



**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
RESİM-İŞ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**DİSİPLİNLERARASI ETKİLEŞİM BAĞLAMINDA SANAT
EĞİTİMİ**

Yüksek Lisans Tezi

Eda TURAN

Danışman

Prof. Çağatay İNAM KARAHAN

SAMSUN
2023

**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
RESİM-İŞ EĞİTİMİ PROGRAMI**



**DİSİPLİNLERARASI ETKİLEŞİM BAĞLAMINDA SANAT
EĞİTİMİ**

Yüksek Lisans Tezi

Eda TURAN

Danışman

Prof. Çağatay İNAM KARAHAN

SAMSUN
2023

TEZ KABUL VE ONAYI

Eda TURAN tarafından, Prof. Dr. Çağatay İNAM KARAHAN danışmanlığında hazırlanan “DİSİPLİNLERARASI ETKİLEŞİM BAĞLAMINDA SANAT EĞİTİMİ” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 3.3.2023 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı Üniversitesi Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	Sonuç
Başkan	Doç. Dr. Sena SENGİR	☒
	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı	Kabul ☐ Ret
Üye	Prof. Çağatay İNAM KARAHAN	☒
	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı	Kabul ☐ Ret
Üye	Doç. Dr. Leyla ÖNEN	☒
	Giresun Üniversitesi Güzel Sanatlar Anabilim Dalı	Kabul ☐ Ret

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Ahmet TABAK
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım yüksek lisans tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

Etik Kurul Gerekli mi ?

Evet ☐ (Gerekli ise ekler kısmına ekleyiniz)

Hayır ☒

03/01/2023
Eda TURAN

TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

Tez Başlığı : DİSİPLİNLERARASI ETKİLEŞİM BAĞLAMINDA SANAT EĞİTİMİ

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 03/01/2023 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 15

Tek kaynak oranı : % 4 çıkmıştır.

03/01/2023
Prof. Çağatay İNAM KARAHAN

ÖZET

DİSİPLİNLERARASI ETKİLEŞİM BAĞLAMINDA SANAT EĞİTİMİ

Eda TURAN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı

Resim-İş Eğitimi Programı

Yüksek Lisans, Ocak/2023

Danışman: Prof. Çağatay İNAM KARAHAN

"Disiplinlerarası Etkileşim Bağlamında Sanat Eğitimi" adı altında hazırlanan bu tez çalışmasında, disiplinlerarasılık kavramı üzerinde durulmuş, 1900'lerden günümüze kadar uzanan disiplinlerarası etkileşimlerde bulunan avangard sanat hareketleri, akımlar ve üslupların dönemsel bağlamları ele alınmış, sanattaki bu değişim ve gelişmelerin sanat eğitime yansımaları, disiplinlerarası sanat eğitimi ekolleri, modelleri ve araştırmaları irdelenmiştir. Sanattaki sınırların sorgulanması avangard sanat hareketlerinde keskin bir şekilde kendini göstermiş olsa da disiplinlerin birbiri ile olan etkileşimleri tarih öncesine kadar uzanmaktadır. Ortaçağ döneminde sanatsal ve bilimsel faaliyetlerin temel sanat eserlerine katkı sağlamaları amaçlanarak, birbiri ile ilintili çalışmaların yürütülmesi esas alınmıştır. Rönesans döneminde ise disiplinlerarası sanatın en belirgin özelliklerini Leonardo da Vinci sunmuştur. Modernizmde özerkleşen disiplinler 20. yüzyılda oluşmaya başlayan sanat anlayışları ve beraberinde hızla gelişim gösteren endüstri ve teknoloji ile birlikte disiplinlerarası düşüncüyü tekrar gündeme getirmiştir. Sentetik Kübizm sanat anlayışının deneysel uygulamaları sonucu ortaya çıkan kolaj tekniğinin yapıtlara kazandırdığı dönüşümler disiplinlerarası sanatın ilk belirtileri olarak değerlendirilmiş, Duchamp'ın ortaya attığı hazır nesneleri ile birlikte geleneksel sanat anlayışına karşı bir devrim gerçekleşmiştir. Bu dönemler sanatta, sanatçının yapıtını meydana getirirken kullandığı malzeme türü ve biçimi neyi nasıl anlatmak istediğine bağlı olarak kavramsal bir boyuta evrildiği süreçlerle gelişim göstermiştir. Teknoloji, sanat ve bilginin insanda yarattığı öz bilinç ile olan etkileşiminin dijital sanat ile sorgulanmasıyla, sanatsal anlatımın rolü, çeşitli anlamları ve eylem odaklı yönleriyle kavramsal sanat kadar önem kazanmıştır. Çoğulcu anlayışların giderek yaygınlaştığı bu sanat ortamlarında sanatçılar farklı teknik ve kültürleri harmanlayıp sentezci bir tavra bürünmüşlerdir. Nitekim sanatın geldiği konum sanat eğitimini de etkilemektedir. Günümüz sanat eğitimi incelendiğinde ulusal ve uluslar arası ölçekte disiplinlerarası çalışmaların giderek arttığı ve önemine vurgu yapıldığı görülmektedir. Sanat alanlarının birbiriyle olan etkileşimi ile sanatın endüstri, teknoloji ve bilim alanlarıyla olan etkileşiminin yoğun olarak incelendiği bu tez çalışmasında gerçekleşen disiplinlerarası yaklaşımların sanat eğitime nasıl yansıdığını açıklamak ve disiplinlerarası sanat eğitiminin gelişim sürecini aktarmak amaç edinilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Disiplinlerarasılık, Multidisipliner, Disiplinlerötesi, Sanat Eğitimi, Disiplinlerarası Sanat Eğitimi.

ABSTRACT

ART EDUCATION IN THE CONTEXT OF INTERDISCIPLINARY INTERACTION

Eda TURAN

Ondokuz Mayıs University

Institute of Graduate Studies

Department of Fine Arts Education

Department of Art Teaching

Master, January/2023

Supervisor: Prof. Çağatay İNAM KARAHAN

In this thesis study prepared under the title of "Art Education in the Context of Interdisciplinary Interaction", the concept of interdisciplinarity is emphasised, the periodical contexts of avant-garde art movements, movements and styles in interdisciplinary interactions from 1900s to the present day are discussed, the reflections of these changes and developments in art on art education, interdisciplinary art education schools, models and researches are examined. In the medieval period, artistic and scientific activities were aimed to contribute to the basic art, and it was based on the conduct of interrelated studies. In the Renaissance period, Leonardo da Vinci presented the most prominent characteristics of interdisciplinary art. Although the questioning of boundaries in art has manifested itself sharply in avant-garde art movements, the interaction of disciplines with each other dates back to prehistory. The disciplines that became autonomous in modernism brought the interdisciplinary thought back to the agenda with the art concepts that started to form in the 20th century and the rapidly developing industry and technology. The transformations brought to the works by the collage technique, which emerged as a result of the experimental applications of the Synthetic Cubism art understanding, were considered as the first signs of interdisciplinary art, and with the ready-made objects put forward by Duchamp, a revolution against the traditional understanding of art took place. In these periods, the processes in which the type of material and form used by the artist while creating his work evolved into a conceptual dimension depending on what and how he wanted to explain have developed in art. In these art environments where pluralistic understandings is increasingly widespread, artists have adopted a synthesis approach by blending different techniques and cultures. As a matter of fact, the position of art also affects art education. When today's art education is analysed, it is seen that interdisciplinary studies on a national and international scale are increasing and their importance is emphasised. In this thesis study, in which the interaction of art fields with each other and the interaction of art with industry, technology and science fields are intensively examined, it is aimed to explain how the interdisciplinary approaches are reflected in art education and to convey the development process of interdisciplinary art education.

Key Words: Interdisciplinary, Multidisciplinary, Transdisciplinary, Art Education, Interdisciplinary Art Education.

ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR

Çalışmam süresince bana her konuda yardımcı olan, bilgi ve deneyimleri ile yol gösteren danışman hocam Prof. Çağatay İNAM KARAHAN’a teşekkür ederim.

Eda TURAN



İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAYI	i
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI	ii
TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
SİMGELER ve KISALTMALAR	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Varsayımlar	2
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	3
1.5. Tanımlar	3
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	5
2.1. Disiplinlerarası Sanat	5
2.1.1. Sanat	5
2.1.2. Disiplinlerarasılık	9
2.1.3. Avangardların Yükselişi ve Disiplinlerarası Hareketler (1900-1965)	19
2.1.3.1. Kübizm	19
2.1.3.2. Dadaizm.....	24
2.1.3.3. Pop Sanat.....	29
2.1.3.4. Performans Sanatı.....	33
2.1.4. Avangardların Ötesi ve Disiplinlerarası Hareketler (1965-...)	43
2.1.4.1. Kavramsal Sanat.....	43
2.1.4.2. Enstalasyon.....	48
2.1.4.3. Video Sanatı	50
2.1.4.4. Land Art	53
2.1.4.5. Arte Povera.....	57
2.1.4.6. Dijital Sanat.....	59
2.1.4.7. Yeni Medya Sanatı	65
2.1.4.8. Günümüz Sanatçıları ve Disiplinlerarası Çalışmaları	68
2.1.5. Melezleşme.....	86
2.1.6. Disiplinlerarası Sanat Ekolleri	88
2.1.6.1. Bauhaus	88
2.1.6.2. Bauhaus Uzantıları	91
2.1.6.3. Köy Enstitüleri	91
2.1.6.4. Gazi Eğitim Enstitüsü Resim İş Bölümü.....	92
2.1.6.5. Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi.....	94
2.1.6.6. Black Mountain Koleji	96
2.1.6.7. Günümüz Sanat Okulları	97
2.2. Disiplinlerarası Etkileşim Bağlamında Sanat Eğitimi.....	107
2.2.1. Sanat Eğitimi	107
2.2.2. Tarihçe.....	110
2.2.3. Sanat Eğitiminin Gelişimini Etkileyen Etmenler	125
2.2.3.1. Sanatsal ve Ussallaştırılmış Düşünme.....	125
2.2.3.2. Çoklu Zekâ Kuramı	127
2.2.3.3. Müz'sel Eğitim	131

2.2.3.4. Sanat Ağırlıklı Sanat Eğitimi	133
2.2.3.5. Sanat Eğitiminde Avangardlar	135
2.2.4. Disiplinlerarası Eğitim Programı Modelleri.....	138
2.2.4.1. Paralel Disiplinler.....	141
2.2.4.2. Multidisipliner	142
2.2.4.3. Disiplinlerarası	144
2.2.4.4. Entegre Gün.....	145
2.2.4.5. Tam Entegrasyon.....	146
2.2.4.6. Program Geliştirme	146
2.2.5. Sanat Eğitiminde Disiplinlerarası Yaklaşımlar	147
2.2.5.1. Akademik Konu Temelli Yaklaşım.....	148
2.2.5.2. Sanat Kavramı Temelli Yaklaşım	148
2.2.5.3. Eleştirel Düşünceye Dönük Sosyal Konu Temelli Yaklaşım....	149
2.2.6. Disiplinlerarası Sanat Eğitimi Programı Modelleri.....	149
2.2.6.1. Herbert Read'in Sanat Yoluyla Eğitim Modeli (1943).....	149
2.2.6.2. Cemrel'in Birleştirme Modeli (1977)	153
2.2.6.3. DBAE Model.....	153
2.2.6.4. Arts PROPEL Modelleri (1985-1991)	154
2.2.6.5. Ulusal Müfredat Sanat Modeli (İngiltere, 1990 dönemi).....	154
2.2.6.6. İkinci Nesil DBAE Modeli (1990-2004).....	155
2.2.7. Disiplinlerarası Sanat Eğitimi İlkeleri.....	156
2.2.8. Disiplinlerarası Sanat Eğitimi Kapsamında Yürütülen Çalışmalar.....	157
3. YÖNTEM.....	164
3.1. Araştırma Modeli	164
3.2. Verilerin Toplanması.....	166
3.3. Verilerin Analizi.....	166
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	168
4.1. Disiplinlerarası Sanat Etkileşimlerinin Gelişim Süreci.....	168
4.2. Sanat Eğitiminin Gelişimini Etkileyen Etmenler	170
4.3. Sanat Eğitiminde Disiplinlerarası Yaklaşım Yönelim	172
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	177
KAYNAKÇA.....	184
ÖZGEÇMİŞ.....	193

SİMGELER ve KISALTMALAR

CEMREL	: Central Midwestern Regional Educational Laboratory
DBAE	: Discipline Based Arts Education (Disipline Dayalı Sanat Eğitimi)
DTGSYO	: Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu
EAT	: Experiments in Art and Technology (Sanat ve Teknoloji Deneyleri)
GEE	: Gazi Eğitim Enstitüsü
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NFT	: Non-Fungible Token
PROPEL	: Production, Reflection, Perception, Learning kelimelerinin kısaltmasıdır. Bu bileşenler Arts PROPEL modelinin temelini oluşturmaktadır.
TAB	: Tasarım Beceri Atölyeleri
Vb.	: Ve benzeri
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Disiplinlerarası Yapı (ES, 2022).....	16
Şekil 2.2. Dick Higgings, “Intermedia Chart” (Anonim, 1995).	18
Şekil 2.3. George Braque, “L’Estaque’deki Evler” (Anonim,1908).....	21
Şekil 2.4. Pablo Picasso, “Gitar, Müzik Notaları, Bardak” (Anonim, 1912a)	21
Şekil 2.5. Pablo Picasso, “Still-Life with Chair Caning”, Picasso Müzesi, Paris (Anonim, 1912b).....	22
Şekil 2.6. Marcell Duchamp, “Bicycle Wheel” (Anonim, 1913). - “Fountain” (Anonim, 1917).....	26
Şekil 2.7. Kurt Schwitters, “Merzbild 25A” (Anonim, 1920) – “Merz 301” (Anonim, 1921).....	27
Şekil 2.8. Kurt Schwitters, “Merzbau” (Anonim,1933-1937)	28
Şekil 2.9. Richard Hamilton, “Bugünün Evini Bu Kadar Farklı ve Çekici Kılan Nedir?” (Anonim, 1956).	31
Şekil 2.10. Jackson Pollock, “Action Painting” (Anonim, 1950).	35
Şekil 2.11. Allan Kaprow, “6 bölümlük 18 Happening” (Anonim,1959).....	36
Şekil 2.12. John Cage (Anonim, 1965c). - Nam June Paik (Anonim, 1974).....	38
Şekil 2.13. Joseph Beuys, “Ölü Bir Tavşana Yapıtlar Nasıl Anlatılır?” (Anonim, 1965a). ..	39
Şekil 2.14. Yoko Ono, “Cut Piece” (Anonim, 1965b).....	39
Şekil 2.15. Yves Klein, “Anthropometries of the Blue Period” (Anonim,1960).....	40
Şekil 2.16. Joseph Kosuth, “Bir ve Üç Sandalye” (Anonim, 1965a).....	46
Şekil 2.17. Marcell Duchamp, “A Mile of String” (Anonim, 1942).....	49
Şekil 2.18. Robert Smithson, “Spiral Jetty” (Anonim, 1970)	56
Şekil 2.19. Michelangelo Pistoletto, “Paçavralar İçinde Venüs” (Anonim, 1967)	58
Şekil 2.20. Eadweard Muybridge, “Animal Locomotion” (Anonim, 1887).....	60
Şekil 2.21. Ken Knowlton ve Leon Harmon, “Study in Perception” (Anonim,1966).....	62
Şekil 2.22. Thomas Wilfred, “Clavilux” (Anonim, 1930)	63
Şekil 2.23. Karen Verschooren, “Situating Internet Art in the Traditinal Institution for Contemporary Art” (Anonim, 2007a)	66
Şekil 2.24. teamLab, “Forest of Flowers and People: Lost, Immersed and Reborn-Honeycomb Structure” (Anonim, 2019b)	67
Şekil 2.25. Banksy, “Metropolitan Müzesi’ne Bıraktığı İşi” (Anonim, 2004a).....	69
Şekil 2.26. Banksy, “Dismaland” (Anonim, 2015a)	70
Şekil 2.27. Maurizio Cattelan, “Kaputt” (Anonim, 2007b)	72
Şekil 2.28. Maurizio Cattelan, “America”(Anonim, 2016-2017)	73
Şekil 2.29. Maurizio Cattelan, “Comedian” (Anonim, 2019a)	74
Şekil 2.30. Ai Weiwei, “Law of the Journey” (Anonim, 2017).....	76
Şekil 2.31. Ai Weiwei, “Dropping a Han Dynasty Urn” (Anonim, 2015b).....	77
Şekil 2.32. Ai Weiwei, “Forever Bicycles” (Anonim, 2011b).....	78

Şekil 2.33. Refik Anadol ve Alper Demirboğaz, “Aktif Strüktürler v1.1: Akustik Formasyon” (Anonim, 2011a).....	79
Şekil 2.34. Refik Anadol, “Eriyen Hatıralar” (Anonim, 2018b).....	80
Şekil 2.35. Refik Anadol, “Walt Disney Konser Binası Rüyalari” (Anonim, 2018a)	81
Şekil 2.36. Refik Anadol, “Makine Hatıralari: Uzay” (Anonim, 2021c).....	82
Şekil 2.37. Refik Anadol, “Casa Batllo: Yaşayan Mimari, Barcelona” (Anonim, 2022b)	83
Şekil 2.38. Ouchhh, “Yapay Zekâ Van Gogh Veri Boyama Deneyimi” (Anonim, 2021b)..	85
Şekil 2.39. Ouchhh, “Osman Hamdi Bey Sarmalayan Eser Deneyimi” (Anonim,2021a).....	85
Şekil 2.40. Vorkurs Temel Eğitim Sarmalı (Khanacademy, 2022)	90
Şekil 2.41. Julie Wagner, NSCAD Üniversitesi Disiplinlerarası Sanatlar Programı Öğrenci Çalışmaları (NSCAD, 2023)	99
Şekil 2.42. Berklee Disiplinlerarası Sanatlar Enstitüsü Öğrenci Çalışmaları (Berklee, 2023)	100
Şekil 2.43. Ohio Üniversitesi Sanat Galerisi Seigfred Salonu 536 (Ohio, 2023)	100
Şekil 2.44. CVAD Üniversitesi Görsel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi (Cvad, 2023).....	102
Şekil 2.45. Yaratıcı Çalışmalar Koleji (CCS) Disiplinlerarası Sanat + Tasarım Programı (College, 2023).....	103
Şekil 2.46. Multidisipliner (Anonim, 2004c).....	143
Şekil 2.47. Disiplinlerarası Model (Anonim, 2004b).....	145

1. GİRİŞ

Sanat eğitimi yapısı gereği, bireyde öz farkındalık bilinci uyandıran, eleştirel düşünmeye teşvik eden, yaratıcı düşünme yetisi kazandırmayı amaçlayan bir bilimdir. Bu özellikleri ile bireyin maddi ve manevi gelişimi açısından büyük önem arz etmektedir. Disiplinlerarası yaklaşımın bilişsel, duyuşsal ve yaratıcı kapasiteyi ön plana çıkaran, konuyu tek bir bakış açısı ile irdelemek yerine derinlemesine çözümlemeler sunan, bireyde üst düzey düşünme becerilerin oluşmasını ve bireyin tüm yönleri ile gelişmesini destekleyen bir anlayış olduğu söylenebilir (Edeer, 2005). Bu görüş bugüne kadar gerçekleştirilmiş pek çok akademik çalışma ile de desteklenmiştir. Bu bilgiler ışığında disiplinlerarası yaklaşımın eğitimde olumlu etkiler sunduğu görülmektedir.

Teknik, teknolojik, sanatsal ve kültürel değişim ve gelişimler açısından 21. yüzyılda "sınır" kavramının oldukça tartışıldığını söylemek mümkündür. Bugün insanlara ve insanlığa etki eden her alandaki fikir, ürün, gelişim veya politikaların disiplinlerarası ve çoklu disiplinli yaklaşımlar ile kendi sınırlarını aşarak, kesişerek, kolektif ve lokalize tutumlar ile gerçekleştirildiğini görebiliriz. Günlük hayatımıza girmiş, canlılarda davranışlar ve alışkanlıklar geliştirmiş türlü kavramda, maruz kaldığımız hemen her şeyde disiplinlerarası etkileşimlere dair izler görmek mümkündür. Sanat eğitimi kapsamında gerçekleştirilen eğitim-öğretim etkinlikleri de bir nevi geleceğin yapılanması konusunda çeşitli türlerde ürünler geliştirmeyi hedeflemektedir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Her toplum yaşadıkları coğrafya, yaşam biçimleri, gelenekler gibi kavramlar doğrultusunda hayatlarını sürdürmektedir. Bu kavramlar insanların hayatında eğitimden sağlığa, ulaşımdan, beslenmeye kadar pek çok alanda etki etmiştir. Bu durum sanat öğretimi konusunda da farklı değildir. Her kültür, bireylere sanat eğitimi verme hususunda farklı yollar geliştirmiştir (Efland, 1990).

Herbert Read'in Sanat Yoluyla Eğitim kuramında eğitim sisteminin ayrı disiplinlerden oluşmasından ziyade disiplinler arasında bağ kurularak bütünleştirilmiş bir yapının daha donanımlı bireylere ve beraberinde daha nitelikli toplumlara ulaşması amacının güdülmesi disiplinlerarasılık kavramının niteliği üzerinde düşündürür.

Buradan yola çıkışla sanat eğitiminin diğer disiplinler ile olan teması irdelenmeli, sanat eğitiminin disiplinlerarası etkileşimi üzerinde durulmalıdır. Sanat eğitimine disiplinlerarası etkileşimler nasıl yansımaktadır, bu tezin problem cümlesidir. Bu bilgiler ışığında bu tez çalışması kapsamında; Disiplinlerarasılığın güncel tanımı ve kapsamı nedir? Sanat eğitiminin disiplinlerarası eğilimler ile arasında nasıl bir ilişki vardır? Disiplinlerarasılık çerçevesinde sanat eğitime konu olan kavramlar nelerdir? Tarihsel süreçte bu kavramın pekiştirilmesi için hangi akım ve ekoller gelişmiştir? Disiplinlerarası yaklaşımının referans alındığı bir sanat eğitimi modeli bulunmakta mıdır? Alt Sorularına alt yanıtlar aranmış ve elde edilen sonuçlar irdelenmiş, kavramların yorumlanması gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Birlik ve bütünlüğü vurgulayan disiplinlerarası yaklaşımın bugün, geleneksel disiplin merkezli öğretim programlarının yerine geçtiğini görmekteyiz. Bu yaklaşımın eğitim üzerindeki etkilerini ve faydalarını ortaya koyan çalışmalar olduğu gibi disiplinlerarasılığın faydalı olduğunu gösteren çalışmalar sanat eğitimi için de gündeme gelmiştir. Disiplinlerarası yaklaşım literatürde her geçen gün etkinliğini daha fazla artırarak etkili ve verimli eğitim için önem kazanmıştır.

Bu yüksek lisans tez çalışması disiplinlerarası yaklaşımın güncel tanımı ve kapsamı bağlamında hangi göstergelerle nitelendirildiğini, sanat eğitimi ile arasındaki ilişkiyi tanımlamayı; sanat eğitime entegre edilen uygulamalarının irdelenmesini literatür desteği ile ele almayı amaçlamaktadır. Bu duruma bağlı olarak, alt problemlerde işaret edilen hususlara da açıklık getirerek, disiplinlerarası yaklaşımın sanat eğitimindeki yeri konusunda gerekçeli bir durum tespiti yapılmaya çalışılmıştır.

1.3. Varsayımlar

Ele alınan konu doğrultusunda mevcut kaynaklar yardımıyla konu derinlemesine aydınlatılmaya çalışılmıştır. Hali hazırda yazılmış kaynakların doğru olduğu göz önünde bulundurularak tez konusunun kapsamı olabildiğince genişletilmiştir.

Araştırmanın tamamlanması için tanınan süre ve mevcut kaynakların yeterli olduğu düşünülmektedir.

Veri toplama aracı olarak seçilen literatür tarama araştırmayı sonuca ulaştıracak niteliktedir.

Araştırma kapsamında doküman incelemede yararlanılan konuyla ilgili mevcut makale ve tezlerin disiplinlerarası etkileşim bağlamında sanat ve eğitim hakkında gerekli bilgi ve yetkinliği içerdiği varsayılmıştır.

Disiplinlerarası etkileşim bağlamında sanat ve eğitim içerisinde yaşanan sanatsal sürecin günümüz sanat öğrencilerinin ilgili ders ve kazanımlarında olumlu bir etkisi olacağı varsayılmıştır.

Araştırılan konuyla ilgili incelenen tez ve makalelerde, yazarların deneyim, duygu ve düşüncelerini açık ve samimi bir dille ifade ettikleri varsayılmıştır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 1900’lü yıllardan sonra gerçekleşen disiplinlerarası sanat hareketleri, akımlar, ekoller ve sanat eğitimi durumları ile sınırlandırılmış, bu dönemden önce yaşanmış olan sanat gelişmeleri sınırlanarak öncesinde yaşanan disiplinlerarası sanat etkileşimleri yalnızca 1900’lerden sonrasına katkı sağlayacak kadar ele alınmıştır. Sanatın sanat, endüstri, teknoloji ve bilim disiplinleri ile olan etkileşimleri üzerinde yoğunluklu olarak durulmuştur. Mevcut kaynaklar bulunarak literatür taraması yapılmış, disiplinlerarası sanat eğitimi alanında konuyla ilgili bilgi edinilmiştir.

1.5. Tanımlar

Eğitim : Bireyin davranışlarındaki yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak ve isteyerek değişme meydana getirme sürecidir (Anonim, 2018).

Sanat Eğitimi : Bireyin tüm zihinsel ve bedensel eğitim bütünlüğü içinde estetik duyguların geliştirilmesi, yetenek ve yaratıcılık gücünün olgunlaştırılması çabasıdır (Türkdoğan, 1984, s. 14).

Disiplinlerarasılık : İki veya daha fazla akademik disiplinin ya da inceleme alanının birleştirilmesi ya da kapsanmasıdır. Disiplinlerarası bir düzenleme sayesinde, hem belirli disiplinlere ait bilgi ve becerilerin öğrenilmesi hem de bunların anlamlı bir şekilde bütünleştirilmesi mümkün olur (Anonim, 2021).

Multidisipliner : Çok disiplinli yaklaşım, farklı disiplinlerin ortak bir problem veya araştırma sorusu üzerinde bağımsız olarak çalışıldığında ortaya çıkar. Bu yaklaşımda, disiplinlerin araştırma hedefleri paylaşılır ve aynı problemler üzerinde çalışılır ancak disiplinler konuya veya probleme kendi bakış açılarıyla, kendi

merceklerinden, kendi sınırları dahilinde yaklaşır (Morton, Eigenbrode ve Martin, 2015).

Disiplinlerötesi : Disiplinlerötesi, birkaç disiplini aşp tek bir disiplinden öte sorunlarla ilgilenilmesidir (Aktan, 2007).

Birleştirilmiş Sanat Öğretimi :Sanat eleştirisi, estetik, sanat tarihi ve uygulama gibi dört konu alanını, öğrencilere uygun eğitim ortamında kazandırmayı amaçlayan yöntemler bütünü (Mamur, 2002).



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde disiplinlerarası sanat ve sanat eğitimi konuları kuramlar eşliğinde incelenecektir.

2.1. Disiplinlerarası Sanat

2.1.1. Sanat

Sanat olgusu insanlık tarihinin her döneminde yerini almıştır. İnsanlığın evrimi, yaşam ve sanat biçimlerini, sanata bakış açılarını etkilemiş sanat, her çağda ve toplumda pek çok şekilde ortaya çıkmıştır. Var olduğundan beri kendini anlatma, ifade etme çabası içinde olan insan, bu çabasını gerçekleştirmek için duygularının dışavurumunda çeşitli yöntemler kullanma yoluna gitmiştir. Bu yöntemlerle duygunun, estetiğin, beceri ve yeteneğin hayal gücü ile harmanlanıp ortaya konulduğu üstün yaratıcılıkla, dışavurum artık başka bir boyut kazanmıştır. Nitekim bu etkenlere bağlı olarak tarihin farklı dönemlerinde farklı kavramlar ve anlayışla ortaya çıkan ve günümüz bağlamında farklı isimlerle temsil edilen sanat olgusunun tanımı değişmiş, anlamı daha çeşitli hale gelmiş ve işlevi her çağın gerçeklik anlayışına koşut olarak ortaya çıkmıştır. Tarih boyunca meydana gelen evrim nedeniyle birçok araştırmaya ve tartışmaya konu olan sanat kavramı, tarihte belirli bir anı olan olaylara ve ihtiyaçlara göre birçok aşamadan geçen farklı varyasyonlara sahiptir.

“Sanat” terimi, başlangıçta bugünkü anlamı taşımayan Yunanca “techne” ve Latince “ars” kelimelerinden türetilmiştir. Bu aslında daha çok “teknik” ile ilgilidir. Kavram, sürekliliği olan ancak düz olmayan bir çizgide ilerlemiş ve farklı özellikleri veya unsurları kapsayan ve tolere eden birçok aşamadan geçmiştir. Yunanca “techne” ve Latince “ars” kelimelerinden türetilen sanat “bilinçli ve esaslı meydana getirme” anlamlarına gelmektedir (Grassi, 1957, s. 199). Türkçeye “sanat” olarak geçen sözcük ise Arapça kökenlidir. Etimolojik olarak Arapça ’da “sana’a” fiilinden türemiş olup, üretmek ve yapmak anlamlarına gelmektedir.

Sanat, tarihin en eski çağlarına dayanan birçok dilde karşımıza çıkmış, zanaat anlamında ve daha sonraları “güzel sanatlar” terimi olarak hayatımızda yerini almıştır. Zanaat kavramından ayrılan sanat salt beğeni amacıyla hiçbir çıkar gözetilmeksizin üretilen bir kavram niteliğine bürünmüştür (Bozkurt, 1995).

Sanat en basit tanımıyla, yaratıcılığın ve hayal gücünün ifadesi olarak bir form oluşturma yetenek ve becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Doğanın sonsuz sayıda değişen formlar üretimi karşısında insan, yaratıcılık bağlamında yetenek ve becerisi ile karşılaştırıldığında değer kazanabilmektedir. Işıklar, renkler, sesler, formlar, kusursuz ritim ve ahenk ile doğa sanatçıya kaynak oluşturmakta ve insanı etkiyebilmektedir. Evrenin ve dünyanın gizemlerine erişebilmek için insan yeteneğinin kullanılmasını da sanat olarak değerlendirebiliriz. Sanatın hissel ve fikişsel etkileme gücüne sahip belirleyici bir unsur olması tatmin edici bir estetik deneyim yaratmak için itici gücü sağlama yeteneğine de bağılıdır. Sanat sadece toplum yararına bir “araç” değıl, aynı zamanda insanların kişisel bunalımını gidermek, heyecanlarını doyuma ulaştırmak, kendisini ifade etmek, arzularına göre yaşamak anlamlarına da gelir. Daha kapsamlı bir anlayış ile sanat; insan olmanın kaderi ve koşullarının ötesinde, insanın kendisini aşma arayışdır.

Sanat hakkındaki ideolojik yaklaşımların da ilk çağlara dayanan uzantılarının olduğunu söyleyebiliriz. Bu düşünce sahasında başta Platon ve Aristoteles’in sanat anlayışı oldukça etkili olmuş ve kendilerinden sonra gelen birçok filozofu da etkilediğı gibi günümüzde de çoğı estetik ve sanat kuramının temelini oluşturmuştur.

Platon’a göre sanatçı, yalnızca görünen nesneleri olduğu gibi yansıtır. O’na göre bir sanatçı ayna işlevi içinde olmamalıdır. Başka bir deyişle, fenomenler dünyasından bir kopya yansıtmamalı, ussallığı ve ideal olanı aktarmalıdır. Aslında Platon, sanatın insanların yararına olmadığına inanmış ve sanatın pragmatik doğasını tartışmıştır. Sanata ancak taklitle yaklaştığı için sanatın toplumsal açıdan boyutunu ve işlevini görmemiştir (Dagognet, 2007). Fakat bilhassa endüstri devriminden sonra sanat insanlar için yadsınamaz bir kazanım halini almış ve Platon’a göre sadece taklitten ibaret olan ve duygusal yönüne takılığı kaldığı sanat anlayışı da etkinliğini yitirmeye başlamıştır. Modernizmin gelişiyile birlikte amacı, anlamı ve işlevi değışen sanat başka bir boyut kazanmıştır. Bu perspektiften bakıldığında sanat için çok amaçlı işlevlere sahip olduğundan bahsedebiliriz. Sanatın tek bir amaca atfedilmesi, sanatın geniş işlevlerini görememekten kaynaklanmaktadır. Platon da sanatı kendi felsefi sisteminin perspektifinden incelediğinden sanatın işlevinin etkisini görememiştir.

Aristo ise Platon’un aksine sanatçı için sahte dünyalar yaratan bir taklitçi olduğu görüşünü reddedip onların insanlar için farklı dünyalar yaratabildiğı görüşündedir. Aristo sanatın kökenini insan eli olarak düşünür. Doğaya en yetkin olanın insan

olduğunu ve doğanın ona taklitte bulunması için el'i verdiğini savunur. Aristo için sanat, doğanın başlamış olduğu şeyi insanın eliyle tamamlamasıdır. Öykünme (mimesis) ile de bu tamamlama işlemi sağlanır. Sanatçı bu öykünmeyle kendinden bir şeyler ekleyerek aynı zamanda kendisini de ifade etme yoluna gider ve sanatını icra eder. Aristoteles'e göre sanatçı olanı yansıtabileceği gibi olabilir olanı da yansıtabilir. Fakat olabilir olanı yansıtırken de gerçeklikten bağını tamamen koparmaz, ondan uzaklaşmaz (Dagognet, 2007). Sanatçı salt bir taklitçi olmaktan ziyade nesneyi yorumlayarak, kendinden bir şeyler katarak yansıtır. Bu bağlamda sanat insana ait eylemler içerir ve taklit değildir. Aristoteles'e göre sanat; insanın doğru muhakeme ile bir şeyler yaratmasını sağlayan yeteneğidir.

Sanat felsefecilerinden biri olan Kant, sanatın kendi dışında bir amacı olmadığını, onun tek amacının kendisi olduğu görüşündedir. Kant'la birlikte kendi varlığını, ontolojisini, sınırlarını aramaya girişen sanat anlayışı kendi hakikati ile hesaplaşmaktadır (Artun, 2018).

Benedetto Croce ve Friedrich Schelling yaratım olarak sanat anlayışını savunan temsilcilerdir. Croce'ye göre, sanat eserinin öznel duygu ve yaratıcılığı içermesi, onu diğer unsurlardan ayıran en önemli özelliktir. Kişisel ve teorik bir faaliyettir. Sanatçının yaratıcılığından ve eşsiz hayal gücünden yararlanarak eserine estetik haz ve yeni bakış açıları getirebilmesidir. Güzelliğin yerine anlatımı vurgulayan Croce'ye göre ifade edilemeyen şey, duyum olarak kalır, yani sanat eserine dönüştürülemez. Sanat, sezgi ve anlatımın birleşimidir. Croce'ye göre, sanatçının hayal gücü ile gerçekleşen sanat eserinin yaratım gücü yalnızca onu yaratan kişiye aittir. Bu görüşün savunmasının nedeni, sanatçının yapıtını yaratırken yaşadığı duyguları yeniden yaşayamamasıdır. Başka hiç kimse aynı duyguları hissedemez. Sonuç olarak, sanat eseri biriciktir ve özgün yapıya sahiptir. Onu anlamak için çaba gerekir. Schelling sanat eserinin yaratımında insanların yaşadığı dönemin ve toplumun etkisi üzerinde durmuştur. O'na göre toplumda yaşanan olayların, birebir aynısı gibi yeniden tekrarlanması söz konusu değildir. Buna göre Schelling için sanat eseri biriciktir, eşsizdir, kendine ait özgün bir yapıya sahiptir (Gök, 2019).

Friedrich W. Nietzsche'ye göre sanat derinlemesine bakılması gereken ilk irrasyonelizm'dir. Nietzsche, Kant'ın yaptığı gibi sanatla akli ayırmasıyla kalmaz, akli tamamen reddeder. O'na göre, sanatın ve tüm insan yaratıcılığının kökenleri hayal ve şarkıda temellerini bulur. Nietzsche için yaratmak, insanı biçimlendirecek, "Üst

insan”a ulaştıracak, özgürleştirecek olan tek eylemdir. Sanatın temeli ve başlangıcı olarak kabul edebileceğimiz, insandaki yaratma duygusu onu geliştirerek, kendisini aşmasına ve bir üst aşamaya geçmesine yardımcı olacaktır (Bozkurt, 1995). Sanat, İnsanın kendi özüne ulaşmasında bir araçtır ve insan yaratımında özündeki her türlü karşıtlığı birleştirmeli, gölge yanlarıyla bağlantı kurabilmelidir.

Nietzsche, Dionisos ve Apollon adı verilen iki sanat tanrısına değinmiştir. Dionisos müziği, Apollon ise heykeli simgeler. İnsan müzik aracılığıyla (Dionysos) ruhunun ve aklının kaçınılmaz gelişimi içinde kendisini aşar, keşfeder. Plastik sanatlar aracılığıyla heykele verdiği şekille (Apollon) estetik zevkin ve biçimin oluşumunda da kendini tanımlama ve varoluş keşfine tabidir. Aynı zamanda Nietzsche, Wagner müziğini ele alarak çağdaş dünya için taşıyabileceği anlam üzerinde durmuş ve Gesamtkunstwerk kavramıyla özdeşleşmiş, sanat felsefesi ile müzik - tiyatro kuramları arasındaki sıkı bağı vurgulamıştır. Richard Wagner tarafından ortaya konmuş, her türlü biçim ve içeriğin diyalektiğine gönderim yaparak bütünlüklü sanat eserini ifade eden Gesamtkunstwerk kavramı operanın devrim niteliğinde gelişmesine yol açmış ve sinemayı da etkilemiş bir kuramdır. Bu kavram ile birlikte müzik, şiir, plastik sanatlar ve sahne sanatları sentezlenir ve bu yeni türde birleşir. Artun’a göre Schiller’le başlayan sanatın özerkleşme hareketi, avandardların da patlamasıyla, sanatta sınır tanımayan bir anlayışa doğru ilerlerken Nietzsche’ de sınırsızlığı kışkırtan bir tarafta durmuştur (Artun, 2018)

Sınırların sorgulanması her ne kadar avangardlarda yaşanan patlama durumunun getirisi gibi görünse de sınırların ortadan kalkarak disiplinlerin birbiri ile etkileşim haline girdiği bu disiplinlerarası durumlar sanat tarihinde çok daha erken dönemlerde de kendini göstermiştir.

Ortaçağ döneminde çeşitli sanatsal faaliyetler bağımsız olarak kabul edilmiyordu. Birçok sanat dalından bireyler işlerini isimsiz olarak icra ediyor ve aynı şekilde vitray ve resim yapabiliyor, heykeller ve rölyefler yontabiliyor, katedraller inşa edebiliyorlardı. Bu dönemde sanatsal ve bilimsel faaliyetlerin temel sanat eserlerine katkı sağlamaları amaçlanarak, birbiri ile ilintili çalışmaların yürütölmesi esas alınıyordu. Rönesans dönemine gelindiğinde de Masaccio, A. Pollaiolo, Rafaella, Michelangelo, Leonardo da Vinci gibi sanatçıların disiplinlerarası sanat faaliyetleri yürüttüğünü görmek mümkündür. Özellikle Leonardo da Vinci’nin disiplinlerarası sanatta oldukça önemli bir yeri vardır. Ressam, heykeltıraş ve mimar sanatçı

kimliğinin yanında, mühendislik faaliyetlerinde bulunmuş, matematik, fizik, hidrolik, anatomi, astronomi gibi çeşitli dallarda araştırmalarını yürütmüş, eserler ortaya koymuştur. Bu çok yönlü çalışmalarıyla, evrensel bir sanatçı statüsüne erişmeyi başarmıştır.

Modern sanatta sanatsal disiplinlerin özerkleşmesi düşüncesi yaygınlaşmaya başlamış olsa da devamında gelen sanatsal anlayışlar, hareketler, üsluplar, akımlar ile birlikte bu özerkleşmeye karşıt yapılanmalar disiplinlerarası etkileşimlerin kaçınılmazlığını ortaya koymuştur.

Wagner'ın "Bütüncül Sanat" (1849) kavramı disiplinlerarası sanat anlayışına yönelik atılan adımların başında sayılabilir. 20. yüzyılda sentetik kübizmin içerisinde yer alan kolaj tekniği, Duchamp'ın hazır nesneleri, Dick Higgins'in "İntermedya" (1965) kavramı, sanattaki kavramsallığın ön plana çıkışı, performatif unsurların sanata dahil edilmesi, teknolojik gelişmelerin sağladığı kitle iletişim araçları, fotoğraf makinesinin icadı, sanatın dijitalleştirilmesi gibi sanatsal ve bilimsel hareketler sanatın seyrini değiştiren önemli çıkış noktaları olmuştur.

Tüm bu veriler ışığında sanatın daima insanla etkileşimde bulunan bir kavram olduğunu söyleyebiliriz. Birçok düşünürün ele aldığı "Sanat nedir?" sorusundan yola çıkarak geçmişten günümüze sanatın ontolojik olarak sorgulanışı sanat felsefesiyle bağdaştırılarak aktarılmaya çalışılmıştır. Bugün sanatın tanımı, yöntemi ve felsefesi sanatın kapsamının genişlemesiyle birlikte bulanıklaşmaya başlamıştır. Böylelikle sanat değişime çok daha açık bir hale gelmiş ve vizyoner bir kimlik kazanmıştır. Sanatı tanımlamak için neredeyse büsbütün belirsiz ölçütler mevcuttur ve sanatın kendisi de bu belirsizlikten yararlandığı için olasılıkla bu şekilde kalmaya devam edecektir.

2.1.2. Disiplinlerarasılık

Disiplinlerarasılık, yeni bir yaklaşıma veya çözüme ulaşmak için geleneksel eğitim kavramlarını veya yöntemlerini birleştiren bir yöntem veya zihniyeti ifade eder. Disiplinlerarasılık, hem akademik araştırma hem de özel sektörde giderek daha önemli bir kavramdır, çünkü hem büyük nüans hem de karmaşıklık konularına titiz ve çevik bir yaklaşım sağlar.

Farklı konuları ve yöntemleri bir araya getirmekten daha fazlası, disiplinlerarası çalışma, geleneksel olarak ayrı alanlar olarak düşünülen yöntemlerin (tarih, işletme veya biyoloji gibi) bir entegrasyonunu geliştirme sürecidir. Disiplinlerarası bir

öğrenci, diğer yöntemlere özgü bir eleştirel sorgulama seviyesine girer. Son zamanlarda disiplinlerarasılık teması politika, uygulama, öğretim ve araştırma çevrelerinde popülerlik kazanmıştır. Kavram için şüphecilik var olmasına rağmen, disiplinlerarasılığın neden hem arzu edilir hem de kaçınılmaz olduğuna dair argümanlarla tartışılmaktadır. Politika çevrelerinde disiplinlerarasılık büyük ölçüde kuralcı olarak kabul edilmiştir.

Disiplinlerarasılık kavramı içindeki çok sayıda isimlendirme, fikir ve ayırım göz önüne alındığında, ilk adım, terimi çevreleyen anlamları, anlayışları ve tartışmaları netleştirmeye çalışan bir inceleme sunmaktır (Bridges, 2006, s. 261). Disiplinlerarasılık kavramı, disiplin kavramı anlaşılmadan tam olarak anlaşılamayacağından önce disiplinin anlamı ve doğası açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır.

“Disiplin” terimi etimolojik olarak “bir öğrenciye verilen talimat” anlamına gelen Latince disciplina terimiyle bağlantılıdır. Oxford İngilizce Sözlüğü, kelimenin kökenini Orta Çağ'a yerleştirir. Bununla birlikte, akademik uygulama için bir yapılandırma modu olarak disiplinlerin tarihsel kökeni, coğrafi konuma ve disiplinlerin hangi özelliklerinin vurgulandığına bağlı olarak farklı şekilde yerleştirilir. Terimin “batı düşüncesinin başlangıcından beri” olduğunu savunulurken, Aram (2004, s. 380) ve Turner (2006, s. 183) kelimenin Orta Çağ'dan beri kullanımda olduğundan bahsetmektedir. Bu dönem üniversitelerin batı dünyasında ilk kez Paris ve Bologna'da ortaya çıktıkları çağlardır (Hearn, 2003, s. 3). Chandler (2004, s. 358) “disiplin”i ABD'deki çoğu üniversitenin kurulduğu 1870-1900 dönemine bağlamaktadır. Michel Foucault, “toplumun vicdanı ve bilinci olarak konuşan” “evrensel birey”den farklı olarak (üniversite içinde) belirli bir disiplin konumundan konuşan “özgül birey” diye adlandırdığı terimi 1970'lerde ortaya çıktığından bahsetmektedir (Chandler, 2004, s. 357). Hearn (2003, s. 6) Birleşik Krallık'taki disiplin yapılarının, üniversitelerin dış kültürel, ekonomik ve politik faktörler tarafından koşullandırılan büyük reformlara tabi tutulduğu on dokuzuncu yüzyılın ortalarında yerleşik hale geldiğini savunmaktadır. Disiplinlerin ortaya çıktığı düşünülen tarihsel nokta, disiplinlerin nasıl düşünüldüğü ve geliştirilmeye çalışılan belirli argümanlar bu nedenle ülkeye göre değişmektedir.

Disiplinlerin oluşumunun iki eğilimden kaynaklandığı ileri sürülmektedir. Bunlardan ilkinin, insanın çevreyi ayırma, sınıflandırma ve kavramsallaştırma

yönündeki doğal eğiliminden kaynaklandığını öne sürerken, ikincisi, bilimin birikmiş bilgiden tam anlamıyla yararlanma ihtiyacından doğmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'de disiplin eğitiminin ilerlemesinin sadece bilime bağlılığı değil, aynı zamanda vatandaşların özel alanlarda eğitilmeleri gerektiğine olan inancın bir sonucu olduğu bilinmektedir (Aram, 2004, s. 380). Ülkenin ekonomik hayatına katılmak için Turner (2006, s. 48), tüm başarılı bilgi organizasyonlarının aslında bir disiplin haline gelmediğine işaret ederken, disiplinlerin oluşumunu “bir iç pazarın düzenlenmesi”ndeki zorluklara indirgemektedir. Turner'a göre, bu nedenle, disiplinleştirme “piyasaların değişmesine başkalarının eylemleriyle yanıt veren bir tür korumacı araçtır” (s. 50).

Üç temel kaynak olan bilimin kendisi, toplum dışı ve örgütsel faktörler, birbirinden bağımsız olarak gerçekten izole olarak işlemese bile, böylece tanımlanmaktadır. Aram'a (2004, s. 380) göre disiplinler düşünce alanlarıdır. Bunlar yarı kararlı, kısmen bütünleşmiş, yarı özerk entelektüel kolaylıklardan oluşan problemlerden, teorilerden ve araştırma yöntemlerinden oluşmaktadır. Yarı kararlıdır çünkü sürekli değişir, gelişir ve kısmen bütünleşirler, çünkü içsel olarak parçalanmış ve uzmanlaşmıştır. Yarı özerktir, çünkü her bir disiplinin sınırları açıkça tanımlanamaz. Parker (2002, s. 374), bir disiplinin “karmaşık bir yapı” olduğu fikrini ileri sürmektedir. Bir disipline dahil olmak, konuyu şekillendirmek ve onun tarafından şekillendirilmek, bilimsel bir topluluğun parçası olmak, diğer öğrencilerle ilişki kurmaktır. Özne ve disiplin arasında bir ayrım yapar, çünkü birincisi beceri ve bilgi temellidir, ikincisi ise daha çok birincinin edinilmesi için değer ve mantık sağlayan bilgelik çizgilerinde modellenmiştir.

Turner (2006, s. 47) daha ileri bir kavramsallaştırma sunmaktadır. Disiplinler, kısmen derece veren birimler halinde organize edilen ve kısmen derece veren konumlar ve yetkiler veren, aynı farklılaşan uzmanlık ismine sahip derecelerdeki kişilerin büyük bir bölümünü içeren topluluk türleridir. Bu özel uzmanlık türünden derecelere sahip kişiler, kendilerine derece verme yetkileri veren pozisyonlarda istihdam edilir, öyle ki, aynı uzmanlık olarak anlaşılan dereceler sunan farklı derece veren kurumlar arasında gerçek bir öğrenci değişimi olur.

Böylece disiplinlerin çeşitli genel özellikleri vurgulanmıştır. Örtüştüklerinde bile, bu özelliklerin belirli yönleri vurgulayan üç bakış açısına ait olduğu fark edilebilir. Bu bakış açılarından ilki, bilimsel bir epistemolojik yaklaşımdan

kaynaklanır ve bir disiplini neyin oluşturabileceğinin analitik özelliklerini netleştirir. İkincisi, disiplini toplumla vurgular ve ilişkilendirirken, üçüncüsü disiplinlerin kurumsal/örgütsel yönünü vurgulamaktadır.

Disiplinlerin yer ve zaman içinde edindiği belirli biçimler çeşitlidir. Bununla birlikte, genel anlamda disiplinlerin kendilerini birbirinden nasıl ayırt edebileceklerine dair geniş anlayışlar vardır. Disiplini anlamak için değişen yaklaşımların ardından, her disiplinin kendine özgü karakteristiğini oluşturduğu anlaşılan belirli yollar da ayırt edilebilir. Yine ilki, bilimsel-epistemolojik bir yaklaşımdan kaynaklanır ve bir disipline özgü kavramlar, yöntemler ve bilme biçimleri arasında ayırım yapar. İkincisi, disiplinlerin sosyal olarak yerleşik hale gelme ve daha geniş bir dış toplumla ilgili pratik olarak gerçekleştirilme yollarını ayırt eder. Üçüncüsü, bilginin kurumsal olarak nasıl organize edildiği ve yapılandırıldığına odaklanan daha organizasyonel bir bakış açısı alır (Chettiparamb, 2007, s. 4-6).

Kişinin istediği ve ilgilenmesi gereken karmaşıklık ve ayrıntı düzeyine bağlı olarak, disiplinler farklı ölçüt setleri kullanılarak farklı şekillerde anlaşılmıştır. Yukarıda gözden geçirilenler, büyük ölçüde bilime dahil olan ayırt edici özelliklere vurgu yapma eğilimindedir. Bunlara ek olarak disiplinler de sosyal yapılar olarak görülmekte ve sosyal terimlerle tanımlanmaktadır. Temel içerikteki farklılıkların, disiplinlerin sosyal uygulamalarında farklılıklara yol açtığına işaret etmektedir. Sonuç olarak disiplinler bazen Thomas Kuhn tarafından geliştirilen paradigma kavramına benzetilir. Kuhn'a göre disiplinler üç unsurla karakterize edilir: sembolik genellemeler, modeller ve örnekler. Bunların, bilimsel toplulukları şekillendirdiği ve sorunları ve çözümleri tanımladığı iddia edilmektedir. (Aram 2004, s. 381). Disiplinler, bilgi üretimiyle uğraşan “itibarlı iş örgütleri” olarak tanımlanmaktadır. Burada bilimin sosyal yönü vurgulanmaktadır. Ampirik çalışmaları takiben, “bilişsel ve sosyal düzenlemelerin iç yapısının uyuşturduğunu” ve “epistemik faktörlerin ve bilimsel araçların” “sosyal unsurlar olmadan” tam bir açıklama sağlamadığını belirtilmektedir. Başka bir deyişle, bir disiplin ancak aşağıdaki belirtilerle tanımlanabilir:

Bir disiplin aynı zamanda toplumsal yapıların yeniden üretilmesi için bir araç işlevi görürken, sosyal yapılarını onlar tarafından yeniden üretir. Daha antropolojik bir perspektiften, akademisyenlerin kendi akademik “bölgelerini” sınırlamak için kullandıkları “cihazları” tanımlanmaktadır (Chettiparamb, 2007, s. 4). Bunlar; putları, resimleri, kitapları, eserleri, gelenekleri, adetleri, uygulamaları, dili, değerlendirme

terimlerini, benimsenen sembolizmi, aktarılan bilgileri, inançları, ahlakı, değerleri, davranış kurallarını, paylaşılan anlamları, özel olarak yeniden oluşturulmuş tarihleri, kahramanları, mitleri ve efsaneleri oluşturur.

Bilime ve sosyal faktörlerle içiçe geçmiş olanlarla birlikte, disiplinlere yaklaşmanın ve ayırt etmenin üçüncü yolu, bilgi üretimini üniversitelerde bulunan örgütsel yapılara bağlanmaktadır. Farklı alanlardaki bilginin yapısı ile üniversite bölümlerinin faaliyet gösterdiği çok farklı stiller arasındaki yakın ilişkilere dikkat çekilirken Aram'a (2004, s. 381) göre, disiplinlerin kurumsal olarak yerleştirilmesi yüksek bir özerklik, kesinlik ve istikrar duygusu yaratmaktadır. Turner'a (2000, s. 46) göre, disiplinleri temsil eden akademik bölümler, özünde diğer üniversitelerdeki benzer bölümlerle yer değiştirebilir. Disiplinler içinde “işe alma, kadroya alma, terfi etme, tavsiye verme, derece verme, öğrencileri yerleştirme ve benzerlerinin pek çok önemli açıdan aynı olduğu savunulmaktadır. Bu yüzden Turner'a göre disiplin kendini ayırt etmek için farklı öğelere sahip olmalıdır: bir isim içeren nominal bir öğe; disiplinde eğitilmiş insanları içeren istihdam gerçekleri ve ayrıca disiplinde eğitim almış kişilerin istihdamı için bir pazarın başlangıcı özelliklerine sahip olmalıdır. Disiplinler, farklı kültürlere, mekanlara ve zamanlara özgü belirli örgütsel varlıklar oluşturur.

Disiplinlerin doğasının anlaşılması, disiplinler içindeki varyasyonların ve değişimin anlaşılmasıyla tamamlanır. Disiplinlerdeki değişiklikler hem mekân (coğrafi farklılıkları vurgulayarak) hem de zaman (tarihi değişiklikleri vurgulayarak) açısından tartışılabilir. Birçok uluslararası çalışma, zaman içinde farklı ülkelerde uygulanan disiplinler arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri izole etmeye çalışmıştır.

Başka bir deyişle, Chettiparamb'a (2007) göre, bilgi disipline bağlıdır: disiplin konuya göre, yani bilgi alanına göre uzmanlaşmıştır. Bununla birlikte, disiplin (veya meslek), yerelliğe göre uzmanlaşmadığı, daha ziyade geniş bölgelere ulaşan zanaatkar bir ilgi topluluğunu bir araya getirdiği için kapsamlı olduğu ifade edilmektedir (Chettiparamb, 2007, s. 9). Disiplin boyutu önemlidir, çünkü yüksek öğrenimi zaman ve mekan içinde, temelde ulusal ve uluslararası, ilk veya orta öğretimden çok daha fazla hale getiren disiplinin örgütlenme biçimidir ve disiplinin önemini gözden kaçırmaya yönelik yaygın eğilime rağmen, kolaylıkla birincil konumda olarak görülebilir.

Disiplinlere verilen öncelik, sosyal ve kurumsal faktörlere göre büyük ölçüde gerilim içindedir. Gerilim, yerel sınırları aşan disiplinlerin etkileşiminin bir sonucu olarak ülkeler arasındaki öğretimdeki farklılıkların kavramsallaştırılmasıyla ve onun işletmeler dediği şeyde kristalize olan yerel faktörlerin incelenmesiyle çözülür. Bunlar esasen kurumlardır. Böylece Akademik dünyada disiplinler ürün hatları'dır ve işletmeler coğrafi olarak merkezlenmiştir. Birincinin temsilcileri, ikincinin temsilcilerini çaprazlar.

Disiplinlerde zaman içinde meydana gelen değişikliklerle ilgili çalışmalar, disiplinler parçalanmanın tutarlı bir resmini sunmaktadır. Geleneksel olarak disiplinlerin dışsal değişime karşı yüksek derecede direnç gösterdiği öne sürülmektedir. Örneğin Oxford ve Cambridge, kurumlar disiplin yapılarında on yıllardır değişime direnirken; bu öncelikle örgütlerinin kendi kendine yeterliliğinden kaynaklanıyordu. Disiplinler yine de içeriden mutasyona ve çoğalmaya tabidir. Bu çoğalma, bazı disiplinlerde diğerlerinden daha belirgindir ve dinamik merkezlerden daha sakin çevrelere doğru yayılır.

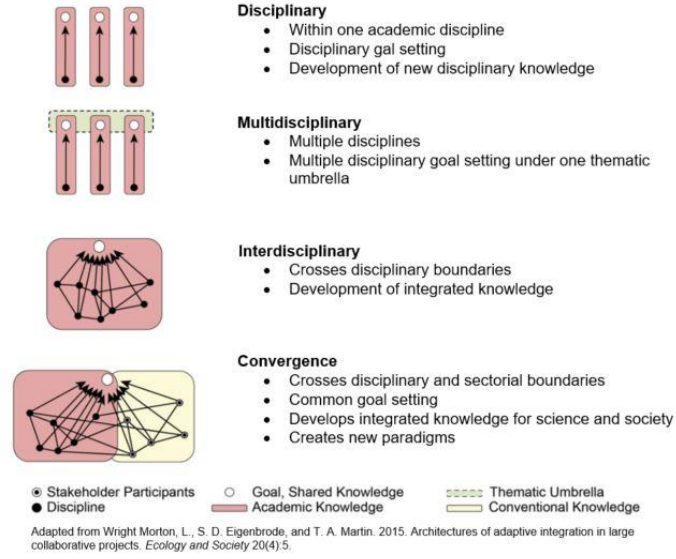
Disiplinlerarası çalışmalar “yenilik” ve diğer disiplinlerle olan ilişkisine dayanmaktadır. Bilimdeki bilgi birikiminin ideoloji, epistemoloji, metodoloji veya teori ayrımları nedeniyle bilimsel uzmanlaşma yarattığı savunulmaktadır. Sonuç olarak, disiplin “bilinmeyen ve bilinemez” hale gelir, çünkü “hiçbir teori veya kavramsal çerçeve tüm alanı kapsamaya devam edemez. Bu parçalanma ile sonuçlanır.

Disiplinin çekirdek alanında çalışan bilim adamlarının yoğunluğu arttıkça, daha fazla bilim insanı parçalanmış bölgeler boyunca hareket eder. Bir disiplindeki parçalar sonunda diğer disiplinlerden gelen diğer parçalarla yüzleşir ve ana disiplindeki parçalarla temasını kaybeder. Fragmanlar birleştiğinde hibridizasyon meydana gelir. Bir hibrit bölgenin her zaman kurumsallaştırılması gerekmez, ancak olabilirlik de bulunmaktadır. Kurumsallaştıktan sonra gitgide daha fazla akademisyeni kendine çeker ve bu da sonunda onu uzmanlaşma ve parçalanma sürecini tekrarlamaya yönlendirir. İnovasyonun büyük olasılıkla hibrit bölgede gerçekleştiğini göstermektedir (Chettiparamb, 2007, s. 8). Burada çalışan akademisyenler, ana disiplinlerine dair taze içgörülerle geriye baktıklarında ve boşlukları belirlediklerinde kolaylıkla “karma eleştirmenler” haline gelebilirler. Dolayısıyla disiplinler, zaman ve mekan boyunca sabit karakter sergileyen statik bütünler değildir.

Teymur’a göre: “Disiplinler, kendi tarihleri olan, ancak diğer disiplin, bilgi, nesne, sorunsal ve kavramların bir bölümünü içeren, onlarla iç içe/dış dış ilişkilerle gelişen melez olgulardır” (Teymur, 2001). Buradan hareketle disiplinlerin birbiriyle bağlantılı gelişen hibrit ilişkileri göz önünde bulundurulduğunda, her disiplinin disiplinlerarası etkileşimlere sahip olduğu söylenebilir. Disiplinlerarasılık, bir disiplinin sınırlarının dışına çıkarak bir başka disiplin ya da disiplinlerle tutarlı bağlantılar oluşturacak şekilde birbirine entegre etme, bir yenilik yaratma çabasını ortaya koyar.

Disiplinlerarası kelimesi kavram olarak, en az iki alanı bir araya getirmek ve birbiri içine almak anlamındadır (Cluck, 1980; Kline, 1995). Başka bir deyişle, disiplinleri bütüncül bir halde ele almaktır. Jacobs (1989) disiplinlerarası yaklaşımı, bir kavram, durum, tema veya problemi incelerken en az iki disiplinin bilgisinden ve yönteminden faydalanan program yaklaşımı olarak ifade etmektedir. Belirli bir kavrama, konuya veya probleme dayalı disiplinlerarası bir yaklaşımda, o kavramı farklı yönlerden aydınlatabilecek bilgi ve beceriler, bitişik disiplinlerden miras alınır ve bütünleştirilir. Erickson (1995) disiplinlerarasılığı, çeşitli disiplinlerden kavramların kavramsal bir sentezi olarak tanımlamıştır. Stember (1998)’a göre ise disiplinlerarası yaklaşım, disiplinlerde gerçekleştirilen az ya da çok bütünleşme, değişim gerektiren girişimlerdir.

“Disiplinlerarasılık” (interdisciplinary) terimi zaman içinde “çok disiplinli” (multidisciplinary), “çapraz disiplinli” (cross-disciplined) ve “disiplinler ötesi” (transdisciplinary) terimleriyle birlikte gelişime uğramıştır. Terimler, belirsiz ve benzer tanımları nedeniyle birbirinin yerine geçebilir gibi görünebilir. Bununla birlikte önemli olan ince farklara sahiptir.



Şekil 2.1. Disiplinlerarası Yapı (ES, 2022)

“Disiplinlerarası Araştırmayı Kolaylaştırmak” başlıklı bir National Academies raporu, disiplinlerarası araştırmayı “iki veya daha fazla disiplinden veya uzman kuruluşlardan gelen bilgileri, verileri, teknikleri, araçları, perspektifleri, kavramları ve/veya teorileri bütünleştiren ekipler veya bireyler tarafından yürütülen bir araştırma modu” olarak tanımlamaktadır. Başka bir deyişle, disiplinlerarası araştırma disiplinleri ile bağımsız çalışmak yerine, etkileşim halinde ve işbirliği içinde çalışır. Disiplinlerarası araştırma, paylaşılan bilgiye dayanır. Bu olduğunda, zaman içinde temel bir değişim gerçekleşebilir ve yeni bir disiplinlerarası alan ortaya çıkar (Morton, Eigenbrode ve Martin, 2015).

Çok disiplinli yaklaşım, farklı disiplinlerin ortak bir problem veya araştırma sorusu üzerinde bağımsız olarak çalışıldığında ortaya çıkar. Bu yaklaşımda, disiplinlerin araştırma hedefleri paylaşılır ve aynı problemler üzerinde çalışılır ancak disiplinler konuya veya probleme kendi bakış açılarıyla, kendi merceklerinden, kendi sınırları dahilinde yaklaşır. Her disiplinden elde edilen bulgular birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Çok disiplinli araştırmanın avantajı, her yönün, genellikle karmaşık araştırma problemlerini yanıtlamak için gerekli olan belirli bir uzmanlık tarafından analiz edilebilmesidir. Bu yaklaşımda disiplinlerin sınırları keskinleşerek beraberinde zengin bir bakış açısı da kazandırır (Morton, Eigenbrode ve Martin, 2015).

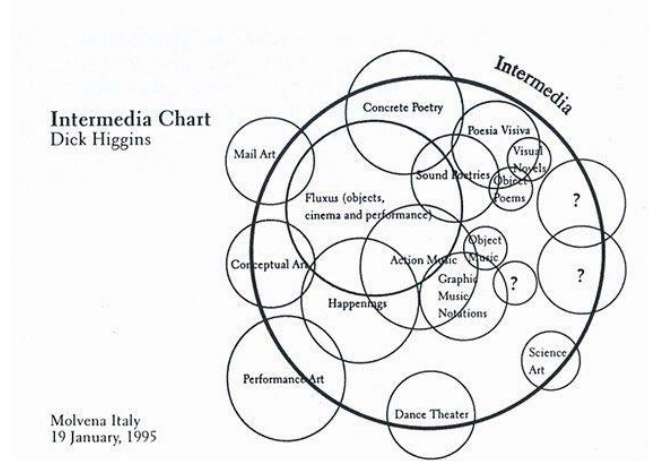
Tanımlandığında, çapraz disiplinli yaklaşım, çok disiplinli ve disiplinlerarası araştırma ile benzerlikler gösterir. Disiplinlerarası yaklaşım gibi, çapraz disiplinli yaklaşım da disiplinleri bütünleştirmeyi ve düşünce süreçlerini değiştirmeyi içerir ancak çapraz disiplinli yaklaşımda bir disiplin diğer disiplinden/disiplinlerden daha baskındır. Diğer disiplin/ler ise pasif durumda kalır. Bu yaklaşımda bir disiplinin perspektifinden diğer disipline/disiplinlere bakılır (Aktan, 2007).

Aktan, disiplinler ötesi yaklaşımı ise disiplinlerarası sınırların ötesine geçmek şeklinde ifade eder. Bu yaklaşımda evreni tam olarak anlayabilmek için gerekli olan bilgilerin eksiksizliğini üretmek, meydana getirmek anlayışı hakimdir. Disiplinlerötesi, bir dizi disiplin için ortak bir aksiyomlar sistemi oluşturmaktır. Bir başka deyişle disiplinler ötesi yaklaşım, birkaç disiplini aşır tek bir disiplinden öte sorunlarla ilgilenilmesidir (Aktan, 2007).

Küçük ama belirgin farklılıklarla, araştırmaya yönelik bu üç yaklaşımı birbirinin üzerine inşa edilen basamaklar olarak düşünmek faydalı olabilir. Çok disiplinli yaklaşım, hem disiplinlerarası hem de çapraz disiplinli yaklaşımların yapı taşıdır. Benzer şekilde, disiplinlerarası araştırma, tarihsel olarak birlikte çalışmamış disiplinleri bir araya getirmek ve toplumsal etki bileşenini eklemek için disiplinlerin entegrasyonunun ötesine geçen yakınsama araştırmasına yol açmıştır.

Kendisi ve içindeki akademik disiplinler az çok odaklanmış pratikler olsa da, “disiplinlerarasılık” (interdisciplinary) terimi zaman içinde “çok disiplinli” (multidisciplinary), “çapraz disiplinli” (cross-disciplined) ve “disiplinler ötesi” (transdisciplinary) gibi bilimsel yaklaşımlar, çok sayıda akademik disiplinin yönlerini birleştirerek, uzmanlık alanlarındaki dar konsantrasyondan kaynaklanabilecek sorunları ele almaktadır (Wikipedia, 2022).

Sınırların ortadan kalkarak disiplinlerin birbiri ile etkileşim haline girdiği bu disiplinlerarası durumlar sanatta da kendini göstermiştir.



Şekil 2.2. Dick Higging, “Intermedia Chart” (Anonim, 1995).

Fluxus sanatçısı Dick Higgins tarafından 1965 yılında disiplinlerarası (interdisipliner) etkileşimlerin, sanatsal ifadede çeşitli fikir ve tekniklerin bir arada kullanıldığı sanatsal çalışmaları tanımlamak için “İntermedya” kavramı ortaya atılmıştır. Kavramı çağdaş anlamı ile ilk kez 1812 yılında Samuel Taylor Coleridge kullanmıştır. Higgins'e göre, Coleridge'in hem kimya hem de sanat için “intermedia” kavramını kullanması Julane S. Smith (1814-1818) tarafından sorgulanmıştır. Higgins bağlamında intermedia, sanattaki farklı araçların hem fiziksel hem de kavramsal birleşimidir. 1995 yılına gelindiğinde Higgins, farklı disiplinlerin sanat akımları ile olan etkileşimlerini gösteren “İntermedia Chart” adında bir çizelge oluşturmuştur. Bu çizelge, akımları ayırştırmak yerine birbiriyle iç içe geçmiş biçimlerin kaynaştırılarak, kesişimler halindeki kümeleri içerir (Arapoğlu & Yavuz, 2012).

Günümüzde çok güçlü bir şekilde vurgulanan disiplinlerarasılık aynı tarihselliği paylaşmış üretim biçimlerinin ve akımların birleştirilerek aralarındaki sınırların bulanıklaşmasını göstermek için Higgins'in ortaya attığı çizelgeden beslenmektedir. Bu çizelge ile birlikte Higgins, aynı kronolojiyi ve aynı sanat formlarını bir arada kullanan farklı sanat akımlarını listeleyerek birbirini oluşturan ilişkilerini göstermek istemiştir. Buradaki bir arada olma durumu arada olanı ifade etmek için kullanışlıdır. Nitelikleri açısından arada olmak durumu bir kaynaşmanın sonucudur.

2.1.3. Avangardların Yükselişi ve Disiplinlerarası Hareketler (1900-1965)

Avangard, “öncü” anlamına gelen bir terim olsa da kavram olarak bu şekliyle sınırlandırmak yeterli bir ifade biçimi değildir. Çünkü avangard, birçok anlamı içinde barındıran ve çağrıştıran, daimi bir biçimde farklılaşan, dönüşebilen, durağan bir tanımı olmayan, birçok şeye gönderme yapan devimsel bir kavramdır. Avangard; toplumsal ve kültürel sınırların devrimci ihlallerine yol açan yerleşik, geçerli ve egemen olana siyasi, felsefi ve toplumsal muhalefeti temsil eder. Avangard, toplumun memnuniyetsizliğinin bir ifadesidir. Toplumun tüm değerlerine ve egemen kültürlerine karşı durarak, geleceği yeniden inşa etme mücadelesidir.

Tunalı, avangard kavramını; mantıksızlığın, saçmalığın, paradoksun, çelişkinin, alışılmışın dışında olanın, kısaca yeniliğin bir temel kültürde ve sanat kategorisinde yapılanarak, gelenekselliğe bağlı duygu ve düşünce formlarının karşında duran bir başkaldırı şeklinde ifade eder (Tunalı, 2006).

Bu niteliği ile yenilikçi ve bir anlamda devrimci bir eylem olarak kültürel yaşama, müziğe, edebiyata ve görsel sanatlara hakimdir. Avangard anlayış ne bir sanat üslubu ne de belli bir sanat üslubunun adıdır. Avangard kelimesinin çok fazla kullanıldığı günümüzde, ortaya çıkışıyla birlikte politik anlamını yitirmekte, kültürel ve estetik anlamı devralmaktadır. Klasik değerlere ve gelenekselliğe aykırı tüm yenilikçi ve ilerici sanat anlayışını tanımlamak için kullanılmıştır.

Bu bölümde avangardın ele alınış şekli, disiplinlerarası etkileşimlerde bulunan öncü sanat hareketleri, akımlar ve üslupların dönemsel bağlamlarıdır.

2.1.3.1. Kübizm

Fransız sanat akımlarından biri olan Kübizm, 20. yüzyıl başlarındaki sanat anlayışından farklı olarak, resimdeki tek bakış açısını reddedip, nesnelerin yüzeyleri ardındaki konunun aynı anda değişik açılardan geometri ve üç boyut ekseninde tuvale taşıyan görsel bir dil oluşturarak temsilin yeni bir yolunu ortaya koymuştur. Aynı anda birkaç farklı bakış açısıyla yeniden tanımlanan analitik bir sistem kullanılan Kübizm sanat akımı bu yönüyle yenilikçi birçok sanat akımına ilham ve öncü olmuştur.

Kübizm’in Analitik ve Sentetik olmak üzere iki evresi vardır. Analitik dönem boyunca, Braque ve Picasso tamamen soyut sanat öncesi, üç boyutlu nesneleri aşamalı olarak parçalara bölerek bir nesnenin uzaydaki çeşitli farklı bakış açılarının görünümüleri üzerinde durmuştur. 1911’lere gelindiğinde Braque ve Picasso Analitik

Kübizm'in çoklu veya parçalanmış bakış açılarının yerine yeni bir tür resimsel yapıyla ilgilenmişlerdir. Bu tür yaratma, daha “okunaklı” kübist görüntüler olarak kabul edilenlerle sonuçlanmıştır (Lynton, 2015, s. 56-62). Bu döneme bir sentez veya farklı unsurların bir koleksiyonu anlamına gelen “sentetik” denmesinin nedeni bu yeni okunabilirlik ve bu yeni görüntülerin analize tabi tutulmak yerine inşa edildiği fikridir. Bu çalışmaların öğeleri oluşturma yeteneğinin merkezinde kolajın icadı vardır. Kolaj: Fransızca “yapıştırmak” anlamına gelen “coller” kelimesinden gelir.

Sentetik Kübizm ile birlikte aktif bir değer kazanan kolajın kökleri çok daha eski zamanlara dayansa da bu tekniğe mantık çerçevesinde, estetik kaygı duyulan uygulamalarla nitelik kazandıran, ifade ve içerik olarak sanat formu düzeyine yükseltenler kübistlerdir. Empresyonist sanattan esinlenerek kübist bir anlayışa evrilen sanat fikri, kolajın kendine özgü yapısıyla geleneksel ifade araçların önünü açarak genişleten hazır nesnelerin, biçimlerin ve renklerin kaotik uyumunun eseridir. Braque ve Picasso ile başlayan bu sanat anlayışında boyaya alternatif olarak hazır nesnelerin tuval yüzeyi üzerinde kullanılmasıyla, yüzey mantığında devrim yaratmış, sanatta plastik ve ontolojik anlamda kırılmalar başlamıştır. Yöntem olarak birbiriyle benzeşmeyen günlük yaşamdan malzemelerin sanat yapıtında kullanılmasıyla kolaj tekniği modern sanat içinde yerini bulmuş, sanatçının ifade özgürlüğünü genişletmiş ve günümüz sanat anlayışını şekillendirecek yöntemlerle adımlar atılmıştır. Bu bağlamda kolaj, disiplinlerarası sanatın belirtilerini kendi bünyesi içinde barındırmaktadır.



Şekil 2.3. George Braque, “L'Estaque'deki Evler” (Anonim,1908)



Şekil 2.4. Pablo Picasso, “Gitar, Müzik Notaları, Bardak” (Anonim, 1912a)

Kolaj tekniği hem Braque hem de Picasso'nun sanatına tamamen yeni bir yön getirecek şekilde kesişerek etkileşime girmiştir. Birleştirilmiş dokunsallık ve görselliğin gerilimi bir kopuş, bir sarsıntı yaratmıştır. İlk kolajlar aynı zamanda popüler şarkılardan parçalar, sahte ahşap damarlı kağıtlar, vücut, yüz, enstrüman ve

diğer nesne parçalarıyla doludur. Bu dönemde Picasso nesneleri inceleme sürecine girmiştir.

Kübist kolajla birlikte endüstriyel ve önceden üretilmiş olan malzemeler sanat eserlerinin içerisine girmiş, kompozisyon için sanatsal bir eleman halini alarak bütünlük oluşturmaya başlamıştır. Akademik olarak kuralların kırılması çoklu bakış açısını kazandırmıştır.

Yirminci yüzyılın ikinci yarısının neredeyse tüm avangard sanatı bu cesur vazgeçişe borçludur. Ancak bu, genellikle Sentetik Kübizm (bir araya getirme veya form sentezi) olarak adlandırılan bu tür Kübizm'i yorumlamayı daha kolay hale getirmez. İlk bakışta, Picasso'nun 1912 tarihli “Still-Life with Chair Caning (Bambu Sandalyeli Natürmort)” natürmortu, net bir resim yerine formların bir karışımı gibi görünebilir. Ancak Kübist resim dilini parçalara ayırarak görüntüyü anlayabiliriz. Picasso ünlü natürmortunda yerleştirdiği gazete, bardak, pipo gibi kübist nesnelerle birlikte resmin üçte bir bölümünü kaplayan desenli bir muşamba kullanmıştır (Lynton, 2015:62).



Şekil 2.5. Pablo Picasso, “Still-Life with Chair Caning”, Picasso Müzesi, Paris (Anonim, 1912b)

Tuvalle yapışmış ‘gerçek nesne’nin kendisinin bir yanılsama, gerçek sandalye hasırı değil, hasıra benzeyen bir desenle makinede basılmış endüstriyel bir malzeme olan muşamba parçası olduğu anlaşıyordu. JOU harfleri, bir kafe masasında bulunabilecek gazetenin yerini tutan JOURNAL (gazete) yerine geçiyordu. Sonra bunların hepsi, hem bir sanat eseri olarak natürmortu çevreleyen hem de bir nesne

olarak resmin varlığına dikkat çeken bir parça iple sarılmıştı (Dempsey, 2007, s. 80). Bir yandan bu, bir ip çerçeve içinde iki boyutlu bir sanat eseri olarak görülebilir; belirli nesneler bir araya getirilmiş ve çeşitli açılardan görülmüştür. Öte yandan, o zamanın kafelerinde sandalyeleri örtmek için kullanılan muşamba parçasının eklenmesi, bu görüntüyü yukarıdan bakabileceğiniz gerçek bir dairesel masa gibi hissettirerek cam masanın altında bir sandalye gibi görülebilir ve nesneler bir masanın üstüne oturur.

Daha önce sanatçılar, doğrusal perspektif gibi tek bir bakış noktasından ve zamandaki andan görüntüler oluşturmak için teknikler geliştirme yoluna gitmiştir. Ancak Picasso, nesnelerin şeklini değiştirerek bileşenlerini farklı açılardan resimlemesi gibi bu sanat eserindeki öğelere ilişkin birçok görüş sunarak bu kavramlara meydan okumuştur. Bunu yaparak, Picasso deha bir şekilde, bir natürmort resminde zaman yansımasını yakalayarak, neredeyse hiçbir anlam ifade etmeyen, en azından etrafımızdaki dünyayı gerçekte nasıl deneyimlediğimizi düşünene kadar farklı gerçeklik seviyeleri yaratır. Picasso ayrıca lineer (doğrusal) perspektifin üç boyutlu yönü kavramını paramparça eder ve kolaj tekniği ile endüstriyel olarak yaratılmış bir sandalye bastonunu doğrudan tuvaline yapıştırarak farklı gerçeklik seviyeleri yaratma niyetiyle oynar. Bu natürmort resminin temelini oluşturan kafe masasının altına sıkışmış sandalye ile Picasso, hem fizikselliğin hem de gerçekliğin boyutlarını deneyimlemenin yeni yollarını yaratır.

Bu kolaj tekniğini kullanırken, Picasso sanata karşı zanaatı çevreleyen fikirlerle yüzleşerek cesur bir adım atmıştır. “Still-Life with Chair Caning” ile natürmortta, sanatçının eliyle yapılmayan bir parçanın görüntüleri veya öğelerinin sanat eserinin kalitesini düşürüp düşürmediği sorusunu bizlere sunar. Bunu yaparken, belki de sanatın, yalnızca zaman ve mekanın anlık görüntülerinde deneyimlediğimiz sınırlı gerçekliğin ikna edici bir kopyasını yaratmaya çalışmaktan ziyade felsefi keşifle ilgili olduğunu göstermektedir.

1900'lerin başında, Kübizm adlı devrimci bir avangard sanat hareketinin öncülüğünü üstlenen Braque ve Picasso figürlerin ve öğelerin parçalanma ve yeniden inşa edilme biçimine hizmet etmişlerdir. Picasso ve Braque yeni teknikleri kolajla birlikte sanatta deneysel bir kapı açmışlardır. Sanatta ve sanatçılardaki bu hareketler Dada sanatını harmanlayarak, Pop Art ve Kavramsal Sanat akımları ile disiplinlerarası etkileşimlere boyut kazandırmış, sanatta teknolojinin kullanılmasının önünü açmıştır. Daha da önemlisi, Picasso ve Braque, bugün çok sık kullandığımız bir terim olan

karma medyaly eserler (birden fazla ortamdan yapılmış eserler) yapan ilk sanatçılar olarak görülebilir. Kitle kültürünü temsil eden sanatçılardan farklı olarak yaptıkları kolaj çalışmalarıyla kurgu dilinde gelişme sağlayan Braque ve Picasso, disiplinlerarası etkileşimlere bir geçit sağlamıştır. Geçmişle olağanüstü bir kopuş yaratan kolaj her türden bilginin birleşerek sonsuz yeni bilgilerin yaratılmasının önünü açmış ve ileride disiplinlerarası sanatın zeminini hazırlamıştır.

Disiplinlerarasılık, sanat ve bilimi birbirine bağlamış ve yeni sanatsal bilginin üretilmesinin yolunu açmıştır. Bilim, maddenin bölünebilen en küçük parçasının bir atom olmadığını ve atom altı dünyanın belirsizliklerinin yeni bir soyut dünyanın kapısını araladığını keşfetmişti. Temel parçacıklar (kuantum) dünyası, henüz tanımlanmamış çeşitli enerji biçimlerini içeriyordu. Sanat da, nesnelerin ve biçimlerin parçalanmasından doğan yeni soyut ilişkileri estetik anlamda ifade etmenin ve anlamının bir yoluydu. Bu sayede sanat, yeni bir anlatım gücü kazanmış ve görsel doğası gereği geleneksel anlayışlardan farklılaşan fikirleri bir araya getirmiştir. H. Bergson, dünyayı anlamamızda zihnin çok az rolü olduğunu veya hiç olmadığını, bilinç ve hafızanın bilgi ve düşüncesiyle beslenen sezgilerin yaratıcı tepkiler ürettiğini öne sürerek, sanatın bilgi için varoluşu anlamamızda önemine işaret eder (Lynton, 2015).

Kübist sanatçılar, parçalanmış ve hazır nesneleri bir tuval üzerine farklı perspektiflerden birleştirir. Çok katmanlı resimler yerine, heykele benzer ama heykel olmayan tamamen benzersiz bir sanat türü yarattılar. Böylelikle modernist sanatta 'disiplinlerarasılık' fikrinden yola çıkarak kurguda kolajın hissedilmesi, hayali bir zihinsel vizyon düzeyine karşılık gelmiştir. Kolaj yeni deformasyonların anahtarı haline gelerek, asamblajların, enstalasyonların, mimari heykellerin ve eylem iletişim teknolojilerinin geliştikçe disiplinlerarasılığı getiren kilit unsur olmuştur (Yılmaz, 2015).

2.1.3.2. Dadaizm

Dada, İsviçre'nin Zürih kentinde başlayan sanatsal ve edebi bir harekettir. Kübizm, Fütürizm, Konstrüktivizm ve Dışavurumculuk gibi diğer avangard hareketlerden etkilenen çıktılar, performans sanatından şiir, fotoğraf, heykel, resim ve kolaja kadar çok çeşitlidir. Kapitalist kültürün yükselişine, savaşa ve eşzamanlı olarak sanatın bozulmasına tepki gösteren sanatçılar, 1910'ların başlarında yeni sanatı ya da

Marcel Duchamp'ın tanımladığı gibi bir “anti-sanatı” keşfetmeye başladılar. Sanatın tanımını düşünmek istediler ve bunu yapmak için tesadüf yasalarını ve bulunan nesneyi denediler. Onlarınkı, mizah ve zekice dönüşlerle desteklenen bir sanat biçimiydi, ancak Dadacılar, temelinde, modern çağda sanatın rolünü sorguluyorlardı.

Dada'nın nasıl doğduğuna bakılmaksızın, içeriğine uygun bir isim verildiğine şüphe yoktur. Dada adının ilk kez Şubat 1916'da Zürih'te kullanılması gerçeğinden, bunun kendiliğinden bir doğum ürünü olduğu sonucuna varılmamalıdır. Aslında Dadaist devrim, her yüzyılda ve her ülkede var olan özgürleştirici, nihilist protesto duygusunun yalnızca en saf ve en aşırı biçimini temsil eder. Dada'ya kadar sanat icrası konusundaki isyankar baskı doğası gereği muhafazakar bir sosyal sistemin normal işleyişi içinde kalmıştır ve çoğunlukla yalnızca bireysel eserler ve tutumlarda tezahür etmiştir (Sanouillet, 1997, s. 303).

T. Tzara, 1918 yılında kaleme aldığı Dada manifestosunda: “Dada bir protestodur; yıkıcı bir eylemdir, mantığın yerle bir edilmesidir; işte Dada budur. Belleğin arkeolojisinin, geleceğin yıkımıdır, Dada özgürlüktür. Çarpışan renklerin, zıtların birliğinin, tutarsızlıkların ifadesi, kısaca yaşamın kendisidir...” (Antmen, 2017, s. 122) şeklindeki ifadesiyle Dada'nın tüm bu özelliklerdeki tavrının yaşam ile örtüşmesini vurgulamıştır.

Dadaist ifadenin bu ihtişamının ortasında ortaya çıkan en ikonik formlardan biri, Marcel Duchamp tarafından mükemmelleştirilmiş heykelsi bir form olan hazır formdu. Bunlar, Duchamp'ın bulunan veya fabrikada üretilen nesneleri tesisatlara dönüştürdüğü işlerdi. Mevcut geleneksel kalıpları benimsemeyerek sanat eserleri ile metalar arasındaki ayrımı bulanıklaştırmayı amaçlayan deneysel bir sistem yarattı.

Duchamp'ın, bir bisiklet tekerleği ve bir taburenin birleşiminden oluşan “Bicycle Wheel (Bisiklet Tekerleği)” adlı çalışması ilk hazır-yapımıdır. Bu hazır-yapım çalışması heykeli anımsatan bir terminoloji ile düzenlenmiş, geleneksel heykelin zekice bir parodisini sunmuştur. Duchamp, nesnelerin sanattaki hiyerarşiden kurtulmasını sağlarken ironik bir şekilde yeni bir estetik düzenleme yoluna gitmiştir. Meydan okuduğu “Bicycle Wheel” çalışmasında belki de en önemli zorluk yaratıcılık düzeyiydi (Hopkins, 2004, s. 122).

Dadaistler geleneksel yaratım biçimlerinden uzaklaşıp yeni sanatsal bir sistem oluşturma arzusuyla, kendilerini daha pratik ifade edebilecekleri yöntemler (kolaj, fotomontaj ve hazır nesne yapımları) üzerinde çalışmışlardır.

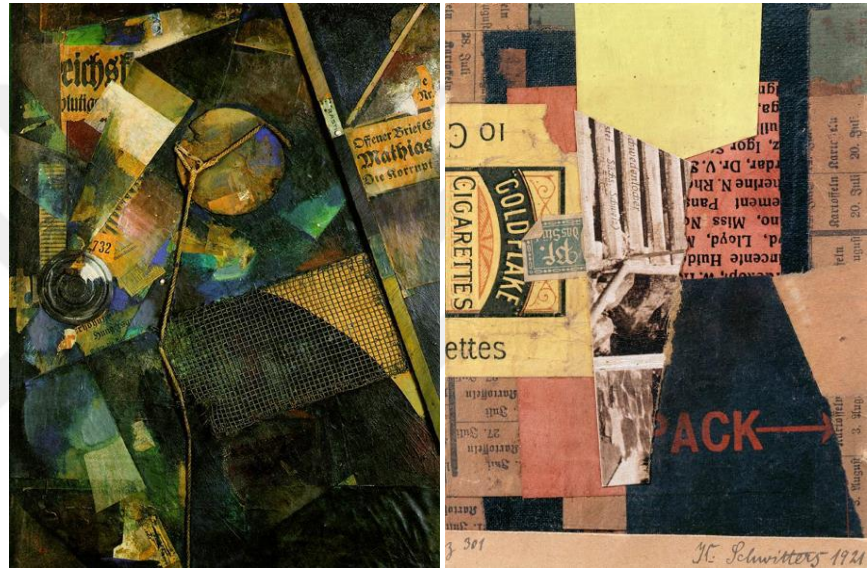


Şekil 2.6. Marcell Duchamp, “Bicycle Wheel” (Anonim, 1913). - “Fountain” (Anonim, 1917).

Duchamp'ın en tanınmış hazır yapımı 1917'de New York Bağımsız Sanatçılar Topluluğu'nun düzenlediği sergiye “R. Mutt” adıyla imzalayarak göndermiş olduğu “Fountain” adlı eseridir. Bu eser seri üretim bir seramik pisuar içermektedir. Duchamp, bu nesneleri amaçlanan işlevsel alanlarından çıkararak ve onları “sanat” düzeyine yükselterek, sanat kuruluşunu eğlendirirken aynı zamanda izleyiciden sanatı nasıl takdir ettiğimizi ciddi olarak düşünmesini istemiştir. Sıradan bir yaşam nesnesini alarak yeni bir başlık ve bakış açısı altında yerleştirip bu hazır yapım nesneye yeni bir düşünce kazandırmıştır. Duchamp için Fountain'e sanat yapıtı özelliği kazandıran üzerine atılan imza ve müzeye yerleştirilerek, pisuarın kendi işlevinin dışında kullanılmasıdır. Böylelikle pisuar, bir sanat yapıtı haline gelmiştir. Duchamp'ın ortaya çıkardığı fikirler, modern ve çağdaş sanatın çeşitli kategorilerinin temel taşları haline geldi.

Dada hareketine önemli çalışmalar kazandıran bir diğer sanatçı da Kurt Schwitters olmuştur.

Schwitters kolaj çalışmalarını, daha heykelsi bir boyuta ulaştırmış ve malzemeye olan ilgiyi daha açık bir şekilde ifade etmiştir. Schwitters, çeşitli plastik ve şiirsel faaliyetlerini tanımlamak için “ticari” “kommerziel” kelimesinden esinlenerek “merz” terimini kullanmıştır. Bu terimle kolaj, konstrüksiyon, şiir, müzik ve enstalasyonların üretiminde uygulamalar başlamıştır. Heterojen öğelere dayalı kolaj resim “Merzbilder”, geleneksel resme eklenen ilk sosyolojik öğeleri içerir. Duchamp’ın hazır nesnesine karşı Schwitters sokaktan topladığı buluntu malzemelerle üç boyutlu kolajlar anlamına gelen “asamblaj” adı verilen çalışmalar üretmiştir.

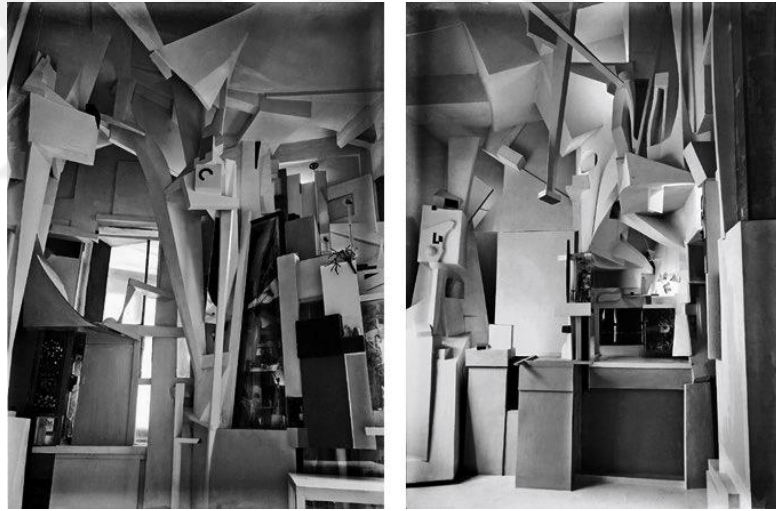


Şekil 2.7. Kurt Schwitters, “Merzbild 25A” (Anonim, 1920) – “Merz 301” (Anonim, 1921).

Klişeleşmiş sanat anlayışını yıkarak kullandığı çöp dökümü malzemelerle (metaller, kartonlar, tahta objeler, ambalaj kâğıtları ve gazete parçaları, paçavralar, boş makaralar, düğmeler, tel örgüler, kırılmış aletler, bozulmuş makineler vb.) sanatta ifadeye yer veren nesneleri zenginleştirmiştir. Bu malzemeleri doğrudan veya dönüştürülmüş şekillerde yapıtlarının içine yerleştirmiştir. Sanatçının eserlerindeki fark; kullandığı malzemelerin kendi özünde bulundurdıkları değerden kaynaklanmaktadır. Bu şekilde “Merz” ismini verdiği yapıtları ortaya çıkarmıştır. “Merz, sanatsal yaratıcılık adına tüm kısıtlamaların serbest bırakılmasını simgelemektedir. Bu sıkı bir sanatsal disiplinin ürünüdür.” sözleriyle Merz’in önemini vurgulamıştır (Thompson, 2014).

Günlük yaşam nesnelerini bir araya getirerek mekansal bir etki yaratmayı başaran sanatçı kolaj tabanlı bu çalışmalarla geometrik soyut resme büyük bir yön vermiştir. Materyallerin doku, renk ve yönlerini kompozisyonlarında belirleyici bir unsur olarak değerlendirmiş, eserlerinde estetik görüntüyü yakalamak adına sanat elemanlarını uyum içinde kullanmıştır.

Açık, orta, koyu değerlerle düzenlenmiş bu çalışmalar aynı zamanda şiirsel bir dizilimi yansıtmaktadır. Çalışmalarının içinde belli belirsiz görüntüler halinde yazı metinlerinden oluşan deneysel baskı hareketleri gözlemlenebilir. Sanatçının oluşturduğu bu kompozisyonlar yaratıcılığının ürünü niteliğidir. Kompozisyonlarının merkezine büyük harflerle yerleştirdiği “MERZ” kelimesi, sanatçının sancılarını izleyicilerine aktarmasında bir ifade formuna dönüşmüştür. Kompozisyonlarında kullandığı materyallerin kırılmışlık dökülmüşlük hissi yaratması ve bu primitif bir yaklaşımla düzenlenen sanat elemanlarının oluşturduğu dizilim aynı zamanda Dada anlayışının güçlü bir ifadesi olmuştur.



Şekil 2.8. Kurt Schwitters, “Merzbau” (Anonim,1933-1937)

Schwitters’in “Merzbau” projesi hayatı boyunca üzerinde çalıştığı en önemli eserlerindendir. Mimari, heykel ve performansı bir araya getiren bu projede mümkün olan tüm malzemeler kullanılmıştır. Hannover, Norveç ve İngiltere olmak üzere üç lokasyonda gerçekleştirdiği yapıtlardan yalnızca İngiltere’de bulunan tamamlanamamıştır. Merzbaular’ın ortaya çıkmasındaki temel düşünce, savaşın yaratmış olduğu toplum enkazından yeni bir oluşum meydana getirmek, bu kaostan

yeni bir düzen oluşturmaktır (Sürmeli, 2012, s. 340). Schwitters'in dekoratif öğeler barından yapıtları Bauhaus Ekolü'nün yapılarına benzemektedir.

Disiplinlerarası sanatta planların parçalanmasını veya yeniden yapılandırılmasını geride bırakarak gelenekselliğin ötesinde, modern endüstriyel yaşamın israfının analitik şekilde kavramsallaştırılması ve yeniden canlandırılması, Schwitters ile iki boyutlu bir düzlemde üç boyutlu mimari öğelere dönüşen bir boyut kazanmıştır. İşlevsel bağlamlarından kopuk nesne görüntüleri, sanatsal bir duyarlılıkla yeni bir ifade sağlayan kolaj ve asamblajlardaki rastlantısal konumları Dada'nın kimliğiyle örtüşmektedir.

Dada hareketine katılan ressam, heykeltıraşlar, müzisyenler, şairler ve yazarlar, düşünce ve tutumları nihilist olsa bile, önce nihilizmin anlamı ile biçimsel ve nesnel bir ilişki geliştirdiler. Plastik sanatlarla uğraşan sanatçılar soyut biçimlere hazır malzemeleri yerleştirirken ses, müzik ve şiir gibi unsurlarla destekleyen deneysel çalışmalar üretmişlerdir. Böylelikle disiplinlerarası sanata yön veren çok boyutlu görsel dil bu şekilde hayatın serüvenlerinde kendine yer bulmuştur. 1950'li yıllardan itibaren sanatın bir ticaret aracı olarak kullanılması ve meta olarak tüketildiği bir dünyaya kayması, sanatçılarda yeni bir tavra dolayısıyla sanatın da toplumdaki algılanışına farklı bir perspektif kazandırmıştır. Yeni girişimlerin ve farklı disiplinleri bir araya getiren yeni sanat arayışlarının sinyallerini veren bir süreç başlamıştır. Fikrin sanat nesnelerinin önüne geçmesinde etkin bir şekilde rol oynayan Dadaistler, kendinden sonra gelecek Kavramsal Sanat ve sanatçılar için esin kaynağı olmuştur.

2.1.3.3. Pop Sanat

1950'li yılların ortalarında İngiltere'de ve 50'lerin sonlarına doğru Amerika'da kendini göstermeye başlayan Pop Sanat, 1960'larda zirveye ulaşmıştır. II. Dünya Savaşı'ndan sonra hem Amerika Birleşik Devletleri'nde hem de Batı Avrupa ülkelerinde, eşi görülmemiş bir siyasi ve ekonomik büyüme yaşanmıştır. Bu büyüme toplumsal dinamikleri etkilemiş, televizyonun baskın medya kuruluşu olarak radyonun yerini almasıyla kitle iletişim araçlarında yaygınlaşma başlamıştır. Böylelikle daha büyük kitlelere doğrudan ulaşabilme olanağı doğmuştur. Bilim ve teknolojinin ilerlemesiyle kültürel devrimler yaşanırken endüstriyel yaşam da bundan payını almıştır. Pop Art, bu yeni düzen içinde sanata, kültürel yaklaşımlara ve sanatın ne olması gerektiğine dair geleneksel görüşlere karşı bir isyan olarak başlamıştır.

“Pop” kelimesi ilk olarak 1958 yılında İngiliz sanat eleştirmeni Lawrence Alloway tarafından Arthitectural Desingn dergisine gönderilen “Sanatlar ve Kitle İletişimi” adlı makalede popüler kültür imgelerinden esinlenen yeni bir sanat türünü tanımlamak için kullanılmıştır. (Antmen, 2017, s.160). Alloway’ın o dönem yöneticiliğini yaptığı Institute of Contemporary Art (ICA)’da çağdaş görsel kültüre radikal yaklaşımları araştıran sanatçılar, mimarlar ve yazarlardan oluşan bu kolektif grup Pop Art hareketinin öncülüğünü üstlenmiştir. Bu gruplar, güzel sanatlar ve tüketimcilik, güzel sanatlar ve kitle kültürü arasındaki çizgiyi sanat pratikleri aracılığıyla tamamen bulanıklaştırmıştır.

Pop Art’ın medyadan ve popüler kültürden alınan tanımlanabilir imgeleri canlandırıcı yeniden sunumu, modernizmin yönü için büyük bir değişimdir. Pop Art, popüler kültürü takdir eden bir anlayışa sahiptir. Materyalizm ve tüketimciliğin neticelerine eleştirel yaklaşmaz, doğal bir gerçeklik olarak değerlendirir. Kökleri Neo-Dada’ya ve “sanat”ın kendisinin tanımını sorgulayan diğer hareketlere dayanan Pop, sanatçıların sıradan nesneleri kutlamaya ve gündelik hayatı yüceltmeye yöneldiği savaş sonrası sosyo-politik bir iklimin ortasında doğar. Amerikalı sanatçılar Andy Warhol, Roy Lichtenstein, James Rosenquist ve diğerleri, çağdaş toplumun her zaman mevcut olan kitlesel üretilmiş ürün ve imajlara sızması yerine geleneksel tarihi sanatsal konuyu kendi reddetmeleriyle ve ticari görüntülerin dahil edilmesi nedeniyle Pop Art, modern sanatta en tanınmış stillerden biri olarak karşımıza çıkar.

Amerikan Pop sanatçıları İngiltere Pop sanatçılarına göre daha aktif olarak günlük eşyalardan, tüketim mallarından ve kitle iletişim araçlarından ilham alan sanat yaratmayı hedeflemiştir. Amerika’daki Pop Art öncüleri Neo-Dada hareketinin tarzı ve tekniklerinden beslendiği için bu iki hareket birbiriyle ilişkilendirilmiştir. Andy Warhol ve R. Lichtenstein’in yapıtlarında imgeleri, gelişmiş teknoloji olanaklarıyla yeteneklerini birleştirip etkileyici bir biçimde kullanarak bu sanat hareketi için büyük bir rol oynamışlardır. Lichtenstein, resimli dergilerin görsel dilini, konularını ve tekniklerini; Warhol ise her yerde karşımıza çıkan ve ısrarla yinelenen özellikleriyle reklamcılığı ele almışlardır (Lynton, 2015, s. 293). Aynı zamanda Warhol, günlük yaşama ait sıradan nesnelerle çalışırken ipek baskıda (serigrafi) foto-mekanik yöntemi kullanarak bir imgeyi kopyalamanın daha basit ve doğrudan yolunu bulmuştur. Sık dokulu ipek dokumadan oluşan kalıpları standart birim olarak kullanmasıyla Warhol, karmaşık ve yoğun emek isteyen eskizlerle birlikte kendisini yakından hissetmediği

özellikten de kurtulmuş olur. Bu teknikle aynı çalışmayı defalarca üretebildiği gibi, seçtiği konuları aynı tuval üzerinde kimi zaman farklı boyut ve tonlarda çoğaltmaya, yapıtlarını endüstriyel ürünlere benzetmeye başlar (Karahana,2003).

Amerika'dan başlayıp tüm Batı'da hızla yaygınlık kazanan Pop Sanat reklamcılık, sinema, bilim kurgu, medya iletişim, tüketimcilik, ürün tasarımı, moda ve yeni teknolojilerde ağırlığını hissettirmeye başlamıştır. Grafik, reklamcılık ve ürün tasarımlarındaki yeniliklerin büyümesi, sanatta ve mimaride de benzer bir cezp ediciliğe kavuşma taraftarıdır. (Dempsey, 2007, s. 217). Sanatçıların kitle kültürüne olan ilgileri, dergi, gazete, çizgi roman, radyo, pop müzik, televizyon, Hollywood filmleri, ünlüler, reklam gibi tüketim odaklı imge ve nesneleri kullanmalarıyla kendini gösteriyordu. Medya aracılığıyla güçlendirdikleri sanatı disiplinlerarası etkileşimlerle zenginleştirebilmişlerdir.

İngiliz sanatçı Richard Hamilton'ın “Bugünün Evini Bu Kadar Farklı ve Çekici Kılan Nedir ?” (1956), adlı kolaj çalışması Pop Sanat'ın ilk örneklerinden olup ikon statüsüne ulaşan ilk eserdir. Kolaj, 1956'da Whitechapel Sanat Galerisi'nde “This is Tomorrow (İşte Yarın)” sergisinde yer alarak hareketin resmi başlangıcını işaret ettiğini söyleyebiliriz (Dempsey, 2007, s. 217).



Şekil 2.9. Richard Hamilton, “Bugünün Evini Bu Kadar Farklı ve Çekici Kılan Nedir?” (Anonim, 1956).

1950’lerde modern hayatın imgeleriyle donatılmış bir evin içini gösteren kolaj çalışmasında, film ve televizyon, konserve yiyecekler, kasetçalar, elektrikli süpürge gibi (ev gereçleri) aletlerden, kaslı bir erkek model ile çıplak bir kadın fotoğrafları, aile büyüğüne ait eski bir portre ve tablovari şekilde duvara asılan Young Romance’a ait bir kapak fotoğrafına kadar tüm bu çeşitli öğeler batı dünyasının günlük yaşamının bir portresini sunar (Lynton, 2015).

Hamilton’ın sanat yaratmak için her yerde bulunan bu tür nesneleri kullanmaktaki ısrarı bir meydan okuma eylemi olarak kabul edilebilir. Bu görüntü o dönemin kültürel durumunu yansıtırken aynı zamanda da sembolik bir göstergedir. Ayrıca resmin felsefi ve/veya ironik özelliklerinden de söz edilebilir. Ancak kullandığı roller geleneğe de bağlıdır (Antmen, 2017, s. 160).

Kolajın içindeki öğeleri tarihsel açıdan inceleyecek olursak: Odanın tavanında hissedilen ay yüzeyi o dönemin aya gitme çalışmalarına bir gönderme olarak kabul edilebilir ve bu imgeyle evimize bir bakıma da insanlığın zihnine yerleşir. Bu kolaj çalışmasında gazetenin, televizyonun ve bir Hollywood filminin yayınlanması, duvarda bir afişin asılı olması, pencerenin dışında yer alan tiyatro sahnesiyle kitle iletişim araçlarının baskın bir şekilde kullanıldığını görürüz. “Afiş, insanın tüm duyularına hitap eden bir Rönesans resmini andırır. Bununla birlikte; on yedinci yüzyılda yapılan ve gündelik hayatı sembolize eden; evdeki bir çift, işgören bir hizmetçi ve arka planda da kent yaşamını konu edinen bir Hollanda resmini akla getirir.” (Lynton, 2015, s. 286-287). Hamilton’un popüler yaşamı ele aldığı kolaj çalışmasında, figüratif imgelerin doğrudan kullanılmasıyla geleneksel anlatımla bir bağ kurarsa da daha çok fütüristik bir tarz içerir. Geleneği tamamen reddetmek yerine, modern olması koşuluyla, yeni anlatım yollarının olanağını sunmuştur.

Rauschenberg ise kolajı tekrar sorgulayarak, mizahi ve eksantrik objeleri, çöpleri, coca-cola şişeleri vb. ile birlikte birçok nesnenin enkazını kombine resimlerine dahil etmiş ve Dadaist duruşa geri dönmüştür. Warhol’un daha önce görsel hazır yapıtlarında kullandığı fotoğraflamayı Rauschenberg geleneksel iki boyutluluğa indirgeyerek kullanmıştır. Fotoğraflar, görüntülerin yeniden yapılandırılmasının doğal öğeleri olarak ortaya çıkar ve dolayısıyla sentetik düzeyde kolajlara karşılık gelir (Cabanne, 1997, s. 327). Yeni desenler, alternatif kombinatorial değerler kolaj ve fotomontajla birlikte disiplinlerarası sanata olanak sağlamıştır.

Sanatçılar gündelik yaşamı ön plana çıkaran görsel ve teknikler kullanarak kültürel anlamda sanatı bir dönüm noktası haline getirmişlerdir. Bireysellikten uzaklaşıp daha çok toplumun beğenileri ve tutumlarını kendilerine özgü bir şekilde ele alıp sanatta yeni bir tarz yaratma yoluna gitmişlerdir. Sanatın konusu ve malzemesi her şey olabilmekteydi. Pop sanatçılarından biri olan A. Warhol reklamcılık dünyasındaki deneyimlerinden yola çıkarak güzel sanatlar ile yeni bağlantılar kurmuş, yeni yöntemler için öncülük sağlamıştır. Beraberinde sanatçılar tek bir yönetime bağlı kalmayıp farklı malzemeleri kullanarak fotoğraf, resim, baskı, kolaj ve üç boyutlu yapıtlar üretmişlerdir. Endüstriyel yaşamın zamanla insanın makineleşmeye zorlanmasıyla yeni toplumsal kaygılar ortaya çıkmış, yaşam tarzıyla birlikte değişen değerler insanı izole hale getirmiş ve kaotik bir geleceğe sürüklemiştir.

Koşulların değişmesi olayları belirleyen kuralları da değiştirmiştir. Koşullar mekanize ve teknolojik yaşama uyacak şekilde değişirken, kurallar da buna göre uyarlanmıştır. Mekanik yaşam, insanlar üzerinde derin bir etkiye sahip olmuş, insanları mekanik güce adapte olmaya zorlamıştır. Modern sanatçıların tasavvur ettiği şey, değişen yaşamdaki değişiklikleri hızla yakalamaktır. Böylelikle sanat imgeleri insan zihninin nesnel dünyayı algılayıp değerlendirmesinin bir sonucudur. Bu anlamda düşüncelerimizin oluşmasını sağlayan şey de nesnel dünyadan kendi dünyamıza aktardığımız bilgilerle yarattıklarımızdır. Bu düşüncelerle yarattığımız doğa içindeki sentetik yaşam doğrudan nesnelerin gerçek organizasyonlarına ve hareketlerine dayalı bir kurgudur (Yılmaz, 2015).

Pop, sanatı yeni konu alanlarına taşıyarak sanatı sunmanın yenilikçi yollarını geliştirmesiyle postmodernizmin ilk tezahürlerinden biri olarak görülebileceği gibi disiplinlerarası etkileşimleri de sanatın içinde hissettirmesi açısından oldukça önemlidir.

2.1.3.4. Performans Sanatı

Performans Sanatı, 1960'larda ortaya çıkmış, izleyici kitlesi önünde canlı bir şekilde gerçekleştirilen sanat yapma biçimidir. Performans Sanatı'nda biçimciliğe karşı, düşüncenin ön planda tutulduğu bir anlayış hakimiyet gösterir. Performans terimi zaman içerisinde kavramsallık odaklı geniş bir alanı kapsayan akademik disiplinler arasında kuramlaşmıştır (Küçükaksoy, 2013, s. 61). Performans sanatında temel malzeme bedendir. Bundan dolayı performans sanatında beden, 'kendini

gerçekleştiren bir metin' olarak gündeme gelmiştir (Antmen, 2017, s. 222). Performans sanatıyla birlikte sanatçılar geleneksel anlayışların aksine sanatın sınırlarını kaldırmayı hedeflemişler, sanatta alternatif malzeme ve yöntemler geliştirerek klasik sanat yapma anlayışını yıkmışlardır.

20. yüzyılın ikinci yarısında disiplinlerarası özelliğiyle dikkat çeken ve ancak 1970'li yıllarda başlı başına bir tür olarak kabul edilmeye başlanan Performans Sanatı, Aksiyon, Happening, Beden Sanatı gibi çeşitli başlıklar altında gündeme gelmiş, Sitüasyonizm, Feminist Sanat, Fluxus, Arazi Sanatı gibi farklı akımlar dahilinde de uygulanmıştır. Bu alanlarda çeşitlenen Performans Sanatı disiplinlerarası üretim biçimi olarak tanımlanmalıdır (Antmen, 2017, s. 222). Performans sanatçıları, görsel sanatlarda ifade biçimine farklı bir bakış açısı getiren etkinliklerinde şiir, müzik, dans gibi yaklaşımlardan da yararlanarak performansları aracılığıyla, bu sanat hareketine disiplinlerarası özellikler kazandırmışlardır.

Performans sanatıyla birlikte sanatçının önemli bir aracı olan insan bedeni sanatsal problemlerin ifade edilmesinde kullanılan bir alana da dönüşmüştür. II. Dünya Savaşı'yla birlikte sanatın sanat açısından tartışıldığı bir döneme girilmiş estetik kaygıların yerini toplumsal kaygılar almaya başlamıştır. Sosyal ve politik dinamikler, topluma empoze edilen hakim değerler, toplumda var olan eşitsizlikler, sanat ve gündelik yaşam arasındaki sınırlar, sanatçının bedeninde sanata dönüşmüştür.

Bedeni inceleyen sanat yapma yöntemleri, Performans Sanat'ı ile birlikte kalıplaşmış görsel sanat algılarını yeniden tanımlamıştır. Sanatta temsili olarak yerini alan beden 1960'larda tuval yüzeylerinden taşarak kendisini bire bir kendisi aracılığıyla ifade etmeye başlamıştır. Sanatçı hem bir özne hem de nesne olarak var olurken "eser" ve "toplum" arasındaki sınırları ortadan kaldırmıştır. Sanatçının kendi bedeniyle sergilediği performansta izleyici, sanatçının planladığı bu etkinliğin içinde kendini bulur ve bir gösteri yerine yaşamın kendisini, içselleştirme yoluyla bir yaşam deneyimi edinir.

Sahne ve gösteri sanatları ile benzerlikler gösterse de görsel sanatlar içinden çıkan avangard bir akım olarak değerlendirilen Performans Sanatı'nın tiyatrodan farkı bir illüzyonu yansıtmak yerine olayların olduğu şekliyle sergilenmesidir. Herhangi bir metne bağlılığı yoktur ve tekrarlanmadığından fotoğraf ya da video kamera aracılığıyla kayıt altına alınarak arşivlenir (Antmen, 2017, s. 219). Ortaya çıkarılan

ürünün alınıp-satılması, taşınması söz konusu değildir ve bu yönleriyle geleneksel sanat anlayışından ayrılır. İzleyiciyi içine alan ve sınırları ortadan kaldıran performans sanatında sanatçılar özgür bir şekilde düşünselliği ortaya çıkarır.



Şekil 2.10. Jackson Pollock, “Action Painting” (Anonim, 1950).

Performans Sanatı kökleri Dadaizm’e, 1920-1930 yıllarının fütürist ve sürrealist performanslarına kadar uzanan birçok sanat akımı ve ideolojilerden beslenen ama hiçbirine dahil olmayan bir sanat hareketidir (Martinez & Demiral, 2014). Duchamp’ın “Fountain” isimli eseri, Pollock’un aksiyon resimleri, Kaprow’un Happening’lerine kadar birçok sanat hareketi Performans Sanatı için etkinlik kazandırmıştır.

Jackson Pollock’un resimlerinin sanat ve yaşam için anlamları Amerikalı sanatçı Allan Kaprow için yeni bir yön çizmiştir. Kaprow gelecek sanatın, gündelik hayatı ve gündelik nesneleri birleştiren bir sanat olduğunu öne sürerek sanat nesnesinden çok yaratılma biçimleriyle ilgilenmiştir (Antmen, 2017, s. 229-233). Aynı zamanda Dada’nın tesadüfen türetilen buluntu nesneler ve olaylar derlemesinden ve Jackson Pollock’un damla boyama tekniğinde görüldüğü gibi, giderek bir olay olarak kabul edilen serbest çağrışımsal hareketlerle yaptığı resminden etkilenecek yeni bir sanat biçimi olan happening (oluşum) kavramını ortaya atmıştır.



Allan Kaprow: 18 Happenings in 6 Parts, 1959

Şekil 2.11. Allan Kaprow, “6 bölümlük 18 Happening” (Anonim,1959)

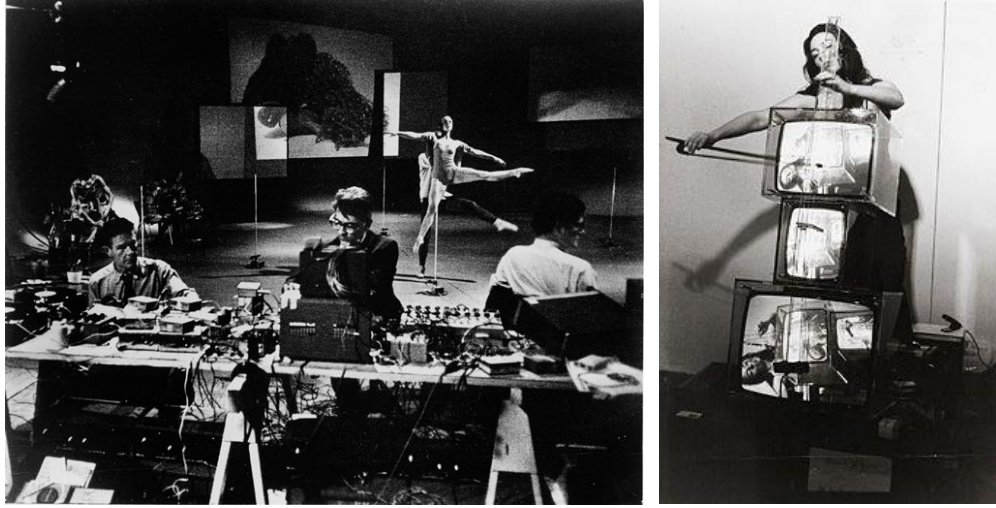
Kaprow, “happening” kavramını 4-10 Ekim 1959 tarihlerinde New York’taki Reuben Galeri’de gerçekleşen 1959 tarihli “6 Bölümlük 18 Happening” adlı eserinin başlığında kullanılmıştır ve düzenlediği etkinlik bir başlangıç noktası olmuştur. Kaprow, önceden görevlendirmiş olduğu arkadaşları ile birlikte izleyici kitlesinin de dahil olduğu gösteriyi bir plan doğrultusunda kendiliğinden gelişmesine de olanak sağlayarak gerçekleştirmiştir. Şeffaf paravanlarla birbirinden ayrılan üç odada renkli ışıklandırmalar kullanılmış ve bu odalara sandalyeler konulmuştur. Odalardan ilk ikisinde sandalyelerin yanına boy aynaları yerleştirilmiş, üçüncü odanın içindeyse gizli bir denetim merkezi kurulmuştur. Altı bölümlük gösteri eş zamanlı şekilde üçer oluşumu kapsadığından toplam on sekiz oluşum gerçekleştirilmiştir. Zil sesiyle başlayan gösteride seyirciler kendilerine verilen programa göre askeri adımlarla yürüyüp bir süre sessiz kaldıktan sonra pankartları okumuşlardır. Kimisi orada bulunan enstrümanları çalmış, kimisi de 90 dakika boyunca gerçekleşen oluşumları tuvale aktarma yoluna gitmiştir. Gösteri sona erdiğinde kendilerini bir sanat işinin parçası olarak bulan izleyiciler şaşkınlık yaşamışlardır. Onları bu oluşumlara dahil eden sanatçı içinde bulundukları özgür ortama müdahale etmekten kaçındığı için bir nevi izleyiciyi doğaçlama olaylar arasındaki bağlantıları kendi yöntemleriyle oluşturmak ve anlamlandırmak durumunda bırakmıştır. Bu etkinliği Soyut

Dışavurumcu resimle karşılaştığımızda, Happening sanatçısıyla, eylem süresince boyaları tuvale akıtan, damlatan, püskürten ve sonra resmi ile izleyicisini baş başa bırakan ressamla benzerliği dikkat çekmektedir. Fakat Happening tuval yüzeyinde değil bir mekan içerisinde gerçekleşir ve izleyicinin dahil olduğu ortak bir yaratım sunar. Happening'in bu özellikleri onu Soyut Dışavurumcu resimden ayırmıştır (Yılmaz M. , 2013).

Happeningler aynı zamanda uluslararası avangard grup Fluxus'un da bir parçasıdır. Anlamı "akış" olan Fluxus Almanya'da ortaya çıkmış ve döneminin kültürel ve toplumsal muhalif yapısından beslenen sanatçıların ortak duruşu haline gelmiştir (Antmen, 2017). 1963 yılında Fluxus Grubu'nun liderliğini üstlenen George Maciunas, Fluxus manifestosunu yayınlayarak, sanatta devrimci bir akım yaratmayı amaçlamıştır. Aynı zamanda Fluxus avangard yapısıyla Dada hareketi ile de ilişkilendirilmiştir. Happeninglerle benzerlikleri olan Fluxus hareketinin çelişkili yanları olsa da doğrudan bilinci etkileyen anlatımlar sergilenmiştir.

Fluxus hareketi, tüm geleneksel sanatlara bir alternatif yaratsa da düzenlemiş olduğu film, gösteri, konser ve festivaller Happening ile karıştırılmasına sebep olmuştur. Ancak Happeninglerde izleyici olaya plansız katılım sağlar ve desteklenerek sürdürülür. Oysa Fluxus izleyicinin planlı bir şekilde katılım göstermesini amaçlar ve izleyiciden de olayın akışına uyumlu davranmasını bekler. Happeningler sadece bir kez yapılabilirken Fluxus'ta tekrarlanabilirlik vardır (Yılmaz, 2013).

Fluxus hareketiyle ilişkilendirebileceğimiz birçok sanatçı vardır. John Cage, Josaph Beuys, Nam Jun Paik, Robert Morris, Yoko Ono gibi sanatçılar Fluxus hareketini benimsemiş olsalar da birçok sanat akımı ve hareketleri içinde yer alarak eserler üretmişlerdir.



Şekil 2.12. John Cage (Anonim, 1965c). - Nam June Paik (Anonim, 1974).

Fluxus hareketine dahil olan sanatçılardan biri olan Nam June Paik çoğulcu materyaller kullanarak bu sanat hareketinin yönelime uygun düşen çalışmalar gerçekleştirmiştir. Paik, monitör ve Tv ekranları kullanarak oluşturduğu heykelimsi yaratımlarını görsel ve fonetik öğelerle birleştirerek farklı disiplinleri harmanladığı çoklu bir sunum yoluna gitmiştir. İki boyutlu görsel yapıya sahip video teknolojisini, kullandığı monitör ve ekranlarla heykelleştirerek üç boyutluluk kazandırmış, etkili yeni anlatım biçimlerini ortaya çıkarmıştır.

Düsseldorf'ta Joseph Beuys'un gerçekleştirdiği “Ölü Bir Tavşana Yapıtlar Nasıl Anlatılır?” (1965) performansı yeni bir hale bürünen sanat yapma şekillerinin sergilendiği performanslardandır. Beuys, bu performansı ile ölü bir tavşana sanat anlatmanın, uygarlaşmış insanlığa dert anlatmaktan daha kolay olduğunu ima etmiştir. Fluxus etkinlikleri çerçevesinde çeşitli performanslar sergileyen sanatçı, birer ritüele dönüştürdüğü performanslarında sanatın süreçselliğini yansıtarak, biyoloji, botanik, tarih ve felsefeye kadar uzanan ilgi alanlarından beslendiği derslerini ve konferanslarını da birer sanat eylemi olarak düşünmüş ve yaşamıştır (Antmen 2017: 206).

Yine 1965 yılında Japon sanatçı Yoko Ono'nun sergilediği “Cut Piece (Kesilmiş Parça)” performansı, seyircilerden kendi üzerindeki kıyafette beğenmedikleri parçaları makasla kesmesini istemesi üzerine gerçekleştirilmiştir. İzleyici ve sanatçı işbirliğine dayanan bu eylemde sanatçının, sanat eserinin ve izleyicinin, arasındaki sınırlar böylelikle kalkmış olup yeniden şekillenmiştir (Antmen, 2017, s. 206).



Şekil 2.13. Joseph Beuys, “Ölü Bir Tavşana Yapıtlar Nasıl Anlatılır?” (Anonim, 1965a).



Şekil 2.14. Yoko Ono, “Cut Piece” (Anonim, 1965b)

Fluxus'ta amaç farklı milliyetlerden, farklı alanlarda çalışan ve farklı görüşleri ifade eden yenilikçi sanatçıları bir araya getirerek bir ortaklık yaratmaktır. Fluxus, sanatın ve sanatçının ayrıcalıklı statüsünü reddederek, basit, eğlendirici, yetenek şartı aramayan bir tavır benimsemiştir. Dada ruhuyla özgürlükçülüğü savunan hareket

burjuva değerlerine, her türlü entelektüel düşünceye, fiziksel ve politik baskıya baş kaldırmış, sanatın, sanatçının, sanat eserinin vb. değerlerinin metalaştırılmasına karşı çıkmış ve bunların ayrıcalıklı olması inancını savunmuştur (Yılmaz, 2013).

Fluxus'un disiplinlerarası yapısı ise, hareketin en önemli özellikleri arasındadır. Şairleri, edebiyatçıları, müzisyenleri, ressamaları, heykeltıraşları ve tiyatrocuları bir araya getiren Fluxus etkinlikleri, özellikle Düsseldorf, Amsterdam, Kopenhag, Londra ve Paris gibi kentlerde gerçekleştirilen Fluxus festivalleri, farklı sanatsal ifade biçimlerinin birbiriyle ilişkilendirilmesi için gereken zemini yaratmıştır. Fluxus'un tek bir kent, tek bir ülkeyle sınırlı kalmaması, hareketin gerçek anlamda uluslar arası bir oluşum haline gelmesini sağlamıştır (Antmen 2017, s. 205).

Fluxus hareketiyle etkinlik kazanan Performans Sanatı, 1970'lerde büyük bir sanat hareketine dönüşmüştür. Bu yılları kapsayan performanslarda beden, sanatçının yegane malzemesi olmuştur. Performans sanatçıları cinsiyetçilik, homofobi, AIDS, savaşlar ve ırkçılık gibi devrin sosyolojik meselelerini doğrudan ele alan eserler yaratıyorlardı. Çeşitli kültürel ve toplumsal tabular farklı yollar ile irdelenerek keşfediliyor, canlı ve genellikle uzlaşmaz tavırlarla sorgulanıyordu (Dempsey, 2007).



Şekil 2.15. Yves Klein, “Anthropometries of the Blue Period” (Anonim,1960)

Fransız Ressam Yves Klein Kavramsal Sanat, Heykel, Resim ve Performans'ın arasındaki çizgileri bulanıklaştıran bir öncüydü. Sanatçı modelleri yerde serili olan kağıtlar üzerinde sürükleyerek insan bedeninin canlı fırçalar olarak boyayı tuvale aktarmaya hizmet eden bir araç olarak kullandığı, boyalı bedenleri yüzey üzerine

baskıladığı desenler oluşturmuştur. ‘Anthropometries of the Blue Period’ (1960) adını verdiği sanat uygulamalarında müzik dinletisi eşliğinde, seyirci önünde boyanın bedenler aracılığıyla yüzeye aktarıldığı performanslar gerçekleştirilmiştir (http://en.wikipedia.org/wiki/Yves_Klein). Klein’in antropometrik çalışmalarında, sanat eserinin içine insan bedeninin bir göstergesel iz olarak bizzat girdiği görülür. Burada beden, kendi gerçeğine ilişkin izlerle sorgulanmaktadır (Şahiner, 2008, s. 145).

1965 yılında Steve Paxton ve Alan Solomon’un yönettiği “New York Theater Rally” yedi programı dahil eden yirmi iki performanslık bir disiplinlerarası gösteriden oluşur. Oldenburg’un Happening’i Washes; Robert Whitman’ın Enstalasyon’u Shower; Robert Morris’in Site’si Rauschenberg’in iki performansı, dansçı Cunningham, Caroly Brown ve Fluxus sanatçısı Per Olof Ultvedt’le birlikte hazırladığı Pelican ve dansçı Trisha Brown, Barbara Lloyd, Viola Farber, Deborah Hay, Paxton, Rauschenberg’in oğlu Christopher’la birlikte hazırladığı Spring Training, Rauschenberg’in performanslarında görüntülerle seslerden oluşan öğeler ve mozaiklerin yan yana getirilişi, eleştirmenlerin onlara canlı kolajlar olarak daha doğrusu Performans Sanatı’nı dönemin üç boyutlu çalışmalarıyla aynı çizgide güzel bir şekilde birleştirerek ortaya konan kombineleri gözüyle bakmalarını sağlıyordu (Dempsey, 2007).

Etkili olan yapımlardan biri de 1976 yılında Robert Wilsonun Philip Glass ve Lucinda Childs gibi çeşitli performans sanatçıları bir araya getirmek amacıyla gerçekleştirilen çok disiplinli bir proje olan “Einstein on the Beach” adlı eserdir (Dempsey, 2007). Devrim niteliğinde olan Einstein on the Beach, zamanımızın en dikkat çekici performans çalışmalarından biri olarak kabul edilir. Geleneksel operanın tüm kurallarını çiğneyen bu performansta Lucinda Childs tarafından soyut dans sekansları ile yan yana gösterilen bir dizi güçlü tekrarlayan görüntü kullanır. Birbirine bağlı dört eylemde yapılandırılmış ve bir dizi kısa sahne veya “diz oyunları” ile bölünmüştür. Neredeyse beş saatten fazla süren performansta geleneksel aralar yoktur. Bunun yerine, seyirci performans sırasında özgürce girip çıkmaya davet edilir.

Vito Acconci- Trademarks (1970), Chris Burden- Shoot (1971), Gina Pane- Sentimental Action (1973), Joseph Beuys- I Like America and America Likes Me (1974), Ana Mendieta- Silueta (1974) vd. performans sanatında iz bırakan çalışmalardandır. Aynı zamanda Carolee Schneemann’ın ve Marina Abramoviç’in son

derece çarpıcı, Orlan'ın ise Carnal Art isimli estetik performansları da bu sanat hareketinde büyük yankılar uyandırmıştır.

Dönemin çok disiplinli, melez etkinlikleri, tiyatro içinden ve dışından, sanat gelenekleri içinden ve dışından akımlara yaslanıyordu. Bu deneyler ile tiyatro dans sinema video ve görsel sanatlar arasındaki çapraz etkileşimler performans sanatının gelişmesi adına vazgeçilmez önemdeydi (Dempsey, 2007). Belirli malzemelerle sınırlandırılmış, galerilerde sergilenen sanat anlayışı Performans Sanatı ile birlikte oldukça farklı bir yöne evrilmiştir. Her türlü malzemenin kendi yapısından ve konumundan sıyrılarak beden ile etkileşimi sonucu yeni anlamların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Sürekli olarak gelişen teknolojiyle birlikte günümüzde fotoğraf, video, ses kayıt cihazları gibi birçok yöntemin kullanıldığı ve izleyiciye aktarıldığı performanslar yer almaktadır.

Performans sanatçıları, eylemlerini şiir, müzik, dans, film, ışık vb. sanat alanlarını da kapsayacak şekilde genişletmekten geri kalmamışlardır. Richard Wagner'in 1849 yılında ortaya koyduğu "Bütüncül Sanat" (Gesamtkunstwerk) anlayışı opera, tiyatro ve hatta performans sanatlarının geleceğini duyurmuştur. Gelecekteki sanat yapıtları, müzik ile birlikte diğer sanat dallarının tek bir çatı altında toplanması yönünde bir düşünceyi hedef gösterir. Wagner sanatların birleştirilmesini sağlayacak gücün operada (müzikte) olduğunu savunur. Bununla birlikte dansı ve algıyı güçlendirebilecek görsel sanatlar da bu bütünselliğin içinde bulunmalıdır (Aydoğan, 2006, s. 70). Gesamtkunstwerk kavramı, 1900'lerin sanat anlayışıyla tüm yaratıcı sanatların aynı çatı altında toplanarak "eşzamanlılık" durumuna işaret eder. Bütüncül bir sanat anlayışına sahip olan Gesamtkunstwerk kuramı, farklı sanat dallarının birbiriyle olan etkileşimlerinden doğmuş olsa da, 1960'lı yıllara gelindiğinde Modern Sanat Tarihi tarafından yeniden yorumlanarak farklı biçimlerde ele alınmaya başlamıştır. Bu farklılaşma çağdaş sanatçıların eserleriyle ortaya çıkardıkları bir tavidir.

Dönemin toplumsal değişiminin taleplerinde kendi ideolojik duruşlarını daha aktif bir şekilde ifade edebilmek için sanat piyasasının dinamiklerine karşı bedeni malzeme olarak kullanan Performans sanatçıları, geleneksel sanat kategorilerinin ötesinde disiplinlerarası etkileşimlerle tamamen kinetik hareketler olarak algılanmasına karşın özünde birçok düşünsellik barındıran mesaj ve kavramlar yer

almaktadır. Tüm bu özellikleriyle Performans Sanatı, uluslararası nitelik sergilemiş sanat akımlarından biridir.

2.1.4. Avangardların Ötesi ve Disiplinlerarası Hareketler (1965-...)

2.1.4.1. Kavramsal Sanat

1960’lardan sonra sanatın nesneye olan gereksinimi konusundaki tartışmalar sanat ortamındaki en büyük dönüşüm olmuştur. Düşüncenin odak noktası olduğu sanatsal uygulamaların etkisi güçlü bir şekilde hissedildiğinde, eserin maddi varlığı ve biçiminin etkisi büyük ölçüde yitirilmiştir. 1960’ların sonlarında ve 1970’lerin başlarında kabul görev Kavramsal Sanat, ilk başta “Düşünce Sanatı” veya “Enformasyon Sanatı” olarak adlandırılmış ve fikirlerin ya da kavramların gerçek eseri oluşturduğu yönde bir sanat anlayışını ortaya koymuştur.

Minimalist sanatçılardan biri olan Sol Lewitt’in ürettiği yapıtlardaki kavramsallığa dikkat çekmek için 1967 yılında Artforum dergisinde yayımladığı “Kavramsal Sanat Üzerine Paragraflar” adlı yazısı ortaya çıkan yeni eğilimleri “Kavramsal Sanat” başlığı altında toplamıştır (Antmen, 2017). Bu makaleye göre kavramsal sanat izleyicinin gözü ya da duygularından ziyade zihnine hitap etmeyi amaçlıyordu: “Fikrin kendisi, görselleştirilmese bile, bitmiş ürün kadar sanat eseridir.” (Dempsey, 2007). Ayrıca kavramcılık anlamına gelen “konseptüalizm” dönemin alternatif ifade biçimlerini karşılayarak genel bir terim halini almıştır.

Fluxus sanatçısı Harry Flynt ise “Kavram Sanatı” başlıklı denemesinde; “Kavram Sanatı öncelikle, örneğin müziğin malzemesi nasıl ses ise, malzemesi kavramlar olan sanattır. Kavramlar dille yakından bağlı olduğundan, kavram sanatı bir tür malzemesi olan sanattır.” sözüyle bir tanım ortaya koymaya çalışmıştır (Dempsey, 2007).

İzleyicide estetik algılardan ziyade zihinsel algılama sürecine davet etmesi açısından “kavramsalcılığın” sınırları içinde; geleneksel türlerin ötesinde sanatçının bedenini kullandığı performans ve happening türündeki gösteriler, enstalasyon türünde düzenlemeler, fiziksel ve ideolojik olarak galeri ve müzelerin sınırlarından taşan doğaya ve açık alanlara yönelerek icra edilen Arazi Sanatı türünde projeler ve bunlara benzer sanatsal ifade türleri değerlendirilebilir. Bu tavrın temelinde sanat nesnesinin tekilliğine, kalıcılığına ve metalaştırılmasına bir tepki bulunmaktadır. Geleneksel sanat tanımlarına ve biçimlerine meydan okuyan kavramsal sanatçılar fotoğraf, video,

harita, taslak, eskiz ve belgeler gibi taşıyıcı araçlarla tekil nesneleri ortadan kaldıran ve onları düşüncelerle değiştiren bir anlayış gerçekleştirmişlerdir. İzleyicilerin gözlerinden ziyade akıllarına seslenen kavramsal sanatçılar yapıtlarını üretirken derin ve karmaşıklığın yanında bilinçli olarak sıradanlığı da ele alan disiplinlerarası yöntemler kullanarak farklı yollardan anlatım biçimlerine yönelmişlerdir.

1910'lu yıllarda Duchamp'ın ortaya attığı 'hazır nesne' olgusu ile birlikte özellikle "Fountain" (1917) adlı yapıtı olmak üzere gündeme getirdiği sorularla Kavramsal Sanat'ın düşünsel temellerini oluşturduğunu söyleyebiliriz. Sanatçının gündelik ve sıradan olan bir nesnenin sanatsal niteliğindeki kriterleri sorgulamasıyla gerçekleştirdiği eylemi, 20. yüzyılın avangard ruhunu simgelemektedir. Duchamp, sıradan bir nesneyi sanat olarak sunduğu bu eylemiyle, yeteneğe ve beceriye dayandırılan geleneksel sanat anlayışındaki inancı sarsarak plastik biçimin önüne geçirdiği kavramsallaştırma olgusuna ve düşünsel deneyime dikkat çekmiştir. Bu bakımdan Duchamp 1960'lı yıllarda devrimsel olarak ortaya çıkan Kavramsal Sanat'ın veya Neo-Avangard olarak da değerlendirilen tüm ifade yollarının düşüncel kapsamının öncü niteliğindedir.

20. yüzyıl avangardın kapsamında Picasso, Mattise, Mondrian, Maleviç gibi sanatçıların ışığında soyutsallığa dönüşen biçimci modernist avangard geleneğe karşı duran Duchamp'ın 'avangard içinde (daha) avangard' ve 'postmodern öncesi postmodern' tavrı, 1950 yıllarında Neo-Dadacı olarak adlandırılan Robert Rauschenberg ve Jasper Johns gibi sanatçılardan sonra, 1960'lı yılların hemen tüm akımlarını etkilemiştir. 1950'lerde nesneden arınan, yapıtın sergileniş bağlamına odaklanan, Duchamp-sonrası ve kavramsallık öncesi bir anlayış hakim olmuştur (Antmen, 2017).

Amerikalı besteci John Cage 1954 yılında yorumladığı 4'33'' (Dört dakika, otuz üç saniye) olarak adlandırılan bir müzik parçasıyla Kavramsal Sanat'ın anlamlı ve önemli bir habercisi olarak nitelendirilmiştir. Hiçbir müzik enstrümanının çalınmadığı, müziksiz geçen dört dakika ve otuz üç saniyeden oluşan eser bu süre aralığında işitilen tek tük sesleri içerir. Parçanın başlangıcı ve bitişi, gösterici diyebileceğimiz kimselerce belli edilir. Müziği dinlemek için konserlere gidenler, konserlerin kasıtlı olarak yapılmamasına tanık olmuşlardır. Bunun yerine, duymayı bekledikleri müziğin gerçek dışı olduğunu ve konseri bunca önemsemelerinin nedeninin, kendilerini gerçeklere karşı bir kalkan gibi koruması olduğunu fark etmişlerdir (Lynton, 2015).

Ressam Willem de Kooning'in bir desenini 40 adet silgi kullanarak silen Robert Rauschenberg'in "Silinmiş de Kooning Deseni" (1953) ve "Bu Telgraf Iris Clert'in Portresidir, Ben Öyle Diyorsam Öyledir" mesajıyla gönderdiği telgrafla Paris'teki Iris Clert Galerisi'ndeki bir sergiye katılması kavramsal bir eğilim niteliğinde değerlendirilmesi gereken yapıtlar arasındadır. Bu tür yapıtlarla sanatçının tepkisel tavrı, yapıtın içeriği halini alarak sanat yapıtındaki üslubun, değerin ve aurasının yerle bir edilmesine sebebiyet vermiştir (Antmen, 2017).

Bu sanatçılar arasında Melbochner'e göre ideal kavramsal sanat yapıtı iki noktaya dayanmaktadır. Birincisi, eserlerin tamamen dilsel olarak eşdeğer olmasıdır. Bu, eserin ifade edildiği ve durmadan tekrarlandığı şekliyle tanımlanabileceği ve yeniden yaşanabileceği anlamına gelir. İkincisi ise yapıtın hiçbir tekilliğinin veya aurasının olmamasıdır. Dilbilimsel kavramsallaştırmanın önde gelen savunucularından biri olan Lawrence Weiner "Benim bir yapıtımdan haberdar olmuşsanız o yapıt sizin olmuş demektir. Kimsenin kafasına girip yapıtımı geri alamayacağıma göre, bu böyledir." sözüyle de bu anlayışa vurgu yapmıştır (Antmen, 2017). Sanatçılar geleneksel sanat anlamıyla görsel açıdan pek ilginç olmayan formatları bilinçli bir şekilde ana fikre dikkat çekmek amacıyla kullanmışlardır. Bu yollarla gerçekleştirilen etkinlikler veya düşünceler zamandan ve mekandan bağımsız olabileceği gibi izleyicinin kafasının içinde de oluşabilirdi. Buradaki örtük arzu sanatçı ve izleyicinin sanat piyasası kaygılarından çok daha ötesine bakabilme gücü ile yaratıcılığın büyüünün çözülmesidir.

Kavramsalcılarının önde gelen isimlerinden biri olan ve sanatın sanat olma halinin zaten kavramsal bir durum olduğunu savunan Joseph Kosuth'e göre dil ve sanat ayrılmaz bir bütündür. Kosuth, dil yoksa sanatın da olmayacağı görüşündedir (Antmen, 2017).



Şekil 2.16. Joseph Kosuth, “Bir ve Üç Sandalye” (Anonim, 1965a)

Joseph Kosuth 1965 yılında “Bir ve Üç Sandalye” yapıtıyla ilk kavramsal sanat çalışmasını ortaya koymuştur. Duvara yerleştirdiği ahşap, katlanabilir bir sandalye ile hemen arkasına sandalyenin siyah beyaz bir fotoğrafını ve sözlükteki tanımını eklediği bu çalışmasıyla izleyiciye sanatın gerçeklik ile dilsel doğası arasındaki etkileşimini, fikrin görsel ve sözsel temsilleri arasındaki bağı fark ettirmeyi amaçlamıştır. Kavramsallığın dil ve gösterge yoluyla ilişkisini vurgulamıştır.

Kavramsal Sanat’ın 1960’lı yıllardan 1970’lere doğru etkinlik gösteren Minimalizm sanat akımı ile de ortak noktaları bulunur. Minimalizm’in yapıtı meydana getiren birimlerin tekrarlılığına dayalı seri mantığına hakim olan anlayışını paylaşan Kavramsal sanatçılara Douglas Huebler’in 24 dakika boyunca her iki dakikada bir fotografik kaydını tuttuğu yerlerin belgeleri, Amerikalı fotoğraf sanatçısı Vito Acconci’nin aylar boyunca her gün belli saatlerde bir tabureden inip çıkmasından oluşan “Basamak İş” Japon Sanatçı Onka On Kawara’nın tanıdıklarına her gün gönderdiği “Hala Hayattayım” telgrafları ve her gün mesai harcayarak gerçekleştirdiği “Bugünün Tarihi Resimleri” örnek gösterilebilir. Aynı zamanda deneyimin dille aktarıldığı süreçlerin sergilendiği projeler de mevcuttur. Art and Language Grubu’nun sanat üzerine kavramsal makaleleriyle dolu olan arşiv dolaplarının ve arşiv çizelgelerinin yer aldığı “index 001” adlı yapıtı, sanat üzerine düşünce üretme deneyimini görsel bir zemine taşımıştır. Alman sanatçı Hans Haacke’nin yapıtları ise,

sanat yapıtlarının sergilendiği kurumsal bağlama odaklanarak, sanat sisteminin ardındaki dinamikleri görünür kılmaya odaklanmıştır (Antmen, 2017).

Kavramsal Sanat'ın en etkili eserleri, her gün rastlayabileceğimiz şeyleri onlara en uygun düşüncelerle birleştirerek gerçeğin derinliğini görmemizi sağlar. Bu süre zarfında sanat dünyası dikkatini geleneksel kitle iletişim araçlarından uzaklaştırarak genellikle şaşırtıcı, bazen komik ve çoğu zaman da haber değeri taşıyan hareketlere yöneltti. 1970'li yıllarda Amerika ve Avrupa'da hissedilen ekonomik buhranlar, dolaylı veya dolaysız olarak bu eğilimi beslemiştir. Güzel sanatların lüksünden kaçınanların arzularını maddi sıkıntılar, işsizlik ve grevler etkilemiştir. Arte Povera'nın doğumu da böyle olmuştur. Kavramsal Sanat, yeni biçimler olarak etkinliğini sürdürmüştür.

Joseph Beuys'un "7000 Meşe" (7000 Eichen) adlı kentsel yenilenme projesi 1982 yılında Almanya'nın hızlı endüstrileşmeyle ekolojik yapısı tahrip olan Kassel kentinde düzenlenen Documenta 7'de başlar ve 1987'de Documenta 8'in açılışında Beuys'un 7000. meşeyi dikmesiyle sonuçlanır. Beuys'un bu proje için hazırladığı kartpostalın üst kısmında yazan "Bir fikir kök salar" açıklaması, doğaya bırakılan kalıcı bir izin bir fikir kadar sınırları geniş bir etki yaratacağı düşüncesinden hareketle sanatın düşünceyle yaşama dokunan konstrüksiyonuna dikkat çekmiştir (Soğancı & Aydoğan, 2014). Beuys, insanların günlük işlerini ve hayatını kapsayan heykel olarak 7000 meşeyle gerçekleştirdiği eylemiyle, sosyal heykel olarak adlandırdığı sanatını örneklendirmiştir. Ağaçların büyüyüp gelişmesiyle heykel de değişime uğrayıp zamana kök salmaktadır. Beuys'un ağaç olarak meşeyi seçmesinin özel bir nedeni de yavaş büyüyen ve uzun bir zaman dilimine yayılan bir tür olmasıdır. Zihinsel bir sürecin ürünü olan Kavramsal Sanat aynı zamanda yapısalılığıyla kent yaşamı ve çevreciliği kapsayan farklı disiplinlerle de işbirliği içindedir.

Kavramsal Sanat, uluslararası sahnede hızla yayılarak 1962'den bu yana gelişen hemen hemen her hareketin önünü açmıştır. Sanatın işlevi hakkında yeni açıklamalar getiren, yetenekten ziyade sınırsız yaratıcılık fikrini benimseyen, izleyiciyi sanatın ne olduğu konusunda soru işaretli teorik düşünme pratiğine yönlendiren Kavramsal Sanat çeşitli sanat akımları, eğilimler ve oluşumlarla günümüze uzanmış ve günümüzün resim, heykel gibi geleneksel sayılan türlere de kavramsallık anlayışını hissettirmiştir.

1950’li yıllardan sonra Kavramsal Sanat’ta, sanatın kavramsallaştırılması durumu beraberinde yapıt teriminin anlamını da değiştirmiştir. Sanat resim ve heykelin ötesinde disiplinlerarası serüvenlere açılan ve kavramsallaşan bir yapıya bürünmüştür. Sanat bilgisinin, becerisinin ve yeteneğinin yerini alan en önemli sürecin zihinsellik ve düşünmek olduğu Kavramsal Sanat felsefe, sosyoloji, teknoloji ve beraberinde birçok farklı disiplini içine alan kolektif yapıda bir sanat anlayışı olarak temellendirilir.

2.1.4.2. Enstalasyon

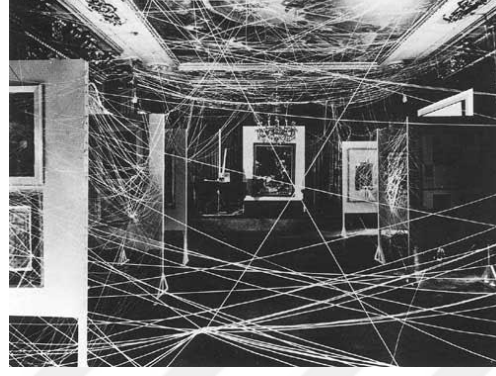
Enstalasyon sonsuz form ve deneyimleri bünyesinde barındıran malzeme kullanımlarında sınırları aşan bununla birlikte mekana, zamana öncelik tanıyan disiplinlerarası bir ifade biçimidir. Disiplinlerin kendi içinde etkileşime girerek sınırların kaldırıldığı bu yeni sanat formu anlayışında geleneksel imge ve ifade biçimlerine karşı öncü sanatsal üretimler gerçekleştirilmiştir.

Kavram olarak enstalasyon nesnelerin mekan içinde konumlarının belirlenerek yerleştirilmesi olarak açıklanabilir. Bu yerleştirilme yapılırken, nesnelerin hangi şekillerde ve hangi sebeplerle konumlandırıldığı önemli bir husustur. Nesne ve mekan arasında bağdaştırılan ilişki ifade ediliş açısından kavramsal bir boyut taşır. Mekanın sanat içinde yer almasıyla birlikte sanatçılarda ortak bir temsil anlayışı hakim olmuştur. Gerçek mekandan yola çıkarak sanatçılar kendi hayali mekanlarını nesneler aracılığıyla sanat eserlerine dönüştürerek deneyimlenebilen bir sanat yaratımı ortaya koymuşlardır. Kavramsal iletilerle izleyicinin görsel ve algısal deneyimine yön veren bu mekansal yaratımlar başka disiplinleri bir araya getirerek kendi içlerindeki sınırları araştırmaya sevk etmiştir.

Enstalasyonla, fiziksel sınırların ötesinde eşzamanlı deneysel stratejilere dayalı etkileşimlerin olduğu bir alan yaratılmıştır. Resim, heykel, mimarlık, müzik, şiir, tiyatro, performans gibi dallardan beslenerek bu dalları ifade aracı olarak kullanması, sınırsız malzeme entegrasyonu ve izleyiciye sunduğu deneyimsellikle enstalasyonlar, kurumsallıktan hareketle tarih ve kültür arasındaki tartışmalara katkı sağlar. Mekanın vurgulandığı bu sanat alanında fiziksel mekanın var oluş özelliklerinin yanında hayali mekanı yaratmak için yapılan kurgular da mevcuttur (Sarıkartal, 2007).

Enstalasyon, 1960’lı yılların başında Happening ve montajlarla kökteştir. George Segal, Claes Oldenburg ve Tom Wesselmann gibi Pop sanatçılarının içinde oturulabilir izlenimi veren montaj çalışmaları, Allan Kaprow, Jim Dine, Red

Grooms'un da Happening türünden çalışmaları ifade etmek için “çevre” sözcüğünü kullanarak yarattıkları ortamların mekanla birleştiği ve izleyicinin de eserlere dahil edildiği bir sanat alanı oluşmuştur. Kapsayıcı ve genişlemeci özelliğiyle bu çalışmalar yenilikçi fikir ve hareketlerin katalizörleridir. 1960'lardan itibaren farklı sanatçıların farklı yollarla geliştirdiği enstalasyon sanatı tek bir ülke ile de sınırlı kalmamıştır.



Şekil 2.17. Marcell Duchamp, “A Mile of String” (Anonim, 1942)

New York'ta gerçekleşen “The First Paper of Surrealism” (1942) adlı sürrealist sergide Marcell Duchamp “A Mile of String” adını verdiği çalışmasında, resimlerin yerleştirilip paravanların etrafının tel ile sarmalandığı labirentle izleyici ve eser arasındaki pasif seyir anlayışını yıkmayı amaçlayıp izleyiciyi aktifleştiren bir katılım sağlamıştır (Dempsey, 2007). Duchamp için sergileme mekanı sanatın sunuluşunda oldukça etkili bir faktördür ve bu düşünce yapısıyla da sanatçı ile sanat arasındaki bağlamın etkilerini sorgulamıştır. Duchamp'ın “A Mile of String” adlı eylemi aynı zamanda enstalasyon için başlangıç noktası niteliğindedir.

1958 yılında Fransız sanatçı Yves Klein'ın Iris Clert Galerisindeki sergisinde boşluğu elle tutulur hale getirmek için “Boşluk (Void)” adıyla boş galerinin kendisini sergilemiştir. Klein, sanatın kendisi olarak mekanı ele almaktadır. Bu açıdan bakıldığında sanatçı, galerinin ontolojik anlamını değiştirmiş ve mekanın kendisini bir sanat yapıtına dönüştürmüştür.

1960'ta Yeni Gerçekçi sanatçı Arman “Dolu (Le Plein)” adını verdiği çalışmasında aynı galeriyi atıklar ve gündelik nesnelerle doldurarak Klein'e cevap vermiştir. Bu sanatsal müdahale ile galeri bir kez daha kendisini entelektüel düşüncenin nesnesi konumunda bulmuştur (Antmen, 2017). Bu çalışmalar aynı

zamanda enstalasyon sanatının ne olduğuna dair adlandırılmaları konu edinen başka erken dönem gösterileridir.

Enstalasyon sanatı kısa sürede yaygınlaşarak çok çeşitli yelpazeleri kapsayan geniş bir alana ulaşmıştır. 1961’de Christo Berlin Duvarına tepki çekmek için Rideau de Fer adlı çalışmasıyla enstalasyon sanatının kesin gücünü göstermiştir. 1966 yılında Stockholm’de, Niki de Saint Phalle, Jean Tinguely ve Finli sanatçı Per Olof Uldvedete’in Moderna Muset için yaptıkları Hon adlı enstalasyon; izleyicilerin yerde uzanmış devasa bir hamile kadının bacakları arasında dolaşabildiği, bir sinema salonu, bir bar, bir aşıklar köşesi ve ziyaretçileri karşılayan hosteslerle tamamlanan bir eğlence parkı ortamından oluşuyordu. Video ve Ses Sanatı’yla ilgilenen sanatçıların yanı sıra Gabriel Orozco ve Jean Munoz gibi daha kavramsal yönelimli sanatçılar da enstalasyonlar üretmişlerdir. Enstalasyonlar aktivist sanatçılar için de oldukça etkili bir tür olduğunu kanıtlamıştır. Aktivist sanatçılar arasında yer alan Kruger’in 1991 tarihinde New York Maribone Galleri’de sergilediği enstalasyonu; duvarların, tavanların ve döşemelerin azınlıklara ve kadınlara yönelik şiddeti içeren görüntüleriyle ve metinleriyle kaplanmasıyla oluşmuştur (Dempsey, 2007).

1970’li yıllardan itibaren enstalasyon sanatını destekleyen ticari galeriler ve alternatif mekanlar yaygınlık kazanmıştır. Enstalasyon sanatıyla ilgili önemli sergilere ev sahipliği yapan Montreal’daki Muse d’art Contemporain, New York’taki Modern Sanat Müzesi, San Diego’daki Çağdaş Sanat Müzesi ve Londra’daki Royal Academy of Art gibi büyük müzeler de yer almaktadır. 1990 yılında da Londra’da Enstalasyon Müzesi açılmıştır (Dempsey, 2007). 1980 ve 1990’lara gelindiğinde sanatçılar ortamlar ile üslupları harmanlama yoluna gitmişlerdir. İlk etapta birbirinden bağlantısız parçalardan meydana gelmiş gibi görünseler de onları bağdaştıran asıl bir tema mevcuttur.

21. yüzyılın başlarında enstalasyon sanatı, sanatçıların enstalasyon olarak tanımlanabilecek eserler yaratmasıyla kendini en önemli türlerden biri olarak kabul ettirmiştir. Yerleştirme pratiği geliştikçe, esnekliği ve içerdiği işlerin çeşitliliği enstalasyonu özgül bir terimden genel bir terime dönüştürmüştür.

2.1.4.3. Video Sanatı

Teknolojinin hızla ilerleyip gelişim gösterdiği 20. yüzyılda televizyon ve sinemadan farklı olarak Video Sanatı, hareketli görüntüleri içeren sanat işlerinin bir

alt türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Analog ve dijital ortamlarda saklanabilen bu sanat türü görüntü ve ses verilerinin oluşumlarını kapsar. Video Sanatı ve film arasında benzerlikler mevcut olmasına rağmen birbiri ile karıştırılmaması gereken iki farklı türdür.

Yılmaz'a göre, videonun araç olarak kullanıldığı sanat yapıtları video sanatı adı altında değerlendirilebilir. Yapılış amacı ve sergileniş teknolojisiyle bağlantılı olarak bu tür işlere 'Video Film', Video Yansıtma', Video Yerleştirme', 'Video Gösterisi' ya da 'Gösteri Videosu' gibi isimler verilmektedir. Ancak amaçları ve yöntemlerinde birbiriyle bağlantılar oluşturulabildiği için video sanatındaki teknik tanımlamalarda muğlaklaşmaktadır (Yılmaz, 2013).

Temellerinin 19. yüzyılda icat edilen Kinestoskop ile Louis Lumire ve Auguste kardeşlerin geliştirdiği sinematografi adı verilen aygıtın ortaya atılmasıyla kök bulduğunu söyleyebiliriz. Nitekim sinema ve video sanatı birbirinden ayrı türler olsa da burada sinema video sanatını etkileyen bir konumdadır. Giderek sosyal yaşamın içinde kendine ait bir yer bulan telegörselliğin de sanatla olan etkileşimi yadsınamaz bir hale bürünmüş, bu etkileşimler dahilinde seri üretimler artmış ve günümüz teknolojisinin geldiği noktaya zirveye ulaşmıştır. Video üretmek için kullanılan araç ve gerece erişebilirlikle birlikte büyük kitlelere doğrudan hitap edebilme olanaklarının arttığı günümüzde yeni teknolojileri de ekleyerek video ile harmanlayan sanatçılar yaratıcılığa da yeni bir boyut kazandırabildikleri sanatsal imkanlara sahip olmuşlardır.

1960'lı yıllarda Pop Art sanatçılarının imgelerini kitle kültüründen galerilere taşınmasıyla birlikte ses ve hareket teknolojilerinin (Ses Sanatı ve Kinetik Sanat) keşfedildiği bir sanat ortamı mevcuttur. Bu sanat ortamında bir grup sanatçı da revaçta olan kitlesel araç televizyona yönelmiştir. Fluxus sanatçısı olan Wolf Vostell ile birçok sanat hareketine dahil olan Nam June Paik televizyonu alarak enstalasyon çalışmalarına dahil etmişlerdir. Video Sanatı'nın ikonik olarak doğuşu 1965 yılında Sony'nin piyasaya sürdüğü Portapak el tipi video kamerasını Paik'in satın alarak eserlerinde yer verdiği sesli ve hareketli görüntülerle başlar (Yılmaz, 2013). Bu dönem video sanatının galerilerde sergilenmeye başladığı yıllar olarak değerlendirilebilir. Paik'in Sanatın içine televizyonun dahil etmesi, ses, görüntü ve performansın harmanladığı sergileri bu sanat türünün gelişimine öncü niteliğindedir.

Sanatçıların üreteceği video ile ilgili kafalarında bir akış şeması vardır ancak üretim aşamasında gerçekleşen olaylar, hareketler, konuşmalar, tepkiler, dahil olan insanlar gibi unsurlar da videonun temalarını şekillendirebilir. Kısa filmlerin aksine hazır bir senaryo, diyalog ve oyuncular üzerinden gelişmez. Video sanatı telegörselliğin sınırlarını araştırarak, alışlageldik beklentilere sırtını döner ve sanatsal yollarla beyin fırtınası oluşturmayı amaçlar. Ayrıca video sanatının içeriği farklı sanat disiplinlerinin ve tekniklerin harmanlaştırılıp uygulanabilmesiyle zenginleşir.

Sanatçılar, video sanatı aracılığıyla teknolojiyi müzik, film, edebiyat ve performansı harmanlayan dinamik işler yaratma yoluna giderek alışlagelmemiş olanı yenilik arayışları içinde sunmuşlardır. Video sanatında anlatılmak istenen konunun tüm gerçekliğiyle işlenen çalışmaların yanında sürreal çalışmalar da yer almaktadır.

Diğer entelektüel eğilimler de Video Sanatı'nın gelişiminden etkilenmiştir. Avangard besteci John Cage sanatta yeni teknolojilerin kullanımını ilk savunan kişiler arasındadır. Kanadalı yazar Marshall McLuhan, *Understanding Media: Extensions of Man* (1964) adlı çalışmada, iletişim aracının değişmesinin algının kendisini de geliştirdiğini, görsel yönelimden çok duysal bir perspektife geçişin vurgulamasını yapmıştır. “Sanatın işi deneyim anlarını depolamak değil, aksi koşullarda görünmez olan ortamları keşfedip açığa çıkarmaktır.” diyordu. “Araç, mesajdır” saptaması, McLuhan'ın ünlü bir mottosu haline gelmiştir (Dempsey, 2007).

Fransız Video Sanatı uzmanı Fonds Dany Bloch'a göre; video kamera ve bant, sanatçı için boya tüpü ve fırçaları kadar önem kazanmıştır. Sanat üreticilerinin sanat yapıtlarını oluştururken teknolojik araçlarla doğrudan bağlantılar kurabilmesi plastik sanatçıların ilgiyle karşıladığı bir yenilik olmuştur. Sanatçılar yeni teknolojinin sunduğu olanaklar, iletişim, görsellik ve estetik ile araştırmacı bir yaklaşım sergileyerek yeni anlatım biçimleri üzerine yoğunlaşmışlardır. Nitekim görsel anlatım ile kavramlar sunmayı video sanatı aracılığıyla gerçekleştirmeyi başaran sanatçılar, videoyu diğer özgün sanatlardan ayırarak tüm sanat türlerinin dışında tutmuşlardır (Çankır, 2017).

1960'lı yılların sonlarında, ticari galerilerin de video sanatını desteklemeye başladığı görülmektedir. New York'taki Howard Wise Gallery, 1969 yılında “Yaratıcı Bir Araç Olarak Televizyon” adındaki sergiye ev sahipliği yapmış, bu sergide TV Bra for Living Sculpture'ın yanı sıra, Ira Schneider (1939), Frank Gillette (1941), Eric

Siegel (1944) eserleri de yer almıştır. Daha sonra Howard Wise (1903-1989) tarafından sanatçılar için bir düzenleme tesisi ve kaset dağıtım hizmetine yönelik Electronic Arts Intermix (EAI) kurulmuştur. EAI şu anda ABD’de video sanatının en önemli koleksiyonlarından birine sahiptir. Boston’daki WGBH gibi kamu televizyon ağlarının da video sanatını desteklemesiyle, sanatçılar ile ticari televizyon arasındaki yaratıcı ilişki hızla gelişmiştir. Paik ve Dan Sandin, 1973’te ilk defa video görüntülerini elektronik olarak dönüştürerek renk dinamiklerini keşfederek Sandin Image Processor’u (IP) geliştirmişlerdir. İlk dönemin video sanatçıları ve teknik öncüleri arasında Vasulka çifti Steina ve Woody, Digital Image Articulator dahil olmak üzere sanatçılara yardımcı olmak için birçok elektronik cihaz geliştirmişleridir (Dempsey, 2007). Video Sanatı, yeni üretim tekniklerinin geliştirilmesiyle ilerleme kaydetmiştir.

Kadınların kimlik sorunlarını ele almak için video sanatından yararlanan sanatçılar arasında Dara Birnbaum, Ana Mendieta, Adrian Piper, Ulrike Rosenbach ve Hannah Wilke gibi isimler yer almaktadır. Performans sanatçısı olan Joan Jonas’ın: “Videoyla çalışmak benim kendi dilimi geliştirmeme katkıda bulundu. ...Video benim gözümde, mekânsal bir öge olarak -ve içinde kendim dahil olmak üzere- yükselmeyi ve keşifte bulunmayı sağladı” şeklindeki açıklamasıyla sanatsal ifade türü olarak videonun kimlik sorunlarını ele alabileceği önemli bir araç olmasına vurgu yapmış ve aynı zamanda video performans sanatının ortaya çıkmasında etkili olmuştur (Dempsey, 2007). Bu geleneği devam ettiren genç kadın sanatçılardan bazıları da Pipilotti Rist, Amy Jenkins ve Alex Bag’dır. Enformasyon teknolojisinin araçlarından yararlanan video sanatçıları, toplumsal cinsiyet, cinsellik, ırkçılık vb. konularla medyanın klişelerinden oluşan algıları yıkmışlardır. Birbirinden farklı gündemleri ele alan büyük çapta uygulayıcılar video sanatıyla bir araya gelmişlerdir.

1980’li yılların sonlarından itibaren gelişen bilgisayarla birleşen video, aynı zamanda projeksiyonun yeni teknolojik ilerlemeleriyle daha büyük çapta, karmaşık ve kapsamlı Video Sanatı’na zemin hazırlamıştır.

2.1.4.4. Land Art

Doğa tarih boyunca sanatı etkilemiş ve sanatsal süreçler için de ilham kaynağı olmuştur. 1960’lı yılların sonlarına doğru ortaya çıkan Land Art ile birlikte sanatçılar galeri ortamlarından uzaklaşarak sanat piyasasındaki dinamiklere karşı bir dirençle ve

özgürlükçü bir anlayışla üretimlerini doğaya; deniz kıyılarına, çöllere, dağlara taşımışlardır. Doğayı her zaman ilham kaynağı olarak gören sanatçıların anlayışlarına benzer bir yaklaşımla Land Art sanatçıları onu eserin yaratılış sürecinin merkezi olarak konumlandırmışlardır. Böylelikle insan ve sanat arasındaki ilişki doğanın getirildiği konum itibariyle yeniden kurgulanmıştır. Land Art sanatçıları sanatın çizgi, şekil, form, gibi temel öğelerinden yola çıkarak aynı zamanda kozmik ve çevresel amaçlarla hareket etmişlerdir.

Yeryüzü Sanatı, Arazi Sanatı, Toprak Sanatı gibi terimlerle anılan sanat hareketinin temelinde galerilerin ve müzelerin modernist ve entelektüel tavrına tepki duyarak, mekanda alternatif arayışlara yönlendikleri sınırların kaldırılması amacının dışında bir de çevreci bir tutum vardır. Dünyanın küreselleşmesiyle birlikte sanayi hizmetlerinin ihtiyaçları doğrultusunda ve aynı zamanda hızla gelişen teknolojinin tehlikeli yanlarıyla baş başa kalan, olumsuz etkilere maruz kalan doğa tüm insanlığa tesir eder hale gelmiştir. Bundan payını sanat-sanatçılar da almış, katledilen doğa bu anlamda büyük problemler oluşturmuştur. Endüstriyellemenin ve sanayi devriminin beraberinde getirdiği çevre sorunlarına ve doğanın tahribine karşı bilinç uyandırmak amacıyla birçok farklı disiplinden sanatçılar bir araya gelerek sanatın konusunu ve malzemesini sorgulamışlardır.

Sanatta geleneksel türlerden biri olan manzaranın da 1960'larda doğada gerçekleştirilen enstalasyonsal sanat projeleri ile perspektifi genişlemiş, sanatçıların müdahaleleriyle manzara klasik sanat yapma anlayışından saparak gerçek mekana dönüşmüştür. Akımın önde gelen temsilcilerinden biri olan Robert Smithson'ın ifade ettiği gibi sanatçılar birçok ilginç arazi enstalasyonu yaratmak için fırça yerine buldozer kullanmışlardır. Çoğu geçici olan bu eserlerin aralarında binlerce yıl hayatta kalabilir örnekler de bulunur (Antmen, 2017).

Land Art ile birlikte mekanı sınırsızlaştıran, yapıtı dünyanın her yerinde konumlandırabilecekleri bir anlayış geliştiren sanatçılar bu düşüncelerini gerçekleştirebilmek için de her türden nesneyi, mekanı, dünyanın kendisini, doğayı kullanmışlardır. Buna bağlı olarak Land Art, doğanın başka bir şekilde keşfedilmesi ya da resimsel ve heykelsel olarak bizzat doğanın kendisinin ele alınmasıdır da denilebilir (Kedik, 2010).

Land Art, çağdaş sanatta “Non-Art” ya da “Anti-Form” hareketleri içinde değerlendirilen, sanattaki uygulama alanlarını genişletmek isteyen, sanatın metalaştırılmasına karşı duran, müze ve galerilerin sınırlarından uzaklaşarak bölgesel bir ekoloji bilinciyle ve arkaik kültürlerin yeniden keşfedilmesiyle (Lynton, 2015) basit, geometrik formların açık alanlara uygulanması bakımından Minimalizm ile, sürece dayalı su/toprak/taş/ gibi doğal malzemelerin kullanımı bakımından Arte Povera ile, genellikle kalıcı olmayan yapıları gereği Happening ile, doğanın kendi müdahale sürecine odaklanan sanatçı bakımından Performans Sanatı’yla ve yapıtların fotoğraf, harita salt belge vb. ‘arta kalan’ malzemelerle sergilenmesi bakımından da Kavramsal Sanat ile etkileşimlerde bulunan bir akım olarak nitelendirilmiştir (Antmen, 2017). Land Art’ın bu tarz etkileşimleri de disiplinlerarası özellikleri çağrıştırır.

Land Art’ın önde gelen sanatçılarından biri olan Robert Smithson, zihin ile yeryüzünü sürekli olarak aşınma ve taşınma süreçleri bakımından birbirine benzetmektedir. Zihinsel ırmaklar soyut kıyıları aşındırıp sürüklemekte, beyin dalgaları düşünce yarlarını oymakta, düşünceler belirsiz kayalıklarda parçalanmakta, kavramsal kristalleşmeler ulusal düşünce çökeltilerine ayrılmaktadır. Doğada gözlemlenen erozyonun aynı zamanda zihnimizin çatlaklarına sızarak, beyinsel bir çökeltiye (som bilinç) dönüştüğü görüşüyle kendisine yeni bir estetik alan açmaktadır (Yılmaz, 2013).

Smithson’ın en ünlü çalışması olan “Spiral Jetty (Sarmal Dalgakıran)” 1970 yılında Utah, Great Salt Lake’deki terk edilmiş sitede gerçekleştirilen ‘yeni topografilerinin’ başlıca örneği olduğu söylenebilir. Petrol arayıcılarının mahvettiği endüstriyel atık arazisini toprak, kaya ve tuz kristallerini kullanarak arazinin topografyasını spiral bir formla dönüştürmüştür.

Fiziksel entropi anlayışı, ‘tersine evrim’, kendi kendini yok etmeden ve bunun yanı sıra doğanın kendini yeniden doğuran süreçleriyle sahiplenip dönüştürme imkanlarından büyülenme derecesinde etkilenecek spiral formu kullandığı bu çalışmada tema olarak doğanın doğum-ölüm döngüsünü ele almıştır (Dempsey, 2007).



Şekil 2.18. Robert Smithson, “Spiral Jetty” (Anonim, 1970)

Land Art, doğada taş toprak göl çöl kumsal dağ gibi doğal unsurların zemin olarak kullanıldığı görsel odaklı yaratılan sanatsal topografyaları, yine bu doğal malzemelerin galeri ve müzelere taşınarak sergilenmesi, doğaya iyileştirici müdahalelerde bulunarak kolektif bir çevre bilinciyle gerçekleştirilen ekolojik faaliyetleri, sanatçıların doğa ile etkileşimleri sonucunda ortaya çıkan performatif nitelikteki çalışmaları kapsamaktadır.

Michael Heizer’ın Nevada’da kurumuş bir göl yatağında gerçekleştirdiği yarık (1968) ve “Çifte Negatif” (1969-70); Cristo ve Jean- Claude ikilisinin Avustralya’da bir koyda gerçekleştirdikleri “Paketlenmiş Kayalıklar” (1969); Nancy Hold’un Utah’da bir çölde gerçekleştirdiği “Güneş Tünelleri” (1973-76) çalışmaları geniş araziler üzerinde doğal malzemelerin kullanımıyla görsel odaklı, Walter De Maria’nın “New York Toprak Odası” (1977) doğal malzemelerle yapılmış olanın galeri mekanında sergilenişiyle toprak odaklı, Alan Sonfist’in “Bakir Toprak Havuzu”; Mel Chin “Toprak Diriltme Projesi” (1993) gerekli zirai uygulamalarla toprak iyileştirme projeleriyle ekolojik odaklı Richard Long’un doğadaki yürüyüşleri ve bu yürüyüşler sırasında doğal malzemeleri kullanarak gerçekleştirdiği enstalasyonları, Ana Mendiata’nın taş, toprak, yaprak, kum, ateş, barut gibi malzemelerle doğada kendi bedeninin izini bıraktığı çalışmaları da performatif odaklı yapıtlar arasında değerlendirilebilir (Antmen,2017).

Land Art, 21. yüzyılın büyük bir problematik hale dönüşen çevre sorunlarıyla uğraşan dünyada sanatçıların duyarlılıklarının bir göstergesi olmasının yanı sıra

sanatın işlevlerine dair bir bilinçlendirme niteliği de taşır. Sanat, sanatçı, sergileme ve yapıt gibi kavramlara yeni bir algı kazandırmıştır. Beuys'un "Aslolan düşüncedir" ifadesinden yola çıkarak Alica Framis "Sanat her yerde olabilir, olayı gerçek kılan mekan değil, mekanı yaratan olaydır" sözüyle sanatın nesnesi olan mekan konusundaki algıyı desteklemektedir (Onan, 2020). Land Art sanatın konusu ve malzemesi açısından irdelediği süreçlerle birlikte disiplinlerarası özellikleri kendi bünyesi içerisinde barındırmaktadır.

2.1.4.5. Arte Povera

Yoksul Sanat anlamına gelen Arte Povera akımı, 1960'ların sonuna doğru artış gösteren kavramsal temele dayalı sanat hareketlerini kapsar. Dönemin neo-avangard sanatsal yaklaşımlarında da olduğu gibi sanatın metalaştırılmasına karşı tepki niteliğindeki akımın belirgin özelliği, kalıcı olmayan, atık, doğal malzemelerinin kullanılmasıdır. 1967 yılında dönemi yansıtan akımların genel özelliklerini açıklığa kavuşturmak amacıyla bu terimi ilk kez İtalyan küratör Germano Celant kullanmıştır. Bu yenilikçi özellikler barından avangard hareket, sıradan ve gündelik nesnelerin sanatsal bir ortamda buluşturulması yönüyle kendi döneminde varlık gösteren diğer hareketlerle ortak özellikler taşır.

Celant'ın Arte Povera ile ilgili yazdığı ilk yazısında "Hayvanlar, sebzeler ve minareller sanat dünyasındaki yerini almaktadır" şeklindeki açıklamasıyla izleyiciyi fiziksel, kimyasal, biyolojik olarak süreçlerden geçen bu tür malzemeleri izlemeye davet etmiş, sanatçılar içinse bu tür gündelik nesneleri dönüştüren simyacı benzetmesini kullanmıştır (Antmen,2017). Cam, ayna, gazete, neon ışıkları gibi malzemelere ek olarak toprak, ağaç gövdesi, çalı vb malzemelerin yanı sıra canlı hayvanların da kullanıldığı bu sanat akımında sanatçılar, 20. yüzyıl sanatına malzeme çeşitliliği kazandırmakla yetinmemiş, farklı yapılarıdaki malzemelerin sürece dayalı değişimlerini gözlemlenebilir konuma getirerek sanatsal deneyimlere genişletilmiş sınır olanakları sunmuştur.

1967 yılından itibaren İtalyan kentleri Roma, Cenova, Torino, Milano'da sergiler açan İtalyan sanatçılar, süreç ve malzemelere özgü deneysel tavırlarıyla, Arte Povera'nın bir takım olarak tasvir edilmesinde etkili olmuştur. Arte Povera sanatçıları resmin, heykelin, enstalasyonun, asemblajın, performansın vb. farklı ifade araçlarının arasında ayırım yapmaksızın üretimler sergilemişlerdir. Bununla birlikte bu sanatsal

hareketleri akım niteliğinde ele alan Clant, Arte Povera sanatçısına yeniden algılayan, duyumsayan, anlayan ve kendini yeniden yaratmayı öğrenen kişi özelliklerini atfeder. Nesneleri dönüştüren simyacı konumundaki sanatçı malzemeleri ve süreçleri irdeler ve bunları anlamaya yönelik sanatı bir araç olarak görür.

Bütünleşik ifade araçlarından, organik ve inorganik malzemelerden yararlanarak süreçleri irdeleyen Arte Povera sanatçıları birbirlerinden farklı kavramlar, olgular ve durumlar üzerinde durmuştur. Giovanni Anselmo'nun enerji, gerilim ve yerçekimi gibi olguları görselleştirmek amacıyla plastik, su, sebze gibi malzemelere başvurusu; Mario Merz'in insanın fizyolojik ihtiyaçları ve doğayla ilişkisine yönelik neon ışıklarını, toprak ve taşları enerji simgesi olarak enstalasyonlarına uyarlaması; Pier Paolo Calzolari'nin buz, tütün, duman gibi malzemeleri süreçsel yerleştirmelerine dahil etmesi; Gilberto Zorio'nun doğal fizik yasalarını konu edindiği çalışmalarında izleyicinin fiziksel katılımından doğan enerjiyi malzeme olarak kullanması; Arte Povera sanatçılarının malzeme skalasındaki çeşitliliği ortaya koyan çalışmalardan bazılarıdır.



Şekil 2.19. Michelangelo Pistoletto, “Paçavralar İçinde Venüs” (Anonim, 1967)

Birbiriyle zıt malzemeleri kullanarak geçmiş ile bugünü, doğa ile kültürü, sanat ile hayatı kaynaştıran ve nesneleri, imgeleri beklenmedik şekillerle yan yana getiren Arte Povera eserlerinde tarihsel diyalogları da görmek mümkündür. Michelangelo Pistoletto'nun “Paçavralar İçinde Venüs” (1967) çalışmasında değerli-değersiz, tarihsel-güncel ilişkisine dayalı klasik bir Venüs'ün, paçavra yığınları arasında ironik bir yaklaşımla sergilendiği çalışması da buna örnektir. Bu çalışma ile aynı zamanda İtalya'nın zengin sanatsal birikimine karşın sanatçıların çağdaş birikimler oluşturmaları

konusundaki çıkmazına göndermede bulunulur. Zamana dayanıklı ve sembolik anlamları irdeleyen sanatçılardan biri olan Jannis Kounesslis da Roma’da sergilediği “Horses” (1969) enstalasyonu ile doğa (galeriye bağlanmış on iki at ile temsil ediliyordu) ile kültür (sanat galerisi), geçmiş (Klasik geçmiş simgeleyen at) ile bugün (beyaz galeri) arasındaki süregelen ilişkiyi dramatize etmekteydi (Dempsey, 2007). Aynı zamanda metalaştırılan sanata tepki niteliğindedir.

Germano Celant, Arte Povera akımını doğal unsurlara ait büyümlü var oluş ve olağanüstü değerlerin sanat aracılığıyla keşfedilişi ve sunumudur şeklinde ifade eder. Bu doğal unsurların hepsinde doğal var oluş yasalarının sırrı saklıdır. Arte Povera metalaştırılamayacak kadar elle tutulamaz olan bu sırrın peşinde olan bir grup genç İtalyan sanatçının sanat tarihine mirasıdır (Antmen,2017). Nitekim organik ve inorganik malzemelerin, bütünleşik ifade araçlarının kullanıldığı ve süreçlerin değerlendirildiği bu sanat akımında da kurulan bağlantılar sanattaki disiplinlerarası etkileşimlere de katkıda bulunmuştur.

2.1.4.6. Dijital Sanat

Dijital sanat, elektronik ortamlarda üretilen sanat yapma biçimleri olarak tanımlanabilir. 2005 yılında The Digital Art Practices & Terminology Task Force tarafından hazırlanan Dijital Sanat ve Baskı Sözlüğü’nde dijital sanatın tanımı “bir veya daha fazla dijital işlem ya da teknoloji ile yaratılan sanat” (Harald & Shaw, 2005) olarak ifade edilmiştir.

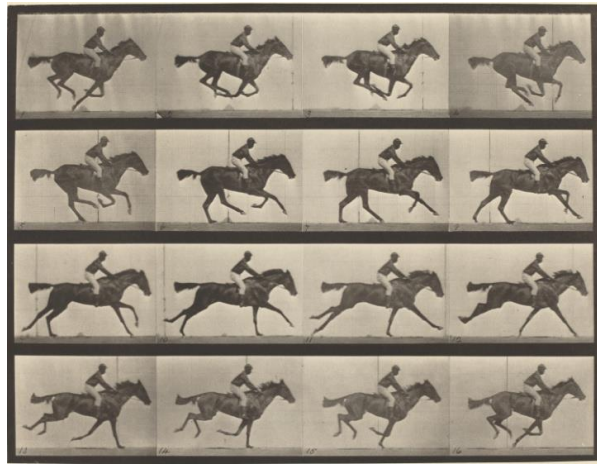
Christiane Paul “Digital Art” adlı kitabında dijital sanatı; “araç” ve “ortam” şeklinde sınıflandırmıştır. Geleneksel anlamda sanat nesnelerini (heykel, baskı, fotoğraf gibi) oluşturmak için “araç” görevini üstlenen dijital teknolojiler, dijital format olarak üretilen, sunulan, saklanan, interaktif özellikleri kullanmak için de “ortam” görevindedir (Paul, 2008). Paul’e göre, iki türde sınıflandırılan dijital teknoloji kullanımında ortak bağdaşım olduğu gibi, estetik özellikleri ve dışavurum ifadelerinde farklılıklar gösterir. Bundan dolayı aralarında keskin bir şekilde sınıflandırma yapmak yerine birbirleriyle etkileşimleri olan melez bir tür olarak değerlendirilmelidir.

20. yüzyıla kadar sanattaki nesne kavramı 2 boyutlu yüzeye uygulanırken Sentetik Kübizmin ortaya attığı kolaj tekniğiyle beraber 3. boyuta yaklaşan bir biçim almıştır. Bilim ve teknolojinin ilerlemesiyle birlikte daha fazla duyu organımıza hitap

edebilen sanat nesnesi gerçekliğe doğru evrilmiştir. Dijital teknolojiye ortaya çıkan gelişimler sonucu yanılsamalar yoluyla yarattığı algı oyunları fiziki nesneyi sanal gerçekliğe dönüştürmüştür. Bilgisayar aracılığıyla yazılım ve kodlama teknolojisiyle oluşturulan sanat gerçeklik dünyası içinde yer almaya başlayan sanat nesnesi, dijitalleşmenin sunduğu olanaklarla fizikselliğinden arınmaya başlamıştır.

Dijital Sanat çoklu sanatsal biçim ve tekniği harmanlayarak kullanabildiği gibi çoklu bakış açısı sayesinde estetikle, teknolojiyle ve bilgiyle etkileşim halindedir. Hızla gelişen teknolojiyle birlikte sanat ve kültür bağlamında da değişimler meydana gelmiş, dijitalleşmenin sunduğu yeni olanaklar, yeni ifade biçimlerini doğurmuştur. Bilgisayar ve grafik teknolojilerinin gelişimi dijital sanatın merkezi unsurlarıdır. Bu gelişim içerisinde anlatım biçimlerini, etik değerlerini, tipik özelliklerini, kaidelerini kendi bünyesinde oturtmaya çalışan dijital sanatın matematik ve fizik gibi bilimlerle olan etkileşimleri onu hem geleneksel sanat anlayışındaki, sanatçı, sanat eseri, izleyici kavramlarından ayrı bir noktaya taşımış hem de disiplinlerarası nitelik kazandırmıştır.

Fotoğraf makinesinin icadı Dijital Sanat açısından önemli bir yere sahiptir. Eadweard Muybridge'nin fotoğraf makinesini ele alarak farklı bir amaçla kullandığı çalışmaları da Dijital Sanat'ı başka bir boyuta taşıyan önemli adımlardan biridir. Muybridge, birden fazla fotoğrafı ard arda sıralayarak fotoğraflarla hareketli illüzyonlar yaratmış, ilk video denemeleri olarak değerlendirebileceğimiz Animal Locomotion adında çalışmalar üretmiştir. Sanatçı, bir atın koşusu sırasında ortaya çıkan hareketleri fotoğraflayarak ardışık bir sistemle fotoğraf karelerini bir arada toplamıştır.

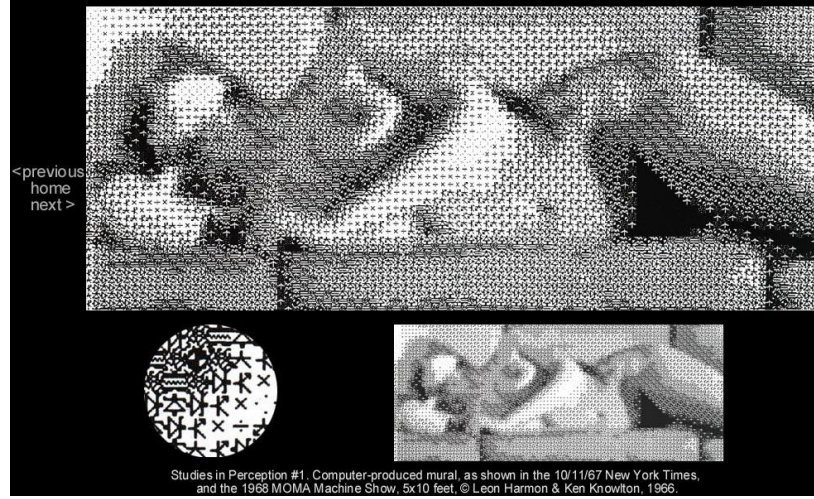


Şekil 2.20. Eadweard Muybridge, “Animal Locomotion” (Anonim, 1887)

Fotoğraf makinesinin icadından sonra bir diğer önemli gelişme de sanat nesnesini dijitalleştirmeye doğru götüren televizyonun icadıdır. Televizyonla birlikte görüntü oluşturulabilmiş ve elektronik ortamda taşınması sağlanmış bu da sanat için bir devrim niteliği taşımıştır. ABD’li bilim insanları tarafından 1946’da geliştirilen silah ve nükleer hesaplamalar için elektronik veri işleme kapasitesine sahip ilk bilgisayar ENIAC ile yapılan matematiksel hesaplamalar sonucunda birtakım veriler elde edilmiş, daha sonraki süreçlerde bu verilerden yola çıkarak sanatsal amaçlarla hareket eden gelişmeler meydana gelmiştir. Dijital Sanat için matematiksel, bilimsel, soyut ve teknolojik temeller sanatsal biçimlere kaynak oluşturmuştur. Altunay’ın (2013) aktardığına göre sinyallerle sağlanan veri akışı beraberindeki elektronik teknolojilerin keşfi 1930’lu yılların sonlarına doğru gerçekleşmiş, 1950’li yıllarda ise televizyon aracılığıyla sağlanan yayıncılık ile de insan yaşamının bütününe yayılmış duruma gelmiştir. Yaşanan elektronik gelişmelerle televizyonda ve bilgisayarlardaki beyaz camda (ekranda) görüntünün elde edildiği bir döneme girilmiştir. Altunay’ın “Ekrana görüntüsünün bizzat kendisi ışıktır ve bu ışık ‘iç ışık’ olarak tanımlanır” ifadesine ek olarak Winegard, içinde bulunduğumuz çağın hiç tartışmasız ekran çağı olduğunu belirtmektedir (Altunay, 2013 akt. Winegard, 2019).

Gerçek nesne, yerleştirildiği mekanla bir bütün olarak algılanır. Dijitalize ortamlarda nesne ve mekan ilişkisi gerçek varlık durumundan sanal bir boyuta taşınır ve nesne soyut bir hale dönüşür. Böylelikle dijital ortamların sunduğu soyut alanlar içinde bulunan somut temsiller gerçeklik algılarının sorgulanmasına yol açmıştır. Fotoğraf, televizyon ve videonun gelişimiyle dijital ortama aktarılan sanat yapıtının sanal boyuta geçişinin önkoşulu gerçek varlığıdır. Bu bağlamda gerekli olan bir sanat yapıtının önce fiziksel ortamda üretilip daha sonra sanal ortama aktarılmasıdır. 1966 yılında New York’ta Amerikan Sanat ve Teknoloji Deneyleri (EAT) adı altında bir kuruluşun oluşturulmasıyla sanatçılar ve bilim insanları bir araya gelmiş, ortak çalışmalar yürütmüşlerdir.

Dijital sanatın ilk dönem örneklerinden “Study in Perception” (1966) adlı eser Ken Knowlton ve Leon Harmon tarafından Stromberg Carlson 4020 mikrofilm baskı aygıtı kullanılarak 35 mm’lik 8 kare mikrofilmden yaratılmıştır. Daha sonra yazıcıdan basılan kareler tekrar fotoğraflandırılarak büyütülmüştür (Winegard 2019).



Şekil 2.21. Ken Knowlton ve Leon Harmon, “Study in Perception” (Anonim,1966)

Daha sonraki süreçlerde sanal ortamda üretimlerin yapılabilmesi amacıyla nesnenin fiziksel varlığı koşuluna gereksinim kalmamış, sanat yapıtını oluşturabilmek için dijital unsurlar kullanılmıştır. Bunun ilk örneklerini Thomas Wilfred’in Lumia’larında görmek mümkündür. Wilfred ortaya çıkardığı bu çalışmalarında hareket, biçim ve rengi salt ışıkla meydana getirmiştir. Yalnızca ışıkla oluşturulmuş bu çalışma sanatın fiziksel nesneye ihtiyaç duymaması açısından önemli adımlardan biri olmuştur. Dokunsal anlamda hissedemediğimiz ancak görme duyusuyla algılayabildiğimiz bu tarz çalışmalar fiziksel varlığın sanal varlığa aktarılması süreçlerini kapsayan bir geçiştir (Akpınar, 2022).



Şekil 2.22. Thomas Wilfred, “Clavilux” (Anonim, 1930)

Dijital görüntülerin oluşturulmasındaki en önemli adımlardan biri 1961 yılında Amerikalı Theodor Nelson tarafından gerçekleştirilmiş; görüntülerin, yazma okuma metinlerinin, seslerin elektronik ağ yapısı üzerinden paylaşımının sağlanabildiği bir sistem geliştirilmiştir. 1968’li yıllarda arayüz kavramının gündeme gelmesiyle bir pencerede elektronik sinyal görüntülerine fare aracılığıyla müdahalede bulunulabilmiş, ekrandaki görüntüye bir kullanıcı tarafından ilk kontrollü temas sağlanabilmiştir. 20. yüzyılın ortalarındaki bu sanat gelişmeleriyle birlikte fiziksel nesneye ihtiyaç duymadan üretilebilen sanal nesne, yeni gerçeklik algıları yaratarak, rengi, formu, maddeyi sınırların olmadığı ortamlara taşımıştır. Bu dijital dünya için sadece malzemenin bilgisi gereklidir. Paul Brown’nun bilgisayar aracılığıyla oluşturduğu sanat yapıtları sanal nesne kontekstinde oldukça önemlidir (Tuğal, 2018). Mekanla birlikte var olan sanat nesnesi, sanal olarak gerçek bir mekanda oluşturulabildiği gibi sanal bir mekanda da dijitalize olmuş bir şekilde oluşturulabilir.

Bilgisayar teknolojisiyle resim, heykel, baskı, fotoğraf, video gibi geleneksel sanat biçimlerinin dönüştürülmesinin yanında internet ve yazılım sanatı, dijital ortamlarda sergiler, sanal gerçeklik gibi yeni formlar da sanatsal nitelikte değerlendirilmiştir. 20. yüzyılın sonlarında bilişim teknolojilerinin hızla gelişmesiyle

sanat, teknoloji ve bilim arasındaki arayüz faaliyetleri giderek yoğunlaşmıştır. Dijital sanatçılar bilgisayar programcıları, mühendisler, ses teknisyenleri ve mimarlar gibi farklı uzmanlık alanlarına sahip kişiler ile de işbirliği içerisinde çalışır. Yazılı metin, ses veya video kayıtlarından oluşan kolajlardan, karmaşık matematiksel işlevlerle oluşturulan görüntülere veya seslere kadar, sanatsal üretim için çok çeşitli olanaklar görülmektedir. Sanatçılar ve bilim insanlarının işbirliğine dayanan sanal gerçeklik çalışmalarında duyuların da dahil edildiği dijital platformlar oluşturulmuştur.

Bu kültür, teknoloji, sanat ve mülahaza ortamında sanat eserine atfedilen özellikler de tartışma konusu olmuştur. İşlevsel olarak değişen ve dönüşen sanat için Walter Benjamin: “Sanat eserinin tekniğin yardımıyla çoğaltılabilirliği, kitlenin sanatla olan ilişkisini değiştirmektedir” ifadesiyle birden çok çoğaltma yoluyla ulaşılabilirliği vurgulamıştır (Benjamin, 1995). Teknoloji sayesinde tekliğini ve biricikliğini yitiren sanat yapıtı çoğaltılabilir, kopyalanabilir, yeniden üretilebilir hale gelmiştir. Bununla birlikte çoğaltma tekniği yeniden üretme yoluyla tek bir varlığı ikame ederek nesneyi gelenek alanından çıkarmıştır.

Dijital sanatın geldiği nokta ile karşımıza çıkan NFT’ler (Non-Fungible Token) sanat yapıtları-nesneleri ve izleyiciler-koleksiyonerler arasındaki ilişkileri etkileyerek yeni bir yön kazandırmıştır. Gerçek dünyadan bağımsız olarak var olabilen NFT’lerin izlenebilmesi ve sahip olunabilmesi tamamen dijital yollarla sağlanabilir. Kripto sanat olarak adlandırılan NFT’ler dijital dünyada gerçek nesneye ihtiyaç duymadan varlığını sürdürebilen sanat yapıtlarıdır. Sanat eserinin çoğaltılabilirliğine karşıt bir fikir ile ortaya çıkan NFT’lerin değerli olmasının sebebi ise biricik ve eşsiz olmaları, başka eserler ile değiştirilememeleridir. Dolayısıyla gerçek dünyada ve dijital dünyada sadece bir tane olabilir. Dijital dünyada ‘Beeple’ olarak bilinen Mike Winkelmann’ın yarattığı eser, 11 Mart 2021’de NFT sertifikası olarak dijital sanatlarda bir kilometre taşı olarak kabul edilmiştir. Sanatçı, yalnızca dijital olarak var olabilen eserini 69.3 milyon dolara satmayı başarmıştır. NFT’ler Kripto Para (Coin) piyasasındaki bir tür dijital koleksiyonlardır. Bu benzersiz öğeleri n güvence altına alınabilmesi için bir Blokzincir sistemiyle doğrulanması gerekir. NFT’ler tablolar gibi kopyalanabilir veya baskılanabilir olsa da orijinali yalnızca bir tanedir. NFT’lerin eşsiz ve biricik olma özelliği, insan psikolojisinde benzersiz olana sahip olma arzusuyla daha da önem kazanır (Akpınar, 2022).

Bilgisayar teknolojileriyle oluşturulan ilk grafik çalışmalarından, sanatın geleneksel formlarının sınırlarının genişletilerek, yeniden üretilbildiği, kopyalanabildiği, çoğaltılıp arşivlenebildiği; günümüzün mühendislik alanlarını, interaktif sanal ortamları, yapay zekâ süreçlerini içine alan hemen hemen bütün çalışmaları çok kapsamlı bir çalışma alanını ve süreci içine alan Dijital Sanat başlığı altında tanımlamak mümkündür (Çuhacı, 2007).

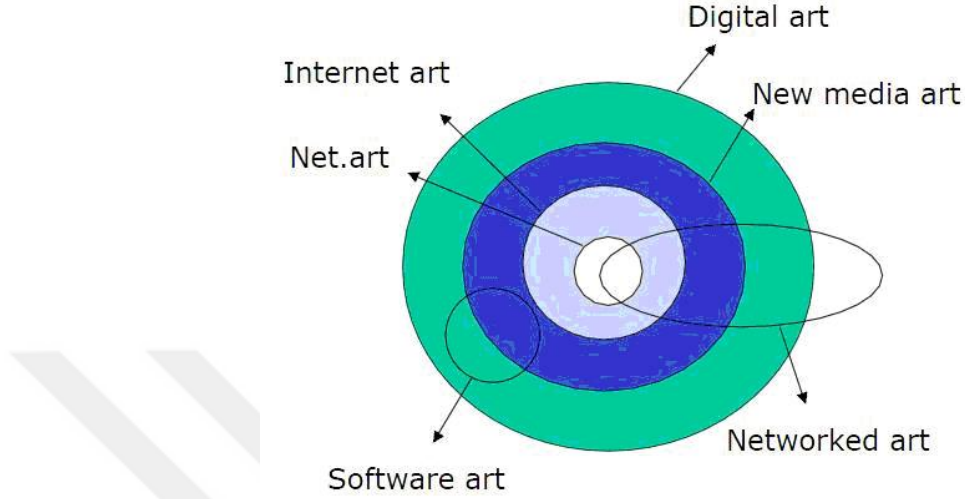
Teknoloji ile gelişen dijital sanat yaratıcılık ve hayal gücünün sınırlarını zorlayarak sanatın temel öğelerini de (nokta, çizgi, doku, renk, form vb.) kullanmıştır. Bununla birlikte Dijital Sanat üretimlerini gerçekleştirebilmek için, bilgisayar programları, tarayıcı, fotoğraf ve video kamera gibi araçlara gereksinim duyar. Bu araçlar vasıtasıyla İnternet, yazılım, sanal gerçeklik, yapay zekâ ve oyunlar, 3 boyutlu görüntüler ve animasyonlar üreten programlar sanatsal anlamda dijitalize şekilde eserlerin üretiminde kullanılarak sanat yapıtına dönüştürülmüştür. Çokokumuş'a göre: "Dijital sanat yeni gelişen bir sanatsal anlatım biçimi olarak görülmesine rağmen, temelde geleneksel sanatın teorik altyapısı ve kuramları üzerine temellenmekte, heykel, resim, grafik gibi hem geleneksel hem de yeni dijital anlatım biçimleri bir arada harmanlanabilmektedir." (Çokokumuş., 2012).

Teknoloji ile sanatın harmanlandığı dijital sanat, aynı zamanda çoklu duyulara hitap ederek zihinsel ve fiziksel deneyimleme olanakları sunar. Teknoloji, sanat ve bilginin insanda yarattığı öz bilinç ile olan etkileşiminin dijital sanat ile sorgulanmasıyla, sanatsal anlatımın rolü, çeşitli anlamları ve eylem odaklı yönleriyle kavramsal sanat kadar önem kazanmıştır. Bir sanat eseri genellikle izleyici katılımıyla başlar, etkileşimli bir şekilde devam eder ve yeniden yönlenme, sonlanma veya hiç bitmeyen bir süreç olma biçimini alabilir, aynı zamanda kavramsal sınırları zorlar, sanat olgusunu deneyimselliğiyle felsefeye yaklaştırır.

2.1.4.7. Yeni Medya Sanatı

Yeni Medya sanatta Video-art, Dijital Sanat, Grafiti, Yazılım Sanatı, Net Sanatı gibi uzantıların bir başlıkta toplanmış hali olarak karşımıza çıkmaktadır. Resim, heykel, fotoğraf, baskı, video, sinema, kinetik gibi birçok gelişmeden beslenmiş olan Yeni Medya Sanatı, teknolojinin hızla ilerleyişiyle sanatta da radikal bir dönemselleşmeye sebep olmuştur. Dijitalize ortamlarda gerçekleştirilen performanslar ve etkileşimli yapıtlar sanatçı ve izleyici kavramlarına yeni bir ivme kazandırmıştır.

Nitekim Yeni Medya sanatı farklı disiplinleri bünyesine katarak sınırları bulanıklaştıran, çeşitli güncel anlayışları harmanlayan yeni sanat yapma biçimlerini ve oluşumları beraberinde getirmiştir. Biyo ve nano teknolojilerinin sağladığı imkanlarla çeşitli deneySELLiklere, yöntemlere ve gelişmelere de son derece açık bir oluşumdur.



Şekil 2.23. Karen Verschooren, “Situating Internet Art in the Traditional Institution for Contemporary Art” (Anonim, 2007a)

Küratör Karen Verschooren, “Situating Internet Art in the Traditional Institution for Contemporary Art” başlıklı tezinin girişinde, bir işin İnternet Sanatı sayılabilmesi için mecranın sahip olduğu bazı özellikleriyle de kendi deyimiyle, oynaması gerektiğini ileri sürmüştür. İnternet sanatı, fotoğraf ve video gibi diğer eski yeni medya sanatlarında olduğu gibi, konusunu kullandığı mecradan alan bir sanattır ve konusuna göre ağ sanatı, yazılım sanatı vb. olarak da adlandırılabilir (Kutup, 2010, s. 5).

Yeni Medya Sanatı ile sanatçıların tavrını ortaya koymasındaki yöntemler çeşitlilik kazanmıştır. Sanatçıların yaşayan bir gerçeklik ve bir soyutlama aracı olarak görüntüyü nasıl taşıdığını; görüntünün geniş bir yelpaze içinde iletişim ortamından, sanat ortamına doğru nasıl bir yöntemle biçimlendirildiğini; daha da ileri gidilirse, sanat ürünlerinin temelde birer medya araçları olduğu açıkça gösterilir (Bozkurt M. , 2012). Yaşanan gelişmeler ve buna bağlı olarak ortaya çıkan kavramlar “medya” tanımını bütünüyle değiştirmiştir ve katı bir tanım yapılabilmesinin önüne geçmiştir.



Şekil 2.24. teamLab, “Forest of Flowers and People: Lost, Immersed and Reborn-Honeycomb Structure” (Anonim, 2019b)

Yeni Medya sanatı kapsamında; Vera Frenkel, Alexei Shulgin, Rafaël Rozendaal, Pierre Huyghe, Lawrence Lek, Mario Klingemann, Petra Cortright, Hito Steyerl gibi sanatçıların oldukça çarpıcı eserleri görülmektedir. Aynı zamanda bir Japon topluluk olan “teamLab” da bu bağlamda başarılı işlere imza atmıştır. Gerçekleştirmiş oldukları “Çiçekler ve İnsanlar Ormanı: Kayıp, Batık ve Yeniden Doğmuş - Petek Yapısı” (2019) adlı interaktif dijital enstalasyonda mevsimler kurum alanı boyunca değişmektedir. Değişen mevsimlere göre açan çiçekler yetiştikleri alanda yavaş bir şekilde hareket eder. Çiçekler, yaprakları solmaya ve sonunda solmaya başlamadan önce tomurcuklanır, büyür ve çiçek açar. Büyüme ve çürüme döngüsünün sürekli olarak kendini tekrar ettiği bu etkileşimli sanat eserinde izleyicilerin hareketsiz kalma durumunda çiçekler büyür ve çiçek açmaya devam eder. Ancak izleyiciler çiçeklere dokunur veya basarsa taç yapraklarını döker, kurur ve bir anda ölürler. Sanat eseri, oynatılan önceden kaydedilmiş bir görüntü değildir; gerçek zamanlı olarak sürekli olarak işleyen bir bilgisayar programı tarafından yaratılmıştır. İnsanlar ve enstalasyon arasındaki etkileşim, sanat eserinde sürekli değişikliğe neden olur ve önceki görsel durumlar asla kopyalanmaz, tekrarlanmaz. Kunisaki Yarımadası’ndaki dağlarda çok sayıda bulunan kiraz ve kanola çiçeklerinin kaçının insanlar tarafından ekildiği ve kaçının doğaya özgü olduğu merakından yola çıkarak teamLab, bu eseriyle doğa ve insan işi arasındaki sınırların belirsizliğine gönderme yapmıştır (https://borderless.teamlab.art/shanghai/ew/flowerforest_shanghai/).

Türkiye’de ise Yeni Medya Sanatı kapsamında değerlendirebileceğimiz; Genco Gülan, Burak Arıkan, Ekmel Ertan, Ebru Yetişkin, Murat Germen, Bager Akbay, Ali Miharbi, Başak Senova, Refik Anadol gibi isimler yer almaktadır. İlerleyen bölümde Refik Anadol’un ve sanatçı kolektifi olan Ouchhh’un çalışmalarına detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

2.1.4.8. Günümüz Sanatçıları ve Disiplinlerarası Çalışmaları

Banksy

Kimliği ve gerçek adı doğrulanmayan İngiliz sokak sanatçısı Banksy dünyanın dört bir yanındaki şehirlerde yer alan sokakları, köprüleri, binaları, duvarları vb. yüzeyleri protest eserlerle donattığı grafiti sanatının yanında aynı zamanda politik aktivistliği ve film yönetmenliğini üstlenmiş bir sanatçıdır.

Yaptığı işler ile izleyicisine sosyal ve politik mesajlar verir ve bunu yaparken de kara mizahı, ironiyi kullanır. Sokak sanatıyla kapitalizme ve savaşa karşı olan tavrına dikkat çeker, mesajlarını kimi zaman sloganlar da içeren genellikle asker, polis, yaşlı, çocuk, fare gibi imgeler kullandığı grafiti resimleriyle duyurur. Grafitileri için kullandığı sokakları ve duvarları bir tuval yüzeyinden daha çok eserlerinin bir parçasıymışçasına dönüştürür. Geleneksel soyutlamalardan kaçınan Banksy’nin, belirli bağlamlarla sosyal yorumlara dayalı olan foto-realistik imgeleri birer imza niteliğindedir. Banksy’nin yaptığı işlerde ele aldığı evsiz ve aç insanların tasvirleri, sokaklardaki orijinal yaşamlarından daha dikkat çekici ve akılda kalıcılığıyla görünürlük kazanmıştır. Eserleri yaygınlaştıkça ünü ve popülaritesi artarak sanat galerileri, simsarlar ve koleksiyonerlerin ilgisini çekmiştir ve eserleri maddi anlamda değer kazanmaya başlamıştır.

Banksy, Los Angeles sergisinin sokaklarında çalışmalarının nerede olacağını, onları yerleştirdikten hemen sonra web sitesinde duyurarak, çalışmalarını isteyen herkes için erişebilir kılarak alabilmesini istemiştir (Wyatt, 2006). Aslında çalışmalarını ve çalışmalarının fotoğraflarını doğrudan satışa sunmamıştır. Nitekim müzayedeciler çalışmaların silinme ya da kaldırılabilme riskleri ile alıcıları karşı karşıya getirerek satışa çıkarmaktadır. Böylelikle eserleri ironik bir biçimde, karşıt olduğu kültürün ünlü sanat galerilerinde sergilenerek, yasa dışı olmasına ve suç teşkil etmesine rağmen uçuk meblağlarda alıcısı ile buluşmaktadır. Banksy’nin eleştirel bir

tutum sergilediği kitle iletişim araçları ile sınırları zorlayan çalışmalarını yayınlayarak bilinirliğini arttırması da aynı ironik duruma tekabül eder (Baranseli, 2017).



Şekil 2.25. Banksy, “Metropolitan Müzesi’ne Bıraktığı İşi” (Anonim, 2004a)

Sanatçıya ün kazandıran eylemlerden bir tanesi de İngiltere ve Amerika’daki büyük müzelere (Metropolitan Museum of Art, Brooklyn Müzesi, Tate Britain, British Museum) kendi eserlerini gizli bir şekilde yerleştirmiş olduğu performanslarıdır. British Museum’da gerçekleştirdiği eyleminde gizlice müzeye sokup yerleştirdiği sahte mağara resimleri günlerce fark edilmeyip daha sonradan Banksy’nin bu sahte mağara resimleri müzenin koleksiyonuna eklenmiştir. Bu müstehzi ve yıkıcı işlerinin iki tanesi halen müzelerde yerlerini korumaktadır.

Banksy’nin dünyanın en büyük açık hava hapisanesi olarak tanımladığı Filistin’deki duvarların üzerine “Tatil Enstantaneleri” adını verdiği dokuz adet iş bırakmıştır (Özen & Eken, 2017). İsrail güvenlik güçlerinin tehditlerine ve uyarı atışlarına rağmen, İsrail ile Filistin arasındaki beton duvarın, Batı Şeria bariyeri üzerinde gerçekleştirdiği çalışması ile İsrail politikasına ilişkin düşüncelerini aktarması ise yeni medya aracılığıyla tüm dünyaya yayılmış olan bir başka önemli çalışmalarındandır. Batı Şeria duvarı grafiti için uygun bir ortam sağlar ve farklı mesajlara uygun farklı teknikler seçmesiyle tanınan Banksy de bu doğrultuda kavramsal sanatı benimsemiştir.

2010 yılında Sundance Film Festivali’nde ilk gösterimi yapılan ve Ocak 2011 Akademi Ödüllerinde En İyi Belgesel dalında aday gösterilen Exit Through the Gift

Shop filminde Banksy, sanata ve sanatçıya dair duygularını ve düşüncelerini açıklamaktadır. Aynı zamanda belgeselde sanatın ticarileştirilip bir sömürge aracı olarak kullanıldığı galeri ve stüdyoları saplantılaştıran bir insanın gerçek hikayesini belgelemektedir. Banksy'nin bu filmi dışında da anlık performanslarını kaydederek kendi web sitesi üzerinde sergilediği videoları da bulunmaktadır.



Şekil 2.26. Banksy, “Dismaland” (Anonim, 2015a)

2015 yılında açılan Banksy'nin Dismaland Sergisi, dünyaca ünlü Disneyland eğlence parkının distopik bir versiyonudur. Dismaland'de Banksy ile birlikte Damien Hirst, Jenny Holzer, Jimmy Cauty, Bill Barminski, Caitlin Cherry, Polly Morgan, Josh Keyes, Mike Ross, David Shrigley, Bäst ve Espogibi 58 sanatçının su parklarında eziyet gören balinalardan, plastik oyuncaklarla dolu çocuk parkına kadar farklı sanat eserleri eğlence parkının farklı alanları olarak sergilenmiştir (Jobson, 2015). Bu melankolik ve mutsuz lunapark, Banksy'nin o dönemdeki dünya durumuna yönelik ironik eleştirisi olarak görülebilir. Dismaland Sergisi'nde yer alan eserler gratifi sanatının dışında farklı alanlara yönelik günlük hayat nesnelerinin de kullanımına yer verilen ve sosyal mesajları içeren kavramsal sanat eserlerinden oluşmaktadır. Dismaland sergisi geçici bir eğlence parkını oluşturmaya rağmen yeni medyada yaygın olarak kullanılan internet aracılığıyla tüm dünyaya erişim sağlamıştır. Öyle ki, bu sergide yer alan eserler kaldırıldıktan sonra bile internet üzerinden bu sergi alanına dair fotoğraflara ulaşılabilmekte, bir anlamda bu yer ziyaret edilebilmektedir. Bu proje bütünlüğüyle mesajını vermeye devam edebilmektedir.

Banksy sanatı ile çeşitli ülkelerden çeşitli meslek gruplarından kuşaktan kuşağa sosyo-ekonomik zorluklarla yaşamış geniş kitlelerle tanışık oldukları imgeler yoluyla

iletişim kuran. Esas kimliği gizli olan İngiliz merkezli sokak sanatçısı farklı kùltürler arasında köprü kuran bir birleşim noktasıdır.

Maurizio Cattelan

1960'da İtalya'da dünyaya gelen sanatçı Maurizio Cattelan, resmi bir sanat eğitimi olmamasına rağmen, 1980'lerin sonlarında çağdaş sanat sahnesinde kendisini göstermeye başlamıştır. İlk kişisel sergisini ahşap mobilyalardan oluşturduğu çalışmalarıyla İtalya'da 1988 yılında açmıştır. Sonraki yıllarda Avrupa ve Amerika'da heykel ve performans bir araya getirerek açtığı çeşitli sergileriyle çok yönlü, multidisipliner kimliğini vurgulayan bir sanatçı olduğunu kanıtlamıştır. Sanatsal pratiklerle yarattığı kışkırtıcı eylemleri tartışmaların merkezinde yer almıştır. Tartışmalı çalışmalarıyla adından çokça bahsettiren Cattelan, Dada, Kavramsal Sanat ve Arte Povera gibi çeşitli akımlarla ilişkilendirilebilmektedir.

Çağdaş kùltürel meselelere yönelik eleştirisi, Cattelan'ı genellikle kavramsal bir sanat pratisyeni ve enstalasyon sanatçısı olarak sınıflandırır. Andy Warhol'dan yoğun bir şekilde etkilenen Cattelan, sanatçılara da ironik göndermeler yaparak, Dadaizm, Minimalizm ve Pop Art gibi akımlardan fikirleri bir araya getirmektedir (Hodge, 2013, s. 41). Cattelan, çalışmalarında fikirlere, kavramlara ve aynı zamanda bunların alıcı için yarattıkları anlamlara odaklanır. Teknik olarak yaptığı işin üretimini birlikte çalıştığı insanlara emanet eder ve kendisi sadece fikirlerin yaratıcısıdır.

Heykellerinde, performanslarında veya enstalasyonlarında sanat dünyasına dair mizahi tavrıyla dikkat çekmektedir. Galerî mekânından kaçışa dair simgeler kullandığı enstalasyonlarından, galericilerin mesleğini ve müzecilik sistemini hicvetmeyi amaçlayan çok sayıda önemli eseri bulunan Cattelan, olayları tarihsel bir perspektiften ele alarak, izleyici üzerinde güldürürken düşündürme yaklaşımını da sürdürmüştür (Antmen, 2008, s. 301).

Cattelan'ın köpekler, atlar ve sincaplar gibi doldurulmuş hayvanları bir sanat formu olarak kullanması ve bunları sergileme biçimi, ironiyi eylem halinde gösterir. Bu doldurulmuş hayvanlar genellikle doğal sayılmayacak biçimlerde; tavana asılarak, duvara yarı şekilde gömülerek ya da insanlara özgü davranışlarla düzenlenerek, galeriye yerleştirilmiştir. Aynı zamanda bu alışılmışın dışındaki sergileme şeklini gerçekte insan veya balmumundan oluşturulmuş insan heykellerinin konumlandırılmasında da kullanmıştır. Yapıtları bu konumlandırma ve sergileme

aracılığıyla toplumsal, siyasal ve dinsel kurumlarla ilişkiler kurmaktadır. Doldurulmuş hayvan enstalasyonlarının öncülü, formun ölümlüğüdür. Gerçek bir ölüm korkusu, sanatçının mumyalama yoluyla yeni görünür yaşam durumlarını tasvir etmesine izin vermiştir. Enstalasyonlarında süreklilik sağlayan bu tematik endişe formların tekrarıyla vurgulanmaktadır. Bu nedenle mumyalama, kaçınılmaz olan ölüm karşısında başka bir yaşam durumunu keşfetmek için bir fırsat olarak kullanılmaktadır. Seçtiği malzemenin gücü sadece Cattelan'ın düşüncelerini yansıtmakla kalmaz, aynı zamanda içlerinde dolaşarak algıyı birden çok boyutta paramparça eder. İzleyicinin kendi geçmişi ve korkuları bir şekilde zihinlerini ele geçirir, çok boyutlu bir anı ve soru alanı ortaya çıkar (Karaçalı, 2018).



Şekil 2.27. Maurizio Cattelan, “Kaputt” (Anonim, 2007b)

Cattelan'ın bu çarpıcı işlerinin arasında Fondation Beyeler'de gerçekleştirdiği doldurulmuş beş başsız attan oluşan “Kaputt” alt başlıklı sergisi yer alır. “Kaputt” kelimesi almanca parçalanmış, kırılmış, harap olmuş anlamında kullanılır. İtalyan yazar Malaparte'nin, II. Dünya Savaşı ve ardından bıraktığı enkazın halini, Almanya'nın oluşturduğu kaosu ve büyük çoğunluğunu atlara ayırdığı “Kaputt” adlı kitabına atıfta bulunarak sergiyi isimlendirmiştir. Curzio Malaparte eserinde at cesetleri ile kaplı yolları ve orman yangınlarından kaçmak için toplanmış atlar ile dolu gölleri betimlemiştir. Bilhassa gece donmuş su içinde tuzığa düşmüş, cansız ve donmuş bedenleri bulunan atlar, Avrupayı etkilemiş bir metafor olmaktadır. Çünkü yazar “At bizim vatanımızdır” sözüyle Avrupa'yı at ile bir tutup özdeşleştirmiştir.

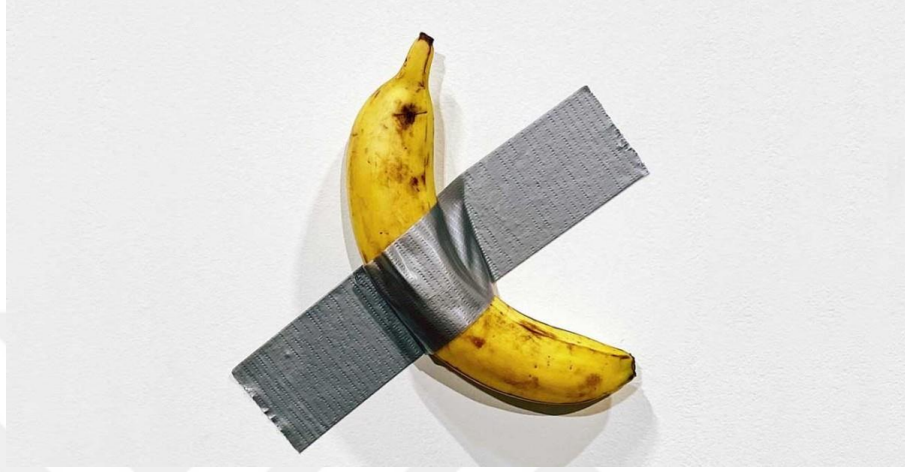
Cattelan'ın galerideki “Kaputt” atları, tıpkı Malaparte'nin Kitabındaki gibi donmuş durumdadır, bu şekilde sanat tarihinin klasik sembolüne gönderme yapmıştır (Karaçalı, 2018).



Şekil 2.28. Maurizio Cattelan, “America”(Anonim, 2016-2017)

Cattelan'ın etkileşimli heykelsi bir performansı sunan 18 ayar altından oluşturulmuş “America” adlı eseri de olası birçok anlamı kendi bünyesinde barındırır. Sanat- dışkı denklemi Neo-Marksist düşünürlerin ortaya attığı emek-değer ilişkisiyle kurulan bir bağlamdır. Bu ekonomik manzara genişledikçe, Amerika'da zengin ve fakir arasındaki uçurum da genişleyerek kültürel istikrarı tehdit etmektedir. Altın Tuvalette Cattelan, zengin ve fakir arasındaki eşitsizliği ve büyük Amerikan rüyasını alaycı bir şekilde tasvir etmektedir. Aynı zamanda Cattelan'ın bu eseri Duchamp'ın 1917 yılında New York'taki bir sanat sergisine gönderdiği Fountain adlı eserini akıllara getirmektedir. Altın kaplama olan Cattelan'ın tuvaletini kullanmak üzere 100.000 kişinin sıraya girmesi, 1917'de aynı basit eylemlere hala bağlı olduğunu kanıtlamaktadır. Yeni olanın şoku, sözde yeni olanın tekrarı halini almıştır. Ancak “Fountain” hiçbir ekonomik değer olarak görülmezken, Cattelan'ın altın klozeti, asırlık

bir Dada uygulamasını milyonlarca emtiaya dönüştüren sanat dünyasının imajı haline gelmiştir (Jones; 2019). Guggenheim’da herkes için kullanıma açılan “America” sanat ile insan arasındaki fiziksel doğayı harmanlayan, altından yapılmasına rağmen eylemsel açıdan herkesi eşitleyen bir alan sunarak hicivsel ilişkilerin kurulduğu mükemmel bir örnek teşkil etmektedir.



Şekil 2.29. Maurizio Cattelan, “Comedian” (Anonim, 2019a)

2019 yılında Art Basel Miami Beach sanat fuarında duvara gerçek bir muz bantlayarak “Comedian” adını verdiği çalışmasında ise Cattelan, sanatın değerlendirilmelerine ilişkin tartışmalara yol açan bir performansa imza atmıştır. Yerel bir marketten alınan muzlar varlığıyla geçici bir ömre sahiptir. Muzun bir sanat eseri veya ürün olarak ontolojik statüsü, kabuğu zaten kahverengi lekelerle kaplı olduğu için sürekli değişime ihtiyaç duyar. Bu nedenle Cattelan, eseri alanlara on günde bir meyveyi değiştirmeleri için talimatlar hazırlamıştır. “Comedian” eseri ile Cattelan, nasıl gördüğümüzü ve neye değer verdiğimizizi yapılandıran ekonomik, sosyal ve söylemsel sistemlerin sorgulanmasını istemektedir. Bu anlamda, “Comedian” başlığı ironik ve kesinlikleri bir muz kabuğu kadar kayganlaştıran bir trajedidir (Farago, 2020). Bu tür çarpıcı çalışmaları, Cattelan’ı günümüzün önde gelen sanat dünyasının merkezine yerleştirmiştir.

Ai Weiwei

Çinli bir çağdaş sanatçı ve aktivist olan Ai Weiwei, heykel, enstelasyon, küratörlük, fotoğraf ve film alanlarında aktif olmasının yanı sıra sosyal, siyasal ve kültürel bir eleştirmendir. Heykellerine, fotoğraflarına ve halka açık sanat eserlerine siyasi inanç ve kişisel şiir aşılayarak, çoğu zaman Çin'in bir dizi çağdaş siyasi ve sosyal sorununun eleştirel incelemelerinde bulunmaktadır (https://en.wikipedia.org/wiki/Ai_Weiwei). Ai, heykel çalışmalarında, geleneği çağdaş sosyal kaygılarla birleştiren kavramsal bir jest olarak, sıklıkla geri kazanılmış malzemeleri (antik çanak çömlek ve yıkılmış tapınaklardan gelen ahşap) kullanır. Ayrıca, geleneksel imgelerin gücünü ve sembolizmini yeniden canlandırmak ve tanıdık olanı minimal yollarla yeniden çerçevelemek için yan yana koyma ve tekrar ilkelerini kullanır. Ai, küresel bir halkla iletişim kurmak ve diğer sanatçıları büyük ölçekte projelerle meşgul etmek için çeşitli disiplinlerde ve sosyal medya aracılığıyla uygulamalarını genişletmektedir.

Bir sanatçı olarak biçimlendirici yıllarını, Warhol'un bir tanrı olduğu ve kavramsal ve performans sanatının baskın olduğu 1980'lerde New York'ta geçirmiş biri olarak, hayatıyla sanatını nasıl birleştireceğini, nasıl gördüğümüzü tanımlamaya yardımcı olan cüretkar ve politik olarak yüklü bir performansta birleştirmiştir. Keskin mesajlarını iletmek için herhangi bir aracı veya türü (heykel, hazır yapım, fotoğraf, performans, mimari ve bloglar) kullanmaktadır (https://en.wikipedia.org/wiki/Ai_Weiwei).

Küresel bir vatandaş, sanatçı ve düşünür olan Ai Weiwei, ister 2008 Çin depremi olsun, araştırmasının yönüne ve sonucuna bağlı olarak, üretim ve araştırma biçimleri arasında gidip gelmektedir. Ai'nin üretimi, dünya çapındaki mültecilerin ve zorunlu göçmenlerin durumu "Law of the Journey" ve uzun metrajlı belgeseli "Human Flow" (2017), "Straight" (2008-12) ve "Remembering" (2009) "Dropping a Han Dynasty Urn," (2015) ve "Study of Perspective" (1995) dahil olmak üzere otorite ve tarih açısından erken dönem ikonoklastik konumlarından mimariyi, kamusal sanatı ve performansı kapsayacak şekilde genişlemiştir. Ai, biçim veya protesto endişelerinin ötesinde, zanaatkarlığı kavramsal yaratıcılıkla birleştirerek artık ekonomik, politik, doğal ve sosyal güçlerle ilişkili olarak varlığımızı ölçmektedir. Bisikletler, çiçekler ve ağaçlar gibi insanlığın ve toplumun evrensel sembollerinin yanı sıra sınır ve

çatışmaların daimi sorunları enstalasyonlar, heykeller, filmler ve fotoğraflar aracılığıyla yenilenmiş bir güç kazanmaktadır.

Göçmen krizine yanıt olarak tasarlamış olduğu “Law of The Journey” (2017) adlı sergisi ile özellikle akut hale gelen göçmen krizine sanatsal bir ayna tutmuştur. Galerinin post endüstriyel, türbini andıran ana salonu birkaç metre yukarısında asılı duran içinde toplanmış yaklaşık 300 androjen figürün bulunduğu dev bir lastik botaan oluşan, aynı zamanda Law of The Journey olarak adlandırılan bir enstalasyonu içerir. Genellikle anıtsal diyebileceğimiz eserler inşa etmek için topladığı malzemeler ile özellikle mülteci krizine değindiği sergi alanının kendisi de sembolik bir önem taşımaktadır: 1938 ve 1941 yılları arasında Prag’ın sadece 60 mil kuzeybatısında bulunan Terezin’deki toplama kampına gönderilmeden önce Yahudiler için bir geçiş noktası olarak hizmet etmiştir (Batycka, 2017).



Şekil 2.30. Ai Weiwei, “Law of the Journey” (Anonim, 2017)

Sergi, galerinin iki katının çoğunu kaplarken aynı zamanda sanatçının, New York’ta Jeffrey Deitch Projects’de sergilenen, atık giysilerden ve ayakkabılardan yapılmış bir enstalasyonu olan “Laundromat” (2016) gibi daha önceki çalışmalarından bazılarını da içermektedir. Ai, bu ve diğer sanatsal müdahalelerle günümüz mültecilerinin korkunç gerçeklerini yeniden inşa etmeye çalışmıştır. Ai, sanatını eylem, farkındalık ve aktivizm için bir araç olarak kullanarak izleyicilerini cehaletten anlayışa göç etmeye davet etmektedir.

Louis'deki Mildred Lane Kemper Sanat Müzesi'nde sergilenen “Ai Weiwei: Bare Life” (2019), bu önemli sanatçının çalışmalarını, onun pratiğini ve bunun insan hakları, küresel vatandaşlık gibi felsefi tartışmalarla ilişkisini anlamanın yeni yollarını tematik bir çerçevede sunmaktadır. “Ai Weiwei: Bare Life” , son yirmi yılda yaratılan yaklaşık üç düzine sanat eserini bir araya getirmektedir. Illumination (2009), Coca-Cola Vase (2015) ve Dropping a Han Dynasty Urn (2015) gibi Ai'nin en ikonik çalışmalarından bazıları, üç alanı sabitleyen yeni büyük ölçekli ve mekana özgü enstalasyonlarla yerleştirilmiştir (Otten, 2019).



Şekil 2.31. Ai Weiwei, “Dropping a Han Dynasty Urn” (Anonim, 2015b)

Daha önce ABD'de sergilenmemiş devasa ahşap heykel Through (2007–8), asırlık Çin masalarını, sütunlarını ve kirişlerini tutkal veya çivi kullanmadan geleneksel teknikler kullanarak birleştirir. Alana özgü bir enstalasyon olan Forever Bicycles (2012), 720 bisikletten muhteşem bir geometrik kemer oluşturur.



Şekil 2.32. Ai Weiwei, “Forever Bicycles” (Anonim, 2011b)

Muazzam duvar kağıdı enstalasyonları Provisional Landscapes (2002–8), Finger (2015) ve Odyssey (2016), ilk kez sergilenen yeni bir çalışma olan Bombs (2019) ile birleştirilmiştir. Bu iki katlı yerden tavana duvar kağıdı, bir asırdan fazla endüstriyel savaşın tüyler ürpertici bir kronolojisini sunar.

Sergi iki bölüm halinde düzenlenmiştir. İlki olan “Çıplak Hayat”, serginin kendisi gibi adını da çıplak hayat, “kutsal” veya “olağanüstü” kavramlarını uzun süredir inceleyen İtalyan filozof Giorgio Agamben'in (d. 1942) yazılarından alır. Ai'nin bu bölümdeki çalışması, hem dünya genelinde yerinden edilmiş yetmiş milyondan fazla insanın artan kriziyle ilgili olarak hem de Çin, özellikle 2008 Sichuan depremi ile ilgili olarak dünya çapındaki insan hakları ihlallerine görünürlük sağlamaktadır. İkinci bölüm olan “Kopuş” modernleşme sırasında gelenekten kopuşun ardından anlam krizini araştıran Alman Yahudi filozof Hannah Arendt'in (1906–1975) etkili yazılarına gönderme yapar. Bu bölümdeki sanat eserleri, Ai'nin Kültür Devrimi'nin (1966-76) radikal silinmelerinden yirmi birinci yüzyılın başlangıcına damgasını vuran hızlı küreselleşme ve ekonomik reformlara kadar Çin'in kültürel mirasıyla olan ilişkisini temsil etmektedir (Otten, 2019).

“Çıplak Hayat” adlı ilk bölüm, küresel mülteci krizinin etkilerini görselleştiren sanat eserlerini ve Ai'nin 2008 Sichuan depremiyle bağlantılı olarak Çin'deki insan hakları ihlallerine yönelik soruşturmasını kapsar. İkinci bölüm olan “Kopuş”, Alman-Yahudi filozof Hannah Arendt'in modernitenin gelenekten kopuşuna dair etkili

yazılarına gönderme yapar. Ai'nin Kültür Devrimi'nin (1966-76) radikal silinmelerinden 21. yüzyılın başlangıcına damgasını vuran hızlı küreselleşme ve ekonomik reformlara kadar Çin'in kültürel mirasıyla yaratıcı ilişkisini temsil eden sanat eserlerinden oluşur.

Refik Anadol

1985 İstanbul doğumlu Refik Anadol, makine zekâsı estetiğinde uzmanlaşmış bir medya sanatçısıdır. İstanbul Bilgi  niversitesi'nin Fotoğraf ve Video bölümünde lisans eğitimini tamamlayan Anadol, ardından İstanbul Bilgi  niversitesi'nin Görsel İletişim ve Tasarımı ve Los Angeles, Kaliforniya Üniversitesi (UCLA) Medya Sanatları Tasarımı Bölümü'nde yüksek lisans eğitimlerini gerçekleştirmiştir. 2009'da mezun olan sanatçı, mezuniyet projesi için Türkiye'de bir ilki gerçekleştirerek 3D video projeksiyon ile Santralistanbul'un cephesini yapay zekâ kullanarak giydirmiştir. Projesinde “mimari bir yapının cephesini tuvale dönüştürme ve ışığı bir materyal olarak kullanma” fikri ile yola çıkan Anadol, 2011 yılında Mimar Alper Demirboğaz ile birlikte İstiklal Caddesi'nde “Augmented Structures v.1.0” isminde disiplinlerarası bir çalışmaya da imza atmıştır. Yapı Kredi Kültür Merkezi'nin cephesine yerleştirdikleri bu enstalasyon çalışması mekan, ışık, görsel-işitsel performans, ses ve mimari arasındaki ilişkiyi anlatan Türkiye'deki ilk proje olarak kabul edilmektedir.



şekil 2.33. Refik Anadol ve Alper Demirboğaz, “Aktif Strüktürler v1.1: Akustik Formasyon” (Anonim, 2011a)

Anadol'un yaptığı çalışmalar, sanat, bilim ve teknolojinin bir araya gelip harmanlandığı bir konumdadır. Çoğunlukla 3 boyutlu veri heykelleri ile tablolar, canlı

görsel ve işitsel performanslar, birbirinden sürükleyici sanal ve gerçek enstalasyonları içeren çalışmaları bulunmaktadır. Çalışmalarında kullandığı materyallerin ana kaynağı ise verilerdir.

Medya sanatçısı olan Anadolu, Dijital Sanat ile yapay zekâyı harmanlayarak eserlerinde mimariyi bir kanvas gibi kullanır ve halka açık mekânlarda canlı, sesli performansları ile her yaştan, cinsiyetten, ırktan insana hitap edebilecek olan geleceğin sanatını izleyicilere sunmaktadır. Işığın materyal olarak kullanımını ise eserlerindeki ortak kaygısıdır.



Şekil 2.34. Refik Anadolu, “Eriyen Hatıralar” (Anonim, 2018b)

2018 yılında Pilevneli Galerî’de açtığı “Eriyen Hatıralar” adlı sergisinde “Makineler hatırlar mı?” sorusundan yola çıkan Anadolu, insanların duygusal anılarının frekanslarından oluşturulan görselleştirmeler ile veri heykelleri yapmıştır. Bununla birlikte duygu geçişlerinin özel olarak bestelenen müzikler ile desteklendiği işitsel ve görsel olarak duyuları harekete geçiren bir sergi oluşturmayı başarmıştır.

Yine 2018 yılında Walt Disney Konser Binası için Los Angeles Filarmoni Orkestrası iş birliği yaparak hayata geçirdiği projede bir algoritma aracılığıyla orkestranın canlı olarak çaldığı müzik ile eş zamanlı sinematik bir deneyim oluşturmuştur. “Bina rüya görebilir mi?”, “Makine hatırlar mı?” sorularıyla çalışmalarına yön veren Anadolu, Walt Disney Konser Binası’nda çekilmiş olan 77.000 ses kaydı ve yarım milyondan fazla fotoğraf, 90.000 video kaydı verilerini alarak

görsel ve işitsel bir şölen haline getirerek binanın rüya görmesini ve hatırlamasını mümkün kılmıştır (Refikanadol, 2022).



Şekil 2.35. Refik Anadol, “Walt Disney Konser Binası Rüyaları” (Anonim, 2018a)

Yapay zekâyı evreni, insan duyularını, makineleri ve belleği anlamlandırmak için kullandığımız ara bağlantıları dijital sanat ve mimari merceğinden ele alan çalışmalar yürüten Anadol, Studios Los Angeles'ın bugüne kadarki en kapsamlı kişisel sergisi “Makine Hatıraları:Uzay” (2021) ile astronomik araştırmaların insanlık tarihindeki yerini ortaya çıkarmak ve evreni de içeren büyük veri kümelerine ışık tutan yeni bir kavramsal çerçeve sunmuştur. İstanbul’da kamuya açık bir şekilde sergilenen “Makine Hatıraları:Uzay”, evrenin derinliklerini keşfetmeyi amaçlayan bilimsel girişimler ve makine zekâsı kullanılarak yapılan görsel spekülasyonlar aracılığıyla, bilgi kümelerinin açık uçlu estetik olanaklara dönüştüğü alternatif bir veri evreni yaratmaktadır (Refikanadol, 2022).

“Hatıralar” ve “Düşler” şeklinde başlıklı olan sergi birbiri ile ilişkilendirilen iki bölüme ayrılmıştır. İlk bölümü oluşturan “Hatıralar”da yapay zekâyı kullanarak uzaya dair ham, yorumlanmamış görsel verileri toplayarak pigmentlere dönüştüren bir dizi dinamik veri tabloları sunmuştur. Bu çalışma, ISS, Hubble, MRO Uzay Teleskobu ve diğer uydular tarafından kaydedilen iki milyondan fazla görüntüyü, çeşitli gök cisimlerinin olası şekillerini anlayacak bir algoritmayı eğitmek için kullanılmıştır.

Astronomide şimdiye kadar kullanılan en gelişmiş teleskopların “hatıraları” olarak da değerlendirilebilecek görselleri içeren bu bölümde, izleyicinin ham verilerle etkileşime girmesini sağlayan bir enstalasyon, eserleri ortaya çıkaran araçların işlevselliğini ortaya koymuştur. Böylece, evren tasavvurumuz sadece soyut imgelerle değil, aynı zamanda parça parça da olsa yüce birliğin somut delilleriyle desteklenmiştir.



Şekil 2.36. Refik Anadol, “Makine Hatıraları: Uzay” (Anonim, 2021c)

İkinci bölümü oluşturan “Düşler” de 3 boyutlu veri heykellerinden ve mekan ile bütünleştirilmiş bir yapay zekâ sineması enstalasyonundan oluşmuştur. 3D baskı teknikleri kullanılarak elde edilen veri heykelleri Hubble, ISS ve Mars teleskoplarının görsel hafızalarından ilham alan sentetik manzaraları temsil etmiştir. Dünyadan ve diğer gök cisimlerinden sağlanan topolojik veriler çoklu ağ akışlarının bakış açılarını sunmuştur. Anadol, bu bölümün sinematik kısmını oluşturan “Makine Hatıraları v.2” adlı yapıtta izleyicileri 15 dakika süresince makinenin zihnine dalmaya davet eden büyüleyici bir yapay zekâ hikayesi sunmuştur (Kültürİstanbul, 2022).

Anadol, DATALAND projesi ile metaverse dünyasına giriş yapmış, bu proje ile de güncel nörobilimsel deneyleri oldukça realistik bir şekilde sunmayı başarmıştır. DATALAND projesi aynı zamanda dünyanın ilk çok-duygusal Metaverse projesidir. Anadol’un NFT olarak satışa sunduğu “Casa Batllo: Yaşayan Mimari” (2022) projesi de mimari, yapay zekâ ve medya sanatlarının bir araya getirilmesiyle üretilmiştir. 1 milyon 380 bin dolara alıcısını bulan eser, Barcelona’daki ünlü mimar Antoni

Gaudi'nin simgesel eseri olan Casa Batllo'nun ön cephesinin dinamik bir ışık gösterisi ile tasarlanmasıyla oluşturulmuştur. Aynı zamanda Barcelona'nın eş zamanlı iklim verilerinin kullanıldığı eser, verileri sanata dönüştürmenin oldukça sıra dışı bir örneğini sunmayı başarmıştır (Koeniggalerie, 2022).



Şekil 2.37. Refik Anadol, “Casa Batllo: Yaşayan Mimari, Barcelona” (Anonim, 2022b)

Ouchh

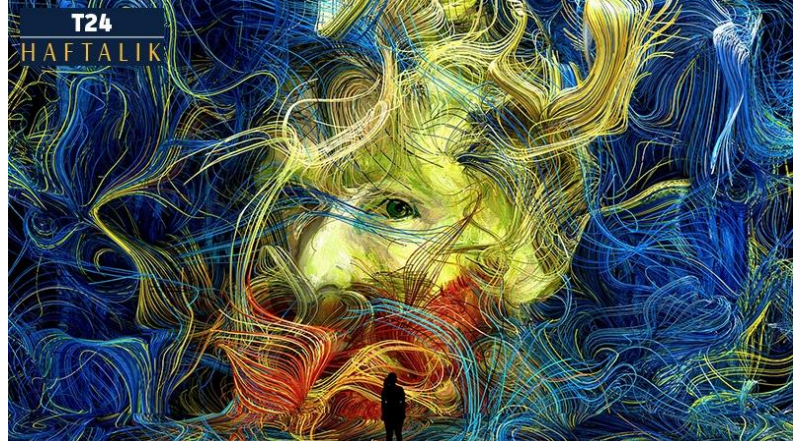
Ouchhh, fütüristik bakış açılarını şekillendiren çeşitli bağlamları ve deneyimleri yansıtacak yeni teknolojik modeller keşfeden veri resimleri ve heykeller, zihin odaklı yaklaşım konusunda sanat ve bilim ikilisini kamu alanlarına taşıyan bir sanatçı kolektifidir. Sanat bilimi teknoloji sahnesinde olağanüstü sonuçlar gösteren, yaratıcı alanda en son yenilikçiye sahip küresel bir yaratıcı yeni medya stüdyosudur. Bünyesinde mühendisler, akademisyenler, yaratıcı kodlayıcılar, tasarımcılar, medya sanatçıları, hareketli grafik tasarımcıları ve bilginin destansı bir kamusal deneyim yarattığı senkronize tek bir vizyona sahip çeşitli alanlardan diğer yetenekli bireyler çalışmaktadır. Ouchhh'un İstanbul'da bir ana ofisi ve LA, Viyana, Barselona, Paris, Londra ve Berlin'de ortaklıkları bulunmaktadır. Kendilerini etkileşimli yeni medya platformları, veri resimleri, yapay zekâ, veri güdümlü heykeller, kinetik kamusal sanatlar, sürükleyici deneyimler, yönlendirme, sanat yönetmenliği ve A/V mimari cephe performansları üretmeye odaklanan çok disiplinli bir yaratıcı merkez olarak görmektedirler (OuchhhTV, 2022).

Ouchhh Studio'nun 2021 yılında Zenger küratörlüğünde hazırladığı “Parallel Universe Exhibition of Ouchhh” adlı sergisinde sanat ve yapay zekâ bir araya getirilmiştir. Bu sergide Yapay Zekâ Van Gogh Veri Boyama Deneyimi, Şiirsel Yapay Zekâ, Göbeklitepe Mimari Veri ve Osman Hamdi Bey Eserleri adlı Ouchhh Studio'nun DasDas'a özel olarak ürettiği yapay zekâ/veri eserleri yer almıştır (Dasdas, 2022).

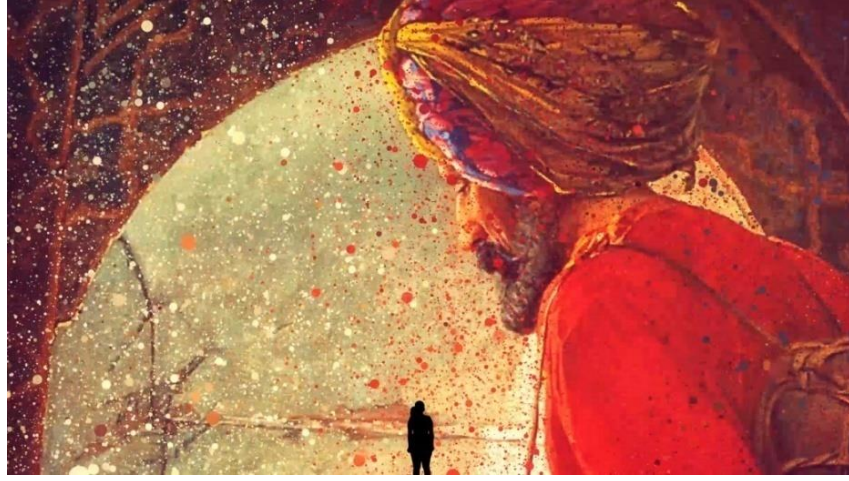
Sergi sayesinde izleyiciler usta ressamların eserlerinin içinde dolaşabilme imkanı elde edebilmişlerdir.

Dünyanca ünlü bir ressam olan Vincent Van Gogh'un hafızalara kazınan eserleri ‘Yapay Zekâ Van Gogh Veri Boyama Deneyimi’nde yapay zekâ aracılığıyla DasDas'ta hayat bulmuş, bilim insanlarının makine öğrenimi ve yapay zekâ algoritmaları kullanarak ışık, fizik, uzay ve zaman hakkında yarattıkları bilincin şiirsel yansımaları ‘Şiirsel Yapay Zekâ Sergisi’ adlı eserde deneyimlenebilmiştir. Tarihe yeni bir yön veren Göbeklitepe'yi dijital ortamda keşif sunan ‘Göbekli Tepe Veri Sergisi’ eserinde yapay zekâ aracılığıyla tarih öncesindeki insanların inançlarını yansıtan figürler yeni bir perspektifle izleyicilerle buluşturulmuştur. Osmanlı'nın en önemli ressamlarından, Türkiye'nin ilk arkeologu ve Türkiye'de müzeciliğin kurucusu sayılan Osman Hamdi Bey'in eserleri ise dijital olarak çok boyutlu bir şekilde “Osman Hamdi Bey Sarmalayan Eser Deneyimi” ile sunulmuştur.

Ouchhh kurucu ortağı Ferdi Alıcı'nın yaptığı açıklamaya göre yapay zekâ ve GAN algoritmalarıyla işlenen ‘Yapay Zekâ Van Gogh Veri Boyama Deneyimi’nde Van Gogh'un 900'den fazla yağlı boya tablosu ve 1100 eskizi toplanarak, 12 milyar parçacıktan oluşan yapay zekâ fırça darbeleriyle yaratılmış ve ziyaretçilerde tabloların içinde geziyormuş duygusu oluşturmak amaçlanmıştır. ‘Şiirsel Yapay Zekâ Sergisi’ nin içeriğin oluşması için ise 50K piksel ve 146 projektör kullanılmıştır. Makine öğrenimi ve yapay zekâ algoritmalarını kullanarak dünyanın kaderini değiştiren ve tarih yazan bilim adamları tarafından yazılan ışık, fizik, uzay-zaman hakkında 20 milyon satır teori, makale ve kitaptan öğrenen yapay zekâ yaklaşık bir ay süren öğrenme sürecinden sonra bilimsel ve şiirsel bir gerçeklik kırılması yaratarak yeni verilerin oluşturulmasında tekrarlayan sinir ağları (Tensorflow) kullanılmıştır (Bozyel, 2021).



Şekil 2.38. Ouchhh, “Yapay Zekâ Van Gogh Veri Boyama Deneyimi” (Anonim, 2021b)



Şekil 2.39. Ouchhh, “Osman Hamdi Bey Sarmalayan Eser Deneyimi” (Anonim,2021a)

Göbeklitepe’ye ait internetteki bütün verileri ve yapay zekâyı kullanarak tasarlanan mimari veri projesi “Dünyanın en eski antik kökenlere sahip verileri, yapay zekâ ile yeniden okunup bir kamu sanatı için eser haline gelirse ne olur?” sorusundan yola çıkılarak GAN ile yapay zekâ algoritmaları aracılığıyla Göbeklitepe verilerinden (çömlek öncesi Neolitik B, PPN; 9600-7000 cal BC) tarih öncesi dönemi öğrenmek için veri sergisi yaratılmıştır. Türkiye’nin en önemli ressamlarından Osman Hamdi Bey’in 32 eseri tek tek simülasyon haline getirilerek kullanıldı ve bu simülasyonlar sanatçının kendi renk paleti ve fırça darbeleriyle yeniden oluşturulmuş, Osman Hamdi Bey’in eserlerini farklı zamanlarda tekrar çizmesi tekniğini anlatan katmanlı bir boyut yaratılmıştır (Bozyel, 2021).

2.1.5. Melezleşme

Melez Sanat (melezleşme), genel olarak “kültür” olarak kabul edilenlerin arasında, etrafında, üstünde ve altında bulunmakta ve genellikle deneyseldir. Diğer disiplinlerle işbirliği gerektiren yeni fikirleri araştırmaktadır. Çoğu zaman yerleşik sanat dünyası tarafından sanat olarak bile kabul edilmez, çünkü melezlik olağan, yerleşik kategorilere veya tanımlara uygun değildir. Nihayetinde, bunun süreç içinde çağdaş sanat olduğu ve tanımlandığı anda başka bir şeye dönüştüğü söylenebilir. Genellikle bu tür bir çalışma zamanının ötesindedir ve bu nedenle ihmal edilen ve yanlış anlaşılan birçok büyük fikir ortadan kalkar veya onu önemli kılmak için çok az kişi tarafından deneyimlenir.

Kültürel birleşmelerin olduğu ve disiplinlerin iç içe geçtiği günümüzde tekillikten uzaklaşan ve birbiri ile etkileşimlerde bulunup bağ kuran, sınırların bulanıklaştığı bir ortam hakimiyet kazanmıştır. Küreselleşmeye sebep olan olgular birçok alanda bütünleşik yapı ve anlayışları etkin hale getirerek “melezlik” kavramını doğurmuştur. Melezlik, salt bir karışım ile açıklanamayacak kadar kozmik, multipleks özelliklere sahip, mozaik ve zengin bir yapı meydana getirmesi durumudur (Türkdoğan, 2014). Sanatta melezleşmeye bilim, teknoloji, sosyokültürel yapılar/yaşantılar ve disiplinlerarası araştırmalar ön ayak olmuştur. Sanat pratiklerindeki disiplinlerarası kaynaşmalarla birlikte 1950 ve 1960’lı yıllardan sonra ortaya atılan neredeyse tüm sanat hareketleri, üslupları ve eğilimleri melez kavramı çerçevesinde değerlendirmek mümkündür. Çoğulcu anlayış ve yapıların giderek yaygınlaştığı bu sanat ortamlarında sanatçılar farklı teknik ve kültürleri harmanlayıp sentezci bir tavra bürünmüşlerdir. Happeningler, Fluxus, Performans Sanatı, Kavramsal Sanat, Enstalasyon, Video Sanatı, Yeryüzü Sanatı, Arte Povera, Ses Sanatı, İnternet Sanatı, Dijital Sanat sanatçıları ve bu etkileşimlerle ortaya atılan ürün, yapıt, sanat pratikleri ve etkinlikler eklektik heterojen yapılarıyla melez anlayış kapsamında değerlendirilebilir. Sanatsal pratikler, yapısında çoklu dinamiklerle tek bir sanat disiplini ile tanımlanamayacak kadar zengin ve karmaşık bir karakter sergilemektedir. Bu bütünsel yapı melezlik olarak adlandırılmaktadır.

Mevcut aşırı küresel zamanlar, bilgisayar teknolojilerinin ötesine geçen sanatsal keşiflere ve değişimin yüksek bir hızla hızlandığı bilimsel laboratuvarların çalışma alanına yansımaktadır (Vesna, 2022). Araştırmadaki geleneksel metodolojiler son keşiflere uygulanamadığından, bilim insanları sanatçılarla çalışmaya giderek daha açık

hale gelmektedir. Böylece melez sanatların açıklanması daha da karmaşık hale gelmekte ve belki de net ve basit cevaplar isteyenler için daha da kafa karıştırıcı hale gelmektedir.

Melez Sanat, sanatçıların bilimin ve geliştirmekte olan teknolojilerin sınır alanlarıyla çalıştığı çağdaş bir sanat akımıdır. Sanatçılar biyoloji, robotik, fizik bilimleri, deneysel arayüz teknolojileri (konuşma, jest, yüz tanıma gibi), yapay zekâ ve bilgi görselleştirme gibi alanlarla çalışmaktadır. Araştırmayı, yeni araştırma gündemleri üstlenmek, sonuçları yeni yollarla görselleştirmek veya araştırmanın sosyal etkilerini eleştirmek gibi birçok şekilde ele alırlar. Dünya çapındaki topluluk, bu yeni sanatları keşfetmek için yeni sanat festivalleri, bilgi kaynakları, organizasyonlar ve üniversite programları geliştirmiştir.

Birçok sanatçı, bilimsel ve teknolojik araştırmaların çağdaş kültürde oynadığı merkezi role cevap vermektedir. Araştırma süreçleriyle derinden ilgilenmek için çalışmalarında sadece teknolojik araçları (örneğin bilgisayarlar) kullanmanın ötesine geçilmektedir. Bilimsel araştırmanın sınırlarında devrimci sanat yaratılmaktadır. Sanatı, ana akım akademik disiplinler tarafından göz ardı edilen bilim ve araştırma alanlarını takip eden bağımsız bir araştırma alanı olarak görülmektedir.

Bilgisayar ve internet sanatı ile ortak bir kökeni paylaşmakta, ancak birçok yeni disiplini kapsayacak şekilde genişlemektedir. Deneysel sanatlarla ilgilenen dünyanın önde gelen kuruluşlarından biri olarak kabul edilen ArsElectronica, 2010'dan önce bir noktada bu tür sanatları kapsayacak yeni bir kategori oluşturmaya karar vermiştir. Her yıl bu deneysel alanlarda çalışan sanatçılar için uluslararası bir yarışmaya ev sahipliği yaparken “Melez Sanat” adını kullanmaya karar vermişlerdir. Bu sanat formuyla ilgilenen dünya çapındaki sanatçılar, teorisyenler ve gazeteciler topluluğu bu terimi giderek daha fazla kullanmaktadır.

Bu tür sanatları beslemek, göstermek ve yorumlamak için birçok yeni destek sistemi gelişti. Yeni eğitim programları geliştirilmiştir. Yeni sanat etkinliklerini teşvik etmek, yaymak ve yorumlamak için çeşitli organizasyonlar bulunmaktadır (ISAST, 2022).

Dünyanın dört bir yanındaki üniversitelerde yeni eğitim programları oluşturulmaktadır. Öğrencilerin sanat, medya ve araştırma disiplinlerinde konulara hakim olmaları beklenmektedir. Örneğin, Washington Üniversitesi'nin DXArts gazetesi, sanatçıları Dijital Sanatlar ve Deneysel Medya alanında özgün yaratıcı ve

teknik araştırmalar yapmaya ve gelecekteki sanatçıların ve akademisyenlerin üzerine inşa edebileceği kalıcı yeniliklere öncülük etmeye hazırlamaktadır (DXARTS, 2022).

Birden fazla disiplinin etkileşimi sonucu çok katmanlı eserlerin üretildiği çağdaş sanatı ancak çok kültürlü bir yaklaşımla değerlendirdiğimizde doğru idrak seviyesine ulaşırız. Bilim ve teknolojiye bağlı olarak gelişen ve dönüşen sanat bireşimci bir kimlikle çoklu oluşumların, yönelimlerin ve alanların aynı potada buluştuğu bir uzama işaret etmektedir.

2.1.6. Disiplinlerarası Sanat Ekolleri

2.1.6.1. Bauhaus

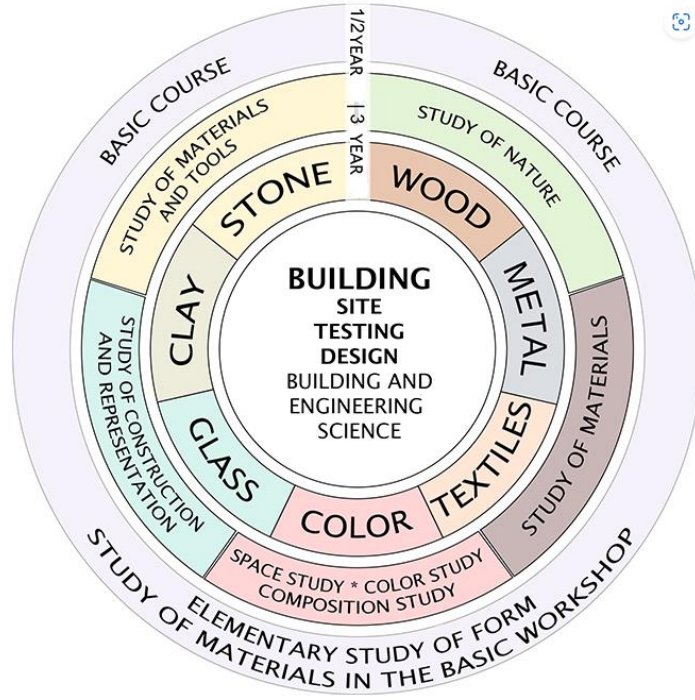
Bauhaus Okulu, sadece eğitimcilerin değil öğrencilerin de seğiminde göstermiş olduğu yenilikçi ve zaman zaman deneysel tavırlarla eğitimin her alanında özğün bir tarz oluşturmuştur. Bauhaus'un eski okul akademileri, geleneksel güzel sanatlar okulları ve mühendislik okulları olmaktan çok, bunların özel ve üst düzey bir bileşimi olduğu; ayrıca, Bauhaus'un bir okuldan ziyade aslında sanatsal bir ifade ve sosyal bir deney olduğu öne sürölmektedir (Esen, Elibol, & Koca, 2018). 19. yüzyılda başlayan ve hayatın her alanında kendini hissettiren sanayileşmenin etkilerine rağmen tasarım ve yapı alanında ihtiyaç duyulan en köklü eğitim reformları Bauhaus döneminde yaşanmıştır. Sanayi Devrimi zanaatkarlar sınıfını etkileyerek üretimin işleyişinde değişikliğe yol açmış ve sanat eğitimini usta-çırak döngüsünün dışına taşıyarak eğitim ortamlarına taşımıştır (Ranjan, 2005). Bu noktadan sonra temel tasarım eğitimi profesyonel bir önem kazanmaya başlamıştır.

Almanya'nın Weimar şehrinde kurulan ve 1919-1933 döneminde eğitim veren Bauhaus, teknik, teknoloji, sanat, tasarım ve üretim kavramlarına yeni bir bakış açısı getirmiş, kültürel anlamda yeni bir bakış açısı oluşturmuştur. Sanat ve tasarımın ortak yönlerini birleştirmeyi amaçlayan Walter Gropius, zanaatkar, zanaatkar ve mimarların sanayi ile ilişkisini yeniden yapılandırmayı ve bunun sonucunda sanat ve sanayiye aynı çatı altında toplamayı amaç edinmiştir. Bauhaus, sanatsal kapasiteye sahip yaratıcı mimarlar, ressamlar ve zanaatkarlar yetiştirmeyi hedeflemiş ve bu amaç doğrultusunda uygulamalı öğrenme tarzını benimsemiştir. Bauhaus'un temel tasarım eğitimine getirdiği en önemli yenilik, bilinçli olarak yapılandırılmış, düzenli (yöntem, ilke) ve uygulamalı bir tasarıma giriş dersi başlatması ve bu ders için resmi bir müfredat oluşturmasıdır (Boucharenc, 2006). Sanayi, sanat, bilim ve tasarımcının tasarım gücü

arasında köprü kurabilmek ve farklı disiplinlerin birlikteliği, işbirliğine dayalı bir çalışma yöntemi ve üzerinde uzlaşmış bir bakış açısı ile başarılı olabilmek, modern üslup; yani tüm dünyada uygulanabilen, her yerde yeniden üretilebilen, uluslararası üslup, Bauhaus'un kuruluşunu belirleyen ana temalardır.

20. yüzyılın dogma kırıcı ve protest tavrı, sanat eylemlerine yansımaları, sanat eğitimi yöntemlerinin sorgulanmasını da gündeme getirmiştir. Dönemin sanat ortamının yarattığı bu karşıtlık durumu, karşıt-sanat ve karşıt-okulu yaratmıştır. Bu karşıt-okul durumu geleneksel sanat kurumlarının çağın hızına ayak uyduramayacağı görüşü ile 1919 yılında iş eğitimi ve mimarlık üzerine kurulmuş ilk kompleks yapı olarak konumlanmıştır (Kanmaz, 2015). Bu bağlamda farklı disiplinlerden sanatçı ve eğitimciler bir araya gelerek kolektif bir anlayışla hareket etmiş ve geleceğin çok disiplinli yapısının temellerini atmışlardır.

Bauhaus Okulu'nun birçok yeniliği ve özelliği vardır, ancak onu değerli kılan, içinde barındırdığı özgün sanatçılardır. Bauhaus manifestosunu okullarında baştan sona yaymayı hedefleyen tasarım dünyasının önemli bireyleri yer almaktadır. Gropius'un bilinen dairesel şemasında açıkça belirtildiği gibi, hiyerarşik ve katmanlı değil, bileşenlerini iç içe geçiren bir süreçtir. 6 aylık bir eğitim sürecini kapsayan giriş aşaması derslerini gösteren şematik dairenin dış kısmı Vorkurları simgelemektedir. Johannes Itten tarafından oluşturulan bu bölüm renk, form ve malzeme hakkında bilgiler içermektedir. Ortadaki iki daire 3 yıllık eğitimi simgelemektedir. Form temelli problemlerin çözümlerini, teknik becerilerin hükümlerini ve werklehre denilen ve beceri öğretimi olarak çevrilebilecek olan ilk grup, taş, duvar, mineral, çamur, cam, renk ve dokuma atölyelerinden oluşmaktadır. İkinci gruba "formlehre" denir ve birincisinin aksine bu bölüm kurumsal çalışma ve biçim yaratma konusuyla ilgilenir.



Şekil 2.40. Vorkurs Temel Eğitim Sarmalı (Khanacademy, 2022)

Temel tasarım eğitimi açısından en büyük atılımlar Bauhaus bünyesinde gerçekleşmiş ve bu okulda geliştirilen eğitim süreci diğer okullara ve günümüz Temel Sanat/Tasarım Eğitimi sürecine referans olmuştur. Bu süreç ağırlıklı olarak öğrencilerin tasarımı anlamasında ilk adım olan Temel Tasarım Eğitimi kapsamındadır. Giriş eğitimi olarak da adlandırılan bu eğitim, tasarımcı adayı için ilk adımdır. Bu bağlamda farkındalık yaratma, görsel duyarlılık kazanma, soru ve çözümlerin nasıl çeşitlendirilebileceğini kavrama becerileri büyük önem taşımaktadır. İnsanın ana yeteneği ile tanımlanabilen yaratıcılık kavramı; düşünme eylemi; tasarım eğitiminde önemli bir rol oynar. Dönüştürme, bir başka deyişle bilginin -deneyimin- yeni bilgiye dönüştürülmesi, tasarım eğitiminin çekici gücü olan yaratıcılık eylemi olarak da kabul edilebilir (Bilir & Koçkan, 2016). Tasarım eğitimi, yeteneğin yanı sıra yaratıcılığı da geliştirmeyi amaçlar. Tasarım eğitimi aslında öğrenciyi sadece temel tasarım becerileri ve teknikleri konusunda eğitmek yerine problemlerle başa çıkma, onlara yaklaşma ve tasarım odaklı düşünme konularında eğitir.

Bauhaus'ta öğrencilere mimari, ürün ve mobilya tasarımı, grafik ve tipografiden fotoğraf, film yapımcılığı ve tiyatroya kadar farklı sanat disiplinlerinden farklı tasarım

disiplinleri öğretilmiştir. Ancak, “Vorkurları” tamamladıktan sonra çoğu öğrenci gerçekte sadece bir atölye okuyordu. Bu nedenle teklif çok disiplinli idi, ancak her öğrenci için eğitim daha çok bir beceriye yönelikti. İkinci Bauhaus direktörü Hannes Meyer altında, müfredat mühendislik, psikoloji ve sosyoloji gibi diğer bilimsel derslerle zenginleştirildi. Öğrencilerin “Vorkurlar” sırasında tüm bu farklı alanları keşfetmeleri gerekiyordu. Bu nedenle, çoklu disiplin her bir öğrencinin doğasında vardı. Tüm bu disiplinlerin entegre edildiği ve uygulandığı tek atölye ise Stagecraft atölyesidir (Thoring, Mueller, Giegler, & Badke-Schaub, 2020, s. 1818). Burada, tüm bölümlerden öğrenciler, örneğin ahşap ve metal işleri, kostüm ve tekstil tasarımı, grafik ve tipografi ile müzik ve sahne sanatlarını içeren bütünsel bir gösteri oluşturmak için birlikte çalıştılar.

2.1.6.2. Bauhaus Uzantıları

Bauhaus ile birlikte endüstride tasarım ihtiyacının doğmasıyla her formun kendi içinde özgün doğallığıyla bir bütünlük oluşturduğu, yalın ve sade düzenlemelerle kütlenin ön plana çıktığı yeni bir mimari biçimin ortaya çıktığını görmek mümkündür. Yeni biçimlerin de dolayısıyla yeni malzemeleri bünyesine eklemesi gereksinimi doğmuş, resim ve heykel gibi disiplinlerarası bir sanat anlayışı gelişmiştir. Müzelerin dışına çıkan resim ve heykeller, tasarımsal olarak yeni ve çeşitli malzemelerle oluşturulmuş bir yapının içerisinde kendi yerlerini alarak, sanata hizmet etmişlerdir. Nitekim bütün görsel sanatların yapı bütünlüğüne sağladığı katkılar ile yeni anlayışlar gelişmiştir (Artun & Aliçavuşoğlu, 2009). Bu doğrultuda Bauhaus ekolünün sanat eğitimimize yansımaları da kaçınılmaz olmuştur.

2.1.6.3. Köy Enstitüleri

Bauhaus ekolünün yaratmış olduğu sistem ile tasarım ve sanatta yeni estetik anlayışlar ortaya çıkmıştır. Sanatçılar yaratma eylemi içerisinde bağımsız karakterinden de ödün vermeden eşzamanlı olarak farklı teknikleri bir arada kullanıp zengin anlatım tarzları yakalamayı başarmışlardır. Usta-çırak ilişkisiyle yürütülen atölyelerde okul ile yaşam, endüstri ile sanat dünyası arasında bağlantılar kurulmuştur. Bauhaus ile birlikte toplumdaki gereksinimlere kulak veren sosyal sorumluluk taşıyan yeni bir sanatçı tipinin yetiştirilmesi sağlanmıştır (Artun & Aliçavuşoğlu, 2009).

Ülkemizde 1940 yılında John Dewey tarafından kırsal alanlarda yaşamını süren halk ile kentliler arasında bir denge oluşturmak amacıyla, Hasan Ali Yücel’in Milli

Eğitim Bakanlığı yaptığı dönemde İsmail Hakkı Tonguç'un da büyük çabalarıyla birlikte Köy Enstitüleri kurulmuştur. Köy Enstitüleri Bauhaus'da olduğu gibi kolektif iş eğitimi anlayışı çerçevesinde hareket ederek, Türk toplumunun ihtiyaçlarına yönelik kendine özgü bir model olarak karşımıza çıkmaktadır.

1946'lı yıllarda İsmail Hakkı Tonguç 61 il,305 ilçe, 9150 köyü incelemiş ve beş yıl eğitim veren 21 Köy Enstitüsü kurmuştur. Bu okullarda eğitim müfredatı öğretmen ve öğrenciden bağımsız olarak kendi bünyesindeki izlenceye (programa) yönelik kullanılmıştır. Okullarda görev yapan öğretmenler neyi, ne zaman öğreteceklerini genellikle kendileri belirlemişlerdir. Köy Enstitüleri'ndeki eğitim programlarında üretim içinde eğitim ve öğretim temellendirmesi yapılmıştır. Ezber eğitim sistemini reddederek, araştırma, inceleme, deney, gözlem, tartışma gibi öğrenme tekniklerine yer verilmiştir (Bümen, 2004).

Köy Enstitüleri'nde uzamsal, müzikal, sözel, özedönük, bedensel, mantık, sosyal ve doğacı zekâ türlerinin bütünleştirilip kullanıldığı eğitsel kollar da yer almaktaydı. Bu uygulama günümüz eğitim sistemimizde varlığını sürdürüyordur ancak; Köy Enstitüleri'nin eğitsel kolları oldukça önemsenen, etkin bir şekilde yürütülen çok disiplinli uygulamaları bünyesinde barındıran ekip çalışmalarından oluşmaktaydı. Nitekim farklı zekâ türlerinin bir arada kullanılmasına yönelik çok disiplinli çalışmalar Howard Gardner'in 1983 yılında ortaya attığı Çoklu Zekâ Kuramı'nı akıllara getirir. Gardner'in kuramının ülkemizde bundan 60 yıl önce keşfedilerek hayata geçirilmesi de Köy Enstitüleri'nin ne kadar ilerici bir uygulama olduğunun kanıtı sayılabilir. Ne yazık ki ilerici tüm hareketler gibi Köy Enstitüleri de 1947 yılında kapatılmıştır.

2.1.6.4. Gazi Eğitim Enstitüsü Resim İş Bölümü

Bauhaus Ekolünün temel alındığı okullardan bir tanesi 1932 yılında kurulan Ankara Gazi Terbiye Enstitüsü Resim-iş Bölümü'dür. Bu girişim, Cumhuriyet ertesinde sanatla sanayiye, özerk sanatlarla uygulamalı sanatları birleştirmenin ilk etabı sayılır. Kurucu kadro, önceden İsmail Hakkı Baltacıoğlu tarafından seçilerek Almanya'ya gönderilmiş ve burada Bauhaus etkisine girmiştir (Artun & Aliçavuşoğlu, 2009). Enstitüde dört yıllık eğitim sonrası resim, heykel ve grafik ana sanat dalları oluşturulmuştur. Bu dallarda uygulanan ders içerikleri yaratıcılığın ve yaratım sürecinin bilhassa ön planda tutulduğu ve malzemelerin de sınırlandırılmadığı bir anlayışa sahip olmuştur. Bu bağlamda sahip olduğu anlayış itibarıyla Gazi Eğitim

Enstitüsü'nün Bauhaus ekolünün yapısından etkilendiğini söylemek mümkündür. Atölyelerde mukavva, ağaç, demir işleri, karışık elişleri ve pedagoji eğitimi alan öğrenci programları deneme yanılma şeklinde gerçekleştirilen uygulamaların neticesinde temellerini bulmuştur. Hasan Pekmezci'nin aktardığına göre Gazi Eğitim Enstitüsü eğitiminin Bauhaus Ekolü açısından somut sonuçlarından birkaçı şu şekildedir:

- 1935 yılından itibaren Enstitü, çağdaş Türk sanat eğitiminde ve sanatında, henüz sanat denen kavramın varlığından bihaber olan Anadolu'da görev yapmanın ve benzeri tüm olumsuz koşullara rağmen kendine özgü bir alan yaratmayı başarmıştır. Bulunduğu her yörenin, bilhassa öğretmen yetiştiren kurumlarda zengin bir sanat ortamı yaratarak resim-iş, heykel, yazı, grafik, fotoğraf denen anlatım araçlarıyla toplumu karşılaştırma görevini üstlenmiştir.

- Çağdaş bir eğitim kurumu olan Enstitü'de sanat, kültür ve sosyal etkinliklerle, toplumsal sorunlar karşısında sosyal sorumluluk taşımasıyla ve kendi içindeki demokratik ve dinamik örgütlenmeyle aktif bir şekilde öğrencilere yeni perspektifler sunmuş, araştırma, inceleme, sorgulama, üretme bilinciyle hareket etmiştir.

- Enstitü mezunlarının ülkenin her yerinde bulunan ortaokul, lise, köy enstitüsü, öğretmen okulları ve meslek liselerinde öğretmen ve yönetici olarak görevlendirilmesiyle üretken bireylerin yetiştirilmesinde aktif bir rol oynaması sağlanmıştır.

- Gazi Eğitim Enstitüsü mezunu Mustafa Aslıer ve arkadaşları Bauhaus Ekolünde temellendirilen İstanbul Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu'nun kuruluşunu gerçekleştirmiş, yine kendi bünyesindeki mezunları tarafından kendisinden sonra kurulan bütün eğitim enstitülerinin Resim-iş Bölümleri'nin kurucularını ve öğretmen kadrolarının oluşturulması görevini üstlenmiştir.

-İsmail Hakkı Tonguç'un kurucusu olduğu Mektep Müzeleri, Milli Eğitim Bakanlığı Ders Aletleri Yapım Merkezi- Eğitim Araçları Merkezi gibi kuruluşlar GEE mezunlarında geliştirilmiş ve etkin hale getirilmiştir.

- 1935'ten itibaren her yıl, mezuniyet tezleriyle Anadolu'nun kültür öğelerinin incelenmesi ve araştırılması sağlanmıştır.

- GEE mezunları, ülkemizde çocuk resmi denen olgunun benimsenmesinde ve bunun yurtdışına açılmasında önemli bir rol oynamıştır.

-Resim ve iş eğitiminin yanında grafik sanatlar ve fotoğraf alanında önemli çalışmalar yürütülmüş ve bu bağlamda önemli grafik-yazı ve fotoğraf sanatçıları yetiştirmiştir. Sanatı ve sanatsal üretimi çok yönlü yaşamasını bilen insan tipi yetiştiren Enstitü mezunlarıyla da bu geleneği devam ettirecek bir donanım sağlamıştır (Artun & Aliçavuşoğlu , 2009).

2.1.6.5. Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi

1957 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın bizzat daveti üzerine mimar-mühendis Adolf Schneck tarafından, İsmail Hakkı Tonguç ve İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun destekleriyle kurulan Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu (DTGSYO), Bauhaus prensipleriyle temellendirilmiştir. DTGSYO'nun kuruluş amaçları arasında; ülkenin sanayi ihtiyacını olan uzman, teknisyen ve sanatkarların her bakımdan mükemmel yetiştirmelerini sağlamak yer alır. Bununla birlikte ülkedeki sanat yaşamına örnek sanatçılara destek vermek ve endüstrinin gelişimine katkıda bulunacak tasarımcılar yetiştirmek de bu amaçlar arasındadır. DTGSYO'da ilk olarak resim, seramik sanatları, grafik sanatlar, iç mimarlık, mobilya, tekstil sanatları olmak üzere beş bölüm açılmıştır. Bu bölümler sanat eğitime katkıda bulunmakla kalmamış aynı zamanda yeni buluşların ve düşüncelerin denenerek hayata geçirilmesine olanak sağlamıştır (Artun & Aliçavuşoğlu , 2009).

DTGSYO'na Alman okullarının deneyimlerinden yansıyan en kuvvetli etki, Temel Sanat Eğitimi ilkelerini en başarılı şekilde uygulayan, Almanya'dan gelen öğretim elemanları aracılığıyla olmuştur. Prof. Schneck birinci yıl uygulanacak Temel Sanat Eğitimi çalışmaları için ilk çekirdek kadroyu oluşturan öğretim elemanlarını Almanya'dan seçmiştir. Türk çekirdek kadro elemanlarının üçü, bu okulun açılmasını öneren Hayrullah Örs, Hakkı İzet ve Sait Yada'dır.

Bauhaus Okulu'na göre biçimlendirilen Tatbiki'de bütün bölümlerin çalışma programı üç grupta toplanır:

1. Malzemeyi şekillendirme: Malzemeyle form araştırmaları.
2. Teknik ile form güzelliğini birleştirme. Yaratıcı şekillendirme, konstrüksiyon formları.
3. Endüstriyel şekillendirme: Endüstriye uygulama, çoğaltma (röprodüksiyon) uygulama.

Bu üçlü programın yanı sıra belki de Tatbiki geleneğinin oluşmasındaki en önemli yenilik Temel Sanat Eğitimi'dir (Artun & Aliçavuşoğlu , 2009).

Tatbikili sanatçıların bilhassa 1970'li yıllardan itibaren çağdaş Türk sanat ortamında gözlenebilen çoğulcu bakış açısı, malzeme çeşitliliği, deneysel yaklaşım, arayış ve farklı resim dilinin oluşmasında büyük bir etkisi olduğu söylenebilir. Türk sanatında farklı malzemelere yönelerek yeni ifade biçimlerinin olduğu dönemlerde Tatbikili sanatçıların bu süreçlere çok daha hızlı adapte olduğu görülmektedir. Nitekim bunda Tatbiki'nin bireysel yaratıcılığı destekleyen eğitim anlayışı da etkili olmuştur.

Uluslararası Plastik Sanatlar Derneği (UPSD) tarafından 1995 yılında düzenlenmeye başlanan ve Türk sanatında en özgün etkinliklerden biri olarak nitelendirilen herkesin katılımına açık Genç Etkinlik sergilerinin Tatbiki ile ilişkisi UPSD'nin o dönemki başkanının, yönetim kurulunun ve sergi düzenleme komitesinin çoğunun Tatbiki kökenli, Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi'nden oluşmasıdır. Merkezi bir başlangıç noktası olarak kişisel yaratıcılığa bir platform sağlamayı amaçlayan Genç Etkinlik, Bauhaus'un 'bireyin yaratıcılığını keşfetmek' fikriyle benzerlik gösterir. Bilindiği üzere Bauhaus, geleneksel sanat eğitime karşı çıkmış ve sanat ile gündelik yaşam arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi gerektiğine inanmıştır. Bu bağlamda Bauhaus'un kalıplaşmış estetik anlayışlara karşıt olarak geliştirdiği fikirler, belli bir kalıba ya da standarda sokulmaya çalışılan yapıt üretme ve sergilemeye karşı çıkan Genç Etkinlik'in ortaya çıkış sebeplerinde de gözlemlenebilir. Felsefesi sanattaki ayrımları ortadan kaldırmak olan Bauhaus ve temel amacı tüm disiplinleri aynı platforma oturarak disiplinlerarası katılımı destekleyen Genç Etkinlik, aynı düşüncede birleşmektedir. En son 1998 yılında düzenlenen gençlik etkinliği, Uluslararası İstanbul Bienali'ne, ulusal ve uluslararası sergilere katılan sanatçılar için önemli bir çıkış noktası olmuştur (Artun & Aliçavuşoğlu , 2009).

Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu 1982 yılında Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi adını almıştır. 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Tatbiki Güzel Sanatlar Okulu adıyla kuruluşunun 50. yılını kutlayan kurum aynı zamanda Bauhaus eğitim ilkeleri çerçevesinde kurulmuş olan Uluslararası Bağımsız Sanat ve Tasarım Okulları Birliği (Association of Independent Art and Design Schools) AIAS'a katılmıştır (Artun & Aliçavuşoğlu, 2009).

2.1.6.6. Black Mountain Koleji

1933 yılında Kuzey Carolina’da kurulan Black Mountain College, 20. yüzyılın en yenilikçi okullarından biri olarak Bauhaus'un yanında yer almaktadır. Filozof John Dewey’in ileri görüşlü pedagojik fikirlerinden ilham alan deneysel, disiplinlerarası kolej, radikal Avrupa modernizminin fikirlerini Amerikan pragmatizminin felsefesi ve bireyin sosyal yeterliliğinin yanı sıra kişisel inisiyatifini teşvik etmek için tasarlanmış öğretim yöntemleri ile birleştirmiştir. Görsel sanatlar, ekonomi, fizik, dans, mimarlık ve müziğin hepsi eşit bir temelde öğretilmiş ve öğretmenler ve öğrenciler demokratik olarak örgütlenmiş bir toplulukta birlikte yaşamışlardır. Kolej bir dizi avangard uygulamanın geliştirilmesinde temel bir rol oynamış ve 20. yüzyılın ikinci yarısında sanatın gelişimi üzerinde muazzam bir etki yaratmıştır (Peinture, 2022).

İdeoloji olarak, merkezi bir sanat eğitimi, müfredatla disiplinlerarası bir yaklaşım ve hizmet ve işbirliğini teşvik ederek “bütün insanı” eğiten “bütünsel” bir eğitime odaklanmayı içeriyordu. Kolej ayrıca öğrenciyi ve öğretmenleri hem kolej hem de topluluk yönetiminde eşit bir zeminde konumlandırarak akademide tipik olan hiyerarşileri ortadan kaldırmıştır. Black Mountain Kolej sadece akademik bir kurum değil, hatta akredite bile olmamasına rağmen Black Mountain toplulukta yaşama ve öğrenme girişimi, öncü hayata bir bakış ve aynı zamanda avangard'a doğru bir yürüyüşü simgelemektedir (Muir, 2022).

Özünde sanat eğitimi olan Black Mountain, yaratıcılığın izole örnekler olarak değil, tüm yaşamın merkezi olarak deneyimlenebileceğini modellemiştir. Kendilerini sanatçı ya da ekonomist olarak görseler bile tüm öğrenciler sanatı aktif olarak deneyimleyeceklerdir. Bu, bir uç nokta olarak değil, entegre bir süreç veya yöntem olarak öğrenci potansiyelinin bir ölçüsüne işaret etmektedir. Sanat merkeziliyetinin yanı sıra, açık müfredatla tanımlanan disiplinlerarası yaklaşım, öğrenciyi eğitimlerinde aktif hale getirmiştir. Özgürlük, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirmelerini sağlamaktadır. Ancak aynı zamanda güven gerektirmektedir. Bu model, öğrenci ve kurum arasında bir güven sistemi kurmaktadır (Tongeren & Van, 2015).

Geniş bir entelektüel yolculuk, “bütünsel” bir eğitim olarak da tanımlanabilir, Black Mountain örneğinde bu, müfredat ve müfredat dışının harmanlanmasıdır. Öğrencileri sınıfın dışında bina ve çiftçilik gibi topluluktaki görevlerle meşgul ederek, öğrenciler sadece beceri kazanmakla kalmıyor, aynı zamanda daha büyük grup

üzerindeki etkilerini görmeyi de öğreniyorlardı. Black Mountain, yapısının her alanında hiyerarşileri ortadan kaldırmayı amaçlamıştır. Öğrenciler ve eğitmenler kurulda eşit pozisyonlarda yer almış; inşaat, çiftçilik ve diğer ailevi işlerde yan yana çalışmış; yemekhanede birlikte oturmuş ve yaratıcı projelerde işbirliği yapmıştır. Bu, hem bir özgürlük duygusunu hem de kamusal/özel ve kişisel/politik olanın bir karışımını etkin bir şekilde yerleştirmiştir (Muir, 2022). Ayrıca öğrencilere yönelik politika ve değerler, öğretmenler için aynı politika ve değerler olmuştur. Birçok eğitmen, kolejde ders verirken diğer disiplinlerde ders almıştır.

1940 yıllarında J. Lawrence, W. Gropius, W. De Kooning, B. Fuller, M. Cunningham, J. Cage gibi farklı disiplinlerden sanatçı öğretmenler Black Mountain'ın kadrosuna eklenmiş ve yeni sanat pratiklerinin sanat eğitime yansımalarında aktif birer rol üstlenmişlerdir. 1948 yılında Cunningham, Buckminster, W. De Kooning ve Cage Satie'nin "The Ruse of the Medusa" adlı bestesini yeniden kurgulamışlardır. 1952 yılında Rauchenberg ve bir piyanist olan David Tudor'un da katılımı ile tekrar gerçekleştirilen performans, "1. Tiyatro Parçası" adıyla ilk avangart "happening" olarak tarihe geçmiştir. Performans ve müziği disiplinlerarası bağlamda bir araya getiren sanatçılar arasında Cage önemli bir yere sahiptir. Sonuçtan daha çok süreçteki deneyimselliğe odaklanan Cage, aynı zamanda Fluxus mottosu haline gelen "Sanat Hayat" anlayışında da rol oynamıştır (Kuru, 2014).

2.1.6.7. Günümüz Sanat Okulları

Disiplinlerarası çalışmalar giderek daha fazla okul programlarında ve müfredatında sistematik bir şekilde yer almaya başlamıştır. Günümüzde disiplinlerarası sanat programı ve bölümlerine sahip okullardan bazıları ise şu şekildedir; Yale Sanat Okulu, NSCAD Üniversitesi Güzel Sanatlar Lisansı Disiplinlerarası Sanatlar Anabilim Dalı Programı, Washington Üniversitesi Disiplinlerarası Sanatlar ve Bilimler Okulu (IAS), Berklee Koleji Disiplinlerarası Sanatlar Enstitüsü (BIAI), Seattle Üniversitesi, Ohio Üniversitesi Disiplinlerarası Sanat Okulu, Berkeley Üniversitesi, NC Eyalet Üniversitesi, Iowa Eyalet Üniversitesi, Franklin Sanat ve Bilim Koleji, Carnegie Mellon Üniversitesi, Arizona Eyalet Üniversitesi Herberger Tasarım ve Sanat Enstitüsü, Yaratıcı Çalışmalar Koleji (CCS).

Yale Sanat Okulu'nda yürütülen disiplinlerarası çalışmalar, resmi çalışma alanları değildir; ancak öğrenciler belirli alanlara kaydolurken öncelikle film/video

veya disiplinlerarası ortamlarda çalışma imkanına sahip olurlar. Okul, uygulamalı video sanatçıları tarafından verilen lisansüstü video kursları sunmaktadır. Bu sınıflar, temel teknik konuların yanı sıra sanatçılar tarafından videonun çağdaş pratiğine ve bu aracın diğer sanat pratiği biçimleriyle ilişkisine dair çok daha zorlu soruları ele almaktadır. Video dersleri, Sanat Okulu'nun çeşitli yerlerinde verilmektedir ve tüm çalışma alanlarından öğrenciler katılmaktadır.

NSCAD Üniversitesi 2007 yılında Kuzey Amerika'da disiplinlerarası bir tasarım derece verme programı sunan ilk üniversite olmuştur. Güzel Sanatlar Lisansı, Disiplinlerarası Sanatlar Anabilim Dalı programı, öğrencilere güzel sanatlar, medya sanatları, zanaat ve tasarım alanlarında çeşitli medya ve uygulamaları keşfetme olanağı sunmaktadır. Program öğrencilere disiplinlerarası çalışma biçimlerini destekleyen bir dizi beceri, bilgi ve teknik geliştirmeyi amaçlamaktadır. Seçilen disiplinlerin eleştirel söylemleriyle meşgul olurken, çeşitli uygulamalar ve yaklaşımlar, tarihsel ve güncel konular ve kavramsal kaygılar, malzeme ve süreç arasındaki ilişki hakkında bir anlayış kazandırmak da programın amaçları arasında yer almaktadır. Sanat Tarihi ve Çağdaş Kültür, Zanaat, Tasarım, Güzel Sanatlar, Medya Sanatları, Vakıf bölümünün Disiplinlerarası Sanatlar Anabilim Dalı Programı 4 yıllık bir eğitim süresi içermektedir.

Programda yer alan kurslardan bazıları şunlardır;

-Disiplinlerarası Dilden Sanata Dönüş: Bu stüdyo sınıfı, görüntülerin, nesnelerin ve eylemlerin yapımında ve anlamlandırılmasında dilin kullanımına ilişkin kavramsal becerileri araştırır. Öğrenciler çağdaş sanat uygulamalarını ve eleştirel ve teorik yazıları inceleyerek stüdyo projelerinde medya üzerinde çalışırlar.

- Disiplinlerarası: Medya Görüntüleri: Bu stüdyo sınıfı, sanat yapımında popüler kültür, sosyal bağlamlar ve kimlik konularına odaklanır. Öğrenciler çağdaş sanat uygulamalarını, eleştirel ve teorik yazıları inceleyerek stüdyo projelerinde medya üzerinde çalışırlar.



Şekil 2.41. Julie Wagner, NSCAD Üniversitesi Disiplinlerarası Sanatlar Programı Öğrenci Çalışmaları (NSCAD, 2023)

Washington Üniversitesi'nde yer alan Disiplinlerarası Sanatlar ve Bilimler Okulu (IAS) dinamik bir inovasyon alanıdır. Disiplinlerarası Sanatlar (IA), öğrencilere, sürekli gelişen çağdaş sanat pratiği dünyasına yanıt verirken, aynı zamanda yazılı, görsel, performans, ses ve video, dijital ve yayın sanatlarını kapsayan alanlarda uzmanlık geliştirme olanağı sağlamaktadır. Disiplinlerarası Sanatlar ana dalındaki kurs, disiplinlerarası sanat teorisi, pratiği ve stüdyo tabanlı atölye çalışmaları üzerine bir çekirdek sınıf içerir. Öğrencilerin sanatsal ve sosyal uygulamalar için stratejiler geliştirmelerini sağlamaktadır. Müfredat, güncel sanat pratikleri aracılığıyla dönüştürülen medya ve tür sorularını ele alırken, araştırmaya dayalı sanat üretimini vurgular. Öğrenciler oyunculuk, kolaj, dans, çizim, deneysel yazarlık, doğaçlama, enstalasyon, internet sanatı, resim, performans, fotoğrafçılık, şiir, nesir, halk sanatı, yayıncılık, video ve karma ve disiplinlerarası sanatlar dersleri almaktadırlar.

Berklee Disiplinlerarası Sanatlar Enstitüsü (BIAI), Elektronik Üretim ve Tasarım departmanında profesör ve kariyeri saksafon performansı, kompozisyon ve multimedya sanat enstalasyonu içeren disiplinlerarası bir sanatçı olan Neil Leonard tarafından yönetilmektedir. Enstitü, Leonard'ın sanatlar (müzik, film, dans, tiyatro, görsel sanatlar ve gelişmekte olan teknolojiler) genelinde aktif işbirliğinin yenilik ve yaratıcılığın temeli olduğu ve müzisyenler için daha geniş fırsatlar sunduğu vizyonu üzerine kurulmuştur. Bu amaçla enstitü, disiplinlerarası sanat eğitimi ve Berklee öğrencilerine, ortak insanlığımızı keşfetmek için dünyanın dört bir yanından ve tüm sanatsal pratiklerden sanatçılarla işbirliği yapmaları için bir platform sağlamaktadır.



Şekil 2.42. Berklee Disiplinlerarası Sanatlar Enstitüsü Öğrenci Çalışmaları (Berklee, 2023)

Seattle Üniversitesi'nde Sanat ve Sanat Tarihi bölümü, sanatta disiplinlerarası çalışmaları destekler niteliktedir. Program stüdyo sanatına özgü olmakla birlikte, öğrencilerin seçilen alanın dışında dersler almasını gerektirir. Öğrenciler stüdyo sanatı ile diğer sanat biçimleri arasında var olan sonsuz olasılıkları keşfetmeye teşvik edilir.



Şekil 2.43. Ohio Üniversitesi Sanat Galerisi Seigfred Salonu 536 (Ohio, 2023)

Ohio Üniversitesi Disiplinlerarası Sanat Okulu'nda disiplinleri aşan, destekleyici bir sanatçı akademisyenler topluluğu yer almaktadır. Güzel Sanatlar Koleji'ndeki (müzik, dans, tiyatro, film, sanat ve tasarım) birden fazla okulda danışmanlarla çalışabilme olanağı sunmaktadır. Kendi yollarını yaratma vizyonuna sahip farklı sanatsal geçmişlere sahip öğrenciler, bunu fakülte sanatçıları ve akranları ile işbirliği içinde yapabilmektedir.

Berkeley Üniversitesi'ndeki Disiplinlerarası Çalışmalar Programı disiplinlerarası bir ana dal ve araştırma odaklı bir liberal eğitim programıdır. Program

öğrencilere, bir çalışma kursu ve bir son sınıf tezi içeren bireyselleştirilmiş bir disiplinlerarası araştırma programı geliştirmeleri için fırsatlar sunmaktadır. Eğitim kursu, programdaki zorunlu derslerin yanı sıra sosyal bilimler, beşeri bilimler ve/veya meslek okulları ve kolejlerinde alınan derslerden oluşur. Bitirme deneyimi, orijinal, disiplinlerarası araştırmaya dayanan sosyal bilimlerde veya beşeri bilimlerde sürdürülen bir araştırmayı temsil eden, bilimsel, titizlikle araştırılmış, 40 sayfalık zorunlu bir bitirme tezidir.

NC Eyalet Üniversitesi'nde lisans öğrencilerinin disiplin sınırlarını aşan bir eğitim deneyimi yaratan akademik ilgi alanında bir ana dal tasarımlarına olanak tanır. Program yalnızca NC Eyalet'inde en az 12 kredi saat kazanmış olan öğrencilere açıktır. Öğrencilerin kendi tasarım programına doğrudan koordinatör aracılığıyla başvurmaları gerekir.

Iowa Eyalet Üniversitesi, Disiplinlerarası Tasarım Programı temel inovasyonu kullanarak karmaşık zorlukları ve çağdaş toplumsal sorunları ele almak için gerekli bilgi ve beceri setlerini sağlamaktadır. Disiplinlerarası Tasarım, işbirliğinden yinelemeye ve uygulamaya kadar yaratıcı süreçleri açıklayan temel kavramları derinlemesine inceleyen bir programdır. Bu program, yaratıcı problem çözme, tasarım düşüncesi, stratejik tasarım, liderlik ve proje yönetimi ve yeni ürün geliştirme konularında güçlü bir temel sağlar. Disiplinlerarası Tasarım, kullanıcılarla fikir oluşturma, içgörü tahmini ve prototip oluşturma için tasarım araçları ve teknikleri aracılığıyla inovasyon yolculuğuna dair bir anlayış oluşturur. Disiplinlerarası Tasarım müfredatı, tüm üniversite ana dallarındaki öğrenciler için birçok seçenekle birlikte gerekli inovasyon ve tasarım girişimciliği odaklı disiplinlerarası stüdyolar ve diğer zorunlu ve seçmeli dersler etrafında inşa edilmiştir.

Franklin Sanat ve Bilim Koleji, Disiplinlerarası Sanat ve Tasarım Programı'nda, öğrencileri stüdyo sanatı disiplinleriyle ilişkili çeşitli medya ve tekniklerle tanıştırır, ancak sanat dışında daha fazla seçmeli ders içeren disiplinlerarası bir derece programı oluşturma esnekliğine sahiptir. Sanat ve tasarımın sözlü olmayan dilini sanatsal ilkeler ve uygulama açısından anlaşılmasını, görsel öğeleri anlaşılan sanatsal ilkelere göre hem rasyonel hem de sezgisel olarak organize edilmesini amaçlayan programda öğrenciler uygun titizlik ve disiplin derinliğini sağlamak için çalışmalarına odaklanmaya teşvik edilir. Disiplinlerarası Sanat ve Tasarım Programı, stüdyo ve sanat

tarihi derslerini içerirken, aynı zamanda yabancı dil, edebiyat, fiziksel ve biyolojik bilimler ve seçmeli dersler içeren bir sosyal bilimler müfredatı sunar.

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki en saygın araştırma üniversitelerinden birinde yer alan Carnegie Mellon Sanat Okulu, çağdaş sanatı, en son teknolojiyi ve eleştirel söylemi bir araya getirmektedir. Disiplinlerarası müfredat, hem dünyayla ilgilenen hem de dünyayı şekillendiren sanat yapmak için bilgiyi ve bakış açısını kullanmayı sağlar. Bütünleştirici Tasarım, Sanat ve Teknoloji Ağı (IDeATe) programı kapsamında; Oyun Tasarımı, Animasyon ve Özel Efektler, Sonik Sanatlar, Medya Tasarımı, Öğrenme için Tasarım, İnovasyon & Girişimcilik, Akıllı Ortamlar, Fiziksel Hesaplama, Yumuşak Teknolojiler kursları yer almaktadır.

Arizona Eyalet Üniversitesi Herberger Tasarım ve Sanat Enstitüsü, disiplinlerarası çalışmaya katılmak isteyen öğrenciler için çeşitli derece programları sunmaktadır. Bu programlar, birden fazla disiplinde ileri düzeyde çalışma için değerli olacak bir dizi becerinin keşfedilmesi ve geliştirilmesi için açık uçlu bir yol sağlar. Program, disiplinlerarası sanat ve tasarım ekiplerinin üyeleri olarak kariyer yapmak isteyen öğrencilere öğrenme ve araştırma deneyimleri sağlar.



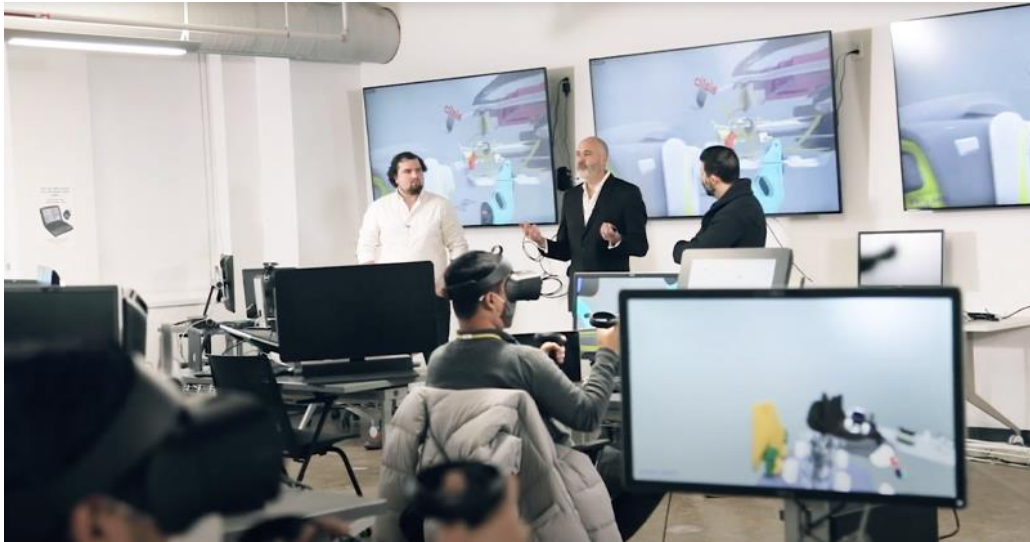
Şekil 2.44. CVAD Üniversitesi Görsel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi (Cvad, 2023)

CVAD Üniversitesi Görsel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi'nde yürütülen Disiplinlerarası Sanat ve Tasarım Çalışmaları (IADS), öğrencilere antropoloji, film, iletişim, psikoloji, sanat tarihi ve sosyoloji gibi çeşitli alanlardaki dersleri keşfetme fırsatı sunan disiplinlerarası bir sanat ve tasarım çalışmasıdır. IADS derecesi aracılığıyla öğrencilere, öğrencilerin çeşitli kültürel söylem topluluklarını ve mesleki uğraşlarına özgü yaratıcı araştırma fırsatlarını keşfetmelerine olanak tanıyan bir akademik araştırma alanı olarak “disiplinlerarasılığı” sürdürme özgürlüğü verilmektedir. Her öğrenci, sanat ve tasarımın derece dahilinde kendi kursunu

planlama esnekliğine sahiptir ve profesyonel hedeflerinize uyumlu kariyer yollarında danışmanlık, mentorluk ve profesyonel rehberlik sağlanmaktadır.

Program üç parçaya ayrılmıştır. Bunlardan ikisi belirli ilgi alanlarına yöneliktir: “Arts Management Track” öğrencilere galeriler ve müzeler dahil olmak üzere sanat organizasyonlarında çalışmak için gereken bilgi ve becerileri sağlarken, “Design Management Track” öğrencileri tasarım firmalarıyla proje yöneticisi olarak çalışmaya hazırlar. “Open Track” tasarım, yaratıcı pazarlama, stüdyo sanatı, sanat hukuku, sanat terapisi, sanat tarihi veya diğer alanlarda kariyer için kendi rotalarını çizmek isteyen öğrenciler için maksimum esneklik sağlamaktadır.

Yaratıcı Çalışmalar Koleji’nin (CCS) Disiplinlerarası Sanat + Tasarım Programı, becerilere ve hedeflere göre uyarlanmış bir çalışma kursu deneyimleyebilmek için, ünlü stüdyo disiplinlerinin güçlü yanlarını stratejik rehberlik ve esnek bir müfredat yapısıyla birleştiren dinamik, stüdyo tabanlı bir sanat ve tasarım programıdır. Program, ilgi alanları geleneksel görsel sanatlar eğitimi kategorilerine uymayan ve teoriyi stüdyo uygulamasıyla birlikte keşfetmeyi amaçlayan öğrenciler için esneklik sunmaktadır. Disiplinlerarası Sanat + Tasarım Bölümü, öğrencileri temel beceriler, tarihsel bakış açıları ve eleştirel düşünme becerileri kazandırmayı amaçlar. Bireysel öğrencilerin amaçlarına, becerilerine ve ihtiyaçlarına odaklanan stratejik rehberlik, hem kavramsal hem de uygulamalı uygulama yoluyla yeniliği teşvik etmek için tasarlanmış büyük stüdyolar ve çeşitli sanat ve tasarıma yönelik önemli dersleri seçme olanağı sağlamaktadır.



Şekil 2.45. Yaratıcı Çalışmalar Koleji (CCS) Disiplinlerarası Sanat + Tasarım Programı (College, 2023)

Türkiye’deki sanat eğitiminde disiplinlerarası etkileşimlere sahip dersler ve programların daha lisansüstü eğitim seviyelerinde yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Resim Bölümü’nün Tezli Yüksek Lisans Programında yer alan; Çağdaş Sanat Tarihinde Teori ve Pratik, Yeni Kültürel Formlar, Disiplinlerarası Sanatta Deneysel Yaklaşımlar, Disiplinlerarası Sanatta Yeni Yaklaşımlar ve Yeni Formlar, Çoğul Estetik Deneyimi, Mekanda Sanat Yapıtları, Gündelik Yaşam ve Sanat derslerinin disiplinlerarası nitelikler taşıdığı söylenebilir.

Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Resim-iş Eğitimi Bölümü’nün Yüksek Lisans Programı’nda yer alan; İnternet Arayüz Tasarımı I ve II, Kavramsal Sanat Uygulamaları I ve II, Yeni Medya Grafiği I ve II, Sanatsal Motivasyonda Disiplinlerarası Yaklaşım I ve II, Bilgi Erişimi ve Raporlaştırmada Bilgisayar Kullanımı, Bilimsel Paradigmalar, 20. Yüzyıl Görsel Sanat Çalışmaları dersleri de disiplinlerarası sanat eğitimine örnek gösterilebilecek niteliktedir.

Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sanat ve Tasarım Tezli Yüksek Lisans ve Tasarım Sanatta Yeterlik Programları çok disiplinlilik prensibini benimsemiştir. Bu program ile dünya üzerindeki çağdaş sanat ve tasarım alanındaki gelişmeler izlenerek, bu gelişmelerin eğitim-öğretim programlarına yansıtılması hedeflenmektedir. Sanat, tasarım, bilim, teknoloji ve iletişim alanlarında disiplinlerarası bir anlayışla temellendirilmiş olan program öğrencilere evrensel bir bakış açısı sağlayan eğitim fırsatları sunma özelliği taşımaktadır. Kadrosunda farklı disiplin ve akademik uzmanlık alanlarına sahip öğretim üyelerinin bulunması alana evrensel, dinamik, disiplinlerarası bir değer kazandırmaktadır.

Yeditepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Plastik Sanatlar ve Resim Bölümü’nde yer alan Çağdaş Sanat Atölyesi Programı ile Görsel İletişim ve Tasarım Bölümü’nde yer alan Disiplinlerarası İletişim Tasarımı Uygulamaları Programı da sanatta disiplinlerarası ilişkilere, kuramsal ve uygulamalı çalışmalara dayalıdır.

Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Bileşik Sanatlar Yüksek Lisans ve Sanatta Yeterlilik Ana Sanat Dalı programlarını kendi bünyesi içinde bulunduran üniversitelerden biridir. Bununla birlikte Sinop Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Bileşik Sanatlar Tezli Yüksek Lisans Programı’nda da disiplinlerarası sanat anlayışına sahip, çağdaş sanatsal ifade şekillerini kapsayan düşünce ve uygulamaların birlikte

yürütülmesi desteklenmektedir. Bu eğitim programı ile öğrencilerin çağdaş üretim biçimlerini, teknolojiyi de beraberinde kullanarak fikirlerini ve estetik ifadeyi en iyi şekilde organize edebilmeleri, ortaya çıkarabilmeleri amaçlanmaktadır. Böylelikle öğrenciler farklı sanat disiplinleri arasında çoklu üretim tekniklerini uygulayabilme, çağdaş sanat gündemini yakından takip edebilme ve evrensel sanat algılarını genişletebilme imkanlarına sahip olur.

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Disiplinlerarası Sanat ve Tasarım Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı yer almaktadır. Bununla birlikte Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim Bölümü Yüksek Lisans Programı'nda da Disiplinlerarası Sanat dersi mevcuttur. Dersin amacı disiplinlerarası sanat yaklaşımlarını nedensellikleri bağlamında öğrenciye kavratmak, buna ilişkin ürünler vermesini sağlamaktır. Ayrıca Bursa Uludağ Üniversitesi'nin Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü'nde yer alan Çağdaş Resim Araç Gereç ve Uygulamaları, Yeni Medya ve Sanat, Sanat ve Teknoloji I ve II derslerinin de disiplinlerarası nitelikte olduğu söylenebilir. Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesince yürütülen programlar arasında ise Dramatik Sanatlar Disiplinlerarası Yüksek Lisans Programı ve Performans Yüksek Lisans Programı bulunmaktadır.

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sanatta Yeterlik Programı öğrencilerin ilgi duydukları sanat disiplinlerinde (Müzik, Sahne sanatları, Görsel sanatlar gibi), disiplinlerarası veya genel olarak sanatta özgün çalışmalar gerçekleştirmelerine ve bu çalışmaları teorik yönden, sanat tarihi/literatürü içinde konumlandırabilmelerini sağlayacak bir zeminin eğitim sürecini sunmaktır. Program, uygulamalı ve teorik derslerle desteklenirken buna ek olarak akademik uzmanlar eşliğinde araştırma inceleme, analiz etme ve projelendirme yöntemlerinin de dahil edildiği bir süreci kapsar.

Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Görsel İletişim Tasarım Doktora Programı alana kuramsal ve yöntembilimsel temel oluşturacak dersler, seminer ve araştırma çalışmalarından oluşmaktadır. Programda yeni medya tasarımı, interaktif medya, animasyon, masaüstü yayıncılık alanlarına yönelik uygulamalar disiplinlerarası araştırma yöntemleriyle desteklenmektedir.

STEAM, Science (bilim), Technology (Teknoloji), Engineering (Mühendislik), Arts (Sanat) ve Mathematics (Matematik) kelimelerinin baş harflerinden oluşturulmuş

bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu eğitim yaklaşımı okul topluluklarında uygulanabildiği gibi, müfredatlarda da yer almaktadır. STEAM eğitimi okul öncesinden doktora düzeyine kadar birçok safhada verilmektedir. 1950'lerin sonlarında STEM olarak ortaya çıkan ve daha yakın zamanda STEAM olarak bilinen kavram çok önemli bir alan olan sanatı da içerisine katmıştır (Mercin, 2019). STEM eğitimine beşinci disiplin olan sanatın entegre edilmesiyle yaratıcılık ve inovasyon kazanımları desteklenerek başka bir boyut kazandırılmıştır. Disiplinlerarası bir anlayışla problemi ele alan bu yeni nesil eğitim yaklaşımı bilgi ve becerilerin kazanılmasında çoklu bakış açıları sunmaktadır. Bilime, teknolojiye, mühendisliğe ve matematiğe sanatsal bir düşünceyle yaklaşılması sanata bu disiplinlerin bir tamamlayıcısı niteliği kazandırmıştır.

STEAM yaklaşımı, devlet politikasının ana hedeflerinden biri olarak konumlandırılmış olup, konuyla ilgili çeşitli rapor ve uygulamalarda araştırmalar devam etmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bu öğretim programı değişikliklerinden Türkiye de ilham almış ve 2016 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, STEAM eğitiminin teknik bir bileşenine yönelik adımlar atmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ülkenin ekonomik kalkınmasına destek olmak ve STEM eğitimi eğitim sistemine entegre etmek amacıyla STEAM Eğitimi Raporu hazırlanmıştır. Bu rapor, Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nde STEAM eğitiminde akademik geçmişe sahip uzmanlardan oluşan bir ekip tarafından mevcut kaynaklar araştırılarak ve konunun uzmanları, akademisyenler ve öğretmenlerin görüşleri dahilinde geliştirilmiştir (Erdoğan, 2020). Oluşturulan raporda STEAM eğitiminin tanımı, gelişim süreci ve amaçları açıklanarak çeşitli ülkelerde bu eğitim yaklaşımı ile ilgili yürütülen çalışmalar analiz edilmiş ve Türkiye'de STEAM eğitimi ile ilgili bir model önerisi sunulmuştur. Bu bağlamda STEAM Eğitimi Merkezleri'nin kurulması, STEAM eğitimi araştırmalarının yürütülmesi, öğretmenlerin bu eğitim yaklaşımına yönelik olarak yetiştirilmesi, öğretim programlarının STEAM'e göre güncellenmesi ve okullarda STEAM eğitimi ortamlarının oluşturulması için gerekli ders materyallerinin sağlanması gibi başlıklar vurgulanmıştır (MEB, 2016).

Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde önemli bir yer tutan Tasarım Beceri Atölyeleri (TBA); temel eğitim düzeyi için bilim, kültür, sanat, spor, yaşam alanlarını; ortaöğretim için bilim ve kültür-sanat alanlarını kapsayan farklı

türdeki atölyeleri ifade etmektedir (MEB, 2021). Bu belgeye göre öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik Tasarım Beceri Atölyeleri'nin tüm okullarda kurulacağı belirtilmektedir (MEB, 2018, s. 24). TBA'nın farklı disiplinlerdeki atölyeleri birleştirme felsefesinden hareketle tasarım ve beceri geliştirmeye yönelik disiplinlerarası uygulamaların çok yönlü etkileşimler ile gerçekleştirilebileceği ideal bir eğitim yeri ve eğitsel yaklaşımları kapsadığı söylenebilir. Bu anlayışla Tasarım Becerileri Atölyesi, bağımsız olmaktan çok işbirlikçi bir öğrenme alanı ve yaklaşımıdır (İstMEM, 2021 akt, Gülhan, 2022). Dolayısıyla tüm okullarda açılması planlanan Tasarım Beceri Atölyeleri'nin de disiplinlerarası niteliklere sahip olduğu söylenebilir.

2.2. Disiplinlerarası Etkileşim Bağlamında Sanat Eğitimi

2.2.1. Sanat Eğitimi

Sanat eğitimi bireyin, sanat aracılığıyla gerçekleştirdiği fiziksel, hissel, zihinsel ve algısal gelişimlerini destekleyen tüm çabaları içine alan eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır. Evren ile yaşamı bir bütün olarak kavrayıp, yaratma, yansıtma ve bir dünya oluşturma süreçlerini içerir (Timuçin, 2000, s. 197).

20. yüzyıldan günümüze değin kavram olarak sanat eğitimi, güzel sanatların içindeki bütün alan ve biçimleri kapsayan, okul içinde ve okul dışındaki kreatif sanatsal eğitimi şeklinde tanımlanmaktadır (San, 2010). Bununla birlikte sanat eğitimi kavramsal ve kapsamsal olarak sık sık tartışma konusu olmuş ve bu tartışmalara yönelik de birçok görüş meydana gelmiştir.

Sanat anlayışında görsel kültür olanakları sadece görsel kavramlar alanında değil, sözlü ve işitsel sanatlarda (edebiyat, müzik, drama, opera, bale, film, televizyon) ve dolayısıyla görselin işitsel iletişimleri de sağladığı tüm yönlerindedir. Bütünsel olarak disiplinlerarası sanat eğitimi, sanattaki oluşumları, yaratımları, türleri, akımları, anlayışları, toplumsal konumunu ve sanatçının kişilik özellikleri gibi konuları ele almalıdır. Sanat (ayrıca kültür) tarihini, estetiği, sanat kuramlarını ve eleştirisini, sanat psikolojisini, sanat sosyolojisini, sanat coğrafyasını, topografyasını, sanat olaylarını, sanat eserlerini, sentezi vb. sosyokültürel ilişkileri inceleyen teorik bilgi alanlarını içine alarak bütünsellik kazanır (San, 2010).

Sanat eğitimi karmaşık ve çok katmanlı bir süreç olarak değerlendirilmelidir. Bu süreçte, görsel yorumlama alanındaki aynı uygulamalı araştırma alanından teorik ve

sanata dayalı bilgiler, belirli amaçlar için belirli sistemlere ve organizasyonlara dahil edilir. Beceriler ve yetenekler, farkındalığı artırmak için nesneleri görmekten, yoğurmaktan, çizmekten, inşa etmekten ve gerçeklikle bağlantı kurmaktan gelir. Bu faaliyet, çalışma gruplarında karşılıklı etkileşimler halinde yürütülür. Amacı, bağımsız, üretken düşünce ve eylemi, girişimciliği ve yaratıcı eylemi sağlamaktır. Buradan yola çıkarak sanatı anlamak, tanımak, deneyimlemek, değerlendirmek, sanatsal yaratma eyleminde bulunmak bu olguya etkin bir şekilde katılımı gerektirir.

Sanat ve sanat-kültür arabuluculuğu ile ilgili dersler, eğitimsel önemi ve kültürel değeri açısından eğitim sistemi içerisinde giderek daha modern bir yaklaşımla kayıt altına alınmaktadır. Bu süreçte birçok düşünür, kuramcı ve sanat bilimcileri farklı yaklaşım yollarıyla sanat ve eğitim ilişkisine yönelik adımlar atmışlardır. Sanat eğitiminde bazen sözlü edebiyat ve türü, bazen müzik, bazen resim daha önemli görülmüştür. Kimi zaman da çocuğun denge içinde yetişmesi ön planda tutulmuştur. Bununla birlikte zevk sahibi, estetik kimlik algısı oturmuş sanat tüketicileri veya hoşgörü sahibi, demokratik, açık fikirli ve tüm alanlarla yaratıcı bireyleri topluma kazandırmak da önemli görülen konular arasındadır (San, 2010).

Sanat dünyayı anlamak ve de anlamlandırabilmek için yaşantımızın içinde yer alması gereken oldukça yetkin bir yoldur. İnsanlık ile eşdeğer tarihe sahip olan sanat bireysel olduğu kadar toplumsal yaşam için de önemli bir boyuttur. İnsanın doğasında barındırdığı kendini ifade edebilme arzusu sanat aracılığıyla ya da sanatsal anlatılarla gerçekleştirme çabası da bunun kanıtlarından biridir. Eğitimin bir parçası olarak kabul gören sanat eğitiminin, sanatın sahip olduğu yaratıcılık ve özgünlük olguları dikkate alınarak, kendine özgü ilkelere sahip olması gerekliliği de yadsınamazdır. Dolayısıyla eğitim dizgesi içerisinde sanat eğitimi konumlandırılırken yapısal ölçütleriyle birlikte değerlendirilmelidir.

Sanat eğitimi derslerinin gerekliliği hakkında pek çok veri sunulabilir. Aynı zamanda bu gereklilikler zaman içerisinde, ihtiyaçlar araştırmalar doğrultusunda yön bulmuştur. Amaçları dönemler içerisinde değişerek ve gelişerek ortaya çıkmıştır. Vedat Özsoy sanat eğitiminin amaçlarını şu şekilde açıklamıştır :

a) Esasen görsel sanatlar problemi çözülmek üzere yaratır. Sanat yaratıcı düşünme yetisinde, hızlı ve doğru karar vermede, ölçümleme ve sonuca ulaşmada pratiklik özelliklerini geliştirir.

b) Sanat hayal gücünü besleyen, farklı yollar konusunda bilinç kazandıran yegane araçtır.

c) Mevcut kültürel varyasyonların keşfi ve vurgusu için çeşitli fırsatlar bahşeder. Dolayısıyla duyarlılık kazandırmak, empatik yaklaşmak için sahip olunması gereken nitelikleri araştırmaya yönlendirir (Özsoy, 2003).

İnsan sadece bir bedenden, sadece bir akıldan ya da sadece bir istem varlığından ibaret değildir. İnsan tüm bunlarla birlikte duyulara ve duyarlılığa sahip bir varlıktır. Duyarlık insan için bir yeti olmakla birlikte aynı zamanda olanaklar dünyası konumundadır. Nitekim insana ait duyarlık yetisinin geliştirilmesinin sağlanmasına sanat eğitimi denir (Tunalı, 1997 , s. 17).

İnsanın sahip olduğu duyarlılığın sınırlarını genişleten ve zorlayan sanat eğitimi, bu sınırların gelişmesi açısından olanaklar sunar. Bununla birlikte insan kendisini bir de bu yönden keşfetme imkanı bularak “kişi” olma veya olabilme sürecinde bilinçli bir şekilde ilerler. Sanat eğitimiyle estetik duyarlılık kazanan birey sahip olduğu güçleri tanır, görsel okuma ve anlamada bir kültür oluşturur ve yaratıcılık özelliklerini geliştirir. Sanat eğitimi duyuların, duyguların, duyarlılığın geliştirilmesinin yanında aynı zamanda bilince de etki eder. Etike, sanat eğitiminin bilince dair tüm mekanizmaların gelişimi için önemli bir araç görevi üstlendiğini vurgulayarak bireyin duygu ve us varlığının bir bütünlük içinde eğitilmesine dikkat çeker (Etike, 2001).

Sanat bireyde duyguları, düşünceleri ve yaratıcılığı geliştiren, aynı zamanda bireyin kendini gerçekleştirme yolunda kendini keşfetmesine olanak tanıyan bir araç olduğu gibi toplumsal anlamda yükselmeyi sağlayan bütünsellik yönüyle bir kültür dinamiği oluşturur. Sanat eğitimi ise tüm bunların sistematik bir şekilde gerçekleşmesinde önemli bir disiplin olarak yerini alır. Yaratıcılığın ve yeteneğin geliştirilmesini, sorunlar karşısında akılcı ve etkili çözüm yolları bulmayı, eleştirel düşünmeyi, sanatsal okuryazarlık yetisi kazandırmayı ve estetik kimliğe sahip olmayı sağlayan sanat eğitimi aynı zamanda bireye çok yönlü bakabilme ve sorumluluk alabilme olanakları da sunar. Benlik ve kişilik gelişiminde, sosyal beceri ve iletişimde yapıcı bir araç olma görevi üstlenir ve bireye gözlemsel beceri kazandıran perspektifler yaratır. Sanat eğitimi uygarlaşmış, duyarlı ve sağlıklı bir toplum için en önemli koşullardan birisidir. Nitekim sanat, eğitim ve yaşam iç içe geçmiş bütünlükçü bir yapıya sahiptir.

2.2.2. Tarihçe

Bir ulusa ait sanat eğitimi esaslarının incelenmesinde o ulusun tarihi ile birlikte değerlendirmelerin yapılması mutlakıtır. Farklı zaman dilimleri içerisinde sanatın anlamları ve rolleri de farklılık göstermiştir. Nitekim toplumun uygarlık tarihinin sanat tarihi ile paralel bir gelişim gösterdiği söylenebilir. Özsoy’a göre; “eğitim” uygarlıkların gelişimiyle paralellik sağlayan sanatın en önemli görevlerinden biridir. Genel eğitim çerçevesinde sanat eğitiminin Türkiye’deki tarihselliği incelendiğinde, Orta Asya’da görülen ilk Türk toplumlarından, Cumhuriyet dönemine kadar sanata ve sanat eğitimine karşı önem arz eden tutumlar sergiledikleri görülmektedir (Özsoy, 2003).

Türklerde resim sanatının tarihselliğine inildiğinde, objenin uzaklaştırıldığı, temsili olmayan, non-figüratif resimlerin temelini oluşturan arabesklerin, mimaride uygulanmış yazıların, taş işlemelerin gerçekleştirildiği sabır, teknik ve estetiği süreç içerisinde hissettiren tüm eserler, çağdaş resim sanatının alt yapısını oluşturmaktadır. Sanattaki değişim ve gelişimler birden meydana gelmediğinden Türklerde görülen sanat eğitiminin gelişim durumundaki seyrin yavaş olması da şaşırtıcı değildir. Tansuğ’un da belirttiği üzere, Türk sanatının tarihselliği bilhassa İslami dönemlerde vuku bulan kendine has, özgün biçim verileri, yenileşme sürecinde etkili olan unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Tansuğ, 1993).

Osmanlı Devleti’nin çöküşünün önlenmesi fikriyle, batılılaşma merkezli hareketlerin kapsamında askeri ve eğitim içerikli birçok yenilik başlatılmış, resmi ve sivil okul programları resim derslerini de içerecek şekilde genişletilmiştir. 1795 yılında kurulan Mühendishane-i Berri-i Hümayun’un müfredatında Hat Sanatı dersinin yanı sıra resim dersi de yer almıştır. 1834 yılında kurulan Mekteb-i Fünun-ı Harbiye’nin müfredatına da resim dersleri girmiştir. Açılan okullarda yer alan resim dersleri, daha çok askeri amaçlar içeren, haritacılık gibi tekniğe dayalı, batı perspektif kuralları ile ışık-gölge gibi teknik resim niteliği taşısa da sanat eğitime zemin hazırlayan gelişmeler olarak değerlendirilebilir. 1835 yılında Mühendishane-i Berri-i Hümayun’ dan resim eğitimi aldirmek üzere gençler yurt dışına gönderilmiş, 1851-52 öğretim yılı itibariyle mezun kişilerce altı yıllık süreyle “Ressamlar sınıfı” gibi bölümlendirmeler yapılarak resim sanatının gelişiminde alt yapı sağlamıştır. İlk kez Türkiye’de resim öğretimi veren bu kurumlarda öğrenim gören subaylar ilk Türk resamları oluşturduğundan ve mezuniyetleri itibariyle resim öğretmenliği için

görevlendirildiğinden Türkiye'deki sanat eğitimi ve öğretimi kapsamında oldukça önemli bir yere sahiptirler. Nitekim Türkiye'de Güzel Sanatlar Akademisi'nin kuruluşuna kadarki süreçte okullarda yürütülen resim eğitim ve öğretimi görevlendirilen bu öğretmenler tarafından gerçekleştirilmiştir (Etike,2001).

Tanzimat döneminde öğretmen yetiştirmek amacıyla açılan Darülmuallimin-i Rüşdi (1848), İlköğretmen Okulu (1862) ve Kız Öğretmen Okulu (1870) batılı anlamda modern programları kapsayan resim derslerinin de içinde yer aldığı kurumlardandır. Batının örnek alındığı bu dönemde resim derslerine de ağırlık veren İstanbul'da Galatasaray Mekteb-i Sultanisi (1869) ve Darüşşafaka Lisesi (1873) sanat eğitimi ve öğretimi açısından önem teşkil eden kurumlar çerçevesinde değerlendirilebilir. 1869 yılından itibaren Askeri Rüştîye Mektepleri'nin müfredatına serbest resim dersleri eklenmiştir. Askeri okullardan mezun olanlar içinden resim alanında yetenekli bireyler bu okulların sanat eğitimcisi görevini üstlenmişlerdir. Menşe-i Muallimin okulunda dört yılı kapsayan bir öğrenim süreciyle resim öğretmeni yetiştirilmiştir. I. Meşrutiyet'in Rüştîye ve İdadî'lerinde ilk beş yılda güzel sanatlara dayalı Hüsn-i Hat ve Resim dersi müfredatta yer almış, Darülmuallimat olarak geçen Kız Rüştîyelerinin üç yıllık öğretiminde de Resim dersi okutulmuştur. II. Meşrutiyet dönemine gelindiğinde çıkartılan "İlköğretim Geçici Kanunu" (1913) ile birlikte altı yıllık zorunlu ilköğretim programında olduğu gibi, ortaöğretim bazında Kız ve Erkek Sultanileri'nde de resim dersinin yer aldığı görülmektedir. Rüştîye (ortaokul) ve İdadilerde (lise) yer alan resim derslerindeki litografi tekniği ile figürlü figürsüz modeller ve manzaralardan kopyalamalar yapılırken, ezberi ve hayali resimler ya da doğaya bakılarak resimler yapılamazdı. Ancak günümüzün Mesleki ve Teknik liselerindekine benzerlik gösteren sanayi mektepleri, geometrik motiflere dayalı bihassa da arabeskleri içeren programlar yürütmüşlerdir (Özsoy, 2003).

İstanbul Darülmuallimin'in (İstanbul Erkek Öğretmen Okulu) Türkiye'deki resim öğretimi gelişimi açısından payı oldukça büyüktür. Bilhassa 1909 yılında Mustafa Satı Bey'in müdürlüğünü yaptığı ve eğitim ile sanatın birleştirilmesinde öncülük sağlayan İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun yaptığı öğretmenlik döneminde resim eğitimindeki gelişmelerin sağladığı katkılar büyük önem arz eder. Satı Bey'in görev yaptığı dönemde, onun aracılığıyla okul programında resim ve el işi dersleri konulmuş, okul müzeleri kurulmuş, öğretmenliğin özel beceriler gerektiren bir meslek olduğu düşüncesi savunulmuştur. 1910 yılında Baltacıoğlu, sanat eğitimi ve pedagoji

bağlamında incelemeler yapmak için Satı Bey'in önerisi ile Avrupa'ya gönderilmiş, iki yıllık bir zaman zarfından sonra yurda geri döndüğünde sanat eğitimi ve genel pedagojide hem teorik hem de uygulamalar ile çeşitli yeniliklere ön ayak olmuştur (Özsoy,2003). Baltacıoğlu, yaşam içerisinde işe yarayacak bilgilerin ve yeteneklerin geliştirilmesinde ve üretken bireylerin yetiştirilmesinin gerekliliğine inanmış, bu amaçlar doğrultusunda da çağdaşlaşma yolunda önemli adımlar atmıştır. 1883 yılında Osman Hamdi Bey'in kurduğu Sanayi-i Nefise Mektebi (Güzel Sanatlar Akademisi) şüphesiz sanat eğitimi ve çağdaşlaşma açısından en önemli gelişmeler içinde yer almaktadır. Kurulduğu ilk dönemlerinde kuramsal ve uygulamalı eğitime dayalı resim, mimari ve oymacılık (heykel) bölümlerinin yer aldığı akademide çoğunlukla yabancı hocalar eğitim vermiştir. Eğitim programları çerçevesinde insan anatomisi, doğa resmi, perspektif ve yağlıboya resim teknikleri işlenmiştir. 1914 yılında Halil Ethem Bey'in müdürlüğünde Sanayi-i Nefise Mektebine Hikmet Onat, Feyhaman Duran, İbrahim Çallı'nın da içinde bulunduğu Avrupa'dan dönen Türk hocalar atanmıştır. 1927 yılına gelindiğinde Sanayi-i Nefise Mektebi'nin adı Devlet Güzel Sanatlar Akademisi olarak değiştirilerek, teşkilatlandırılmıştır.

1914 yılındaki toplumsal şartlar, İnas (Kız) Sanayi-i Mektebi'nin açılmasında da etkili olmuştur. Bir süre sonra bu okula Mihri Müşfik atanmış, kısa bir zaman zarfında pek çok kadın sanatçının yetiştirilmesinde rol oynamıştır. Buradan mezun olan sanatçılar sanatçı kimliklerinin yanında aynı zamanda uzunca bir süre resim-iş öğretmenliğinde görev almışlardır.

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde Atatürk'ün sanata olan ilgisinin bir devlet politikasına dönüşen anlayışı ile sanat eğitimin seyri önemli ölçüde gelişim göstermiştir. "İnsanlar mütekamil olmak için bazı şeylere muhtaçtır. Bir millet ki resim yapamaz, bir millet ki heykel yapamaz, itiraf etmeli ki o milletin tarik-i terakkide yeri yoktur. Halbuki bizim milletimiz evzaf-ı hakikiyesiyle mütemeddin ve müterakki olmaya layıktır ve olacaktır" sözleri ile Atatürk'ün uygarlaşma yolunda sanata verdiği değer ve önemi görmek mümkündür. 1921 yılında Türk sanatının geliştirilmesinin amaçlandığı Türk Ressamlar Cemiyeti kurulmuş, 1924 yılından itibaren Avrupa'nın sanatını öğrenmek ve deneyimlemek üzere yurtdışına birçok sanatçı burs desteğiyle gönderilmiştir. Daha sonra Türkiye'ye dönen sanatçılar aktif bir şekilde çalışmalar yürütmüş etkinliklerde bulunmuşlardır. 1925'te örgün eğitimin içine resim, eliş ve müzik dersleri girmiş, yaygın eğitim kapsamında ise 1932'de açılmaya başlanan

Halkevleri ve nihayet Halk Eğitim Merkezleri'yle sanat eğitimi geniş kitlelerce yaygınlaştırılması esas alınmıştır (Özsoy, 2003).

Cumhuriyetin ilk yıllarında Atatürk'ün daveti üzerine Amerikalı John Dewey Türkiye'ye gelerek okullardaki mevcut durumu araştırılmış ve yerel eğitimcilerin çabalarıyla detaylı bir rapor tamamlanmış, 1926 yılında yürürlüğe konulmuştur. Sanat eğitimiyle ilgili olarak raporda şu tespitler yer almıştır:

1. Okullarda bütün donanımlarıyla birlikte resim ve iş atölyeleri kurulmalı.
2. Yüksek öğrenime devam etmeyecekler kişiler için kendi bilgi ve beceri kazandıracak uygulamalı çalışmalara özellikle de elişlerine önem verilmelidir.
3. Görsel sanatlarda (Resim, çizgi, boya sanatları olarak raporda yer alır) yeteneklerin geliştirilmesinin bireysel ve toplumsal önemi ve yararı üzerinde durulur.

Bu rapor doğrultusunda 1926 yılında kurulan Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü bünyesinde 1932-1933 yıllarında resim bölümü açılmıştır. Bu yıllarda ülkemizde sanat eğitimi konusunda değerlendirme yapmaları için daha birçok uzman gelip gitmiş ve Türk eğitimi için önerilerde bulunmuştur (Kırıışlıoğlu, 2002 , s. 141).

1926'da kurulan Türk Sanayi-i Nefise Birliği ve 1928'te kurulan Müstakil Ressamlar ve Heykeltıraşlar Birliği de dönemin önemli sanat gelişmeleri arasında yer almıştır. 1928'de yurtdışında eğitimlerini tamamlayan sanatçılar yurdumuza dönmüş ve 1926 kuruluş tarihli Gazi Eğitim Enstitüsü'nde Batıda gerçekleşen El İşleri Hareketi'nin yarattığı etkiyle Resim Bölümünden ayrı bir şekilde İş Eğitimi Bölümünü kurmuşlardır. Sonraki zamanlarda bu iki bölümün birleşmesiyle Resim-İş Bölümü ortaya çıkmıştır. Ancak "İş" eğitimindeki yozlaşmalar sonucu program değişikliğine gidilerek İş ve Teknik Eğitimi dersi olarak dönüştürülmüştür. Yaratıcılığı geliştirmeye ve yararlı olmaya yönelik amaçlarıyla bu bölüm Türkiye'nin sanat eğitiminde temellerin oluşmasında önemli bir rol üstlenerek resim öğretmeni yetiştirilmesinin kurumsallaştırılmasını sağlamıştır. Böylelikle çağdaş bir eğitim sistemi için gerekli verilerden yararlanabilecek bir yapılanma amaçlanmıştır.

Cumhuriyet döneminin ilk on yılı çağdaşlaşmaya yönelik atılan köklü girişimler açısından oldukça önemli bir yer tutar. Bu dönemde eğitim politikaları çerçevesinde İsmail Hakkı Tonguç sanat eğitimi anlayışını ele alarak yazdığı resim-elışleri ve sanat terbiyesi, resim eğitimi tarihi ile iş ve meslek eğitimi kitapları oldukça önemli bir yere

sahiptir. O'nun sanat anlayışında; resmin bir ifade etme, anlatma aracı olarak görülmesi, resim ile yaratıcılığın geliştirilerek tasarım becerisinin geliştirilmesi, sanat eserlerini tanıma, anlama, değerlendirebilme deneyimlerinin kazanılması gibi kazanımları görmek mümkündür. Aynı zamanda Tonguç köy enstitülerinin kuruculuğunu üstlenerek, sanat eğitiminin yaygınlaştırılmasında büyük katkı sağlamıştır. Köy Enstitüleri Cumhuriyet döneminde etkin kültür ve eğitim kuruluşlarından biri olarak, çok yönlü kalkınmalarda ve eğitimlerde bulunmayı amaçlayan, iş eğitimi prensiplerine yönelik sanat çalışmalarına destek çıkan bir anlayışa hakimdir. Bu kuruluşlarda Bauhaus etkileri de açıkça görülmüştür. Aynı zamanda Gazi Eğitim Enstitüsü'nde bölümün ilk öğretmeni ve kurucusu olan İsmail Hakkı Tonguç 1932-1935 yılları arasında da bölüm başkanlığı yapmıştır. 1950'li yıllardan sonra sanat eğitiminin ilerlemesi adına pek çok çalışmayı da sürdürmüşlerdir.

Türkiye'deki sanat eğitiminde yapılandırılmaların sağlanmasına yönelik 1949, 1962, 1974 ve 1981 Milli Eğitim Şuraları'nın sanat eğitimi konusuna ayrı olarak yer vermesi de son derece önemli gelişmelerden biridir. 1962'de yer alan yedinci şurada, eğitim, kültür, sanat konuları ele alınarak Kültür İşleri ve Güzel Sanatlar Komisyonunun raporuyla sanat eğitiminde bazı temel ilke ve amaçlar belirlenmiştir. 1974'deki dokuzuncu Şura'da, ortaöğretim kurumlarında öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre seçecekleri kol faaliyetleriyle sanat eğitiminin desteklenmesi öngörülmüş; lise ve dengi okullarda da sanat eğitimi dersleri seçmeli dersler arasına konulmuştur. 1950- 1999 yıllardaki süreçlerde Resim-İş derslerinin diğer derslerin yardımcısı olduğu anlayışı önem kazanmış, 1991 lise resim programında sanat eğitiminin boş zaman etkinliği olarak görülmesi anlayışı terk edilmiştir (Kurtuluş, 2000).

Kurtuluş'un (2020) aktarımıyla, İlköğretim Kurumları Resim-İş Dersi Öğretim Programı (1992) ile birlikte çocuğun yaş grupları, davranış özellikleri ve yaratıcılığına göre resim dersi kazanımları, amaçları ve araç-gereçleri belirlenmiştir. Sanat eğitiminin sorunlarına değinilerek, sanat eğitiminin gerekliliğine ve özgünlük, yaratıcılık, duyarlılık prensiplerine dikkat çekilmiştir. Bu program ile boş zamanları değerlendirme olarak görülen anlayış tamamen reddedilmiştir. Sanat yoluyla eğitim anlayışını benimseyen program bilişsel alana ilişkin çalışmalar yürüterek özgün düşünmeyi ve kendini ifade etme yollarını öğrenmeyi amaçlamıştır. Nitekim 1950-1999 döneminde ortaöğretim kurumlarında tüm öğrencilere yönelik çağdaş bir eğitim

anlayışı sağlanamamıştır. 2006 yılındaki düzenlemeyle resim dersleri “Görsel Sanatlar Dersi” adı altında biçim, içerik ve uygulama olarak yenilenmiştir (MEB 2006).

1972’de İş ve Teknik Eğitimi dersine dönüştürülen İş dersi, yaratıcı düşünme ve el becerilerini geliştirmeye yönelik amaçları ön plana çıkarmıştır. Uygulamada tam anlamıyla amaçlara ulaşamamış, salt el becerilerine yönelik bir ders olarak kalmıştır. 1974 yılında ise bu eksikliği gidermeye yönelik yaratıcılığa da kapsayan çağdaşlaşmış bir dönüşüm gerçekleştirilmiştir. 1983 yılında ilk kez temel eğitimin birinci kademesinde teknik eğitim dersi yer almıştır. Ancak yaratıcı beceriler içeren programa karşın, içerik olarak teknikle sınırlı kalmıştır. 2006 yılındaki düzenlemeyle İş Eğitimi dersi “Teknoloji ve Tasarım” dersi olarak çağa ve teknolojik gelişmelere uygun olarak yeniden yapılandırılmıştır (MEB, 2006).

1988-1989 öğretim yılı çerçevesinde 2547 Yükseköğretim Kanununun 5.maddesinin 1. Fıkrasına göre “Güzel Sanatlar Eğitimi; Fakülte ve Yüksekokulların birinci sınıflarından itibaren eğitime başlayanlara seçmeli dersler olarak uygulanmaktadır” ifadesi geçer. Bununla birlikte plastik sanatlar eğitimi alanlarından bir tanesi tüm yükseköğretim kademelerinde seçmeli olarak verilmiştir. 1994-1997 yıllarında Yükseköğretim Kurumu ve Dünya Bankası’nın yürütmüş olduğu Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında eğitim fakültelerindeki yapılanmalar tekrar düzenlenerek, Resim-İş Bölümleri, Müzik Eğitimi Bölümü ile birlikte, kurulan Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde; Anabilim dalları olarak yer almıştır. 1998-99 akademik yılında Müzik ve Resim Öğretmenliği Bölümleri “Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü” adı altında birleştirilerek, “Resim Öğretmenliği Anabilim Dalı” ve “Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı” olmuştur. Böylelikle sanat eğitimi alanı bir bilim olarak kabul görmüştür. Öğretmenlik uygulamaları dersleri ve öğretim yöntemleri fazlaştırılarak uygulamalı çalışmaların ağırlığı azaltılmış ve bu durumda eleştiriye yol açmıştır. Program çerçevesindeki dayanak noktası dört disiplinli sanat eğitimine oldukça yakındır. Uygulamalı çalışmalar, sanat eleştirisi, sanat tarihi, estetik, yoluyla sanatın öğretilip, öğrenilebileceğini savunmaktadır (Kurtuluş, 2000).

Yükseköğretim kurumlarının sanat eğitimi programları günümüzdeki halini alıncaya dek, Milli Eğitim Müdürlüğü’nce, üniversitelerce, çeşitli toplumsal ve akademik gruplarca düzenlenmiş olan konferans, sempozyum, panel gibi faaliyetlerle öğretmen yetiştirme programları, uygulamaları, yeterlilik düzeyleri tartışılarak, eğitim sisteminde var olan sorunlara yönelik çözüm önerileri bilimsel araştırma verileri,

akademik ve uzman görüşleriyle ortaya atılmıştır. Programlarda güncellemeler yapılması amacıyla eğitim fakültelerindeki öğretim üyelerinden oluşan 25 kişilik bir çalışma grubu belirlenmiştir. 5-11 Mart 2006 tarihleri arasında düzenlenen “Eğitim Fakülteleri Program Geliştirme Çalıştayı”nda yeni öğretmen yetiştirme taslakları hazırlanmıştır. Bu taslaklar üniversite dekanlıklarına gönderilerek en fazla fikir katılımının sağlanmasıyla değerlendirilmiştir (YÖK, 2006). Fakültelerden sağlanan dönütler “Eğitim Fakülteleri Geliştirme Komisyonu” üyelerinde dikkatlice incelenerek öğretmen yetiştirme programlarında düzeltmeler sağlanmıştır. 2 Şubat 2007 yılında kurulca kabul edilen program son haliyle üniversitelerin 1. sınıflarından başlayacak şekilde uygulamaya konulmuştur. Programla birlikte kültürlü, çok yönlü, çağdaş bir öğretmen adayı yetiştirebilmek amaçlanmıştır. “Topluma Hizmet Uygulamaları” adında bir dersin tüm alanlara zorunlu olarak verilmesiyle de, öğretmen adaylarının toplumun güncel sorunlarına karşın çözüm odaklı ilerleyebilmesine yönelik projeler yürütmesi sağlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın ilköğretim ve ortaöğretim programları kapsamında uygulamaya koyduğu “Oluşturmacı-Yapılandırmacı Yaklaşım” kapsamında, öğretmen yetiştiren kurumların da aynı anlayış çerçevesinde hareket etmesi esas alınmıştır. Sanat ve sanat eğitimiye yönelik günümüze kadar geliştirilen programlar arasında 1948, 1968 İlkokul, 1951, 1962, 1971 Ortaokul ve 1992 İlköğretim, ve 1997 programları yer almaktadır. Günümüz şartlarına uygun bir şekilde yeniden yapılandırılmış olan eğitim sisteminin öğretim programları kapsamında, 2006 yılında gerçekleştirilen değişiklik ile Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’na ihtiyaç duyulduğu saptanmıştır. Genel yapısı itibariyle program çerçevesinde dersin amaçları bireysel, toplumsal, algısal, estetik ve teknik amaçlara ayrılmıştır. 2018 yılında tekrar güncellenen ve günümüzde kullanılmakta olan Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nda öğrenme alanları: Görsel İletişim ve Biçimlendirme, Kültürel Miras, Sanat Eleştirisi ve Estetik şeklinde belirlenmiştir.

Görsel Sanatlar Dersinin özel amaçları; Görsel sanatlar alanındaki temel kavram ve uygulamalara ilişkin bilgi, beceri, anlayışa ve görsel okuryazarlık, algı, estetik bilincine sahip, sanatın kökeni ve doğası ile ilgilenen, değerini sorgulayan, bu anlamda tartışmalara aktif katılım sağlayıp, değerlendiren, güncel kültür ve sanatı takip eden, kendi kültürünün ve diğer kültürlerin değerlerini, kültürel mirasını anlayan ve koruyan, düşüncelerini ifade edebilmek için görsel sanat çalışmalarında beceri, malzeme, bilgi,

teknik ve teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilen, Görsel Sanatlar ile diğer disiplinler arasında bağlantı kurabilen, Görsel sanatları öğrenmeye ve uygulamaya istekli bireylerin yetiştirilmesi esasına dayanır (MEB, 2018).

Teknoloji ve Tasarım dersi ise, hayat boyu öğrenen, öğrendiğini uygulayabilen, teknoloji ve tasarım süreçlerini hem kendisi hem de yaşadığı toplum yararına kullanabilen, teknoloji ve tasarım sürecini anlayabilen, yorumlayabilen, yönetebilen ve değerlendirebilen teknoloji ve tasarım okuryazarı bireyler yetiştirmeyi amaçlayan yeni bir bakış açıdır. Bu bağlamda Teknoloji Tasarım dersinin özel amaçları ile öğrencilere;

Tasarım kavramına, türlerine, sürecine ve teknoloji geliştirmeye dair temel bilgileri kazandırmak, gündelik hayatın problemlerine tasarım becerilerini ve teknoloji geliştirme süreçlerini kullanarak farklı malzemeler ve bilimsel yöntemlerle çözüm odaklı yaklaşabilmelerini sağlamak, teknolojinin yaratıcı düşünme sistematığıyla inovatif yaklaşımlar konusunda desteklemek, birey, toplum, çevre ve teknoloji arasındaki ilişkiselliği fark ettirmek, keşif, icat, buluş, teknik, endüstri gibi kavramlar hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak, özgür, özgün ve yenilikçi düşünme becerileri kazandırmak ve bunların fikrî haklarının korunmasının teknolojik ilerlemeye katkısının bilincini kazandırmak amaçlanmıştır (MEB, 2018).

Amerikalı görsel sanatlar eğitimi tarihçisi Arthur D. Efland (1990, s. 8) “Görsel Sanatlar Eğitimi Tarihi” adlı eserinde Batı uygarlık tarihi boyunca eğitimin varlıklı ya da toplumsal gücü olan ailelerin çocuklarına yönelik olduğunu söylemenin mümkün olduğunu yazmaktadır. Bugün ise, yaklaşık 2500 yıldır eğitimle ilgili meseleler, düşünürler ve devlet adamları tarafından ciddi olarak ele alınmaktadır. Efland’a göre Batılı kültür başlangıcı Eski Yunanistan’dır. Bu bağlamda Platon ile Aristo’nun gerçekleştirmiş olduğu yazınlar sadece eğitim ile sınırlı kalmayıp eğitim içinde sanatın yerini de kapsamaktadır. Batıdaki sanat eğitiminin hikayesi bu tarihlere dayandırılmıştır (Özsoy, 2003).

19. yüzyıl politik ve demokratik devrimler ile karşımıza çıkan bir çağdır. Bu yüzyılda “özgünlük” ve “hayal gücü” üzerine yoğunlaşarak kültürel bir devrim yaşanmıştır. Zanaattan ve el işçiliğinden seri üretime (fabrikasyon) geçilmiş ve dolayısıyla ürünlerdeki tasarımların kaliteleri düşerek yok olmaya başlamıştır. Birçok

ülkede sanatçılar ve zanaatçılar birbirinden ayrılmış, Görsel Sanatlar orta sınıf için bir ticari beklentisine dönüşmüştür.

19. yüzyıl Avrupa'sında mesleki görsel sanatlar eğitimi Fransa'da sanatçıların atölyelerinde öğleden önce desen ve yağlı boya, öğleden sonraları ise Louvre Müzesi'nde gerçekleştirilen röprodüksiyon çalışmalarından oluşan bir ders şeklinde okutuluyordu. Fransız loncalarında durum ticari kaygıların esaretinde dekoratif sanatlar okulları halini almıştır. Atölyelerde ve akademilerdeki çalışmalar daha sonraki dönemlerde canlı model yerine desen çalışmalarına dönüştürülmüştür.

Almanya'da bu yüzyılda sanat ticaret okulları mevcuttu. Buradaki sanat eğitimi ise desen ve teknik yeteneklerin baz alındığı bir sisteme sahipti. Diğer kültürlerin dekoratif sanat biçimlerine yönelik çalışmalar yaptırılırdı. Aynı zamanda 19. yüzyıl Almanya'sında desen dersleri ilköğretim döneminde okutulmuştur.

İngiltere'de sanat eğitimi programlarında canlı model ve desen derslerinin yer almadığı Tasarım Okullarına bağlıydı. Tasarım eğitimi daha çok çalışan kesime verilirken Görsel Sanatlar eğitimi ise varlıklı kesime özgü olmakla kalmıştır. 19. yüzyılın başlarında South Kensington Tasarım Okulu'nda (Kraliyet Güzel Sanatlar Akademisi) görsel sanatlar (resim) öğretmeni yetiştirmeye başlandığı da görülmüştür.

Mesleki sanat eğitimi çerçevesinde 1795 kuruluşlu Philadelphia Güzel Sanatlar Akademisi öncülük ederken sonraki yıllarda da değişik kentlerde akademiler açılmıştır. 1875 yılında Görsel Sanatlar Öğrencileri Birliği kurulmuştur. Bu okullardaki görsel sanatlar eğitimi, tasarım eğitiminden ayrılmış olarak verilmiştir. Öte yandan çağdaşı olan Pratt Enstitüsü ve Rhode Island Tasarım Okulu gibi kurumlarda verilen tasarım eğitimi görsel sanatlar ile birleştirilmiştir (Özsoy, 2003).

Ortaçağda döneminde akademilerde sanat eğitimi ve öğretimi yer almamaktadır. 18. Ve 19. yüzyıl Almanya üniversitelerinde ise sanat tarihi öğretilmiş ancak sanat uygulamalarına yer verilmemiştir. John Ruskin Oxford'da ilk kez görsel sanatlar bölümünün açılmasına yönelik girişimlerde bulunmuştur. Ruskin'e göre sanat, temel dersleri betimlemelerle desteklemeye yarayan bir ders niteliğini taşır. 1877'de Ruskin'in görüşüne karşıt konumda olan Whitsler dava yoluyla, sanatın araç olmadığı konusunda önemli bir gelişmenin kayıt altına alınmasına vesile olmuştur.

Amerika'nın iç savaş yıllarından sonra Ruskin'den etkilenen Charles Eliot Norton, Harvard Üniversitesinde, Eski Yunan'dan Rönesans'a uzanan bir yelpazede

estetik ve ahlak eğitimi olarak “Sanatsal Algılama” dersleri vermiştir. Bununla birlikte Yale Üniversitesi’nde sadece kadınlara yönelik uygulamalı sanat dersleri verilmiştir. 1900’lü yıllara kadar sanat eğitimi mesleki anlamda sadece ABD’de Stanford ve Yale Üniversiteleri olmak üzere sadece iki kurumda sunulmuştur. Sanat tarihi, bilimsel bir disiplin olarak 18. yüzyılın geç dönemlerinde Almanya’da başlamış ve Erwin Panofsky gibi Alman akademisyenler tarafından yirminci yüzyılın başlarında Amerika’ya götürülmüştür.

19. yüzyıl Amerika’sında görsel sanatlar ve müzik, bireyin ve toplumun ahlaki standartlarını yükselten olgular olarak görülmüştür. Bu yüzyılda Boston’da değişik eğilimlerin ortaya çıkması bu kenti bir merkez konumuna koymuştur. 1825’te kentteki özel okullarda desen derleri yer almıştır. 1870 yılında Boston’un Massachusetts Eyaleti’nde tekstil endüstrisinin ihtiyaçlarına karşın desen dersleri devlet destekli halk okullarında da yer almıştır. Boston kentine ilk görsel sanatlar müfettişi olarak İngiltere’den bir tasarımcı ve eğitimci olan Walter Smith getirtilmiştir. Smith eyaletin ilk sanat müfettişliği görevini de üstlenerek Massachusetts Güzel Sanatlar Koleji’nin açılmasını sağlamıştır. Aynı zamanda endüstriye dayalı desen dersleri bir bilim alanı olarak okutulmuştur.

Amos Bronson Alcot ve Elizabeth Peabody, 1830’lu yıllarda eğitimin, akla, hayal gücüne ve manevi inançlara hizmet etmesi gerektiğini iddia ederek, zevkli bir okul çevresinin resimler ve heykellerle oluşturulabileceğine inanmışlardır. Peabody “İlköğretim Sanat Okulu Olarak Fröbel’in Anaokuluna Bir Savunma” adlı kitabında desen dersinin anaokulunun programının ana unsuru olması gerektiğini savunmuştur (Özsoy,2003).

Freidrich Fröbel Almanya’da kurduğu anaokuluyla ilk okul öncesi eğitimi başlatmıştır. 1835 ve 1850 yılları arasında görüşleri ve uygulamalarıyla etkili olan Fröbel, dünyanın parçalarından oluşan organik bir bütün olduğuna inanmıştır. O, aklın etken olduğunu ve buna bağlı olarak çocukların oyun yoluyla öğrenebileceklerini savunmuştur. Bu düşüncelerle, öğretim materyalleri hazırlamış ve bunlara “hediyeler” adını vermiştir. Bu öğretim materyalleri; üç ana ve üç ara renkle boyalı altı yün top, ahşap nesneler, yapı küpleri, el gereçleri gibi teneke oyuncaklar vs.den oluşmuştur. Bu nesneler yoluyla eğiti çocukların matematik ve estetik ilişkisini geliştirmeyi amaçlamıştır.

Amerika’da William Torrey Harris sanata değer vermeyi ahlak eğitimi ve bir toplumsal kontrol biçimi olarak savunmuştur. Ruskin’in “sanat Tanrının güzelliğini kutlamaktır” görüşünün etkisinde kalan Harris, “Sanatın Değeri” adlı kitabı bir ders olarak kız okullarında ve özel okullarda okutulmasında etkili olmuştur. Bu ders aynı zamanda okul dekorasyonunun bir parçası haline gelerek “Resim Dersi Hareketi” ile birlikte okul müfredatına eklenmiştir.

19. yüzyılda Britanya’da Tasarım Okulları’nın (Schools of Design) açıldığı ve bu okulların 1852’den sonra Güzel Sanatlar Okulları (Schools of Art) olarak yeniden adlandırıldıkları görüşmüştür. Bu okullarda üst tabakaya akademik düzeyde sanat eğitimine denk bir eğitim sağlanabilmesi için özel desen sanatçıları ve öğretmenleri görevlendirilirken, orta sınıfa da görsel sanatlar öğretmenliği mesleği sunulmuştur. Öğretim bu okullarda klasik örneklerle ve geometrik çalışmalara dayandırılmış ve “basitten karmaşığa” ilkesini benimseyen milli müfredat programı aracılığıyla yeteneklerin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaştırılmıştır. Böylelikle yağlıboya ve heykelden ya da grafik, tekstil gibi bir tasarım çalışmalarından önce desen; ton, tek renkli çalışma ve renkten önce çizgi, hacimsel kalıp ve canlı model çalışmalarından önce düz, yüzeysel ve cansız nesneler gelmiştir (Özsoy,2003).

İngiltere’de görsel sanatlar ve el işi akımının savunucu olan William Morris, bu akım yoluyla toplumun yeniden biçimlendirileceği düşüncesiyle süslemeciliğe karşı çıkmıştır. Kurduğu Uygulamalı Sanatlar Okulu Programı çerçevesinde “araçlara, kullanıma, yapıma ve gereçlere bakış” ilkelerine dayalı tasarım dersleri ağırlıklı olmuştur. Amerika’da ise Alfred Üniversitesi ve mimar Frank Lloyd Write bu ilkeleri çalışmalarına uyarlamışlardır.

1887’de Almanya’da başlatılan “Sanat Eğitimi Hareketi” bilhassa bir reform hareketi niteliğindedir. Bu hareket ile başta plastik sanatlar, yaratıcı faaliyetler, yazın, estetik zevk eğitimi olmak üzere gereken önemin sağlanmasına ve bütün eğitim dallarının eğitim ve öğretimin öz alanı haline gelmesine yöneldiğini görmek mümkündür.

Teknolojik çağın insanı eğitebilecek gerekli etkenlerin oluşturulması anlayışıyla tümel, bütünsel ve yaratıcı bir eğitim bilimine duyulan ihtiyaç doğmuştur. Aynı zamanda Sanat Eğitimi Hareketi’yle pedagojik reformun bir bölümü olan resim ve atölye (iş) öğretiminde de yeni düzenlemelere gidilmiştir. Bir sanat tarihçisi olan ve

Tübingen Üniversitesi'nde öğretim üyeliği yapan Konrad Lange, 1893 yılında resim derslerinin yeni görüşler çerçevesinde pedagojik ve psikolojik olarak yeni bir değerlendirilmesini yapmıştır. Düşünöleri Hamburg'lu bir başka reformcu olan A. Lichtwark'ı da etkilemiş ve bu iki otorite “Sanat Eğitimi” teriminde birleşmişlerdir. Lange, sanat eğitim bilimine ilişkin ilk uluslar arası kongreler içine giren 1908 Dresden sanat kongresinde yaptığı konuşma ile “Çocuğun estetik haz alma yetisinin eğitilmesi” üzerinde durmuştur. Aynı zamanda Lange üzerinde durduğu noktalardan bir diğeri de, estetik haz almanın kolaylıkla hayranlık duyarak kendinden geçme'ye dönüşebilme tehlikesine karşı, sanat eğitimin ussal yanının da pekiştirilmesine yöneliktir. Böylece bir önceki dönemin ussal ve bilimsel resim derslerine karşı, sanatsalın ve çocuğun dünyasının önem kazanmaya başladığı bu dönemde, Lange, gençliğin sanatsal eğitimine ilişkin kapsamlı bir program hazırlarken Lichtwark da kamuoyunun sanata ilgisinin artırılması için çalışıyordu (San, 2010).

Çocuktan yola çıkan sanat eğitimi anlayışında belirgin olarak ilk örnek Hamburg'lu resim öğretmeni Carl Götze'dir. 1898 yılında “Bir sanatçı Olarak Çocuk” adlı sergisi ile de bunu desteklemektedir. Götze, 1901 Dresden kongresi konuşmasında kesinlikle ve ısrarla üzerinde durduğu üç madde ile içinde bulunduğı yüzyıla ışık tutmuştur:

1- Resim dersi her okulun ana derslerindendir.

2- Her öğrenci, doğayı ve kendi çevresindeki nesneleri biçim ve renkleriyle bağımsızca gözlemlemeyi ve gözlemlerini yakın, açık seçik ortaya koymayı (çizerek, resmederek) öğrenmelidir.

3- Her öğretmen resim çizebilmeli ve geliştirmiş olduğı sanat görüşü yanında, güçlü sanatsal ilgileri de bulunmalıdır (San, 2010).

Özetle sanat eğitimi anlayışını da şöyle belirtmektedir Götze: Resim çizimi ve form vermede önemli olan, sanat yoluyla eğitimidir, sanat için eğitim değildir. Götze, zamanına göre oldukça tartışmasız ve nesnel bir biçimde “bilimsel ve sanatsal zihinsellik” arasındaki çatışma ve karşıtlıktan söz etmekte ve bunun büyük bir olasılıkla Rönesans'tan bu yana var olan bir bilimselleştirme eğiliminden kaynaklandığını belirtmektedir.

Bundan sonraki birçok araştırma çocuğa yönelik bu anlayışa yardımcı bilgiler getirmiştir. Çocuğun gelişimi, çocuğun resim çizimindeki gelişmeler psikolojik olarak

yorumlanmış (Preyer, Bühler), gelişim evreleri üzerinde tek tek istatistiksel olarak durulmuş (Kerchensteiner), bu bilgiler etnolojik açıdan da kıyaslanıp incelenmiştir (Wundt vd.). Sezgisel denebilecek bir yöntemle pedagoji açısından çocuktaki yaratıcı eylemin doğallığı üzerinde durulup, bu doğallık ve kendiliğindenliğin özgür bırakılması da savunulan görüşlerden biri olmuştur (Pfleiderer, vd.). Gestalt psikolojisinin, özü görünenle, silimsiz görüleme, ‘Eidetik’ (Jaensch), ruhsal çözümleme (psikanaliz), karakteroloji ve tipoloji üzerine çalışmalar (Kresttschmer), sanat eğitiminin öznel boyutundaki yönelişlerini etkilemiştir (San,2010).

Sanat derslerinin okul programlarına dahil edilmesi ve yaygınlaştırılmasının amaçlanmasıyla oluşan sorunlardan biri sanatın okullarda bir ders olarak yer almasıyla sanatın öğretilirliğinin kabul görmesiydi. Öğretilen şeyin öncelikle ussal ve aktarılabilir olması için söylemsel düşünme ve kavramsallığa dayandırılması gerekir. Ancak sanat derslerinin öğretim programlarına dahil edilmesine yol açan tartışmalarda, aşırı bilimsel ve rasyonel kavramsallaştırmalara karşı çıkmıştı. Bununla birlikte, bugüne kadar belirli gruplara tanınan bir ayrıcalık olan sanat olgusu artık tüm çocuklara açık bir hale gelmiştir.

II. Dünya Savaşı öncesinde tüm dünyada yaşanan büyük bunalım sırasında görsel sanatlar eğitiminde önemli gelişmelerin yaşandığını görmek mümkündür. Mimar Walter Gropius tarafından Almanya’da 1920’li yıllarda kurulup 1930’lu yıllara kadar etkin bir şekilde varlığını sürdüren Bauhaus ekolü, Kıta Avrupa’sındaki önemli bir geçmişe ve gelişime sahip olan atölye sistemi ile Britanya’da yaygın olan uygulamalı sanatlar ekolünü harmanlayarak özgün bir sanat eğitimi felsefesi oluşturmuştur. Sanatçıları ve zanaatçıları tek bir çatı altında birleştiren bu ekol ile “tasarım” nosyonu, evrensel nitelikte görsel sanat değerleri ile desteklenerek okullaştırılmıştır. Ne yazık ki, Walter Gropius, Johannes Itten, Lazlo Moholy-Nagy, Joseph Albers ve Gyogy Kepez gibi Bauhaus Güzel Sanatlar Okulunda görev yapan birçok ünlü eğitimci Hitler Almanya’sının baskısına dayanamayarak kaçmak zorunda kalmışlar ve Amerika’ya yerleşerek öğretmenliklerini etkili bir şekilde devam ettirmişlerdir. Bu bağlamda alternatif yeni sanat yapma biçimlerinin dünyada kabul görmesinde etkili olmuşlardır.

Amerika’da 1930’larda Minnesota Üniversitesi’nde halkın katılımına yönelik bir sanat eğitimi etkinliği olan Owatonna Projesi devlet desteğiyle gerçekleştirilmiştir. Bu projenin hedefi, toplum üyelerinin estetik ilgilerine dayanan sanat etkinlikleri

yaratmaktı. İthal edilecek “avangard” sanatı sergilerinden öte, bu proje “ev dekorasyonu, okul ve park yerlerini ağaçlandırma ile ilgili ticari alanlarda ilginç görsel pencere sergileri” gibi uygulamaları ön görmüştür. Bu hareket sanat ilkelerini daha zengin bir deneyim amacıyla günlük hayata uygulamak düşüncesinden kaynaklanmıştır. Ancak bu proje II. Dünya Savaşı’nın çıkmasıyla kesintiye uğrayarak farklı durum ve ortamda olabilecek bir etkiye hiçbir zaman ulaşamamıştır.

1920’lere kadar Britanya’da ilkokul öğrencilerine sınırlı olarak fırça ve renk uygulamaları yaptırılırken, ortaöğretim çağı öğrencilerine renkleri daha özgür bir şekilde kullanarak, gözleme dayalı ve bellekten çalışmalar gerçekleştirmişlerdir.

1930’lu yıllarda özgürlükçü ve gelişimci bir sanat eğitimi görüşünü benimseyen eğitimcilerin başında gelen Marion Richartson’un “zihinsel görselleştirme” uygulaması sanat eğitime aktararak uzun yıllar etkisini sürdürmüştür. Gelenekselleştirilmiş müfredata dayalı eğitim modeli yerini, çağdaş değerleri (ihtiyaçlar, yetenekler ve eğilimlere dayalı, yaratıcı, özgün vb.) yansıtan “çocuk merkezli” modele bırakmıştır. Bu akım öğretmenlerin kişisel çabalarıyla, yayınlarla ve sergilerle hızlı bir şekilde yayılmıştır. Deneyime yönelik bir hal kazanan sanat ve iş çalışmaları, çeşitli araç ve gereçlerin özgürce kullanılmasına da olanak sağlanmıştır. Özgün baskılar, cilt işleri, çömlek yapımı, örgü ve dokuma gibi iş ve tasarım etkinliklerine sanat adı altında yer verilmiştir. Sanat eğitimleri oldukça farklı kalitede ve nitelikte çalışmalar yürütmüşlerdir. Bu “Yeni Sanat Eğitimi” 1950 ve 1960’ların sonlarına kadar sürmüştür. İngiltere’de 1950’lerin sonlarında görülen “temel tasarım” akımına kadar Güzel Sanatlar okullarında, bu değişikliklere çok az ilgi gösterilmiştir.

1960 ve 1970 yılları arasında Britanya’da hazırlanan raporlar sanat eğitiminde yeni değişikliklerin oluşmasında etkili olmuştur. Yıllar boyunca benimsenen geleneksel model terk edilerek yerini; deneyim ve yaratıcılık içeren beceriler yerine kavramların geliştirilmesinin daha önemli olduğunu savunan, geniş imkanlar sunan yeni bir anlayışa bırakmıştır. Britanya’nın farklı bölgelerinde bulunan okullarda, tutum biçimlendirme ve hazırlık amaçlı “Temel Sanat Dersleri” başlatılmıştır. 1960-1970 yıllarında okullarda ciddi sıkıntılar meydana gelmiş; birbirinden oldukça farklı ve çeşitli sanat öğretim kuramlarında ayrılık yaşanmıştır. Bu yıllar içerisinde, çağdaş halk sanatında, Op Art, Pop Art, Foto gerçeklik, Komik Sanat vb. gibi temel tasarım anlayışları ortaöğretim sanat eğitimi programına yansıtılmıştır.

1970’lerde Britanya’da sanat eğitiminde yaşanan çeşitlilikler ve kalite farklarının oluşması ciddi bir sorun teşkil etmeye başlamıştır. Çocuk merkezli eğitim kapsamında aşırılıkların yaşanmasına yönelik tepkiler öğrenci merkezli ve müfredat merkezli eğitim arasında bir dengenin kurulması gerekliliği düşüncesine yol açmıştır. Tasarım eğitiminin geliştirilmesi, çok kültürlü anlayış ve eleştiri yetilerinin geliştirilmesi gibi çok geniş sorunlar kümesinin üzerine gidilmiştir. Okullarda “güzel sanatlar ve iş eğitimi”, “güzel sanatlar ve tasarım eğitimi” olarak isimlendirilmeye ve bilinmeye başlamıştır. Okullara sanatçılar davet edilerek, öğrencilerde eleştirel algıların ve anlayışlarının geliştirilmesi desteklenmiştir. Sanat müzelerinde ve galerinde eğitim uzmanları kadrolara alınmıştır. Bununla birlikte daha endüstriye ve meslekleşmeye yönelik bir görsel sanatlar eğitimi türü ortaöğretimin son yıllarında, lisans ve lisansüstü eğitimi kapsayacak biçimde uygulanmaya başlanmıştır. 1988’de yapılan eğitim reformu ile müfredat merkezli eğitim yeniden düzenlenmiş; desen ve modelden çalışmalar tamamen eski konumunu almış, moda tasarımı eğitiminde de figürlü çalışmalara geri dönmüştür.

II. Dünya Savaşı sonrası Batı’da sanat eğitimi içerisinde mesleki örgütlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Sanata ve eğitime yönelik araştırmaların hızla geliştiği ve aksiyon resminin bir akım olarak yayıldığı gözlenmiştir.

1960’lı yıllara gelindiğinde Amerika’da June King Mc Fee’nin sanat eğitiminde toplumsal ve çevresel sorunlarla ilgilendiği Manual Barkan’ın sanatçının, eleştirmenin ve sanat tarihçinin rolüne dayalı sanat dersleri içerikleri üzerine dikkatlerin çekilmesini savunduğu görülmüştür.

Sanat eleştirisini Edmund Feldman bir yöntem haline getirerek görsel sanatlar eğitimine sunmuş, Vincent Lanier de estetiğin sanat eğitiminin esas alanlarından birisi olduğunu savunmuştur. Yine bu yıllarda Elliot Eisner, yapılaşmış ders öğretim programı ve sanat eğitiminde ihtiyaç duyulan öğretim materyalleri hakkında konuşmalar yapmıştır. Eisner, sanatın “bilişsel” bir gelişim olduğunu ve “Disiplin Odaklı Sanat Eğitimi” yöntemini savunmuştur. Jerom Bruner’in dikkatini araştırmanın öğretim ile ilgili alanlarına vermesiyle elde ettiği bulgulara dikkat çekmesinin ardından Pennsylvania Eyalet Üniversitesi’nde bir konferans düzenlemiş ve burada, disiplin merkezli sanat eğitimi ile estetik eğitimin gerekliliğini savunmuştur. Yine bu yıllarda Harry Bruody ve Ralph Smith estetik eğitim akımının öncülüğünü yapmış, bu eğitim için gerekli olan öğretim materyallerinin geliştirilmesi için devlet desteği

sağlanmıştır. Edmund Feldman, sanat eğitime betimleme, çözümleme, yorum ve yargı olarak aşamalar içeren ve “araştırmacı sanat eleştirisi” olarak adlandırılan bir eleştirel düşünme sistemini geliştirmiştir (Özsoy, 2003).

Amerika’da 1974-1975 yılları içinde bütün eyaletlerde uygulamaya konan sanatın ulusal ölçümlenmesi, var olan sanat eğitiminin, sanattaki öğrenmelerin yeteri kadar sağlanamadığını göstermiştir. Bu yıllarda “nitel araştırma” değer kazanarak sanat eğitime yansıtılmıştır. Aynı yıllarda Paul Getty tarafından kurulan Getty Vakfı’nın sanat eğitime büyük bir destek verdiği ve bu çerçevede “Disipline Dayalı Sanat Eğitimi” diye adlandırılan bir yaklaşımı savunmaya başladığı görülmüştür. Dwaine Greer, Los Angeles’ta isim babası olduğu bu uzun dönemli Disipline Dayalı Sanat Eğitimi Projesi’nin yöneticiliğini üstlenmiştir.

Howard Gardner “Çoklu Zekâ Kuramı” (1983) ile David Feldman’ın evrenselden tikele olan gelişim görüşünü, yetenekli ve özel çocuklar üzerinde yaptığı araştırmalara dayanarak, tikelden evrensele olarak yeniden düzenlemiştir. Brent ve Marjory Willson kopya kuramını ortaya atarak kalıplaşmış olan inançları yıkmış, sosyoloji ve antropoloji alanlarındaki yeni gelişmeler sanat eğitiminde çok kültürlü ve kültürlerarası eğitimi, sanat ve toplum ilişkilerini gündeme getirmiştir. Bu bağlamda “kültürel okur yazarlık” önem kazanırken yine bu yıllarda “ömür boyu öğrenme” yaklaşımı da sanat eğitiminde etkili olmaya başlamıştır.

1990’lı yıllarda görsel sanatlar ve tasarım alanlarında yaşanan gelişmelerle birlikte sanat eğitiminde, video, bilgisayar ve üçüncü bine yaklaşırken de iletişim kaynaklarıyla bilişim teknolojilerinin, özellikle de internetin etkili olduğu görülmüştür. Buna paralel olarak çok kültürlü ve kültürlerarası sanat eğitimi, disiplinlerarası sanat eğitimi, postmodern sanat eğitimi gibi akımlar birer eğitsel yenilik olarak boy göstermeye başlamıştır (Özsoy, 2003).

2.2.3. Sanat Eğitiminin Gelişimini Etkileyen Etmenler

2.2.3.1. Sanatsal ve Ussallaştırılmış Düşünme

Hans Daucher sanatsal (imgelerle) düşünme ile ussallaştırılmış, kavramsal düşünmeyi birbirinden ayırmıştır. Hans Daucher, Rudolf Seitz ile birlikte bu kavram çiftini ele alan çalışmalar yürütmüşlerdir. Daucher ve Seitz için insanın düşünce sisteminin ve bundan kaynaklı değer tasavvurlarının büyük bir kısmını ussal

kavramsallaştırmalar belirlemektedir. Duyusallığı ön planda olan insanlar için duygular ve imgeler dünyası ağırlık gösterir. Salt uçuş ya da salt duyular insanı bulunmadığından, bu iki bilgi ve biliş oluşum biçimi birbiri ile çatışmaktadır. Sıkı bir rasyonalist olarak değerlendirilen insanlar bile, daha rasyonel çözümler olsa dahi, duygusallık ile saptayabildiği ereklere sahip olabilmektedir. Daucher ve Seitz tümel usçuluk adını verdikleri yeni bir kavramı daha ortaya atmışlardır. Bahsi geçen bu tümel usçuluk kavramı onlara göre, içinde bulunduğumuz çağ için zorunlu olan ussallığın en mükemmel biçimidir. Nitekim katı kavramsal saptamaların ayrıcalığına ve bağımsızlığına karşı çıkmalıdır. İnsan yaşamının doğası gereği salt kavramlarla kavranması mümkün değildir. Kaotik ve ayrılmışmış olgular tek bir özel biliş ve teknik ile açıklanamaz, bununla birlikte duyusal bilgilere de yer verilmelidir (San, 2010).

İmgesel kavramlar algılardan oluşur ve çok çeşitli bildirişim alanlarını kapsar. Ussal kavramlar ise aksine soyuttur. İmgesel kavramda, nesnelerle ilgili benzer izlenimlerin seçimi isteğe bağlı olup, işin duygusal yönleri daha baskınken, ussal kavramlar üzerinde düşünme, akıl yürütme ve inceleme sonucunda ortaya çıkar. İmgesel düşünmek çok eskilere dayanır fakat bugün sanatta şairlerin, ressamların, müzisyenlerin ve dansçıların dilinde yine imgesel düşünmeyi bulmaktayız. Bilimin kuru, kavramsal dili ise ussal düşünmenin başlıca örneğidir. Ussal düşünme, kavramlara dayalı, sözel ve çizgisel bir düşünme biçimidir. Gelişimi tek yönlü bir çizgi üzerinedir. Dolayısıyla ussal düşünmenin sonuçları da tek anlamlı ve tek boyutludur. Ussal düşünmenin gereçleri olan kavramlara karşın sanatsal düşünmenin gereçleri de zihinsel imgelerdir. İmgesel düşünmede, ussal düşünmedeki gibi tek yönlü bir çizgisellikten ziyade çok yönlülüğe sahiptir. Çoklu anlamları ve çoklu boyutları olan imgesel düşünmede erekliğe ve anlama yönelim vardır. Buna karşın ussal düşünme nedensellik odaklıdır. İmgesel düşünme, algılanan nesneleri görünümüne göre parçalara ayırır. Her parça diğerlerinden farklıdır ve her parçanın genel desende belirli bir yeri vardır. Ussal düşünme ise algılananları saf ve soyut kavramlar olarak ayırır. Bireysel parçalar serbestçe değiştirilebilir. Bu olası kombinasyonlar bilim ve teknikte yeni sonuçlara yol açabilir. Öte yandan, imgesel düşünme süreçleri yaratıcı sanatsal oluşumlara yol açabilir.

Usçuluk sanat alanında değişikliklere yol açmış ve “görmek” de bundan payını almıştır. Bütünlüğü anlamak ve kavramak açısından imgesel ve ussal düşünmenin

birliktelik ilişkisi oldukça önemlidir. Bu yöntemle birçok bilgi ve öge eşzamanlı olarak kavranabilir. Sanatsal alanda ve sanat biliminde ortaklaşa kullanılabilecek terimler dizini henüz oluşturulamamıştır. Sanat olgusu ussal ve usdışı şeklinde keskin hatlarla birbirinden ayrılan bir kavram çiftiyle ifade edilemeyecek kadar karmaşık bileşenlere sahiptir.

Sanatsal yaratım sürecinde rol alan duyu, duyum, duygu, izlenim, imge, algı, bellek, çağrışım, imgeleme ve düşlem gücü, anlama, kavrama gibi yeti ve yeteneklerle, usa varma, yargılama, kavramlaştırma güç ve yetileri ve tüm düşünce biçimleri, insanın zihninde oluşan ve orada gelişen süreçleri kapsar. Fizyolojik özellikleri ağırlık gösteren duyu ve duyum yetileri ile birlikte, usa dayalı özelliklerinin ağırlıklı hissedildiği algı, kavram ve benzerlikleri ya da duyumsal, sezgisel ve duyu yönleri daha güçlü yetiler vardır. Bunlar ise düşünme süreçleri içinde, kimi zaman yarı bilmeli ve yarı bilişsel (biliş öncesi) biçiminde yer almaktadırlar. Psikoloji alanında bilişselliğin ve duyusallığın ayrımı yapılabiliyor olsa bile, bazı yetiler keskin sınırlandırmalara dahil edilemezdir. Bilincin, bilinçdışının ve bilinçaltının birbiri ile karmaşabilmesine benzer bu süreçler de iç içe geçmektedirler (San, 2010).

2.2.3.2. Çoklu Zekâ Kuramı

Howard Gardner'ın arkadaşları ile birlikte geliştirdiği Çoklu Zekâ Kuramı, zekâ tanımlamalarında yeni anlayışlar getirerek aynı zamanda yeni bir eğitim felsefesini de doğurmuştur. Gardner ve arkadaşlarının ortaya attığı çoklu zekâ kuramında sekiz farklı zekâ türü ele alınmıştır. Çoklu Zekâ Kuramı'na göre bu sekiz zekâ türünün hepsi bütün bireylerde mevcut durumdadır. Ancak bireyde bulunan bu zekâ türlerinin gelişimi farklı oranlarda seyretmiştir. Çoklu Zekâ Kuramı'nda bütün zekâ türlerine hitap edebilecek bir öğrenme- öğretme ve değerlendirme süreçleri savunulur. Nitekim bu anlayış bireysel farklara yol açan farklı zekâ türlerinde baskın olan bireyler için başarıyı yakalama ve daha pasif kaldıkları zekâ türlerinde gelişmelerini sağlamaktadır. Çoklu Zekâ Kuramı'na göre her bireyin kendine özgü bir zekâ profili ve farklı zekâ bileşenleri vardır. Zekâ gelişimleri bireyden bireye farklılık gösterebilir. Zekâ alanları dinamiktir, geliştirilebilir. Problem çözme becerisi ve algılama açısından her bir zekâ türü farklı sistemlerle çalışır. Genetik faktörler ve kültürel değerler zekâ gelişimini ve alanlarını etkiler. Zekânın tüm alanları, insanın kendini gerçekleştirme için farklı özel kaynaklardır. Zekâ türleri etkileşime sokularak karşılıklı gelişim sağlanabilir. Çok yönlü olmasına rağmen zekâ kendi içinde bir bütünlüğe sahiptir.

Önceleri sözel-sayısal olarak ikiye ayrılan zekâ türleri Çoklu Zekâ Kuramı ile birlikte daha işlevsel hale gelmiştir. Sözel ve sayısal olarak iki farklı tür bireyin olduğu anlayış yerine farklı zekâ türlerine sahip bireylerin varlığını kabul eden bu kuram eğitim sistemini son derece etkileyen bir altyapıya zemin hazırlamıştır. Eğitim sisteminde değişikliklere gidilmesinde rol oynayan bu kuram aynı zamanda sanat eğitimine de yeni perspektifler kazandırmıştır.

Çoklu Zekâ Kuramı'ndan en çok etkilenen alanlar arasında görsel sanatlar eğitimi de yer almaktadır. Görsel sanatlar eğitiminde bu kuram çerçevesinde elde edilen en önemli saptamalardan birisi sanatsal öğrenmelerin de bilişsel aktivite olarak değerlendirilmesidir. Gardner'a göre yaptığı araştırmalar sonucu elde ettiği bulgularla bu görüşü desteklemektedir (Zessoules, 1993, s. 122). Çoklu Zekâ Kuramı'nda yer alan Uzamsal (Görsel) ve İçsel Zekâ türleri ile Görsel Sanatlar alanı arasındaki ilişki de sanatsal öğrenme alanının tüm öğrenciler açısından önemine dikkat çekmiştir. Bireyin zekâ yapısının görsele duyarlılık gösteren bir alana sahip olması aynı zamanda Görsel Sanatlar dersinin diğer derslerdeki başarı açısından gerekliliği ön plana çıkmıştır. Nitekim Görsel sanatlar dersi içeriğinin temel anlatım biçimlerinin diğer dersler içerisinde de uygulanmasının gerekliliği anlaşılarak disiplinlerarası bağa vurgu yapmıştır.

Çoklu Zekâ Kuramı'na göre zekânın tanımı, bir ya da birden çok kültürel yapıdaki değerli ürünleri şekillendirme veya sorunları çözebilme yeteneğidir. Bununla birlikte zekânın ölçülebilirliği için daha fazla veriye gereklilik vardır. Sekiz zekâ türünden bahsettiği Çoklu Zekâ Kuramı'nda Gardner, her bireyde birden fazla zekâ alanının mevcut durumuna dikkat çekerek bu zekâ alanlarının da sürekli olarak birlikte çalıştığını belirtmiştir.

Zekâ alanlarının belirlenmesinde Gardner, birtakım ölçütlerden yola çıkmıştır. Gardner'a göre bir niteliğin zekâ kategorisinde yer alabilmesi için dört kriter sağlanmalıdır. Bu kriterler, birtakım sembollere sahip olması, kültürel yapılarda değer taşınması, bunlar aracılığıyla hizmet veya mal üretebilmesi ve içinde sorunlara çözümsellik kazandırabilmesidir (Demirel vd.1998:533). Zekânın farklı alanlardaki birleşimini sunan ve bu zekâ alanlarından bazılarının bireylerde daha baskın olduğunu savunan Gardner, *Intelligence Reframed* (1999) adlı eserinde Çoklu Zekâ Kuramı ile birlikte ortaya attığı sekiz zekâ türü şunlardır: Sözel-Dilsel Zekâ alanı, Mantıksal - Matematiksel Zekâ alanı, Görsel-Uzamsal Zekâ alanı, Bedensel-Kinestetik Zekâ alanı,

Müziksel-Ritmik Zekâ alanı, Sosyal Zekâ alanı, İçsel Zekâ alanı,) Doğa Zekâsı alanı. (Bümen,2004).

1)Sözel-Dilsel Zekâ alanı;

Dildeki özelliklerin etkili bir şekilde kullanımına ilişkin yetenek ve potansiyeli ifade eder. Dilin yazılı ve sözlü olarak ustalıkla kullanımını içerir. Aynı zamanda, gramerle, sözcük dizimi ve vurgularıyla, söz sanatlarıyla, simgesel ve soyut düşünmeyle, okuma-yazmayla, dinleme-anlatmayla, iletişimci kimlik yapısıyla doğrudan ilişkilidir. Sözel-Dilsel Zekâ alanına sahip bireyler sözlü ve yazılı iletişim becerilerinde ve dili kullanmada oldukça yetkinlerdir. Güçlü mizah anlayışlarına sahiptirler.

2) Mantıksal - Matematiksel Zekâ alanı; sayıları etkili bir şekilde kullanabilme, sayılarla düşünebilme, anlamlandırabilme yeteneği ve potansiyelidir. Sayısal ifadelerin kullanımını içerir. Mantıksal - Matematiksel Zekâ alanına sahip bireyler mantıksallığa ve matematiksellığe karşı duyarlıdır. Akıl yürütme, neden-sonuç ilişkisi kurma, soyut düşünme, hesaplama, problem çözme gibi zihinsel işlemleri daha kolay ve hızlı yapabilirler.

3) Görsel-Uzamsal Zekâ alanı;

Çok boyutlu görsellerin derinliklerini ve açılarını farklı şekillerde algılama becerisi ve potansiyelini ifade eder. Görme duyusuna dayalı bu zekâ alanında resim, imge, şekil, yüzey, form, renk, çizgi gibi öğeler düşüncede birer araç görevi üstlenirler. Nitekim birey bu öğelerle birlikte düşünerek, algılayıp kaydettiklerini anlamlandırarak yapılandırır. Görsel-Uzamsal Zekâ alanı baskın olan bireyler hayaller kurarak zihinden resim yaratmakla, görsellerle ve boyalarla uğraşmakla, sanatsal etkinliklere katılmakla ilgilenirler. Perspektif algılama yeteneği güçlüdür, ayrıntıları kolaylıkla fark edebilirler, resim, heykel, mimari gibi alanlara ilgilidirler, görsele dayalı sunuları izlemekten keyif alırlar. Aynı zamanda bir haritayı okuma, bir yerin adresini bulma ve hatırlama, bir nesnenin görüntüsünü hayalinde canlandırma, zihinsel olarak tasarım yaratma gibi konularda da başarılıdırlar.

4) Bedensel-Kinestetik Zekâ alanı;

Beden vasıtasıyla (jest, mimik vb.) duyguları ifade edebilmeyi, hareketi, dengeyi, gücü, koordinasyonu, hızı ve esnekliği temel alan yetenek becerileri kapsar. Bedensel-Kinestetik Zekâ alanına sahip kişiler, yeteneğini vücudunun bir bölümünü

veya bütünü aklıyla birleştirerek koordinasyonlu bir şekilde kullanarak gösterirler. Aynı zamanda bedensel olarak aktif olabilecekleri işlere ilgi duyarlar. El becerilerine dayalı işlerde, sportif faaliyetlerde ve beden hareketlerinde başarılıdır.

5) Müziksel-Ritmik Zekâ alanı;

Seslere, ritimlere, melodilere karşı duyarlı ve müziksel kavramları algılama, tanıma ve kullanma becerilerini kapsar. Sesleri ayırt edebilme, notalarla düşünebilme, ritimleri fark edebilme yeteneklerini içerek bir zekâ alanıdır. Müziksel-Ritmik Zekâ alanına sahip bireylerin düşünce araçları, sesler, sayılar ve müziktir. Aynı zamanda düşüncelerini değerlendirirken bu öğelerden yararlanırlar. Seslere karşı duyarlı olan bu bireyler, ritim kulağına sahip ve tempo tutmaya da meyillidirler. Müzik aletlerine karşı ilgilidir.

6) Sosyal Zekâ alanı;

Sözlü veya sözsüz iletişim, insanlarla ilişkiler ve işbirlikli uyum ve empatiye dayalı becerileri gerektirir. Sosyal Zekâ alanına sahip bireyler, kolaylıkla grup çalışmaları içinde yer alabilirler. İnsanlarla birlikte olmaktan zevk duyar ve doğal bir liderlik görevi üstlenirler. İnsanların sahip olduğu özellikleri fark edip bunları kabul ederler. Kültürel farklılıklara ve farklı yaşam tarzlarına karşı ilgilidirler. Gelişmiş empati yetenekleri sayesinde yardımseverlik konusunda istekli bireylerdir.

7) İçsel Zekâ alanı,

Bireyin öz benliğini, duygularını, duygusal tepkilerini, düşüncelerini tanıma, anlamlandırma, değerlendirme ve kendisini yansıtmaya becerilerini kapsar ve aynı zamanda öze dönük zekâ olarak da ifade edilir. İçsel Zekâ alanına sahip bireyler bireysel olarak hareket etmekten hoşlanırlar ve özgürlüklerine düşkündürler. Benliğine, kişiliğine ve potansiyellerine odaklı bireylerdir. Grupla çalışmak yerine bireysel çalışmaya ve bireysel başarıya güvenirler. Aynı zamanda bu zekâ alanına sahip bireylerin öz yeterlilikleri ve kendilerine olan güvenleri yüksektir. Kendilerini oldukça iyi tanıyan bu bireyler kendileri hakkında da oldukça realist düşüncelere sahiptirler. Duygularını ve düşünceleri ortaya koyarken açık bir şekilde ifade etme yolunu seçerler. Hedef belirlemede gerçekçi bir tutum sergiler ve içsel motivasyonlarını da rahatlıkla sağlayabilirler.

8) Doğa Zekâsı alanı;

Doğaya ve doğadaki ilişkiselliğe karşı duyarlılığa, canlılar üzerindeki ayrıntıları tanımaya, algılamaya, doğadaki olayları ve olguları hissetmeye, düşünmeye ve eylemde bulunmaya yönelik becerilerin kapsamıdır. Doğa zekâsı alanına sahip bireyler, doğada bulunmaktan ve doğa üzerinde araştırmalar yapmaktan hoşlanırlar. Çevre bilinçleri yüksektir. Doğada var olan bitkileri, hayvanları, doğal kaynakları ve cansız varlıkları merakla inceler, sınıflandırmalar yapar ve tüm bunlar içinde kendi varlığını sorgulamaya meyillidirler. Doğaya, bitkilere, hayvanlara karşı son derece duyarlı olan bu bireyler doğayla iç içe olmaktan büyük bir haz duyarlar. Keşfetme tutkusuna sahiptirler.

Çoklu Zekâ Kuramı öğrencilerin sahip olduğu zekâ alanlarına göre eğitimin sağlanmasının gerekliliğini vurgulayan bir anlayıştır. Çoklu Zekâ Kuramı'na göre konular tüm zekâ türlerine hitap edecek çeşitli yöntemlerle öğretilmelidir. Daha çok bireyselleştirilmiş eğitim anlayışına sahip olan bu kuram sanat eğitiminin özüdür. Öğrencileri zekâ alanlarına göre yönlendirmek, öğretmeyi ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirmek, öğretmeni kuramı uygulamadaki önemli bir faktör olarak görmek sanat eğitiminin temel ilkeleridir. Dolayısıyla çoklu zekâ kuramının eğitim alanına getirdiği temel ilkeler, standartlar ya da yenilikler sanat eğitiminin özgün yapısına uygundur. Çoklu zekâları anlayarak geleneksel sanat eğitimi sürecinde var olan ilkelerin sağlam bir teorik altyapıya sahip olduğu söylenebilir. Bu nedenle Çoklu Zekâ Kuramı'nın sanat öğretmenlerince iyi anlaşılması ve ders içeriğine yansıtılması gerekmektedir.

2.2.3.3. Müz'sel Eğitim

İlk kez Almanya'da 1927 yılında ortaya çıkan Müz'sel Eğitim temel olarak kültürel eleştiri yöntemi ile yola çıkmıştır. İnci San'a göre Antik Yunan mitolojyasının müzlerinden, müzik, oyun, raks, destan, tragedya ve şiir'in önemli temsilcilerinden ilham alan dil, müzik ve dans'ı temel alan, müzik odaklı yaratıcı güç ve yetilerin tekamülü ve korunması anlayışı, Sanat Eğitimi Hareketi'nden esasta farklıdır. Zira Sanat Eğitimi Hareketi'nin odağında görsel - yoğrumsal plastik sanatlar mevcuttu fakat 1945 yıllarıyla 1960 arası dönemdeki gelişmeler, müzik odaklı Müz'sel eğitim ile plastik sanatlar odaklı sanat eğitimi anlayışını bir süreliğine kaynaştırmış gösteriyordu. Bu kaynaşma hali ile zaman zaman Müz'sel kavramının sanatsal yerine kullanılması bazı karışıklıklara sebep olmuştur. Nitekim Müz'sel sanat eğitimi yanlısı kişiler ve gruplar her zaman kendini göstermiştir.

Fritz Seidenfaden kapsamlı çalışmalar yayınladığı Müz'sel eğitimin tanımlamasını aydınlatıcı bir şekilde açıklığa kavuşturmuştur: “Müz'sel eğitim özel bir eğitimden ziyade bir ilkedir. Müzik, ritmik devinimler, desen çizimi ve dil alanı, Müz'sel eğitimin her ne kadar etkili ve etkisini gösterebildiği alanlar olsa dahi Müz'sel eğitim kendisini bu alanlar ile sınırlandırmaz. Asıl amaç ise okul süresince yaratıcı güçlerin varlığını korumasıdır.” Müz'sel Eğitim, okulların aşırı derecede beyinsel, rasyonelleştirici ve entelektüelleştirici tutumlarına direnir, eğitim içinde öğrencinin müz'sel yanına, yaratıcı güçlerine yer verilmesi gerektiğini savunarak olgunluğa ulaşması açısından da zamanla desteklenmesini talep eder (San, 2010).

Sanat eğitiminin müz'sel eğitimle bağdaştırılmış ilişkiselliğinin ele alınması II. Dünya Savaşı sonrası gerçekleşmiştir. Müz'sel eğitim ile plastik sanat eğitimi hiçbir bakımdan özdeş değildir. Tarihselliğine bakıldığında, bütün tasvirleme ve canlandırma gayretlerinde müzik, beden ve yazınsal eğitim müz'sel eğitimin içinde yer alırken, görsel-yoğrumsal sanatlar müz'sel eğitime çok sonradan dahil olmuştur. Bu duruma karşın, 1945 sonrasında müz'sel eğitimle bağlantılı olan diğer bütün alanlardan, en fazla plastik sanat eğitimi ile olan etkileşimi gözlemlenmektedir.

Plastik sanatlar eğitimi kapsamında müz'sel eğitim anlayışından faydalanılmasını gerektiğini düşünenler arasında yer alan E. Betzler'e göre, sanatsal ürünleri incelemek, değerlendirmek ve eleştirmek içkin (immanent) bir işlemdir; sanata dahil olmayan, sanatsalın dışındaki her türden içerik, müdahaleden ve bildirişimden (information) uzak kalmalıdır. Nitekim bu durum sanatsal yaratımın ve biçimlendirmenin temel problemlerine değinebilen ve müz'sel açıdan duyarlılığa sahip bir göz için olanaklıdır. Bir sanatsal ürünün doğumunda ussal, ruhsal, zihinsel, duyusal ve duyumsal tüm beceri ve kuvvetler rol alır. Dolayısıyla sanatsal ürünü anlamak amacıyla eğitim almak önemli bir husus oluşturur (San, 2010).

Hans Meyers, K. Staguhr, Reinhard Pfenning, Guenter Otto ve W. Grözing de müz'sel eğitim anlayışı kapsamında önemli görüşlere sahip isimler arasında yer almaktadır. Bahsi geçen tüm yazarların önemli bir ortak noktası, sanat eğitiminin kendi alanıyla sınırlı kalmamaları, bu alanın ötesinde birçok işlevi ve fonksiyonları olduğunda birleşmeleridir. Sanatın eğitici boyutuna kanaat getiren bu yazarların diğer bir ortak noktası da, sanatın biricikliğini, özgüllüğünü müdafaa etmeleri ve bu özgüllüğün korunduğu sürece sanatta ussallığa izin veren görüşleridir.

2.2.3.4. Sanat Ağırlıklı Sanat Eğitimi

Sanat kavramının değişkenlik gösteren yapısı şüphesiz sanat eğitiminde ve sanat eğitimi anlayışlarında da değişkenliğe sebep olmuştur. San'ın aktarımına göre, bir genelleme yoluyla sanat eğitimindeki anlayışlar ikiye indirgenebilir. Bu iki anlayıştan bir tanesi birey eğitimini öncelik olarak kabul eden “eğitim ağırlıklı sanat eğitimi” diğeri ise sanatın anlaşılıp kavranmasının ön planda tutulduğu “sanat ağırlıklı sanat eğitimi” anlayışdır. Bu iki anlayış birbirine karşıt gibi görünse de tarihsel olarak gelişim sürecinde kavramsal değişikliklere uğramıştır (San, 2010).

Eğitim ağırlıklı sanat eğitimi bireyde uyumlu ve dengeli bir kimlik oluşturmaya yönelik hareket eden eğitimbilimsel sorunlarla ilgili bir anlayışı temsil eder. Bu anlayışta genel eğitim sisteminde okul programlarına sanat bir ders olarak girer. Eğitim sisteminde yer alan aşırı ussallaşmaya karşı duyguların eğitimi ön planda tutularak eğitimde denge kurma görevi üstlenir (Bilirdönmez & Karabulut, 2016). Eğitim ağırlıklı sanat eğitimi kapsamında İngiliz sanat tarihçisi ve eğitimcisi Herbert Read'in birleştirici ve bütünleştirici fikirleri 20. yüzyılın sanat eğitimbilimini derinden etkilemiştir. Ancak Read'in “sanat yoluyla eğitim” kuramına tezin ilerleyen bölümlerinde yer verilecektir.

Sanat ağırlıklı sanat eğitimi anlayışına dönecek olursak, Etike'nin ifade ettiğine göre bu anlayış sanatı ve sanattaki sorunları kapsar niteliktedir. Bilhassa plastik sanatları öğretmek, sanatı anlayan, çağının sanat ve kültür verilerini değerlendirebilen çağdaş bireylere ve çağdaş topluma ulaşmak bu anlayışın amaçlarındandır (Bilirdönmez & Karabulut, 2016).

“Sanat ağırlıklı sanat eğitimi ise genellikle usdışı yönelmelerden ve görüsel (praesentativ), düşünme'den kaçınmaya çalışarak, sanat derslerini bilimsel bir temele oturtmak istemiştir. Çağdaş sanat ise artık eskiden olduğu gibi özellikle Batı uygarlığındaki dinsel anlamda ya da doğa betimlemelerindeki bildirişim taşıma işlevini yitirmişti. Böyle olunca da insanla dolaysız bir iletişime girmiştir. Birçok sanat eğitimcisinin bugün birleştikleri nokta, çağdaş bir sanat eğitiminin, eski geleneksel sanat eğitime göre daha sınırlı bir işlevi olduğu, bu işlevin de endüstrileşmiş ya da endüstrileşmekte olan bir çağda bireyleri sanat ve toplum arasındaki toplumsal sürece hazırlamak olduğu görüşüdür.” (San, 1992).

Sanat ağırlıklı sanat eğitimi anlayışının ana ölçütü “ussallık” olarak karşımıza çıkar. Buradaki ussallık biçimleyici öğelerle çalışan grup için sadece bir eğilimdir. Her ne kadar genel sanat eğitimi kapsamında ‘sanat için eğitim anlayışı’ nı tarihsel süreçte belirlemek zor olsa da Alfred Lichtwark’ın araştırmalarında, bu anlayışı ilk köklerini bulmak mümkündür. Bu anlayışa en etkili katkılar Bauhaus’un eğitimbilimini temsil eden sanatçılar tarafından gerçekleştirilmiştir. II. Dünya Savaşı sonrasında sanat eğitimi derslerinde yoğun olarak hissedilen anlayışın Bauhaus’daki en etkili temsilcisi Johannes Itten’dir. O’ndan etkilenerek bu anlayışın önemli temsilcileri olarak kabul edilen sanatçılar arasında Kurt Schwerdtfeger ve Ernest Röttger de yer alır.

Yine bu anlayış kapsamında Pfennig, Otto ve Ebert’te “model”ler önem kazanmakta, Daucher ve Seitz’de ise ussallık kavramı kavramı değişime uğrayarak görüsel alanın egemenliği altında bir yere yerleştirilmektedir. Otto’da ussallığın egemenliği açıktır. Burada ussal düşünme, sanat eğitimi anlayışındaki duygusal bileşenin ağırlığına karşı bir ağırlık olarak düşünülmektedir. Hem Pfennig hem Otto, ussallığı bu anlamda almışlar, duygusal bileşenden elverdiğince kaçınmak için, öznel bileşeni “sanatsal düşünme”den bile atmaya çalışmışlardır (San, 2010). Burada şu da belirtilmelidir ki, Pfennig ve Otto gibi sanat eğitimbilimsel anlayışlarında görsel-yoğrumsal biçimleme öğelerinden yola çıkanlar için bu olanak, ancak çözümsel Kübizmden başlayarak bu öğelerin bağımsız olarak düşünülmesi ve bunların tek başlarına da ifade güçlerinin olduğunun açıklanmasıyla doğmuştur. Seitz ve Daucher ise daha çok görüsel alanın üzerinde durmuşlardır. Biçimleyici elemanlar grubunda görüsel düşünme sanat kavramı ile sınırlanmaktadır.

Üretkenlik, yani öğrencinin bizzat sanatsal uğraş içine girmesi de bu anlayışın temsilcileri arasında tam ortak bir payda değildir. Bir bölüm biçimleyici elemancılarda, kılısal ve uygulamalı çalışmalar ön planda gelirken, tüm diğer sanat dersçiler, kuram ve uygulamanın belli bir dengede bulunmasını savunmaktadır. Bu anlayış içinde ortak olan nokta, didaktik anlamda “öğretilebilirlik” kavramıdır. Bir bölüm yazar, sanatsal olanın bir bileşeni olarak im’ler dilinin, imgesel dil’in öğretilbileceğini (Schwerdtfeger, Röttger, Daucher-Seitz vd.), bir bölümü ise yalnızca “öğretililecek olanın sanat derslerinin konusunu oluşturabileceğini savunurlar(Pfennig, Otto, Ebert vd.) (San, 2010).

2.2.3.5. Sanat Eğitiminde Avangardlar

Richard Wagner'ın 1849 yılında ortaya koyduğu “Bütüncül Sanat” kavramı gelecekteki disiplinlerarası sanat anlayışına işaret eder. 20. yüzyılın başında Sentetik Kübizm sanat anlayışının deneysel uygulamaları sonucu ortaya çıkan kolaj tekniğinin yapıtlara kazandırdığı dönüşümler disiplinlerarası sanatın ilk belirtileri olarak değerlendirilmiştir. Duchamp'ın ortaya attığı hazır nesneleri ile birlikte de geleneksel sanat anlayışına karşı bir devrim gerçekleşmiştir. Sanatçıların malzemeye olan bakışı değişmiş ve sanatın anlamı yeniden sorgulanmaya başlamıştır. Bilgi ve düşüncenin üretimi nesne ve biçimin önüne geçmiştir. Bu gelişmeler şüphesiz sanat eğitimi anlayışlarında da etkili olmuştur. Bauhaus'da geleneksel sanat üretiminin yanında güncel sanat üretimleri de sağlayan atölyeler kurulmuştur. Nitekim akademik sanat eğitimi programına dahil edilen alternatif sanat pratikleri yapısında çoklu dinamiklerle tek bir sanat disiplini ile tanımlanamayacak kadar zengin içeriklere sahip bir karakter sergilemiştir. San'a göre eğitim öğretisi açısından insanın görme duyuları, forma ilişkin bilinci ve el becerisi geliştirilerek ve serbest bir biçimde uygulanabilen teknik bilgiler öğrenciye kavratılabilecek böylece kişinin deneyler yapmasına imkân tanıyan bilinçli iş üretimini sağlayan bir sanat algısı oluşturulabilecektir (San 2010). Bauhaus'daki sanat eğitiminde sanat fikrinin sorgulanmasıyla yaygınlık göstermeye başlayan yeni sanat dili kavramsal anlayışı da beraberinde getirir. Felsefe ile yakınlaşan sanat başka bir temsil düzeneğinin içinde kendini bulur.

Bu dönemler sanatta, sanatçının yapıtını meydana getirirken kullandığı malzeme türü ve biçimi neyi nasıl anlatmak istediğine bağlı olarak kavramsal bir boyuta evrildiği süreçler gelişim göstermiştir. Çoğulcu anlayış ve yapıların giderek yaygınlaştığı bu sanat ortamlarında sanatçılar farklı teknik ve kültürleri harmanlayıp sentezci bir tavra bürünmüşlerdir. Performatif unsurların içinde yer aldığı sanatsal deneyimler ve pratikler karşımıza çıkmıştır.

Pedagojik olarak sanatsal deneyim ilk kez, eğitimci Herbert Kolh ve Happeningleriyle tanınan Alan Kaprow'un Berkeley'de gerçekleştirmiş oldukları “Project Other Ways” (1969) isimli deneysel çalışmasıyla görülür. Öğrenmede güçlük çeken 6. sınıftan oluşan bir grup öğrenciyle gerçekleştirilen çalışmanın amacını Kaprow: “sanatsal düşüncüyü kamusal eğitim müfredatında merkezi bir konuma getirmektir” şeklinde açıklar. Dewey'in deyişiyle ‘gündelik hayatın içinde gömülü olan sanatsal deneyim’in yaratıcı olanaklarını ortaya çıkarmak çalışmanın asıl temel

amacıdır. Kolh ve Kaprow bu proje ile pedagojik bir yöntem olarak sanatın öğrenmede güçlük çeken çocukların üzerinde bile etkili bir şekilde kullanılabileceğini kanıtlamışlardır. Buna bağlı olarak proje; “katılımcılık” olgusunun “Sanat/Hayat” tartışmaları bağlamına eklenmesiyle birlikte, sanat eğitiminin kurumsal yapısında bir değişim ihtiyacını da ortaya çıkarmıştır (Kuru, 2014).

1969 yılında MoMa’da Harald Szeemann’ın organize ettiği “When Attitudes Becomes Form” adlı sergi aynı zamanda kavramsal sanat dilinin kurumsal kabulü ve müfredata girişi olarak değerlendirilir. Szeemann’ın sergisinden bir yıl sonra MoMa’da “Information” adında bir sergi daha düzenlenir. “Information” bilhassa sanat eğitimi bağlamında yeni tartışma alanları ortaya çıkar. Bu sergi ile beraber ‘teori’ altında yapısalcılık, post yapısalcılık, feminizm, Marksizm, psikanaliz, antropoloji, semiyoloji ve linguistik sanat okullarına girmiştir. Yaratıcılık ve yetenek temelli pedagojik yaklaşıma üçüncü alan olarak kavramsal sanat tavrı alternatif sağlamıştır. Kavramsal Sanat’ın sanat eğitime Türkiye’deki yansıması ise; 1976 yılında akademisyen Şükrü Aysan’ın DGSA Mimar Sinan salonunda açtığı “Sergi” adlı etkinlik ile girdiği görülmektedir. 1977’de Aysan, “Sanat Tanımı Topluluğu”nu kurarak Akademi’de Kavramsal Sanat dersleri vermeye başlamıştır. 1978 yılında ilk “STT” etkinliği yapılır, buna paralel olarak “Sanat Olarak Betik” başlıklı metin, kitap formunda bir sanat çalışması olarak yayınlanır (Kuru 2014). 1990’lı yıllar Türk resim sanatında farklı malzemelerin resmin içine sokulduğu ve postmodenizmin yakalandığı yıllardır. Nitekim bu yıllarda sanatın eklektik yapıdan arınarak özgürleştiğini görmek mümkündür. Bu süreçte etkili olan Genç Etkinlik, Yeni Eğilimler, Öncü Türk Sanatından Bir Kesit, Uluslararası İstanbul Bienali gibi ulusal ve uluslararası sergiler birçok yenilikle geleneksel algılara farklı bir yön sunmuştur.

Heykeltıraş, grafiker, performans ve enstalasyon sanatçısı olan Joseph Beuys sanat eğitiminde de oldukça büyük yankılar uyandırmıştır. Düsseldorf Güzel Sanatlar Akademisi’nde görev yaptığı sıralar geleneksel akademik anlayışla çatışan bir kuramsal çerçeveye dersler vermiştir. Pedagojik olarak hedefleri belirlenmiş müfredata ve yerleşik sanat anlayışına karşı bir duruş sergileyerek öğrencinin daha çok kendi potansiyelinin açığa çıkmasına yönelik sanatsal kimliğin geliştirilmesiyle ilgilenmiştir. Pedagojik anlayışıyla Akademi’nin kuramsal işleyişine ters düşen Beuys’un görevine son verilmesinin üzerine Böll ile 1972 yılında “Özgür Üniversite” adlı manifestoyu yayınlamışlardır. Aynı zamanda 1974 yılında hayata geçirdikleri

proje devlet eğitim sistemini disiplinlerarası çalışmayı (bilimler ve sanatlar arasındaki işbirliğiyle) ve eğitim sistemlerinde yasal eşitlik için kampanya yürütmeyi amaçlıyordu.

Bu bakımdan “Özgür Üniversite”nin Bauhaus, Black Mountain ve bir başka sanat okulu olan Hornsey’in sanat eğitimi anlayışının bir devamı niteliği taşıdığını görmek mümkündür.

‘Genişletilmiş sanat’ düşüncesiyle okul programına sanat derslerine ek olarak psikoloji, felsefe, sosyoloji, fen ve ekonomi gibi dersler dahil edilmiştir. Öğrencilerin yaratıcı gücünü açığa çıkarmayı amaçlayan Akademi aynı zamanda birey ve toplum arasında bir köprü vazifesi konumundadır (Yılmaz, 2013). Sanatsal ve pedagojik angajman yoluyla Beuys, çağdaş paradigmaları sanat yoluyla temelden “devrimleştirmeyi” amaçlamıştır. Beuys, sözlerinin birçoğunda sanatının pedagojik karakterini vurgularken, sanat da işin, teorinin ve mevcudiyetin bir konfigürasyonu olarak anlaşılmalıdır. “Pedagojik anlayışa, epistemolojik anlayışa ve eylemin kendisine ihtiyacım var.” ifadesi Beuys'un sanatının üç önemli yönünü sıralar. Pedagojik anlayış, epistemolojik olanla yakından bağlantılıdır ve her ikisinin birleşimi, atölye ve galeri içindeki geleneksel sanatsal pratiklerin çok ötesine geçen bir eylem çağrısı üretir. Beuys, sanatın düşüncüyü rasyonalizmin indirgemeci çerçevesinin dışına taşımada pedagojik olarak etkili olabileceğine kesin olarak inanıyordu (Buschkühle, 2021).

Modern sanatçılar genellikle akademik bir eğitime sahiptir ancak serbest piyasada çalışarak akademik sanata karşı bir duruş oluşturmuşlardır. Modern sanat akımları akademi dışındakilerce (başta serbest sanatçılar olmak üzere, galeriler ve koleksiyonerler) gerçekleştirilmiştir. Nitekim dışarıda olmanın önem kazanmasıyla eğitim kurumlarında bir düzenlemeye ve güncellenmeye ihtiyaç duyuldu. Böylece eğitimde modern sanat akımları çerçevesinde yapılanmalar başladı ve modernizm akademik bir hale bürünerek çağa ayak uyduramadı. Akademik moderniteyi aşmak ve dönüştürmek de postmodern sanatçılar ve küratörlere kaldı. Lyotard’ın deyimiyle bugün atmosfer rahat ve sanatçının yaklaşımının içi ve dışı arasında aşılabilir sınırlar yok. Her iki tarafta da yenilikçi ve tutucu olanlar var. Çağdaş teknolojinin etkisiyle sanat yapma olanakları çoğalmış ve sanatçı olmak için akademik bir diplomanın varlığı mutlak bir şart olmamıştır. Ancak bu dünyadaki pek çok gencin sanat eğitimi teorilerini keşfetmekten ve geleneksel yöntem ve teknikleri öğrenmekten vazgeçtiği

anlamına gelmez. Yılmaz'ın eğitim ve piyasa hakkındaki görüşlerinde vurgulamak istediği şey çağdaş teknolojinin rüzgarından kaçınılamayacağıdır (Yılmaz, 2013).

2.2.4. Disiplinlerarası Eğitim Programı Modelleri

Disiplinlerarası eğitim, iki veya daha fazla konu alanının, her bir konu alanında gelişmiş öğrenmeyi teşvik etmek amacıyla bütünleştirildiği bir süreçtir. Disiplinler, merkezi bir tema, konu, problem, süreç, konu veya deneyim yoluyla ilişkilendirilebilir (Jacobs, 1989). Disiplinlerarası bir programın uygulanması, öğrenciler için heyecan verici öğrenme deneyimleri yaratmak ve müfredatı sunmanın yeni yollarını keşfetmek için öğretmenleri bir araya getirir. Disiplinlerarası eğitim kavramı, her bir konu alanının bütünlüğünü ve benzersizliğini kabul eder, ancak dersler arasındaki karşılıklı ilişkileri de tanır.

Disiplinlerarası eğitim yeni değildir. Sayısız örnek, öğretmenlerin dil sanatları ile matematik, görsel sanatlar ile sosyal bilgiler, matematik ile bilim veya müzik ile beden eğitimi gibi çeşitli konuları bütünleştirme çabalarını göstermektedir. Müfredatın entegrasyonu, eğitimcilerin öğrenme, çocuk gelişimi ve okulun çocuğu toplumun üretken bir üyesi olmaya hazırlama yolları hakkında bildiklerinden doğmuştur. Çocukların çevrelerine ilgileri konuya özel değildir; birçok disiplini barındırmaktadır. Bu fikir, Drake ve Burns (2004) tarafından önerilen disiplinlerarası entegrasyon yaklaşımında yansıtılmaktadır. Öğretmenler, öğrenmeyi kolaylaştırmak için müfredatı disiplinler arasında ortak temalar, kavramlar ve beceriler etrafında düzenler. Bu yaklaşım, disipline dayalı öğrenme yaklaşımının aksine, disiplinleri bağlama noktaları aracılığıyla birleştirmeyi amaçlamaktadır. Ayrışma ve farklılaşma çizgileri yerine bağlantı ve yakınlaşma çizgileri boyunca beceri ve bilgiyi organize ederek anlayışı birleştirmeyi önermektedir.

Disiplinlerarası öğrenme, birden fazla konu alanında sunulan içerikle beslenmektedir. Her konunun kendine özgü içeriği, entegre olanı oluşturan bilgi ve becerilerden oluşur. Beceriler, bir öğrencinin bir hareketi gerçekleştirmek veya fırlatma, ölçme veya çizim gibi bir kavram veya fikri göstermek için öğrendiği ve kullandığı yetenek veya tekniklerdir. Bu bilgi, her konu alanına özgü kavramlar, ilkeler, teoriler, inançlar veya konular olarak tanımlanmaktadır. Disiplinlerarası öğrenmenin sağlanabileceği tüm yolları tanımlayan tek bir model yoktur. Eisner'a (1998, s. 12) göre, okullarda geliştirilmesi gereken şey, yalnızca kısıtlayıcı anlam

sistemleriyle sınırlı dar bir okuryazarlık becerileri dizisi değil, öğrencilerin katılmasını ve eğlenmesini sağlayacak bir okuryazarlık yelpazesidir.

Çeşitli bilgi alanları arasında bağlantı kurma veya bağlantı bulma eylemi, bu alanlarda ortak olan özellikler, boyutlar ve karakteristikler hakkında daha derin bir kavramsal anlayış sağlar. Disiplinlerarası eğitim sayesinde, hem öğretmenler hem de öğrenciler, çeşitli konu alanları arasında geniş bir olası ilişkiler yelpazesi deneyimleyebilirler. Eğitimciler olarak, öğrencilere sunulan deneyim türleri, geliştirdikleri beceri ve bilgi türlerini etkilemektedir. Bu öğrenme deneyimlerini ilgili, anlamlı ve gelecekteki öğrenmelere aktarılabilir kılmak, disiplinlerarası öğretimin amacıdır.

Günümüz modern eğitim programlarının temel amacı, bilgi toplumunun gerektirdiği becerilerle donatılmış, programların girdisi olan bireyler yetiştirmektir. Girdiyi oluşturan bireylerin, çeşitli disiplinlerle ilgili bilgileri toplama, bunları uygun bir şekilde bir araya getirme ve bu bilgilerle ihtiyaçları karşılama gibi temel becerileri işleme sürecinde kazanması gerekmektedir. Bu konudaki tüm tartışmalar her zaman önce bireyleri, dolayısıyla eğitim yaklaşımlarını etkilemiştir. Eğitimciler zaman içinde bu kadar çok disiplinin bireylere nasıl aşılanacağı konusunda çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmalar, disiplinlerin ayrı ayrı öğretildiği ve bir bütün olarak öğretildiği çalışmalar olmak üzere iki başlık altında toplanabilir. Aslında ilköğretimden başlayarak tüm eğitim kademelerinde bütüncül bir yaklaşımla disiplinlerin öğretimi, eğitimde uzun süredir kullanılan bir yöntemdir. Ancak günümüzde hızla değişen disiplinlerin bütüncül bir yaklaşımla alt dalları ile öğretilmesi daha fazla önem kazanmıştır. Mathison ve Freeman'a (1996, s. 6) göre bilgi, başarılı öğrenmenin gerçekleşmesi için yeni pedagojik yöntemler gerektiren karmaşık, birbirine bağlı bir sistem olarak giderek daha fazla görülüyordu. Durumlu biliş, tematik düzenleyiciler ve kavram haritalama, öğrenciler için daha açıklayıcı ve bağlantılı müfredat geliştirmenin yolları olmuştur.

Programlarda birbirinden kopuk disiplinleri bütünleştirmek için farklı tasarımlar kullanılmaktadır. Robin Fogarty (1991), parçalı disiplinler (geleneksel) yaklaşımından tamamen ağ bağlantılı bir yaklaşıma ve müfredat planlamasına kadar değişen on müfredat entegrasyonu modeli belirlemiştir. Fogarty'nin (1991) sürekliliğinin parçalanmış ve ağ bağlantılı noktaları arasında, müfredat entegrasyonunun sekiz başka modelini tanımlar (Kysilka, 1998, s. 199-200):

1. Bağlantılı: Her içerik alanındaki fikirler birbiriyle ilişkilidir ve önceki bilgiler ile henüz öğrenilmemiş bilgiler arasında bağlantılar kurulur.

2. İç içe: Vurgu, disiplinin içeriğini tam olarak anlamak için her disiplinde ihtiyaç duyulan öğrenme becerileri ve organizasyon becerileri üzerindedir. Bu modelde, içerik alanı hala dersin ana odağı olmaya devam etmektedir, ancak derslerde düşünme ve fikirleri organize etme becerileri vurgulanmaktadır.

3. Sıralı: Bir disiplin içindeki konular, başka bir disiplinin konuları ile örtüşecek şekilde yeniden düzenlenir.

4. Paylaşılan: Disiplinler “ortaktır” ve birimler “çakışan fikir veya kavramlara” odaklanmak üzere planlanmıştır.

5. Ağ yapılı: Temalar müfredatın temelini oluşturur. Disiplinler, disiplinler içindeki belirli kavramları, konuları ve fikirleri öğretmek için temaları kullanır. Örneğin öğretmenler tema olarak etiği seçebilir. Daha sonra her öğretmen kendi disiplini içinde etiği konusuna uygun olarak ele alacaktır.

6. Threaded: Belirli düşünme, sosyal veya çalışma becerileri etrafında bir “meta-müfredat” tasarlanmıştır ve içerik bu becerilerin öğrenilmesi için bir araç haline gelir. Aynı zamanda, sınıf öğretmeni bir kişinin nasıl öğrendiği (çoklu zekâ) ve öğrencilerin üstbilişsel becerilerini geliştirmelerine, yani nasıl öğrendikleri hakkında daha fazla şey öğrenmelerine yardımcı olabilecek öğrenmeye yardımcı (teknoloji) hakkında fikirler aşılar.

7. Entegre: Öğretmen ekipleri, çalışma birimlerini planlayabilecekleri ve bunları ortak öğretim süresinde uygulayabilecekleri örtüşen kavram ve fikirleri bulmak için tüm disiplinlerde birlikte çalışır. Bu model belki de şu anda birçok ortaokul müfredatında kullanılan ve disiplinlerarası öğretim ekiplerinin öğretim sorumluluklarını paylaştıkları birimler oluşturmak için birlikte çalıştığı bir modeldir.

8. İlişkili: Bir öğrenci bir çalışma alanına dalmış olur ve içerik alanlarındaki bilgileri kendi merceğinden filtreler. Entegrasyon öğrencinin sorumluluğundadır. Müfredat entegrasyonunun bu ‘modeli’, birçok doktora programı tarafından savunulan öğrenme modeli olarak algılanan şeydir. Öğrenen, öğrenilen bilginin, kullanılan stratejilerin ve bu bilginin diğer öğrenciler, fakülte ve akademik dünya ile paylaşılmasının kontrolündedir.

Yukarıda açıklanan yaklaşımlar, öğrenme sürecinde kendiliğinden ortaya çıkabilir. Öğretmenler tarafından sağlanan açıklamalar ve örnekler, doğal disiplinler arası entegrasyonu sağlar. Yukarıda sıralanan modeller, disiplinleri entegre etmek için farklı yollar deneyebilen öğretmenler ve müfredat uzmanları yardımıyla öğrencilerin öğrenme sürecinde doğal olarak gözlemlenebilir. Farklı disiplinlerin bir meselesi olarak uyum içinde olmayı öğretmek bir önceliktir. Bu entegrasyon için farklı disiplinler arasındaki uyum göz önünde bulundurulması gereken ana konu olmalıdır. Farklı disiplinleri birleştiren başka modeller de var (Demirel & Coşkun, 2010).

Jacobs (1989) da entegre bir müfredat için müfredat seçeneklerini tanımlamaya çalışmıştır. Disiplin tabanlıdan eksiksiz müfredat entegrasyonuna kadar beş seçenek belirlemiştir. Müfredatın iki ucu arasında entegrasyon “dereceleri” vardır (Kysilka,1998, s.202):

2.2.4.1. Paralel Disiplinler

Disiplinler kendilerini ayrı varlıklar olarak sürdürürler; bununla birlikte, öğretmenler, ilgili fikirlerin ayrı disiplinler içinde aynı anda öğretilmesi için konuları sıralamaya çalışırlar. (Bu, Fogarty'nin sıralı modeline benzemektedir.)

Bu modellerden ilki olan paralel öğretim, iki öğretmen arasında ortak bir konu veya kavrama odaklanmak için anlaşmayı içermektedir. Paralel sınıflardaki öğrenciler, öğretimin senkronizasyonu nedeniyle disiplinler arasında bağlantı kurabilirler. Ancak her öğretmen, her bir farklı disiplini temsil eden içerik ve süreçlere odaklanır. Öğretmenler çoğu zaman bu modeli daha ileri disiplinlerarası çalışma için bir başlangıç noktası olarak benimserler. Öğrencilerin ilgili fikirlere maruz kalması için bazı değerli fırsatlar sağlamasına rağmen, geçerli ilişkiler bulma sorumluluğu gerçekten öğrenciye aittir. Disiplinler arasındaki bu doğrudan bağlantıların bir değerlendirmesi yoksa, disiplinlerarası ilişkiler tesadüfi görünebilir (CNAEA, 2022).

Eğitsel olarak daha sağlam olan paralel öğretimin bir çeşidi, disiplinler arasındaki “bağlantılar” standartlarına dayalı öğrenci projeleri planlamayı içerir. Ortak bir ödev veya proje, iki sınıf çalışmasını birbirine bağlar, ancak yukarıda açıklanan senkronize versiyondan daha kasıtlı bir şekilde olmaktadır. Bu bağlamda, öğrenciler bazı doğrudan bağlantılar kurmaktan sorumlu tutulacaktır. Her öğretmen, kendi ayrı disiplininin karakterini korurken, disiplinlerarası bağlantıları teşvik etmektedir.

Öğretmenler ayrıca öğrenmeyi değerlendirmek için düzenli aralıklarla veya paralel bir eğitim “akışının” başında ve sonunda bir araya gelmeye karar verebilirler.

Bir Paralel Öğretim Örneği olarak Fen Bilgisi ile dans dersi örnek verilecek olursa; A Ortaokulu'ndaki altıncı sınıf fen ve dans öğretmenleri, zincirleme reaksiyonlar kavramı etrafında ayrı sınıflarında öğretimi koordine ettiklerini varsayılmıştır. Buna göre fen dersinde öğrenciler, zincirleme reaksiyonların nasıl çalıştığını açıklayan hareket yasalarına ve mekanik enerjiye odaklanırlar. Bu yasaları uygulamak ve test etmek için örüntüler oluşturur ve basit cihazlar geliştirirler. Aynı zamanda dans öğretmeni, bir temanın ardışık varyasyonlarla dönüştürüldüğü bir süreçte öğrencilere yol gösterir. Dans öğretmeni, eklemek, silmek veya değiştirmek için belirli hareketlerin yanı sıra müdahale etmek için hareket aileleri (dönüşler, sıçramalar, düşmeler, jestler) önerir. Tüm sınıf süreci anladığını gösterdikten sonra, öğrenciler, öğrencilerin öğretmen tarafından önerilen bir tema üzerinde, ancak temayı değiştirmek için farklı koşullarla bir dizi varyasyon oluşturduğu küçük gruplara atanır. Fen dersleri ve dans dersleri ünitelerini tamamladıktan sonra bir araya gelirler. Fen öğrencileri, hayali makinelerinin fiziksel özelliklerini açıklayan basit cihazlarının bir dersini/gösterisini verir. Dans öğrencileri, temalarını göstererek ve anlamlı varyasyonlarını gerekçelendirerek zincirleme reaksiyon dansları gerçekleştirirler. Bu şekilde paralel sınıflarda yapılan öğretim şeklidir.

2.2.4.2. Multidisipliner

İlgili disiplinler, analiz ve çalışma için resmi bir şekilde bir araya getirilir, örn. beşeri bilimler, güzel sanatlar, siyasi tarih. Bu tür bir entegrasyon, mevcut disiplinler arasındaki ilişkileri bularak sunulacak “yeni” bir kursun oluşturulmasını destekler.

Bu ılımlı entegrasyon kategorisi, aralarında bağlantı kurarken “bilginin en iyi [bireysel] disiplinlerin yapısı yoluyla öğrenildiği” fikriyle bağlantılıdır (Drake & Burns, 2004). Çok disiplinli entegrasyonda içerik alanları birleştirici bir tema etrafında düzenlenir ancak farklı kalmaktadır. Bilimde çocuklar bilimsel uygulamalarla uğraşırlar; matematikte matematiksel kavramları öğrenirler, müzikte, besteler yaratıyor, icra ediyor veya bunlara tepki veriyorlar. Bununla birlikte, birleştirici bir tema, çoklu içerik alanlarındaki öğrenme etkinliklerinin ve metinlerin seçimine rehberlik etmektedir (Hall & Smith, 2013).



Şekil 2.46. Multidisipliner (Anonim, 2004c)

İlkokullarda, bu tür bir entegrasyon bazen çocuklar ortak bir temaya odaklanan farklı öğrenme merkezlerini ziyaret ettiklerinde görülmektedir. Her öğrenme merkezi, disiplinlerin standartlarından alınan öğrenme etkinlikleri sağlar. Örneğin, bir anaokulu öğretmeni çok disiplinli müfredatını “Her Şey Hakkımda” teması etrafında düzenler; Matematik merkezinde öğrenciler ailelerindeki kişi sayısını temsil eden grafikler oluşturur; okuma yazma merkezinde en sevdikleri şeyler hakkında fikir yazıları yazılır; sosyal bilgiler merkezinde iyi arkadaş olmanın yolları ile birlikte arkadaşlarının listeleri yapılır ve sanat merkezinde kendi portrelerini çizerler. Çok disiplinli entegrasyon bazen ortaokullarda görülür. Örneğin, öğrenciler fen derslerinde evrensel yerçekimi yasasını inceleyebilir, İngilizce dersinde Isaac Newton biyografisini okuyabilir ve tarih dersinde bilimsel devrimin etkisini öğrenebilirler (MacKay, 2022).

Çok disiplinli entegrasyonun bir alt kategorisi, bir öğretmenin bir içerik alanının alt disiplinlerini birleştirici bir tema etrafında bütünleştirdiği zaman görülen disiplinlerarası entegrasyondur. Örneğin, sonbahar tema olarak kullanan bir öğretmen, güzel sanatların alt disiplinlerine odaklanan disiplinlerarası bir çalışma

oluşturabilir. Müzikte, öğrenciler Vivaldi'nin Sonbahar'ını dinleyerek parçanın mevsimin görüntülerini oluşturan unsurlarını tanımlayabilirler; dansa, müzikten ilham alan hareketi keşfedebilirler. Görsel sanatlarda öğrenciler, sonbahar temalı bir sanat sergisi için sanat eserleri yaratabilirler ve dramada, anlam iletmek için sesi kullanarak Autumnblings'den şiirler yapabilirler (Florian, 2003).

2.2.4.3. Disiplinlerarası

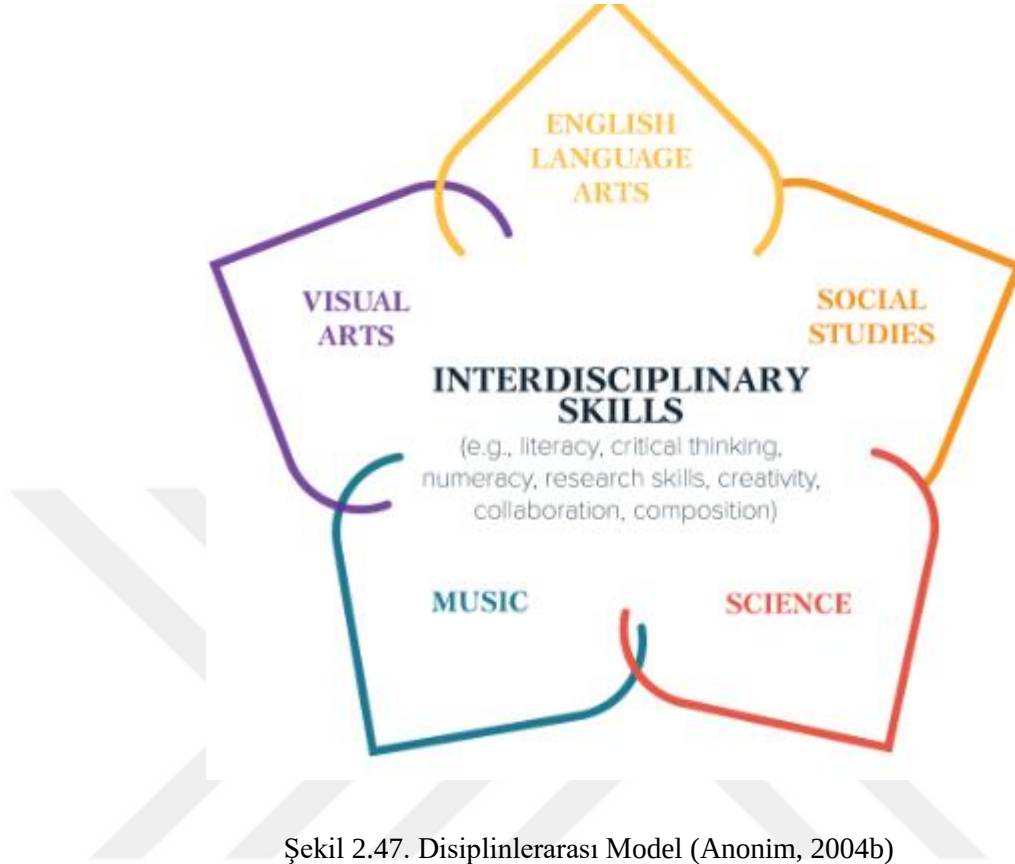
Okulun müfredatındaki tüm disiplinleri bir araya getirmek için belirli birimler veya çalışma kursları oluşturulur. Çalışma üniteleri, normal müfredattan ortaya çıkan temalar, fikirler veya konular etrafında tasarlanır. Üniteler, öğretmenler tarafından belirlenen belirli bir süre boyunca (iki hafta, bir ay, bir yarıyıl) öğretilir. Disiplinlerarası birimleri barındırmak için günlük veya haftalık programda belirli zaman blokları ayrılır. Ancak birimler mevcut disiplinlerin yerine geçmez, onları tamamlar.

Disiplinlerarası öğretim modeli, ortak bir temayı, kavramı veya sorunu ele alan iki veya daha fazla konu alanını içermektedir. Sınıflar ortak bir zamanda buluşabilir (paralel öğretim yaklaşımında olduğu gibi), ancak öğretmenler de ortak planlama için bir araya gelebilir. Ek olarak, öğretmenler uzmanlıklarını ve disiplinlerarası fikirlerin etkileşimini takım öğretimi yoluyla göstermeyi seçerlerse bağlantılar daha açık olabilir. Bu yaklaşımın, öğrencilerin projeler ve gösteriler yoluyla disiplinler ve “bağlayıcı” anlayış gösterme biçimlerine artan bir vurgu yoluyla, her disiplinindeki standartlarla ilişkilendirilmesi kolaydır. Konsorsiyum üyelerinden biri bu yaklaşımı bir tahterevalli ile karşılaştırmaktadır. Vurgu uçtan uca değişse de projeler aynı kurulda paylaşılmaktadır (MacKay, 2022).

Disiplinlerarası bir ortamda, transfer giderek daha önemli hale gelmektedir. Öğrenciler, o disiplinin dışında belirli bir disiplinde kendine özgü düşünme biçimlerini kullanmaya başlarlar. Ayrıca disiplinler arası süreçlerde benzerlikler olduğunu görebilirler. Disiplinlerarası öğretimin önemli bir sonucu, öğrencilerin alanlar arasındaki temel bağları güçlü tutarken içerik alanından diğer dersin içerik alanına geçme becerisidir.

Bu ılımlı entegrasyon kategorisi, disiplinlerin ortak kavramlar ve becerilerle birbirine bağlı olduğu kavramını desteklemektedir (Drake & Burns, 2004). Bu

kavramlardan veya becerilerden biri, disiplinlerarası bir çalışmanın organizasyon merkezi haline gelir.



Örneğin, karşılaştırma/karşıtlık becerisi okuryazarlık, fen bilimleri, sosyal bilgiler, matematik ve sanat gibi birçok disiplinde kullanılmaktadır. Disiplinler arasında yaygın olduğu için, bu beceri disiplinlerarası bir çalışmanın merkezi haline gelebilir. Okuryazarlıkta, öğrenciler karşılaştırma/karşıtlık metinlerinde kullanılan kelimeleri öğrenebilirler (yani, benzer, farklı, karşılaştırmalı, ortak, zıt); bilimde, bilimsel gözlemlerini kaydetmek için kelimeleri kullanabilirler; dramada, aynı sahnenin iki versiyonu arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları tanımlayabilirler. Beceri kasıtlı olarak öğretilir, pekiştirilir ve her disiplin bağlamında değerlendirilir (Hall ve Smith, 2013). Yine, öğretmenler yalnızca gerçek müfredat bağlantıları yapmalıdır. Bir beceri veya kavram bir disiplinin unsuru değilse, o içerik alanı disiplinlerarası bir entegrasyon modeline dahil edilmemelidir.

2.2.4.4. Entegre Gün

Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına odaklanan, temaya dayalı tam gün programıdır.

2.2.4.5. Tam Entegrasyon

Öğrenciler müfredatlarını yaşam deneyimleri, ihtiyaçları ve ilgi alanlarına göre belirler. Bu ayrımlar, disiplinlerarası program uygulamalarının mantığını anlamamıza yardımcı olabilir. Okulların yapısı, öğrenci ve öğretmen özellikleri analiz edilerek en uygun müfredat seçilmelidir. Bu teorik yapı kesin olarak farklılaştırılmaz. Disiplinlerarası öğretim yaklaşımı teorik olarak yukarıda bahsedilen ayrımları içermektedir.

Entegrasyon, disiplinlerarası müfredata üçüncü yaklaşımdır ve belki de bu üçü arasında en ender ve karmaşık olanıdır. Bu modelde, bir öğretmenin bilgisinin derinliği ve öğrencilerin çok yönlü arka planı kritik hale gelmektedir. Birden fazla konuda yeterli derinliğe sahip bir öğretmen, bu aşılınmış şekilde öğretebilir, ancak çoğu zaman işbirlikçi bir ekibin dahil edilmesi gerekir. Entegrasyon edilmiş yaklaşımlardaki öğrencilerin öğrenmeleri ve sonuçları, tamamlayıcı dersler arasındaki güçlü ilişkilere odaklanır. Bir proje veya aktivite, ilişki her ikisinin de ayrılmaz bir parçası olduğu için öğrencilerin her iki alanda da öğrendiklerini gösterebilir (Mallery, 2000). Yapay zaman bölümleri olmayan ve konuların “paketlere” bölünmesi olmayan bir sınıfa alışan öğrenciler, düzenli ve tutarlı bir şekilde bilgiyi bir disiplinden diğer disiplinlere aktarabilir ve aktarabilirler. Ek olarak, öğrenciler bağlantıları aramak, kurmak ve test etmek için sağlam zihin alışkanlıkları geliştirebilirler.

2.2.4.6. Program Geliştirme

Disiplinlerarası genel eğitim, önemli akademik hedefleri yerine getirmektedir. Genel eğitimin disipline dayalı dağıtım modelleri baskın olmaya devam etmekte ve öğrencilere ana dallarının dışında dersler seçerek eğitimlerini genişletme fırsatı sunmakta, ancak gereklilik için başka bir amaç veya misyon önermemektedir. Disiplinlerarası genel eğitim gelişiminin üç ilkesi aşağı yer almaktadır. Bunlar:

1. Çağdaş toplumla bağlantılı bütünleştirici bir genel eğitim için hedef odaklı bir misyon ifadesi geliştirilmeli,
2. Genel eğitim geliştirme, inceleme ve koordinasyon için tüm okullar çapında bir temel oluşturulmalı,
3. Yaratıcı düşünciyi artırmak ve katılımcı öğretmenlere güvence sağlamak için mevcut program modelleri araştırılmalı ve kapsamlı bir başarılı program fikirleri havuzu geliştirilmelidir.

Disiplinlerarası okulların gelişimi için daha önce belirtilen ilkeler, disiplinler arası genel eğitim gelişimi için de geçerlidir. Bu ilkeler;

- ❖ Güçlü bir müfredat uygulaması oluşturulmalı,
- ❖ Pedagojik stratejiler ve öğretmen gelişimi planlamalı
- ❖ Hiyerarşik olmayan idari yapılar düzenlenmeli,
- ❖ Risk almayı ve program değerlendirmesi teşvik edilmelidir.

Disiplinlerarası genel eğitimin ilk ilkesiyle, genel eğitim için yeterli çağdaş bir misyonun geliştirilmesidir. Geliştiriciler genellikle liberal eğitimin öğrencileri kendi kendine yeten öğrenmeye ve demokratik bir topluma katılmaya hazırlamayı amaçladığı konusunda bir anlaşma sağlayabilirler. Demokrasiye hazırlık konusundaki geleneksel vurguya ek olarak, öğretim üyeleri genellikle öğrencileri en az iki yeni koşula hazırlamaları gerektiği konusunda hemfikirdir. İlk olarak, uzmanlık bilgisi, öğrenmeyi disiplinler arasında bütünleştirmek için özel kapasitelerin geliştirilmesi olmaksızın yerleşemeyecek kadar hızlı bir oranda artmaktadır.

İkincisi, farklı kültürlerin ve düşünce tarzlarının karşılaştırmalı bir şekilde anlaşılmasını ve karmaşık dış güçlerin çevreyi nasıl şekillendirdiğini algılama yeteneğini gerektiren birbirine bağımlı bir küresel toplulukta yaşanmaktadır. Bu iki koşul, öğrencilerin geniş kapsamlı ve bağlantısız konuları bütünleştirme ve ilişkileri daha kolay algılama yeteneğini artıran genel bir eğitim gerektirir. Bu yeni eğitim hedeflerinin en iyi şekilde disiplinler arası bir genel eğitim tarafından yerine getirildiği ve böyle bir eğitimin bugün iyi bir misyon ifadesinin parçası olması gerekmektedir.

2.2.5. Sanat Eğitiminde Disiplinlerarası Yaklaşımlar

Sanatları disiplinlerarası-tematik birimlere çeşitli şekillerde entegre etmek mümkündür. Fogarty'ye (1991) göre, bir veya daha fazla sürekli öğretim yöntemiyle bağlantı kurulabilir; çünkü bir ders bir sonrakine ilgili, disiplin içinde sıralı bir şekilde birleştirme, birkaç disiplini art arda eşleştirme, tematik karşılaştırma ve bağlantılar, birlikte öğrenenler ve karşılıklı öğrenenler derse ilgili kişisel deneyimleri ve bakış açılarıyla katılırlar. Çocuk, disiplin veya toplum merkezli olsa bile, her eğitim programında bir tür disiplinlerarası eğitim bulunur. Jay Michael Hanes ve Eleanaor Weisman'a göre disiplinlerarası - tematik programı planlamaya ilişkin üç farklı yaklaşım söz konusudur. Her yaklaşım aynı zamanda görsel kültürün incelenmesini

ve/veya görsel araçlarla yaratıcı ifadelerin geliştirilmesini içerir. Bunlar (İşler, 2004, s. 44-52):

- a) Akademik konu temelli yaklaşım,
- b) Sanat kavramı temelli yaklaşım,
- c) Eleştirel düşünceye dönük sosyal konu temelli yaklaşımdır.

2.2.5.1. Akademik Konu Temelli Yaklaşım

Jay Michael Hanes ve Eleanaor Weisman'a göre ilköğretim düzeyindeki dersler için disiplinlerarası - tematik programda en yaygın kullanılan yaklaşım, akademik konu temelli yaklaşımdır. Akademik konu temelli yaklaşımda seçilen temalar yerel ve/ya küresel bağlamda, ekseriyetle sosyal araştırma konusuna ya da bilimsel bir konuya dayandırılır. Bu yaklaşımda program bir konu alanı veya disiplini sınırlı bir programın geliştirilmesine odaklanılır. Bireysel uzmanlıklar, öğrencinin ilgisini artıracak diğer disiplinlerle uyumlu olarak kullanılır. Eğitimciler merkezi bir konu belirleyip değerlendirirken eğitim programını kendi uzmanlık alanları doğrultusunda oluşturmaktadır. Öte yandan eğitimciler kişisel uzmanlık alanları çerçevesinde çalışırken, farklı konuların arasındaki sınırların bulanıklaştırıldığı birden çok disiplini de kullanırlar. Bu tür çalışmalar öğrencilere sanatı tartışma, kültürel ve tarihsel anlamı estetik ve sanat eleştirisi bağlamında keşfetme fırsatı verir. Ayrıca özellikle ilköğretim düzeyinde seçilen temaya uygun olarak bilimsel bilgiye dayalı eğitim de gerçekleştirilebilir (İşler, 2004, s. 44-52).

Kısacası, konu temelli yaklaşım, merkezi bir konu veya çok disiplinli bir yaklaşım, programın bir konu alanı veya disiplini etrafında sınırlı bir program geliştirmeye odaklanır. Kişisel konu alanları, öğrencilerin ilgisini artıracak diğer disiplinlerle uyumlu olarak kullanılır. Öğretmenler merkezi bir konuyu belirler ve değerlendirir. Öte yandan eğitim programı kendi uzmanlıkları çerçevesinde oluşturulmaktadır. Öğretmenler, kişisel uzmanlıklarıyla çalışırken, farklı konular arasındaki sınırları bulanıklaştıran birden çok disiplini de kullanırlar.

2.2.5.2. Sanat Kavramı Temelli Yaklaşım

Disiplinlerarası bir ünitenin sanat kavramlarıyla planlanmasını kapsayan bir yaklaşımdır. Bir sanat kavramı üzerinden farklı konu alanlarının birbiri ile tutarlı bağlantılarla ilişkilendirilmesiyle genel bir tema çerçevesinde bütünleştirilmesidir.

2.2.5.3. Eleştirel Düşünceye Dönük Sosyal Konu Temelli Yaklaşım

Eleştirel düşünceye dönük sosyal konu temelli yaklaşımda ise programdaki tüm dersler, çocuklarda sanatsal kavramların ve becerilerin öğretilebileceği ve farklı disiplin alanlarına yönelik bilgilerin sanatı kullanarak birbiri ile bağlantı kurdurulabileceği şekilde farklı renkteki ipliklerden dokunmuş kilim gibi bir deseni oluşturmaktadır. Gerçekte, bu yaklaşım, çocukların sanatsal deneyimlerini programın geri kalanıyla bütünleştirmenin mükemmel bir yoludur. Ancak bu durumda seçilen sanat etkinliklerinin açık uçlu olması oldukça önemlidir. Sanat, her çocuğa temayla ilgili deneyimlerini benzersiz bir bakış açısıyla ifade etme fırsatı verdiğinden, her çocuktan temayla ilgili projesini diğerleriyle aynı veya benzer şekilde tamamlamasını beklemek yanlıştır. Yaşam merkezli olarak da adlandırılacak yaklaşımda, gerçek yaşama dair durumlarinele alındığı konular arasında bağlantı kurulmasına dayanmaktadır. Programın içeriği önceden tasarlanmamıştır, çalışma konularının ve ünitelerinin oluşturulmasında eğitimciler daha çok beyin fırtınası tekniğini kullanarak sınırsız uygunlukta konuya ulaşabilmektedirler. Nitekim eğitimciler bu konuları öğrencileri ile tartışarak da karar alabilmektedirler.

2.2.6. Disiplinlerarası Sanat Eğitimi Programı Modelleri

2.2.6.1. Herbert Read'in Sanat Yoluyla Eğitim Modeli (1943)

Herbert Read, özellikle doğduğu kuzey İngiltere kırsalında canlı resimsel görüntülerin çağrıştırılmasına adanmış bir şairdir. Aynı zamanda seramik ve vitray tarihçisidir ve endüstriyel tasarımın modern yeniden canlandırılmasına güçlü bir şekilde bağlıdır. Wordsworth, Coleridge ve Shelley gibi İngiliz Romantik şairlerinin önemli çalışmalarına katkıda bulunan bir edebiyat eleştirmenidir. Birinci Dünya Savaşı'nda iki kez cesaret madalyası almış, ardından pasifist ve teorik bir anarşist olmuştur. Alışılmadık siyaseti, fahri profesörlüklerde ve prestijli dersanelerde belirtildiği gibi bir şövalyelik ile onurlandırılmasına veya İngiliz kültür kurumuna ait olmasına engel olmamıştır. Ancak, bu başarı çeşitliliğine rağmen, yaşamının avangard sanatının eleştirmeni ve savunucusu olarak ve derin bir açıklayıcı ve savunucu olarak en iyi şekilde hatırlanmaktadır.

Sanat eğitimine olan ilgisi, daha önceki estetik kuramlaştırmasında gelişmeye başlamış olsa da, ellinci yılına yaklaşıncaya kadar tam olarak gelişmemiştir. Avangardın sosyo-politik akış içindeki konumunu aydınlatan teori ve uygulamalara olan ilgisinden

ortaya çıktılar. Çocuk sanatı konusu ilk başta ikincil bir öneme sahiptir. Avangard yaratıcılıkta “mantık öncesi” bir öz hakkındaki tartışmalar, hem ilkel sanatta hem de çocukların imgelerinde görülen özelliklere atıfta bulunularak desteklenebilmekteydi. Ancak, İkinci Dünya Savaşı sırasında müttefik ve tarafsız ülkeleri gezecek bir İngiliz sanat sergisi için eserler toplamaya davet edildikten sonra, çocuk çizimleri ve resimleriyle derinden ilgilenmeye başlamıştır. Ulusal miras açısından önem taşıyan eserlerin Atlantik üzerinden taşınması çok riskli görüldüğünden, bunun yerine çocuk çizimlerinin ve resimlerinin gönderilmesi önerilmiştir.

Read, koleksiyonunu yaparken, çocuk resimlerindeki ifade gücü ve duygusal içerikten beklenmedik bir şekilde etkilenmiştir. Bu deneyim, çocukların kültürel değerlerine özel ilgi göstermesini ve çocukların yaratıcılığı teorisini avangarda olan bağlılığına uygun bir ciddiyetle meşgul etmesini teşvik etmiştir. Bu eser, kalan yirmi beş yıl boyunca hem kendi hayatının eserini kökten değiştirmiş hem de sanat eğitimine eşi görülmemiş bir berraklık ve inandırıcılık mantığı sağlamıştır.

Read, yaratıcı eğitimin sosyo-kültürel bir boyutunu detaylandırmış ve sanat eğitimi yoluyla tam dengeli kişiliği geliştirme ilkelerine dayanan daha fazla uluslararası anlayış ve bağlılık kavramını sunmuştur. Çocuk sanatı bu felsefenin itici gücü olmuştur. Eğitimin kendisine göre görevi, küçük çocuğun simgeleştirmede tezahür ettirebildiği eski, kökleşmiş, kültürel bilgelige erişimini kaybetmesini önlemektedir.

Read’e göre çocuklar ideal (gelenekselleştirilmiş) ve “gerçek” arasında ayrım yapmazlar. Çocuk sanatı, çocukların etraflarındaki dünyanın gerçekliğine ilişkin temel algılarının yoğunlaştırılması olarak görülmüş ve bu, aynı zamanda avangardın en önemli amacı olarak kabul edilmiştir (Thistlewood, 2002).

Bununla birlikte, Read’in çocuk ve olgun yaratıcılığın gerekli bir “sürekliliği” fikrini desteklediğine dair hiçbir kanıt yoktur. Bunların ortak özelliklerini, yetişkin dünyasında “özel yetileri olan -duygu veya düşünce değil, ifade, nesnelleştirme” olan özel bireylerle sınırlı olan “oyun” olarak kabul etmiştir. Başka bir deyişle, yetişkinlerde otantik yaratıcılık, belirli, mantık öncesi eğilime sahip bireylerle sınırlıdır. Bu, şu an için yetişkin topluluğunun tüm üyelerinin yaratıcı tatmini eşit derecede arzulayabileceği ihtimalini desteklememektedir.

Bunun yerine, Read ilk başta, sanatçı olacak çocuklar için bir tür eğitim sağlanmasının ve gelecekteki zanaatkarlar ve diğer her şey için bir başka eğitim sağlanmasının meşruiyetini onaylıyor gibiydi. Sanat öğretmenlerinin bir sonraki sorumluluğunun, başlatıcı olabilecek birkaç kişide olumlu, yaratıcı yeteneklerin eğitimi ile beğeni, ayrımcılık ve zevkin teşvik edilmesi arasında ayırım yapmak olacağını ileri sürmüştür. Bu görüş, bastırılmış fanteziyi plastik biçimde ifade ederek bu yazgıdan kaçmanın yollarını bulan bir potentia nevrotik olarak sanatçının Freudyen anlayışını barındırıyordu.

Read felsefesinin kusursuz haliyle en özgün özelliklerinden biri, bu ilkenin herkesi kucaklayacak şekilde genişletilmesi idi. Sanatçı, potansiyel nevrozunda artık olağandışı olarak görülmemelidir. Genel olarak modern insanlık bu eğilimden muzdariptir. Sanat ve Toplum'dan sadece altı yıl sonra yayınlanan Sanat Yoluyla Eğitim (1943), herkesin, yani her çocuğun, bu ihtimalden kurtulmaya muktedir potansiyel bir nevrotik olduğu söylemektedir. Herkes, özel yetenekleri, neredeyse önemsiz olsa bile, kolektif yaşamın sonsuz zenginliğine katkıda bulunma konusunda teşvik edilmesi gereken bir tür sanatçıdır görüşünü savunmuştur. Read'in herkeste çocuk ve yetişkin yaratıcılığının temel bir "sürekliliğine" dair yeni ifade edilen görüşü, bu noktaya kadar hakim olan yirminci yüzyıl sanat eğitiminin iki karşıt modelini bir sentezi temsil etmektedir (Thistlewood, 2002).

Bu bakış açısı değişikliğine yol açan şey, Read'in gençlerin çalışmalarıyla (teorik olmaktan çok) doğrudan karşılaşmasıydı. British Council'e denizaşırı savaş zamanı sergisi için bir çocuk sanatı koleksiyonu hakkında tavsiyede bulunmak üzere davet edilmiş ve bu sırada beş yaşındaki bir kız tarafından çizilen, onun "Dünyayı Dolaşan Yılan" adını verdiği bir resimle karşılaşmıştır. Bu görüntünün, tarih öncesi ve ilkel sanatta ve tarihin tüm başlıca kültürlerinde evrensel olarak bulunan, psişik birliğin eski bir sembolü olan bir mandala olduğunu hemen fark edince derinden etkilendiğini söylemiştir. Çocuk elbette yaptığı şeye anlam yükleyememiş ama Read, bir süredir, şimdiye kadar yalnızca Carl Gustav Jung'un ilginç bir hipotezi olan şeyin farkına varmış ve arketipsel görüntülerin olağanüstü kanıtlarını bulmasına şaşırmıştır. Daha sonra, Jung'un topluluk istikrarı ile ilişkilendirdiği çocuk sembol sanatında şaşırtıcı bir tutarlılık keşfetmiş ve aynı zamanda yetişkin avangardın resimlerinde ve heykellerinde onları fazla bulmuştur.

Bu görüntülerin en önemlisi, okumak için, her zaman birleşik bir şekil olan, belki bir çiçek veya başka bir dört katlı düzenleme biçiminde, ayrı bir merkez, bir açılma görünümü ve bir toplama çevresi olan mandala olmuştur. Özellikle Doğu felsefesinde, örneğin Hristiyan ikonografisinde de olsa, bu imgeler, kolektif düşünceyi ve karşılıklı aidiyeti simgelemek için tutulmuştur. Read'e tanınma şokları veren diğer arketipler, benlikte kişileştirilmiş olanlara karşı bir kişiliğin yönlerinden bir ark gölgesi üretme eğilimi olmuş ve anne imgeleri, dünya biçimleri ve diğer bağımlılık sembolleri yaratarak tecrit, bireyleşme ve bağımsızlığa karşı protesto eğilimini fark etmiştir.

Read bir müfredat değil, hakiki ve doğrunun teorik bir savunmasını sunmaktadır. Onun hakikilik ve hakikat iddiaları, çocuk sanatı üzerine yaptığı çalışmada ortaya koyduğu özelliklerin ezici kanıtlarına dayanmaktadır. Ama aynı zamanda, İkinci Dünya Savaşı sırasında (fikirlerinin ilk yayınlandığı zaman), yeniden yapılanma döneminde (1944 Eğitim Yasası'nda kabul edildikleri zaman) ve sonraki on yıllarda en çok hoş karşılanan türden spekülative tahminlerde de kuruldu. Bu ekstrapolasyon, otantik yaratıcılığın doğal bir insan gerekliliği olduğu açık gerçeğine odaklanmıştır.

Read'e göre biyolojik zorunluluğun bilinçaltından imgeleri çağırmak ve onu iletilebilir biçimde dışsallaştırmak isimli iki yönü bulunmaktadır. İkincisine kaynak sağlayan etkinlik hizmet eder ve bu nedenle daha önemlidir. Bunun kendi iyiliği için bir dışavurum olmadığını ve çocukların kendi bireysel bilinçaltı deneyimleriyle sohbet ettiklerinin ve bunları onayladıklarının kanıtı olmadığını savunmuştur. Bu nedenle, bütünleştirici bir faaliyet, başlangıçta belirsiz, ancak bireyin topluma uyum sağlamada ana faktör haline gelebilecek olan dış dünyaya kendiliğinden uzanma olarak kabul edilmelidir. Bu, yalnızca sanatı - özgün, entelektüelleştirilmemiş bir sanat - eğitimde derin bir öneme sahip olarak kurmakla kalmaz, müfredatta "bireyleşmeyi" geliştirmeyi amaçlayan diğer tüm derslerin derecesini düşürmekte veya daha doğrusu onların da eğer varsa 'bütünleşmeye' hizmet edebileceğini ileri sürmektedir. Yani her şey, sanatsal odakla öğretilmesini vurgulamaktadır.

Kuşkusuz, sanatın uluslararası bir kültürel değişim ve anlayış ortamı için en iyi umudu sağladığı görüşüdür. Çünkü bilimin karşılaştırılabilir enternasyonalizmi her zaman ulusal çıkarlarla karıştırılmalıdır. Neredeyse tüm diğer girişimler, egemenlik, gelenek, dil veya ticaret gibi engellerin kaldırılmasına yönelik olsa da, görsel sanatlar böyle bir engel tanımamaktadır. Yüzyıllar boyunca ülkeden ülkeye herhangi bir engel olmaksızın bir anlam ileten bir semboller dili oluşturur.

2.2.6.2. Cemrel'in Birleştirme Modeli (1977)

Daha küçük öğrenciler için, güzel sanatlarla ilişkili, ardışık bir estetik eğitim programıdır. ABD’de Central Midwestern Regional Educational Laboratory (CEMREL) tarafından kurulan ve yaygın olarak CEMREL’in Estetik Eğitim Modeli olarak bilinen bu model şu dört bileşenden oluşmaktadır (Al-Amri, 2011):

- (1) Sanatçı ve eserleri,
- (2) Sanatın dili ,
- (3) Sanatın toplumdaki rolü ve
- (4) Sanatsal süreç ve üretim şeklindedir.

CEMREL modeli Disiplin Temelli Sanat Eğitiminin (DBAE) bir öncülü olarak algılanabilir. 1970’lerde, sanat öğretimine yönelik bu yaklaşımı destekleyen bir dizi kitap yayınlanmıştır. Ancak bu model, DBAE gibi diğer modellerin okul müfredatına yönelik referansları ve uygulamaları ile güçlü bir etki yaptığı ABD’de resmi müfredatın bir parçası olarak yaygın olarak uygulanmamıştır.

2.2.6.3. DBAE Model

Disipline Dayalı Sanat Eğitimi (DBAE), Getty Education Institute for the Arts’ın finansmanıyla ABD’de geliştirilen bir modeldir. Amacı, görsel sanatlar eğitiminin kalitesini ve statüsünü geliştirmektir. Merkez, sanat yapımı, sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetik gibi ilgili disiplinlerden alınan içeriği bütünleştiren bir yaklaşıma destek sağlamaktadır. Bu yaklaşımlar “Disiplin Temelli Sanat Eğitimi” olarak adlandırılmıştır (Allison & Hausman, 1998).

DBAE yaklaşımı, basitçe sanatçının eserlerini anlamaya çalışmanın ötesine geçmekte; estetik, sanat eleştirisi, sanat tarihi ve sanat üretimi olmak üzere dört alt disiplinin incelenmesi yoluyla anlama kalitesini artırmayı amaçlamaktadır. Buradaki fikir, bu alt disiplinler aracılığıyla öğrencilerin daha gözlemci, daha bilinçli hale gelmesi ve sanat için daha büyük bir his kazanmasıdır. DBAE’nin genel amacı, tüm öğrenciler için gelişmiş bir görsel sanat anlayışı sunmaktır. Bu modelin tamamen yeni bir yaklaşım olmadığını, yukarıda özetlenen modellerin geliştirilmiş hali olduğunu hatırlamak önemlidir. Ancak okullarda görsel sanatlar öğretimi yapılarının bütünleştirilmesi konusunda yeni bir fikri vardır. Bu model ABD’deki okullarda yaygın olarak uygulanmaktadır ve bu modelin doğasını ve farklı okul ortamlarında ve

seviyelerinde nasıl uygulanabileceğini açıklayan çok sayıda yayınlanmış makale bulunmaktadır (Gilbert, Day, & Greer, 1989).

2.2.6.4. Arts PROPEL Modelleri (1985-1991)

Rockefeller Vakfı tarafından desteklenen Arts PROPEL projesi 1985'te başlatılmış ve Haziran 1991'de sonuçlandırılmıştır. Amaç, daha sonraki ilköğretim ve lise yıllarında sanatsal öğrenmeyi incelemektir. Arts PROPEL'in teorik çerçevesi Howard Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı'na dayanmaktadır. Eisner'e (1998, s.19) göre, Zekâ Kuramı sadece okullarda sanat için bir gerekçe sağlamakla kalmaz, aynı zamanda daha geniş bir öğrenci yelpazesine ulaşmak için sanatı daha kapsamlı bir şekilde öğretmek için bir çerçeve sağlamaktadır. Ayrıca, bu proje; yaratıcı yazı, müzik ve görsel sanatlar olmak üzere üç sanat formuna odaklanmıştır. Bu becerilerin gelişiminin üretim, algılama ve yansıtma isimli üç yetkinliğin geliştirilmesine ve kullanılmasına bağlı olduğu görülmektedir. PROPEL adı üretim, algılama, yansıtma ve öğrenmenin kısaltmasıdır ve bu bileşenler Arts PROPEL modelinin temelini oluşturmaktadır.

Bu yetkinliklerden üretim, orijinal sanat eserinin yaratılması, ürün kadar önemli olduğu düşünülen süreçle ilgili temel endişeyi oluşturmaktadır. Sanat yapmanın gerekli bir tamamlayıcısı olan algı, konunun gözlemlenmesini, malzemelerin araştırılmasını ve özellikle ilgili olanlar dahil olmak üzere kültürel kaynakların araştırılmasını içermektedir. Bu nedenle sanat tarihi ve sanat eleştirisi kendi başlarına birer amaç değil, daha bilgili ve yaratıcı sanat yapımını teşvik etmenin araçları olmaktadır. Yansıtma, öğrencilerin yaratıcı süreçlerini kelimeler ve görüntülerle belgelemelerini istemektir. Düşünceler genellikle dergilere kaydedilir, ancak yansıma kağıtlarına, hatta son çalışmanın arka yüzlerine ve kenarlarına da yazılabilmektedir (Simmons, 2001, s. 20).

Bu modeli destekleyenler, ürün kadar sürece de vurgu yapmaktadır. Model, üretimi algılama ve yansıtma ile bütünleştirilerek öğrencilerin sanat eseri yaratma sürecinin bir parçası olarak bakmalarına, konuşmalarına, yazmalarına ve düşünmelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca öğretmen-öğrenci değerlendirmesinin yanı sıra öz ve akran değerlendirmesi için birçok fırsat sağlamaktadır (Al-Amri, 2011).

2.2.6.5. Ulusal Müfredat Sanat Modeli (İngiltere, 1990 dönemi)

İngiltere'deki Ulusal Müfredat için Sanat ve Tasarım Modeli, ilk olarak Araştırma ve Oluşturma ve ikinci olarak Bilme ve Anlama'dan oluşmaktadır. Bununla

birlikte, bu iki yeterlilik sanattaki belirli disiplinleri yansıtmaz, geneldir ve bir okulun müfredatının diğer alanlarında kullanılabilir. Öte yandan, bu yetkinlikler elbette sanatta ve sanat yoluyla öğrenmeye yönelik yaklaşımlar olarak görülebilir. Ayrıca bu hedeflerden sanatta uğraşmanın iki genel yolu olduğu söylenebilir. Bireyler kendi özgün çalışmalarını üretmeye ve mevcut çalışmaya yanıt vermeye dahil olabilirler. Aslında, yapma ve değerlendirme, keşfetme, oluşturma, sunma, yanıt verme ve değerlendirme dahil olmak üzere bir dizi ilgili süreci içermektedir. Bu süreçler, okullarda sanat projesine göre, sadece sanat yapımı açısından değil, aynı zamanda teori açısından da ilişkilidir. İngiltere'deki Ulusal Müfredat için bu model bilgi, beceri ve anlayışı birleştirmek için geliştirilmiştir. Model dört yetkinlik içermektedir (DES, 1992):

- (1) Fikirleri keşfetme ve geliştirme,
- (2) Araştırma ve sanat, zanaat ve tasarım yapma,
- (3) Çalışmayı değerlendirme ve geliştirme ve
- (4) Bilgi ve anlayış.

2.2.6.6. İkinci Nesil DBAE Modeli (1990-2004)

DBAE modelinin birinci nesline yönelik yaygın eleştirilerin ve 1980'lerde ve 1990'ların başında sanat eğitiminde yapılan eğitim reformlarının bir sonucu olarak, ikinci nesil DBAE geliştirilmiştir. Birçok sanat eğitimcisi, ikinci nesil DBAE'yi sadece öğretime bir yaklaşım olarak değil, aynı zamanda bir değişim toplulukları konsorsiyumuna dayalı bir eğitim reformu girişimi olarak algılamıştır. Bu modelde, genişletilmiş ve kapsayıcı müfredat içeriği, diğer ders alanlarıyla bütünleştirilmiş sanat eğitimi, öğretmen kaynaklı müfredat, değerlendirmeye yönelik değişken yaklaşımlar gibi bazı önemli değişiklikleri tanımlamaktadır. İkinci nesil DBAE'de sanat içeriğiyle ilgili olarak (Al-Amri, 2011);

- (a) Yaratıcı ifade üzerine yeniden düşünme,
- (b) Sosyal bilinç,
- (c) Çok kültürlülük (feminizm, çevresel sorumluluk, kültürel çoğulculuk, vb.) yer almaktadır.

Sonuç olarak, DBAE'nin içeriği yalnızca dört disiplinden (sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve sanat üretimi) değil, aynı zamanda batılı ve yabancı dillerden halk,

uygulamalı ve güzel sanatlar da dahil olmak üzere çok çeşitli görsel sanatlardan türemiştir. Batı kültürleri ve antik çağlardan günümüze kadar olan bir dönemi kapsar. Aynı zamanda fotoğraf, film, video ve bilgisayar gibi daha yeni görsel medyayı da içermektedir. Bununla birlikte, DBAE'nin modeli, sanat öğretiminin kalitesini arttırmanın olası bir yolu olmasına rağmen, çağdaş sanat eğitimi için uygulama açısından karmaşık bulunmaktadır (Al-Amri, 2011).

Sanat öğretiminde erken modellerin, öğrenenlerin bilgisine veya doğasına dikkat etmeden sanat yapma becerilerine odaklandığı ve daha sonra kendini ifade etme biçimlerinde ve çocuk temelli değişiklikler meydana geldiği görülmektedir. Sanat eğitimi reformunun bir sonucu olarak, sanat üretimi ile birlikte sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetik gibi disiplinler 1960'ların başından itibaren ortaya çıkmış ve o zamandan günümüze sanat pratiğinin öğretilmesini ve öğrenilmesini şekillendirmiştir. Ancak sanat eğitimi öğretiminin sadece bazı disiplinlere odaklanarak sınırlandırılması, sanat eğitimcilerinin alternatif yaklaşımları düşünmesine ve çeşitli öğretme ve öğrenme yolları önermesine neden olmuştur. Bu nedenle, küresel toplumumuzdaki güncel değişikliklerin bir sonucu olarak bugün sanat eğitimi öğretimine çok yönlü bir yaklaşım benimsemektedir.

2.2.7. Disiplinlerarası Sanat Eğitimi İlkeleri

Disiplinlerarası araştırmanın sanat eğitimcilerine etkisi, dersleri entegre etmek için mevcut müfredatta reform yapmanın önemli bir zorluğudur. Eğitim deneyiminden kopuk bir öğrenci hissi ile sonuçlanmak yerine, eğitim hedefi olarak çok yönlü ve düşünen bir bireye sahip olmak önemlidir. Çoğu çocuk, yetişkinlerin dünya görüşlerinin akışına uyma ve memnun etmeyi amaçlamaktadır. Bilgi parçalandığında ve resmin tamamında bir anlam ifade etmediğinde yetişkinlerle hayal kırıklığına uğrarlar. Bir şeyler yapmanın yeni yollarını keşfetmekten ve araştırmaktan zevk alırlar. Sanat öğretmenlerinin amacı, bütüncül bütünleşik bir yaklaşımla öğretim yoluyla öğrencilerin eleştirel düşünmesini ve yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarını sağlamaktır.

Erickson (2004), teknolojinin, ulaşımın ve iletişimin işi değiştirdiğini ve sonuç olarak ulusal ekonominin artık küresel bir girişim olduğunu ileri sürmektedir. Öğrencilerin geleceğe iyi hazırlanıp hazırlanmayacağına dair artan endişe, daha eğitim standartlarının oluşturulmasını gerektirmektedir. Standartlardaki ve

değerlendirmedeki hızlı ilerleme nedeniyle, temel bilgi ve becerileri içerecek şekilde müfredatın hangi yönlerinin değiştirilmesi gerektiğine karar vermek zordur. Performansa dayalı standartların genellikle üst düzey düşünme becerilerine yönelik kritik bağlantıları kaçırdığı da ifade edilmektedir.

Ezberlemeye değer veren geleneksel müfredat, karmaşık düşünme becerisinin geliştirilmesine yardımcı olmamaktadır. Bu geleneksel eğitim modeli fabrika işçileri için iyi çalışmış ancak değişen karmaşık bir toplumda çalışmamaktadır. Eğitim, karmaşık sorunları tanımlayabilen ve çözebilen, takım halinde olduğu kadar bağımsız düşünebilen ve liderlik özellikleri sergileyen çalışanlara olan ihtiyacı ele almalıdır (Suraco, 2006).

Her sınıf düzeyindeki kritik içerik konularını geliştirilecek anahtar kavramlarla ilişkilendirmek çok önemlidir. İçerik konuları için anahtar kavramlar belirlendikten sonra, uygulanabilir olduğunda bütünleştirmek için daha geniş temalar geliştirilebilir. Kavramsal bir merceğe, gerçek temeli üzerinde düşünmeye zorlamaktadır. Konu, bireysel gerçekleri değil, anlama aracı olacaktır. Kavramsal fikirler zamanı ve kültürleri aşar. Konu, öğrencilerin yeni bilgileri, dolayısıyla büyük fikirleri uygulamaları için bir araç haline gelmektedir (Erickson, 2004).

Sanat eğitimi sınıflarında disiplinler arası yöntemlerin öğretilmesinin başlıca nedenleri şunlardır (Milbrandt, 2004):

- 1) Bilginin hızla yayılması,
- 2) Vatandaşların karmaşık sosyal sistemleri anlamak için kavramsal yeteneklere ihtiyacı olması,
- 3) Öğrenciler sosyal olarak öğrenirler, yapıcı, araştırmacı ve anlatımcı yöntemler kullanması,
- 4) Sanat, öğrenmenin merkezi olması,
- 5) Denekleri izole etmek için hiçbir meşru sebep olmaması.

2.2.8. Disiplinlerarası Sanat Eğitimi Kapsamında Yürütülen Çalışmalar

Smith (1999) gerçekleştirmiş olduğu doktora çalışmasında tek disiplinli sanat eğitimiyle disiplinlerarası sanatı öğretme metotlarının yüksek seviyedeki düşünme

becerilerine, fen ve sosyal bilimlere karşı tutumlarına olan etkisini incelemiştir. Eğitim gören öğrencileri gruplandırarak çalışmasını sistemli ve detaylı olarak gerçekleştirmiştir. Her grup 6. sınıf düzeyinde ve 20-25 kişi mevcudunda olmak üzere 2 disiplin temelli sanat, 2 disiplinler arası sanat eğitimi verilen grup oluşturulmuş ve çalışmanın deneysel kısmından elde edilen verilerin t-testi analizi gerçekleştirilmiştir. Diğer kısım olan nitel kısımda ise konu hakkında bir otorite ile görüşme, video gözlemi ve doküman analizi gibi metotlar kullanılmıştır. Sonuçlar tekil disiplinli ve disiplinler arası sanat eğitimi programının tercih edildiği öğrencilerin yüksek seviyedeki düşünme becerilerinde ve elde edilen sanat ürünlerinde dikkate değer bir değişimin gözlenmediğini göstermiştir. Araştırmacının ifadesi üzerine her iki yöntemin beraber kullanılması öğrencilere yarar sağlayacaktır.

Özkök (2004) gerçekleştirmiş olduğu doktora çalışmasında çalışmasını yaptığı yıllar konusunda hem Türkiye’de hem de global ölçekte eğitimcilerin ve politika yapan otoritelerin eğitim konusuna yoğun vurgu yaptığına değinmiştir. Araştırmacı öğrencilerin yaratıcı bir biçimde problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi hususunda disiplinler arası teknik ve yöntemlerin olumlu yönlerini aktarmıştır. Bu yöntemin müfredatlarda daha fazla yer almasının eğitim bilimleri ve eğitim gören öğrencilerin genel akademik düzeylerinin artırılması konusunda olumlu yönde pek çok katkıda bulunacağını aktarmıştır. Bu kavramları detaylı olarak ele alan bir model önerisinde bulunmuştur.

Delier (2005) gerçekleştirmiş olduğu yüksek lisans tez çalışmasında sanat eğitimi konusunda disiplinlerarası çalışmalar kavramı genel yönleri ile ele almıştır. Araştırmacı bu yaklaşım ile öğrencilerin yaratıcılık kabiliyetlerinin arttırılacağına dikkat çekmiş, ifade güçlerinin gelişeceğini vurgulamıştır. Bu kavramları ortaya koymak amacı ile İstanbul Kadıköy’de 7 devlet, 3 özel okulda toplam 264 öğrenci ile bir test çalışması gerçekleştirmiştir. Ayrıca resmi ve özel kurumlarda çalışan 94 eğitime ise anket uygulamasında bulunmuştur. Yaptığı test ve anket sonuçlarından elde ettiği verilerin disiplinlerarası yaklaşımın öğrencilerin hem sanat derslerinde hem de diğer derslerde genel akademik başarı üzerinde olumlu etkide bulunduğunu ifade etmiştir.

Edeer (2005) Sanat Eğitiminde Disiplinlerarası Yaklaşım adlı akademik çalışmasında gelişen teknoloji sayesinde bilginin paylaşımında yaşanan kolaylıklara dikkat çekmiştir. Bireylerin sadece bilgi alan birer kavram olmaktan çıkıp artık

bilgileri işleyen ve yeni bilgiler üreten kişiler olarak tanımlayan araştırmacı disiplinler arası yaklaşımın eğitim-öğretim hususunda sağladığı avantajlardan bahsetmiştir.

Suraco (2006) Sanat Eğitimi Müfredatında Disiplinlerarası Bir Yaklaşım adı ile yaptığı yüksek lisans çalışmasında; bir sanat eğitimi dersinde disiplinler arası yaklaşım ile eğitimin nasıl yapıldığını incelemektedir. Gerçekleştirilen çalışma kapsamında araştırmacı kullanılan öğretim stratejilerini şu şekilde ifade etmiştir; bütünlük modeller, büyük fikirlerin kullanımı, yapılandırmacı yöntemlerin kullanımı ve temel soru sorgulamanın kullanımı ile öğretmen işbirliği. Araştırmacı çalışmasını nitel bir araştırma yöntemi olan otoetnografik yöntem ile gerçekleştirmiştir. Suraco yaptığı literatür taramasında sanat entegrasyonunun neden önemli olduğu incelemiştir. Öğretmenliğin olumlu ve olumsuz yönleri disiplinlerarası yaklaşım ile ele alınmaktadır. Çalışmada sanat eğitiminde öğretim programı ve ünitelerden yansımalar ile gözlemler ilköğretim ve ortaokulda öğretilir fikri aktarılmaktadır. Bu kapsamda açıklanan modeller şunlardır: Paralel Disiplinler, Çok Disiplinler, Disiplinler Arası ve Bütünlük Disiplinler. Araştırma sonuçları disiplinlerarası öğretimin nasıl olabileceğini ortaya koymaktadır. Çalışma bir sanat eğitimi sınıfında uygulanmıştır.

Van der Veen (2007) sanat ve fizik disiplinlerinin bütünlükleştirilmesine yönelik olarak gerçekleştirdiği doktora tez çalışmasında fizik için ihtiyaç duyulan matematiği sıkıcı hale getirmeden, estetik ve yaratıcılık konularının fizik eğitimine nasıl dâhil edilebileceğini incelemiştir. Bu amaçla disiplinler arası bir programın öneri olarak sunulduğu durum çalışmasında 7 tanesi fizik, 4 tanesi sanat eğitimi gören toplamda 11 öğrenci ile bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bahsedilen çalışmadan elde edilen sonuçların eğitim görevlileri için fizik çalışmalarına katkı sağlayacağı ve medya, sanat ve teknoloji programları için bir temel olacağı düşünülmektedir.

Fleming (2007) yapmış olduğu doktora tezinde farklı gibi görünen ancak belirli hususlarda güçlü benzer yönleri bulunan fen ve sanat kavramları arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedef edinmiştir. Çoğul yöntemli durum çalışması metodunun kullanıldığı çalışmada algı, tutum ve sanatı öğretme hususlarında bilgi edinme hedefi için 26 aday öğretmenle çalışılmış; gözlem, görüşme, ön test-son test metotları ile verilerin temin edilme işlemi sağlanmıştır. Sonuçlar sanat ve fendeki öz yeterliliğin istatistiki olarak büyük oranda arttığını göstermektedir.

Tanyolaç (2008) yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında yükseköğrenim düzeyindeki sanat eğitiminin günümüz sanatının ihtiyaç duyduğu argümanları karşılayacak yeterlilikte olmadığını ifade etmiş ve buna neden olan problemlerin bulunup ortadan kaldırılması için disiplinler arası yöntemler çerçevesinde birtakım önerilerde bulunmuştur.

Madoff (2009) yazmış olduğu sanat okullarına yönelik kitabında; sanat okullarının eğitim-öğretim faaliyetlerine yön gösterici ve temel oluşturacak tekniklerden bahsetmiştir. 1960 yılından sonra sanat öğretiminde ortaya çıkmış yeni akım ve ekollere değinmiş ve bu çerçevede bir takım tanımlarda bulunmuştur. Yaşanan bu gelişmelere paralel olarak çağdaş yöntemlere ışık tutmuştur.

Kaçar (2012) gerçekleştirdiği yüksek lisans çalışmasında görsel sanat alanlarında bütünleştirilmiş probleme dayalı öğrenme yönteminin eğitim gören bireylerin fen bilimlerindeki başarıları, bilimsel yaratıcılıkları ve sanat etkinlikleri ile fendeiki öğrenme tutumlarına etkisi araştırmıştır. 6. sınıf düzeyinde eğitim gören 46 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada ön ve son test kontrol gruplarına sahip yarı deneysel desenli bir metodun uygulanması sağlanmıştır. Araştırmacı yaptığı çalışmada genel akademik başarı testi, sanat etkinlikleriyle fen öğrenme tutum ölçeği ve bilimsel yaratıcılık ölçeğini kullanmıştır. Buna ek olarak betimsel analiz ile varyans analizi kullanılarak ortaya çıkan verilerin analizi sağlanmıştır. Elde edilen verilerin analizlerinin yapılması sonucunda deney ve kontrol grubunda bulunana öğrencilerin “Maddenin Tanecikli Yapısı” ünitesi ile ilgili akademik başarıları, bilimsel yaratıcılıkları ve sanat etkinlikleri ile fen öğrenme tutumları arasında deneysel grup tarafında pozitif yönlü bir değişim olduğunu ortaya koymuştur.

Chappell ve ark. (2016) yapmış oldukları “Yapmak ve Yapılmak: Yaratıcılığı Akıllıca İnsancıllaştırmak Disiplinlerarası Erken Yaş Sanat Eğitimi” adlı akademik çalışmada erken yaşlardan itibaren bireylere sanat öğretimi husunda uygulanması gereken yöntemlere değinmiştir. Çocuklara verilecek eğitimler konusunda tercihlere yönelik modeller ortaya koyan araştırmacılar yaptıkları detaylı analizler ile disiplinler arası çalışmaların sanat öğretimine katkılarını desteklemişlerdir.

Coşkun Onan (2016) yapmış olduğu doktora çalışmasında Postmodernizm ile beraber toplumlar ve kültürler arasında meydana gelen geçişli yapıdan bahsetmiş ve bu yapının farklı meslek ve disiplinleri bir araya getirdiğine dikkat çekmiştir.

Bahsedilen bu olgu sayesinde benzer bir disiplinler arası düşünme biçimini geliştirebilecek ve yaşamın her alanında fayda sağlayabilecek bireylerin yetiştirmesinin gerekli olduğuna vurgu yapmıştır.

Carp (2017) yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında disiplinlerarası çalışmaların sağlamış olduğu avantajlardan bahsetmiş ve yaptığı uygulamalardan bahsetmiştir. Araştırmacı ampirik işlemlerin yanı sıra detaylı bir literatür çalışması yaptığına değinmiş ve sanat öğretimi konusunda bir takım saptamalar ve önerilerde bulunmuştur.

Kaya (2017) gerçekleştirmiş olduğu akademik çalışmada teknolojinin gelişime paralel olarak sektörler ve disiplinler arasındaki sınırların ortadan kalktığını disiplinler etkileşimin üst düzeye çıktığını ve alanların birbirinin içerisine geçtiği olgusunu “melezlik” kavramı çerçevesinde ele almıştır. Genel kavramdan melezliği sanatta melezlik olgusu üzerine aktaran araştırması, disiplinler arası çalışmalar ve ortaya konan eserler ile ilgili fikirlerini beyan etmiş ve çeşitli tanımlamalar gerçekleştirmiştir.

Kim (2018) gerçekleştirdiği sanat eğitiminde disiplinler arası yaklaşımın bireyin yaratıcılığının üzerindeki etkisinin analizi adlı çalışmasında geleneksel ve tekil disiplinli eğitim-öğretim tekniklerinin artık hayatta kalamayacağına dikkat çekmiştir. Araştırmacı gelişen teknoloji ile pek çok farklı disiplinden insanların bir araya gelerek kendi alanlarındaki işlerin gelişimine ortak katkı sağlayabileceğinden bahsetmiş ve çalışma kapsamında gerçekleştirmiş olduğu analizlerin sonuçlarını aktarmıştır.

Sungurtekin ve Bilhan (2017) gerçekleştirmiş oldukları akademik çalışma çerçevesinde; çağdaş sanatın anlaşılması amacı ile müzik, dans ve resim disiplinlerini içine alan disiplinler arası bir sanat eğitimi uygulamasını gerçekleştirerek bu alanlarda öğretmen adaylarının yetkinliklerinin arttırılmasını sağlamak ve süreç ile ilgili bahsedilen adayların fikirlerini incelemesini yapmışlardır. Bu hedef üzere 14 öğretmen adayı ile disiplinler arası bir sanat eğitimi uygulaması yapılmıştır. Gerçekleştirilen çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme metodu tercih edilmiştir. Öğretmen adayları ile görüşmelerde bulunularak elde edilen veriler neticesinde belirlenen kavramlar temalar altında toplanarak içerik analizi metodu ile sınıflandırılmıştır. Yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar göstermiştir ki; öğretmen adaylarının çağdaş sanat olarak ifade edilen kavramı günümüzün sanatı olarak algılamaktadır. Fakat yine sonuçlara göre içerisinde bulundukları çağın sanatını,

sanatçıları ve eserlerini yeterli düzeyde tanımadıkları saptanmıştır. Yapılan bu çalışma ile öğretmen adayları çağdaş sanat ve sanatçıları konularında yeni bilgiler kazandıklarını, farklı sanat alanlarını birbirleri ile ilişkilendirebildiklerini ve yeni bir perspektif edindiklerini ifade etmişlerdir. Okullarda halihazırda uygulanan öğrenme-öğretme süreçlerine entegre edilmesi hususunda da sanatlar arasındaki etkileşimi sağlayabilecek örnekler sunmuşlardır.

Başbuğ (2020) yapmış olduğu akademik çalışmasında okullarda verilen temel sanat dersinin özelliklerinden bahsetmiştir. Ders içerisinde farklı konu ve özellikler olsa da genellikle yöntemlerin aynı olduğuna dikkat etmiştir. Araştırmacı bu bağlamda temel sanat eğitimi ders içerik ve müfredat değişiklikleri ile öğrencilerin kavrama ve sentez yeteneklerinin artırılması hususunda disiplinler arası yaklaşımın olumlu etkide bulunacağını aktarmıştır. Başbuğ ders saatlerinden konu içeriklerine varan detaylı bir çalışmadan söz etmiş ve yol gösterici birtakım önerilerde bulunmuştur.

Ulus (2020) gerçekleştirmiş olduğu akademik çalışmasında sanat eğitimi gören bireylerin kazanımlarını detaylı bir biçimde ele almıştır. Sanat öğretimi ve bu öğretimin disiplinler arası ele alınmasında öncülerden olan Herbert Read'in kuramlarına genişçe yer vermiştir. Read'in her çocuğu bir sanatçıya eş tutmasına dikkat çekerek yine her çocuğun bir usta potansiyeli taşıdığına değinmiş bu sebeple bireylere verilecek sanata eğitiminin kalitesinin artırılması hususunda bir takım saptamalarda ve önerilerde bulunmuştur.

Dinç (2020) gerçekleştirmiş olduğu doktora çalışmasında Görsel Sanatlar dersi ile Fen Bilimleri dersinin birleştirilmesinin öğrenci başarısına etkisini ölçerken, katılımcı öğrenci ve öğretmenin sanat entegrasyonu sürecine dair duygu, düşünce ve görüşlerini tespit etmiştir. Fen Bilimleri dersi kapsamında Samsun iline bağlı bir devlet okulunda gerçekleştirilen çalışma 7 haftalık bir süreci kapsamaktadır. Araştırma grubu 5. sınıf düzeyinde 20'si deney, 20'si kontrol grubu olmak üzere toplam 40 öğrenci mevcudiyetinden oluşmaktadır.

Nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı tez çalışmasında Sanat Entegrasyonu yönteminin öğrencinin başarısını anlamlı düzeyde artırdığını ve öğrencilerin bu sürece karşı olumlu tutum ve duygular geliştirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmacının ifadesi üzerine sanatın müfredattaki diğer ders alanlarının öğretilmesine ve öğrenci başarısına katkı sağlayacağı düşüncesiyle Sanat Entegrasyonu yönteminin tanıtılması,

anlaşılması ve eğitim m¼fredatlarında hak ettiği yeri alması için eğitim politikalarının d¼zenlenmesinin yarar sağlayacağı y¼n¼ndedir.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli ile birlikte veri toplama ve analizinden bahsedilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

21. yüzyılda varlığını yoğun olarak hissettiren çoğulcu anlayışlar “sınır” kavramı üzerindeki tartışmaların artmasına neden olmuştur. Bugünün şekillenmesinde etkili olan her türlü alanda kendi sınırlarını aşarak, kesişerek, kolektif tutumlar ile kendini gösteren çok disiplinli ve disiplinlerarası yaklaşımların izlerine daha çok rastlanmaktadır. Bilim, teknoloji, sanat ve kültürel anlamda yaşanan değişim ve gelişmelerden eğitim durumları da etkilenmiştir. Her toplum yaşadıkları coğrafya, yaşam biçimleri, gelenekler gibi kavramlar doğrultusunda hayatlarını sürdürmektedir. Bu kavramlar insanların hayatında eğitimden sağlığa, ulaşımdan, beslenmeye kadar pek çok alanda etki etmiştir. Bu durum sanat öğretimi konusunda da farklı değildir. Her kültür, bireylere sanat eğitimi verme hususunda farklı yollar geliştirmiştir (Efland, 1990). Sanat eğitimi yapısı gereği, bireyde öz farkındalık bilinci uyandırmak, eleştirel düşünmeye teşvik etmek, yaratıcı düşünme yetisi kazandırmak gibi hususlarda eğitim yöntemlerini büyük ölçüde etkilemiştir. Sanat eğitimi kapsamında gerçekleştirilen eğitim-öğretim etkinlikleri de bir nevi geleceğin yapılanması konusunda çeşitli türlerde ürünler geliştirmeyi hedeflemektedir. Bireyin farklı eğitim-öğretim yöntemleri ile karşılaştığı bu sürecin incelenmesi ve sanat eğitiminde disiplinlerarası etkileşim bağlamında tespitlerin yapılması da son derece önemlidir. Ele alınan konu ile ilgili kapsamlı bir çalışma oluşturabilmek adına daha önce ilgili konuya yönelik gerçekleştirilmiş olan kaynaklar incelenmeye tabi tutulmuş, doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır.

Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir. Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin & Strauss, 2008). Bu bakımdan çalışma kapsamında değerlendirilen konu ile ilgili hâlihazırda ortaya çıkarılmış eserler ve

akademik kaynaklar incelenmeye tabi tutulmuş, bu bağlamda doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çok hızlı bir biçimde gelişen teknoloji her türlü sektör ve çalışma alanının merkezinde konumlanmaya başlamıştır. Bu yöntem çerçevesinde gerçekleştirilen araştırmaların sayısı da her geçen gün artmaktadır. İlk dönemler yalnızca nicel veri toplama teknikleri ve analizleriyle sayısal ve genel aktarım biçimlerine başvurulmuş araştırmalar yapılırken 21. yüzyılın ilk dönemlerinden bu yana olgu ve kavramları değerlendirmeye ve anlamlandırmaya yönelik yeni bir araştırma metodu da kullanılmaya başlanmıştır. Bahsedilen nitel araştırma yöntemi eğitimden sağlığa, işletmeden psikolojiye varan çok geniş bir alanda yaygın olarak kullanılmaktadır. Ayrıca doküman analizi, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında da sıkça kullanılan bir yöntemdir (Kıral, 2020).

Çalışma kapsamında incelenen konu ile ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesi ile veri sağlanmasına doküman analizi olarak ifade edilmektedir. Bu sayede bilim çevreleri, eğitimciler gibi çalışan konunun otoriteleri olarak ifade edilen yapılarca kabul görmüş belgelerin incelemesi ile birçok bilgi görüşme ve gözlem yapmaya gerek kalmaksızın bu yöntem ile bilgiye ulaşabilmektedir. Yine buna paralel olarak çalışmayı gerçekleştiren araştırmacı zaman ve kaynak tasarrufu sağlamış olur. Dokümanlar, uzun bir süredir gerçekleştirilen akademik araştırmalarda önemli bir unsur olmuştur. Çeşitli olarak kitaplar, mektuplar, dergiler, günlükler, haritalar, çizelgeler, istatistikler, anayasa ve yönetmelikler, yasal metinler, gazeteler, fotoğraflar, anılar, röportajlar, okul kayıtları, sağlık ve kamu kayıtları, resimler, videolar, mesajlar vb. sayılabilir. Özellikle son dönemlerde, yöntem bilimin (methodology) bir parçası olarak doküman analizinden sıkça yararlanılmaktadır (Karataş, 2015; Aydoğdu ve ark., 2017; Koyuncu ve ark., 2018; Altunkaynak, 2020).

Gerçekleştirilen çalışmada ihtiyaç duyulan gerekçeler ve temel alınan kıstaslar sebebi ile “Doküman Analizi” metoduna başvurulmuştur. Literatür taramaları ve çeşitli araştırma çalışmalarındaki saptama ve değerlendirme adımlarında kullanılacak metodun gereği olarak bilginin erişilebilirlik durumu ve sınıflandırma sırasında doğru ve güvenilir sonuçlara ulaşabilmek en önemli hedeftir. Sanat eğitimi çalışmalarının mevcut yapısı temin edilen verilerin analiz sürecinde bir araştırma olgusu olarak sanat ve eğitime etki eden değişken ve disiplinler çerçevesinde elde edilen sonuçların kıyası ve

doküman analizi yönteminin sağladığı imkanlar açısından araştırmacıya ideal olanaklar sunmaktadır (Ateş, Çerçi, & Derman, 2015).

3.2. Verilerin Toplanması

Yapılan çalışma kapsamında ilk olarak araştırmaya karar verilen konuyla ilgili doğrudan ve dolaylı olmak üzere ilgili uzmanlık alanları ve bilim dalları belirlenmiş ve bu doğrultuda ilgili kaynaklara ulaşılarak literatür tarama gerçekleştirilmiştir. Araştırılan konuda öncelikli olarak belirlenen anahtar kavramlar, disiplinlerarasılık, sanat eğitimi, disiplinlerarası sanat eğitimi, eğitimde dönemsel ekoller vb. belirlenmiş kavramlardan yola çıkılarak konu ile ilgili kapsamlı belge ve doküman incelemesi akabinde sınıflandırması gerçekleştirilmiştir. Araştırma konusu olarak belirlenen “Disiplinlerarası Etkileşim Bağlamında Sanat Eğitimi” kavramı literatür bakımından ulusal ve uluslararası ölçekte oldukça zengindir. Buna ek olarak sadece anahtar kavramlar çerçevesinde değil konuya destek olup araştırmayı güçlendirecek her türlü sektör ve meslek disiplininden çalışmalardan yararlanılmıştır. Veriler toplanırken; Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi’nde bulunan tezlerden, yerli-yabancı akademik çalışmalardan, ilgili konuyla bağlantılı kişisel kütüphanelerde bulunan kitaplardan, merkez kütüphanesinin anlaşmalı olduğu elektronik dergi, kitap, gazete, sözlük ve e-ansiklopedilerden yararlanılmıştır.

3.3. Verilerin Analizi

Yapılan detaylı tarama ve inceleme işlemlerinin ardından elde edilen bulgular “Tümevarım” metodu ile konu üzerinde yeni bir bakış açısının da geliştirilmesi sağlanmıştır. Tümevarım Uyanık’ın (2012) de ifade ettiği üzere bir bütünün parçalarına dayanarak o bütün hakkında bir karara ulaşmaktır. Bu bağlamda yapılan çalışmanın ana yönü belirlenmiş, bütüne ulaşılmasında kolaylık sağlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin aktif olarak kullanıldığı bu çalışmada toplanan veriler tanımlayıcı ve detaylı olmak üzere soruna ilişkin ana temalar ortaya çıkarılmış, betimleme ve tematik analize ek olarak yorumlamalara da başvurulmuştur. Bu bilgiler ışığında az önce de aktarıldığı üzere nitel araştırma doğrultusunda araştırma gerçekleştirilmiş, bu sayede elde edilen veriler ile sonuca ulaşılması hedeflenmiştir.

Otoriteler tarafından nitel veri analizinde üç yol önerilmektedir. Birinci olarak, elde edilen verilerin özgün biçimine mümkün olduğunca bağlı kalınarak ve

gerektiğinde katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntı yapılarak betimsel bir yaklaşımla verilerin sunulmasıdır. İkinci yol ise, veriler betimsel bir yaklaşımla sunulmakla birlikte bazı temalar belirlenerek temalar arasında ilişkiler de kurulmaktadır. Üçüncü olarak araştırmacı betimleme ve tematik analize ek olarak kendi yorumlarını da kullanarak verileri analiz eder. Aynı araştırmada bu üç yaklaşım bir arada kullanılarak da veri analizi yapılabilmektedir (Özdemir, 2010; Karataş, 2015; Baltacı, 2017; Çayır ve Sarıtaş, 2017; Çelik ve ark., 2020).



4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bulgular kısmı disiplinlerarası sanat etkileşimlerinin gelişim süreci, sanat eğitiminin gelişimini etkileyen etmenler ve sanat eğitiminde disiplinlerarası yaklaşıma yönelim olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir.

4.1. Disiplinlerarası Sanat Etkileşimlerinin Gelişim Süreci

Disiplinlerarasılık, özetle en az iki disiplinin bir araya getirilerek birbirine tutarlı bağlantılarla entegre edildiği bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim sanatın tarihsel süreci içinde de bu bağlantıların kurularak birden fazla disiplini kapsayan etkileşimlerin olduğu görülmektedir. Sanattaki sınırların sorgulanması avangard sanat hareketlerinde keskin bir şekilde kendini göstermiştir. Ancak sınırların bulanıklaştığı ve disiplinlerin birbiri ile entegrasyonunun sağlandığı bu disiplinlerarası durumlar sanat tarihinde çok daha erken dönemlerde varlık kazanmıştır. Ortaçağ dönemine baktığımızda çeşitli sanat dalları faaliyetleri bağımsız olarak kabul edilmiyordu. Bu dönemde sanatsal ve bilimsel faaliyetlerin temel sanat eserlerine katkı sağlamaları amaçlanarak, birbiri ile ilintili çalışmaların yürütülmesi esas alınıyordu. Rönesans döneminde Masaccio, A. Pollaiolo, Rafaella, Michelangelo, Leonardo da Vinci gibi sanatçıların disiplinlerarası sanat faaliyetleri yürüttüğü görülmektedir. Özellikle Leonardo da Vinci'nin disiplinlerarası sanatta oldukça önemli bir yeri vardır. Ressam, heykeltıraş ve mimar, sanatçı kimliğinin yanında, mühendislik faaliyetlerinde bulunmuş, matematik, fizik, hidrolik, anatomi, astronomi gibi çeşitli dallarda araştırmalarını yürütmüş, eserler ortaya koymuştur. Bu çok yönlü çalışmalarıyla, evrensel bir sanatçı statüsüne erişmeyi başarmıştır.

Modernizmle birlikte sanatsal disiplinlerin özerkleşmesi düşüncesi yaygınlaşmaya başlamış olsa da devamında gelen sanatsal anlayışlar, hareketler, üsluplar, akımlar ile birlikte bu özerkleşmeye karşıt yapılanmalar disiplinlerarası etkileşimlerin kaçınılmazlığını ortaya koymuştur. Richard Wagner 1849 yılında ortaya attığı “Bütüncül Sanat” kavramıyla 1900’lerin sanat anlayışıyla tüm yaratıcı sanatların aynı çatı altında toplanarak “eşzamanlılık” durumuna işaret eder. 1960’lara gelindiğinde bu anlayış yeniden yorumlanarak farklı biçimlerde ele alınmaya başlamıştır. 20. yüzyılda sanatsal disiplinlerdeki sınırların erimeye başladığını Sentetik Kübizm içinde yer alan kolaj tekniğinde görebiliriz. Boyaya alternatif olarak hazır nesnelerin tuval yüzeyi üzerinde kullanılmasıyla sanatta plastik anlamda

kırılmalar başlamıştır. Bu bağlamda kolaj, disiplinlerarası sanatın belirtilerini kendi bünyesi içinde barındırmaktadır. Kübizm, Fütürizm, Konstrüktivizm ve Dışavurumculuk gibi diğer avangard hareketlerden etkilenen çıktıları, performans sanatından şiir, fotoğraf, heykel, resim ve kolaja kadar çok çeşitlilik gösteren Dada Hareketi de kırılmalar yaratan bir diğer önemli adımlardan biri olmuştur. Özellikle Marcel Duchamp'ın 1917'de New York Bağımsız Sanatçılar Topluluğu'nun düzenlediği sergiye "R. Mutt" adıyla imzalayarak göndermiş olduğu seri üretim bir seramik pisuardan oluşan "Fountain" adlı eseri bu anlamda öncü niteliği taşır. 1960'larda ortaya çıkan Performans Sanatı ile birlikte "beden" sanatının malzemesi halini almıştır. Geleneksel anlayışların aksine sanatın sınırlarını kaldırmayı hedefleyen sanatçılar, sanatta alternatif malzeme ve yöntemler geliştirerek klasik sanat yapma anlayışını yıkmışlardır. 1970'li yıllarda bağımsız bir tür olarak kendini kabul ettiren ve disiplinlerarası özellikler gösteren performans sanatı Feminist Sanat, Sitüasyonizm, Enstalasyon, Fluxus, Arazi Sanatı gibi çeşitli akımlar dahilinde de uygulanmıştır. Bu alanlarda çeşitlenen Performans Sanatı disiplinlerarası üretim biçimi olarak tanımlanmalıdır (Antmen, 2017).

1960'ların sonlarında ve 1970'lerin başlarında kabul gören Kavramsal Sanat fikirlerin ya da kavramların gerçek eseri oluşturduğu yönde bir sanat anlayışını ortaya koymuştur. Bu bağlamda sanatın nesneye olan gereksinimi konusundaki tartışmalar sanat ortamındaki en büyük dönüşüm olmuştur. 1960'lı yıllarda Pop Art sanatçılarının imgelerini kitle kültüründen galerilere taşınmasıyla birlikte ses ve hareket teknolojilerinin keşfedildiği bir sanat ortamı oluşmuştur. Teknolojik gelişmelerin beraberinde farklı sanat disiplinlerinin ve tekniklerin harmanlaştırılıp uygulanabildiği Video Sanatı kendini göstermiş, devamında elektronik ortamlarda üretilen sanat yapma biçimleriyle Dijital Sanat ortaya çıkmıştır. Dijital teknolojiye ortaya çıkan gelişimler sonucu yanılsamalar yoluyla yarattığı algı oyunları fiziki nesneyi sanal gerçekliğe dönüştürmüştür. Bilgisayar aracılığıyla yazılım ve kodlama teknolojisiyle oluşturulan sanat gerçeklik dünyası içinde yer almaya başlayan sanat nesnesi, dijitalleşmenin sunduğu olanaklarla fizikselliğinden arınmaya başlamıştır. Bu gelişim içerisinde anlatım biçimlerini, etik değerlerini, tipik özelliklerini, kaidelerini kendi bünyesinde oturtmaya çalışan dijital sanatın matematik ve fizik gibi bilimlerle olan etkileşimleri onu hem geleneksel sanat anlayışındaki, sanatçı, sanat eseri, izleyici kavramlarından ayrı bir noktaya taşımış hem de disiplinlerarası nitelik kazandırmıştır.

Video-Art, Dijital Sanat, Grafiti, Yazılım Sanatı, Net Sanatı gibi uzantıların bir başlıkta toplanmış hali olarak karşımıza çıkan Yeni Medya Sanatı teknolojinin hızla ilerleyişiyle sanatta da radikal bir dönemselleşmeye sebep olmuştur. Dijitalize ortamlarda gerçekleştirilen performanslar ve etkileşimli yapıtlar sanatçı ve izleyici kavramlarına yeni bir ivme kazandırmıştır. Nitekim Yeni Medya Sanatı farklı disiplinleri bünyesine katarak sınırları bulanıklaştıran, çeşitli güncel anlayışları harmanlayan yeni sanat yapma biçimlerini ve oluşumları beraberinde getirmiştir.

4.2. Sanat Eğitiminin Gelişimini Etkileyen Etmenler

Uygarlaşmış, duyarlı ve sağlıklı bir toplum için en önemli koşullardan birisi olan sanat eğitiminin gelişiminde etkili olan birçok sanat eğitimcisi görüşü, kuramlar ve yapılanmalar mevcuttur. Sanatsal ve ussallaştırılmış düşünme üzerinde çalışmalar yürüten Hans Daucher ve Rudolf Seitz tümel usçuluk adını verdikleri yeni bir kavramı ortaya atarak kaotik, ayrılmış olguların tek bir özel biliş ve teknik ile açıklanamayacağını, bununla birlikte duyuşal bilgilere de yer verilmesi gerekliliğini savunmuşlardır. Usçuluğun sanat alanında yol açtığı değişiklikler sonucu bütünlüğü anlamak ve kavramak açısından imgesel ve ussal düşünmenin birliktelik ilişkisinin önemi vurgulanmıştır.

Çoklu Zekâ Kuramı'nın zekâ tanımlamalarına getirdiği yeni anlayışlar ile birlikte yeni bir eğitim felsefesinin de doğmasını sağlayan Howard Gardner ve arkadaşları yaptıkları çalışmalar sonucunda sekiz farklı zekâ türü (Mantıksal - Matematiksel Zekâ, Sözel-Dilsel Zekâ, Müziksel-Ritmik Zekâ, Görsel-Uzamsal Zekâ, İçsel Zekâ, Sosyal Zekâ, Bedensel-Kinestetik Zekâ, Doğa Zekâsı) tespit etmişlerdir. Bütün bireylerde bulunan bu zekâ türlerinin gelişiminin farklı oranlarda olduğunu belirterek bütün zekâ türlerine hitap edebilecek bir öğrenme- öğretme ve değerlendirme süreçlerinin gerekliliğini savunmuşlardır. Görsel sanatlar eğitimi, Çoklu Zekâ Kuramı'ndan en çok etkilenen alanlar arasında yer almaktadır. Sanatsal öğrenmelerin bilişsel aktivite olarak değerlendirilmesi saptaması bunu destekleyici niteliktedir. Çoklu Zekâ Kuramı'nda yer alan Görsel-Uzamsal ve İçsel Zekâ türleri ile Görsel Sanatlar alanı arasındaki ilişki de sanatsal öğrenme alanının tüm öğrenciler açısından önemine dikkat çekmiştir. Bireyin zekâ yapısının görsele duyarlılık gösteren bir alana sahip olması aynı zamanda Görsel Sanatlar dersinin diğer derslerdeki başarı açısından gerekliliği ön plana çıkmıştır. Nitekim Görsel Sanatlar dersi içeriğinin temel

anlatım biçimlerinin diğer dersler içerisinde de uygulanmasının gerekliliği anlaşılabilir disiplinlerarası bağa vurgu yapmıştır.

1927 yılında ilk kez Almanya’da ortaya çıkan Müz’sel Eğitim San’ın aktardığına göre; temelde kültürel eleştiri yöntemi ile yola çıkmış, Antik Yunan mitolagyasının müzlerinden, müzik, oyun, raks, destan, tragedya ve şiir’in önemli temsilcilerinden ilham alan dil, müzik ve dans’ı temel alan, müzik odaklı yaratıcı güç ve yetilerin tekamülü ve korunması anlayışına hakimdir (San,2010). Her ne kadar görsel-yoğrumsal sanatlar Müz’sel Eğitime çok sonradan dahil olsa da 1945 sonrasında Müz’sel Eğitimle bağlantılı olan diğer bütün alanlardan, en fazla plastik sanat eğitimi ile olan etkileşimi göze çarpmaktadır. Plastik sanatlar eğitimi kapsamında müz’sel eğitim anlayışından faydalanılmasını gerektiğini düşünenler arasında yer alan E. Betzler ve Hans Meyers sanat eğitiminde ve diğer Müz’sel alanlarda bireyin tümel olarak Müz’sel Eğitiminin gerekliliği ve önemi üzerinde durmuşlardır.

Sanat kavramının değişkenlik gösteren yapısı sanat eğitimi anlayışlarında da değişkenliğe sebep olmuştur. San’a göre, bir genelleme yoluyla sanat eğitimindeki anlayışlar ikiye indirgenebilmiştir. Bu iki anlayıştan bir tanesi birey eğitimi öncelik olarak kabul eden “eğitim ağırlıklı sanat eğitimi” diğeri ise sanatın anlaşılabilir kavranmasının ön planda tutulduğu “sanat ağırlıklı sanat eğitimi” anlayışdır. Bu iki anlayış birbirine karşıt gibi görünse de tarihsel olarak gelişim sürecinde kavramsal değişikliklere uğramıştır (San, 2010).

Bireyde uyumlu ve dengeli bir kimlik oluşturmaya yönelik hareket eden eğitimbilimsel sorunlarla ilgili bir anlayışı temsil eden eğitim ağırlıklı sanat eğitimi kapsamında İngiliz sanat tarihçisi ve eğitimcisi Herbert Read’in birleştirici ve bütünleştirici fikirleri 20. yüzyılın sanat eğitimbilimini derinden etkilemiştir. Sanat ağırlıklı sanat eğitimi anlayışı ise, Etike’nin ifade ettiğine göre sanatı ve sanattaki sorunları kapsar niteliktedir. Bilhassa plastik sanatları öğretmek, sanatı anlayan, çağının sanat ve kültür verilerini değerlendirebilen çağdaş bireylere ve çağdaş topluma ulaşmak bu anlayışın amaçlarındandır (Bilirdönmez,veKarabulut, 2016).

Sanatta yaşanan avangard hareketler ise Bauhaus ve Black Mountain gibi sanat ekollerinin oluşumuna zemin hazırlamış, akademik sanat eğitimi programına dahil edilen alternatif sanat pratikleri yapısında çoklu dinamiklerle tek bir sanat disiplini ile tanımlanamayacak kadar zengin içeriklere sahip bir karakter sergilemiştir.

Bauhaus'daki sanat eğitiminde sanat fikrinin sorgulanmasıyla yaygınlık göstermeye başlayan yeni sanat dili kavramsal anlayışı da beraberinde getirerek, felsefe ile yakınlaşan sanat başka bir temsil düzeneğinin içinde kendini bulmuştur.

1969 yılında MoMa'da Harald Szeemann'ın organize ettiği “When Attitudes Becomes Form” adlı sergi aynı zamanda kavramsal sanat dilinin kurumsal kabulü ve müfredata girişi olarak değerlendirilir. Joseph Beuys'un 1974 yılında Heinrich Böll ile birlikte hayata geçirdikleri “Özgür Üniversite” projesi de devlet eğitim sisteminde disiplinlerarası çalışmayı (bilimler ve sanatlar arasındaki işbirliğiyle) ve eğitim sistemlerinde yasal eşitliği savunan bir anlayışa sahiptir. Bu bakımdan “Özgür Üniversite”nin Bauhaus, Black Mountain ve bir başka sanat okulu olan Hornsey'in sanat eğitimi anlayışının bir devamı niteliği taşıdığını görmek mümkündür.

Kavramsal Sanat'ın sanat eğitimine Türkiye'deki yansıması ise; 1976 yılında akademisyen Şükrü Aysan'ın Devlet Güzel Sanatlar Akademisi Mimar Sinan salonunda açtığı “Sergi” adlı etkinlik ile girdiği görülmektedir. 1977'de Aysan, “Sanat Tanımı Topluluğu”nu kurarak Akademi'de kavramsal sanat dersleri vermeye başlamıştır (Kuru, 2014). 1990'lı yıllar Türk resim sanatında farklı malzemelerin resmin içine sokulduğu ve postmodernizmin yakalandığı yıllardır. Nitekim bu yıllarda sanatın eklektik yapıdan arınarak özgürleştiğini görmek mümkündür. Bu süreçte etkili olan Genç Etkinlik, Yeni Eğilimler, Öncü Türk Sanatından Bir Kesit, Uluslararası İstanbul Bienali gibi ulusal ve uluslararası sergiler birçok yenilikle geleneksel algılara farklı bir yön sunmuştur.

4.3. Sanat Eğitiminde Disiplinlerarası Yaklaşım Yönelim

Programlarda birbirinden kopuk disiplinleri bütünleştirmek için farklı tasarımlar kullanılmaktadır. Robin Fogarty (1991) müfredat entegrasyonunun sekiz modelini tanımlar: Bağlantılı, İç içe, Sıralı, Paylaşılan, Ağ yapılı, Threaded, Entegre, İlişkili. (Kysilka, 1998, s. 199-200). Disiplinlerarası - tematik program planlamaya ilişkin Jay Michael Hanes ve Eleanaor Weisman'e göre; Akademik konu temelli yaklaşım, Sanat kavramı temelli yaklaşım, Eleştirel düşünceye dönük sosyal konu temelli yaklaşım olmak üzere üç farklı yaklaşım söz konusudur. Her yaklaşım aynı zamanda görsel kültürün incelenmesini ve/veya görsel araçlarla yaratıcı ifadelerin geliştirilmesini içerir (İşler, 2004).

Akademik konu temelli yaklaşımda seçilen temalar yerel ve/ya küresel bağlamda, ekseriyetle sosyal araştırma konusuna ya da bilimsel bir konuya dayandırılır. Bu yaklaşımda program bir konu alanı veya disiplininde sınırlı bir programın geliştirilmesine odaklanılır. Bireysel uzmanlıklar, öğrencinin ilgisini artıracak diğer disiplinlerle uyumlu olarak kullanılır. Eğitimciler merkezi bir konu belirleyip değerlendirirken eğitim programını kendi uzmanlık alanları doğrultusunda oluşturmaktadır. Öte yandan eğitimciler kişisel uzmanlık alanları çerçevesinde çalışırken, farklı konuların arasındaki sınırların bulanıklaştırıldığı birden çok disiplini de kullanırlar. Sanat kavramı temelli yaklaşım disiplinlerarası bir ünitenin sanat kavramlarıyla planlanmasını kapsamaktadır. Bir sanat kavramı üzerinden farklı konu alanlarının birbiri ile tutarlı bağlantılarla ilişkilendirilmesiyle genel bir tema çerçevesinde bütünleştirilmesidir. Eleştirel düşünceye dönük sosyal konu temelli yaklaşımda ise programdaki tüm dersler, çocuklarda sanatsal kavramların ve becerilerin öğretilebileceği ve farklı disiplin alanlarına yönelik bilgilerin sanatı kullanarak birbiri ile bağlantı kurdurulabileceği şekilde farklı renkteki ipliklerden dokunmuş kilim gibi bir deseni oluşturmaktadır. Yaşam merkezli olarak da adlandırılabilir yaklaşım, gerçek yaşama dair durumların ele alındığı konular arasında bağlantı kurulmasına dayanmaktadır. Programın içeriği önceden tasarlanmamıştır, çalışma konularının ve ünitelerinin oluşturulmasında eğitimciler daha çok beyin fırtınası tekniğini kullanarak sınırsız uygunlukta konuya ulaşabilmektedirler. Nitekim eğitimciler bu konuları öğrencileri ile tartışarak da karar alabilmektedirler.

Disiplinlerarası sanat eğitimi programı modelleri bağlamında Herbert Read'ın birleştirici ve bütünleştirici fikirleri kapsamında Sanat Yoluyla Eğitim Modeli'nde (1943), eğitimin temelinde sanatın bir araç ders olarak savunduğu görülmektedir. Nitekim Read, burada sanat eğitimi tamamlayıcı bir disiplin alanı olarak ele almaktadır.

ABD'de Central Midwestern Regional Educational Laboratory (CEMREL) tarafından 1977 yılında kurulan ve yaygın olarak CEMREL'in Estetik Eğitim Modeli olarak bilinen model ise daha küçük öğrencileri kapsayan, güzel sanatlarla ilişkili, ardışık bir estetik eğitim programıdır. Disiplin Temelli Sanat Eğitiminin (DBAE) bir öncülü olarak algılanabilir.

Howard Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı'na dayanan Arts PROPEL (1985-1991) projesi de sanatı daha kapsamlı bir şekilde öğretmek için bir çerçeve sağlamaktadır. Ayrıca, bu proje; yaratıcı yazı, müzik ve görsel sanatlar olmak üzere üç sanat formuna odaklanmıştır. Bu becerilerin gelişiminin üretim, algılama ve yansıtma isimli üç yetkinliğin geliştirilmesine ve kullanılmasına bağlı olduğu görülmektedir.

Yine ABD’de geliştirilen Disipline Dayalı Sanat Eğitimi (DBAE) modeli ise görsel sanatlar eğitiminin kalitesinin ve statüsünün gelişimine yönelik amaçlarla ortaya atılmıştır. DBAE yaklaşımı, basitçe sanatçının eserlerini anlamaya çalışmanın ötesine geçmekte; sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve sanat üretimi olmak üzere dört alt disiplinin incelenmesi yoluyla anlama kalitesini artırmayı amaçlamaktadır. Buradaki fikir, bu alt disiplinler aracılığıyla öğrencilerin daha gözlemci, daha bilinçli hale gelmesi ve sanat için daha büyük bir his kazanmasıdır. Bu model ortaya atıldıktan sonra sanat eğitiminde yapılan eğitim reformlarına göre genişletilmiş ve kapsayıcı müfredat içeriği, diğer ders alanlarıyla bütünleştirilmiş sanat eğitimi, öğretmen kaynaklı müfredat, değerlendirmeye yönelik değişken yaklaşımlar gibi bazı önemli değişiklikler ile tekrar güncellenmiştir. Yükseköğretim Kurumu ve Dünya Bankası’nın yürütmüş olduğu Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında eğitim fakültelerindeki yapılanmaların düzenlenmesi sonucu sanat eğitimi alanının bir bilim olarak kabul görmesiyle “Resim Öğretmenliği Anabilim Dalı”nda dört disiplinli sanat eğitimi anlayışı program çerçevesinin dayanak noktası olmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın ilköğretim ve ortaöğretim programları kapsamında uygulamaya koyduğu “Oluşturmacı- Yapılandırmacı Yaklaşım” kapsamında, öğretmen yetiştiren kurumların da aynı anlayış çerçevesinde hareket etmesi esas alınmıştır. 2018 yılında güncellenerek günümüzde kullanılmakta olan Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nda öğrenme alanları: Estetik, Kültürel Miras, Sanat Eleştirisi, Görsel İletişim ve Biçimlendirme, şeklinde belirlendiği tespit edilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi’nde önemi vurgulanan Tasarım Beceri Atölyeleri (TBA); temel eğitim düzeyi için bilim, kültür, sanat, spor, yaşam alanlarını; ortaöğretim için bilim ve kültür-sanat alanlarını kapsayan farklı türdeki atölyeleri ifade etmektedir (MEB, 2021). Bu belgeye göre öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik Tasarım Beceri Atölyeleri’nin tüm okullarda kurulacağı belirtilmektedir (MEB, 2018, s. 24).

Farklı disiplinlerdeki atölyeleri birleştirme felsefesinden hareketle tüm okullarda kurulması planlanan Tasarım Beceri Atölyeleri'nin tasarım ve beceri geliştirmeye yönelik disiplinlerarası uygulamalarla çok yönlü ideal bir eğitim yeri ve eğitsel yaklaşımları kapsadığı söylenebilir. Okul öncesinden doktora düzeyine kadar birçok safhada uygulanabilen STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) eğitim yaklaşımından Türkiye de ilham almış ve 2016 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, STEAM eğitiminin teknik bir bileşenine yönelik adımlar atmıştır. Disiplinlerarası bir anlayışla problemi ele alan bu yeni nesil eğitim yaklaşımı bilgi ve becerilerin kazanılmasında çoklu bakış açıları sunmaktadır. Bilime, teknolojiye, mühendisliğe ve matematiğe sanatsal bir düşünceyle yaklaşılması sanata bu disiplinlerin bir tamamlayıcısı niteliği kazandırmıştır.

Disiplinlerarası çalışmalar giderek daha fazla okul programlarında ve müfredatında sistematik bir şekilde yer almaya başlamıştır. Günümüzde disiplinlerarası sanat programı ve bölümlerine sahip okullardan bazıları ise şu şekildedir; Yale Sanat Okulu, Nova Scotia College of Art and Design (NSCAD) Üniversitesi Güzel Sanatlar Lisansı Disiplinlerarası Sanatlar Anabilim Dalı, Washington Üniversitesi Disiplinlerarası Sanatlar ve Bilimler Okulu, Berklee Koleji Disiplinlerarası Sanatlar Enstitüsü, Seattle Üniversitesi, Ohio Üniversitesi Disiplinlerarası Sanat Okulu, Berkeley Üniversitesi Kuzey Karolina (NC) Eyalet Üniversitesi, Iowa Eyalet Üniversitesi, Franklin Sanat ve Bilim Koleji, Carnegie Mellon Üniversitesi, Arizona Eyalet Üniversitesi Herberger Tasarım ve Sanat Enstitüsü, Yaratıcı Çalışmalar Koleji (CCS) Disiplinlerarası Sanat + Tasarım Programı.

Türkiye'de ise sanat eğitiminde disiplinlerarası etkileşimlere sahip dersler ve programların daha çok lisansüstü eğitim seviyelerinde yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda; Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Resim Bölümü Yüksek Lisans Programı, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Resim-iş Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans Programı, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sanat ve Tasarım Tezli Yüksek Lisans ve Tasarım Sanatta Yeterlik programları çok disiplinlilik prensibinin benimsendiği programlar arasında yer alır. Yeditepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Plastik Sanatlar ve Resim Bölümü'nde yer alan Çağdaş Sanat Atölyesi Programı ile Görsel İletişim ve Tasarım Bölümü'nde

yer alan Disiplinlerarası İletişim Tasarımı Uygulamaları Programı da sanatta disiplinlerarası ilişkilere, kuramsal ve uygulamalı çalışmalara dayalıdır.

Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü yüksek lisans ve sanatta yeterlilik programları Bileşik Sanatlar Anasanat Dalı'nı kendi bünyesi içinde bulunduran üniversitelerden biridir. Bununla birlikte Sinop Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Bileşik Sanatlar Tezli Yüksek Lisans Programı'nda da disiplinlerarası sanat anlayışına sahip, çağdaş sanatsal ifade şekillerini kapsayan düşünce ve uygulamaların birlikte yürütülmesi desteklenmektedir.

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Disiplinlerarası Sanat ve Tasarım Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı yer almaktadır. Bununla birlikte Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim Bölümü Yüksek Lisans Programında Disiplinlerarası Sanat Dersi mevcuttur. Dersin amacı disiplinlerarası sanat yaklaşımlarını nedensellikleri bağlamında öğrenciye kavratmak, buna ilişkin ürünler vermesini sağlamaktır. Ayrıca Bursa Uludağ Üniversitesi'nin Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü Yüksek Lisans Programı da disiplinlerarası nitelikte olduğu söylenebilir. Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesince yürütülen programlar arasında ise Dramatik Sanatlar Disiplinlerarası Yüksek Lisans Programı ve Performans Yüksek Lisans Programı bulunmaktadır.

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sanatta Yeterlik Programı öğrencilerin ilgi duydukları sanat disiplinlerinde (Müzik, Sahne sanatları, Görsel sanatlar gibi), disiplinlerarası veya genel olarak sanatta özgün çalışmalar gerçekleştirmelerine ve bu çalışmaları teorik yönden, sanat tarihi/literatürü içinde konumlandırabilmelerini sağlayacak bir zeminin eğitim sürecini sunmaktır.

Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Görsel İletişim Tasarım Doktora Programı alana kuramsal ve yöntembilimsel temel oluşturacak dersler, seminer ve araştırma çalışmalarından oluşmaktadır. Programda yeni medya tasarımı, interaktif medya, animasyon, masaüstü yayıncılık alanlarına yönelik uygulamalar disiplinlerarası araştırma yöntemleriyle desteklenmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Disiplinlerarası kavramı için yapılabilecek en genel tanım disiplinleri bütüncül bir halde ele almaktır. Bu konuda Jacops (1989) disiplinlerarası yaklaşım için bir kavram, durum, tema veya problemi incelerken en az iki disiplinin bilgisinden ve yönteminden faydalanan program yaklaşımı olarak ifade etmektedir. Belirli bir kavrama, konuya veya probleme dayalı disiplinlerarası bir yaklaşımda, o kavramı farklı yönlerden aydınlatabilecek bilgi ve beceriler, bitişik disiplinlerden miras alınır ve bütünleştirilir. Aktan (2007) Disiplinlerarası olarak ifade edilen kavramın zamanla çok disiplinli, çapraz disiplinli ve disiplinler ötesi yaklaşım şeklinde birtakım değişimlere uğradığını ifade etmiş bu çerçevede çeşitli yorumlamalarda bulunmuştur. Aynı zamanda “Disiplinlerarası Araştırmayı Kolaylaştırmak” (2005) başlıklı bir National Academies raporunda da bu kavramlara değinildiği görülmektedir. Küçük ama belirgin farklılıklarla, araştırmaya yönelik bu üç yaklaşımı birbirinin üzerine inşa edilen basamaklar olarak düşünmek faydalı olabilir.

Disiplinler arasındaki sınırların bulanıklaşması sanatta da eski çağlara kadar uzanmaktadır. Ortaçağ döneminde temel sanat eserlerini oluşturmada katkı sağlamaları amacıyla sanatsal ve bilimsel faaliyetlerin ilişkilendirilerek yürütülmesi esas alınmış, Rönesans döneminde bunun en belirgin özelliklerini evrensel bir sanatçı olma özelliğiyle Leonardo da Vinci sunmuştur. Modernizm döneminde ise disiplinlerin özerkleşmesi söz konusudur. Ancak devamında yaşanan avangard hareketler sanatta postmodern kırılmalara sebep olmuş, özerkleşmeye karşıt yapılanmalarla disiplinler arasındaki sınırlar tekrar erimeye başlamıştır. Nitekim sanatta yaşanan bu durumlar sanat eğitime de yansımıştır.

Bauhaus ve Black Mountain Koleji de eğitim anlayışları kapsamında disiplinlerarası sanat hareketlerinin yansımalarını görebileceğimiz sanat ekolleri kapsamında değerlendirilebilir. Sanayi, sanat, bilim ve tasarımcının tasarım gücü arasında köprü kurabilmek ve farklı disiplinlerin birlikteliği, iş birliğine dayalı bir çalışma yöntemi ve üzerinde uzlaşmış bir bakış açısı ile başarılı olabilmek, modern üslup; yani tüm dünyada uygulanabilen, her yerde yeniden üretilebilen, uluslararası üslup, Bauhaus'un kuruluşunu belirleyen ana temalardır. Köy Enstitüleri, Gazi Eğitim Enstitüsü, Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu (Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi) Bauhaus'un Türkiye'deki uzantıları olarak karşımıza çıkmaktadır. Black Mountain Koleji de 20. yüzyılın en yenilikçi okullarından biri olarak

Bauhaus'un yanında yer almaktadır. Görsel sanatlar, ekonomi, fizik, dans, mimarlık ve müziğin hepsi eşit bir temelde öğretilmiş ve öğretmenler ve öğrenciler demokratik olarak örgütlenmiş bir toplulukta birlikte yaşamışlardır. Kolej bir dizi avangard uygulamanın geliştirilmesinde temel bir rol oynamış ve 20. yüzyılın ikinci yarısında sanatın gelişimi üzerinde muazzam bir etki yaratmıştır (Peinture, 2022).

Sanat eğitiminin gelişiminde etkili olan bazı sanat eğitimcisi ve kuramlar da disiplinlerarası etkileşimlere yön vermiştir. Bu bağlamda Howard Gardner'ın arkadaşları ile birlikte geliştirdiği çoklu zekâ kuramı, zekâ tanımlamalarında yeni anlayışlar getirerek aynı zamanda yeni bir eğitim felsefesini de doğurmuştur. Çoklu Zekâ Kuramı'nda belirlenen sekiz zekâ türünün gelişimlerinin bireyden bireye farklılık göstermesi üzerine tüm bu zekâ türlerine hitap edebilecek bir öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerinin gerekliliğine de dikkat çekilmiştir. 1927 yılında ortaya çıkan Müz'sel Eğitim müzik odaklı yaratıcı güç ve yetilerin tekamülü ve korunması anlayışına hakim olan farklı disiplinlerin etkileşimlerini kapsar. 1945 yılından sonra ise plastik sanatlar eğitimi ile olan etkileşiminin yoğunlaşması da göze çarpmaktadır.

Kavramsal Sanat dilinin kurumsal olarak kabulü ise 1969 yılında MoMa'da Harald Szeemann'ın organize ettiği "When Attitudes Becomes Form" adlı sergidir. 1974 yılında da Joseph Beuys'un Böll ile birlikte hayata geçirdikleri "Özgür Üniversite" projesi de devlet eğitim sisteminde disiplinlerarası çalışmayı (bilimler ve sanatlar arasındaki işbirliğiyle) ve eğitim sistemlerinde yasal eşitliği savunan bir anlayışa sahiptir. Akademisyen Şükrü Aysan'ın 1976 yılında DGSA Mimar Sinan salonunda açtığı "Sergi" adlı etkinlik Türkiye'de kavramsal sanatın sanat eğitimine bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Nitekim Aysan, 1977 yılında "Sanat Tanımı Topluluğu"nu kurarak Akademi'de kavramsal sanat dersleri vermeye başlamıştır (Kuru 2014). 1990'lı yıllarda Türk resim sanatı eklektik yapıdan arınarak özgürleşmeye başlamış, böylelikle postmodernizm yakalanmıştır. Genç Etkinlik, Yeni Eğilimler, Öncü Türk Sanatından Bir Kesit, Uluslararası İstanbul Bienali gibi ulusal ve uluslararası sergiler de bu süreçte büyük yankılar uyandırmış, birçok yenilikle geleneksel algılara farklı bir yön sunmuştur.

Programlarda birbirinden kopuk disiplinleri bütünleştirmek için farklı tasarımlar kullanılmaktadır. Robin Fogarty (1991) müfredat entegrasyonunun sekiz modelini tanımlar: Bağlantılı, İç içe, Sıralı, Paylaşılan, Ağ yapılı, Threaded, Entegre, İlişkili.

(Kysilka, 1998, s. 199-200). Disiplinlerarası program planlamaya ilişkin Jay Michael Hanes ve Eleanaor Weisman'e göre; Akademik konu temelli yaklaşım, Sanat kavramı temelli yaklaşım, Eleştirel düşünceye dönük sosyal konu temelli yaklaşım olmak üzere üç farklı yaklaşım tespit edilmişti. Tespit edilen bu yaklaşımlar aynı zamanda görsel kültürün incelenmesini ve/veya görsel araçlarla yaratıcı ifadelerin geliştirilmesini içermektedir (İşler, 2004).

Disiplinlerarası sanat eğitimi programı modelleri bağlamında Herbert Read'ın birleştirici ve bütünleştirici fikirleri kapsamında Sanat Yoluyla Eğitim Modeli (1943), ABD'de Central Midwestern Regional Educational Laboratory (CEMREL) tarafından 1977 yılında kurulan ve yaygın olarak CEMREL'in Estetik Eğitim Modeli, Howard Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı'na dayanan Arts PROPEL (1985-1991) projesi, yine ABD'de geliştirilen Disipline Dayalı Sanat Eğitimi (DBAE) modeli gösterilebilir. YÖK ve Dünya Bankası öncülüğünde yürütülen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (1994-1997) kapsamında yapılan düzenlemeler sonucu sanat eğitimi alanı bir bilim olarak kabul görmüş ve "Resim Öğretmenliği Anabilim Dalı"nda dört disiplini temel alan sanat eğitimi anlayışı program çerçevesinin dayanak noktasını oluşturmuştur. MEB ilköğretim ve ortaöğretim programlarında Oluşturmacı-Yapılandırmacı Yaklaşım (2005-2006) temel alınarak geliştirilmiştir. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda 2018 yılında güncellemeye gidilerek öğrenme alanları: Estetik, Kültürel Miras, Sanat Eleştirisi, Görsel İletişim ve Biçimlendirme, şeklinde uygulamaya konulmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde önemi vurgulanan temel eğitim düzeyi için bilim, kültür, sanat, spor, yaşam alanlarını; ortaöğretim için bilim ve kültür-sanat alanlarını kapsayan farklı türdeki atölyeleri ifade eden Tasarım Beceri Atölyeleri'nin (TBA); disiplinlerarası uygulamalarla çok yönlü ideal bir eğitim yeri ve eğitsel yaklaşımları kapsadığı söylenebilir. Okul öncesinden doktora düzeyine kadar birçok safhada uygulanabilen STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) eğitim yaklaşımından Türkiye de ilham almış ve 2016 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, STEAM eğitiminin teknik bir bileşenine yönelik adımlar atmıştır. Bilime, teknolojiye, mühendisliğe ve matematiğe sanatsal bir düşünceyle yaklaşılması sanata bu disiplinlerin bir tamamlayıcısı niteliği kazandırmıştır.

Disiplinlerarası sanat eğitimi anlayışına yönelik ulusal ve uluslararası yürütülen çalışmaların sonuçlarının da genel akademik başarı üzerinde etkili olduğu tespit

edilmiştir. Suraco (2006) yaptığı yüksek lisans çalışmasında; bir sanat eğitimi dersinde disiplinlerarası yaklaşım ile eğitimin nasıl yapıldığını incelemiş; gerçekleştirilen çalışma kapsamında kullanılan öğretim stratejilerini bütünsel modeller, büyük fikirlerin kullanımı, yapılandırmacı yöntemlerin kullanımı ve temel soru sorgulamanın kullanımı ile öğretmen işbirliği şeklinde ifade etmiştir. Bu kapsamda ise açıklanan modeller şunlardır: Paralel Disiplinler, Çoklu Disiplinler, Disiplinler Arası ve Bütünsel Disiplinler. Araştırma sonuçları disiplinler arası öğretimin nasıl olabileceğini ortaya koymaktadır. Madoff (2009) yazmış olduğu sanat okullarına yönelik kitabında; sanat okullarının eğitim-öğretim faaliyetlerine yön gösterici ve temel oluşturacak tekniklerden bahsetmiştir. 1960 yılından sonra sanat öğretiminde ortaya çıkmış yeni akım ve ekollere değinmiş ve bu çerçevede birtakım tanımlarda bulunmuştur. Yaşanan bu gelişmelere paralel olarak çağdaş yöntemlere ışık tutmuştur. Tanyolaç (2008) ise yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında yükseköğrenim düzeyindeki sanat eğitiminin günümüz sanatının ihtiyaç duyduğu argümanları karşılayacak yeterlilikte olmadığını ifade etmiş ve buna neden olan problemlerin bulunup ortadan kaldırılması için disiplinler arası yöntemler çerçevesinde birtakım önerilerde bulunmuştur. Carp (2017) da disiplinler arası çalışmaların sağlamış olduğu avantajlardan ve yaptığı uygulamalardan bahsederek bu konuda birtakım saptamalar ve önerilerde bulunmuştur.

Coşkun Onan (2016) yapmış olduğu doktora çalışmasında Postmodernizm ile beraber toplumlar ve kültürler arasında meydana gelen geçişli yapıdan bahsetmiş ve bu yapının farklı meslek ve disiplinleri bir araya getirdiğine dikkat çekmiştir. Bahsedilen bu olgu sayesinde benzer bir disiplinler arası düşünme biçimini geliştirebilecek ve yaşamın her alanında fayda sağlayabilecek bireylerin yetiştirmesinin gerekli olduğuna vurgu yapmıştır. Sungurtekin ve Bilhan (2017) çağdaş sanatın anlaşılması amacı ile müzik, dans ve resim disiplinlerini içine alan disiplinler arası bir sanat eğitimi uygulaması gerçekleştirmiş ve bu alanlarda eğitimci adaylarının yetkinliklerinin artırılmasını sağlamak ve süreç ile ilgili bahsedilen adayların fikirlerini incelemesini yapmışlardır. Yapılan bu çalışmayla eğitimci adayları çağdaş sanat ve sanatçıları konularında yeni bilgiler kazandıklarını, farklı sanat alanları arasında ilişkilendirme yapabildiklerini ve farklı bir perspektif edindiklerini ifade etmişlerdir. Başbuğ (2020) yapmış olduğu akademik çalışmasında temel sanat eğitimi ders içerik ve müfredat değişiklikleri ile öğrencilerin kavrama ve

sentez yeteneklerinin arttırılması hususunda disiplinler arası yaklaşımın olumlu etkide bulunacağını aktarmıştır.

Disiplinlerarası sanat eğitimi kapsamında Özkök (2004) öğrencilerin yaratıcı bir biçimde problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi hususunda disiplinler arası teknik ve yöntemlerin olumlu yönlerini aktarmıştır. Delier (2005) de öğrencilerin yaratıcılık kabiliyetlerinin arttırılacağına dikkat çekmiş, ifade güçlerinin gelişeceğini vurgulamıştır. Yaptığı test ve anket sonuçlarından elde ettiği verilerin disiplinler arası yaklaşımın öğrencilerin hem sanat derslerinde hem de diğer derslerde genel akademik başarı üzerinde olumlu etkide bulunduğunu ifade etmiştir. Kim (2018) ise sanat eğitiminde disiplinlerarası yaklaşımın bireyin yaratıcılığının üzerindeki etkisinin analizi adlı çalışmasında gelişen teknoloji ile pek çok farklı disiplinden insanların bir araya gelerek kendi alanlarındaki işlerin gelişimine ortak katkı sağlayabileceğinden bahsetmiş ve çalışma kapsamında gerçekleştirmiş olduğu analizlerin sonuçlarını aktarmıştır. Chappell ve ark. (2016) erken yaşlardan itibaren bireylere sanat öğretimi hususunda uygulanması gereken yöntemlere değinmiştir. Çocuklara verilecek eğitimler konusunda tercihlere yönelik modeller ortaya koyan araştırmacılar yaptıkları detaylı analizler ile disiplinler arası çalışmaların sanat öğretimine katkılarını desteklemişlerdir. Ulus (2020) sanat öğretimi ve bu öğretimin disiplinler arası ele alınmasında öncülerden olan Herbert Read'in kuramlarına genişçe yer vermiştir. Read'in her çocuğu bir sanatçıya eş tutmasına dikkat çekerek yine her çocuğun bir usta potansiyeli taşıdığına değinmiş bu sebeple bireylere verilecek sanata eğitiminin kalitesinin arttırılması hususunda bir takım saptamalarda ve önerilerde bulunmuştur. Edeer (2005) sanat eğitiminde disiplinler arası yaklaşım adlı akademik çalışmasında gelişen teknoloji sayesinde bilginin paylaşımında yaşanan kolaylıklara dikkat çekmiş ve bireyleri bilgileri işleyen ve yeni bilgiler üreten kişiler olarak tanımlayarak disiplinler arası yaklaşımın eğitim-öğretim hususunda sağladığı avantajlardan bahsetmiştir. Kaya (2017) ise teknolojinin gelişime paralel olarak sektörler ve disiplinler arasındaki sınırların ortadan kalktığını disiplinler etkileşimin üst düzeye çıktığını ve alanların birbirinin içerisine geçtiği olgusunu “melezlik” kavramı çerçevesinde ele almıştır.

Smith (1999) gerçekleştirmiş olduğu doktora çalışmasında tek disiplinli sanat eğitimiyle disiplinler arası sanatı öğretme metotlarının yüksek seviyedeki düşünme becerilerine, fen ve sosyal bilimlere karşı tutumlarına olan etkisini incelemiş ve iki

yöntemin beraber kullanılmasının öğrencilere yarar sağlayacağını ifade etmiştir. Van der Veen (2007) sanat ve fizik disiplinlerinin bütünleştirilmesine yönelik olarak gerçekleştirdiği doktora tez çalışmasından elde ettiği sonuçlara göre eğitim görevlileri için fizik çalışmalarına katkı sağlayacağı ve medya, sanat ve teknoloji programları için bir temel olacağını vurgulamıştır. Fleming (2007) yapmış olduğu doktora tezinde farklı gibi görünen ancak belirli hususlarda güçlü benzer yönleri bulunan fen ve sanat kavramları arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedef edinmiştir. Çoğul yöntemli durum çalışması metodunun kullanıldığı çalışmada algı, tutum ve sanatı öğretme hususlarında bilgi edinme hedefi için 26 aday öğretmenle çalışılmış; gözlem, görüşme, ön test-son test metotları ile verilerin temin edilme işlemi sağlanmıştır. Sonuçlar sanat ve fende ki öz yeterliliğin istatistiki olarak büyük oranda arttığını göstermektedir. Kaçar (2012) ve Dinç (2020) de gerçekleştirmiş oldukları akademik çalışmalarında fen bilimleri ve sanat eğitimi arasında köprü kurarak öğrencilerin akademik başarılarında artış olduğunu tespit etmişlerdir. Aynı zamanda Sanat Entegrasyonu yöntemini kullanan Dinç, öğrencilerin bu süreçte karşı olumlu tutum ve duygular geliştirdikleri sonucunu ortaya koymuştur.

Disiplinlerarası çalışmaların giderek yaygınlaşması sanat eğitimi ve öğretimini etkilemiş, disiplinlerarası yaklaşım okul programları ve müfredatlarında sistematik bir şekilde yer almaya başlamıştır. Bu yaklaşımı destekleyen çalışmalar Amerika Birleşik Devletleri'ndeki üniversitelerde ağırlıklı olarak kendini göstermiştir. Disiplinlerarası yaklaşım çerçevesinde temellendirilen okullardan bazıları şu şekildedir; Yale Sanat Okulu, Nova Scotia College of Art and Design (NSCAD) Üniversitesi Güzel Sanatlar Lisansı Disiplinlerarası Sanatlar Anabilim Dalı, Washington Üniversitesi Disiplinlerarası Sanatlar ve Bilimler Okulu, Berklee Koleji Disiplinlerarası Sanatlar Enstitüsü, Seattle Üniversitesi, Ohio Üniversitesi Disiplinlerarası Sanat Okulu, Berkeley Üniversitesi Kuzey Karolina (NC) Eyalet Üniversitesi, Iowa Eyalet Üniversitesi, Franklin Sanat ve Bilim Koleji, Carnegie Mellon Üniversitesi, Arizona Eyalet Üniversitesi Herberger Tasarım ve Sanat Enstitüsü, Yaratıcı Çalışmalar Koleji (CCS) Disiplinlerarası Sanat + Tasarım Programı. İncelenen program ve müfredatlarda hem kavramsal hem de uygulama yoluyla temel inovasyon kullanılarak karmaşık zorluklar ve çağdaş toplumsal sorunlara karşı yaratıcı problem çözme becerilerine yönelik gerekli bilgi ve beceri setlerinin sağlandığı görülmektedir. Sürdürülen çeşitli uygulama ve yaklaşımlarda malzeme, süreç, tarihsellik, güncellik

ve kavramsal kaygılar arasındaki ilişki hakkında bir anlayış kazandırılmaya teşvik edilir.

Türkiye’de ise sanat eğitiminde disiplinlerarası yaklaşımın benimsendiği dersler ve programların daha çok lisansüstü eğitim seviyelerinde yer aldığı görülmektedir. İncelenmiş olan yüksek lisans ve doktora programlarında mevcut bulunan anabilim dalları ve derslerle disiplinlerarası yaklaşıma yönelimin olduğu tespit edilmiştir. Ancak yapılan araştırmalar sonucunda Türkiye’de bulunan üniversitelerde Resim-iş Eğitimi bölümünün program ve müfredatlarında disiplinlerarası yaklaşımın yeterli düzeyde yer almadığı saptanmıştır. İncelenen veriler dahilinde disiplinlerarası sanat eğitiminin hem eğitimciler ve eğitimci adayları hem de öğrenciler için anlamlı bir düzeyde etkisinin olduğu göz önünde bulundurulduğunda Türkiye’de bu yaklaşımı destekleyen program ve müfredatların her eğitim düzeyi için yaygınlaştırılması bir gerek halini almıştır. Bu bağlamda disiplinlerarası yaklaşımın referans alındığı eğitim programlarının, modellerin, atölyelerin, proje ve akademi okullarının geliştirilip bunun akabinde amaca uygun hale getirilmesinin ve süreçte aktif kullanılmasının hem eğitim sistemimizdeki işlevselliği hem de ülke kalkınması açısından faydalı olabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, A. (2022). *Sanat Yapıtında Gerçek Nesneden Uzaklaşma Sürecinde Teknolojinin Rolü ve Dijital Sanat Nesnesi*. <https://doi.org/10.54614/ArtVis.2022.1030400> adresinden alındı
- Aktan, C. (2007). *Yüksek öğretimde değişim: global trendler ve yeni paradigmlar. Değişim çağında yüksek öğretim: global trendler ve yeni paradigmlar*. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.
- Al-Amri, M. (2011). Multidiscipline-based Art Education Model: A Possible Way for Improving the Quality of Teaching Art. *The International Journal of the Arts in Society Annual Review*, 6(4), 76-98.
- Allison, B., & Hausman, J. (1998). The Limits of Theory in Art Education. *Journal of Art & Design Education*, 17(2), 121-127.
- Altunay, 2013 akt. Winegard. (2019). *Dijital Medya Teknolojilerinin Sanatın Ve Tasarımın Yaygınlaşmasındaki Yeri Ve Önemi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altunkaynak, M. (2020). UNESCO 2030 eğitimraporundaumutverenuygulamalaragenelbakış: Dokümanincelemesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 40-47.
- Anonim. (2018, 12 15). *EğitimBilimleri*. <https://by552mugesrakartal.wordpress.com/egitim-nedir> adresinden alındı
- Anonim. (2021, 03 01). *Disiplinlerarasi çalışma I.* . https://cdn-acikogretim.istanbul.edu.tr/auzefcontent/ders/tarihi_cografya/1/index.html#:~:text=%E2%80%9CDisiplinler%20aras%C4%B1%E2%80%9D%20teriminin%20s%C3%B6z%20%C3%B6z%20manas%C4%B1,bir%20%C5%9Fekilde%20b%C3%BCt adresinden alındı
- Anonim. (2022, 01 28). *Evren ve örneklem*. <http://sbf.marmara.edu.tr/dosya/sbf/> adresinden alındı
- Antmen, A. (2017). *Sanatçılardan Yazılar ve Açıklamalarla 20. Yüzyıl Batı Sanatında Akımlar*. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Aram, J. D. (2004). Concepts of Interdisciplinarity: Configurations of Knowledge and Action. *Human Relations*, 379-412.
- Arapoğlu, F., & Yavuz, S. (2012). Bir Sanatsal Biçim olarak “Arada Olmak”: İntermedya Üzerine Çözümlemeler. *E-Dergi, Sanat ve Tasarım Dergisi*, 55-61.
- Artun, A. (2018). <https://www.e-skop.com/skopbulten/sanatin-sinirlari/378> adresinden alındı
- Artun, A., & Aliçavuşoğlu, E. (2009). *Bauhaus: Modernleşmenin Tasarımı-Türkiye’de Mimarlık, Sanat, Tasarım Eğitimi ve Bauhaus*. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Artun, A., & Aliçavuşoğlu, E. (2009). *Bauhaus: Modernleşmenin Tasarımı-Türkiye’de Mimarlık, Sanat, Tasarım Eğitimi ve Bauhaus*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ateş, M., Çerçi, A., & Derman, S. (2015). Eğitim bilişim ağında yer alan Türkçe dersi videoları üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 105-117.
- Aydoğan, B. (2006). *1950 Sonrası Görsel Sanatlar ve Müzik Arasındaki Etkileşim. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Aydoğdu, Ü. R., Karamustafaoğlu, O., & Bülbül, M. Ş. (2017). Akademik Araştırmalarda Araştırma Yöntemleri ile Örneklem İlişkisi: Doğrulamalı Doküman Analizi Örneği. *Dicle University Journal of ZiyaGokalp Education Faculty*.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1-14.
- Baranseli, E. S. (2017). Bir Protesto Aracı Olarak Sanat, Yeni Medya Etkisi ve Banksy Örneği. *Inonu University Journal of Arts and Design*, 264-280.
- Başbuğ, Z. (2020). Temel sanat eğitimi dersinin disiplinlerarası gerekliliği üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies-Social*, 995-1004.
- Batycka, D. (2017). *Ai Weiwei Floats a New Project About the Refugee Crisis*.
- Benjamin, W. (1995). *Tekniğin Olanaklarıyla Yeniden Üretilbildiği Çağda Sanat Yapıtı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Berklee. (2023, Şubat 20). <https://college.berklee.edu/focused/interdisciplinary-arts>. <https://college.berklee.edu/focused/interdisciplinary-arts> adresinden alındı
- Bilir, S., & Koçkan, P. (2016). Design Ideation: Interior Architecture Education at Hacettepe University. *Education in Interior Architecture*, 66- 170.
- Bilirdönmez, K., & Karabulut , N. (2016). Sanat Eğitimi Süreç Ve Kuramları. *Ekev Akademi Dergisi*.
- Boucharenc, C. (2006). Research on Basic Design Education: An International Survey. *International Journal of Technology and Design Education*, 16(1), 1-30.
- Bozkurt, M. (2012). *Medya sanatı, sanatın günceli güncelin sanatı*. Ankara: Ütopya Yayınlar.
- Bozkurt, N. (1995). *Sanat ve Estetik Kuramları*. İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Bozyel, H. (2021). *Ouchhh kurucu ortağı Ferdi Alıcı: Fikir teknolojiden önce gelir*.
- Bridges, D. (2006). The disciplines and the discipline of educational research. *Journal of Philosophy of Education*, 259-272.
- Buschkühle, C. (2021). *Beuys and Artistic Education*. <https://beuysonoff.com/free-international-university/education/beuys-and-artistic-education/> adresinden alındı
- Bümen, N. T. (2004). *Okulda Çoklu Zeka Kuramı*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Cabanne, P. (1997). *Kolajlar (324-327)*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Carp, D. (2017). *Teaching Interdisciplinary Artistic Research. Yüksek Lisans Tezi.* . Amsterdam : Amsterdam University of the Arts.
- Chandler, J. (2004). Critical Disciplinarity. *Critical Inquiry*, 355-360.
- Chappell, K. A., Pender, T., Swinford, E., & Ford, K. (2016). Making and being made: Wise humanising creativity in interdisciplinary early years arts education. *International Journal of Early Years Education*, 254-278.
- Chettiparamb, A. (2007). Interdisciplinarity: a literature review. *Interdisciplinary Teaching and Learning Group*, 1-6.
- Cluck, N. A. (1980). Reflections in the interdisciplinary approach to the humanities. *Liberal Education*, 67-77.
- CNAEA. (2022). *Authentic Connections: Interdisciplinary Work in the Arts*. Consortium of National Arts Education Associations: <https://nafme.org/wp-content/uploads/2014/05/Authentic-Connections-Interdisciplinary-Work-in-the-Arts.pdf> adresinden alındı
- College. (2023, Şubat 20). <https://www.collegeforcreativestudies.edu/academics/undergraduate-programs/interdisciplinary-art-design/> adresinden alındı
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Strategies for qualitative data analysis.* .
- Coşkun Onan, B. (2016). *Çağdaş sanat öğretiminde disiplinlerarasılık. Yüksek Lisans Tezi.* Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cvad. (2023, Şubat 20). <https://cvad.unt.edu/iads> adresinden alındı
- Çankır, M. B. (2017). Üniversitesi Güzel Sanatlar. *İstanbul Aydın Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 31 - 37.
- Çayır, M. Y., & Sarıtaş, M. T. (2017). Nitel veri analizinde bilgisayar kullanımı: bir betimsel içerik analizi (2011-2016). *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 518-544.
- Çelik, H., Baykal, N. B., & Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 379-406.
- Çokokumuş., B. (2012). Dijital Ortamda Kültür Ve Sanat . *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*.
- Çuhacı, G. (2007). *Dijital sanatlarda bedenin kullanımı* . Marmara Üniversitesi .
- Dasdas. (2022, Ekim 20). *Paralel Evren*. <https://www.dasdas.com.tr/parallel-universe/> adresinden alındı
- Delier, A. (2005). *Sanat eğitiminde disiplinler arası yaklaşımlar. Yüksek Lisans Tezi.* . İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, M., & Coşkun, Y. (2010). Case Study on Interdisciplinary Teaching Approach Supported by Project Based Learning. *The International Journal of Research in Teacher Education (IJRTE)*, 2(3), 27-52.
- Dempsey, A. (2007). *Modern Çağda Sanat : Üsluplar, Ekoller, Hareketler*. İstanbul: Akbank.
- DES. (1992). *Department of Education & Science. Art in the National Curriculum*. England: HMSO.

- Dinç, N. (2020). *Ortaokul 5. sınıf fen bilimleri dersinde sanat entegrasyonu uygulamaları Eğitimi Bilim Dalı – Doktora Tezi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Drake, S., & Burns, R. (2004). *Meeting Standards Through Integrated Curriculum*. ASCD.
- DXARTS. (2022). *Dijital Sanatlar ve Deneysel Medya* . <https://dxarts.washington.edu/dxarts-phd> adresinden alındı
- Edeer, Ş. (2005). Sanat eğitiminde disiplinlerarası yaklaşım. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 78-84.
- Efland, A. D. (1990). *A history of art education*. Teachers College Press.
- Erdoğan, S. (2020). Steam ve Sanat Eğitimi . *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , (44) , 303-316
- Erickson, H. (1995). *Stirring the head, heart, and soul. Redefining curriculum and instruction*. California: Corwin Press.
- ES. (2022). *Disiplinlerarası*. <http://dx.doi.org/10.5751/ES-07788-200405> adresinden alındı
- Esen, E., Elibol, G., & Koca, D. (2018). Basic Design Education And Bauhaus. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication - TOJDAC*, 8(1), 37-44.
- Etike, S. (2001). *Cumhuriyet Dönemi Resim Eğitimi*. Güldiken Yayınları.
- Farago, J. (2020). *A (Grudging) Defense of the \$120,000 Banana*.
- Fleming, M. (2007). *Perceptions of science and art: an interdisciplinary investigation of preservice elementary teachers*. Doktora Tezi. Minneapolis: University of Minnesota.
- Florian, D. (2003). *Autumnblings*. New York: Greenwillow.
- Gilbert, A., Day, M., & Greer, W. (1989). Discipline-Based Art Education: Becoming Students of Art. R. Smith içinde, *Discipline-Based Art Education: Origins, Meaning and Development* (s. 129-193). Chicago: University of Illinois Press.
- Gök, E. (2019). *Frankfurt Okulu Ve Sanat İlişkisi*. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Grassi, E. (1957). *Kunst und Mythos*, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH. Hamburg.
- Gülhan, F. (2022). “Ders Araştırmasına Dayalı Disiplinler Arası Etkinlik Planı Geliştirme”: Tasarım Beceri Atölyeleri Öğretmen Eğitimi Model Önerisi . *Milli Eğitim Dergisi* , 51 (234) , 1781-1804
- Hall, K., & Smith, L. (2013). Negotiating a shared definition of curriculum integration: A self-study of two teacher educators from different disciplines. *Teacher Education Quarterly*, 40(2), 89-108.
- Harald, J., & Shaw, J. (2005). *Glossary of Digital Art and Printmaking*.
- Hearn, A. (2003). Interdisciplinarity/Extradisciplinarity: On the University and the Active Pursuit of Community. *History of Intellectual Culture*, 1-15.

- Hearn, A. (2003). Interdisciplinarity/Extradisciplinarity: On the University and the Active Pursuit of Community. *History of Intellectual Culture*, 1-15.
- Hodge, S. (2013). *Beş Yaşındaki Çocuk Bunu Neden Yapamaz*. İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Hopkins, D. (2004). *Dada ve Gerçeküstücülük*. Ankara: Dost Kitabevi.
- ISAST. (2022). *The International Society for Art, Science and Technology (ISAST)*. <https://isea-archives.siggraph.org/presentation/the-international-society-for-art-science-and-technology-isast/> adresinden alındı
- Jacobs, H. (1989). İnterdisciplinary Curriculum: Design and Implementation. H. H. Jacobs içinde, *interdisciplinary curriculum: Design and implementation* (s. 1-10). Alexandria: ASCD.
- Jacobs, H. H. (1989). The growing need for interdisciplinary curriculum content. H. H. Jacobs içinde, *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation* (s. 1-13). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jobson, C. (2015). Welcome to Dismaland: A First Look at Banksy's New Art Exhibition Housed Inside a Dystopian Theme Park. *Dystopian Theme Park*.
- Kaçar, S. (2012). *Görsel sanatlarla bütünleştirilmiş probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin fen akademik başarılarına, bilimsel yaratıcılıklarına ve sanat etkinlikleriyle fen öğrenme tutumlarına etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kanmaz, E. (2015). Bir Eğitim Kurumu Olarak Bauhaus'un Günümüz Görsel Tasarım Eğitimine Getirileri. *Journal of Educational Science*, 117-136.
- Karaçalı, B. (2018). Çağdaş Sanatın Dili – Malzemenin Sözü". *Sanat-Tasarım Dergisi*, 29-35.
- Karahan, Ç. (2003). *Pop-Art'ta "Nesne'nin" Bir Gösterge Olarak Kullanımı*, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Resim Anasanat Dalı Sanatta Yeterlilik Tezi
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 62-80.
- Karayücel Efe, N. (2019). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi öğretmen adaylarının bilgi güvenliği farkındalıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, Y. (2017). Güncel sanatta yeni bir yaklaşım olarak "melezlik". *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 165-182.
- Kedik, A. S. (2010). Richard Long: Bir Yürüyüşün İma Ettikleri. *Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat ve Tasarım Dergisi*.
- Khanacademy. (2022). *Art education and the "Vorkurs" (preliminary course)*. <https://www.khanacademy.org/humanities/art-1010/german-art-between-the-wars/bauhaus/a/the-bauhaus-an-introduction> adresinden alındı
- Kim, H. (2018). An analysis of creative effect on interdisciplinary practices in art education. *International Journal of Education Through Art*, 179-196.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 170-189.

- Kırışlıoğlu, O. (2002). *Sanatta Eğitim, Görmek, ğrenmek, Yaratmak*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Kline, S. (1995). *Conceptual foundations formulti disciplinary thinking*. Stanford: Stanford University Pres.
- Koeniggalerie. (2022, Ekim 20). *Refik Anadol Sergisi*. <https://www.koeniggalerie.com/blogs/public-projects/refik-anadol-casa-batllo> adresinden alındı
- Koyuncu, M. S., Mehmet, ř. A., & Karakaya, İ. (2018). Eğitimde lme ve değerlendirme kongrelerinde sunulan bildirilerin doküman analizi yöntemi ile incelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 216-238.
- Kurtuluş, Y. (2000). *Türkiye’’de Sanat eğitimi Tarihi (1950-1999)*. Ankara niversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuru, A. (2014). *Sanat ve Sanat Eğitimi Anlayışını Etkileyen Bilgi Teorileri ve Politikaları*. Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kutup, N. (2010). *İnternet ve sanat, yeni medya ve net.art. Akademik Bilişim Konferansında sunulan bildiri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kksoy, M. E. (2013). *„Etnomzikolojide Performans alışmaları: Tanım ve Yaklaşımlar*. Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.
- Kltrİstanbul. (2022, Ekim 22). *Refik Anadol Sergisi* . <https://kultur.istanbul/refik-anadol-sergi/> adresinden alındı
- Kysilka, M. L. (1998). Understanding integrated curriculum. *Curriculum Journal*, 9(2), 197- 209.
- Lynton, N. (2015). *Modern Sanatın yks*. İstanbl: Remzi Kitabevi.
- MacKay, K. L. (2022). *Models of Arts Integration: More Than One Way to Do It*. https://edtechbooks.org/advancingartsleadership/models_of_arts_integN adresinden alındı
- Madoff, S. H. (2009). *Art school:(propositions for the 21st century)*. . MIT press.
- Mallery, A. (2000). *Creating a Catalyst for Thinking: The Integrated Curriculum*. MA: Allyn & Bacon.
- Mamur, E. (2002). *Meb ’nın yürürlükteki sanat (resim-iş) ğretimi programı ile kaynaştırılmış sanat ğretimi programının ilköğretim çocuğunun yaratıcılığına etkisi Yüksek Lisans Tezi*. İzmit: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Martinez, E., & Demiral, A. (2014). 20. ve 21. YY.da Sanatta Malzeme Olarak Beden; Performans Sanatı. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 180-201.
- MEB. (2006). *Görsel sanatlar dersi*.
- MEB (2016). STEM eğitimi raporu, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, http://yegitek.meb.gov.tr/stem_egitimi_raporu.pdf
- MEB. (2018). *Görsel sanatlar dersi*.
- MEB. (2018). *Teknoloji ve Tasarım*. Ankara.
- MEB (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*, <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>

- MEB (2021). *Tasarım beceri atölyesi-okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler için rehber*. <https://tba.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2021/04/TBA-Rehber.pdf>.
- Mercin, L. (2019). STEAM Eğitiminde Sanatın Yeri, *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 9 (19), 28-41
- Milbrandt, M. (2004). Teaching to learn: A constructivist approach to shared responsibility. *Art Education*, 57(3), 19-24.
- Muir, A. (2022). *Pedagogy of Presence: The Black Mountain College Method of Instruction*. https://www.academia.edu/44555189/Pedagogy_of_Presence_The_Black_Mountain_College_Method_of_Instruction adresinden alındı
- NSCAD. (2023, Şubat 20). <https://nscad.ca/future-students/undergraduate/bfa-interdisciplinary-arts/>. <https://nscad.ca/future-students/undergraduate/bfa-interdisciplinary-arts/> adresinden alındı
- Ohio. (2023, Şubat 10). <https://www.ohio.edu/fine-arts/interdisciplinary-arts>. <https://www.ohio.edu/fine-arts/interdisciplinary-arts> adresinden alındı
- Onan, B. C. (2020). *Çağdaş Sanat Dersinde Disiplinlerarasılık*. Ankara : Nobel Yayınevi.
- Otten, L. (2019). *Kemper Art Museum to present 'Ai Weiwei: Bare Life'*.
- OuchhhTV. (2022, Ekim 20). ouchhh.tv. <https://ouchhh.tv> adresinden alındı
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 323-343.
- Özen, B., & Eken, G. (2017). Sokak Sanatının Gizli Sanatçısı, Banksy . *Art-Sanat Dergisi*, 499-519.
- Özkök, A. (2004). *Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı sanat eğitiminin yaratıcı problem çözme becerisine etkisi ve bir model önerisi. Doktora Tezi*. . Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özsoy, V. (2003). *Görsel Sanatlar Eğitimi Resim İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temeller*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Parker, J. (2002). A New Disciplinary: Communities of Knowledge, Learning and Practice. *Teaching in Higher Education*, 373-386.
- Paul, C. (2008). *Digital Art*. London: Thames and Hudson.
- Peinture. (2022). *Black Mountain: Disiplinlerarası Bir Deney 1933–1957*. <https://peinture-fraiche.be/en/book/black-mountain-an-interdisciplinary-experiment-1933-1957-spector-books/> adresinden alındı
- Ranjan, M. (2005). *Lessons from Bauhaus, Ulm and NID: Role of Basic Design in PG Education*. Ahmedabad: DETM Conference at the National Institute of Design.
- Refikanadol. (2022, Aralık 15). *Refikanadol*. <https://refikanadol.com/> adresinden alındı
- San, I. (1992). toplumsal değişme ve değişen sanat eğitimi .

- San, İ. (2010). *Sanat Eğitimi Kuramları*. Ütopya Yayınları Eğitim Dizisi.
- Sanouillet, M. (1997). *Dadacılığın Kökleri (303-316)*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sarıkartal, Z. (2007). *Sanat Alanının Küresel Kurumsallaşması ve Yerleştirmenin (Enstalasyon) Gelişimi*. Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Yazıları.
- Simmons, S. (2001). Multiple Intelligences at the Middle Level: Models for Learning in Art and across the Disciplines. *Art Education*, 54(3), 18-23.
- Smith, L. (1999). *Effects of discipline-based art education and interdisciplinary art education on artistic development and production, higher level thinking and attitudes toward science and social sciences*. Doktora Tezi. Memphis: University of Memphis.
- Soğancı, İ., & Aydoğan, K. (2014). *Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Ders Notları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi .
- Stember, M. (1998). *(). Advancing the social sciences through the interdisciplinary enterprise*. New York: College Entrance Examination Board.
- Sungurtekin, A., & Bilhan, B. (2017). , (). *Çağdaş Sanatı Anlamaya Yönelik Müzik, Dans/Devinim ve Resim Alanlarını Kapsayan Disiplinlerarası Bir Sanat Eğitimi Uygulaması* . *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 105-125.
- Suraco, T. L. (2006). *An Inter An Interdisciplinary disciplinary Approach in the Approach in the Art Education Curriculum*. Georgia : Georgia State University.
- Sürmeli, K. (2012). Dada Hareketinden Kavramsal Sanata. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 337- 345.
- Şahiner, R. (2008). *Sanatta Postmodern Kırılmalar ya da Modernin Yapıbozumu*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Tansuğ, S. (1993). *Çağdaş Türk Sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Tanyolaç, B. (2008). *Çağdaş sanat eğitimi üzerine model araştırması.Yüksek Lisans Tezi* . Kocaeli : Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Teymur, N. (2001). *Sosyal Bilimleri Yeniden Düşünmek, Sempozyum Bildirileri Defter ve Toplum ve Bilim Dergileri Ortak Çalışma Grubu*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Thistlewood, D. (2002). Herbert Read. *International Bureau of Education*, 1-12.
- Thompson, J. (2014). *Modern Resim Nasıl Okunur*. İstanbul: Hayalperest Yayınev.
- Thoring, K., Mueller, R. M., Giegler, S., & Badke-Schaub, P. (2020). Design From Bauhaus To Design Thinking And Beyond: A Comparison Of Two Design Educational Schools. *International Design*, 1815-1826.
- Timuçin, A. (2000). *Estetik*. İstanbul: Bulut yayınları.
- Tongeren, D. R., & Van, E. (2015). Prosociality Enhances Meaning in Lif. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 225–236.
- Tuğal, S. A. (2018). *Oluşum Süreci İçinde Dijital Sanat* . Hayalperest Yayınevi.
- Tunalı, İ. (1997). *Sanayi İnsan Ve Sanat*. Hacettepe Üniversitesi.

- Tunalı, İ. (2006). Bir Kültür Kategorisi Olarak Avangard Üstüne. *RH Dergisi*.
- Turner, B. S. (2006). Discipline. Theory. *Culture and Society*, 183-186.
- Türkdoğan, G. (1984). *Sanat eğitimi yöntemleri (resim - iş öğretimi) kitabı*. Ankara.
- Türkdoğan, T. (2014). *Sanat Kültür Politika: Modernizm Sonrası Tartışmalar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ulus, H. (2020). Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminde (CASEY) Dramatizasyonun Uygulanabilirliği Bir Etkinlik Örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 291-313.
- Van Der Veen, J. (2007). *Symmetry and aesthetics in introductory physics: an Experiment in interdisciplinary physics and fine arts education*. Doktora Tezi. California: Santa Barbara University of California.
- Vesna, V. (2022). 2015 Prix Ars Electronica. <https://ars.electronica.art/aeblog/en/2015/03/24/was-ist-hybrid-art/> adresinden alındı
- Wikipedia. (2022). Akademik disiplin. https://tr.m.wikipedia.org/wiki/Akademik_disiplin adresinden alındı
- Wright Morton, L., Eigenbrode, T., & Martin, T. (2015). Architectures of adaptive integration in large collaborative projects. *Ecology and Society*.
- Wyatt, E. (2006). "In the Land of Beautiful People, an Artist Without a Face.
- Yılmaz, M. (2013). *Modernizmden Postmodernizme Sanat. 1. Baskı. Ütopya Yayınları: 127 Sanat Dizisi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Yılmaz, O. (2015). Sanat Akımları Üzerinden Gelişen Disiplinlerarası Sanat . Turkish Studies International Periodical for the Languages. *Literature and History of Turkish or Turkic* .
- YÖK. (2006). *Eğitim Fakülteleri Program Geliştirme Çalıştayı*.
- Zessoules, R. (1993). *A Better Blance: Arts Propel as an Alternative to Discipline-Based Art Education*”, *Discipline-Based Art Education and Culturel Diversity*. United States of America.

ÖZGEÇMİŞ

Eda TURAN Sema-Cengiz Büberci Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Grafik ve Fotoğraf Bölümü'nü bitirdikten sonra Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Resim-İş Öğretmenliği Bölümü'nden 2018 yılında mezun oldu. 2020 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Resim-iş Eğitimi Yüksek Lisans Programı'na girdi. Lisans mezuniyetinden bu yana Görsel Sanatlar Öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

İletişim Bilgileri:

ORCID Numarası : 0000-0001-9473-669X

Yayınlar:

Eskişehir Sanat Derneği'nin 24 Kasım 2022 tarihinde, Küratörlüğünü Güler İşcan'ın yaptığı ve derneğin e-galerisinde gerçekleştirilmiş olan 9. Öğretmen Sanatçılar Sergisi'ne, "Özdüşüm" (50x60) adlı eser ile katılım sağlanmıştır.