



**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ SÜRECİNDE
SANAT ELEŞTİRİSİ İÇERİKLİ DERSLER İLE
ANASANAT ATÖLYE DERSLERİ ARASI
ETKİLEŞİME DAYALI ÖĞRENCİ VE
ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

Rıdvan ARSLAN

Eskişehir 2020

**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ SÜRECİNDE SANAT ELEŞTİRİSİ İÇERİKLİ
DERSLER İLE ANASANAT ATÖLYE DERSLERİ ARASI ETKİLEŞİME
DAYALI ÖĞRENCİ VE ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞLERİ**

Rıdvan ARSLAN

Yüksek Lisans Tezi

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. S. Duygu Bedir ERİŞTİ

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Mayıs 2020

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ SÜRECİNDE SANAT ELEŞTİRİSİ İÇERİKLİ DERSLER İLE ANASANAT ATÖLYE DERSLERİ ARASI ETKİLEŞİME DAYALI ÖĞRENCİ VE ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞLERİ

Rıdvan ARSLAN

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mayıs 2020

Danışman: Prof. Dr. S. Duygu BEDİR ERİŞTİ

Çağdaş bireyler yetiştirmede önemli olan sanat eğitimi, zamanla bilişsel bir sürece yönelmiş ve sanat eleştirisi, sanat tarihi, estetik gibi alanları içerisine almıştır. Bu bağlamda sanat eğitimi gören bireylerin estetik algısı olan, eleştiri yapabilen ve dünyanın kültürel yapısına yönelik farkındalık sahibi olması beklenir. Sanat alanında öğrenim gören öğrenciler bu alanlara ilişkin daha derin boyutta bakabilmeli ve uygulama çalışmaları ile sanat eleştirisi konu bağamlarını iyi düzeyde ilişkilendirebilmelidir. Bu araştırma, güzel sanatlar eğitimi bölümlerinde öğrencilerin sanat eleştirisi konu bağamları ile atölye uygulamaları arasındaki etkileşimini açıklamaya ve sorgulamaya ilişkin fenomenolojik araştırma yöntemi çerçevesinde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu sanat eğitimi gören toplam 10 öğrenciden oluşmuştur. Konu bağlamında öğretim üyelerinden de (toplam 6) görüşler alınmıştır. Veri toplama sürecinde ‘yarı yapılandırılmış görüşme’, ‘odak grup görüşmesi’, ‘doküman incelemesi’ veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Ek olarak öğrencilerle eser analizine dayalı bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler tematik analiz çerçevesinde incelenmiş ve bütüncül bir yapı içerisinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin orta düzeyde sanat eleştirisi ve uygulamaya dayalı ilişkilendirmeler yaptığı görülmüştür. Bu ilişkilendirmeler daha çok biçimsel olmakta, derin ve felsefi boyuta ulaşamamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Sanat Eğitimi, Sanat Eleştirisi, Anasanat Atölye

ABSTRACT

OPINIONS OF STUDENTS' AND FACULTY MEMBERS' BASED ON THE INTERACTION BETWEEN THE COURSES RELATED TO ART CRITICISM AND ARTS MAJOR WORKSHOP COURSES DURING FINE ARTS EDUCATION

Rıdvan ARSLAN

Department of Fine Arts Education Master of Arts Degree in Arts and Crafts Education
Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, May 2020

Supervisor: Prof. Dr. S. Duygu Bedir ERİŞTİ

Art education which is of importance to raise modern individuals has gravitated towards cognitive process in the process of time and included fields such as art criticism, art history and aesthetics. In this regard, individuals who received art education are expected to have aesthetic perception, to be able to criticize and to have consciousness of the cultural structure of the world. Students receiving education in the field of art should be able to look more deeply into these fields and associate application studies with the subject contexts of art criticism at good level. The present study was conducted in the frame of phenomenological research design regarding explaining and investigating the students' interaction between workshop applications and subject contexts of art criticism in the department of fine arts education. The study group involved ten students receiving art education. The opinions of six faculty members concerning to the subject were also gathered. In the data collection process, data collection instruments such as 'semi-structured interviews', 'focus group interviews' and 'document analysis' were utilized. In addition, an application based on an analysis of artworks were implemented with the students. The data collected were analyzed using thematic analysis and presented in a holistic structure. The findings indicated that students could make associations moderately based on art criticism and applications. These associations were mostly stylistic and thus far from being deep and philosophical.

Keywords: Art Education, Art Criticism, Art Major Workshop

ÖN SÖZ

Çağdaş anlayışlarla birlikte sanat eğitiminde ‘sanat eleştirisi’ olgusunun önemli bir boyuta sahip olduğu görülür. Bu kapsamda bireylerin eleştirel algısı yüksek, görsel okur-yazarlığa sahip ve sanat yapıtlarını okuyabilen kişiler olması hedeflenir. Aynı zamanda, sanat eğitimi alanında eğitim gören öğrenciler, bu eleştirel çerçeveye çalışmalarını meydana getirebilen, sanat eleştirisi türleri ve analiz yöntemlerinin farkında olan ve disiplinlerarası ilişkiler kurabilen donanımlı bir yapıya sahip olmalıdır. Bu kapsamda araştırmada lisans düzeyinde verilen sanat eleştirisi içerikli dersler ile anasanat derslerinin ilişki düzeyleri sorgulanmıştır. Araştırmada hedeflenen temel amaç; öğrencilerin almış oldukları sanat eleştirisi içerikli derslerin bireysel çalışmalarıyla olan ilişkisini ve bunun düzeyini sorgulamak olmuştur. Araştırma, öğrencilerin ilişkilendirme problemleri, bu problemlerin olası nedenleri gibi bir çok sorunu ele almak ve bunları daha iyi boyuta ulaştırabilmek açısından önemli bir boyuta sahiptir.

Araştırma sürecinde birçok kişinin önemli katkısı olmuştur. İlk olarak araştırmanın başından sonuna kadar bütün süreci sabırla takip eden ve akademik bilgi ve donanımıyla beni yönlendiren değerli tez danışmanım Sayın Prof. Dr. S. Duygu BEDİR ERİŞTİ’ ye sonsuz teşekkür ederim.

Eğitim gördüğüm süre boyunca akademik anlamda gelişimimi sağlayan ve araştırma sürecinde görüşlerini eksik etmeyen Sayın Prof. Necla COŞKUN’ a ve Dr. Öğr. Üyesi Kibar Evren BOLAT AYDOĞAN’ a, değerli görüş ve önerileri için Dr. Öğr. Üyesi Ebru GÜLER’ e teşekkür ederim.

Araştırmamı baştan sona kadar tekrar tekrar okuyan ve hatalarımı düzeltmemi sağlayan değerli arkadaşım İrem SAVAŞ’ a, araştırmamın birçok sürecinde görüşlerini belirten ve bana yardımcı olan değerli arkadaşım Ramazan GÜL’ e teşekkür ederim.

Araştırmada görüşlerini belirten öğretim elemanlarına ve araştırmaya gönüllü olarak katılan tüm öğretmen adaylarına teşekkür ederim.

Rıdvan ARSLAN

Eskişehir 2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

Rıdvan ARSLAN

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
GÖRSELLER DİZİNİ	xii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Sanat Eğitimi	4
1.2. Sanat Eğitmcisi (Resim-İş Öğretmeni) Yetiştirme.....	5
1.3. Disipline Dayalı Sanat Eğitimi	8
1.4. Sanat Eleştirisi.....	9
1.4.1. Sanat eleştirisi türleri.....	12
1.4.2. Sanat eleştirisi analiz yöntemleri	20
1.4.3. Sanat eleştirisi konu alanları.....	28
1.5. Atölye Geleneği.....	31
1.5.1. Resim anasanat atölye dersleri	33
1.5.2. Temel tasarım	34
1.6. Sanat Eleştirisi ile Anasanat Atölye Dersleri Arasındaki İlişki	36
1.7. Amaç	38
1.8. Önem	38
1.9. Sınırlılıklar ve Varsayımlar	39
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	40

	<u>Sayfa</u>
2.1. Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar	40
2.2. Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar	44
3. YÖNTEM	46
3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	46
3.1.1. Araştırmanın evren ve örnekleme.....	47
3.1.2. Araştırmanın veri toplama aracı	48
3.1.2.1. Yarı yapılandırılmış görüşme	49
3.1.2.2. Odak grup görüşmesi	49
3.1.2.3. Doküman incelemesi	50
3.1.3. Araştırmanın ortamı	51
3.1.4. Araştırmanın uygulama süreci	51
3.1.5. Veri analiz süreci.....	52
3.1.6. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği.....	53
4. BULGULAR VE YORUM	55
4.1. Giriş	55
4.2. Bulgulara İlişkin Başlıklar	55
4.2.1. Öğrencilerin sanat eleştirisine ilişkin görüşlerine dayalı bulgular... 55	
4.2.2. Öğrencilerin eser analizi uygulamasına ilişkin sanat eleştirisine dayalı bulgular.....	76
4.2.3. Öğretim elemanlarının sanat eleştirisinin öğretim sürecinde işe koşulmasına ilişkin görüşlerine dayalı bulgular	93
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	105
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	105
5.2. Öneriler	110
KAYNAKÇA	112
EKLER	
ÖZ GEÇMİŞ	

TABLÖLER DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. Feldman'ın sınıflandırdığı sanat eleştirisi türleri (Bolat Aydoğan, 2010, s. 118-123)	13
Tablo 1.2. Pedagojik eleştiri basamakları (Feldman, 1994'ten aktaran Subramaniam, Hanafi ve Putih, 2016, s. 58-59)	14
Tablo 1.3. Wolff ve Geahigan'ın sınıflandırmış olduğu eleştiri türleri (Wolff ve Geahigan, 1997, s. 15-23)	15
Tablo 1.4. Wolff ve Geahigan'a göre bağlamsal eleştiri türleri (Wolff ve Geahigan, 1997, s. 23-27)	17
Tablo 1.5. İdeolojik eleştiri türleri (Ötgün, 2009, s.173; Güngör, 2018, s. 106)	19
Tablo 3.1. Örneklem grubuna ait bilgiler	48
Tablo 3.2. Araştırmanın uygulama sürecine yönelik bilgiler	52
Tablo 4.1. Öğrencilerin sanat eleştirisine ilişkin görüşlerine dayalı ana temalar	55
Tablo 4.2. Sanat eleştirisi bağlamındaki farkındalıklar ana temasına ilişkin alt temalar	56
Tablo 4.3. Sanat eleştirisinin öğrenciye olan yansımaları ana temasına yönelik alt temalar	58
Tablo 4.4. Sanat eleştirisine ilişkin kazanımlar ana temasına yönelik alt temalar	62
Tablo 4.5. Sanat eleştirisi bağlamındaki sınırlılıklar ana temasına yönelik alt temalar	65
Tablo 4.6. Sanat eleştirisi farkındalığına dayalı değişim ve dönüşümler ana temasına dayalı alt temalar	71

Tablo 4.7. Öğrencilerin eser analizi uygulamasına ilişkin sanat eleştirisine dayalı bulgular	79
Tablo 4.8. Öğretim elemanlarının sanat eleştirisinin öğretim sürecinde işe koşulmasına ilişkin görüşlerine dayalı bulgular	94



ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 4.1. Öğrencilerin sanat eleştirisine ilişkin görüşlerine dayalı başlıkların modellenmiş boyutları.....	69
Şekil 4.2. Öğrencilerin eser analizi uygulamasına ilişkin sanat eleştirisine dayalı başlıkların modellenmiş boyutları	92
Şekil 4.3. Öğretim elemanlarının sanat eleştirisinin öğretim sürecinde işe koşulmasına ilişkin görüşlerinin modellenmiş boyutları	103



GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 1.1. Masaccio, Kutsal Teslis, 680 x 475 cm, Fresk, 1427 civarı, Santa Maria Novella, Florensa (http-7)	18
Görsel 1.2. Kosuth, “One and Three Chairs, 82 x 37.8 x 53 cm, Enstalasyon, Moma (http-8).....	22
Görsel 1.3. Tintoretto, İsanın Vaftizi, 1570, Tuval Üzerine Yağlıboya, 137 x 105 cm, Prado Müzesi,Madrid (http-9).....	24
Görsel 1.4. Hollanda veya Fransa Ekolü, Dinteville Alegorisi, 1537-1538, Ahşap Üzerine Yağlı Boya, 176,5 x 192,7 cm, New York, Metropolitan Museum of Art (http-10).....	25
Görsel 1.5. Duchamp, Fountain, 1917, fotoğraf by Alfred Stieglitz (http-11)	27
Görsel 4.1. Öğrencilerin çalışmalarından örnekler	77
Görsel 4.2. Uygulama sürecinden örnekler.....	78

KISALTMALAR DİZİNİ

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
RİÖLP	: Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programı
GEE	: Gazi Eğitim Enstitüsü
DDSE	: Disipline Dayalı Sanat Eğitimi



1. GİRİŞ

19. yüzyıl Avrupa'sının önceki dönemlerinde profesyonel sanatçıların el uğraşı olarak değerlendirilen sanat, toplum içerisinde seçkinler sınıfının birer tamamlayıcı ögesi olarak görülmektedir. Buradan da anlaşılabileceği gibi sanat eğitimi olarak ele alınan anlayış burjuvazi yapının gereği olan bir “şey” olarak yer almıştır. Ancak endüstri devriminden sonra oluşmuş olan “pazar anlayışı” ile endüstriyel tasarıma verilen önem artmıştır. Bu çağda toplumlar, düzgün çizilmiş ve tasarlanmış eşyaların yapımını amaçlamaktadır. Bu gereksinimler neticesinde sanat, okullara girebilmiştir. Okullarda sanatın tamamen el işi uğraşı olarak değerlendirildiği görülür. Ancak daha sonraları sanat eğitiminin el ve göz koordinasyonu geliştirerek diğer derslere yardımcı bir alan olma, bireyin yaratıcılığını geliştirmede ve soyut birçok ögenin öğrenilmesinde araç olabileceği gibi düşünceler gelişmiştir. Dolayısıyla sanat eğitimi, kazanımları ile üzerinde durulması ve geliştirilmesi gereken bir yapıya sahip olmuştur (Kırıçoğlu, 2005, s. 14-19).

Bu gelişmelerin, geleneksel eğitim anlayışını geride bırakarak çağdaşlaşan eğitim anlayışı ile doğrudan ilişkisi mevcuttur. Sanat eğitimi, yaratıcı güç ve birikimi olan, estetik kaygı ve düşünceye sahip, sanatsal değerlere hoşgörüyü yaklaşan çağdaş bir toplum yaratabilmek adına önemli bir alan olarak karşımıza çıkmaya başlar (Elkoyun, 2007, s. 2-3). Özsoy ise (2003, s. 31) diğer derslerin sürekli olarak öğrencileri bir konu veya bir açıklamayı aklında tutma eylemi ile karşı karşıya bıraktığını ancak düşünme eylemi ile çok az zaman geçirdiğini vurgulamaktadır. Bu anlamda, “sanat eğitiminin, çocukları daha çok çabayla düşünmeye ettiğini ve bu konuda olabildiğince basit araçları kullanan bir anlayışı olduğunu” belirtmektedir.

Sanat eğitiminin çok amaçlı bir süreç haline gelmesiyle sanat eğitimi verecek kişilerin yetiştirilmesi gerektiği düşünülmüştür. Bu amaçla ülkemizde ilk olarak Gazi Eğitim Enstitüsü (GEE) Resim-iş Bölümünü görmektedir. Ünver (2002, s.21) “Son on yılda yurt çapında çok sayıda üniversiteler ve bu üniversiteler bünyesinde Resim-İş Eğitimi Anabilim Dallarının ülkemizde sanat eğitimi yaygınlaştırdığını” belirtmektedir. GEE ile başlayan bu serüvenin ülke çapında yaygınlaştığını görmek mümkündür.

Zamanla yaygınlaşan bu anlayış ile uzmanlar sanat eğitimcisinin nasıl yetişmesi gerektiği konusunda tartışmalarda bulunmuş ve müfredat sürekli sorgulanmıştır. Çağdaşlaşan bir toplumu eğitmek için, sanat eğitimcilerini nasıl eğitmek gerekmektedir? Bu şüphesiz kolay bir gibi görünse de kendi içerisinde büyük bir paradoks yatmaktadır. Sanat eğitimcisi, sanatçı, sanatçı-eğitimci gibi kavramların bu alanda sürekli çatışması

durumu bu savı destekler niteliktedir. Ancak, bunların birbirinden bağımsız olarak görülmemesi gerekir. Bu alanları birlik olarak görmeli ve bütüncül bakılmalıdır. Aksi takdirde sorunlar artacaktır. Sorunların başında öğrencinin sürekli uygulamalı boyutta çalışması, seçtiği ana sanat dalında eğitim görmesi, daha sonra kuramsal çalışmalara uyum sağlamasını güçleştirmesi gelir. Ya da tam aksi; öğrencinin sadece kuramsal çalışmalara uyum sağlamaya çalışması durumu oluşur. Elkoyun (2007, s.45-46), “Türkiye’de bugüne kadar uygulanan programların, bazı aksaklıklar nedeni ile ‘Sanat eğitiminin uygulama ağırlıklı mı yoksa kuramsal bilgi ağırlıklı mı olmalı?’ tartışmalarının da etkisi ile tam olarak amacına ulaşamadığını” belirterek aksaklıkların sanat eğitiminin uygulama biçimini etkilediğini ifade etmektedir.

Tüm bunlar çerçevesinde üzerinde duracağımız konu, sanat eğitimcisinin bir sanatçı olarak eğitilmesi durumudur. Bu çerçevede Türkiye’de bulunan üniversitelerin Resim-iş Öğretmenliği bölümlerini kazanan öğrencilere baktığımız zaman yetenek sınavlarıyla bu bölümü kazandıkları görülür. Dolayısıyla sanatsal anlamda bireyleri geliştirmek ve onları sanatçı bireyler olarak da görmek anlayışı mevcuttur. Bu anlamda, geçmişte daha çok atölye geleneği ile ilerleyen bu eğitim çağdaş toplum algısıyla yeni yöntemlere doğru yönelmiştir. Bu yöntemlerin başında dört temel disiplini ele alan Disipline Dayalı Sanat Eğitimi anlayışı vardır. 1994-1997 yılları arasında YÖK-Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde Türkiye’deki tüm eğitim fakülteleri yapıları ve müfredatları açısından bir bütünlüğe kavuşturulmak amacıyla yeniden yapılandırılarak Disipline Dayalı Sanat Eğitimi modeli Resim-İş Eğitimi Anabilim Dallarının müfredat yapılanmasında eksen olarak alınmıştır (Çelebi, 2012, s. 1). Birleştirilmiş Sanat Eğitimi Yöntemi olarak da adlandırılan “bu modelin felsefesi; öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmek için sistematik bir müfredat programına uyulması, eleştirel bakış açısının geliştirilmesi, tarihsel ve sanatsal kültür değerlerini kavramalarını sağlamaktır (Çelebi, 2012, s. 2)”. Sanatın dört temel disiplininden yararlanan bu süreç sayısız disiplin yoluyla bireylerin deneyim ve bilgi edinmesini amaçlar. Bu dört disiplin, eseri tarihsel olarak sınıflandırabilmek amacıyla yer alan “sanat tarihi”, sanatta güzeli sorgulayan “estetik”, bir eserin kuramsal boyutta sorgulanmasını amaçlayan “sanat eleştirisi” ve deneyim sağlamak için “uygulama çalışmaları” olarak karşımıza çıkmaktadır (Gökay, 1998, s. 27-29).

Anadolu Üniversitesi Resim-İş Öğretmenliği Bölümünün lisans programına baktığımız zaman bu alanların yansımaları olarak Sanat Tarihine Giriş, Batı Sanat Tarihi,

Sanat Felsefesi, Çağdaş Sanat, Türk Sanat Tarihi ve son olarak Sanat Eleştirisi dersi olduğunu görmekteyiz (http-1). Sanat eleştirisinin diğer alanlardan sonra verildiğine dikkat etmek gerekmektedir. Bu alanların sorgulanması ve daha iyi algılanması bakımından önem taşımaktadır. Sanat eleştirisi konu alanlarına baktığımız zaman bir eseri eleştirme sürecinde eserin sanat tarihindeki yeri ve estetik olarak algılanışının önem kazandığını görmekteyiz. Bu açıdan tarih ve estetik anlayışı içeren sanat derslerine sanat eleştirisi konu alanı olarak yer vererek “sanat eleştirisi” üzerine duracağız.

Uygulama aşaması ise aynı programda Temel Tasarım I, Temel Tasarım II, Desen I, Desen II, Perspektif ve altı yarıyıl boyunca öğrencilerin öğrenim gördükleri Anasanat Atölye dersleri yer almaktadır. Aynı zamanda öğrenciler anasanat olarak seçtiği alan dışında 3 farklı Seçmeli Sanat Atölye dersi seçmek zorundadır. Bunlar; Resim, Grafik Tasarımı, Özgün Baskı Resim, Fotoğraf ve Heykel döngüsünde hareket etmektedir. Öğrenciler bu atölyelerde farklı teknikler öğrenerek bireysel olarak gelişimlerini sağlamaktadırlar. Anasanat atölye derslerinin altı yarıyıl boyunca devam ediyor olması ise bu noktada önemli bir yere sahiptir. Seçmiş olduğu alana yönelik olarak atölye içerisinde üç yıl boyunca eğitim gören öğrenci, atölye hocası rehberliğinde kendini uzun vadede ilerletmek ve özgür bir şekilde düşüncelerini somutlaştırarak birer üslup oluşturma şansı yakalamaktadır.

“Sanat eleştirisi ve konu alanları, kendi disiplinleri içinde yer alan ilkeleri kazandıracak biçimde sanat uygulamaları yoluyla işlerlik kazanır” (Türkcan, 2011, s. 92). Bu çerçevede, birleştirilmiş programlarla birlikte sanat eleştirisi ve uygulama çalışmaları, öğrencileri sanatsal uğraş içerisine koyarak, kendi çalışması üzerinde derinliğine düşünebilecek bir yapıya kavuşturmayı hedeflemektedir. Ayrıca sanat yapıtlarının oluşturulma süreçlerini de algılayan bireyler sanata ve sanatçıya değer verecektir (Gökay, 1998, s. 27). Sonuç olarak öğrenci bir çalışma oluştururken süreç içerisinde diğer alanlara yönelik farkındalıkla hareket etmeli, sanatın dilini yani temel tasarım ilkeleri gibi unsurları öğrenerek birleştirebilmeli, bu süreci araştırmalarıyla birlikte yeni düşünce tarzları ile geliştirmelidir. Bu anlamda sanat eleştirisi ve uygulama alanları önem taşımaktadır.

Bu araştırma da Anadolu Üniversitesi Resim-İş Öğretmenliği Programı’nda lisans eğitimi alan öğrencilere verilen sanat eleştirisi içerikli derslerle ile anasanat atölye dersleri arasındaki etkileşimlere odaklanarak öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmiştir.

1.1. Sanat Eğitimi

“İnsan çok yönlü eğitim gereksinimi olan bir varlıktır. İnsan eğitiminin başlıca yön ve bileşenlerinden biri de sanat eğitimidir. Sanat eğitimi bilim, teknik, felsefe ve kinestetik alan eğitimleriyle birlikte bireysel ve toplumsal eğitimin vazgeçilmezlerinden biridir (Mercin ve Alakuş, 2007, s. 15)”. Sanat eğitimi, insanın yaratıcı güçlerini ortaya çıkarmayı ve kişinin kişilik kazanmasını amaçlayan bir etkinliktir. “Sanat eğitimi” ya da “görsel sanatlar eğitimi” olarak adlandırmış olduğumuz bu süreci Kırıçoğlu (2005, s. 2), “görsel sanatlarda bulunan; resim, heykel, mimarlık, sinematografi, moda tasarımı bilgisayar sanatı gibi dalların okulöncesinden yükseköğretime kadar her aşamadaki sanat eğitimi ve öğretimi ile ilgili kuramsal ve uygulama çalışmaları olarak” yorumlamaktadır.

Çağdaş sanat eğitimi, toplumun ve bireylerin, sanatsal etkinlikler yoluyla içinde yaşadıkları çevreye olabildiğince duyarlı olmalarını amaçlar. Bu eğitim düşünüldüğünün aksine yeteneklerin gelişiminin amaçlandığı ve nihayetinde bir sanatçı yetiştirmeye yönelik olan bir olay olmaktan çok bireyin estetik eğitimidir. Kişilerin ortam ve çevre ile etkileşim içine girerek estetik ihtiyaçlarını doyurabilmelerini ve yaratma ve yorumlama güdülerini besleyebilmelerini sağlamaktadır. Bu süreç bireyi özgür düşünmeye ve özgür çalışmaya yöneltmektedir. “Sanat eğitiminin en önemli amaçlarından biri olarak, bireyin görmeyi, işitmeyi, dokunmayı ve tat almayı öğrenerek çevresini algılayıp onu biçimlendirmeye yönlendirmesi için gerekli koşullardan birisi olarak göze çarpmaktadır” (Buyurgan ve Buyurgan, 2012, s. 9-11). Pekmezci (2002, s. 36) “Çağdaş toplumların nitelikli insanları, okuyan, araştıran, sorgulayan, bilimsel düşünceye inanan, doğayı ve toplumu tanıyan, yaratıcı olan ve bunu ortaya koyan, estetik duyguları gelişmiş, insani değerleri yücelmiş niteliklere sahip olmalıdır” demektedir. Bunları sağlayan temel öğenin ise sanat eğitimi olduğunu vurgulamaktadır.

Sanat eğitimi, zamanla örgün eğitim içerisinde yer alan bir ders haline dönüşmüştür. Güzel sanatların yaşamdaki yerini ve önemini vurgulayacak biçimde “düzenlenmiş programlarla güzel sanat türlerini ve tarihsel gelişimleri örnekleriyle göstererek çeşitli tür ve dallarında beceri kazandırabilecek uygulamalı çalışmalarla sanat olgusunu aşılamayla amaçlamaktadır (San, 1987’den aktaran Kıratlı vd., 2011, s. 4)”.

Endüstriyelleşme ile değişen toplum ve dünya algısı sanatta da yeni değişim ve dönüşümler yaratmıştır. Bunu modernleşmenin aşılması ve yeni bir düşünce yapısı takip etmektedir. Post-modern olarak nitelendirdiğimiz bu durum, yeni sanat akımları ile yeni

alanlar çerçevesinde yeni düşünceler getirmiş ve birçok alan arasındaki sınırları eritmiştir. Bu bağlamda toplumsal, politik, tarihsel ve kültürel konuların estetik algısını değiştirdiği de görülmektedir. Bu sebeple sanat eğitime yüklenen roller “post-modern sanat eğitimi” çerçevesinde artmıştır. Disiplinlerarası yönünün arttığı bu eğitim, görsel imgelerin yoğun olduğu günümüz dünyasında “öğrencilerin görsel algısı gelişmiş, bir sanat yapıtını tüm boyutlarıyla anlayabilen, sanat yapıtının kültürel ve tarihsel boyutunu kavrayan, sanatın yaratıcı yanını özümseyen” kişiler olmasını amaçlar (Açıkgöz, 2018, s. 5). Bu çerçevede bireylerin edilgin olmaktan çok çevreyi değiştirebilen etkin-katılımcı, görsel okur-yazarlığa sahip ve eleştirel bir karaktere sahip olması hedeflenir.

Bu bağlamda “salt sanatsal değerlerin ve ilkelerin değil, bireysel, toplumsal, tarihsel bütün değerlerin sorgulanmasında ve öğretilmesinde/öğrenilmesinde”, ayrıca güncel olarak dünyanın değişen yapısına uyum sağlayabilmek ve buna karşı aktif olabilmek amacıyla öğrenciler için sanat ve kültür eğitiminin etkin bir eğitim ve öğretim alanı olduğunu söylemek mümkündür (Kırısoğlu, 2014, s. 9).

1.2. Sanat Eğitimsi (Resim-İş Öğretmeni) Yetiştirme

Geçmiş zamanlarda uzun zaman boyunca “bilen iyi öğretir” mantığında usta-çırak ilişkisi ile sanat eğitiminin verildiği görülür. “Bu eğitim anlayışı bilişsel süreçlerden çok öğrencinin psiko-motor işlevleri ve yetenekli denilen öğrencilerin ön plana çıkartılmasına dayanmıştır (Aykut, 2006, s. 35-36)”. 20. yüzyılın başlarında ise sanat eğitime yönelik öncü sayılacak kongreler düzenlendiği görülmektedir. Bunların temel amacı güzel sanatlar ve edebiyat gibi alanlara önem verilmesi, toplumun estetik ve yaratıcı anlamda geliştirilmesidir. Böylelikle bu dalların alan haline geldiği ve sistemleştiği görülür. Ancak bir alan olarak resim eğitime baktığımızda uzman öğretmene gerek duyulmadan yüzeysel bir eğitim verilmiştir. Bunun sebebi ise müfredatın, bu alanda iyi bir şekilde eğitilmiş birine gerek duymadan, sanat eğitimi verebilecek şekilde kurgulandığının düşünülmüş olmasıdır. Çocuk, “dahi” olarak görülmüş ya da onu serbest bırakarak yaratıcılığını engellemek amacıyla her şey doğal akışına bırakılmıştır. Bu algının temel ilkesi; resmin bilinçdışı bir dürtüyle yapılan bir olay olması durumu şeklinde özetlenebilir. Ancak gerek 1929’da G. Briket’in araştırmaları gerekse 1950’li yıllarda Gestalt psikologlarının araştırmalarında elde ettikleri veriler neticesinde sanat eğitiminin bilişsel yönü üzerine daha çok durulmuş ve programlar bu çerçevede şekillenmeye başlamıştır. Bu kapsamda 20. yüzyılın ortalarına doğru birçok üniversitede eğitim

enstitüleri aracılığıyla sanat eğitimcileri yetiştirme girişimlerinin yaygınlaştığı görülür. 1958 ve 1962 yıllarında yapılan uluslararası kongreler, diğer önemli gelişmelerdendir. “1970’li yıllarda ise sanat eğitimi doktora ve doçentlik uzmanlık alanı olarak benimsenmiştir (İlhan 2003, s.14-15)”.

Ülkemizde ise 1925 yılında MEB’in J. Dewey’i davet ederek Türk Eğitim Sistemi hakkında görüşlerini bildirmesini istemesi üzerine sanat eğitiminin sağlam bir temele oturma çabaları başlamıştır. Dewey, bazı öğretmen yetiştiren kurumlarda resim öğretmenliğe yönelik derslerin verilmesi ve ilkokullarda resim ve el-işlerini yürütmek üzere bazı özel şubeler açmaları gerektiğini belirtmiştir. Bu amaçla “resim ve iş eğitimi ile ilgili derslerin daha sağlıklı uygulanabilmesi için, bu branşta öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır (İlhan, 2003, s. 15-16)”. “Bunun akabinde ise 1928 yılında adı Sanayi-i Nefise Mektebi’nin Cumhuriyet’in ilk yıllarında kısa süreli de olsa çeşitli kurs programlarıyla resim öğretmeni yetiştirme görevi üstlenmiştir (İnce, 2007, s. 10)”.

Zamanla sanat eğitimcisinin yetişmesi ve bir alan olarak üniversite bölümlerinde yer alması gerektiği konusu güçlenmiştir. Bu çabalar neticesinde “İsmail Hakkı Tonguç tarafından 1932 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü (GEE) Resim-iş Bölümü’nün açılmasıyla birlikte sanat eğitimcisi yetiştiren kurumsal yapıya kavuşmuştur”. Gazi Eğitim Enstitüsünün sanat eğitimcisi yetiştiren bir kurum olarak tarihimizde ilk olduğunu ifade etmek gerekmektedir (Kurtuluş, 2000, s. 21-22). 1940 yılında İsmail Hakkı Tonguç’un kurmuş olduğu köy enstitülerinin güzel sanatlar ve halk sanatları bölümü ise açılmış olan Resim-iş Bölümlerine öğrenci yetiştirmek amaçlı önemli bir girişim sayılmaktadır (Ünver, 2002, s. 20).

Sanat eğitime yönelik yapılan yeni çalışmalar ve düzenlemelerle Yükseköğretim düzeyinde sanat eğitimi veren kurumların arttığı görülür. “1935 yılında ilk mezunlarını vermiş olan Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-İş Öğretmeni yetiştiren ilk kurumken, 1998 yılında bu kurumların sayısı 20’ ye ulaşmıştır (Karabıyıkoglu Boduroğlu, 2010, s. 22)”.

Bu gelişmeler neticesinde ülkemizde sanatçı eğiten kurumlar (Güzel Sanatlar Fakülteleri) ile sanat eğitimcisi eğiten kurumlar (Güzel Sanatlar Eğitim Bölümleri) adları altında farklı isimlerde ve kısmen farklı amaçlarda sanat okulları yer edinmeye başlanmıştır. Ancak sanat eğitimcisi yetiştiren kurumlarda nasıl bir eğitim verilmesi konusu tartışılmaktadır. Bu konunun üzerinde tartışmak amacıyla bir konuya açıklık vermek gerekmektedir. Bu sebeple sanat eğitimcisini sanatçı-öğretmen olarak isimlendirmek daha mantıklı olacaktır.

Öğretmenlik; bilgi ve deneyim yanında öğrenci ile doğrudan ilişkili olan bir bilim dalıdır. Buna bir de sanatçı eklendiğinde öğretmenin niteliği ve değeri kendiliğinden anlaşılır. Sanatsal bağlamda nitelikli ve özgün bir form yaratmak başlı başına bir öğrenme biçimidir. Öğretmen adayı böylelikle yaratıcı süreç hakkında deneyimsel olarak bilgi sahibi olmaktadır. Böylelikle öğretmen, öğrenci ile eş değer sayılabilecek bir süreci doğrudan yaşamış olmaktadır. Bu bağlamda sanat, öğrenilmesi kadar, öğretilmesinin de bireysel ilişki, yaratı ve bireysel sonuçlara açık bir öğrenme alanıdır. Bireyselliği bu kadar ön planda tutan bir anlayış, dolayısıyla insan hayatına sürekli olarak etki eden ve insanla beraber büyüyen bir anlayıştır. Bu sebeple, sanat eğitimcisinin öğretim alanı genişlemekte ve sosyal olarak nitelendirdiğimiz, sosyal anlayışla gelişen ve kuramsallaşan bilim alanlarını da kapsamaktadır (Kırıçoğlu, 2005, s. 227-229). Resim İş Öğretmenliği Lisans Programlarına (RİÖLP) baktığımız zaman da “eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi, eğitim yönetimi gibi psikoloji, pedagoji ağırlıklı öğretmenlik formasyonu ile ilgili derslerin verildiğini görürüz (Erbay, 1997, s. 154)”. Dolayısıyla sanattan felsefeye, psikolojiden eğitim bilime, antropolojiden toplumbilime ve teknolojiye kadar sanat eğitimcisinin bilgi ve deneyimi geniş bir yelpazede düşünülmelidir. Paragrafın bu sürecine kadar genel olarak sanat eğitimcisinin “eğitimci” yönü üzerinde durmuş bulunmaktayız. Sanatçı yönü üzerinde de durmak amacıyla sanat alanında yapılan uygulama ve teori kısımlarından biraz bahsetmek gerekmektedir. Sanat eğitimcisi yetiştiren kurumlarda, öğrencilerin sanatçı olarak yetiştirilmesinde gerekli uygulama ve teorik kısımları; uygulamalı alan, eleştirel alan (sanat eleştirisi), kültürel alan (sanat tarihi) ve estetik alan olarak dörde ayırmak mümkündür. Uygulama çalışmalarında ürün ortaya koymanın, yaratıcı davranışın her bir sürecinde yetkinlik kazanan birey, eleştirel alan ile değer yargısı ve eleştirel ifade kazanmaktadır. Estetik alanında görülen öğretim ile geçmiş sanatta değişen normları, eleştiri kuramlarını ve estetiği öğrenirken; kültürel alanla da sanat tarihini öğrenerek bu alanlar arasında ilişki kurar. Sanat eğitimi dediğimiz bu süreç “biçim oluşturan bir düşünme etkinliğidir”. Bu ilişkiler bağlamında da bireylerden tarihi bilen, eleştiri yapabilen, estetik değerlere sahip olan ve bunları düşünerek biçim oluşturabilen kişiler olması beklenir (Elkoyun, 2007, s. 33-45).

1.3. Disipline Dayalı Sanat Eğitimi

Sanat eğitiminin okullara bir ders olarak girmesinden başlayarak yaşanan dışavurumcu ve yeniden yapılandırmacı görüşleri, 1950’li ve 60’lı yıllarda sanatın bir anlamda yeniden bir disiplin olarak okul programlarında yer alması izlemiştir. Bu anlamda sanatın sadece yetenekten ibaret bir el işi uğraşı olarak nitelendirilip usdışı bir eylem olarak düşünülmesi durumunun tartışılması ve bilişsel alanın vazgeçilmez bir parçası olduğunun düşünülmesi önemli adımlar olarak nitelendirilir. Çocuk odaklı sanat eğitiminin aşırı özgürlükçü anlayışları sanat derslerini rahatlama dersleri olarak göstermiş ve bu alanın işlevselliği sorgulanmıştır. Bu süreçle birlikte sanat eğitiminde disiplin odaklı programlar gündeme gelmiştir (Kırıçoğlu, 2009, s. 29).

Bu aşamada Elliot W. Eisner tarafından savunularak geliştirilen “Disipline Dayalı Sanat Eğitimi” karşımıza çıkmaktadır. Eisner, sanatsal öğrenmenin, sanatsal materyalleri kullanabilmekten daha geniş bir açıya sahip olduğunu belirterek, daha aktif ve düşünsel alana yönelik rollerinin de olduğunu ifade etmiştir. “Sanat eğitiminin felsefi değerlerinin kavramları ve uygulamaya yönelik aşamalar ‘disiplin temelli sanat eğitimi’ şeklinde genel bir başlık altında birleştirilmiştir (Özsoy ve Şahan, 2009, s. 208)”. Kuramın Amerika Birleşik Devletleri’nde 1960 yıllarında temellendirilmiş ve 70-80’li yıllarda geliştirilmiş olduğu bilinmektedir. J. Paul Getty Vakfı, okullarda görsel sanatlar eğitiminin kalitesini geliştirmek için Getty Güzel Sanatlar Eğitim Merkezini kurmuştur. Bu kurum, sanat merkezli bir öğretim programının olması gerektiğini savunarak okullarda sanatın düzenli bir programla verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Böylelikle dört disiplini içine alan “Disipline Dayalı Sanat Eğitimi” yaklaşımı benimsenmiştir (Özsoy ve Alakuş, 2009, s. 59-60). Bu anlayış geleneksel sanat eğitiminin aksine bilişsel süreç üzerine yönelerek öğrencilerin “sanat eserini değerlendirmelerini ve esere ilişkin sanat tarihi, estetik, eleştiri hakkında bilgi sahibi olup fikir yürütmelerini ve bunu uygulamaya yansıtma” üzerine kurulmuştur (Özalp, 2012, s. 137).

Sanat eleştirisi, bir sanat eserinden yola çıkarak o çalışmanın özü ve kapsamı ile ilgili yorumlamalar yapmayı içerir. Öğrencinin bir yapıtı eleştirmedeki ölçütleri öğrenmesini ve eleştirel açıdan gelişimini sağlamaktadır. Öğrencilerin, kendi kültürlerinin estetik sembollerini okuyabilen, görsel okuryazarlığa sahip, bilinçli ve eleştirel yapısı gelişmiş bireyler olmaları gerekmektedir. Bu anlamda önemli bir alan olan sanat eleştirisi, sanat eğitiminde genel olarak Feldman’ın belirlemiş olduğu betimleme, çözümleme, yorumlama ve yargı evreleriyle ele alınmaktadır (Gökay, 1998, s. 27). Sanat

tarihinde amaç, öğrenciye yaşayan, canlı bir sanat tarihi bilinci kazandırmaktır. Böylelikle öğrenci sanatı tanıyıp öğrenebilen, birikim sağlayabilen ve bu birikimlerle yeni biçimler yaratmada temel oluşturabilen bir yapıya kavuşacaktır. İlhan (1999, s. 347), öğrencilerin farklı sanat disiplinleri arasında, kültürlerarası tarihsel gelişimin nasıl olduğunu anlayacak şekilde yetiştirilmesi açısından sanat tarihini önemli bir alan olarak ele almaktadır. Bu anlayış, sanatsal yaratmada ve sanat yapının tarihsel-kültürel yapısına ilişkin yeterlik ve anlayışları içermektedir. Estetik, bireylere sanatın, sanatta güzel ve güzelliğin, estetik kuramların ne olduğu ile bilgi verir. Uygulama aşaması ise bilgi, beceri ve ustalığın deneyimlerle elde edildiği alana denk gelir. Boya, kâğıt, kil ya da herhangi bir malzemenin başına geçen birey yapıtıyla diyalog içerisine girmektedir. “Görsel alan içerisine giren temel unsurların (form, çizgi vb.) niteliklerini görmeyi, araç ve gereci beceriyle kullanmayı, izleyicide doyum sağlayacak biçimleri yaratmayı ve yaratılan formda estetik değerlerin yanında güçlü bir anlatım yaratmayı öğrenme” gibi kazanımlar bu aşamada sağlanır (Onan, 2005’ten aktaran Özalp, 2012, s. 138).

Froebel öğrencinin sanatsal faaliyetlerle birlikte tam ve her yönden gelişmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bahsetmiş olduğumuz dört temel alanla birlikte bireyin sanatsal algısı birçok yönden geliştirilmektedir. Bu alanlardan herhangi birine daha çok önem vererek diğerlerini göz ardı etmemeli, bunları birbiriyle ilişkilendirilerek birbirini destekleyecek şekilde ele alınması gerekmektedir. Böylelikle diğer toplum ve kültürlerin sanatından zevk alabilen, estetik farkındalığa sahip bireylerin yetişmesinin önünü açmak mümkündür (İşler, 2003, s. 51).

1.4. Sanat Eleştirisi

“Eleştiri bir kimsenin dolaylı ya da dolaysız ilişki kurduğu somut ya da soyut her türlü var olan üzerine edinimlerini ve bu edinimlerle ilgili kişisel değerlendirmelerini ortaya koyması, açıklamasıdır” (Erinç, 2003, s. 33). Bu kavramın tarih öncesi dönemlerden günümüze kadar geniş bir alana sahip olduğunu görmek mümkündür. Ancak modernist döneme kadar kuramsal bir boyutta ele alınmadığını görürüz (Balcı, 2013, s. 9). Bu bağlamda modern kavramına baktığımız zaman ilk olarak 5. yüzyılda dinsel bir kimlikle oluştuğunu görmekteyiz (Habermas, 1994, s. 31). 17. Yüzyılda bu yapısından sıyrılan bu düşüncenin fikir babası Rene Descartes olarak bilinmektedir. Eleştiri, Hristiyanlık ve Aristoteles felsefesi üzerine kurulu olan skolastik düşünceye sırtını dönerek bütün bilimlere birleştirmeye çalışan Descartes ile felsefî bir kimlik

kazanmıştır. 18. yüzyılda ise Aydınlanma Dönemi ile Avrupa’da bir fikir akımı olarak ortaya çıktığını görürüz. Bu dönemin filozofları, özellikle Immanuel Kant gibi öne çıkan kişiler dinden bilime, estetikten sanata kadar her alanın kendi sınırlarını belirlemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Alanların kendi çevresine karşı eleştirel ve sorgulayıcı bir şekilde bakması gerektiği fikrini öne sürmüşlerdir (Yılmaz, 2013, s. 16-17). Böylelikle modern dönemin siyasi ve felsefi alt yapısı kurulmuştur. Akıl merkezli bu anlayışta entelektüel birikimin ön plana çıkarılması, bireyin gelişiminin ve özgürlüğünün yine akıl temelinde olduğu gözlenmektedir (Özaltın, 2016, s. 10).

Modern çağ ile alanların kendi kurallarını oluşturduğunu görürüz. Immanuel Kant’ın sanata yönelik yorumları ise sanat eleştirisinin kuramsal bir boyuta taşınma aşamasında önem kazanmaktadır. Sanatın tamamen özgür bir alan olduğu görüşünde olan Kant, bu alanın entelektüel gelişimde önemli olduğunu ifade ederek yaratıcılığın doğuştan olduğunu ve kendi kurallarını kendisinin verebileceğini ifade etmiştir. Kendi başına var olabilen sanat ve bunun yaratıcısı olan sanatçı deha olarak düşünülmüş ve bu alanın önceden saptanmış kurallara değil, kendi yarattığı kurallara göre oluşturulması gerektiği düşünülmüştür. Sanat eleştirisinin kuramsal açıdan oluşmasını sağlayan temel zemin bu şekilde oluşmuştur. Balcı (2013, s. 11) eleştirinin özgürleşen yeni yapısının sanatla ve toplum hayatı ile ilişkilendirilmeye başlandığını belirtir. Bunun sebebini ise zamanla etkisi azalarak egemen olmanın dışına itilen aristokrat sınıfın yerini burjuva sınıfının almasıyla ilişkilendirir. Sanayileşme ile ortaya çıkan iş gücü mantığı, rekabet ve pazar ortamlarının artması ile sanat eserlerinin değeri sorgulanmaya başlanmıştır. Bu amaçla sanat eleştirisine yönelik bir araştırma ve değerlendirme süreci başlamıştır.

Bu bağlamda değerlendirme sürecine yönelik önemli adımlar atan birkaç eleştirmenden bahsetmek gerekmektedir. Bunların başında Giorgio Vasari (1511-1574) gelir. Bir sanatçının yaptığı eserlerin yargılanıp değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yalnızca sanatçıların değil, sanatı gören ve yazdıklarını okuyan tüm insanların sanatı nasıl değerlendirmesi gerektiğine yönelik kriterler belirlemiştir. Bu kriterler hem gözün eğitilmiş duyarlılığı hem de tekniğin bilgisi yoluyla ele alınmıştır. Denis Diderot ise 1759 yılından 1781’e kadar Paris Resim ve Heykel Akademisi tarafından organize edilen Bienal Salon Sergileri üzerine eleştiriler yazmıştır. Dört ciltlik kitap halinde derlenen çalışma Akademinin sansüründen korunmuş ve böylelikle Diderot’un görüşlerini daha özgür biçimde ifade etmesi sağlanmıştır. Aynı zamanda Charles Baudelaire, Clement

Greenberg gibi önemli isimlerin de bu alana yönelik önemli çalışmaları bulunmaktadır (Barrett, 2014, s. 29-32).

Bilişim çağında sanat eleştirisinin kapsamının arttığını görürüz. Değişen toplum algısı, geleneksel bir anlayış yerine bireylerin yaratıcı ve eleştirel güçlerini öne çıkarmayı amaçlamıştır. Bu bağlamda çağdaş eğitimin önemli amaçlarından biri toplumu araştırmaya, incelemeye yönelterek, topladıkları algı ve birikimleri sentezlemelerini sağlamak olmuştur. Çevrelerindeki olgu ve nesneleri anlamlandırabilen bireyler, ifade güçleri gelişmiş, eleştirel bağlamda hareket edebilen ve doğru kararlar verebilen kişiler olarak var olmalıdır. Sanat eleştirisinin pazar anlayışıyla birlikte yapıtların salt değerini sorgulayan bir alan değil, aynı zamanda çağdaş bir toplum yaratma amacıyla bir araç olarak da kullanıldığı görünmektedir (Daşdağ, 2010, s. 379).

Sanat eğitimi kapsamında sanat eleştirisi disiplinine baktığımız zaman Pepper'in teorileri göze çarpmaktadır. Daha sonra Feldman'ın bu teorileri sanat eleştirisi disiplinine uyarladığını ve bunların sanat eğitiminde kullanıldığını görürüz. Bu disiplini eğitime uyarlayan kişiler olarak Edmund Feldman, Eugene Kaelin ve David Ecker'i görmek mümkündür. Bu sanat eğitimcileri ve araştırmacılar 1966 yılında Ohio Devlet Üniversitesi'nde sanat eleştirisi hakkında bir seminer düzenlemişlerdir. Bu seminerin genel amacı sanat eleştirisinin sanat eğitimi içerisinde yer alması gerektiğini vurgulamak olmuştur. Bu gelişmelerle birlikte sanat eleştirisi, sanat eğitiminde önemli bir alan olarak yer almıştır. Getty Vakfı'nın çabalarıyla oluşturulan Disiplin Temelli Sanat Eğitimiyle de estetik, sanat tarihi ve uygulama alanlarıyla birlikte ele alınmış ilköğretim ve ortaöğretim basamaklarında yer almıştır (Bolat Aydoğan, 2010, s.43).

Ülkemizde de Disiplin Temelli Sanat Eğitimi çerçevesinde (1998 yılında) okullara giren sanat eleştirisi çağdaş bireyler yetiştirmede önemli bir alan olarak görülmüştür. Bu modele uygun öğretmen yetiştirme amacıyla da Resim-İş Öğretmenliği Programlarında uygulandığını görmekteyiz (İnce, 2007, s. 26). Bu bağlamda YÖK'ün RİÖLP'ne baktığımız zaman kazanımlar şöyle ifade edilmektedir:

“Sanat kuramları çerçevesinde sanat eserlerini inceleyerek eleştirel düşünmeyi geliştirme, sözlü ve yazılı olarak sanat eserini yorumlayabilme ve değerlendirebilmeyi içerir; ayrıca öğrencilerin çağdaş sanat eserlerine ilişkin felsefi düşüncelerini geliştirmeleri teşvik edilir; dersin karşılıklı tartışmalarla işlenmesi sağlanır, tartışmaların etik kurallara uygun olarak yürütülmesine dikkat edilir; sanat eleştirisinin görsel sanatlar eğitimindeki yeri ve önemi üzerinde durulur (http-2)”.

Öğrencilerin eserleri inceleme ve eleştirel yapılarını geliştirme gibi amaçların olduğunu görmekteyiz. Üniversitelerin RİÖLP'lerinde seçmeli ders olarak yer alan bu ders Gazi Üniversitesi (http-3), Marmara Üniversitesi (http-4) ve Anadolu Üniversitesi (http-5) gibi çoğu üniversitede zorunlu ders olarak verilmektedir.

Araştırmayı yaptığımız Anadolu Üniversitesi Resim-İş Öğretmenliği programına baktığımız zaman da VI. yarıyıl da verilen 2 kredilik bir ders olarak yer aldığını görmekteyiz. Ders içeriği, sanat eleştirisinin dünyada ve Türkiye'deki tarihsel gelişimi, biçimsel/görsel çözümlemenin temel ilkeleri, Feldman'ın eleştiri türlerinin incelenmesi ve Pedagojik eleştiri türü bağlamında eser inceleme, Wolff ve Geahigan'ın eleştiri türlerinin örnekler üzerinden incelenmesi, Ontik (varlıkbilimsel) çözümleme ve İkonoloji bağlamında sanat eseri analizi, müzede sanat eleştirisi uygulaması olarak alınmakla birlikte öğrenci sunumları ile de bu öğretilerin desteklenmesi amaçlanmaktadır (http-6).

YÖK'ün belirttiği kazanımlar doğrultusunda ders içeriğinin yoğun bir şekilde ele alındığı gözlemlenmektedir. Bu disiplinin öğrencilere farklı eleştiri türleri ile sanat eserini inceleme ve bunları yaptıkları sunumlar ile destekleyerek kalıcı bir öğrenme sağladığı görülür. Ayrıca öğrenciler, müzede gerçekleştirilen uygulamalarla ders dışında aktif olarak eleştirmen rolüne bürünmekte ve bunları gerçek hayatla ilişkilendirmektedir (Açıkgöz, 2018, s. 3).

Araştırma kapsamında, yukarıda bulunan Feldman'ın ve Wolff ve Geahigan'ın eleştiri türlerini ele alacak ayrıca sanat eleştirisinde çözümleme ve yorumlama yöntemlerini aşağıda bulunan başlıklar çerçevesinde ifade edeceğiz.

1.4.1. Sanat eleştirisi türleri

Sanat eleştirisi türlerine baktığımız zaman oldukça kapsamlı bir sınıflandırma ile karşılaşmaktayız. Anadolu Üniversitesi RİÖLP'de ders içeriği olarak Feldman ve Wolff ve Geahigan'ın eleştiri türlerinin ele alındığını ifade etmiştik. Bu sebeple sınıflandırmayı ona göre ele alarak sanat eleştirisi türlerini anlatmaya çalışacağız.

Bu bağlamda, sanat eleştirisi ve değerlendirme konusunu sanat eğitimine uyarlayan kişilerden biri olarak Feldman'ı görürüz. Feldman'ın yapmış olduğu sınıflandırmayı, Akademik Eleştiri, Basın Eleştirisi, Popüler Eleştiri ve Pedagojik Eleştiri ele almak mümkündür (Tablo 1.1.).

Tablo 1.1. *Feldman'ın sınıflandırdığı sanat eleştirisi türleri (Bolat Aydoğan, 2010, s. 118-123)*

Akademik Eleştiri	Bu eleştiri uzun bir çalışma ve uzmanlaşma hassasiyeti neticesinde ortaya konmaktadır. Akademik eleştirinin görevi, akademik tarafsızlığın gerektiği bir çeşit inceleme, yorumlama ve aydınlatmayı sağlamaktır. Önceden incelenerek sınıflandırılmış üslup ve sanatçıları yeniden incelemek amacı vardır.
Basın Eleştirisi	Basın eleştirisi türünde ana nokta eleştirinin haber kategorisinde yer alması durumudur. Bu yazılar genelde bir serginin kısa özeti olmaktadır. Bu sebeple uzun, sistematik bir analizin yapıldığı nadiren görülmektedir. Halka sanat ve eleştiriye ulaştırmak ve onları etkilemek adına sanat eleştirisinin önemli bir bölümünü oluşturduğu söylemek mümkündür.
Popüler Eleştiri	Bu eleştiri türü, halkın geneli tarafından yapılan bir eleştiriye ifade etmektedir. Eleştirinin arka planında kalan, sanata dair her türlü görüşme, tartışma popüler eleştiri olarak nitelendirilir. Bizim bir eseri nitelikli görüş görmemize bağlı olmaksızın sıradan bir vatandaş sanat hakkında yorum yapmaktadır. Bu sebeple halkın çoğunluğunun eleştirel fikri, mevcut sanatın durumuna etkisi açısından dikkate alınmalıdır.
Pedagojik Eleştiri	Pedagojik eleştiride amaç öğrencilerin estetik ve sanatsal algısını geliştirmektir. Bu sebeple öğrenci işlerinin yorumlanmasının ötesinde onların kendilerini eleştirmelerine olanak verilmelidir. Böylelikle öğrencilerin, kendi çalışmalarının analiz ve yorumunu yapması sağlanmaktadır.

Feldman'ın sınıflandırmış olduğu eleştiri türlerinden pedagojik sanat eleştirisi, sanat eğitimi bağlamında öne çıkmaktadır. Bu eleştiri türü öğrencilerin sanatsal eğitimi çerçevesinde, okullarda öğretilmesi amaçlanan davranışlara yönelik olarak oluşturulmuştur. Feldman bu süreci dört kategoriye uyarlamaktadır. Bunlar, betimleme, çözümleme, yorumlama yargı olarak karşımıza çıkmaktadır (Mercin ve Alakuş, 2005, s. 40-41). Bu dört evrenin sırayla ya da birlikte ele alınması mümkündür. Eleştiriye yeni başlayan bireyler için basitten karmaşığa doğru sırayla ele alınmasının daha yararlı olduğu düşünülmektedir. Bu evreler, betimleme aşamasında 'Eserde neler görüyorsunuz',

Çözümlemede ‘Sanatsal elemanlar birlikte nasıl düzenlenmiş?’, yorumlamada ‘Sanatçının söylemek istediği şey nedir?’, yargı kısmında ise ‘Eser hakkında ne düşünüyorsunuz?’ soruları çerçevesinde ele alınmaktadır (Karabulut, Karakuzu ve Konca, 2008, s. 94). Bu aşamalar Tablo 1.2.’de ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

Tablo 1.2. *Pedagojik eleştiri basamakları (Feldman, 1994’ten aktaran Subramaniam, Hanafi ve Putih, 2016, s. 58-59)*

Betimleme	Betimleme, sanat eleştirisı sürecinde ilk adımdır. Bu süreç esere yönelik ilk izlenimleri ifade eder. Açıklama sürecinde eleştirmenler gördükleri hakkında gözlemler yaparlar. Bu gözlemler, ‘güzel’ veya ‘çirkin’ gibi değer kelimeleri kullanmadan görünenlerin ifade edildiği, objektif ifadeler olmalıdır.
Çözümleme	özümleme, bir sanat eserinde görülen nesnelerin plastik değerini ifade eder. Eleştirmenin sanat unsurları ve tasarım ilkeleri hakkındaki bilgisine dayanmaktadır. Birey, çalışmanın nasıl oluşturulduğunu açıklamak için kompozisyon, hareket, çizgi, tekrar gibi unsurlara bakmalıdır.
Yorumlama	Yorumlama, eleştirme sürecinin üçüncü adımdır. Eleştirmenler, eserin kendileri için ne anlama geldiğini, onları nasıl hissettirdiğini veya hangi etkileyici niteliklere sahip olduğunu açıklayarak görüşlerini ifade etmektedir.
Yargı	Yargı veya teori aşaması olarak nitelendirdiğimiz bu aşama, sanat eleştirisı sürecinin son adımdır. Yargı sırasında eleştirmenler sanat eseri hakkında kendi görüşlerini belirtmektedir. Sanat eserinin neden başarılı veya başarısız olduğu ile yorumlamalar yapılmaktadır.

Feldman dışında ele alacağımız bir diğer sınıflandırma ise Wolff ve Geahigan'ın sınıflandırmasıdır. Burada bireylerin öznel yargılarının ele alındığı 'izlenimci eleştiri', bir eseri salt biçimsel yönde eleştirmeyi amaçlayan 'biçimci eleştiri' ve 'bağlamsal sanat eleştirisi' olarak üç kategorilik bir sınıflandırma görürüz (Wolff ve Geahigan, 1997, s. 15). Bu sınıflandırma Tablo 1.3.'te ifade edilmiştir.

Tablo 1.3. *Wolff ve Geahigan'ın sınıflandırmış olduğu eleştiri türleri (Wolff ve Geahigan, 1997, s. 15-23)*

İzlenimci Eleştiri	En yaygın eleştiri türüdür. İzlenimci eleştiri, sanat eserinin nitelik gibi unsurları ele alınmadan herhangi bir kurala bağlı kalmaksızın yapılan serbest ve kişisel yoruma yöneliktir. Bireyler günlük yazar gibi sanat eserine yönelik duygu ve düşünceleri/izlenimlerini ifade eder.
Biçimci Eleştiri	Bu eleştiri türü plastik değere odaklanmaktadır. Plastik değerleri göz önünde bulundurmadan ele alınan çalışmalar başarısız olarak nitelendirilir. Roger Fry ve Clement Greenberg bu eleştiri türünün oluşmasında etkili olmuştur.
Bağlamsal Eleştiri	Bağlamsal sanat eleştirisi, farklı disiplin ve ideolojileri yorumsal perspektif çerçevesinde ele alır. Sosyoloji, psikanalitik gibi alanlar buna örnek olarak gösterilebilir. Wolff ve Geahigan bu eleştiri türünü, 'Sanat tarihsel eleştiri', 'Psikanalitik eleştiri' ve 'İdeolojik eleştiri' olarak üçe ayırmaktadır.

İzlenimci eleştiride eserle ilgili olarak herkesin öznel yargıları bulunmaktadır. Eserin niteliği ve yapısı üzerinde durmaktan çok izlenimlere yönelik yargılar önem kazanmaktadır. Güzelliğin göreceli bir açıya sahip olduğuna inanılmakta ve eleştirmenin eserden aldığı hazzı yönelmektedir. Bu bağlamda, kişinin yapacağı şey sanat eserinin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade etmektir. İzlenimci eleştiride, tüm bunlardan yola çıkarak eser hakkında iyi ve kötü bir yorumlamada bulunulmadığını ifade edebiliriz (Moran, 2002, s. 264). Deirdre Boyle'nin, Viola'nın Buried Secrets denilen bir video kurgu dizisine ilişkin deneyimleri, bu eleştiri türüyle 'izlenimlerini ifade etmesi açısından' ilişkilendirilebilir:

“Öyle rahatsız edici ki görüntüleri ve çağrışımları hala bilincimde geziniyor; tıpkı rüyaların rahatsız edici bölümlerinin insanlara endişelerini, çözümlenemeyen çelişkilerini...gün yüzüne çıkarması gibi...Bu çalışmayı neden bu kadar acı verici bulduğumu anlamak beni kendi gizli korkularıyla, öfkelerimle ve yenilgi duygularıyla yüzleşmeye yöneltti. İçini korku salmış, bir seçimler ormanında kaybolmuş, suçluluk duygusuyla dolu, kendi içinde

mahkûm olmuş ve aşırı yalnız halde yalnız bırakılmış arkadaşın yaşadığı çelişkiyi biliyorum: Bu çalışma da...yaraya tuz basıyor (Barrett, 2014, s. 114)”.

Biçimci sanat eleştirisi, sanat eleştirmenlerinin doğrudan sanat yapıtlarına yönelmesiyle oluşmuştur. Bu eleştiri, Roger Fry ve Clement Greenberg gibi önemli eleştirmenlerin, eserin “plastik anlamda algılandığı seklinin” son derece önemli olduğunu ifade etmeleri üzerine gelişmiştir. Bir sanat eserinin biçimsel yönde ele alınmaması başarısızlık olarak nitelendirilir (İnce, 2007, s. 80). Greenberg’ün görüşünün temeli “sanatın kendini toplumun taleplerinden koparması” olmuştur. Bu durumda sanat, formlar ve olayların tarihi dışında var olmalıdır. Eserin salt plastik değerine vurgu yapan eleştirmen, rengin yalnızca renk olduğunu ifade etmektedir. Göz, tuval üzerinde dolaşmamalı ve renk, kişiyi anlam aramak zorunda bırakmamalıdır. Modernist estetiğin temelini de bu anlayışın oluşturduğunu söylemek mümkündür. Ana akım olarak soyut sanat görülmektedir (Giderer, 1999, s. 68-70). Bu bağlamda Kandinsky’nin kendi çalışmalarına yapmış olduğu şu eleştiriye örnek olarak vermek mümkündür:

“Kullandığım renkler, aynı yüzey üzerinde sanki üst üste binmiş gibidirler, ama ağırlıkları farklıdır. Böylece alanların birbiriyle ilişkisi resmime kendiliğinden girmiş oldu. Resimde yüzeyselliği de aşmış oluyordum, yani espas da kullanmış oluyordum çünkü espasızlık çok fazla dekoratif bir görüntüye yol açabilirdi. İçsel alanlar arasındaki bu farklılık, resimlerime...perspektif derinliğinin yerini alan bir derinlik oluşturdu...ağırlıkları ile arkitektonik bir merkez oluşmasını engelledim...Soğuk renklerin öne çıkmasına, ılık tonların arkaya konmasına gayret ederdim (Antmen, 2014, s. 87)”.

Sanatçının biçimsel yöne ağırlık vererek kendi resimlerinin oluşum sürecini ifade ettiğini görmekteyiz.

Bağlamsal sanat eleştirisine baktığımız zaman kendi içerisinde ‘sanat tarihi eleştirisi’, ‘psikanalitik eleştiri’ ve ‘ideolojik eleştiri’ olarak üç kategori şeklinde sınıflandırılmış olduğunu görürüz (Tablo 1.4.).

Tablo 1.4. *Wolff ve Geahigan’a göre bağlamsal eleştiri türleri (Wolff ve Geahigan, 1997, s. 23-27)*

Sanat Tarihsel Eleştiri	Sanat tarihçilerinin eleştiri alanında etkinlik göstermeleri sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu eleştiri türünde sanat tarihi metodolojisinden daha az yararlanmaktadır. Eleştirel yapı metne hakimdir.
Psikanalitik Eleştiri	Sanatçının eserde saklamış olduğu imgeleri ve psikolojik bağlamları açıklamaya çalışan bir eleştiri türüdür. Freud’un sanat üzerine yaptığı eleştiriler üzerine ortaya çıkmıştır.
İdeolojik Eleştiri	Genel anlamda ideolojik algı ve değerlere odaklanmaktadır. Özellikle politik ve sosyolojik açı ele alınmaktadır. Bu bağlamda Wolff ve Geahigan ‘Marksist eleştiri’ den söz etmektedir. Buna ilave olarak ‘Feminist Eleştiri’ de ideolojik açıdan değerlendirilebilir.

‘Sanat tarihi eleştirisi’nin Stephen Addiss ve Mary Erickson tarafından Amerika’da ele alındığını belirten İnce (2007, s.83) sanat tarihçilerinin sanat eleştirisi alanında etkinlik göstermeye başladığını ifade etmektedir. Bu eleştiri türünde, eleştirmenler sanat tarihi verilerinden daha az yararlanmaktadır. Eleştirel yapı metne hakimdir. Sanat eserinin sanat tarihi eleştirisine göre ele alınmasına, Krausse’nin (2005, s. 9), Masaccio’nun ‘Kutsal Teslis’ adlı eserine yöneltmiş olduğu şu ifadeleri örnek olarak gösterilebilir:

“Masaccio’nun Kutsal Teslis (yani, Baba, Oğul ve Kutsal Ruh) betimlemesi zamanına göre o kadar anlaşılmamıştı ki, ziyaretçiler ilk bakışta ressamın duvara bir delik açtığını ve yan taraftaki başka bir kilisenin içini gösterdiğini zannettiler. Resimdeki mekânın perspektifine aşırı vurgu yapılmış, figürlerin bedenleri adeta birer heykel gibi üç boyutlu işlenmiştir...sanatçını öldüğü yıl, yani 27 yaşına basarken yaptığı sanılan bu resim, “kaçış çizgileri” yoluyla üç boyutluluğun sağlandığı bütünsel bir gölge-ışık oyunuyla sistemli bir mekânın yaratıldığı ilk perspektif resmidir. Bu nedenle Masaccio Rönesans resminin öncüsü ve kurucusu sayılır”.



Görsel 1.1. Masaccio, Kutsal Teslis, 680 x 475 cm, Fresk, 1427 civarı, Santa Maria Novella, Florensa
(<http-7>)

Psikanalitik eleştiri Sigmund Freud'un (1856-1939) psikanalitik ilkelerine dayanmaktadır (Tyson, 2014, s. 156). Bu eleştiri türünde, kişisel duygulara ya da sanat eserinin estetik boyutuna pek ilgi gösterilmemekle birlikte ana amacı sanatçıların bilinçaltında bulunan psikolojik motif ve eserlerinde saklı olan önemli sembolleri incelemektir (İnce, 2007, s. 85). San (2004, s. 88), Freud'un bilinçaltı ve bilinç dışı ile ilgili buluşlarına dayanan bu yöntemin, dört amaçla kullanıldığını ifade etmektedir. Bunlar:

1. Sanatçının psikolojisini, bilinçaltı dünyasını, komplekslerini, cinsel dürtülerini vd. ortaya çıkarmak;
2. Bu ortaya çıkan verilerle sanatçının eserlerini yorumlamak;
3. Eserlerindeki kişilerin psikolojisini, davranışlarını açıklamak;
4. Yaratmanın bilinçaltı kaynaklarını açıklamak, sanatçının niçin yarattığı, sanatın hangi nedenlerle doğduğu gibi soruları aydınlatmaktır.

Barrett (2014, s. 66), Amerikalı sanatçı Paul Pfeiffer'in çalışmalarının yorumlanması için psikanalitik kuramın uygulandığını belirtmektedir. İkonlar, günahlardan arınmayı ve yüceliği ifade etmektedir. Ancak Pfeiffer, kendini onlar olmadan ifade etmek için ikonların kimliklerini yok etmiştir.

“İkonik beden silinmesi Pfeiffer’in çalışmasında oldukça etkilidir. İlk bakışta bu ikonik görüntünün her yerde bulunması bizi artık büyülemeye başladığında, gösterilen şey kendi yokluğumuzu bir ayna, beklenmeyen bir endişe ve şüphe anıdır. Silinmiş, olmayan görüntünün bir parçası haline geliriz. İkonu büyüleyici bir şekilde gözlemlemek yerine izleyiciler olarak doğrudan spor salonunda oyunu izleyen kalabalığa bakarız. Tam o anda izleyici görme eyleminin kendisini görür. Dolayısıyla Pfeiffer ikonunu “silerek” bizi silmeye, belki de kimliğimizi bağımsızlaştırmaya ve bizi kalabalığa biçimsiz çoğulcu arka plana atmaya çalışır (Roth’dan aktaran Barrett, 2014, s.66)”.

İdeolojik eleştiri türü genel anlamda politik ve sosyo-politik eleştiri türlerini kapsamaktadır. Eleştirmenler bir görüş, değer ya da tipik sanat yapıtlarıyla ilgilenmektedirler. Bunlar, devletlerin görüşleri, politikaları ya da sosyal ilgilerine yönelik olabilmektedir. Bu durumda marksist eleştiri ve feminist eleştiri (Tablo 1.5.) gibi türleri kapsadığını ifade edebiliriz (İnce, 2007, s.87-88).

Tablo 1.5. *İdeolojik eleştiri türleri (Ötgin, 2009, s.173; Güngör, 2018, s. 106)*

Marksist Eleştiri	Bu eleştiride sanat yapının oluşumu ekonomik temelli bir yapıya oturtulmaktadır. Marks, Engels gibi düşünürlerin görüşleri çerçevesinde ele alınmaktadır.
Feminist Eleştiri	Kadınların toplum içindeki ideolojik yönüne odaklanan eleştiri türüdür. Toplumun ataerkil yapıdan sıyrılarak her alanda eşit haklara sahip bir toplum yapısı hedeflenmektedir.

Marksist eleştiri, toplumun metalaşmasına yönelik bir eleştiri kapsamakta ve bu algıyı sorgulamaktadır (Haug, 1997, s. 42). Burada estetik, ürünlerin meta biçiminden kaynaklanan ve işlevsel olarak değişim değeri ile belirlenen bir bileşimdir (Haug, 1997, s. 12). Bu anlayışı daha iyi anlamak desteklemek için Haug’un (1997, s. 94) şu eleştirisine bakmak gerekmektedir:

“Bugünlerde yetişkin erkeklere bir eğilim abartılarak...sunuluyor. Bunlar giyenin cinsel görünümünü öne çıkaran iç çamaşırları. İngiliz yetişkinlerine “annem bunu beğenmeyecek” markası ile ve “içinizdeki canavarı uyandıracak” sloganıyla satışa çıkartıldı...tabi bunlar...pratik kullanımlı iç çamaşırları değil, sergilenmek üzere hazırlanmış kostüm gibi duruyorlar...Bunun amaca satın almaya yönelik istek oluşturmaktır...”

Burada Haug, reklamlar aracılığıyla metanın yüceltilmesi durumunu eleştirmektedir. Ayrıca toplum ideolojisine yönelik bir eleştiri de kapsamaktadır.

Feminist sanat ise kadınlar için her alanda eşit haklar elde etmeyi hedefleyen, toplumun ataerkil ve eşitsiz sosyo-kültürel yapısına karşıt duruşa sahip bir anlayışa

sahiptir. Bu sebeple feminizmin parçalarından biri olarak nitelendirilen feminist sanat, kadın sanatçıların bilinçlenmesiyle güçlenmiş, kadın değerlerini ortaya çıkaran yapıtlar ortaya koymuştur (Güngör, 2018, s. 106). Amerika Birleşik Devletleri'nde 1960'lı yıllarda çıkan bu anlayış, sanatta, sanat tarihinde ve sanat kurumları gibi yerlerde, kadının yeterli ve doğru temsil edilmemesi, çoğu zaman da dışlanmasına karşı bir mücadeledir. Bu bağlamda Mierle Laderman Ukeles'in "Korumacı Sanat Manifestosu" örnek olarak ele alınabilir (Antmen, 2014, s.245): "Masayı temizle/ Bulaşıkları yıka/ Yerleri sil/ Çamaşırları yıka/Ayaklarını yıka...Hiç çorabım kalmamış/ Faturaları öde...Saçını yıka/ Çarşafı değiştir/ Bakkala git/ Parfümüm bitmiş/ Bir daha söyle- anlamıyor ki/ Genç kal". Manifesto bu şekilde ilerlemekte ve aslında kadınların toplumdaki rollerinin kısır döngüsüne yönelik bir eleştiriyi ifade etmektedir.

1.4.2. Sanat eleştirisi analiz yöntemleri

Sanat eleştirisinde analiz yöntemlerine baktığımızda birçok yöntemden bahsetmek mümkündür. Bu yöntemlerin bir kısmı resimler ve heykeller üzerine, bir kısmı ise film, sinema gibi alanlara odaklanır (Duncum, 2017, s. 9). Bu bölümde değinilen yöntemler, çoğu alanda kullanılmaktadır ancak genel olarak geleneksel ve çağdaş sanat anlayışında resim olgusu üzerine odaklanılmıştır. Ele aldığımız sınıflandırma 'Ontik Çözümleme', 'Göstergebilimsel Çözümleme', 'İkonografi ve İkonoloji', 'Post-yapısalcılık ve Yapısökümcülük' ve 'Hermeneutik Yorumlama' (Aydoğan, 2010, s. 150-168) şeklindedir. Bu bağlamda aşağıda, bu yöntemleri açıklayarak örneklerle ifade edeceğiz.

'Ontik Çözümleme'de sanat eserini ontolojik olarak ele alan kişiler olarak Roman Ingarden ile Nicolai Hartmann'ı görürüz. Ancak ikisinin varlık tabakaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Ingarden'ın ele aldığı varlık tabakalarına, Hartmann farklı bir düzende varmaktadır. Bu bağlamda Roman Ingarden'ın tabakalarına baktığımız zaman real ve irreal olarak ikiye ayırdığını görmekteyiz. Real tabakayı resmin taşıyıcısı olarak nitelendirmekte, tablo olarak ele aldığı bu yapıyı dokunabildiğimiz (tahta, kâğıt, keten bezi gibi) yapılarla özdeşleştirmektedir. İrreal tabaka ise 'resim' olarak nitelendirilmektedir. Bu yapı görünüş anlamına gelmekte ve estetik algı dediğimiz kavrayışta kendini bulmaktadır. Kısacası eserin çözümleme ile ilgili olan kısımlarını ifade etmektedir. Hartmann'da da real bir ön-yapı ile irreal arka-yapı bulunmaktadır (Tunalı, 2002, s. 117-124). İrreal yapıyı ise 6 tabakaya ayırmaktadır. Ersoy (2010, s. 104) bu tabakaları şöyle sınıflandırmaktadır:

1. Görünür boya lekeleriyle real yüzeyin oluşturduğu ön-yapı.
2. Resmin içerdiği nesneler, ışık ve üç boyutlu mekân.
3. Nesnelerde görünen hareket.
4. Figürlerin canlılığı.
5. Tinsel iç tabaka.
6. İdeal olan genel şey.

Görüldüğü üzere Ingarden'ın irreal olarak nitelendirmiş olduğu tabakayı Hartmann daha geniş bir şekilde sınıflandırmıştır. Bu analiz tarzı resmin ontolojik çözümlemesi olarak yer almaktadır (Tunalı, 2002, s. 126).

'Göstergebilimsel Çözümleme' ise göstergebilimin ilk önemli temsilcilerinden biri olan Barthes'in, yapıtın verdiği mesajın aksine dile getiriliş biçimini öne çıkaran bir anlatı çözümlemesi yapması ile ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda 'Yapısalcı anlayış' ta açıklanması gereken bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlayışta bilinç ile bilinçdışı anlamların arkasındaki gizli, bilinçdışı yapılar incelenmektedir. Yapısalcılık Ferdinand de Saussure'nin Lingüistik araştırmalarında görünür. Dilin ne olduğu ile ilgili sorgulamalar yapmıştır. Saussure dilin kendi başına bir varlık olması gerektiğini belirterek kendine özgü bir göstergeler bilimi olduğunu söylemektedir (Ersoy, 2010, s. 105-106). Göstergebilim, iletişim amaçlı bütün aracı ve göstergeleri inceleyen ve birbiriyle ilişkilerini sorgulayan bir bilimdir. Duncum (2017, s. 13), "Göstergebilimin insan olmanın gereği olarak kavramları işaretlerle açıkladığını ve yaratmanın gerekliliğinden bahsettiğini" belirtir. Bu analiz, göstergelere ilişkin işaretleri toplamakla başlar. Gösterge ise görselliğin temsil ettiği konu, tür, ileti, gönderme biçimi vs. şeklinde ifade edilebilir (Bedir Erişti, 2020, s. 179). Bu olgu gösteren ve gösterilen olarak ikiye ayrılır. Örnek olarak ağaç dediğimizde, ağaç, dilsel bir ifade olarak 'gösteren', ağacın anlamı ise 'gösterilen' olarak ele alınabilir (Ersoy, 2010, s. 109).

Resim sanatında göstergelere baktığımız zaman birbirinden farklı aşamalar gözlemlemekteyiz. Bunları üç kategoride ele almak mümkündür. İlk olarak 'resim gibi olmayan görsel göstergeler ya da biçimler' ile karşılaşırız. Bu biçimler, nokta, çizgi gibi unsurlardır. İkinci aşama 'resim gibi olan göstergeler ya da motifler' adıyla ele alınır. Burada gösteren ile dış dünya arasında bir benzerlik aranmaktadır. Genel olarak gerçekçi resimlerde veya fotoğraflarda görülmektedir. Üçüncü aşama ise 'karışık göstergeler' olarak ilk iki tipi birleştiren resimlerdir. Gerçeküstü, modern resimde bazı resim anlayışları bu grupta yorumlanabilmektedir. Bu bağlamda resmin tek başına anlam

oluşturan bir yapıdan çok anlamsız birimlerle anlam oluşturma çabası olduğunu söylemek mümkündür. Göstergebilim de anlam üretiminin süreçlerini ve içeriğin biçimini anlamlandırmaya çalışmaktadır (Kıran, 1994, s. 95-97).

Postmodern süreçle birlikte disiplinlerarası bir yapıya oturan sanat anlayışında ‘Kavramsal Sanat’ olarak ele aldığımız eserlerde göstergebilim anlayışına örnek vermek daha doğru olacaktır. Bu çerçevede Joseph Kosuth’un ‘Bir ve Üç Sandalye’ adlı çalışmasını (Görsel 1.2.) örnek olarak veren Bedir Erişti (2020, s. 182), çalışmayı şu şekilde çözümlemektedir:

“Sandalyenin nesne olarak, fotoğrafı ve kelime anlamı olarak tanımı içeren bir yazı ile birlikte sergilendiği çalışma, Saussure’nin gösteren ve gösterime dayalı göstergeler sisteminin bir yansımasıdır. Sandalyenin fotoğrafı gösterilen, sandalyenin tanımı ise yani yazılı ifade gösterilen rolünü üstlenmektedir. Bu çalışmada fiziksel ya da maddesel özelliklerin değer, anlam ve varoluşa dayalı kavramsal yorumlama ile izleyiciye iletilmesi söz konusudur. Bu sanatsal çalışmada temel nokta görselliğe dayalı temsil gücünün doğasını araştırmaktır...Sandalyenin fotoğrafı, nesne olarak kendisi ve kavramsal olarak tanımı aslında aynı değildir ve her biri farklı özelliklere sahiptir ve her biri izleyici tarafından farklı şekilde okunmaktadır”.



Görsel 1.2. Kosuth, “One and Three Chairs, 82 x 37.8 x 53 cm, Enstalasyon, Moma (<http://8>)

‘İkonografik ve İkonolojik’ yorumlama yöntemine geldiğimiz zaman Panofsky’i görürüz. Ancak bundan önce modern sanat tarihinin gelişiminde önemli isimlerden biri olan Wölfflin’den bahsetmek gerekmektedir. Sanat tarihi yöntemini salt biçimsel çözümlemeye dayandıran Wölfflin’in düşüncelerini ‘Sanat Tarihinin Temel Kavramları’

adlı kitabında görmek mümkündür. Eserlerin biçimsel çözümlemesi ve genel niteliklerin belirlenmesini beş kategoride sunmaktadır. Bunlar:

1. Çizgisel ve gölgesel,
2. Düzlem ve derinlik,
3. Açık form ve kapalı form,
4. Çokluk ve birlik
5. Belirlilik ve belirsizliktir.

Salt biçime yönelen bu ögelere tepki olarak Panofsky sanatsal biçimlerin salt görüntü olarak açıklanamayacağını belirtir. Wölfflin, Riegl, Morelli gibi ilk kuşak kuramcılarının öğrencisi olan Panofsky, sanat yapıtının, dönemin felsefesi, toplumsal yapısı, psikolojisi, ekonomik ve politik durum gibi olgularla ele alınıp incelenmesi gerektiğini belirterek onlardan farklı bir kuram oluşturmuş ve onların kuramlarını eleştirmiştir. “Sanat yapıtını biçim, konu ve içerik olarak üç tabakada ele almaktadır (Panofsky, 1995, s. 12-13)”. Ön-ikonografik inceleme bu tabakalardan ilkidir. Bu aşamada gördüğümüz motif, nesne gibi olguları ifade ederiz. İnsan ya da bir insanın biçimi, yüz ifadesi, renkler, çizgiler vs. ele alınmaktadır. Panofsky, ön-ikonografik çözümlemeye, resimde bulunan imgelerde ‘Kral’, ‘Çocuk İsa’ gibi anlamlar çıkarmaktan kaçınılması gerektiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla gördüklerimize dayalı, biçimsel çözümleme gerektiren ve içeriğe girmeyen bir aşama olduğunu söylemek mümkündür. Tintoretto’nun ‘İsa’nın Vaftizi’ adlı eserini (Görsel 1.3.) eleştiren Boztaş ve Düz (2014, s. 321-322) bu aşamayı şöyle ifade etmektedirler:

“...ortada bir nehir, biri aşağıda diğeri daha yüksekte duran iki genç yarı çıplak erkek figürü, sağda içinden su akan ağaç... Sağdaki erkek figür, nehrin kenarındaki toprak yığının üzerinde daha yüksekte duruyor. Figürlerin birinin beline kırmızı diğeri de mavi bir peştamal dolanmış. Tabloya mavi gökyüzü, dalar, ağaçlar ve nehrin oluşturduğu bir manzara hâkim... Genel olarak tabloya yeşil bir renk hâkim...”



Görsel 1.3. *Tintoretto, İsanın Vaftizi, 1570, Tuval Üzerine Yağlıboya, 137 x 105 cm, Prado Müzesi, Madrid ([http-9](http://9))*

İkinci tabakada olan ‘ikonografik çözümleme’ ise motifler yerine, öyküler ve alegorilerle ilgilenmektedir. Burada belirli tema veya kavramların tanımlanması gerekmektedir. Bu bağlamda Panofsky (1995, s. 40), ‘Avustralyalı biri’ üzerinden örnek vererek şu şekilde devam etmektedir:

“Örneğimizdeki Avustralyalı yerli Son Akşam Yemeği konusunu tanımayacaktır; bu sahne onda sadece heyecanlı bir yemek toplantısı düşüncesini uyandıracaktır. Bu resmin ikonografik anlamını kavrayabilmesi için onun, İncillerin içerikleri ile bir yakınlık kurması gerekmektedir...Bu gibi durumlarda biz de o betimlemeleri yapan kişilerin...edindikleri bilgilerle yakınlık kurmak zorunda kalmaktayız...Gelişigüzel bir biçimde ikonografik çözümleme yapmak olanaksızdır”.

Bir diğer aşama ise ikonografik yorumlamadır. Burada önemli olan anlamdır. Gerek motiflerin seçim ve sunulmasının gerekse imgelerin, öykülerin ve alegorilerin üretilmesi ve yorumlanmasının altında yatan anlamların aranmasına yöneliktir (Panofsky, 1995, s. 44). ‘Dinteville Alegorisi’ adlı eseri (Görsel 1.4.) inceleyen Gülbudak (2017, s. 36-37), eseri ikonografik yorumlama bağlamında şu şekilde yorumlamaktadır:

“Resim, Hz. Musa’nın asasının kardeşi Hz. Harun’un elinde yılanı dönüştüğü anı tasvir etmektedir. Ancak bu eserin resmedilme amacı Tevrat’taki orijinal olayla ilgili değildir. Konu, Fransa kralı I. Francis (1494-1547) zamanında, sarayda dini ve siyasi yönden etkili Dinteville Ailesi ve bir dönem yaşanan olaylarla alakalıdır...1538’de Jean du Plessis’in,

Gaucher'i homoseksüellikle suçladığı sırada, kraliyet evinin gözünden düşen kardeşler üzerine yapılmış bir alegorik yorumdur”.



Görsel 1.4. Hollanda veya Fransa Ekolü, Dinteville Alegorisi, 1537-1538, Ahşap Üzerine Yağlı Boya, 176,5 x 192,7 cm, New York, Metropolitan Museum of Art (<http-10>)

Tümevarımsal bir şekilde ele aldığımız bu süreçleri, son olarak tümdengelimsel çerçevede doğrulamamız gerekir. Bu doğrulayıcılar ise “yorumu düzeltici ilkeler” olarak adlandırılmaktadır. Bunlar; ‘biçem tarihi’, ‘tipler tarihi’ ve ‘simgeler tarihi’ şeklindedir. Ön-ikonografik incelemede edindiğimiz verilerin, eserin yapıldığı dönemdeki biçem/üslup özellikleriyle olan tutarlılığına baktığımızda ‘biçem tarihi’ olarak adlandırdığımız düzeltici ilkeyi sağlamış oluruz. İkonografik tanımlamada ise yazınsal kaynaklardan konu, tema ya da alegorilerin araştırılmasıyla ‘tipler tarihi’ adıyla ele aldığımız düzeltici ilkenin denetimi sağlanır. Son olarak, ikonografik yorumlamada ‘semboller tarihi’ olarak yer alan düzeltici ilke, eserin içeriği olarak düşünülen şeyin olabildiğince çok örnekle karşılaştırılıp kontrol edilmesi gerektiğine gönderme yapmaktadır (Panofsky, 1995, s. 48’den aktaran Türkcan ve Coşkun, 2017, s. 91-95).

“Post-yapısalcılık ve Yapısökümcülük” adlı çözümleme yöntemine geldiğimiz zaman ilk olarak ‘post-yapısalcı’ kavramı ile karşılaşırız. Düşüncenin dilbilimsel yapılar aracılığıyla biçimlenmiş olduğunu iddia eden ve insan zihninin genel doğasını yansıtacak değişmez yapılar arayan yapısalcı anlayışa tepki olarak düşünülmesi sebebiyle ‘post-yapısalcı’ olarak ele alınmaktadır (Balkın, 2014, s. 319). “Esas itibarıyla, nedensellik,

özdeşlik, insan öznesi, anlam, doğruluk gibi kavramların eleştirisi biçiminde ele alınmaktadır (Şişman, 1996, s. 452)”. Bu bağlamda yapısalcı anlayışın ulaşmaya çalıştığı temel öğeleri eleştirdiğini söylemek mümkündür. “Post-yapısalcı kuramcılar, okuyucuyu merkeze almakta ve gerçekliğin kesinliğinin olmadığı üzerinde durmaktadırlar. Ağırlıklı olarak metinler üzerine durulmakta ve söz konusu metinlerin okuyucular tarafından nasıl algılandığı araştırılmaktadır (Güler, 2013, s. 48)”.

Diğer kavram ise yapısöküm olarak karşımıza çıkmaktadır. “Yapısöküm tekniği, gerçek/mutlak bir doğru olmadığını, özellikle Batı metafiziğinde kesin gibi görünen doğrulara farklı açılardan bakarak eleştirmemizi istemektedir (Yanık, 2016, s. 91)”. “Yapıbozum öyle bir felsefedir ki açıkça hiçbir şey söylemez (Orman, 2015, s. 65)”. Temel amacı eleştirmek olan bu kavram, Derrida tarafından ortaya atılmıştır. Dilin düzensiz bir olgu olduğunu ifade eden Fransız felsefeci, “Batı metafiziğinde yer alan yazı/söz, erkek/kadın, gösteren/gösterilen gibi karşıt kavramlarda hiyerarşik bir düzen olduğunu ve bunlardan ilkinde her zaman daha fazla değer verildiğini belirtir”. Bu kapsamda anlamı merkeze alan tüm yapıları meydan okur ve merkezi merkezsizleştirmekte, dilde kesinliği ise reddetmektedir (Aydınalp, 2017, s. 155).

Bu bağlamda, bu iki kavramın birbiriyle ilişkisi olduğu görülmektedir. Post-yapısalcılığın öznel ilkeler üzerinde durması, yapısökümcülüğün de öznel ilkelerden hareketle ‘insanın bireysel çerçevesini’ ele alması ve bu çerçeve doğrultusunda tersyüz ilişkileri sorguladığı bir durum mevcuttur. Bu kapsamda Marcel Duchamp’ın ‘Çeşme’ adlı eserini (Görsel 1.5.) ele almak mümkündür.

“Duchamp’ın ‘Çeşme’si, Mott Works adında bir dükkandan alınmış, seri üretilen bir pisuardır...Bu pisuari kelime oyununa başvurarak R.Mutt diye imzalamış ve katılımcı ücretli bir sergiye göndermiştir. Böylece sıradan bir nesnenin sanat olarak nitelendirilmesindeki kriterleri sorgulayan sanatçı, bu kriterlerin oluşumunda kurumların, eleştiri mekanizmasının ve izleyici beklentisinin rolünü irdelemiştir...Duchamp, herhangi bir nesneyi ya da eylemi sanat olarak sunmasıyla yaratıcılık olgusunun tarifini değiştirmiş, sanatın geleneksel anlamda beceri ve yeteneğe dayanması gerektiği yolundaki inancı sarsmış, sanatsal beğeniyi şekillendiren etkenleri sorgulamış, kavramsallaştırma ve anlam gibi olguların plastik biçimin önüne geçmesini önermiştir (Antmen, 2014, s. 194)”.



Görsel 1.5. *Duchamp, Fountain, 1917, photograph by Alfred Stieglitz ([http-11](http://11))*

Marcel Duchamp'ın alışagelmış sanatsal kurallarını, değerlendirme biçimlerini ve sanat tanımına yönelik yargıları tersyüz ederek eleştirel bir sürece yönelmeye teşvik ettiği görülür. Bu anlamda, 'Çeşme' adlı eserin sanatın klişeleşmiş yargısını tersyüz ederek yapıbozumcu bir çerçevede işlendiğini söylemek mümkündür.

Hermeneutik yorumlamaya geldiğimiz zaman genel olarak 'hermeneutik' kelimesi çerçevesinde ele alınan 'yorumlama' kelimesine gönderme yapan bir çözümleme yöntemiyle karşılaşmaktayız. Topakkaya (2007, s. 76), Hermeneutik yöntemini genel anlamda, "herhangi bir ifade, anlam, metin ya da sanat eserini yorumlama sanatı" olarak ifade etmektedir. "Gadamer, anlama ve yorumlamanın insan deneyimiyle ilgili olduğunu belirtmektedir. Hermeneutiğin görevi, bütün insani yaratımlara anlamın sokulmuş olduğunu düşünerek hareket etmesidir. Bu çerçevede anlamı yeniden okumak gerekmektedir (Çelik, 2013, s. 129)".

"Felsefi hermeneutik'in önemli temsilcilerinden biri olarak Wilhelm Dilthey (1833-1911) karşımıza çıkmaktadır. Dilthey'e göre bir metni anlarken bütünden parçaya, parçadan bütüne giderek bir döngü şeklinde görmekteyiz. Bu anlamda Hermeneutik, yorumlanmakta olan eserin parçalarının bütünle ve bütünün bu parçalarla ilişkisinin kurulmasıyla çözümlenmesidir. Bu çerçevede bir eseri yorumlarken sadece biçimsel açıdan çözümlemek yeterli olmayacaktır. Örneğin bir resmi ele aldığımızda, o resimde kullanılan her bir formun bir kelime olduğunu varsaydığımızda, yorumlanması gereken birçok sözcükle karşı karşıya

geliriz. Bununla birlikte, sanat eserinin dili, tüm tarihsel materyaller toplandıktan sonra dolaylı yollardan anlaşılabilir. Çünkü her eser kendi zamanın dünyasına aittir. Eseri kendi dünyamızın bakış açısıyla ele alırsak, eser ile aramıza bir zaman farkı koymuş oluruz. Bu bağlamda, Dilthey, eser ve yaratıcısı hakkında belge ve biyografilere başvurarak onun zamanına gidebileceğimizi ve onu anlayabileceğimizi, yorumlayabileceğimizi ifade etmektedir (Soykan, 2009, s. 121-123'ten aktaran Bolat Aydoğan, 2010, 152-153)".

Albayrak (2017, s.39-40), her sanat eserinin anlaşılma ihtiyacı duyan birer metin gibi düşünülmesi gerektiğini belirtir. Sanatsal bir çalışmanın 'dünya' ya ait bir yapı olduğunu kabul ederek, anlamının bu dünyadaki kaynağını ve gelişimini inceleyerek çözümlenebileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, hermeneutiğin görevi, eserin anlamını çözümleyebilmek için sanatçının kafasındaki problemi ortaya çıkarma, keşfetme uğraşı olarak nitelendirilir.

1.4.3. Sanat eleştirisi konu alanları

Sanatsal bir çalışmayı eleştirebilmek için ona sadece bakmanın yeterli olması mümkün değildir. Bu yapının derinliklerine girip, onu anlamlandırmaya çalışmak gerekmektedir. Belirli bir döneme ait yapının yapıt yorumlandıktan sonra dönemiyle ve eğer gerekiyorsa önceki dönemlerle ilişkilendirilmesi, farklı görme tabakalarıyla ele alınması, psikolojik süreçlerin gözlemlenmesi gibi birçok açıdan yorumlanması gerekmektedir (Ersoy, 2010, s. 83). Sanat eleştirisinin bu çerçevesini 'Sanat Eleştirisi Türleri' ile "Sanat eleştirisi analiz yöntemleri" adlı başlıklarımızda ayrıntısı ile yer vermiştik. Bir eserin yapıldığı dönemle (kültür, dil, din vb.) ilişkilendirilmesi, estetik yapıya hâkim olarak sanatsal felsefenin yorumlanması gibi birçok yapının sorgulandığı bir süreç olarak ele almıştık. Bu sebeple eleştiri yapan kişinin sanat felsefesi, estetik ve sanat tarihi gibi alanlarda birikiminin olması gerekir. Bireyin dönemin estetik anlayışına hâkim olmadan doğru bir eleştiri yapması mümkün değildir. Aynı zamanda o dönemle ilgili sanat tarihi bilgi birikimi olmadıkça da mantıklı bir ilişki kurulamayacaktır. Bundan dolayı sanat eleştirisi konu alanlarına baktığımız zaman sanat tarihi, sanat felsefesi gibi birçok alanla karşılaşmaktayız. Araştırmamız kapsamında Anadolu Üniversitesi RİÖLP'de bu alanların yansması olarak verilen dersler görmekteyiz. Bu dersler, giriş bölümünde bahsettiğimiz üzere 'Sanat Tarihine Giriş', 'Batı Sanat Tarihi', 'Sanat Felsefesi', 'Çağdaş Sanat', 'Türk Sanat Tarihi'nden oluşmaktaydı ([http-1](http://1)).

Öncelikli olarak 'Sanat Tarihine Giriş' dersine baktığımız zaman II. Yarıyıl da verilen bir ders olduğunu görmekteyiz. İçerik olarak sanat tarihinin temel kavramları ve

diğer disiplinlerle ilişkisi ve tarih öncesi çağlarda sanat (Hitit sanatı, Mezopotamya sanatı gibi) konuları ele alınmaktadır. Öğrenme çıktıları ise şu şekildedir:

- Sanat tarihi ile ilgili temel kavramları açıklayabilme,
- Sanatın tanımını, sanat türlerini ve sanat tarihinin temel kavramlarını açıklayabilme,
- Sanat tarihi disiplinin tanımını, ilişkide olduğu bilim dallarını tanımlama,
- Sanat eserleri vasıtasıyla uygarlıkların toplumsal özelliklerini anlatabilme,
- Dönemin sanatsal teknik ve biçimsel özelliklerini değerlendirebilme,
- Farklı kültürler arasındaki sanatsal farklılık ve ilişkileri değerlendirebilmek ([http-12](http://12)).

Temel bir tarih bilgisi oluşturan bu ders öğrencilerin sanat tarihsel olarak eleştiri niteliğini artırmakta ve farklı açılar ve kültürler çerçevesinde eserlere bakmasını sağlamaktadır.

‘Batı Sanat Tarihi’ dersi ise III. Yarıyılında verilen bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır. İçerik olarak, Bizans sanatından başlamakta, Rönesans, Maniyerizm, Barok gibi sanat akımlarıyla devam etmekte ve Expresyonizm, Fovizm gibi akımlara değinmektedir. Kısaca Orta Çağ ve 19. Yüzyıl arası batı sanat tarihinden bahsedilmektedir. Öğrenme çıktıları genel olarak şu şekilde belirtilmiştir:

- Avrupa tarihindeki gelişimlerin batı sanatını nasıl etkilediğini açıklayabilme,
- Skolastik felsefe ve Orta Çağ sanatı arasındaki ilişkiyi açıklayabilme,
- Rönesans’la birlikte Avrupa’daki tarihsel süreçteki değişiklikleri detaylı olarak örneklerle açıklayabilme,
- Barok dönem olarak adlandırılan 17. Yüzyıl Avrupa sanatında yönetsel ve sanatsal değişimleri anlatabilme,
- 18. Yüzyıl Avrupa’sında değişen sanatı, dönemin siyasal, sosyal, dini, ekonomik özelliklerini göz önünde bulundurarak değerlendirebilme,
- Neoklasizm, Romantizm, Realizm, Art Nouveau, Sembolizm, Expresyonizm, Ekspresyonizm akımlarını ve aralarındaki ilişkiyi açıklayabilmektir ([http-13](http://13)).

‘Sanat Felsefesi’ dersi de IV. Yarıyılında yer alan bir diğer derstir. İçerik olarak, sanat ontolojisi ve sanat kuramları gibi konulara değinmektedir. Sanat eleştirisinde önemli olan (Aristoteles, Kant gibi) felsefecilerin görüşleri doğrultusunda felsefi açıdan birikim sağlanmakta ve derin bir algı süreci doğrultusunda ele alınmaktadır. Estetiğin temel

kavramları üzerine, güzel, iyi, hoş, faydalı gibi tanımları sorgulamakta ve estetik bir bilinç ile bunun altyapısına ilişkin kazanımlar da sağlanmaktadır. Bu dersin öğrenme çıktıları genel olarak şöyledir:

- Bir sanat eserine felsefi metotları uygulayabilme,
- Sanat alanında süje ve objeyi tanımlayabilme,
- Sanatın fonksiyonlarını tanımlayabilme,
- Eleştirinin yararını ve sanat alanında ne olduğunu tanımlayabilmektir (http-14).

Görüldüğü üzere bu ders, öğrencilere sanatta yer alan temel problemler çerçevesinde birikim sağlayarak onların estetik açıdan bilinçli bireyler olarak yetişmesini sağlamaktadır. Sanat alanında önemli görüşleri olan felsefecilerin görüşleri doğrultusunda problemleri tartışabilen öğrenciler, sanat eleştirisi kapsamında daha derin çözümlemelere ulaşabilecektir.

Sanat felsefesi dersi ile aynı dönemde verilen ‘Çağdaş Sanat’ dersi ise, içerik olarak, Fütürizm, Kübizm gibi 20. Yüzyılın başında ortaya çıkan sanat akımlarından Arazi sanatı, Performans sanatı, Feminist sanat gibi günümüz tarihine kadar var olan sanatsal akımlara yer vermektedir. Öğrenme çıktıları ise genel olarak şu şekilde ele alınmaktadır:

- Kübizm’den Minimalizm’e kadar olan tüm sanat akımlarını ve bu akımları yaratan sosyolojik, felsefi, bilimsel vb. dinamikleri açıklayabilme,
- 1960-1970 sonrası çağdaş yaklaşımları açıklayabilme,
- Kavramsal sanat, Performans sanatı, Süreç sanatı gibi pek çok alternatif sanat anlayışını ve bu anlayışlar içerisinde yer alan sanatçıları anlatabilme,
- Sanattaki modern ve postmodern yaklaşımları karşılaştırabilmektir (http-15).

20. Yüzyıldan başlayarak günümüze kadar sanat tarihini, kuram ve temel birçok kavramı ele almak açısından bu ders önemli bir yapıya sahiptir. Günümüz sanatını anlamlandırma beklentisi içerisinde olan herkesin Batı Sanatı’nın bu temel gelişmelerini bilmesi gerekmektedir (Antmen, 2014, s. 9). Aksi takdirde Kübizmle başlayıp postmodern süreçle oluşan yeni kuramlar, sanatsal algılar ve bu algıların doğru bir şekilde ele alınarak eleştirilmesi mümkün olmayacaktır.

‘Türk Sanat Tarihi’ dersi de V. Yarıyıldan verilmektedir. İçerik olarak İslam öncesi Türk sanatından başlayarak günümüz Türk resim sanatına kadar geniş bir alanı kapsamaktadır. Öğrenme çıktıları ise genel olarak şu şekildedir:

- Türk sanatının gelişim ve oluşum süreçlerini neden sonuç ilişkisi içerisinde açıklayabilme,
- Başlangıcından Osmanlı dönemi sonuna kadar Türk sanatını ve sanat eserlerini açıklayabilme,
- Türk sanatını dönemsel ve üslup farklılıkları açısından inceleyerek değerlendirebilme,
- Türk plastik sanatının temel özelliklerini dönemlere göre açıklayabilme,
- Türk plastik sanatının dönemin siyasal, sosyal, dini, ekonomik ve sanatsal boyutlarının tümünü göz önüne bulundurarak değerlendirebilmektir (http-16).

Dersin, öğrencilerin yaşadığı coğrafyanın genel sanat tarihine, kurallarına ve sanat disiplinine hâkim olmasını sağlamakta ve bu coğrafyanın eserleri arasında ilişki kurmasına yardımcı olduğunu söylemek mümkündür.

Bu dersler çerçevesinde öğrencilerin sanat eserlerini; kültürel, tarihsel ve felsefi olarak yorumlayabilmesi için uygun bir zemin hazırlanmakta ve eleştirel olarak daha bütünsel bir anlayışa sahip olmaları mümkün olmaktadır. Bu sebeple sanat tarihi, sanat felsefesi gibi alanlar ve bu alanların RiÖLP' ne yansımaları olan dersler sanat eleştirisi kapsamında önemli alanlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.5. Atölye Geleneği

Resim sanatına baktığımız zaman oluştuğu günden bu yana usta çırak ilişkisi ile öğretilen bir alan olduğu görülür (Tetikçi, 2018, s. 18). Özellikle Orta Çağ anlayışında resim sanatının tamamen el becerisine bağlı olması durumu da resmin zanaat olarak görüldüğünü göstermektedir. Eski Yunanda da bu durumu lonca teşkilatları çerçevesinde görmek mümkündür. Antik Yunan ve Roma'da kullanılan 'collegia', 'sodalitates' kelimelerinin karşılığı olarak evrilmiş bu kavram 'zanaatkarların meslek temeline dayanan kardeş birlikleri' olarak görünen bir sistemi ifade etmektedir (Ülgen, 2013, s. 473). Bu sistemde zanaatçıların yaptıkları çalışmaların beğenilmesi kendi mesleklerinin kurallarını ne kadar iyi uygulayabilmeleri ile ilişkili olmuş ve yaratıcılık gibi kavramlardan uzak kalmışlardır (Asutay, 2018, s. 32). Dolayısıyla zanaat olarak görülen bu anlayış, diğer el becerisine dayalı meslekler gibi (işlemecilik vb.) usta-çırak ilişkisi ile nesilden nesile aktarılan bir çerçevede hareket etmiştir. Atölye geleneğinin de başlangıçta böyle bir ortamda geliştiğini söylemek mümkündür.

Rönesans dönemine kadar, özellikle Orta çağ döneminde, dine bağlı olarak gelişen ve sanat adı altında nitelendirilmeyen resim ve heykel Rönesans ile farklı bir döneme girmiştir. Toplumdaki statülerini yükseltmek ve kendilerini zanaatçı etiketinden kurtarmak için çabalayan sanatçılar yeni oluşumlar ile birleşmiştir. 12. ve 13. Yüzyıllarda üniversitelerde diğer disiplinlerin alt dalı olarak yer alan resim ve heykel, bu oluşumların getirdiği yeni görüşlerle birlikte daha üst konumlara yükselmiştir. Artık yaratıcılığı insanlığa mal etmeye başlayan ve yeteneğe önem veren bir süreç başlamıştır. Konum olarak yükselen resim, üniversitelerde de kendi başına bir dal olarak yer alabilmiştir. Buna 1562 yılında Fransa’da açılan ilk sanat akademisi örnek olarak gösterilebilir. Bu süreçlerle birlikte atölye geleneğinin nihayetinde sanatçı yetiştirmek amacı taşıdığını söylemek mümkündür. Bu gelişmelerle birlikte Roma’da sanat kuramları ve estetiğe daha fazla vurgu yapan, yaratıcılığı önemseyen akademilerin oluşumları gözlemlenmiştir. 1648 yılında da Fransız Kraliyet ve Heykel Akademisinin kurulduğu görülür. ‘Güzel sanatlar’ kelimesinin kullanıldığı ilk sanat kurumu olarak düşünülmektedir. 1683 yılında kurumun yöneticisi olan Charles LeBrun, günümüze kadar süren bir sanatçı yetiştirme geleneğini başlatır. Bu gelenek, cansız modelden çizgisel çalışmalar, canlı modelden desen çalışmaları ve son olarak tuval üzerine yağlıboya çalışmaları şeklindedir (Soğancı ve Bolat Aydoğan, 2014, s. 9-18). Akademizm ile Neoklasizm’in ağırlıklı olduğu bu okulun geleneksel bir anlayışla hareket ettiği görülür. 1667 yılında ise akademi, Salon Sergileri’ni düzenlemeye başlar. Sergi mantığını geliştirmiş, sanatçıları bir araya toplamayı hedeflemiş ve temel aldığı kurallar çerçevesinde öğrenci yetiştirmiştir. Bu bağlamda önemli bir yapıya sahiptir (Aydın, 2014, s. 75). Bu kuruma takiben birçok güzel sanatlar üniversitesinin açıldığını görmek mümkündür.

Osmanlıda da batılılaşma dönemiyle birlikte yurtdışına öğrenci gönderildiğini görürüz. Akademilerde ya da özel atölyelerde sanat eğitimi gören öğrenciler ülkemize dönerek bu anlayışı gerek atölyelerde gerekse üniversitelerde oluşturdukları sanat atölyeleriyle ülkemize kazandırmıştır. Buna örnek olarak Paris’teki güzel sanatlar okulu olan L’Ecole Des Beaux-Arts eğitimini esas alan Sanayi-i Nefise Mektebi gösterilebilir. 1883 yılında açılan bu okul, atölye sistemi ekseninde, öğrencilere sanatsal üslup kazandırma amaçlıdır (Aydın, 2014, s. 75). Artık atölye geleneği, usta-çırak ilişkisinden ziyade, daha profesyonel bir uğraş olmuştur. Sanatçılar birçok alanla ilgili dersler görmektedir. Atölye eğitimi ‘sanat eğitimi’ne dönüşmüş ve kapsamı artmıştır. İlerleyen

yıllarda ise bu alanın çağdaş bireyler geliştirme yolunda, herkesin görmesi gereken önemli bir alan olarak görülmeye başlandığı görülür.

1.5.1. Resim anasanat atölye dersleri

Sanat eğitiminin üniversitelere girmesiyle beraber “Türkiye’de Ecole des Beaux-Arts modelini esas alan Sanayi-i Nefise Mektebi ile Bauhaus Okulu modelini esas alan Ankara Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-İş Bölümü’nün genel çerçeveyi oluşturduğu gözlenmektedir (http- 17)”. 1998 yılında güzel sanatlar bölümlerinin sayısı 20’ye ulaştığı görülür. Güzel Sanatlar Fakülteleri ve Eğitim Fakülteleri olarak ikiye ayrılan bu kurumlar genel çerçevede plastik sanatlar eğitime odaklanmaktadır. Eğitim Fakültelerinin genel amacı sanat eğitimcisi yetiştirmek olsa da plastik sanatlara olan yoğunluk da önemli bir ağırlığa sahiptir (Karabıyıkoglu Boduroğlu, 2010, s. 16-24). Bu süreci, genel anlamda öğrencilerin bireysel çalışmalar yaparak belirli öğretmenler rehberliğinde kendini sanatsal anlamda geliştirme süreci olarak tanımlayabiliriz. Bu çerçevede uygulamalı çalışmalar önemli bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencinin çeşitli teknikleri öğrenerek bir çalışmalar yapması, gereç üzerinde denetim sağlaması ve teori ile uygulamayı anlamlı bir bütünlük çerçevesinde ele almasını sağlar (Gökay, 1998, s. 30). Kırıçoğlu (2005, s. 122) bu sürecin kazanımlarını şu şekilde sınıflandırmaktadır:

1. Görmeyi öğrenmek: Görsel alan içine giren sanat yapıtlarındaki renk, çizgi, form, doku gibi değerlerle uğraşan her tür nesnedeki ve öğrencinin kendi ürünlerindeki nitelikleri görmek,
2. Araç ve gereçleri beceri ile kullanmayı öğrenmek,
3. Gerecin sınırlıkları ve olanakları içinde yaratıcıda ve izleyicide doyum sağlayacak, bir başka deyişle, çalışmanın bittiğine, tamlığına kişiyi inandıracak biçimler yaratmayı öğrenmek,
4. Yaratılan bir formda estetik değerler yanında güçlü bir anlatım yaratmayı öğrenmek.

Araştırmamız kapsamında ele aldığımız Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Resim-İş Öğretmenliği Lisans Bölümü de (1985-86) sanat eğitimcisi yetiştirme amacıyla olan önemli üniversitelerden birisidir. Atölye geleneği anlamında günümüzde sistemleşerek eğitim veren bu kurum ‘anasanat atölye dersleri’ ve ona ek olarak yan alanlarla (baskı resim, heykel vb.), bireylerin yeteneklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Anasanat atölye dersleri öğrencilerin III. yarıyılıda bir alan seçtiği (resim veya grafik) ve

mezun olana kadar bunu sürdürdüğü, 6 yarıyıl süren uygulama dersleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Resim anasanat atölyelerinde öğrencilere resim tekniklerini kullanarak özgün çalışmalar yapabilme, alana yönelik araştırma ve incelemeler yaparak öğrendiklerini çalışmalarına yansıtabilme ve sanat eserlerine yönelik eleştiri yapabilme yetisi kazandırılması hedeflenmektedir. Bu bağlamda Anadolu Üniversitesi RIÖLP kazanımları şöyle verilmiştir:

- Öğrenciler akrilik, yağlıboya ve karışık teknikleri tuval ve diğer yüzeylere uygular,
- Klasik ve çağdaş sanat anlayışlarını araştırarak analiz ve sentez yoluyla çalışmalarına aktarır,
- Sanatçı eserlerinden örnekler üzerinde kendi görüşlerini belirten öğrenci, kendi çalışmalarını da değerlendirir ve eleştirir (http-18).

Görüldüğü üzere öğrencilerin kendi fikir ve yeteneklerini düzgün bir çerçevede aktarabilmesi ve kendini geliştirebilmesi açısından anasanat atölye dersleri önemli bir yere sahiptir. Aktif olan öğrenci, sorunlarıyla yüzleşmekte ve onların üstesinden gelmeyi hedeflemektedir. Böyle bir eğitim sistemi, şüphesiz ki bireyin sürekli pasif olduğu diğer alanlara gösterilebilecek örnek bir yapıya sahiptir.

1.5.2. Temel tasarım

“Temel Tasarım 1920’lerde Bauhaus okulunun en temel öğelerinden biri olarak doğmuştur (Erdoğan, 2016, s. 2)”. 1919’da Mimar Walter Gropius tarafından Weimar’da kurulan bu okul Kandinsky ve Paul Klee gibi önemli sanatçıların ders verdiği (mimarlık, heykel ve resim gibi birçok alanın yer aldığı) çok amaçlı bir uygulamalı sanat okulu olarak doğmuştur. Bu okulda işçilik ve ustalığın esas alındığı teknik beceri ön plandadır ve tasarım öğeleri öne çıkmaktadır (Bulat, Bulat, ve Aydın, 2014, s. 108-113). Bauhaus’ta en iyi bilinen uygulayıcılardan biri olan Itten’in temel tasarım kursu şu çalışma bölümlerinden oluşmaktaydı:

- En ince ayrıntısına kadar gördüğünü yansıtırma denemeleri,
- Duygu yüklü konuların öğrenci tarafından kendiliğinden yorumu,
- Sanat yapıtlarındaki değerlerin çözümlenmesi; renk nitelikleri, çizgi ilişkileri, değer ve ölçü zıtlıkları... gibi
- İki boyutlu çalışmalarla öğrenilen tasarım sorunlarını üç boyutlu tasarım sorunlarıyla kaynaştırmak (Itten, 1975’ten aktaran Kırıçoğlu, 2005, 28).

Sanatın öğretilebilir bir aktivite olduğu düşüncesini esas alan Bauhaus'un teknik beceriye önem vererek temel tasarımı öne çıkardığı görölmektedir. Bu bağlamda sanatın elemanları önem kazanmaktadır. "Bunlar resmin teknik açıdan yeterli olmasını sağlayan; çizgi, desen, ritim-hareket, denge, doku, renk, ışıık-gölge, açık-koyu değerler, biçim (form), oran-orantı, perspektif gibi öğelerdir (Artut, 2002, s. 161-178)".

"Temel tasarım eğitimi dünyada farklı dönemlerde farklı adları almış olsa da amacı ve uygulama biçimleri çok fazla değişmemiştir. Temel amacı görsel tasarımın eleman ve ilkelerini bireye kazandırmaktır (Ayaydın, 2010, s. 54)". Bu bağlamda Türkiye'ye baktığımız zaman güzel sanatlar eğitimi çerçevesinde üniversitelerde ilk iki dönemde verilen bir ders şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Anadolu Üniversitesi'nin Resim-İş Öğretmenliği lisans programına baktığımız zaman güz döneminde Temel Tasarım I ve bahar döneminde Temel Tasarım II. şeklinde verilen bu dersin öğrenme çıktıları şu şekildedir:

- Plastik sanat elemanlarını iki ve üç boyutlu uygulamalı çalışmalarda kullanabilecek (tasarımında çizgi türlerini ve değerlerini, renk zıtlıklarını, doku farklılıklarını kullanabilme ve biçim-mekân ilişkisi kurabilme),
- Plastik sanat ilkelerini iki ve üç boyutlu uygulamalı çalışmalarda kullanabilecek (tasarımında plastik sanat elemanları arasındaki dengeyi kurabilme, ritim ve hareketi sağlama, zıtlık ilişkilerini kurabilme)
- Doğayı gözlemlene ve soyutlama yoluyla tasarımlar yapabilecek (doğa gözlemlerini çizime aktarma, üç boyutlu çalışmalarına yansıtma).

Temel tasarım dersinin sanatın elemanları ve ilkelerinin öğretimini uygulama yoluyla öğretmesinin amaçlandığı görölmektedir. Bu uygulamalar da başlangıçta etüt şeklindedir. Genel olarak gördüğünü yansıtma olarak düşünülen bu ders, aslında tasarım açısından bireylerin düşündüklerini ifade edebilmelerini amaçlamaktadır. Bu açıdan geleneksel eğitimden ayrılmaktadır (Ümer, 2009, s. 108).

"Tasarım bir çeşit sorun çözme eylemi olarak ele alındığında, Temel Tasarım dersi bu eylemin en temel aracı olan soyut ve kavramsal düşünmeyi öğrencilere vermektedir. Gerçeği ve verilen sorunu analiz etmek, kavramsal olarak parçalarına ayırmak, somut olandan soyut düzleme gelebilmek, fikir üretmek ve sonra tekrar somuta dönebilmek Temel Tasarım ile mümkün olabilmektedir (Erdoğan, 2016, s. 2)".

Bundan dolayı doğru bir temel oluşturabilmek amacıyla bu dersin önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamak gerekmektedir.

1.6. Sanat Eleştirisi ile Anasanat Atölye Dersleri Arasındaki İlişki

“Deneyim ile teori birbirini iten karaktere sahip bir ilişki türüdür (Kaptan ve Ümer, 2011, s. 610)”. Düzgün bir teoriyle harmanlanmamış bir deneyim, bireylerin kat etmesi gereken yol miktarını sekteye uğratar. Aynı bakış açısı, deneyim söz konusu olduğu zaman da geçerlidir. Bu iki kavram-durum birbiriyle belirli bir diyalektik içerisindedir. Günümüz eğitiminde ortaya çıkan birçok sorun ve bu sorunlara yöneltmiş olan öneriler, bu iki ögenin karşılıklı kullanılmamasından kaynaklanmaktadır. Çoğu zaman ön planda teorinin olması ise alışık olduğumuz bir sisteme gönderme yapmaktadır. Deneyimin, sanat okullarında ve derslerinde salt bir eğitim anlayışı olarak kullanılmış olmasından da bahsetmiştik. Bizi geleneksel sanat eğitime yönlendiren bu anlayış, sanatın tamamen pazarda kullanılacak ve el işi uğraşı olarak düşünüldüğü bir eğitim ile özdeşleşmekteydi. Bu düşünce, ressam ve heykeltıraşların yaratıcılığının geri planda olduğu ve işlerinin zanaat olarak düşünüldüğü rönesans öncesi sanat anlayışıyla özdeştir. Resim, bunların aksine, “ezbere dayalı” ve kuşaktan kuşağa aktarılan tek açılı bir “deneyim” olmaktan çok, teorilerle zenginleşmiş, farklı açılara sahip, özgürce düşünülmüş düşünce formları ile oluşturulan bir yapıda olmalıdır. Bir diğer görüş ise toplumun ve çoğu sanat öğrencisinin sanatı sadece el işi bir uğraş olarak düşünmesidir. Bu duruma karşıt olarak Gökay (1998, s. 16) “sanat eğitiminin düşünmeyi gerektirmeyen ve el becerisine bağlı bir uğraş olduğu görüşünün aksine zihinsel bir uğraş” olduğunu ifade eder ve iki boyutun da ilişkili olduğunu belirtir. Dolayısıyla sanatın değerlerle düşünen zihinsel bir zekanın ürünü olduğu söylemek gerekmektedir.

Öğrencilerin plastik sanatlarda düşünce becerileri gelişmiş, bir yapıta veya olaya eleştirel bir şekilde bakabilen ve durumlardan çıkarımlar yapabilen bir kimliğe sahip olmaları gerekir (İşler, 2003, s. 144). Bu kapsamda sanat eleştirisi ve uygulama boyutlarının, öğrencilerin sorgulayıcı ve araştırmacı becerilerini geliştiren ve bu becerileri çalışmalarına olumlu bir şekilde yansıtılabilmelerine yardımcı olan olumlu bir ilişki boyutu karışımıza çıkar. Kırıçoğlu da (2005, s. 229) sanat eğitiminde eleştirinin çok önemli bir boyutunun olduğunu belirtmektedir. Geçmiş ve çağdaş sanat yapıtlarına yöneltmiş olan bu eleştiri, öğrencilerin bireysel çalışmalarında da etkili olmaktadır. Öğrenciler, uygulama alanlarının sınırlılıklarını öğrenmekte ve yeni olanakları keşfetmektedir. Böylelikle bireyler, kendi felsefelerini oluşturarak sanatta karşılaşmış oldukları problemleri çözmekte, yeni anlatılar geliştirmekte ve farkındalıklarını geliştirmektedirler. Bu kapsamda sanat eleştirisi öğrencilerin imge dilini öğrenmesi ve

imgelerini geliştirmesi, bunları analiz ederek parçalara bölmesi ve birleştirmesi, çizgi, doku gibi elemanları değerlendirmesi ve eserini nitelikli hale dönüştürmeye çalışması gibi kazanımları sağlar.

Eliot (2002, s. 116-121'den aktaran Bolat Aydoğan, 2010, s.76) sanatçının eserini ürettiği boyuta dikkat çekmektedir. “Bu retim esnasında malzemesi ile mücadele eden sanatçı zihinsel olarak da kendini eleştirmektedir. Ona göre bu eleştiri, eleştirinin en yüksek türüdür ve bazı sanatçıların diğerlerinden daha üstün olmasını sağlamaktadır”. Bir eserin oluşturulmasında, gördüğümüz ve öğrendiğimiz öğelerin etkisini yadsımak mümkün değildir ancak bu etkilerin bilinçsiz bir şekilde kullanılmış olması, onları doğru kullandığımızı göstermemektedir. Sanat eleştirisi, çalışma oluşturulduğu zaman belirli bir bilinç eşliğinde uygulanmalıdır. Bu erevede Eliot'un belirttiğimiz alıntısı, bilinçli, bireysel bir sanat eleştirisini vurgulamaktadır. Bu da bizi iğd ya da refleksif bir hareketten çok kontrollü duruma yöneltmektedir.

Gz önünde bulundurulması gereken bir diğer unsur ise, sanat eleştirisinin geçmiş ve ağdaş sanat anlayışlarını algılamamızı sağlaması, sanatın değişen normları ve kurallarını belirliyor olmasıdır. rnek olarak “Sanat eleştirisi türleri” ve “Sanat eleştirisi analiz yöntemleri” adlı başlıklarımızda belirttiğimiz gibi, birçok eleştiri türü ve onların yorumlama yöntemleri ile karşılaşmaktayız. Bu yorumlamaların içeriği ve felsefi altyapısını kavradığımız zaman düşünsel bir süreçle algıladığımız eserlerin boyutunu daha iyi kavrayarak bireysel çalışmalarımızı yeni çağa uyarlamak da mümkün olmaktadır. Böylelikle ğrencilerin eserlerini, istediği boyutta ele alabileceği geniş bir alanla karşılaşmaktayız. Kısacası sanat eleştirisi, uygulama boyutunda sanatın olanaklarını bilmek ve bu olanaklar çerçevesinde hareket etmeyi de sağlamaktadır.

Ülkemizin Eğitim Fakültesi RİLP'lerinde de bu iki alan sanat eleştirisi ve anasanat dersleri olarak şekillenmektedir. Uygulama boyutu olarak karşılaşmış olduğumuz anasanat dersleri ile teori olarak ele aldığımız sanat eleştirisi dersi arasında yukarıda da bahsettiğimiz üzere önemli bir ilişki bulunmaktadır. Çevrelerinde bulunan sanatsal obje ve nesnelerin sanatsal değerlerini sorgulayan öğrenciler, bunları bilinçli bir düşünme sürecinden sonra çalışmalarına yansıtmakta ve nitelikli işler yapma olanağı sağlamaktadırlar. Dolayısıyla ğrencilerin kendi alanlarının sınırlarını bilerek iyi birer sanatçı olabilmeleri için çalışmalarını sanat eleştirisi çerçevesinde düşünerek oluşturmaları gerekir. Ayrıca ağdaş bireyler olarak da yaptıkları uygulamalar düşünceyle yoğrulmalı ve eleştirel bir süzgeçten geçmiş olmalıdır.

1.7. Amaç

Bu araştırmanın amacı, Eğitim Fakültesi Resim-iş Öğretmenliği Bölümü 4.sınıf öğrencilerinin Resim V ve Resim VI derslerinde, çalışmalarını oluştururken almış oldukları sanat eleştirisi içerikli derslerle kurdukları ilişkileri sorgulamaktır.

Sanat eleştirisi içerikli derslerde öğretilen bilgilerin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü resim anasanat 4. Sınıf öğrencilerinin bireysel çalışmalarına etkisi nedir? Bu kapsamda;

- Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin sanat eleştirisi içerikli derslere ilişkin görüşleri nelerdir?
- Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin eser analizi uygulamasına dayalı sanat eleştirisi farkındalıkları nedir?
- Öğretim üyelerinin, öğrencilerin sanat eleştirisi içerikli derslerle anasanat uygulama çalışmaları arasındaki etkileşimine yönelik görüşleri nelerdir? sorularına yanıt aranmıştır.

Bu araştırmanın sonucunda, öğrencilerin Güzel Sanatlar Eğitimi bölümündeki anasanat atölye derslerinde çalışmalarını oluştururken almış oldukları sanat eleştirisi içerikli derslerle kurdukları ilişkileri ve ilişkilendirme problemleri ile ilgili süreç sorgulanmıştır. Ayrıca bu konu kapsamında alınan uzman görüşleri çerçevesinde sorunlar tartışılmış ve çözüm önerileri ortaya konulmuştur.

1.8. Önem

Sanat eğitiminde sanat eleştirisi içerikli dersler ile anasanat atölyeleri önemli bir ilişkiye sahip iki alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Sanat eleştirisi içerikli dersler kapsamında sanat eleştirisi türlerini, çözümleme ve yorumlama yöntemlerini öğrenen öğrenciler sanat eserlerini belirli bir disiplinle eleştirmekte ve sorgulayıcı, eleştirel bir kimlik kazanmaktadır. Bu bağlamda çağdaş birer birey olarak gelişen öğrenciler, çağın sorunlarına da kapalı olmayan açık fikirli kişilikler kazanmaktadır. Öğrencilerin görmüş oldukları anasanat dersleri ise uygulamaya dayalı bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu derste sanatsal üsluplarını oluşturan öğrenciler, öğrenmiş oldukları teknik bilgiler doğrultusunda sanatçı olarak gelişimini sürdürmektedir. Bireylerin çalışmalarını oluştururken de belirli bir zihinsel süreç yaşaması gerekmektedir. Bu zihinsel süreç ise sanat eleştirisi ele alınarak, düşünülmüş, sorgulanmış ve kurgulanmış

bir boyutta ele alınmalıdır. Bu bağlamda eleştiri ve uygulama birbirini destekleyen önemli iki öge olarak karşımıza çıkmaktadır.

Alanyazında yapmış olduğumuz taramada Disiplin Temelli Sanat Anlayışı çerçevesinde sanat eleştirisi, estetik, sanat tarihi ve uygulamanın birbiriyle olan ilişkilerine yönelik araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar ise ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde olmuştur. Ancak üniversitelerin güzel sanatlar bölümlerinde ‘sanat eleştirisi ve anasanat uygulama dersleri’ arasındaki ilişkiyi doğrudan sorgulayan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca bu ilişkiye yönelik fenomenolojik bir araştırma da mevcut değildir. Alanda gözlemlemiş olduğumuz bu eksiklik göz önünde bulundurularak Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programında yer alan anasanat dersi ve sanat eleştirisi dersi arasındaki ilişkiyi öğrenci ve öğretim üyesi görüşleri çerçevesinde ele alan fenomenolojik bir çalışma gerçekleştirilmiştir.

Birer sanatçı ve sanat eğitimcisi olarak yetişen öğrencilerin bireysel çalışmalarını oluştururken sanat eleştirisi ile kurdukları ilişkilerin sorgulanmasıyla çalışmalarına karşı aktif ve çözümlemeci bir anlayışla yaklaşma şansı yakalayacaktır. Öğrencilerin kurdukları ilişkiler ve muhtemel ilişkilendirme problemleri ele alınmış ve sorgulanmıştır. Ayrıca bu soruna yönelik olarak öğretim üyelerinin görüşlerinin de ele alındığı genel, sorgulayıcı bir yol izlenmiştir.

Bu anlamda yapmış olduğumuz tez çalışması alanda önemli bir boyuta sahiptir. Öğrencilerin problemleri, bu problemlerin olası nedenleri ve bunların daha iyi bir boyuta doğru ilerleyebilmesi açısından alana yol göstermesi hedeflenmektedir.

1.9. Sınırlılıklar ve Varsayımlar

Sınırlılıklar:

Araştırma 2019-2020 yılında Anadolu Üniversitesi Resim-İş Öğretmenliği Lisans Eğitimi Bölümünde 4.sınıf resim anasanat dersini alıyor olan ve sanat eleştirisi konu bağamlarına dayalı dersleri (Sanat Tarihine Giriş, Batı Sanat Tarihi, Sanat Felsefesi, Çağdaş Sanat, Türk Sanat Tarihi ve Sanat Eleştirisi) almış olan alan toplam 10 öğrencinin görüşleri,

Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programında anasanat dersi veren 6 öğretim üyesinin görüşleri ile sınırlıdır.

Varsayımlar ise:

Araştırmada yer alan öğrenci ve öğretim üyelerinin görüşlerini doğru ve içten bir şekilde ifade ettikleri şeklindedir.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde sanat eleştirisi içerikli alanlar ile uygulama içerikli alanlara yönelik yüksek lisans, doktora tez çalışmalarına, makale yayınlarına ve kitap çalışmalarına yer verilmiştir. Genel çerçevede sanat eleştirisi ile ilgili alanların uygulama çalışmalarına olan etkisi üzerinde duran çalışmalar ele alınmıştır.

2.1. Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar

Karabulut (2004) tarafından yazılan “Sanat Eğitiminde Öğretim Alanları ve Bir Alt Disiplin Olarak Sanat Eleştirisi” adlı doktora tezinde amaç, sanat eğitiminin geleneksel olarak verilen ve sadece uygulamaya dayalı bir sistem olmaktan çok, eleştiri, sanat tarihi ve estetik alanlarıyla ilişkilendirilerek verilmesi gerektiğini belirtmektir. Böylelikle öğrenciler daha çağdaş bir eğitimle sınırlarını aşan, eleştirel düşünebilen kişiler olacak ayrıca uygulama çalışmalarında da önemli ölçüde fark olacaktır. Sanat eğitiminde, sanat eserine sorgulayıcı bir şekilde yaklaşılması ve bunun kuramsal boyutta tartışılmasının bireylerin akademik başarılarında, uygulama çalışmalarında olumlu bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir.

Yazgaç (2009) yazmış olduğu ‘Görsel Sanatlar Dersinde Kullanılan Pedagojik Sanat Eleştiri Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Eser Eleştiri Düzeyine Etkisi’ başlıklı doktora tezinde, görsel sanatlar dersinde kullanılan pedagojik sanat eleştiri uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve eser eleştiri düzeyine etkisini sorgulamıştır. Çalışma “Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen” modeliyle oluşturulmuştur. Çalışma grubu, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan Mehmet Akif İlköğretim Okulu’ndan random yöntemi ile seçilmiş 6/A ve 6/D sınıflarındaki öğrenciler olmuştur. Bu grup 30’u deney, 30’u kontrol grubunda olan 60 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırma, İlköğretim ikinci kademe 6. sınıf Görsel Sanatlar dersinde öğrencilere görsel Anadolu kültüründen yararlanan çağdaş Türk ressamlarının eserlerine dayalı pedagojik eser eleştirisi (analizi) yöntemi ile eleştiri becerileri kazandırmayı amaçlamıştır. Beş haftalık süre ile sınırlı olan uygulamada pedagojik sanat eleştiri yöntemi anlatılmış ve öğrencilerin bu yöneme göre eser eleştirmeleri istenmiştir. Eser eleştirisi formundan elde edilen veriler “Analitik Dereceli

Puanlama Anahtarı” ile çözümlenmiştir. Deney sonunda ise gözlem ve incelemeler, atölyedeki uygulama çalışmaları ile sonlanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencileri ve kontrol grubu öğrencileri arasında akademik başarının farklılaştığı gözlenmiştir. Öğrencilerin yaptıkları uygulama çalışmalarında ise olumlu derecede gelişim olduğu belirlenmiştir.

Demir (2009) tarafından yazılan “Görsel Sanatlar Dersinde Sanat Eleştirisi Yönteminin Üç Boyutlu Çalışmalarda Öğrencilerin Öğrenme Süreçlerine Etkisi” adlı doktora tezi, sanat eleştirisinin üç boyutlu çalışmalarda öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkisini tespit etmeyi hedeflemiştir. Araştırma nitel veri analizi yöntemi ile ele alınmış Durum çalışması modeliyle oluşturulmuştur. Araştırmada iki çalışma grubundan yararlanılmıştır. I. Çalışma grubu “tipik durum” örneklemiyle oluşturulmuş, II. Çalışma grubunda ise “aykırı durum” örnekleminde yararlanılmıştır. Hedeflenen amaç doğrultusunda altı haftalık, “ön görüşme, ders süreci görüşme ve gözlemleri ve son görüşmeleri içeren” bir program oluşturulmuştur. Bu programda sanat eleştirisi ve üç boyutlu çalışmaların ağırlıklı olmuş ve süreç-sonuç ile ilgili ortaya çıkan değişimler araştırılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler ise içerik analizi, betimsel analiz ve doküman analizi ile çözümlenmiş ve NVivo 8.0 paket programı kullanılarak matrix ve modeller oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda sanat eleştirisinin öğrencilerin uygulama çalışmalarına ve diğer öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sağladığı tespit edilmiştir.

Gülbeyaz (2009) tarafından hazırlanan “Plastik Sanatlar Eğitiminde Sanat Tarihinin ve Eleştirinin Yeri ve Uygulanışı” yüksek lisans tezi, görsel sanatlar dersinde uygulanan sanat tarihi ve sanat eleştirisi öğretiminin öğrencilerin kazanımlarına olan etkisini belirtmeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında araştırmacının geliştirmiş olduğu, öğrencilerin başarı düzeylerini ölçmeye yönelik “Görsel Sanat Kültürü Başarı Testi” uygulanmıştır. Deney ve kontrol grupları oluşturularak öğrencilerin uygulama çalışmaları da değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemi ise 2007-2008 yılında İzmir ilinde bulunan Karabağlar Nazire Merzeci İlköğretim Okulu’nun 7. Sınıfında öğrenim gören 40 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerde anlamlı bir gelişme olduğu gözlemlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının yaptığı çalışmalar arasındaki başarı durumlarında da deney grubunun lehine olan bir fark gözlemlenmiştir. Kontrol grubunun çalışma oluştururken kararsız davranışları gözlemlenmiş, çalışmalara yoğunlaşmada problemler yaşadıkları ve sonuç olarak başarılı olamadıkları ifade edilmiştir.

Yıldız'ın (2012) yazmış olduğu “Görsel Sanatlar Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Sanat Eleştirisi Disiplinini Baskıresim Derslerine Olan Etkisi” adlı doktora tezinde, sanat eleştirisinin, baskı resim derslerine olan etkisini, başarı, tutum, kalıcılık ve uygulama boyutu açısından ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma hem nicel hem de nitel veriler çerçevesinde oluşturulmuştur. Öntest-sontest kontrol gruplu desen modeli kullanılmıştır. Veriler; başarı testi, tutum ölçeği ve öğrenci baskı resim çalışmaları değerlendirme ölçeğinden elde edilmiştir. 2011-2012 öğretim yılı güz döneminde Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Seçmeli Sanat Atölye III (Baskı resim) dersi alan 3. Sınıf öğrencilerinden oluşan random yoluyla 2 grup seçilmiştir. Ders planı haftada 4 saat olmak üzere toplam 7 haftaya yayılmıştır. Deney grubuna sanat eleştirisi ile desteklenmiş öğretim yöntemleri, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ise sanat eleştirisi disiplini ile desteklenmiş deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubu öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu kapsamda elde edilen sonuçlara dayalı olarak, uygulama dersinin sanat eleştirisi disiplini ile desteklenerek planlanması ve öğretiminin yapılmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Kayalıoğlu (2012) yazmış olduğu “Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Öğrencilerin Kompozisyon Kurmalarına Etkisi” yüksek lisans tezinde, Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin ilköğretim ikinci kademe 8.sınıf öğrencilerinin kompozisyon kurma becerilerinde anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma Çorum ilinin Kargı ilçesinde bulunan Cumhuriyet YİBO 8.sınıf öğrencileri arasından seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 40 öğrenciden oluşmuştur. Tek grup öntest-sontest deneysel desen kullanılmıştır. Öğrencilere çalışma yaptırdıktan sonra 8 hafta süreyle ÇASEY’e dayalı eğitim uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrasında ise sontest ölçümü amacıyla öğrencilerden tekrar çalışma yapmaları istenmiştir. Toplam 10 hafta süren araştırma, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekle değerlendirilmiştir. Verilerin istatistiksel çözümü ise SPSS paket programıyla yapılmıştır. Bulgulara göre öğrencilerinin kompozisyon kurma becerileri anlamlı şekilde artmış ve ÇASEY eğitim anlayışının müfredata yansıtılması ve her düzeyde uygulanması önerilmiştir.

Kodaman (2014) tarafından hazırlanan “Sanat Yapıtlarından Alıntılamanın Picasso Resimleri Üzerinden İrdelenerek Resim Anasanat Atölye Öğrencilerinin Çalışmalarına Katkısı” adlı doktora tezi öğrencilerin, büyük sanat yapıtları ve sanatçıların eserlerinden

beslenmesinin özgün eserler üretebilme yolunda ilk basamak olduğu varsayımıyla oluşturulmuştur. Bu çerçevede alıntılamanın önemli bir etken olduğu düşünülmüştür. Araştırma, Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü 3. sınıf öğrencilerinden oluşturulan Deney Grubu ve Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü 3. Sınıf öğrencilerinden oluşturulan Kontrol Grubu ile toplam otuz öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına peyzaj ve figürlü kompozisyonun oluşturduğu öntest-sontest ve kalıcılık testleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ise deney grubu öğrencilerinin başarı puanlarında istatistiksel olarak daha yoğun bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Sanat yapıtlarından alıntılama ve atölye öğrencilerinin çalışmalarına katkısını araştıran bu uygulamanın, öğrencilerin atölye çalışmalarına ve akademik başarılarına önemli bir katkı sağladığı saptanmıştır.

Küpeli'nin (2014) yazmış olduğu “Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Temel Tasarım Dersi Kapsamında Öğrencilerin Üç Boyutlu Tasarım Çalışmalarında Uygulanması” adlı yüksek lisans tezi, ÇASEY'in temel tasarım dersi alan öğrencilerinin üç boyutlu çalışmaları oluşturma becerilerinde anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını incelemiştir. Araştırma Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı 1.sınıf öğrencileri arasından seçkisiz örnekleme yöntemiyle oluşturulmuş, toplam 14 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmada deney ve kontrol grubu oluşturulmuş, birinci gruba ÇASEY'e dayalı eğitim verilirken diğer gruba geleneksel eğitim yöntemi uygulanmıştır. Grupların oluşturmuş oldukları çalışmalar 3 uzman eşliğinde değerlendirilmiştir. Sonuç olarak ÇASEY'in öğrenci çalışmalarında önemli bir etki sağladığı görülmüştür.

Subaşı (2014) tarafından yazılmış olan “Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Çocuğun Resimsel Yaratıcılığına Katkılarının İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde amaç, Görsel Sanatlar dersindeki eğitim sürecinde Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin çocuğun resimsel yaratıcılığına getireceği katkıları ortaya çıkarmaktır. Araştırma “Eşitlenmemiş Kontrol Gruplu Model” yöntemiyle oluşturulmuştur. Çalışma grubu Edirne ili Keşan ilçesi Rasim Ergene Ortaokulu 7/A ve 7/C şubelerinde öğrenim gören 48 öğrenciden oluşturulmuştur. Öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmış ve çalışmalar yaptırılmıştır. Öğrencilere “Resimsel Yaratıcılık Testi” uygulanmıştır. Çalışma sonucunda ise öğrencilerin “öykü resimleme”, “ezbere resim” boyutlarından olan “konuyu ifade gücü” boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmada kızların resimsel yaratıcılık düzeylerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu

çerçeve de ÇASEY'in etkili kullanımının dersin amaç ve kazanımlarına ulaşmada etkili olabileceği belirtilmiştir.

Öztürk (2019) tarafından yazılan “Ortaöğretim Görsel Sanatlar Dersinde Pedagojik Sanat Eleştirisi Uygulamaları: Bir Eylem Araştırması” adlı yüksek lisans tezinde amaç, görsel sanatlar dersi sürecinin pedagojik sanat eleştirisi yöntemiyle nasıl uygulanabileceği ve nasıl yürütülebileceğini belirlemektir. Eylem araştırması ile desenlenen araştırma 14 haftalık süreci kapsamaktadır. Araştırma grubu, ölçüt örnekleme ile seçilmiş 9. sınıf öğrencilerinden 15 öğrenci olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sanat akımları ile ilgili edindikleri bilgileri sentezleyebildikleri; süreç içerisinde ürünlerini pedagojik sanat eleştirisi yöntemine göre inceleyebildikleri ve sanat eserinden etkilenerek ürün ortaya çıkarabildikleri gözlemlenmiştir.

2.2. Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar

Manifold'un (1995) yazmış olduğu “Art Education In The Social Studies” adlı çalışmasında amaç, sosyal çalışmalar ile sanat eğitimi arasındaki ilişkiyi sorgulamaktır. Öğrenciler geçmişten gelen sanat eserlerini inceleme fırsatına sahip olduklarında, sanatın toplumun değerlerini nasıl yansıttığını ve sanatın bir toplumun sosyal, politik ve ekonomik inançlarından nasıl etkilendiğini anlamaya başlamaktadırlar. Sanatı, anlam ve olayları kapsayacak şekilde öğrenen öğrenciler, görsel bir dil oluşturabileceklerdir. Böylelikle alanlar arasındaki ilişkileri keşfedebilen öğrenciler, görme yetenekleri gelişmiş, karar verme yetileri ileride, akademik anlamda da başarılı olan bireyler olacaktır. Bu sebeple DDSE ile sosyal içerikli çalışmalar da karşılaştırılarak sanatın bilişsel süreci üzerine durulmuş ve müfredata yönelik bütünleşme önerileri verilmiştir.

Geahigan (1997) tarafından yazılan “The Discipline of Art Criticism: Implications for Practice” adlı makale çalışmasında amaç, sanat eleştirisini bir disiplin olarak ifade etmek ve eğitimdeki rolünü açıklamaktır. Bu amaca ise “Disiplin nedir?”, “Hangi durumda sanat eleştirisi bir disiplindir?”, “Sanat eleştirisi uygulamaya nasıl destek verir?” şeklinde üç soru sorarak ulaşmaya çalışmıştır. Eleştirinin temelini sorgulayan araştırmacı, bunun sanat eğitimi için önemli bir alan olduğunu belirterek sınıf içerisinde kullanımına yönelik öneriler vermektedir. Eleştirel sorgulamanın, sınıf içerisinde öğrencilerin seviye ve gereksinimlerine uygun olarak eserler göstermek, bunlar üzerine tartışmak ve belirli uygulamalarla (yazı ödevleri ve diğer öğretme metotları vb.) pekiştirmelerin sağlanmasıyla oluştuğunu belirtir. Ancak bu süreç bir esere tepki vererek bitmez, bunun

sanatsal çalışmalar ile desteklenmesi de gerekmektedir. Böylelikle öğrenci için anlam ve değer sorunları oluşacak ve kendi sınırlarının ötesine geçebilecekleri bir yol sunmuş olacaktır.

Dobbs'un (2003) yayınlamış olduğu "Learning in and Through Art: A Guide to Discipline-based Art Education" adlı kitabında amaç DDSE'yi açıklamak ve bir rehber olarak nasıl kullanıldığını, işlevlerini açıklamaktır. Getty Vakfının desteğiyle yayınlanmış olan çalışma, sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulamayı ifade etmekte ve bu alanların birbiriyle ilişkisini sorgulamaktadır. Sanat eğitiminde "Bu alanların rolleri nedir?", "Hangi konular öğrencilerin sanat eğitiminde etkili olabilir?" ve "Bunlar nasıl bir alana dönüştü?" şeklinde sorular sorarak açıklamalar yapılmıştır.

Hedayat (2013) yazmış olduğu "The Effect of DBAE Approach on Teaching Painting of Undergraduate Art Students" adlı makale çalışmasında amaç, Tahran Üniversitesi Lisans öğrencileri için 2012 yılında bir dönem boyunca Disiplin Temelli Sanat Eğitimi yaklaşımını kullanan yeni bir resim öğretme yönteminin uygulanmasıdır. Araştırma öntest, ortatest ve sontest olarak yarı deneysel bir yöntemle yapılmıştır. Kontrol (15 kişi) ve deney grubu (15 kişi) olarak iki grup olarak belirlenmiş ve deney grubuna DDSE yaklaşımına yönelik eğitim verilmiştir. Eğitim, sunumlar ve tartışmalardan sonra öğrencilerin uygulama çalışmaları yapmaları ve bunların değerlendirilmesi ile kurgulanmıştır. Araştırmanın ön testinde bilgi donanımı açısından eşit olan iki grup, orta test ve son teste doğru deney grubunun lehine doğru bir sonuç ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, güzel sanatlar üniversitelerinin bilişsel öğretimden çok uygulama yapmaya odaklandığını göstermiştir. Ancak bu çalışma, öğrencilerin sanatta bilişsel gelişimlerini sağlamanın onların sanatsal üretimlerini önemli etkide geliştireceğini doğrulamaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın; yöntemi, örnekleme, veri toplama aracı, araştırmanın ortamı, uygulama süreci, veri analiz süreci ve araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada, güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin almış oldukları sanat eleştirisi içerikli dersler ile anasanat atölye dersleri arasındaki ilişkiyi farklı bağlamlarla deneyimlerine dayalı olarak yorumlamaları istenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak tasarlanan bu araştırmada olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır.

Nitel araştırmaya ilişkin çok sayıda farklı tanımların yapıldığını görmek mümkündür. Saban ve Ersoy (2019, s. 5) bu süreci, “bireylerin oluşturdukları anlamları inceleyerek alana özgü açıklama ya da teori geliştirme süreci” olarak tanımlamaktadır. Burada “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir süreç” izlenmektedir. Merriam (2018, s. 5) ise “nitel araştırmaların “insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, dünyalarını nasıl kurduklarını, deneyimlerine nasıl bir anlam yüklediklerini anlamaya çalıştıklarını” belirtir. Araştırmacılar, “bu olguları doğal ortamında çalışırlar ve böylece olguları anlar ya da insanların onlara ne gibi anlamlar yüklediğini yorumlarlar (Merriam, 2018, s. 13)”.

Nitel araştırmaya baktığımız zaman birçok farklı araştırma türü ile karşılaşmaktayız. Olgubilim ise bunlardan biri olarak yer almaktadır. “Pozitivist paradigma karşısında gerçekliği bireysel bakış ve deneyimlerle arayan” bir araştırma türüdür (Saban ve Ersoy, 2019, s. 82). Öznel deneyimler derinlemesine sorgulanmakta ve araştırma sürecine dayalı olarak öznel bir bakış açısı ortaya konulmaktadır. “Olgubilim çalışmaları, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Copley, 2002’den akt. Büyüköztürk vd., 2016, s. 21)”. Veri kaynakları, “araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır”. Olgubilim araştırmaları kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymayabilir ancak bir olguyu daha iyi anlamlandırmamıza olanak sağlayacak açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyabilir. (Büyüköztürk vd., 2016, s. 21).

Bu araştırmada da sanat eleştirisini içerikli derslerin öğrencilerin sanatsal üretim, yorum ve değerlendirmeye dayalı atölye süreçlerine yansımaları, öğrencilerin öznel deneyimleri çerçevesinde sorgulanmıştır. Bu kapsamda sanat eleştirisini ve anasanat atölye dersleri arasındaki etkileşimden hareketle öğrencilerin yaşadıkları deneyimlere ilişkin açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyulmuştur.

3.1.1. Araştırmanın evren ve örneklemini

Araştırma, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Anasanat Atölye Resim V dersini alıyor olan ve Sanat eleştirisini içerikli dersler (Sanat Tarihine Giriş, Batı Sanat Tarihi, Sanat Felsefesi, ağdaş Sanat, Türk Sanat Tarihi ve Sanat Eleştirisini) almış olan dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.

“Fenomenolojik araştırmada örnekleme seçim stratejileri dar aralıktadır. Bütün katılımcıların çalışılan fenomene yönelik deneyimlerinin olması şarttır. Çalışmanın oluşturulmasına katkıda bulunabilen bireyler, örnekleme süreci olarak ifade edilir (Creswell, 2013, s. 155)”. Bu çalışmada, öğrencilerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme dayalı ölçüt örnekleme yöntemi işe koşulmuş ve öğrencilerin daha önce sanat eleştirisini içerikli dersleri almış olmaları ve halihazırda resim anasanat atölye derslerine devam ediyor olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir.

“lt örnekleme yöntemiyle yapılmış bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örnekleme için belirlenen ltleri karşılayan birimler örnekleme alınır (Büyüköztürk vd., 2016, s. 92).”

Creswell (2013, s.13), fenomenolojik araştırmada katılımcı sayısının birçok araştırmada değişkenlik gösterdiğini belirtir. “Dukes 3 ila 10 kişi ile çalışılmasını önerirken, Rimen fenomenolojik bir araştırmada çalışmayı 10 kişi ile yürütmüştür”. Ancak bu sayının “daha da fazla olabileceğini” ifade eder. Saban ve Ersoy ise (2019, s. 110) genel kanının, “katılımcı sayısının az olması gerektiği yönünde” olduğunu belirtir. Araştırmamızda da katılımcı sayısı 10 kişi olarak belirlenmiştir.

Bir araştırmada “Katılımcıların deneyimlerini paylaşmak için gönüllü olmaları gerekmektedir. Bu sebeple, katılımcılara araştırmanın amacının açıklanıp hem sözel olarak katılımcı haklarından bahsetmek hem de yazılı olarak katılımcı onay formunu imzalatmak gerekir (Saban ve Ersoy, 2019, s. 127).” Bu kapsamda örnekleme ulaşabilmek amaçıyla öğrencilerle etkileşimde bulunulmuş, araştırmanın amaı ve

öneminden bahsedilerek gönüllü katılımları doğrultusunda araştırmaya katılmaları istenmiştir. Araştırmaya katılan 10 öğrenci gönüllülük ilkesine uygun biçimde, kendi istek ve özgür iradeleri doğrultusunda hareket etmişlerdir. Öğrencilerin izinleri alınmış ve her birine gizlilik ilkesi doğrultusunda kod isimler verilmiştir (Tablo 3.1.).

Tablo 3.1. Örneklem grubuna ait bilgiler

Kod Adı	Cinsiyeti
Ayhan	Erkek
Asiye	Kadın
Burcu	Kadın
Ela	Kadın
Mustafa	Erkek
Onur	Erkek
Önder	Erkek
Selen	Kadın
Sema	Kadın
Yağız	Erkek

3.1.2. Araştırmanın veri toplama aracı

Araştırma amacına dayalı olarak öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler, odak grup görüşmeleri ve eser analizi uygulamasına dayalı yapılmış görüşmeler aracılığı ile veri toplanmıştır. Öğretim elemanlarından ise doküman yolu ile veri toplanmıştır. Bu kapsamda araştırmada birden fazla veri toplama aracı kullanıldığını söylemek mümkündür. Saban ve Ersoy (2019, s.111-112) fenomenolojik çalışmalarda gözlem, görsel araçlar, yazılı materyaller gibi birçok veri toplama tekniğinden yararlanılabileceğini ifade etmektedirler. Araştırmada önemli olan katılımcıların algı ve deneyimlerine ulaşmada hangi tekniğin daha etkili olacağıdır.

Yapılan görüşmeler ses ve video kayıt cihazları çerçevesinde kaydedilmiştir. Bu kapsamda etik kurul kararı alınmış ayrıca öğrencilere form doldurularak izinleri alınmıştır (Ek-1, Ek-2, Ek-3)

Araştırmada kullanılmış olan veri toplama araçları ‘yarı yapılandırılmış görüşme’, ‘odak grup görüşmesi’ ve ‘doküman incelemesi’ başlıkları çerçevesinde ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

3.1.2.1. Yarı yapılandırılmış görüşme

Görüşme, “görüşmeci ve katılımcının birlikte yer aldığı, araştırma yapılan alana yönelik hazırlanan sorulara odaklanarak birlikte konuşma süreci olarak tanımlanmaktadır (DeMarrais, 2004, s. 55’ten aktaran Merriam, 2018, s. 85)”. Birçok görüşme çeşidi bulunmaktadır. Yapılandırılışlarına göre görüşme türleri ise ‘tam yapılandırılmış’, ‘yarı yapılandırılmış’, ‘yapılandırılmamış görüşme’ olarak üçe ayrılmaktadır (Merriam, 2018, s.87). Bunlardan yarı yapılandırılmış görüşme türü ise, araştırmamızda kullandığımız veri toplama araçlarından biridir. “Hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi sağlayan” bu görüşme türü, “analizlerin kolaylığı, görüşülene kendini ifade etme imkânı ve derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajlara sahiptir” (Büyüköztürk vd., 2016, s. 154). Merriam, “nitel çalışmalarda, görüşmeler daha az yapılandırılmış olup açık uçlu sorulardan oluşmalıdır” demektedir. Böylelikle katılımcı, algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle anlatma imkânı yakalamaktadır. Bu görüşme türünün dezavantajlarını ise Büyüköztürk vd. (2016, s.154), “görüşme esnasından araştırmacının kontrolü kaybetmesi, önemsiz konularda fazla zaman harcaması, görüşme yapılanlara belli standartlarda yaklaşmadığından güvenilirliğin azalması” şeklinde açıklamaktadırlar.

Bu kapsamda araştırma açık uçlu ve kolay anlaşılan sorularla hazırlanmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu 6 sorudan oluşmuş (Ek-4) ve sanat eğitiminde uzman 2 kişinin görüşleri çerçevesinde geliştirilmiştir.

Yapılan görüşme, gönüllülük çerçevesinde toplam 10 öğrenci ile yapılmıştır. Bu görüşme 06.11.2019 tarihi ile 20.11.2019 tarihi arasında yapılmış ve görüşme esnasında ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

3.1.2.2. Odak grup görüşmesi

Araştırmada kullandığımız bir diğer görüşme türü ise odak grup görüşmesidir. Bu görüşme türü, bir ortamda, önceden belirlenmiş bir konu hakkında görüş elde etmek amacıyla planlanmış birkaç kişilik bir gruptan (genellikle 4-8 arası) oluşmaktadır. Zengin bir veri elde etmeyi sağlamak ve bireysel görüşmelerde akla gelmeyen birçok konunun diğer bireylerin açıklamaları ile akla gelmesi mümkün olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 157).

“Odak grup görüşmesinde, görüşmeyi yapan kişi küçük bir grup insandan, bir dizi sorun hakkında düşünmesini ister. Katılımcıların bir grup halinde ve birbirlerinin sorularına verdikleri yanıtları duyacak şekilde oturması sağlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016, s. 155).”

Araştırmada uygulanmış olan odak grup görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme türü ile aynı soruları (6 açık uçlu soru) içermektedir. Soruların aynı olmasının sebebi ise öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşmelerde verdikleri cevapların değişkenliğini tespit etmek, aynı zamanda grup çerçevesinde daha ayrıntılı bir veri toplama süreci elde edebilmek olmuştur.

Yapılan odak grup görüşmesi, gönüllülük esas alınarak toplam 10 öğrenci ile yapılmıştır. Ancak görüşmeler, üç ayrı sınıfta ele alındığından dolayı üç aşamada yapılmıştır. Birinci aşama 5 kişiden oluşan bir sınıfta 04.11.2019 tarihinde, ikinci aşama 6 kişiden oluşan bir sınıfta (gönüllü katılımcılar ise 3 kişiden oluşmakta) 11.12.2019 tarihinde, üçüncü aşama ise 4 kişiden oluşan bir sınıfta (gönüllü katılımcılar 2 kişiden oluşmakta) 27.11.2019 tarihinde yapılmıştır. Bu görüşmeler esnasında ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

3.1.2.3. Doküman incelemesi

Araştırmada sanat eleştirisi içerikli dersler ile anasanat atölye dersleri arasındaki öğrenci etkileşimlerine dayalı olarak öğretim üyesi görüşleri ele alınmıştır. Bu görüşler doküman incelemesi yoluyla, elde edilen verileri desteklemek amacıyla alınmıştır.

Doküman incelemesi, tek başına bir veri toplama yöntemi olabilmekte, ayrıca diğer araştırma türleri ile birlikte de kullanılabilir. “Dokümanlar araştırmacı tarafından oluşturulabildiği gibi, katılımcılar tarafından araştırmacı için de oluşturulabilmektedir. Amaç araştırılan olay veya kişi ve durum hakkında daha fazla bilgi edinmektir (Merriam, 2018, s. 141)”.

Araştırmada elde edilen doküman öğretim üyelerine sorulan 4 açık uçlu soruya (Ek-5) verilen cevaplar çerçevesinde elde edilmiştir. Sorular 1 alan uzmanına danışılarak son şeklini oluşturmuştur. Bu süreçte, 6 öğretim üyesinin görüşleri incelenmiştir. Sorular internet aracılığıyla (gmail) gönderilmiş olup araştırmanın amacı ve kapsamı açıklanarak öğretim üyelerinin gönüllü katılımları ile verilmiştir. Dokümanlar 25.03.2020 tarihleri ile 16.04.2020 tarihleri arasında toplanmıştır.

3.1.3. Araştırmanın ortamı

Araştırma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nde 2019-2020 Öğretim Yılı Güz ve Bahar Döneminde sanat eleştirisi içerikli dersler ve anasanat atölye dersleri kapsamında gerçekleştirilmiştir.

3.1.4. Araştırmanın uygulama süreci

“Güzel Sanatlar Eğitimi Sürecinde Sanat Eleştirisi İçerikli Dersler ile Anasanat Atölye Dersleri Arası Etkileşime Dayalı Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşleri” isimli çalışma kapsamında 2019- 2020 Öğretim Yılı Güz ve Bahar döneminde Anasanat Atölye Resim V ve VI derslerini alıyor olan ve sanat eleştirisi içerikli dersler (Sanat Tarihine Giriş, Batı Sanat Tarihi, Sanat Felsefesi, Çağdaş Sanat, Türk Sanat Tarihi ve Sanat Eleştirisi) almış olan 10 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme, odak grup görüşmesi ve eser analizine dayalı bir uygulama gerçekleştirilmiştir.

İlk olarak yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sürecinde, öğrencilerin sanat eleştirisi ve uygulama dersleri arasındaki ilişkiyi sorgulamak amacıyla hazırlanmış sorular sorulmuştur. İkinci aşamada ise odak grup görüşmesi yöntemi ile aynı sorular sorularak öğrencilerin önceki cevaplarındaki tutarlılık gözlenmiş ve daha ayrıntılı bir sürece inilmeye çalışılmıştır. Son olarak eser analizi uygulaması ile öğrencilerin kendi çalışmalarını öğrenmiş oldukları sanat eleştirisi yöntemleri ile eleştirmeleri istenmiş ve sanat eleştirisi içerikli alanlarla kurdukları ilişkiler direkt olarak sorgulanmaya çalışılmıştır. Bu aşamada öğrencilere eser analizi uygulaması için rehber olacak yarı yapılandırılmış sorular sorulmuştur (Ek-6). Böylelikle süreç sonlanmıştır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerin türleri, tarihleri, saatleri ve öğrencilerin kod isimleri aşağıda bulunan tabloda (Tablo 3.2.) yer almaktadır. Tablo 3.2. bu sürece dayalı ayrıntılı bilgiler vermektedir.

Tablo 3.2. *Araştırmanın uygulama sürecine yönelik bilgiler*

Görüşülen Öğrenci	Yarı		Odak Grup		Ürün	
	Yapılandırılmış Görüşme	Saat	Görüşmesi	Saat	Temelli Görüşme	Saat
Ayhan	06.11.2019	15.00	04.12.2019	11.00	11.12.2019	14.05
Asiye	06.11.2019	14.30	04.12.2019	11.00	11.12.2019	13.25
Burcu	06.11.2019	16.20	04.12.2019	11.00	11.12.2019	15.40
Ela	13.11.2019	15.40	04.12.2019	11.00	11.12.2019	14.40
Mustafa	13.11.2019	14.00	04.12.2019	11.00	11.12.2019	15.10
Onur	15.11.2019	12.30	11.12.2019	15.00	18.12.2019	10.40
Önder	15.11.2019	14.00	11.12.2019	15.00	18.12.2019	14.34
Selen	20.11.2019	13.00	27.11.2019	14.00	11.12.2019	11.00
Sema	20.11.2019	16.00	11.12.2019	15.00	25.12.2019	16.10
Yağız	20.11.2019	15.00	27.11.2019	14.00	11.12.2019	10.20

3.1.5. Veri analiz süreci

Veri analiz sürecinde yapılan görüşmelerin dökümleri yapılmış ve kodlar oluşturulmuştur. Yapılan analizler ayrıntılı görüşme formunda yeniden düzenlenmiş ve alan uzmanları ile gerekli düzeltmeler gerçekleştirilerek son halini verilmiştir. Yapılan analizler sonucu ulaşılan kod, tema ve kategoriler yapılandırılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde tematik analiz yöntemi işe koşulmuştur. Tematik analizde “Vurgu metin üzerine yoğunlaşır...araştırmacılar birçok hikâyeyi toplar ve tümevarımsal bir yaklaşımla veriyi kavramsal bir biçimde gruplandırır (Saban ve Ersoy, 2019, s.256)”.

Tematik analizde, “Daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunmakta ve düzenlenmektedir. Verilerin tanımlama amacıyla seçilmesi, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmesi söz konusudur (Şimşek ve Yıldırım, 2016, s. 240)”. Burada önemli olan verilerin içeriğidir.

Araştırmada elde edilen veriler de tematik analiz çerçevesinde araştırma amaçları doğrultusunda belirlenen ana kategorilere dayalı olarak ele alınmıştır. Tümevarım analiz yaklaşımı işe koşulmuş ve bütüncül bir yapı içerisinde sunulmuştur.

3.1.6. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği

“Geçerlik, testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini diğer özelliklerle karıştırmadan ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir”. Büyüköztürk vd. (2016, s. 256-257) bu süreci iç geçerlik ve dış geçerlik olarak ikiye ayırır. “İç geçerlik araştırmacının belirlediği kategorilerin ve yorumların gerçekleşen doğrularla örtüşmesine ve gerçeği yansıtmasına bağlıdır”. Bu süreçte veriler, araştırmacı tarafından toplanmakta ve yorumlanmaktadır. Bu sebeple yanlı bir bakış açısının oluşması mümkündür. Dış geçerlik ise genellenebilirliği ile ilgilidir. Bu süreçte veriler, kategoriler, analizler ve diğer aşamalar iyi tanımlanmalı ve diğer araştırmacıların sonuçları anlayabilmesi sağlanmalıdır. Geçerliği sağlamak amacıyla araştırma sürecinde veri çeşitlemesi sağlanmış ve farklı veri araçları kullanılmıştır. Bu kapsamda hazırlanmış olan odak grup görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme, eser analizine yönelik uygulama ile doküman incelemesine dayalı elde edilen veriler bir alan uzmanı eşliğinde geliştirilmiş ve düzenlenmiştir. Bu süreçte araştırmacı tarafından kodlanan veriler, alan uzmanı tarafından tekrar kodlanarak görüş birliğine ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar alanyazındaki araştırmalar çerçevesinde tartışılmış ve derinlemesine sorgulanmıştır.

Araştırmanın geçerliğinin sağlanması amacıyla veri toplama sürecinde ses ve görüntü kayıtları tutulmuştur. Araştırma süreci ses kayıt ile video kayıt cihazları ile kaydedilmiş ve kayıtlar araştırmacı tarafından saklanmıştır. Kayıtlar doğrultusunda, anlaşılmayan kısımlar öğrencilere sorulmuştur. Bulgular, katılımcıların doğrudan görüşleri ile desteklenmiş ve süreç ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Güvenirlik ise verilerin tutarlı olup olmadığını ifade eder. Creswell araştırmacının verileri ses kayıt cihazıyla kaydetmesi ve bunları yazıya dökmesinin güvenirliği arttırdığını belirtir. Verilerin kodlanmasında kodlayıcıların birbirinden gizli biçimde kodlamaları yapmaları ya da bilgisayardan yararlanabileceklerini belirtir. Silverman ise (2005’ten aktaran Creswell, 2013, s. 253) “verilerin kodlanmasında ise kodlayıcılar arası görüş birliğini desteklemektedir”.

“Nitel araştırmalarda araştırmacılar daha çok gözlemlerinin doğruluğuna bakarlar. Bu nedenle güvenirlik çalışılan ortamda meydana gelen her şeyi kaydetmektir. Nitel bir

Çalışmada detaylı alan kayıtlarının alınması, araştırma ekibi tarafından doğru ve kapsamlı bilgi sağlanması, doğruluk için alan notlarının katılımcılar tarafından incelenmesi, ses ve görüntü kayıtlarının tutulması, resimlerin çekilmesi, katılımcılardan alıntılarının yapılması ve alıntılarının ekleme yapılmadan olduğu gibi verilmesi güvenilirliği artırmaktadır (Büyüköztürk vd.,2016, s. 156)”.

Bu kapsamda güvenilirliği sağlamak amacıyla olgular ses kayıt ve video kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve yazıya dökülmüştür. Araştırma verilerinin kodlanmasında ise alan uzmanı ile çalışılmış ve görüş birliği konusunda uzlaşım sağlanmıştır. Ayrıca katılımcı görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.



4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Giriş

Araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme, odak grup görüşmesi ve eser analizi uygulaması çerçevesinde yapılan görüşmelerden, öğretim elemanlarından ise doküman incelemesi yoluyla elde edilen verilerden hareketle oluşmuştur. Bu veriler (yarı yapılandırılmış görüşme ile odak grup görüşmesi dışında) çalışmada karmaşıklığın oluşmaması amacıyla farklı başlıklar altında ele alınmıştır. Böylelikle bütüncül bir bakış açısının izlenmesi hedeflenmiştir.

4.2. Bulgulara İlişkin Başlıklar

Bu bölümde öncelikli olarak yarı yapılandırılmış görüşme ile odak grup görüşmesi yoluyla elde edilen verilere yer verilmiştir. Daha sonra ise sırasıyla eser analizi uygulaması kapsamında elde edilen veriler ile öğretim üyelerinden doküman incelemesi yoluyla elde edilmiş verilere yer verilmiştir. Bulgulara yönelik başlıklar aşağıda ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

4.2.1. Öğrencilerin sanat eleştirisine ilişkin görüşlerine dayalı bulgular

Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara dayalı olarak sanat eleştirisine ilişkin görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin görüşleri çerçevesinde sanat eleştirisine ilişkin ‘Farkındalıklar’, ‘Yansımalar’, ‘Kazanımlar’ ve ‘Sınırlılıklar’ boyutları öne çıkmaktadır. Bu çerçevede öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilen tematik analiz çerçevesinde öne çıkan ana temalar Tablo 4.1’de verilmiştir. Bu ana temalar, aşağıdaki süreçlerde alt temaları çerçevesinde tekrar tablolaştırılmış ve öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Tablo 4.1. Öğrencilerin sanat eleştirisine ilişkin görüşlerine dayalı ana temalar

Sanat eleştirisi bağlamındaki farkındalıklar
Sanat eleştirisinin öğrenciye olan yansımaları
Sanat eleştirisine ilişkin kazanımlar
Sanat eleştirisine ilişkin sınırlılıklar

Öğrencilerin “Sanat eleştirisi bağlamındaki farkındalıklar”ı ana temasına baktığımızda ‘Postmodern süreç ve norm farkındalığı’, ‘Eleştirel pedagoji farkındalığı’, ‘Sanatsal üretim sürecine ilişkin farkındalık’, ‘Çağdaş sanatta değişen norm farkındalığı’, ‘Çağdaş sanat farkındalığına dayalı özgürlükçü yaklaşım’ alt temaları ile karşılaşmaktayız. Bu alt temalar Tablo 4.2.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Sanat eleştirisi bağlamındaki farkındalıklar ana temasına ilişkin alt temalar

Alt temalar	f
Postmodern süreç ve norm farkındalığı	2
Eleştirel pedagoji farkındalığı	2
Sanatsal üretim sürecine ilişkin farkındalık	1
Çağdaş sanatta değişen norm farkındalığı	2
Çağdaş sanat farkındalığına dayalı özgürlükçü yaklaşım	2

‘Postmodern süreç ve norm farkındalığı’ alt temasına ilişkin görüş ifade eden Yağız “Sanatta keskin hatlarla çizilen bir durum yoktur...Ki bu zaten 20.yy.dan sonra bu algı tamamen değişmeye başladı. Duchamp bu başlangıcın en çok bilinen şeyidir yani, bir fabrika çıkışı fabrikasyon eşya nasıl sanat eseri olur düşüncesiyle” demektedir. Ela ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Özgür olmaktan bahsedebilirim. Sanat eleştirisinde birçok çalışma gördüm. Sadece tuval bezi değil. Birçok şey olabilir. İnsanlar vücutlarını boyuyorlar. Her şey sanat olabilir. Sanat eleştirisinde onu da eleştirebiliriz. Çok açık. Bir de konu, teknik...illaki teknik olması gerekmiyor. İnsan kafasını şey yaparak onu da resmetmiş...Yani her şey olabilir. Tuval iyi gerilmeli mi, gerilmemeli? Tamam bu teknik konular çok önemli ama öyle bir şey yapmak istiyorsa sıkı olmak zorunda değil. Eğer altmetni varsa. Gayet serbest bir şekilde tekniği olmadan bir şeyler yapabilir.”

Bu bağlamda öğrencilerin postmodern sürece ilişkin farkındalığının olduğunu söylemek mümkündür. Öğrenciler bu anlayışın getirdiği özgür malzeme arayışı ve kalıplardan çıkarak alternatif düşünceler üretme boyutunun farkındalığı doğrultusunda ifadelerde bulunmuşlardır.

‘Eleştirel pedagoji farkındalığı’ alt temasına ilişkin Ayhan “aslında resmin sadece plastik yapısını değil de aynı zamanda hikayesini, nasıl oluştuğunu, döneminden etkilenip etkilenmediğini vs. bütüncül bir şekilde ele almak gerekiyor” diyerek pedagojik bir eleştiriye gönderme yapmaktadır.

Aynı alt temaya yönelik olarak Yağızın görüşleri şu şekildedir:

“Genelde sanat eleştirisi dediğimiz zaman, yani ben öyle anlıyorum, bir resmi yorumlama. Aslında yorumlama yapıyoruz ama sanat eleştirisinde mesela sıralama vardır; betimleme, çözümleme, yorumlama, yargı. İlk olarak ne görüyorsun, herkes için nesnel olan bir durumdur. İşte bir figür görüyorum, bir tane kuş var. Sonrasında böyle öznel bir ifadeye doğru gidiliyor. Burada düşünme açısından nasıl yorumlarsınız sorusuna baktığımız zaman şöyle bir durum oluşuyor; betimleme aşamasında çalışmaya baktığımız zaman neler gördüğünü anlatması lazım kişinin. Yani izleyicinin. O aşamada da fark etmediği en küçük ayrıntıya kadar onu fark ediyor. Mesela küçük bir yerde ceketinin bir cebi düşmüştür. Acaba bu ne anlama geliyor? O dönemde bir anlamı var mıydı? İfade ediş biçimi var mıydı? Ya da sadece orada kompozisyonu tamamlamak için oluşmuş bir düğme mi? Düşünme açısından nasıl yorumlarsınız?”

‘Sanatsal üretim sürecine ilişkin farkındalık’ alt temasına yönelik olarak Ela görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Yani resim yapıyordum ama o temel kavramları baz alarak yapmıyordum. Temel kavramlardan kastım; doku, renk, renk zıtlığı, ritim, açık-kapalı kompozisyon. Bunların hepsini gözeterek resim yapmıyordum. Ya da resme bakmıyordum. Şimdi bunlara bakınca farkındalığım gelişti.”

‘Çağdaş sanatta değişen norm farkındalığı’ alt temasına yönelik olarak Onurun görüşleri bu doğrultudadır:

“Tasarım ilkeleri gibi şeylerin çağdaş sanatta etkililiği çok azdır belki. Çünkü estetik değerler, göz ardı edilebiliyor ve işin içine biraz daha manifestolar, onun yansıttığı düşünce yazı ile ifade edildiği için bu dediğim daha çok geleneksel olarak yapılan tuvalle yapılan resimlerde daha etkilidir diyebilirim.”

Öğrenci yeni anlayışla birlikte normların değiştiğini belirtmekte ve sürece ilişkin farkındalığını belirtmektedir. Bu alt temaya ilişkin Yağız’ın görüşleri ise şöyledir:

“...geleneksel sanat anlayışında mesela tuval falan, artık o kadar farklı versiyonu yapıldı ki, böyle rengin içine girilip çıkıldı. O tür resimlerde sanatçı bize balık veriyor belki de. Ama çağdaş sanat da bize balık tutmayı öğretiyor. Geleneksel, sizi sınırlandırırken, çağdaş sanat ise izleyiciyi uğraştırıyor, çabalamasını sağlıyor.”

Yağız, çağdaş sanatla birlikte sanatın değişen normlarını algılamakta ve geleneksel sanatla karşılaştırmalar yaparak bu sürece ilişkin farkındalığını göstermektedir.

‘Çağdaş sanat farkındalığına dayalı özgürlükçü yaklaşım’ alt temasına yönelik Önder’in görüşleri şöyledir:

“Öğrendiklerim doğrultusunda, ben, teknik ya da malzeme seçimi hiç şey yapmıyorum. Önümde hangi malzeme varsa, o şartlar altında, ben bir şey hissediyorsam ve bunu aktarmam gerektiğini düşünüyorsam, hangi malzeme olduğu çok da umurumda değil. Bazen peçetelere çizim yapıyorum. Çünkü önümde o var. O andaki üretim kaygımızdan dolayı umurumuzda

olmuyor. Peçeteler. Benim evimde şöyle peçeteler vardır yani. Üst üste konmuş ve karalanmış”.

Öğrenci çağdaş sanatla oluşmuş olan özgür malzeme anlayışına ilişkin farkındalıkla resimlerine yönelmekte ve malzeme seçiminde bir kalıba uymamaktadır.

Bu alt tema doğrultusunda Ayhan’ın görüşleri şu şekildedir:

“Yani malzeme olarak geçenlerde mesela geri dönüşüm içerikli bir şey yapmak adına sigara paketlerini aldım ve tuvalin üzerine yapıştırdım. Ve sigara paketleri eskidikçe renkleri çok farklı oluyor. Hiçbir şey kullanmadan sadece onlarla bir kompozisyon oluşturdum. Hazır nesne kullanımını falan da öğreniyoruz. Malzeme olarak örneğin farklı tarihlerde farklı malzemelerin kullanılarak sanat eseri olarak yansıtıldığı şeyleri de gördük sonuç olarak. Onlar bu konularda bize biraz ışık tutuyor”.

Öğrenci, çalışmalarında hazır nesneler kullanmakta ve çağdaş sanat farkındalığıyla özgür resimsel ifadelerle yer verdiğini belirtmektedir.

“Sanat eleştirisinin öğrenciye olan yansımaları” ana temasında sanat eleştirisi dersinin öğrencilere yönelik olumlu yansımaları görülür. Bu yansımalar alt temalar çerçevesinde ele alınmış ve yorumlanmıştır. Alt temalar Tablo 4.3.’te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Sanat eleştirisinin öğrenciye olan yansımaları ana temasına yönelik alt temalar

Alt temalar	f
Sanat eleştirisinin yönlendirici boyutu	2
Sanat eleştirisinin kalıp yargıları kırma üzerindeki etkisi	2
Sanat eleştirisine dayalı kazanımların anlam yaratmadaki etkisi	1
Sanat eleştirisinin üslup yaratmada yönlendirici etkisi	2
Sanat eleştirisinin bireysel çalışmalarda karar verme süreci üzerine etkisi	1
Sanat eleştirisinde öğretim yöntemlerine ilişkin ifadeler	2
Temel tasarım ilke ve öğeleri farkındalığı	3
Sanat-toplumsal yaşayış etkileşimi	3

İlk olarak ‘Sanat eleştirisinin yönlendirici boyutu’ adlı alt teması ile karşılaşmaktayız. Bu alt temaya yönelik olarak Burcu görüşlerine şöyle belirtmektedir:

“Sanat eleştirisi içerikli derslerin yaptığım resimle şöyle bir etkisi oldu, yaptığım resimler peyzaj ağırlıklı olduğundan doğayı daha da derinlemesine incelemeye başladım yani doğadan daha da yararlanarak kompozisyonlarımı oluşturmaya başladım. Aynı zamanda birçok peyzaj resmi yapan sanatçı tanıdım ve tanımaya devam ediyorum”.

Resimlerinde konu olarak sanat eleştirisi içerikli derslerin etkili olduğunu belirten öğrenci şu şekilde devam etmektedir:

“Çalışmalarında kullanacağım malzemeye ilişkin birden fazla deneme fırsatım oldu, kendime en yakın malzemeyi ve konuyu seçmem gerektiğini anladım çünkü bu şekilde daha eğlenerek resim yapabiliyorum ve kompozisyon açısından farklı kompozisyonları sıkılmadan deneyebiliyorum. Bu anlamda Claude Monet benim için çok önemli çünkü ikinci sınıfta resim dersimizde detaylı bir şekilde inceleme fırsatım oldu. Kendisi izlenimcilerin öncüsü olduğundan aynı zamanda izlenimcilik akımını da detaylı bir şekilde inceleyebildim. Monet’in ışık-gölge ilişkisini sıcak-soğuk renklerle gösterme biçiminden kaynaklı ortaya çıkan renkler, benim tuvalimde bu renkleri deneyip ortaya çıkan pastel tonlar adeta benim renklerim oldu”.

Aynı zamanda teknik olarak da bu derslerin yönlendirici ve öğretici etkilerinin olduğunu belirtmektedir. Bu alt tema kapsamında Asiye ise “Mesela bizim atölyelerde bize önce biçimi öğretiyorlar. Nasıl yapmamız gerektiğini. Daha sonra amaca geçiyoruz. Sanat eleştirisi yardımı ile neden yaptığımızı soruyoruz kendimize. Amacın bulunmasında önemli rol oynuyor” şeklinde görüşlerini ifade etmektedir. Bu kapsamda sanat eleştirisinin öğrencilerin çalışmalarında teknik ve konu bakımından yönlendirici etkisi olmakta ve bireylere farklı sanatçılar ve akımlar çerçevesinde yeni bakış açıları yaratmaktadır.

‘Sanat eleştirisinin kalıp yargıları kırma üzerindeki etkisi’ alt temasına ilişkin Önder, görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Ben sanat eleştirisi dersinde Mark Rothko’yu yapmıştım sunum olarak. Çok değişik bir kişilik. Hem yapı itibarıyla hem de yaşantıları itibarıyla. Ondan öğrendiğim şey, aslında hayatını da incelediğimde, daha iyi anladım. Onun ölüm temalı bir resmini sunum yapmıştım. İki renk sadece. Gri ve siyah. Bunun üzerine bir çalışması var. Aslında çok basit gibi duruyor. Diyorsun ki, gri ve siyah, neyi anlatacaksın, klasik kompozisyon, resim ortadan ikiye bölünmüş alt tarafında açık tonlamalar yapmış diyeceksin bitecek sonra ama öyle olmuyor. Onu araştırdıkça, biraz da sembolist bir mantıkla yaklaştığı için bunları araştırdıkça, sanat elemanlarının ya da malzemenin, materyalin, nasıl kullanıldığı, nasıl duyguyu ifade aracı olarak kullanıldığını daha derinlemesine anlayabiliyorsun”.

Bu alt temaya yönelik Yağız şu şekilde ifadelerde bulunmuştur:

“Normalde ben izlenimciler sevmezdim. Bu ne derdim. Hızlıca fırçayla yapmış geçmiş. Bu dersi alırken Monet’in bir çalışmasını incelerken, onun çalışmaları bende çok büyük bir etki yarattı. Resimlerinde gölge yerine koyu renk değil de daha çok soluk renkler kullanmış maviyi olduğu gibi izlenimciler gibi pat diye vurmak yerine biraz içine siyah katarak kullanmış, o sıcak soğuk renk ilişkisi”.

Öğrenciler sanat eleştirisi içerikli derslerden önce belirli resim anlayışlarına yönelik önyargılarının olduğunu belirtmiştir. Bu dersle beraber sorgulayıcı bir anlayışla eserleri tekrar inceledikleri zaman ise önyargılarını yıkmışlardır. Süreç içerisinde ise bu anlayışlar kendi çalışmalarını etkilemiş ve beslemiştir.

‘Sanat eleştirisine dayalı kazanımların anlam yaratmadaki etkisi’ alt temasına yönelik Önder “Eser analizleri sürecince eleştirmiş olduğum Rothko’nun eserinde bir renkle, tonla ya da bir geometrik şekille, nasıl acı, ızdırap, varoluşsal sancı ifade edilebilir, bunları öğrendim” şeklinde ifadelerde bulunmuş ve biçimlerin anlam yaratmadaki etkisi üzerine olan kazanımlara gönderme yapmıştır.

‘Sanat eleştirisinin üslup yaratmada yönlendirici etkisi’ alt temasına ilişkin Sema’nın görüşleri şöyledir:

“Dersin üslup bakımından kazanımlarına bakarsam, mesela sanatçı söylersem Neşet Günel, Neşe Erdok, onlar daha çok bana yakın olduğu için o resimlerden etkilendiğimi düşünüyorum. Elleri daha büyük yapıyorum. Geleneksel olarak kültürümüze dayalı çalışmalar yapıyorum. Bu bakımdan etkileniyorum”.

Öğrenci sanat eleştirisi içerikli derslerde öğrendiği sanatçılardan etkilendiğini ve bu sanatçıların onun çalışmalarının üslup oluşturma aşamasında etkili olduğunu belirtmiştir.

Bu alt temaya çerçevesinde Onur’un görüşleri şu şekildedir:

“Derslerde görmüş olduğum sanatçıların üsluplarından falan etkilendim. Michelangelo’dan etkilendim. Onun çalışmalarını örnek olarak çalışıyordum. Sonra Salvador Dali oldu. Daha sonra Lucian Freud oldu. Sonra Bacon oldu...Şu anda güncel sanatçılardan da örnek aldıklarım oluyor. Bunlar da çalışmalarında önemli etkiler bırakıyor”.

‘Sanat eleştirisinin bireysel çalışmalarda karar verme süreci üzerine etkisi’ alt temasına ilişkin Yağız, “Teknik olarak etkilendiğim şey ise dediğim gibi o renk kullanımı vs, kendi içinde. Çünkü birçok çalışmayı inceliyorsunuz...Resimlerimi de yapım sürecinde onlardan etkilenererek oluşturuyorum, planlıyorum...” ifadelerinde bulunmaktadır. Öğrenci, çalışmalarını oluştururken karar verme sürecinde teknik boyuta dayalı etkilenmelerinin olduğunu belirtmiştir.

‘Sanat eleştirisinde öğretim yöntemlerine ilişkin ifadeler’ alt temasına dayalı olarak Ayhan’ın görüşleri şu şekildedir:

“Bazı dersler slaytlıydı. Sürekli ezber içerikliydi. Onlar güzel değildi. Geçen sene sanat eleştirisi dersinde, biz derslerde mesela sunum tabi ki önemliydi ama esas fikir edindiğimiz şeyler testler. Yazılar falan yazdık. Eserleri karşılaştırdık. Daha çok sözlü ve öğrenci katılımlı oldu. Daha çok biz konuştuk. Fikirlerimizi ortaya koyduk, tartıştık. Bu şekilde derslerin geçmesi çok daha iyi oluyor. Daha öğretici ve daha kalıcı. Genel olarak bizim daha çok

katılımcı olduğumuz. Yani ne bileyim bir soru çıktıktan sonra onu hocanın cevaplandırması değil de biz orada tartışarak, bir münazara içerisinde aslında onu yapmak daha hoş, kalıcı ve öğretici”.

Öğrenci derste kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine dayalı görüşlerini ifade etmiş ve olumlu yansımaları değerlendirmiştir. Öğrencinin aktif bir süreç oynadığı derslerde kalıcı ve etkili öğrenim gerçekleştiğini belirtmektedir.

Bu alt tema kapsamında Önder şu ifadelerde bulunmuştur:

“...hocalarımız bize şu olmaz demiyor...hocalarımızın temel kaygısı sanatın temel kuralları, dediğim gibi kompozisyon, oran-orantı, resimde olması gereken konular olduğu için, konu olarak, renk olarak, ne kullandığımız değil. O rengin uyumlu olup olmadığı ya da resimde oran-orantı, kompozisyon olup olmadığına baktıkları için eleştiriyi çok daha geniş bir alana alabiliyorlar. Hocamız diyor ki, bir resimde senin eleştirmen gereken şey sanatın temel kaideleridir. O yüzden derslerimizde bize öğretilen ele alınan sanat eleştirisi konuları geniş kapsamlı, kafa yormamız gereken konular olduğu için benim için verimli geçiyor”.

‘Temel tasarım ilke ve öğeleri farkındalığı’ alt temasına ilişkin Önder’in görüşleri şu şekildedir:

“Ben minyatür dersi alıyordum. Kendi resimlerimi desteklemek için. Perspektifi çok boyutlu olarak kullanan biriyim. Resimlerime baktığın zaman dört taraftan da perspektifi görebilirsin. Klasik, geleneksel resmin çok dışında bir perspektif anlayışı var. Ama resimdeki temel kaygı, perspektif dışındaki temel kaygıları taşıyorum. Bir renk nasıl dağılmalı, ya da resme baktığımızda boşluk- doluluk alanları nasıl olmalı? Ritim dediğimiz, ahenk dediğimiz şey nasıl olmalı? Rengin diğer renkle uyumu nasıl olmalı? Gibi şeylerle bildiğin, resimle savaşıyorum”.

Öğrenci eserlerini oluşturma sürecinde temel tasarım ilke ve öğeleri problem edinerek, biçimsel kaygılarla hareket ettiğini belirtmektedir.

Bu alt temaya ilişkin Ela’nın görüşleri şöyledir:

“...özümsüz bir çocuktum. Mutlu olduğum ya da mutsuz olduğum zaman resim yapardım. Mesela kübist çalışmaya başladım...Kübizmi falan keşfettiğimi düşünüyordum...içgüdüsel resim yapıyordum ama bunu disipline ettim diyebilirim. Orada farkında olmadan yapıyordum. Ama burada böyle değil. Temel tasarım ilkeleri var benim bilincimde. Belirli bir konum, yolculuğum var. Onlarla ilişki kuruyorum”.

Bu alt temaya yönelik olarak Mustafa, görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Şu anki sürecimden bahsetmek istersem, benim için oran-orantı, anatomi önemli. Armoni, renklerim, lekem, kullandığım çerçeve içindeki dağılma benim için önemli. Renklerdeki armoniye, boyaya, vurgulamak istediğim yere, nasıl vurgulamalıyım? Çizgiyle mi, renkle mi, ışıkla mı? Bunları problem olarak görüyorum”.

Öğrenciler çalışmalarını oluşturmada tasarım ilke ve öğeleri eşliğinde hareket ettiklerini ifade etmekte ve bu sürece dayalı farkındalıklarını belirtmektedirler.

‘Sanat-toplumsal yaşayış etkileşimi’ alt temasına yönelik Sema görüşlerini şöyle belirtmiştir:

“Resimlerimde daha çok portre yapıyorum. Kıyafetleri ele alıyorum. Bu da, etnik model olsun, biraz böyle eski yaşamlar olsun, çizgisel, geometrik formlar yapıyorum. Kıyafetlerin öneminde, daha çok kıyafetleri sevdiğim için, bir de Türk kültürünü yansıtmayı seviyorum. Sosyolojik bağlamda. Çünkü bir kıyafet, bir kültürü yansıtan kıyafettir aslında”.

Bu doğrultuda Yağız “çalışmalarımı yaparken, yaşamdaki etkiler diyebilirim aslında. Mesela ben doğayı ya da bir şeyin gizemini keşfetmeyi seviyorum. Bu durumda mağaralar olsun, ya da tüneller olsun. Oralarda bir yaşanmışlık vardır. Oralar benim için ilgi çekicidir” ifadelerinde bulunmuştur. Öğrenciler, çalışmalarını sosyal yaşamlarından etkilenecek oluşturduklarını belirtmektedirler. Aynı alt temaya yönelik Önder’in görüşleri ise “Benim mesela bugün dersim yok. Gelip burada resim yapıyorum. Sebebi ne? Çünkü bana öğretilen derslerdeki kaygıların devamı bu. Bir üretim şeklinin, öğrenim şeklinin dışavurumu, üretim olarak ortaya çıkıyor” şeklinde farklı bir boyuta vurgu yapmaktadır. Öğrenci, sanat eğitimi öğrenimi gören bir öğrenci olarak sanatsal sürecini sosyal hayatına yansıtmaktadır.

“Sanat Eleştirisine İlişkin Kazanımlar” ana temasına baktığımızda ‘Sanatsal içerik öğretimi’, ‘Eleştirel bakış açısı geliştirme’, ‘Neden sonuç ilişkisi kurma’, ‘Disiplinlerarası bakış açısı ortaya koyma’, ‘Eser analizinde alternatif yöntemleri işe koşma’, ‘Postmodern bağlam ile ilişki kurabilme’, ‘Sanatsal üretim tekniğinde alternatifleri sorgulama’ alt temaları ile karşılaşmaktayız. Bu görüşlere ilişkin alt temalar Tablo 4.4.’te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Sanat eleştirisine ilişkin kazanımlar ana temasına yönelik alt temalar

Alt temalar	f
Sanatsal içerik öğretimi	4
Eleştirel bakış açısı geliştirme	1
Neden sonuç ilişkisi kurma	1
Disiplinlerarası bakış açısı ortaya koyma	1
Eser analizinde alternatif yöntemleri işe koşma	1
Postmodern bağlam ile ilişki kurabilme	1
Sanatsal üretim tekniğinde alternatifleri sorgulama	1

‘Sanatsal içerik öğretimi’ alt temasına baktığımızda Ayhan’ın şu ifadelerini görmekteyiz:

“Sonuç olarak resimle ilgilenen insanlarız...Şöyle düşünmek gerekiyor; yaptığımız işin kurallarını öğreniyoruz ya da daha önceki zamanlarda yaşayan insanların neler yaptığı, onları daha yakından, yani birçoğunun şeklini, açısını, kompozisyon düzenini, tüm temel tasarım ilkelerini nasıl kullandıklarını inceliyoruz. Aslında bakıyoruz ve onlardan ilham alarak yapıyoruz...Bu derslerle, rastlantısal olarak yaptığımız şeyleri daha mantıklı bir biçimde yapmaya başlıyoruz.”

Bu çerçevede Ela’nın görüşleri “Bu dersle...empati kazandırılabilir, kendi hayatıyla da paralellik kurulabilir. Bir resmi eleştirmede, çok yönlü bir eleştirel bakış açısı sağlanabilir. Baktığım zaman, bir tabloyu, bir heykeli, neleri baz alarak eleştireceğimi de görmüş oluyorum” demektedir. Selen ise “bu bölümde eğitim gören ve alanda ilerlemek isteyen her birey için sanat eleştirisi gereklidir. Bir konuda kapsamlı bir eleştiri yapmak geliştirici ve faydalı olur. Bu ders de bize, eleştiri kuramlarına göre hareket ederek bir resmi okumayı sağlıyor” şeklinde görüş belirtmiştir.

Bu alt tema bağlamında Onur’un görüşleri şöyledir:

“Genel olarak baktığımızda hem ders içeriği hem sanat olarak, yapılan bir eserin, çalışmanın, nitelik kazanmasına yönelik faktörlerden birisi sanat eleştirisi ve o sanat eleştirisini yapan kişiler. Bir çalışmaya baktığımızda, onu bize eser olarak anlatan, onu eser olarak görmemizi sağlayan, sanat eleştirisi. Sanat eleştirisi dediğimizde akla birçok şey geliyor; temel tasarım ilkeleri, genel olarak müzelerde işlenen konulardan, o anlayış biçimlerinden, onu yöneten kişiler aklımıza geliyor ama bunları toplu halde görmemiz gerekirse, aslında bizi biçimlendireni yönlendiren, bir şeyi görmemizi kabul etmemizi sağlayan disiplin alanı olarak söyleyebilirim.”

Öğrenciler genel çerçevede sanat eleştirisinin kazanımlarını vurgulamıştır. Bu doğrultuda eleştiriyi, estetik algı oluşumunda ve bir eseri kuramsal boyutta eleştirebilmede sanat eleştirisi içeriğine dayalı olarak önemli boyuta sahip bir disiplin olarak tanımlamışlardır.

‘Eleştirel bakış açısı geliştirme’ alt temasına yönelik olarak Sema’nın görüşleri şu şekildedir:

“Sanat eleştirisi sanatı nasıl eleştireceğimizi, ne tür şeyleri bilmemiz gerektiğini, önce öğreniyoruz ki eserlerimizde onu aktaralım ve dışarıda kendi manifestomuzu yazarken de bu bizim için önemli. Yani insanlara anlatırken. Aynı zamanda genel olarak eleştirel olmamızı sağlıyor farklı şeylere de. Nasıl konuşabileceğimizi, insanlara ve düşüncelere nasıl bakacağımızda da etkilidir.”

Sema, sanat eleştirisinin kendi eserlerini oluşturma sürecinde etkili olduğunu belirtmekte aynı zamanda daha bilinçli ve sorgulayıcı bir çerçeveye sahip olmada önemli bir etken olduğunu belirtmektedir.

‘Neden sonuç ilişkisi kurma’ alt temasına yönelik olarak Asiye’nin görüşleri şu şekildedir:

“Öğrenme alanı olarak, sadece sanat eleştirisini sanat açısından da değil, farklı alanlarda da görebiliyorsun. Mesela bir kitap okuduğunda daha bilinçli bir şekilde okuyorsun. Bilinçli olmak lazım. Daha çok derslerin öğrenme alanına girmeden önce. Sanat eleştirisi düz bakmamamızı sağlıyor her şeye. Ön yargıyı kırıyor mesela. Bakıyorsun ben neden bunu yaptım diyorsun birinci sınıfta. Sonra sanat eleştirisini daha iyi anlayarak nedenlerini sonuçlarını bilebiliyorsun.”

‘Disiplinlerarası bakış açısı ortaya koyma’ alt temasına dayalı Ela görüşlerini şöyle belirtmiştir:

“...mesela bizim anasanat dersimizde, yani iyi bir süreç. Birbirimizin resimlerini de eleştirebiliyoruz, kendi çalışmalarımızı da eleştirebiliyoruz. Çağdaş sanatta da tabi bir eleştirel süreçten geçiyoruz. Bir de sanat eleştirisinde temel kavramlar var ya, bunu her yerde kullanmayı da öğrendim. Böyle eleştiri kavramında, ne bileyim, temel kavram olarak bütünlük eksik dediğim zaman, bunu sanat eleştirisinde, çağdaş sanatta da görebiliyorum. Ya da ne bileyim, anasanat kullandığım tuvalerde ya da bir enstalasyonda her alanla paralellik kurabiliyorum. Bütün derslere aktarabiliyorum. Bütün derslerle paralel bence.”

Öğrenci disiplinler arasında ilişki kurmakta ve çalışmalarında bu bakış açılarını ortaya koyduğunu belirtmektedir.

‘Eser analizinde alternatif yöntemleri işe koşma’ alt temasında Önder görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sanat eleştirisini aldığım zaman, başta, ben bu derse ilişkin, müzeye gideceğiz, oradaki eserleri hocamız betimleyecek ya da anlatacak diye düşünüyordum ama ters köşe oldum. Bize verilen ya da seçtiğimiz, bize duygu ifade bırakan sanat eserlerini araştırıp bize buna yönelik bir sunum yapmamız istendi. Bu konuya ilk başta çok olumlu yaklaşmadım çünkü bir sanat eserini eleştirmek öyle kolay bir iş değil...Bunu rapora döküyoruz, internet üzerinden araştırmalar yapıyoruz ve kitap okuyoruz. Araştırmaya başladığım zaman o raporu, sunumu hazırlama sürecinde baktım ki bana çok etkisi oldu. Çevremdeki sergilere de katıldığımda eseri nasıl yorumlayabileceğime dayalı yeni fikirler edindim. Farklı analiz yöntemlerini de öğrenmiş oldum. Sadece biçimsel değil, çünkü biçimsel olarak çalışmayı eleştiremezdim, öyle bir çalışma değildi. Daha anlamsala yöneldim...”

Öğrenci sanat eleştirisi dersine ilişkin kazanımları belirtmekte ve eser analizi süresince kullandığı alternatif yöntemleri ifade etmektedir.

‘Postmodern bağlam ile ilişki kurabilme’ alt temasına yönelik olarak Ela’nın görüşleri şu şekildedir:

“Enstalasyon çalışmaları olabilir. Onların belirli bir kalıbı yok çünkü. Onları da kendi manifestosu bağlamında incelemek gerekir bence. Tabi onun da bir şeyi var ne bileyim temel kavram olarak oran-orantı, ön arka ilişkisi dedik ya, ya da bütün, birlik, ritim. Onu da o manifestoda bulabiliriz bence. O tekrarlanan öğeleri, ya da neyi öne çıkarmak istiyorsa, onu öne çıkarmıştır. Arka planda bir şeyler bırakmıştır. Eksik sözcükler ya da çoklu sözcükler. Bir şeyden söz etmişse bunu da orada görebiliriz. Çok da temel kavramları, oran orantıyı aramam orada.”

Postmodern süreçle birlikte ortaya çıkan kavramsal sanat anlayışlarında manifesto algısının arttığını görmekteyiz. Bu çerçevede öğrenci enstalasyon çalışmaları veya diğer postmodern çalışmaları algılamada manifestoyu okumak ve anlamlandırmak gerektiğini belirtmektedir.

‘Sanatsal üretim tekniğinde alternatifleri sorgulama’ alt teması çerçevesinde Asiye “Resimlerimde kolaj ile geleneksel anlayışı birleştiremeye çalışıyorum ama bunun sebebi ise Klimt’in parçalarının beni çok etkiliyor olması. Parça parça ya. O yüzden o etkiyi görebiliyorum bende de bölünmeyi...” ifadelerinde bulunmuştur. Bu çerçevede öğrencinin farklı çalışmalardan etkilenecek kendi çalışmalarını alternatif yollarla değiştirip dönüştürdüğünü söylemek mümkündür.

‘Sanat Eleştirisi Bağlamındaki Sınırlılıklar’ ana temasına geçtiğimizde öğrencilerin algıların yönelik birtakım problemlerle karşılaşmaktayız. Sınırlılıklar alt temalar şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt temalar Tablo 4.5.’te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Sanat eleştirisi bağlamındaki sınırlılıklar ana temasına yönelik alt temalar

Alt temalar	f
Sanat Eleştirisi ve uygulama dersleri arası ilişkinin olmaması	1
Eleştiri ve sanat eleştirisi kavramlarını ayırt edememe	3
Postmodernizme yönelik kalıp yargılara sahip olma	2
Geleneksel anlayışlara dayalı sınırlar koyma	3
Sanat eleştirisi bağlamlarından sanat tarihine ilişkin sınırlılıklar	3
Sanat eleştirisine ilişkin yanlış algılar	1
Sanat eleştirisi algısının oluşmaması	1

‘Sanat eleştirisi ve uygulama dersleri arası ilişkinin olmaması’ alt temasına yönelik olarak Burcu’nun görüşleri şu şekildedir:

“Sanat eleştirisi, “sanat eleştirisi dersi” haricinde diğer derslerde pek aktif olunamıyor. Halbuki fotoğraf, grafik, resim, heykel gibi atölye derslerinde büyük bir önemi var. Çünkü kişinin yaptığı sanat çalışmasında, arkadaşlarının onu eleştirmesinden çok kendisinin de kendi çalışması hakkında eleştirisi olmalı. Yani derslerde çalışmasını yaparken merak duygusu aktif olmalı. Sanat eleştirisi, bir nevi, derslerde araştırmaya ve gözlem yapmaya sevk ediyor. Araştırmayan bir öğrenci sadece belirli bir kalıpla çalışmasını sürdürmektedir ve şimdi yaptığı çalışmayla gelecekteki çalışması arasında pek bir fark olmayacaktır.”

Öğrenci, sanat eleştirisi ile uygulama derslerinin eş güdümünün önemli olduğunu vurgulamakta ancak bunların birbiri ile ilişkilendirilmemesinden yakınmaktadır. Bu çerçevede uygulama derslerinde ders süresince yapılan aktivitelerde sanat eleştirisi bağlamında aktif olmayı önermektedir.

‘Eleştiri ve sanat eleştirisi kavramlarını ayırt edememe’ alt temasında ise Selen’in ifadeleri “Bir resmi eleştirirken bence daha iyi olabileceğini düşündüğüm bir şey varsa kibarca ve rencide etmeden eleştiri yapıyorum. Bu süreçte bilinçli olmam, nasıl yorumlayabileceğim gibi altın kuralları da sanat eleştirisi içerikli derslere borçluyum.” şeklindedir. Öğrenci sanat eleştirisinin kazanımı olarak yorumlama becerisini, öğrencileri kırmamayı öğrenmiş olma şeklinde ifade etmiştir. Bu bağlamda öncelikli olarak öğrencinin eleştiri ve sanat eleştirisi kavramlarını ayırt edemediğini söylemek mümkündür. Buna bağlı olarak Asiye de “Eleştirirken insanların kalplerinin kırılmamasına dikkat ediyorum. Yani bu kim, neden yaptın diye sorular soruyorum tabi ki de. Ama çok kırıncı şeyler söylememeye çalışıyorum, aa tatlı olmuş gibi” ifadelerinde bulunmuştur. Bu bağlamda Onur’un ifadeleri ise şu şekildedir:

“Eleştirel bir bakış açısıyla baktığımız zaman aşağı-yukarı herkesin yeteneği belli. Çalışma da etkiliyor ama çalıştığında bile bir müddet bir yere kadar gidebiliyorsun. Bu şekilde, o kişiyi eleştirirsen, sanata olan ilgisine bir soğukluk girer. Buna sebep olmak gibi oluyor. O yüzden daha çok bu, bakış açısı ile bakıyorum.”

Öğrenciler eleştiriye tamamen olumsuz olarak algılamaktadır. Bu çerçevede eleştiri kavramına dair kalıp anlayışa sahip olmakla birlikte sanat eleştirisi kavramını da ayırt etmekte güçlük yaşamaktadırlar.

‘Postmodernizme yönelik kalıp yargılara sahip olma’ alt temasına yönelik Mustafa’nın görüşleri şöyledir:

“Çağdaş sanat, modern sanat. Tek korkum işte önceden de dediğim gibi, sanatın insanlara bir süre sonra zarar vermesi...İnsanlar çok farklı düşünüyor. Ve sadece bu sanat tuvalle değil, tuval dışında oluşan da şeyler. Mesela hareket sanatı. Sanat yapacağım diye kendini kesip, kanyla resim yapan insanlar. Felsefik olarak tamam cidden bambaşka bir şey, saygı duyuyorum. Ama bu ona zarar veriyor. Sanatın böyle kullanılmasını istemiyorum. Çünkü

kanyla resim yapması, tamam farklı bir şey ya da vücudunu yaparak resim yapması. Kimdi hatırlamıyorum. Vücudunu boyayarak tuvale sarılıyor kadın falan. Bedenini çıkarıyor falan.”

Öğrenci, postmodern süreçle oluşan (performans sanatı gibi) yeni anlayışların sanata zarar verdiğini belirtmektedir. Bu çerçevede, sürece yönelik kalıp bir yargıda bulunmaktadır.

Asiye, bu alt temaya yönelik olarak görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Bir eser vardı. Boş oda diye. Evreni anlattığını söyleyen bir sanatçı. Boş bir oda ve izleyici giriyor, bakıyor, çıkıyor o kadar. O kadar da olmaması gerektiğini düşünüyorum...artık estetik de kalmadı hocam. O olayı bence kaybetmeye başladığımız için iyi bir şey değil. Boş bir oda, bu daha farklı bir şekilde anlatılabilirdi.”

Asiye, postmodern anlayışa dayalı kalıp bir yargıda bulunmuş ve düşüncüyü göz ardı etmiştir.

‘Geleneksel anlayışlara dayalı sınırlar koyma’ alt temasına yönelik Onur’un görüşleri şöyledir:

“Kimilerine göre teknik olarak beğenmezsin, kimilerine göre üslup olarak, bağlamsal olarak, konu olarak beğenmezsin. Beğenip beğenmeme gibi bir gayem yok. Sadece biraz emek önemli. Emekten kastım hiperrealist bir çalışma değil. Emek, acaba kendisine ait bir çalışma mı? Ondan kastım da şu; teknolojik bir çağdayız. İnternette bakıp onu birebir kopya mı ediyor, kendisi bunun üzerine çabalamış mı? Altında bir şeyler var mı? Bir manifesto yazabilecek mi ileride veya şimdi. Ben bunlara bakarak değerlendiriyorum. Teknik olarak çok güzel de olabilir ama kendine ait olmadıktan sonra benim için çok fazla bir değeri yok. Daha çok özgünlük yani.”

Öğrenci özgünlüğü ifade etmekte ve biricikliğe vurgu yapmaktadır. Ancak, bildiğimiz üzere, biriciklik geleneksel anlayışta hedeflenen bir düşünceye gönderme yapmaktadır. Bu çerçevede öğrencinin geleneksel anlayışa dayalı bir düşünme yöntemi ile kendini sınırladığını söylemek mümkündür. Bu alt temaya ilişkin Mustafa’nın görüşleri ise şu şekildedir:

“Geleneksel anlayıştan uzaklaşmayı teknik açıyı tamamladıktan sonra atlaması gereken bir kademe olarak düşünüyorum. Bunları sorguluyorum. Yaptığı çizimle felsefi yaklaşımı, dediğim gibi tekniğin yeterli olup olmadığını düşündükten sonra. Çünkü resim cidden günümüzde uçuklaşmaya başladı. Geçmişte sanat anlayışı güzel, insanı rahatlatan, yöneltti, duygu ve düşüncenin dışavurumunda yardımcı bir araç iken bir süre sonra topluma zarar vereceğini düşünüyorum. O yüzden dediğim gibi farklı şeyler oluyor arkadaşlarımın çalışması karşısında.”

Mustafa, postmodern bir eser üretiminden önce akademik anlamda yeterince başarılı olmaya vurgu yapmıştır. Bu çerçevede öğrenci geleneksel düşüncelerle kendini

sınırlamaktadır. Bu konuda Ayhan’ın görüşleri “...ya şöyle düşünmek gerek postmodern işlerde; bu sadece düşünsel bir eylem değil. Mesela somutun içinde de soyut kullanabiliyoruz ama somut olarak bir şeyler sunması da gerekiyor. Bize bir estetik kaygı gütmeli, plastik öğeler de göz önünde bulunmalı” şeklindedir. Öğrenci postmodern eserlerin geleneksel anlayışa uygun olarak estetik kaygı ve plastik öğe kullanımı aramaktadır.

‘Sanat eleştirisi bağlamlarından sanat tarihine ilişkin sınırlılıklar’ alt temasına yönelik olarak Ela “soyut dışavurumculardan çok etkilenmişim, Munch’tan mesela. Ben resme içimdekileri dışa vurarak başladım. Yani mutlu olduğum zaman...” şeklinde konuşmuştur. Ela’nın Munch’ı soyut dışavurumcu olarak değerlendirmesinden dolayı sanat tarihine bağlı sanat akımlarında yeterli bilgiye sahip olmadığını söylemek mümkündür. Aynı zamanda dışavurum/dışavurumculuk, dışavurumculuk/soyut dışavurumculuk kavramları anlamında yanlış bilgilere sahiptir. Buna ilişkin Sema ise “Geleneksel ve kavramsal arasından kendi çalışmalarımı daha çok geleneksel olarak düşünüyorum.” ifadelerini vermiştir. Sema da yine sanat tarihi bilgi eksikliği bağlamında ‘geleneksel ve çağdaş/postmodern’ karşılaştırması yapmak isterken ‘Çağdaş ve Postmodern’ kelimeleri yerine birkaç kez ‘kavramsal’ kelimesini kullanmıştır. Bu kapsamda Mustafa’nın görüşleri şu şekildedir:

“Modern sanat dediğimiz, sanat anlayışı, günümüze yerleştikçe, tamam bir yerde çok güzel ama bir süre sonra kendini kaybediyor diye düşünüyorum. Modern sanatın da kendi içinde birkaç kriteri olması lazım. Bu sürükleyici dönemde sanatın yavaş yavaş saçmaladığını düşünüyorum. Aslında ilk başta modern sanat bana çok mantıklı oluyor. Ama bir süre sonra çok mantıksız olmaya başladı. Bu kez herkes bir sanatçı olabilir.”

Öğrenci modern sanatın sınırlarının olmadığını belirtmekte ve eleştirmektedir. Daha sonraki ifadelerinde ise söylemek istediği kelimenin postmodern olduğu anlaşılmaktadır. Bu çerçevede öğrencinin postmodern kavramı ile modern kavramını birbirine karıştırdığı ve bu konuda sınırlı bilgiye sahip olduğu görülmektedir.

‘Sanat eleştirisine ilişkin yanlış algılar’ alt temasına yönelik Ayhan, görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Mesela ben şu anda girdiğimiz sanat eleştirisi derslerinde X hocasının derslerinde hep bir kalem bir de eskiz defteri bulunduruyorum. Çünkü sürekli bir eser inceledikçe aklıma farklı şeyler geliyor onları alıyorum, birleştiriyorum. Bazen kesiyorum yeni kompozisyonlar oluşturunca.”

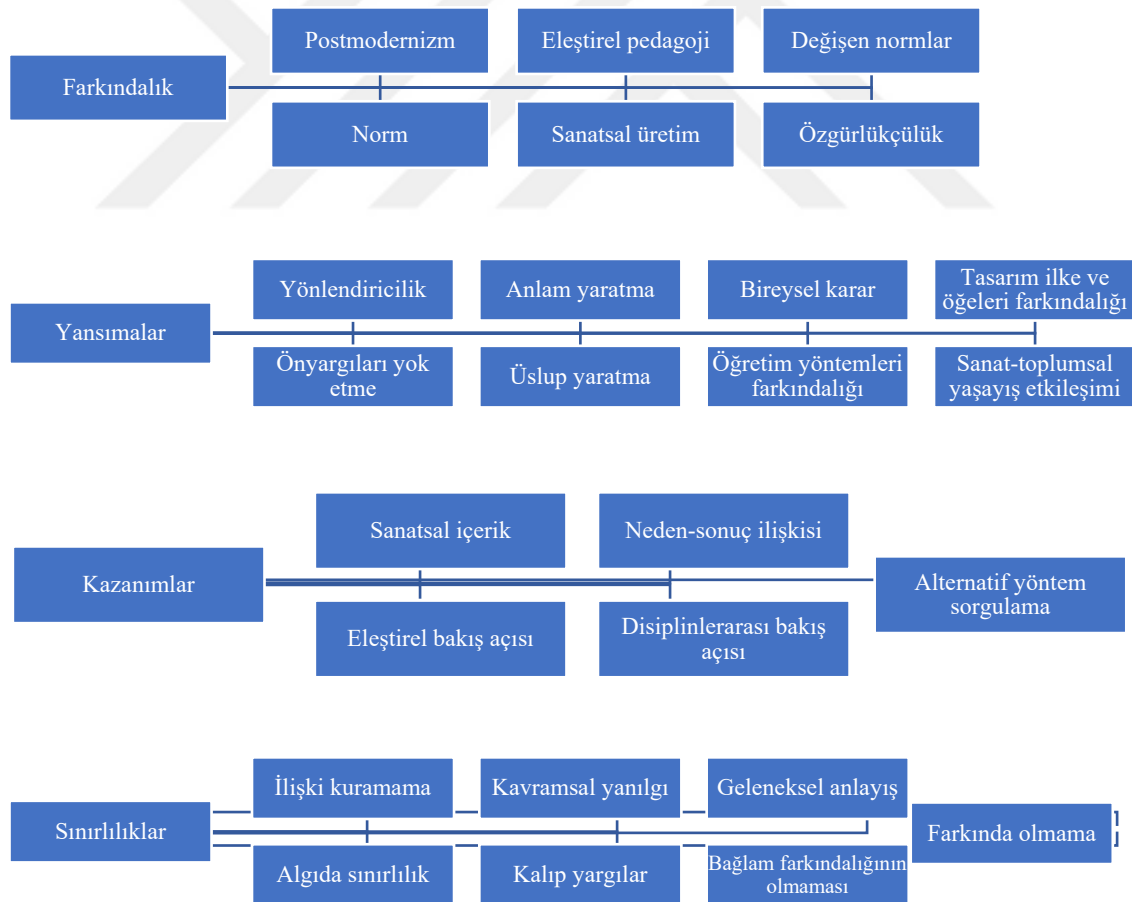
Ayhan ders kazanımı olarak ‘ders süresince çizim yapmaya’ atıfta bulunmuştur. Bu çerçevede sanat eleştirisine ilişkin yanlış bir algısının olduğunu söylemek mümkündür.

‘Sanat eleştirisi algısının oluşmaması’ alt temasına ilişkin Asiye şu ifadelerde bulunmuştur:

“Benim yargısal açıdan bir kriterim yok. Bana yakınsa beğeniyorum. İnsan kendini görüyorsa o eserde, seviyordur zaten. Çalışmanın bana yakın olma koşulunu da ben de bilmiyorum. Sadece gördüğüm anda aa diyorum. Kriterim yok. Manzarada da kaybolabilirim. Bir figürün gözlerinde de.”

Bu çerçevede öğrencinin sanat eleştirisi algısının yeterli düzeyde oluşmadığı görülmektedir.

Öğrenci görüşlerine dayalı ana ve alt temalara kapsayıcı bir şekilde baktığımızda farkındalık, yansımalar, kazanımlar ve sınırlılıklara dair başlık ifadelerini ve alt temalarının ana fikirlerini görürüz. Bu başlıklar Şekil 4.1.’de şu şekilde modellenmiştir:



Şekil 4.1. Öğrencilerin sanat eleştirisine ilişkin görüşlerine dayalı başlıkların modellenmiş boyutları

“Farkındalıklar” bölümüne ilişkin bulgulara baktığımızda öğrencilerin bir kısmının postmodernizmin getirdiği süreç ve normları bildiği, çağdaş sanatla beraber değişen sanat normlarına yönelik farkındalıklarını ifade ettiğini görmekteyiz. Bu sürecin sanattaki yansımaları olarak özgürlükçü, kalıplara bağlı olmamaya vurgu yapmaktadırlar. Günlük hayatlarında yaptıkları eleştiriler yüzeysel boyuttan kuramsal boyuta dönüşmüş ve çalışmalarına da bunlar çerçevesinde daha aktif, sorgulayıcı ve farkındalıkla bakmaktadırlar.

“Yansımalar” bölümüne baktığımızda sanat eleştirisi içerikli konuların, öğrencilerin resimlerine olumlu ve geliştirici etkisi olduğu görülmekte ve öğrencilerin öncesinde önyargı çerçevesinde baktıkları işler ve anlayışlara yönelik kalıp yargılarını yıktığı görülmektedir. Bu konular öğrencilerin işlerinde anlam ve üslup yaratmada olumlu bir yönlendiriciliğe sahip olmakta ve uygulama süresinde karar verme üzerine etkili olmaktadır. Öğrencilerin tasarım ilke ve öğeleri daha detaylı ve doğru bir şekilde öğrenerek çalışmalarında kullanması ayrıca bireysel hayatlarında da birer sanatçı olarak yaşamalarına yönelik zemin hazırlamaktadırlar. Böylelikle öğrenciler, sanatı sadece okula değil gerçek yaşamlarına da aktarmaktadırlar.

“Kazanımlar” kısmına baktığımızda öğrencilerin ifadeleri doğrultusunda sanat eleştirisiyle birlikte sanatsal içeriğe yönelik algılarının oluştuğu görülür. Sanat eleştirisinde yer alan eleştiri kuramlarını öğrenen öğrenciler eleştirel bakış açılarını geliştirmekte ve durumlara yönelik neden sonuç ilişkisi kurabilmektedirler. Ayrıca farklı sanat kuramlarını öğrenen öğrenciler, eser analizine yönelik olarak alternatif eleştiri bilgilerini geliştirmekte ve eser oluşturma sürecinde alternatif yöntemleri sorgulayabilmektedirler. Sanat eleştirisi, uygulama ve diğer disiplinleri ilişkilendirmeleri de mümkün olmakta, postmodern bağlamla ilgili ilişkiler kurabilmektedirler.

“Sınırlılıklar” bölümüne baktığımızda öğrencilerin önemli bir kısmının sınırlılıklara yönelik görüşler verdiği görülür. İlk olarak sanat eleştirisi ve uygulama dersleri arasında ilişki olamaması durumu ile karşılarız. Sonrasında ise öğrencilerin algılarına yönelik problemler bulunmaktadır. Bu çerçevede bazı öğrencilerin eleştiri ve sanat eleştirisi kavramlarını ayırt edemediği görülür. Öğrenciler eleştiriye olumsuz bir şey olarak düşünmekte, sanat eleştirisine ilişkin yanlış algıları bulunmakta ya da herhangi bir eleştiri kriterleri olmadan içgüdüsel bir beğeni kriterlerinin olduğunu vurgulamaktadırlar. Postmodernizmi olumsuz olarak gören öğrenciler ise sayıca önemli bir miktara sahiptir. Bu çerçevede geleneksel anlayışa dayalı olarak algılarında sınırlamalar koymaktadırlar.

Öğrenciler genel anlamda diğer temalara yönelik olarak olumlu farkındalıklara sahip olsalar da eserlerine yöneldiğimizde bu farkındalıkları, sanat eleştirisinin olumlu yansımalarını ve kazanımlarını doğrultusunda ilişkilendirmede birtakım problemler yaşamaktadırlar. Bu problemler ise temalarda görüldüğü üzere daha çok anlamsal ve düşünsel boyuttur.

Öğrencilerle yapılan bireysel görüşmeler sonrasında odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Bu odak grup görüşmelerinde ise görüşmeleri destekleyen bir bağlam ortaya çıkmış ancak ana tema sanat eleştirisinin öğrenciye yansımaları çerçevesinde “Sanat Eleştirisi Farkındalığına Dayalı Değişim ve Dönüşümler” olarak şekillenmiştir. Bu ana tema çerçevesinde aşağıdaki alt temalar oluşmuştur (Tablo 4.6.).

Tablo 4.6. *Sanat eleştirisi farkındalığına dayalı değişim ve dönüşümler ana temasına dayalı alt temalar*

Alt temalar	f
Değerlendirmede objektiflik	1
Akran çalışmalarını eleştirmede nitelik	1
Estetik algıda değişim ve dönüşüm	1
Önyargıların değişim ve dönüşümü	2
Sanatta çok yönlü bakış açısı	1
Eleştirel pedagojiyi işe koşma	1
Sanat eleştirisinin öğretici boyutu	1
Farklı disiplinleri ilişkilendirebilme	3
Öğretim elemanı rolünün önemi	1
Sanatta özgür malzeme arayışı	1
Sanat eleştirisi ile uygulamayı ilişkilendirme	2

‘Sanat Eleştirisi Farkındalığına Dayalı Değişim ve Dönüşümler’ ana temasına baktığımızda ilk olarak ‘Değerlendirmede objektiflik’ alt temasıyla karşılaşmaktayız. Bu alt tema doğrultusunda Onur, görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Sanat eleştirisini dersini üçüncü sınıfta aldık. Ondan önce, sanat eleştirisi dendiği zaman ben şey olarak algılıyordum resim iyi ya da kötü. Ancak sonrasında resme bakıp yorum yapma, yorum yaparken de orada belirli amaçlar vardır, betimleme, çözümleme, yorumlama, yargı onu öğrendikten sonra herkes için nesnel olan şeyler söylendi. Neler görüyorsunuz? Figür var, yanında kedi var, yanında köpek var vs. ikinci aşamada renkler nasıl kullanılır, üçüncü aşamada daha detaylı derken genelden bir özele gidiş durumu var...aldığımız sanat eleştirisi dersi açısından böyle farklı bir bakış açısı oluştu bizde. Onun öncesinde dediğim gibi, resim iyi mi kötü mü diye yorumluyordum.”

Öğrenci, öncesinde resme bireysel görüşleri çerçevesinde yüzeysel olarak baktığını ifade etmekte ancak sanat eleştirisi ile daha nitelikli bir eleştiri yaptığını belirtmektedir. Bu doğrultuda eleştiri kuramları ile bir esere daha objektif değerlendirebilmektedir.

‘Akran çalışmalarını eleştirmede nitelik’ alt temasına yönelik Ela’nın görüşleri şu şekildedir:

“Aramızda şöyle bir şey oluyor aslında, hadi senin çalışmayı eleştireyim, sanat eleştirisi yapayım değil de farkında olmadan konuyla ilgili konuşuyoruz. Şöyle bir söz var, güzel bir söz; farkında olmadan farkında olduğumuz şeyleri, normal hayatımızda yapıyoruz. Mesela ilk aşamada şöyle, dikeyler yapmış, yataylar falan. Bunu derste öğrendik ama dersi almadan önce böyle bir yorum yapmıyorduk. Bilgiyi artık özümstedik. Farklı şemalar açıldı. Günlük hayatta kullanılır hale geldi.”

Ela, sanat eleştirisi ile akranlarının çalışmalarına yönelik nitelikli bir eleştiri yapmanın mümkün olduğunu belirtmiştir.

‘Estetik algıda değişim ve dönüşüm’ alt temasına yönelik Yağız’ın görüşleri şöyledir:

“X beyin oraya giderken iki çalışma var. Biri lekesele, diğeri kısımda da büyük bir Atatürk resmi var. İlk geldiğimde muhteşem diyordum. Çok gerçekçi devasa falan. Diğesine de ‘niye bunu asmışlar, bu resim mi?’ diyordum. Diğere resim halkın deyişle çok iyi olmuş ama herhangi bir eleştiriye kişiyi yöneltmiyor. O çalışmayı kötüleme amacı değil de buradaki kendi içimdeki değişimi ifade etmek için. Belki de aldığım derslerin en büyük etkisi bu olmuştur.”

Öğrenci, zamanla değişen estetik algısına yönelik örnek vermekte ve bunun oluşumunda sanat eleştirisi içerikli derslerin etkisini vurgulamaktadır.

‘Önyargıların değişim ve dönüşümü’ alt temasına ilişkin Önder, görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...bu yaptığımız şeylerin hepsi bize de yansıyor. Mesela ben ilk başta Rothko’ya başlarken çok da dikkatimi çekmeyen bir adam oldu. Saçma buluyordum düşüncesini. İşte iki renk bulmuş, geçmiş. Buluyorsunuz 3-5 metrelik tuvaleri, düz renge, badana yapar gibi boyuyor, koyuyor. Ben de böyle mi olur falan diyorum. Ama devamında o düşüncenin altyapısını incelediğimizde bunun da sanata nasıl hizmet ettiği hakkında düşüncelere giriyorsun.”

Bu çerçevede Yağız’ın görüşleri ise şu şekildedir:

“Sanat eleştirisinde Monet’in çalışmasını seçmiştim. Normal izlenimciler benim lise bilgilerimle geldiğim bakış açısı ile çok zıttı. “Resim mi bunlar” diyordum. Renkler yan yana gelmiş. Hiç gerçeğe yakın değil. O dersten sonra detaylı bir inceleme yaptığım için, sanatçıya yönelik algım şu an bütün değişti. Hatta o renkleri kullanmaya çalışıyorum bazen. Gölgede kırmızı tonda bir resim yapıyorsam daha koyu bir bordo değil de maviye yakın bir mor

kullanıyorum. Yani soft renk tonları. O yönde büyük bir etkisi oldu ve artı olarak temel tasarım öğelerinin çok üzerinde durduk.”

Başlangıçta Rothko’ya ve ona benzer çalışmalara önyargıyla yaklaştığını belirten Önder ile Monet’in ve izlenimcilerin resim anlayışına kalıp bir yargıyla yaklaşmış olan Yağız, araştırma sürecine girmeleri ile bu yargılarının değiştiğini belirtmektedirler. Bu çerçevede önyargılarının değişip dönüştüğünü söylemek mümkündür.

‘Sanatta çok yönlü bakış açısı’ alt temasına ilişkin görüş belirten Yağız şu ifadelerde bulunmuştur:

“Genelde mesela okula gelirken sınav için, oran-orantıdır, çizgidir, dokudur, renktir vb. şeylere dikkat ediyoruz. Şöyle bir durum da var; geleneksel sanatta izleyiciyle sanat eseri arasında mesafe vardır. İçine girmek mümkün değildir. Ama gittiğim Bienalde, büyük bir yerleştirme vardı. İçine giriyorsunuz. Aslında sanat eserinin bir parçası biz oluyoruz. İçinde yaşıyorsunuz. Sanat dediğimiz çalışmalar vardı. Bazılarını da düşündüm ben. Bu sanat mıdır? Dediğim şeyde bile beni düşündürüyor. Belki de amacı sanatı düşündürmektir.”

Öğrenci, gitmiş olduğu sergide bazı çalışmaların aradığı kriterlere uygun bazılarında uygun olmadığını belirtmiştir. Ancak bunların da kendisini düşündürdüğünü ifade etmekte ve bunların düşünsel niteliği üzerinde durmaktadır. Bu çerçevede çok yönlü bir bakış açısı ile eserlere yaklaştığını belirtmek mümkündür.

‘Eleştirel pedagojiyi işe koşma’ alt temasına ilişkin görüşünü belirten Ela’nın ifadeleri şöyledir:

“...bende şey oldu dediğim gibi, daha önce güzel ya da çirkin, şunu böyle yaparken, kendi beğenilerime göre, aslında kişi kendi beğenisine göre ilerliyor. O dersten sonra da temel tasarım öğeleri olsun, ya da kişinin bulunduğu dönemdeki etkileşimi olsun, ne gibi olaylar yaşamış vesaireye bakıyoruz. Mesela Guernica’ya baktığımız kübik bir resim diyoruz. Ama dönemini incelediğimiz zaman bir savaş var.”

Ela, sanat eleştirisinin bir kazanımı olarak eser eleştirisinde biçimsel, dönemsel etkilere bakarak bu süreçleri yorumladığını ifade etmekte, böylelikle esere yönelik algısının arttığını belirtmektedir. Bu doğrultuda eleştirel pedagojiyi işe koştugu söylenebilir.

‘Sanat eleştirisinin öğretici boyutu’ alt temasına ilişkin Önder’in görüşleri şu şekildedir:

“Ressamların ya da düşüncecinin resim üzerindeki etkisinin ne kadar değişken olduğunu ya da temel tasarım öğelerinin ya da temel tasarım dersinde öğrendiklerimizin resim üzerinde asıl güzellik kaygısının bu olduğunu, eğer o kriterlere uygunsu resmin daha geçerli bir düzeyde olduğunu bu dersi gördükten sonra daha iyi algılayabiliyoruz...dersi aldıktan sonra temel

gayenin gerçeklik olmadığı, belirli bir güzelliğin, estetik dediğimiz kavram var ya, bunun çirkin estetiğinin de olabileceğinin farkına daha çok vardık.”

Önder, sanat eleştirisiyle estetik kavramına yönelik farkındalık geliştirmiş ve çeşitli sanat eleştirisi kriterlerine göre resmin niteliğini ölçebilir düzeye geldiğini belirtmiştir.

‘Farklı disiplinleri ilişkilendirebilme’ alt temasına ilişkin Onur’un görüşleri şu şekildedir:

“Ben Opelya adlı eserin çözümlemesini yapmıştım. Onun dönemiyle alakalı kılık kıyafet olsun, oradaki her bir obje ve nesneyi çözümlüyorsun, ki bu sadece görsel olarak değil, bir şarkıda ya da bir kitapta, filmde de eleştiri yapabiliyoruz. Mesela ben bir film izlerken o duyarlılığı kazandım.”

Onur, sanat eleştirisinde öğrendiği çözümleme ve yorumlama teknikleri ile edebiyat, sinema gibi disiplinlerde yapılmış eserleri ilişkilendirebilmekte ve yorumlamalar yapabildiğini belirtmektedir. Bu çerçevede görüşlerini belirten Asiye’nin ifadeleri şöyledir:

“...hocam heykelde aslında hoca bunu yapmaya çalıştı bize. Sanat eleştirisini neden yapıyoruz sorguluyoruz ya, X hoca da bize bir kavram haritası yaptırdı. Çıkış noktanızı bulun diye. Şimdiye kadar nereden başladınız ve nereye vardınız diye. Ona göre biz de sketch yapmıştık o kavram haritası ile. Şimdi onu heykele çevireceğiz.”

Öğrenci bir uygulama dersi olan heykelin süreci ile sanat eleştirisini ilişkilendirmekte ve buna dayalı çalışmasını yapacağını ifade etmektedir. Bu çerçevede Ayhan ise görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“...mesela şöyle, ilk sene geldiğimizde daha çok sanat tarihine giriş dersinde, Rönesans resimlerinden bahsedildi. İlk sene temel tasarım dersi de aldık ve temel tasarımda işçilik önemliydi. Rönesans resimlerine baktığımda birbiriyle bağdaşık gibi gitti çoğu zaman. Mesela resimde bir şey ararken aslında sanat tarihi dersinde de onları sorguluyorduk gibi.”

‘Öğretim elemanı rolünün önemi’ alt başlığına dayalı olarak Önder şu ifadelerde bulunmuştur:

“...bizim çevremizdeki hocaların ve bizim üretim kaygımızdan kaynaklı, bize gösterilen yolun sonucunda önemli bir boyuta ulaştık. Biz mesela, tek bir hocada kalan öğrenciler değiliz. Ürettiğimiz ürünleri diğer öğrencilere gösterip, ya da diğer hocalara gösterip fikirler edinen, tek bir işle hocaya bağlı kalıp sadece onun dediğini yapmaya yönelen öğrenciler değiliz. Bence bizim farkımız bundan kaynaklı. Bir şeyler üretmeye yönelik. ...Mesela X öğrencisi, bir resim ürettiği zaman, gidip Y hocasına gösterebiliyor. Y hocasından hiç ders almamış mesela ama gidip onun fikirlerinin ne kadar değerli olduğunu bildiğinden dolayı, farklı deneyimleri resimlerinde nasıl aktarabilir, fikirleriyle farklı bir yol alabilirim düşüncesiyle bunu destekliyor.”

Öğrenci öğretim elemanlarının niteliği üzerinde durmakta ve onların öğrencilere yönelik eğitim boyutunda çaba sarf eden kişiler olduğunu, böylelikle öğrencilerin bireysel olarak geliştiklerini belirtmektedir. Bu çerçevede öğretim elemanı rolü önem kazanmaktadır.

Önder ‘Sanatta özgür malzeme arayışı’ alt temasına ilişkin ise şu görüşlerde bulunmuştur:

“...daha önce birinci sınıfta akrilik veya yağlıboya yapacağım diye çırpınırken, sonrasında sadece bu sanat eleştirisi dersi değil, o birikim sürecinin devamında şunu fark ediyorsun ki, malzeme ya da teknik sadece senin resminde ne anlatmak istediğine yönelik bir araç. Bir malzeme, hangi resmi ya da hangi duyguyu daha iyi ifade edebiliyorsa, o benim için daha mantıklıdır. Bir resim peçetede daha iyi ifade ediliyorsa o resim peçete ile yapılmalı. Bazen öyle dokular yakalıyoruz ki, tuvalde asla yakalayamayacağımız dokular, kartonun üzerinde oluyor. O yüzden kartonda da sergileme yapılabilir. Bunu söylüyorsun kendine ve diyorsun ki bu leke en güzel kartonda olur. O yüzden kartonu dışlama!”

Öğrenci süreçle birlikte özgür malzeme anlayışını geliştirmiş ve anlatmak istediği şeye göre, malzemelerin özelliklerini göz önünde bulundurarak çeşitlendirdiğini belirtmektedir.

‘Sanat eleştirisi ile uygulamayı ilişkilendirme’ alt temasına ilişkin Asiye, şu görüşlerde bulunmuştur:

“...ben de Klimt’i yapmıştım. O yüzden o parça parça anlayış benim resimlerimde de var zaten. Öyle başladı ve öyle gitti. Çünkü benim ilk tuvalimdi o. O yüzden etkili oldu. Hatta sanat eleştirisi dersinde ben, Klimt’i araştırmıştım sunumda, o da baya etkili oldu. Konu bakımından. ‘Ölüm ve Yaşam’ resmini incelemiştim. Resimlerimde onu da kullanmayı seviyorum.”

Bu doğrultuda Burcu’nun görüşleri şöyledir:

“Anadolu lisesi çıkışlıyım. Buraya sıfır bilgi ile geldim. Sürekli çalıştım, araştırmalar yaptım. X hocası da ikinci sınıfta bize bir sanatçı seçip o sanatçının teknik yanını kullanarak resim yapmamızı söylemişti. Sanırım bu da beni biraz etkiledi, renk bakımından. Onun renklerini kullanmaya çalışırken aslında bir yandan da kendi renklerimi buldum aynı zamanda.”

Öğrenciler sanat eleştirisinde öğrendikleri doğrultusunda uygulamada geliştiklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğretim üyesinin sanat eleştirisi ve uygulama ekseninde yapmış olduğu etkinliğin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu çerçevede sanat eleştirisi ve uygulamaya dayalı ilişkilendirme yaptıklarını söylemek mümkündür.

Odak grup görüşmesindeki temalar incelendiğinde öğrencilerin sanat eleştirisinin bağlamlarına ilişkin geliştirdikleri farkındalıklara dayalı olarak görüş ortaya koydukları dikkat çeker. Bu noktada daha önce gerçekleştirilen bireysel görüşmelerden sonra

kavramsal sorgulamalarını odak grup görüşmelerine yansıttıkları söylenebilir. Odak grupta dikkat çeken bir diğer öge ise öğrencilerin postmodern sürecin farkında olmasına rağmen postmodern eserleri yorumlama yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmamalarıdır. Bu süreçte öğrencilerin algısını ölçmeye yönelik “Postmodern eleştiri kuramlarına dair neler biliyorsunuz?”, “Kompozisyon analizi dışında bildiğiniz analiz türleri var mı? İkonografik çözümleme, felsefi çözümleme vs.?” gibi alternatif sorular sorulmuş ve öğrencilerden olumsuz cevaplar gelmiştir. Bu sebeple geleneksel anlayışa yönelik öğrencilerin olumlu ifadeleri olsa da postmodern sürece ilişkin algılarında olumsuz durumların olduğunu söylemek mümkündür.

4.2.2. Öğrencilerin eser analizi uygulamasına ilişkin sanat eleştirisine dayalı bulgular

Bu bölümde öğrencilerin eser analizi uygulamasına dayalı görüşlerine yer verilmiştir. Bu süreçte yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmesi yapılan öğrencilerden (toplam 10 öğrenci) kendilerine ait bir eser seçerek bunu yorumlamaları istenmiştir.

İlk olarak bir eseri eleştirebilmeye dayalı öğrencilere rehber olacak sorular kurgulanmıştır. Bu sorular oluşturulduktan sonra iki alan uzmanının görüşleri çerçevesinde son halini almıştır. Süreç sonunda oluşturulan toplam 8 soru (Ek-6) öğrencilerin çalışmalarını biçimsel ve anlamsal açıdan sorgulamaya yöneliktir. Sorular, öğrencilerin teorik derslerdeki ders kazanımlarını ölçüt almaktadır. Bu sebeple düzeylerine uygun şekilde tasarlandığını söylemek mümkündür. Hazırlanmış olan sorular öğrencilere verilmiş ve anlaşılmayan noktalar üzerine açıklamalar yapılmıştır.

Bu uygulamada amaç, öğrencilerin uygulama çalışmalarında anasanat atölye sürecinde ürettikleri bir esere ilişkin yorumlama süreci çerçevesinde sanat eleştirisi farkındalık ve algılarını belirlemeye çalışmak olmuştur. Ayrıca bu süreçle birlikte sanat eleştirisi içerikli alanlar ile anasanat atölye dersleri arasındaki etkileşime yönelik doğrudan bilgi almanın mümkün olacağı düşünülmüştür.

Uygulama kapsamında yapılan bu görüşmeler 27.11.2019 tarihleri ile 04.12.2019 tarihleri arasında yapılmıştır. Görüşmelerde ses kayıt ile video kayıt cihazı kullanılmıştır. Ses ve video kaydına dayalı sözlü ifadeye dayalı izinleri alınmış aynı zamanda buna yönelik bir form doldurmaları istenmiştir.

Süreç sonunda elde edilen verilerin dökümü yapılmış ve anlaşılmayan noktalarla ilgili olarak görüşülmüş ve düzeltmeler yapılmıştır. Bu düzeltmelerden sonra temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Bulguların yorumlanmasında geçerliği sağlamak amacıyla uzman görüşü alınmış ve araştırmacı ile uzman arasında uzlaşım sağlanmıştır. Güvenirlik için kavramsal çerçeveye sadık kalınmış ve bulgular katılımcıların doğrudan alıntıları ile desteklenmiştir. Elde edilen görsel veriler ise öğrencilerden gerekli izinler alınarak (Ek-7) uygulama sürecinden örnekler vermek amacıyla kullanılmıştır.

Elde edilen veriler tematik analize göre yorumlanmıştır. Bu süreçte veriler betimlenir, yorumlanır ve neden sonuç ilişkisi ile birbiri ile benzeşen ve yakın olan temalar bir araya getirilir (Şimşek ve Yıldırım, 2016, s. 240). Bu kapsamda uygulamada elde edilmiş veriler ana kategori ve alt kategorilere göre ele alınmış ve tümevarım yaklaşımı ile bütüncül bir yapıyla sunulmuştur.

Görsel 4.1.'de bazı öğrencilerin çalışmalarından örnekler verilmiştir.



Görsel 4.1. Öğrencilerin çalışmalarından örnekler

Görsel 4.2.'de uygulama sürecinden örnekler verilmiştir.



Görsel 4.2. *Uygulama sürecinden örnekler*

Bulgulara baktığımızda öğrencilerin görüşleri doğrultusunda süreçte üç temel nokta dikkat çeker. Bu noktalar “Eser Analizi Farkındalığı”, “Eser Üretimi-Sanat Eleştirisi İlişkisi”, “Eser Analizinde Sınırlılıklar” ana temalarını oluşturmuştur. Ana temalar ve alt temalar Tablo 4.7.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Öğrencilerin eser analizi uygulamasına ilişkin sanat eleştirisine dayalı bulgular

Temalar ve alt temalar	<i>f</i>
Eser analizi farkındalığı	
Eser analizinde kuramsal altyapıyı işe koşma	1
Eser oluşturmada tasarım ilke ve öğeleri farkındalığı	3
Sanatta otonomluk algısı	2
Sanatta üslup oluşturma kaygısı	1
Sanatsal üslupta deneyim algısı	1
Sanatta süreç algısı	2
Eser üretimine ilişkin hedef ortaya koyma farkındalığı	2
Eser üretiminde anlam yaratma	2
Eser oluşturmada disiplinler arası etkileşim	5
Sanatta güncel-avangart eğilimlerin yorumlanması	2
Eser üretimi-sanat eleştirisi ilişkisi	
Eleştirel düşüncenin üretim sürecine aktarımı	2
Sanat eseri ile psikolojik bağlam kurma	2
Sanat eseri ile felsefi bağlam kurma	1
Sosyal yaşamın üretim alt boyutuyla ilişkilendirilmesi	2
Sanatsal üretim ile sosyolojik bağlam kurma	3
Sanat eleştirisinde konu bağlamının üretim sürecine yansımaları	4
Kuramsal altyapının eser üretim sürecine yansımaları	1
Eser analizinde sınırlılıklar	
Eser çözümlemede bilgi eksikliği	2
Kuramsal bağlam farkındalığına ilişkin sınırlılık	1
Üretim sürecini plastik değer ile sınırlandırma	1
Farklı sanat disiplinlerine ilişkin önyargı	1
Disiplinler arasında ilişki kurmada sınırlılık	1

‘Eser analizi farkındalığı’ ana temasına geçtiğimizde ilk olarak ‘Eser analizinde kuramsal alt yapıyı işe koşma’ alt teması ile karşılaşmaktayız. Buna dayalı olarak görüş bildiren Yağız’ın ifadeleri şöyledir:

“...çalışmalarında son zamanlarda çizgi ağırlıklı şeyler yapmaya çalışıyorum. Çizginin olduğu mekanlar üzerinde araştırmalar yapıyorum. Mesela amazon ormanlarındaki bazı ağaçlarda oluşan çizgiler...Bu nesneler üzerinden, bunları resimde nasıl kullanabilirim ve nasıl kompoze ederim şeklinden düşündüm...Renk açısından baktığım zaman da genelde sarı, kırmızı ve mavi, en az üçer tondan toplam dokuz ton hakimdi...Soyut, biçimsel yönü ağır basan çalışmalara bakıyordum. Bunun dışında kurgu olarak da son zamanlarda Mondrian’ın çalışmalarına bakmaya başladım. Aslında kurgu ve kompozisyonları ağaçlardan yola çıkarak elde ettiği kompozisyonlarmış. Araştırma yaptığım zaman. İlginç bir yaklaşım. Çalışmamda da kompozisyon çok önemli...Simetrik kompozisyonlardan ziyade asimetrik kompozisyonlar daha çok dikkatimi çekiyor. Hareketi daha iyi veriyor. Asimetriğin olduğu yerde bir hareket oluşuyor. Bir süre sonra hareketi de kontrol altına almaya çalıştım. Çünkü bir söz vardır, hareket hareket, eşittir hareketsizlik. O hareketsizliği hareket durumuna çevirmek için bir yerlerde farklı lekeler de kullandım. Ama en çok üzerinde durduğum kompozisyon ve renk değerleri. Aslında herkesin durması gerek. Resimdeki en önemli öğedir. Ama ben buna biraz daha dikkat ederek, mesela bunu çok realist şekilde yapsam, doku vs. olmaz ve beni etkilemez. Ama bunların oluşu, kendi içindeki bütünlüğü beni daha çok etkiliyor diyebilirim.”

Öğrenci eserini oluşturma süreci ile eserini analiz sürecine dair tam olarak biçimsel bir çözümleme yapmış ve tasarım öge ve ilkelerini kullanmasıyla eser analizine dair bilgi ve birikimini göstermiştir. Kuramsal boyuta dayalı deneyimlerine de yer vererek, farklı sanat kuramlarıyla karşılaştırmalar yapmış ve ulaştığı sonucu belirtmiştir.

Bir diğer alt tema ise ‘Eser oluşturmada tasarım ilke ve öğeleri farkındalığı’ adı altında ele alınmıştır. Bu alt tema bağlamında görüş belirten Burcu, şu ifadelerde bulunmuştur:

“Çalışmam daha çok tek renk ve monokrom bir düzeyde gidiyor. Çizgi olarak ise genelde yatay ve dikey çizgiler kullanıyorum. Işık algısı da yok aslında. Belki de tek eksikim diyebilirim. Çok eksikim var ama bana göre eksiklerden bir tanesi. Doku çok fazla kullanıyorum. Spatula tekniği ile bir boya, rengi oluşturuyorum. Sonradan ondan yola çıkarak sürekli spatula ile vura vura o hava perspektifini veriyorum resimlerimde. Spatula ile vurduğum için resmimin tamamı belirli lekeler halinde ortaya çıkıyor. Daha sonra rengin tonunu bütün resme yayarak denge ve birliği sağlamaya çalışıyorum. Bir yerde yeşil, diğer tarafta ise sarı varsa, başka yere onu dengelemek için mavi kullanabiliyorum.”

Bu çerçevede Ela’nın ise ifadeleri şöyledir:

“Biçimsel açıdan çözümlenmesi ise, alt tabakası ışık, yani sarı kullanmak istedim. Figürlerim koyu renk. Biraz dikkat çekmesi açısından. Resmimde derinlik algısını vermek amacıyla perspektifi de kullandım. Renk bağlamında ise en öndekiler biraz daha koyu. Arkadakiler soluk, açık renk. Çizgi olarak, aslında hem lekese hem de çizgisel öğeler kullandım. Resmimi oluşturmada genel olarak çizgisel öğelerden yararlandım.”

Çalışmalarını oluşturmada temel tasarım ilke ve öğelerini kullanma aşamalarını ve bu süreçte problem olarak gördükleri kriterleri eserlerine yansıtma boyutunda ilke ve öğelerin değerini ifade etmişlerdir. Aynı alt temaya yönelik olarak Mustafa ise şu ifadelerde bulunmuştur:

“Resme başlarken de doğadaki yansımaları ve büyük lekeleri bulmaya çalışıyorum. Burada resme nasıl başladım? İlk büyük blokları buldum. Lekeleri. Renk olarak yeşilin tonlarını, doğayla ilgili, mavi, yeşil kullandım. Işığı dengeli bir biçimde kullanmaya çalıştım. Dik ve yatay olarak suyu ters orantı yapmaya çalıştım. Su düz iken, yansımaları dikey, dikey çizgiyi kullanmaya çalıştım. Büyük lekeler içinde ufak çizgiler ...”

‘Sanatta otonomluk algısı’ alt temasına yönelik görüş belirten Ayhan’ın ifadeleri şöyledir:

“...genelde yaptığım resimleri eskiz defterimden alıyorum. Özellikle resim yaparken çalıntı kompozisyonlardan nefret ediyorum. Birisinin kompozisyonunun bir yerini kullanmak bile güzel bir şey değil çünkü kendimiz yorumlamalıyız...Herhangi bir insan ya da unsur etkisinde olmadan kendimiz bir şeyler yapabilmeliyiz.”

Ayhan, ifadeleri ile bireysel bir sanat anlayışını vurgulamakta ve özerkliğe gönderme yapmaktadır. Bu kapsamda farklı sanatçılar ya da doğa gibi şeyleri kopyalamayı tercih etmemektedir. Bu doğrultuda sanatsal üretimde üslup arayışında otonomluğu benimsediğini söylemek mümkündür.

Sanatta otonomluk algısına yönelik Yağız’ın görüşleri ise şöyledir:

“...amacım burada tuval üzerine farklı şeyler denemek. Doğrudan bir manzaradan ziyade. Mesela yaptığım çalışmaların herhangi bir fotoğrafı yok. Çünkü fotoğrafı olan bir şeyi yapmam. Acaba ne yapabilirim diye araştırma yapıyorum ve tekrar kendim kompoze ediyorum. Kendim tasarlıyorum. Bunu bireysel arayışlarla ortaya koyuyorum, diğer şeylerden etkilenmeden...”

‘Sanatta üslup oluşturma kaygısı’ alt temasına dayalı görüşlerini belirten Asiye, şu ifadelerde bulunmuştur:

“...üslup olarak kendimi geliştirmek için Gustav Klimt’ten çok etkilenmişim. Grafikselle resimsel anlayışı birlikte kullandığı için. Ben de grafik ve resim yapıyorum aynı zamanda. Bu parça parça bölünmeler hep Klimt’ten alınma diyebilirim. İlk röprodüksiyon yaptığım zaman da Klimt’in “ölüm ve yaşam” resmini resmetmişim. Onda da yaşam kısmında hep uyuyanlar vardı. O da biraz bilinçaltıma yerleşti. O yüzden etkilendiğim üslup o olabilir. Grafikselle ve süslemeci bir anlayışa sahip olduğu için. Egon Schiele de doğal olarak etkilendiğim sanatçılardan. Ama biçim açısından değil, daha çok renk açısından.”

Öğrenci sanatsal bir üslup oluşturma kaygısı ile Gustav Klimt, Egon Schiele gibi sanatçıların üsluplarında etkilendiğini belirtmiştir. Bu kapsamda üslup oluşturma

kaygısının olduğunu, böylelikle araştırmalar yaparak bunu geliştirmeye çalıştığını söylemek mümkündür.

‘Sanatsal üslupta deneyim algısı’ alt teması bağlamında Burcu’nun ifadeleri şu şekildedir:

“Resmimin peyzajlara gelmesindeki nokta, birden oluşmadı. Zamanla birçok şey denedim ve böylelikle oluştu. İlk başta kapalı mekanlar denedim, natürmort denedim. Ama kapalı mekanların beni çok boğduğunu fark ettim. O yüzden sonra natürmorttan da vazgeçerek peyzaj konusunu ele aldım. Yani denedim sürekli. Denedikçe hoşuma gitti. Böyle yaptıkça da ilerlemeye başladım.”

Burcu sanatsal süreçte olan birikiminde, deneyiminin farkında olarak üslubun sürekli denemeler yaparak oluştuğunu belirtmektedir. Bu çerçevede öğrencide bilinçli bir deneyim algısının olduğunu söylemek mümkündür.

‘Sanatta süreç algısı’ alt temasında ise öğrencilerin sürece vurgu yaptığı ifadeler göze çarpmıştır. Bu alt temaya yönelik olarak Önder: “Hocalarımın resme bitmiş demesi beni mutlu etmiyor, yapış süreci beni mutlu ediyor. O yüzden resimde...bir yerlerden ödül almak yerine kendimin biraz daha tatmin olduğum kendimi daha iyi ifade ettiğim resimler beni daha fazla mutlu ediyor.” şeklinde konuşmuştur.

Bu alt tema bağlamında Ayhan’ın ifadeleri şöyledir:

“Mesela bir çalışmaya başlarken şey daha çok hoşuma gidiyor, eskiz defterine bakmadan, hiçbir kompozisyon olmadan dans ediyorum resimle. Boya fırlatıyorum. Sonra eskiz defterimi inceliyorum. Herhangi bir kompozisyon uygunsa onunla arasında ilişki kurmaya çalışıyorum. Ama yoksa hiç sorun değil. Benim için sorun değil çalışmanın ne zaman biteceği. Çok da bir şeye benzemesine de gerek yok. Yani göreceli bir şey sonuç olarak.”

Öğrencilerin geleneksel bağlamda sonuç odaklı olan sanatsal düşüncüyü, sürece taşıdıkları görülmektedir. Bu bağlamda sürece ilişkin farkındalıklarının olduğunu söylemek mümkündür.

‘Eser üretimine ilişkin hedef ortaya koyma farkındalığı’ alt temasına ilişkin Ayhan’ın ifadeleri şu şekildedir:

“Ben bir de şöyle bir şey düşündüm resimlerimi yaparken, insanlar genelde bir yere baktıklarında genel olarak hep gördüklerini gözlemliyor. Farklı şeyleri istemiyor. Daha çok gün içinde maruz kaldığımız görüntüler onlara daha çok hoş geliyor. Onun haricinde çarpık kentleşmeye yakın bir resimler aslında yaptıklarım. Çünkü sıkıştığımızı düşünüyorum. Baktığımız zaman her taraf bina. Bu bizi boğuyor...Çalışmalarımın birçoğu ikiye ayrılıyor diyebilirim. Kimilerinde doğa ile iç içe olmak var. Kimilerinde ise bina. Şehirlerin daha çok bizi hapseden, çarpık kentleşme. Bu ikisi arasındaki ilişkiyi anlatmaya çalışıyorum. Doğaya dönen bir insanoğlu ile, çarpık kentleşmeye giden bir insanoğlu. Doğayı ezdiğini

düşünüyorum bu kentleşmenin. Yani aslında resimlerimi de buna tepki olarak yapıyorum diyebiliriz.”

Ayhan, doğadaki kentsel dönüşüm ve kirliliğe vurgu yapmakta ve resimlerini bu duruma karşı bir eleştiri niteliği çerçevesinde yapmaktadır. Bu kapsamda öğrencinin eser üretiminde anlamlandırma ve yönlendirmeye dayalı bir hedef içerisinde olduğu söylenebilir.

Bu alt tema çerçevesinde Onur, şu ifadeleri vermiştir:

“...aslında yaptığım çalışmalar toplumla çok alakalı. Bizim toplumda ne bileyim, bir nü model duramıyor. Anatomi çalışınca insanlar bir garip bakıyor. Her çalışmada bu kaygı oluyor. Çok yakın bir arkadaşım olduğu halde seni resmedeyim diyemiyorsun. En yakın arkadaşına karşı bile böyleyken diğerlerine karşı daha şey oluyorsun yani. Çekimsellik oluyor. Bu yüzden yine de figürler yapıyorum ve bu figürlerle bu durumu eleştirmeye çalışıyorum...”

Onur, bulunduğu toplumun sanata yönelik kalıp yargısını eleştirebileceği bir tutum sergilemeye çalışmaktadır.

‘Eser üretiminde anlam yaratma’ alt temasına baktığımız zaman birçok öğrencinin buna yönelik ifadelerinin olduğunu görmekteyiz. Bu alt tema kapsamında görüş bildiren Önder, şu ifadelerde bulunmuştur:

“Günümüz nesnelerini ya da bu on yıl içerisinde var olan çevremizdeki nesneleri kullanmaya çalışıyorum... Biz insanlar olarak çevremizdeki nesnelerden etkilenen, onlara anlamlar yükleyen kişileriz. Mesela bir şey vardı, kokular olarak geçiyor. Ben bunu nesnelere yüklüyorum. Bir insan yanında geçer. Çok tanıdık bir kokusu vardır. Seni çok derinlere götürür. Bazı insanlar da nesnelere anlamlar yükler. Öyle işte ben de nesnelere anlamlar yükleyerek kokular gibi onları tasvir ediyorum.”

Önder, insanların sürekli yaptığı ve gördüğü şeylere anlam vermeye çalıştığını belirtmektedir. Bu çerçevede kendisinin de resimlerindeki nesnelere anlamlar yüklediğini ifade etmektedir. Bu bağlamda Asiye’nin görüşleri şöyledir:

“...daha çok uyuyan insanları seviyorum. Daha doğal geliyor. En masum oldukları, hiçbir şey yapmadıkları an ya uyku, o yüzden uyuyan insanları çizmeyi daha çok seviyorum... Aynı zamanda ölüm ve yaşam arasındaki çizgi uyku. Ne yaşadığımızı biliyoruz ne de öldüğümüzü. Resimlerimdeki anlam da buna bağlı diyebilirim...O ince çizgiyi görmek veya göstermek.”

Ela ise “Resmimdeki tamam kalabalık olabilir ama, insanların iç dünyası, kendini ifade etmeleri...stadyumlarda herkes bir takım tutuyor çünkü. Buralarda da kendi resimlerimde de herkes kendi özgürlüğünü savunmak istediği için temayı öyle işledim” şeklinde konuşmuştur. Öğrenciler çalışmalarındaki temalar ve şekiller, figürler doğrultusunda anlam yaratma amacı taşımaktadır.

‘Eser oluşturmada disiplinler arası etkileşim’ alt temasına bağlı olarak Selen şu ifadelerde bulunmuştur:

“Sanat eleştirisini aldıktan sonra farklı bir şeyler yapma gereksinimi duydum. Ama bunu bulmamdaki sebep de tabi ki heykel dersindeydim. Heykelde biz tors yaptık, telden. O sırada ben bir şeylerin tamamen çizgisel de olabileceğini düşündüm ve sonra sadece çizgiden oluşan şeyler yapmaya başladım.”

Öğrenci sanat eleştirisi ile heykel disiplinleri arasında ilişkiler kurmakta ve heykel disiplini ile edinmiş olduğu kazanımı uygulama boyutuna taşımaktadır.

Öğrencilere sorulan “Film, kitap, müzik vb. unsurların sanatsal çalışmanızda etkisi var mıdır?” sorusu kapsamında birçok olumlu görüş belirtilmiştir. Bu görüşler farklı disiplinlerle ilişkiyi içerdiğinden dolayı aynı alt tema çerçevesinde ele alınmıştır. Bu kapsamda Ayhan’ın görüşleri şu şekildedir:

“Yani genel olarak tiyatrolara falan baya bir gittim. Daha çok eski filmler hoşuma gittiği için mesela o lekeler çok hoş gelmeye başladı. Filmlerin o açıdan etkili olduğunu düşünüyorum çünkü mesela siyah beyaz filmlerde leke daha ön plandadır. Bir lekecilik tavrı gibi bir şeydir. Hatta bazı kareleri alıp lekeci yaklaşımla yapılmış bir resim olarak bile gösterilebilir. O yönden etkilediğini düşünüyorum. Çünkü bir sürü kareyi aldım, inceledim, tekrardan baktım. O şekilde geliştirdi çalışmalarım.”

Bu bağlamda Burcu “Resim yaparken herkes gibi ben de müzik dinlemeyi çok seviyorum. Biraz daha yalın dinliyorum. Rock müzik dinleyemiyorum. Onu dinlerken sanki ben de sertleşiyormuşum gibi hissediyorum resimlerimde. Dinlediğim müzikler yaptığım resmi etkiliyor.” ifadelerini vermiştir. Ela’nın görüşleri de şu şekildedir:

“Hareketlilik bağlamında etkisi oldu bu çalışmada müziğin. Bir müzik açıp dans etmeyi falan çok severim. Hızlı hızlı renkleri atarım. Bu resmi ben sessiz sakin bir müzikle yapamam. Ona göre hareketli, tempolu bir müzik olması gerekir ki burada da o hareketi yansıtabileyim. Klasik müzik dinleyerek bunu yapamam ama bir rock müzik dinleyerek yapabilirim. Ya da biraz daha pop tarzı.”

Bu alt temaya bağlı olarak Yağız, şu ifadelerde bulunmuştur:

“Kitap, müzik gibi şeylerin de etkisini geçenlerde fark ettim. Japon müziklerini dinlemeyi seviyorum. Çünkü o müziklerde doğrudan bir söz yok. Fon müzikleri diyeyim hatta. Kendi içinde durgunluk var. Hafiften inişler çıkışlar var. Bu durgunluk resmimde arkadaki fluluğu yansıtıyor diyebilirim. Onun dışında etkileyen bir şey yok.”

Öğrenciler, sinema, edebiyat ve müzik gibi disiplinlerin eser oluşturmalarında etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin disiplinlerarası etkileşim kurduklarını söylemek mümkündür.

Aynı tema çerçevesinde Onur’un görüşleri ise şu şekildedir:

“...okuduğum kitapların karakterlerini çiziyorum. Birkaç hafta önce yaptığım bir resme bir karakterin adını verdim. Bir kadın karakter vardı kitapta, liza diye. Oradaki kadının düşünceleri çok hoşuma gitti. Onu resmetmek istedim. Yani o şekilde olabiliyor. Bazılarına isim bile verebiliyorum. Mesela Bir Delinin Hatıra Defteri’ndeki başroldeki karakterin de düşünceleri doğrultusunda resim yapmıştım. Yani her okuduğum kitap gelişmeye yardımcı oluyor.”

‘Sanatta güncel-avangart eğilimlerin yorumlanması’ alt temasına yönelik olarak Ayhan “...dönemimizde bir çalışmayı, sanat mı, yoksa değil mi diye ayırmak da zor. Bunun kötü yanları da var, iyi yanları da var. Mesela resim yaparken çok rahat olmamızı sağlıyor.” ifadelerinde bulunmuştur. Buna yönelik olarak Selen’in ifadeler ise şöyledir:

“...bence sanat tamamen şu an yaşadığım bir şey...yaşamam gerektiği dönemde yaşadığımı düşünüyorum. Çünkü çok karışık bir dönemdeyiz. Çağdaş sanat bitecek diyorlar, yeni bir şey gelecek diyorlar, o olacak, bu olacak. Düşünce...modern...Kafam çok karışık aslında. Benim de yapmak istediğim düşünceye daha fazla yönelmek. Daha fazla bir şeyleri değiştirmeye çalışmak istiyorum. Ben artık tuval karşısına geçip, onu çizeyim, boyayı süreyim falan yapmak istemiyorum.”

Öğrenciler bulundukları dönemin çalışmalarındaki tutum ve düşüncelerine olan etkisini yorumlamışlardır. Bu çerçevede güncel-avangart eğilimlerin getirmiş olduğu anlayışları ve bunların eser üretimine olan yansımaları üzerine ifadeler vermişlerdir. Güncel anlayışla birlikte, özgürleşen öğrenci, bir kalıba bağlı kalmadan, düşüncelerini çalışmalarına yansıtabilmektedirler.

‘Eser Üretimi-Sanat Eleştirisi İlişkisi’ ana temasına geçtiğimiz zaman öğrencilerin eser analizlerinde sanat eleştirisi ile kurdukları ilişkiye yönelik ifadeler görmekteyiz. Bu bağlamda ilk olarak ‘Eleştirel düşüncenin üretim sürecine aktarımı’ adlı alt tema ile karşılaşırız. Bu alt temaya dayalı olarak görüş bildiren Ayhan, şu ifadelerde bulunmuştur:

“Çarpık kentleşmeye dayalı tepkimi renklerle de aktarmaya çalıştım. Renklerin birçoğu boğuyor, üzüntülü, buhranlı bir hava var. Sis hâkim olduğu, biraz daha yağmurlu, insanın dışarı çıkmak istemeyeceği bir hava var. Daha karanlık daha beta gibi diyebiliriz. Çoğu kişinin hoş görmeyeceği lekeler beni fazlasıyla tatmin edebiliyor. Beni şu kısma gelene kadar o çalışma çok etkiledi beni. Bu fikrimi de bu şekilde yansıtabilirim. Çünkü bir toplumsal sorundan bahsediyorum. Çünkü bir sorun. Bu şekilde dikkat çekebileceğini düşünüyorum. Bakan insanlar belki de benle aynı duyguyu paylaşabilir. Benim hissiyatımı hissedebilir. Onun için bu renkleri kullandım.”

Öğrenci, eleştirel düşüncesini tasarım ilke ve öğeler ile ilişkilendirerek, öğeleri anlamlandırma boyutuna girmiştir. Bu anlamlandırma sürecini ise problem edindiği konu ile ilişkilendirmiştir. Bu alt tema çerçevesinde Ela’nın görüşleri şu şekildedir:

“...resmime bakacak olursak resmimde olduğu gibi gerçek hayatta da herkesin kendi dűşüncesini bastırmaya çalıştığını da dűşünyorum. Burada da öyle. řu, benim fikrim olsun isteyebilir. Diđeri de öyle. O ona bağırıyor falan. Günlük hayatta da böyle. Kimse kimseye saygı duymuyor...çalışmamda da kalabalık gruplar var. Bütünleřiyorlar ve kalabalıklaşıyorlar. Bir halk yığını şeklinde. Gruplar arası savaş bile çıkabilir. Sorun, yine insanların özgürce dűşüncelerini belirtmemeleri...Sonrasında da taraflar ortaya çıkıyor ve anlaşılma durumu mümkün olmuyor.”

Ela, insanların görüşleri arasında fikir ayrılıklarına dikkat çeker. Bu fikirler karşılıklı olarak bastırılmakta ve bunun sonucunda taraflar ortaya çıkmaktadır. Ancak bunun da yine kargaşayı yarattığını belirtmektedir. Bu süreci ise çalışmalarına doğrudan yansıtmaya çalışmaktadır.

‘Sanatsal üretim ile sosyolojik bağlam kurma’ alt temasına ilişkin Önder’in görüşleri şu şekildedir:

“Benim resmimde kullandığım figür olarak, aile içindeki büyük bireyler, sorumluluk gerektiren büyük bireyleri gösteriyorum. Bunu ben aslında bilerek yapmıyorum. Resim yaparken bir yandan duygusal dűşündüğümüz bir konu olduğu için, oradaki her fırça vuruşumuz, her biçim oluşturuşumuz, tamam her ne kadar reel bir řeyi ifade etse de bir yandan da duyguya yönelik bir durum. Oradaki renk, sakalının olup olmaması duruş şekli, duruşu ifade şekli, her řey aslında her řey yarı zamanlı olarak duygularımızı ifade ediyor. Resimlerdeki bu sorumluluk sahibi insanlar da genelde erkek oluyor. Bazen çocuk yapmak istiyorum. Çocuklar bile yetişkin bireylere benziyor. Bunun da sebebi řu aslında, çevredeki ailevi yaşantılar, yaşantı şekilleri sorumlu olan bireylerin daha fazla çevremde gördüğümünden kaynaklı. Büyüklerin arasında çok fazla durduğumdan da olabilir.”

Öğrenci, sanatsal üretiminde ele almış olduğu nesne, insan figürleri gibi öğeleri çevresindeki sosyolojik düzenle ilişkilendirmektedir. alışmasına sorgulayıcı bir şekilde yaklaşarak, ailevi yaşantılar, kültürel boyutlar gibi öğelerle bağdaşıklık kurmaktadır. Bu kapsamda Sema’nın görüşleri ise şöyledir:

“...genel olarak oturan kadınlar, portre, hep bir insan açısından dűşündüm. Mesela kıyafetlerinin üzerine bir şeyler ekliyorum. Motifler falan. Çevremde neler görüyorsam onu yansıtmaya çalışıyorum... Yaşadığım yerde yapılan dikiş nakış işlerinde böyle motifler var gibi...ben ilk çalışmama başladığım zaman bazı yerlerine dantel koyuyordum. Bunu da řey olarak dűşünmüřtüm. Benim annem bir zamanlar dikiş nakış hocalığı yapıyordu. Ben de ondan gördüğüm için onu da etkilemek istemiştim.”

‘Sanat eseri ile felsefi bağlam kurma’ alt temasına yönelik Ela, görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“řu aralar komün bir yaşam tarzını da beğeniyorum. Spinoza olur, Gutai olur. Onları araştırmaya başladım. Onlar da topluluk, sosyoloji gibi kavramlar hakkında çok dűşünmüř,

yazmışlar falan...bir defterim vardı, oraya sürekli not alırdım. Mesela neyden bahsediyordu orada; içsel çatışmalardan, topluluk oluşturmaktan. Onları içselleştirmeye çalışıyorum. Bunu manifesto tarzında altyapı ve felsefesini bilmek benim için çok önemli. Çalışmalarım da bunlarla ilişkili şeklinde ilerliyor...”

Öğrenci çalışmasına yönelik olarak sosyolojik bir çözümleme ve eleştiri süreci gerçekleştirmiştir. Bu süreci de Marx gibi düşünürlerin fikirleri çerçevesinde ele almaktadır. Bu bağlamda felsefi bağ kurma çabasının olduğunu belirtmek mümkündür.

‘Sanat eseri ile psikolojik bağlam kurma’ alt temasına baktığımız zaman öğrencilerin çalışmalarında psikolojik bağlam kurma çabası olduğunu görmekteyiz. Bu çerçevede Onur’un ifadeleri şu şekildedir:

“...psikolojiye duyduğum ilgiden yola çıktım. İnsanların genelde çok fazla duygular içinde hareketlerini belli ettiği için ben o anı resmetmeye başladım. Bu çalışmam diğer çalışmalarımın daha değişik ama insanın tek bir duygu durumunu ele aldım. Normalde gözlerini renkli yapıp vücudu ve kıyafeti tek renk yaparken bu çalışmamda gözü de aynı renkte tenle, aynı renkte yapmaya başladım...İnsanlar tek bir ana, olaya, tek bir duyguyla bakıyormuş gibi olduğu için hepsini tek bir renkle yapmak istedim. Yani bunda dediğim gibi, tek bir duyguyu, davranışı, resim olarak ifade etmek istediğim için figürün her bir yerini aynı tonda yapmaya çalıştım.”

Onur, psikolojiye duyduğu ilgi bağlamında çalışmasında temel ilke ve öğelerle anlam yaratmış ve bu anlam psikolojik bir süreçle ilişkilendirilmiştir. Bu alt temaya bağlı olarak görüşlerini belirten Selen, şu ifadelerde bulunmuştur:

“Tamamen psikolojik bir çalışma olduğunu düşünüyorum çünkü çok fazla sıkıştığım zamanlarda oluşturduğum bir şey bu. Tamamiyle, böyle birdenbire çıkacakmış gibi olan bir çalışma. Bir şeylerin bu çalışmada psikolojik olduğunu düşünüyorum. Bir şeyler var ama bilmiyorum. Bilinçaltı gibi çünkü şöyle. Dediğim gibi önceki çalışmalarım çok bilinçliydi bunda ise tamamen rastlantısal. Tamamen ben oldum. Bu ise tamamen bilinçaltından oluşan bir insan surati. Hatta büyük ihtimalle bunu yapmamın sebebi de bir şeye dayanak vermesi. Bir şeyi tutmaya çalışması.”

Öğrenci psikolojik bağlamı süreçle ilişkilendirmekte ve çalışmasını yapma sürecinde bilinçaltına yönelerek bir bağlam oluşturmuştur.

‘Sosyal yaşamın üretim alt boyutuyla ilişkilendirilmesi’ alt temasına bağlı olarak Yağız şu görüşlerde bulunmuştur:

“...yaptığım diğer çalışmalarımın bir de vidalar kullanıyordum. Onda şöyle bir durum var; küçükken evimizin karşısında bir hurdacı açılmıştı. Oraya binlerce çeşit eşya geliyordu. Buzdolabından tutun, eski motorlar, çamaşır makinaları. Ve orada tek şey sökmektir. Tamir etme amacı yoktu. Bozduğun zaman geriye dönüşüm amacı yoktu. Amaç oydu zaten. Ama en büyük şey de bende bir düzen var. Ya da bir şeyleri tamir etme hissi.”

Öğrenci sosyal yaşantılarının çalışmalarını üretim boyutunda etkisi üzerinde durmaktadır. Bu bağlamda geçmişte yaşadığı bir olay neticesinde bir dönem vida gibi öğeleri resminde kullandığını belirtmiştir. Buna bağlı olarak Ela ise şu ifadeleri kullanmıştır:

“Mesela pazar yeri çalışmalarım var benim. Oradan doğrudan gözlemleyebiliriz. Ama insanları sevmekten başlayabiliriz. İnsanları seviyorum. Hümanistim. Kalabalık ortamlarda bulunmak isterim. Aynı zamanda bireyselliği de çok severim. Ben bir de çok kapalı büyüdüm. Çevreyle ilişkim olmadan büyüdüm ama ilişkisellik açısından annem ben 4 yaşındayken Pazar yerine giderdi. Ben de, bilirsin belki eş arabası olur ya, onun altında büyüdüm. Kutu gibi bir şey vardı. İkizim var bu arada. Onunla orada büyüdüm. Sabaha karşı el arabası alırdı bizi altına. Gözümü açtığımda Pazar yerlerinde uyanırdım. O kalabalık, sesler, bağırان çağırان insanlar...”

Ela, geçmiş hayatı boyunca ailesinin mesleği sebebiyle pazar yerlerine çok vakit geçirdiğini böylelikle pazar yerlerine ilişkin çalışmalar yaptığını belirtmektedir. Bu bağlamda Mustafa da “Kendi yaşamın sanatsal yaşama etkisi, yaşama daha çok dikkat etmeye başladım. Ağaca, suya, lekeye... vs. Bunlar benim dikkat ettiğim şeylerdi. Sürekli gözlemlediğim. Çalışmam da bu ilğimden ortaya çıktı.” ifadelerini kullanmış ve çalışmasının ortaya çıkış sebebini sosyal yaşamı boyutuyla ilişkilendirmektedir.

‘Kuramsal altyapının eser üretim sürecine yansımaları’ alt temasına ilişkin Önder’in ifadeleri şu şekildedir:

“...minyatürün renk, çizgi, ışık, perspektif dediğimiz, aslında perspektifsizlik olayına yakın olduğu halde bir yandan da iç minyatür, geleneksel minyatürden çok kopuk bir durumda. Yani ben resimlerimde biçimsel açıdan perspektifsiz, iki boyutlu bir perspektifin olduğu bir alanda çok boyutlu bir yüzeye, nesneleri, günümüz odalarını, günümüz salonlarını yapıyorum... Kullanmış olduğum bu kanepe evimde kullandığım bir kanepe. Rengi ne kadar değişik olsa da. Bu kompozisyonda doygunluğu yakalayabilmek için rengini değiştirdim...resimlerimde genel olarak çağdaş minyatür olarak nitelendirilebilecek unsurlar, aslında tam olarak şey yok, çağdaş minyatürün sınırları nelerdir gibisinden. Sadece geleneksel minyatürün sınırlarını biliyoruz. Ama çağdaş minyatür ve resmin ne kadar iç içe olduğu hakkında genel bir sınırlandırma yok. Ama ben yaptığım çalışmalara baktığımda biraz kendimi o gruba koyabiliyorum. Her ne kadar çok koyamasam da.”

Öğrenci kuramsal anlamda belirli bir altyapıya sahiptir. Bu bilgisini ise eser üretim sürecine yansıtmaktadır. İlk olarak süreci düşünsel bir boyutta ifade etmekte ve kendi resim anlayışı ile geleneksel minyatür anlayışını karşılaştırmaktadır. Bu ise bir sentez yolu ile çalışmasında işlerlik kazanmaktadır.

“Sanat eleştirisinde konu bağlamının üretim sürecine yansımaları” alt temasına dayalı Onur, şu ifadelerde bulunmuştur:

“...ilk başta Lucian Freud’tan esinlenmiştim. Hatta önceki çalışmalarında renkleri çok fazla kullanıyordum. Sonra biraz geçince tek renk olmaya başladı. Şimdi yine Francis Bacon’dan etkileniyorum değişiyor yani. Bunlar 1970 sonrası figüratif sanat olarak geçiyor. Derste geçmiştiler. Hoca anlatınca biraz daha ilgimi çekti. Araştırdım falan.”

Öğrenci, sanat eleştirisi, sanat tarihi içerikli derslerle birlikte yeni konu alanlarını öğrendiğini ve bunlardan öğrendikleri farklı biçim ve üslupları çalışmalarında yansıttığını belirtmektedir. Bu bağlamda Ela’nın görüşleri şu şekildedir:

“Derste belirli akımları işledikten ve bunlara sanat eleştirisi ile eleştirel bir şekilde baktıktan sonra, Bosch’u gördüm ve ondan etkilendim. Bruegel de vardı. İlk bakışta Bosch’u çok benimsemiştim. Onun küçük küçük birebir santimlerinde bile dünyalara var. Bende öyle şeyler yok. Ama bende sadece figürlerin beşte birinin dünyası var. Ancak bunlar resmimi geliştirmede önemli oldu.”

Bu çerçevede Burcu’nun ifadeleri şöyledir:

“...Monet benim için çok ayrı. İlk başta kafamda canlandı zaten Monet’e bakmaya başladım. Monet’in bir resmi vardı. Şu anda ismini hatırlamıyorum. “Akşam Yemeği” olması lazım. Çok koyu bir resimdi. Ama kapalı mekân. Ama kapalı mekânı o kadar hissettirmiyordu. Sonrasında Saman Yığınlarına bakmaya başladım. Ondaki renk tonlamalarını ararken pastel tonlarını kullanmaya başladığımı fark ettim. Pastel renklerinin beni daha iyi anlattığını fark ettim. Ayrıca Morandi var. Natürmort sanatçısı. Renkleri tamamen pastel tonları ve o kadar yalın ki...artık figür yerine arka plana daha çok odaklandığımı fark ettim, o peyzaj konusunda. Algım da değişti.”

Bu alt tema bağlamında görüş bildiren Önder’in ifadeleri ise şu şekildedir:

“Etkilendiğim sanatçılar olarak Egon Schiele’nin fırça vuruşları ilk başta bana yol gösterdi. Biçimin koyu açık ilişkisinden ziyade, çizginin sertlik ve kalınlığı ile gösterilebilir halde olduğunu bana çok iyi göstermişti. Devamında geleneksel minyatür sanatçıları bana yol gösterdi. Çünkü perspektifi ele alış şekilleri bana yol gösterdi. Özellikle söyleyebileceğim Matrakçı Nasuh’un topografik tasvirleri resmimin yön alması konusunda bana katkıda bulundu. Hatta yakın zamanda çalışmaya başlayacağım. Şu an hazırlık içerisindeyim. Şehir görünimleri üzerine çalışmalar yapacağım. Minyatür ve resim karışımı olacak.”

Öğrenciler yeni konu bağlamları çerçevesinde farklı anlayışlara yönelik farkındalıklar kazanmış ve bunları eserlerine yansıtmışlardır.

‘Eser Analizinde Sınırlılıklar’ ana temasına geçtiğimizde öğrencilerin alanlara yönelik sınırlılıkları gözlemlenmektedir. Bu çerçevede ilk olarak ‘Eser çözümlemede bilgi eksikliği’ alt teması karşımıza çıkmaktadır. Bu alt tema “Sanatsal çalışmalarınızın biçimsel açıdan çözümlemesi (Renk, çizgi, ışık, zaman/kurgu vs.)” sorusu çerçevesinde

ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, verilen soru başlığına bağlı kalmış, renk, çizgi, zaman/kurgu öğeleri dışında herhangi bir çözümleme yapmamışlardır. Bu çerçevede Selen'in ifadeleri şu şekildedir:

“Biçimsel olarak genelde soft renkler kullanıyorum. Daha çok pastel tonlarına yakın renkler kullanmayı seviyorum. Gördüğün gibi çizgiler üzerine çalışmalar yapıyorum. İki tane renk kullandığım zaman ışıık vermek istediğimde çizgilerimi genelde daha açık bir ton vurarak insanları daha farklı bir algı yaratmaya çalışıyorum.”

Sema'nın ifadeleri “Biçimsel açıdan çözümlemesi...Rengi daha çok kırmızı ağırlıklı yaptım ve onun tonlarını. Yüzde daha çok sıcak tonlar kullanırken gölge ya da gövdeyi soğuk renk yapmaya çalışıyorum. Çizgi olarak da daha çok eğik çizgiler var.”

Öğrencilerin eleştirmiş oldukları çalışmalara baktığımız zaman çözümlemeye dayalı birçok başlık oluşturulabilecekken sınırlı ifadeler kullanmışlardır. Bu bağlamda çözümlemeye ilişkin sınırlı bilgilerinin olduğunu söylemek mümkündür.

‘Kuramsal bağlam farkındalığına ilişkin sınırlılık’ alt temasına ilişkin Sema “Neşet Günel'dan etkileniyorum. Yani daha çok dışavurumculardan. Çalışmalarım da öyle. Biraz Nuri İyem tarzından da...” ifadelerinde bulunmuştur. Öğrenci toplumsal gerçekçi olarak eserler üreten Neşet Günel'ı, dışavurumcu şeklinde ifade etmiştir.

‘Üretim sürecini plastik değer ile sınırlandırma’ alt temasına yönelik Yağız “Sanatın tanımı şeydir, duygu ve düşüncelerin iki boyutlu bir zemine aktarımı. Ama ben herhangi bir duygu, düşüncemi aktarma amacına düşmüyorum. Amacım biçimsel bir şey yapmak.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

‘Farklı sanat disiplinlerine ilişkin önyargı’ alt temasına yönelik olarak Yağız şu ifadelerde bulunmuştur:

“Genel olarak resimde ne anlatmak istiyorsun sorusunu artık şey düşünüyorum, genel geçer olarak temel tasarım öğelerini en iyi şekilde kullanmaya çalışıyorum mantığında geçiririyorum. Ben afiş yapmıyorum bir kere. Çünkü afişte nedir? Yanılmıyorsam 3 saniyelik bir süre vardır. İzleyiciye o saniye içerisinde afişini anlatacaksın. Amacım afiş yapmak değil. Öyle olsa, bu anlama geliyor diyerek söyledim ama resim farklı bir durum. Kişi her resme bakınca farklı bir şey duyuyor. Ya da aynı kişi değil, farklı kişiler. Bir resmi anlatmak, kendi resmini anlatmak, bir kişinin bana içten gelmiyor. Belli bir süre sonra ortaya yapmacık şeyler giriyor.”

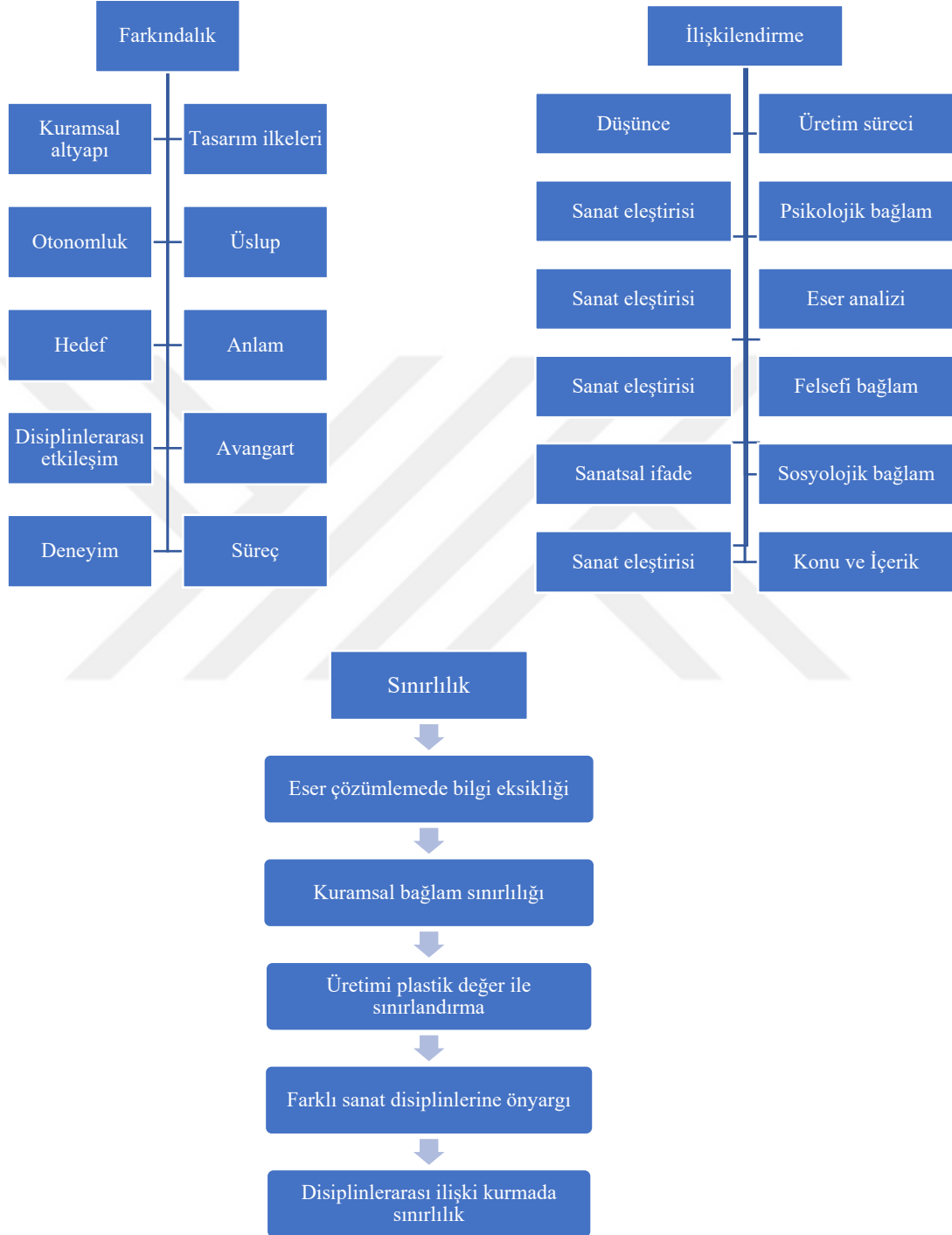
Afişte genellikle bir mesajın olduğunu savunan öğrenci resimde herkesin farklı anlamlar çıkardığını söylemekte yalnız afişin kendi içerisinde bir disiplin olduğunu göz ardı etmektedir. Bir afişin verdiği mesajın farklı şekillerde yorumlanabileceği ve bireyi

düşündürebileceği gibi özellikleri düşünmemekte, afiş tasarımını sadece bir bakış açısı ile yorumlamaktadır.

‘Disiplinler arasında ilişki kurmada sınırlılık’ alt temasına yönelik Mustafa “Felsefi bağlam ise, büyük lekelerin küçük lekeleri doğurması. Öyle bir düşüncem olmuştu.” ifadelerinde bulunmuştur. Öğrenci felsefi bağlama ilişkin ön bilgiye sahip değildir. Bu sebeple bağlama yönelik alakasız bir örnek vermektedir. Bu konu kapsamında verilen cevaplar çerçevesinde öğrencilerin (biri dışında) felsefi bir altyapısının olmadığı görülmüştür. Bu sebeple sınırlılık göze çarpar.



Öğrencilerin eser analizi uygulamasında sanat eleştirisine dayalı ortaya çıkan görüşleri doğrultusunda ele alınan başlıklar Şekil 4.2.'de şu şekilde modellenmiştir:



Şekil 4.2. Öğrencilerin eser analizi uygulamasına ilişkin sanat eleştirisine dayalı başlıkların modellenmiş boyutları

Öğrencilerin eser analizi uygulama sürecinde öne çıkan görüşleri incelendiğinde “Farkındalık” bağlamında öne çıkan bakış açıları dikkati çekmektedir. Çünkü bu

çerçevede eser analiz süreçlerinde kuramsal altyapının gerekliliği bağlamındaki görüşler öne çıkmakta ve kuramsallığı da tasarım öğeleri ve ilkeleri aracılığı ile eserlerine yansıtma kaygısı yaşamaktadırlar. Otonomluk bağlamında özerklik arayışları ile üslup kaygısı taşıdıkları görülmekte; üslup için de deneyimi ve süreci kaçınılmaz olarak tanımlamaktadırlar. Hedefler koymak ve anlam yaratmaya dayalı olarak manifesto bağlamı kurgulamak, sorgulamak ve yorumlamak gibi çabalar da dikkati çekmektedir. Sanatsal üretim sürecinde günceli sorgulamak ve farklı disiplinler ile süreci zenginleştirmek de arayışları içinde yer almaktadır.

Öğrencilerin eser analizi uygulama çalışmasındaki yorumlarına dayalı olarak eser analizini farklı bağlamlarla sanat eleştirisi ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Sanatsal üretim sürecinde düşüncüyü ve düşünce bağlamının uzantılarını uygulamaları çerçevesinde yorumlamışlardır. Ayrıca sanat eleştirisini psikolojik, felsefi ve sosyolojik bağlamlar ile tanımlamaya çalışmışlar ve bu noktalardan yola çıkarak eserlerine dayalı olarak açıklamaya çalışmışlardır. Sanat eleştirisinin içerik ve konu bağlamlarını da sorguladıkları ve üretim sürecine bu çerçevede yansıtmayı amaçladıkları söylenebilir.

Sınırlılıklar çerçevesinde ise sanat eleştirisine ilişkin kuramsal bağlamda sınırlılıklar ve eser analiz süreçleri ile sanat eleştirisini ilişkilendirmede sınırlılıklar dikkati çekmektedir. Ayrıca plastik değeri amaçlarına ulaşmakta yeterli gördükleri ve sanat eleştirisi bağlamlarını bu yönü ile sınırlı çerçevede işe koştukları da söylenebilir. Uygulama sürecinde dikkat çeken bir diğer nokta da farklı sanat disiplinlerine ve disiplinlerarası bakış açısına sınırlı ve önyargılı yaklaşımlarıdır. Bu durum sanat eleştirisinin disiplinlerarası bağlamına ters düşmekte ve bu sınırlılık sanat eleştirisinin alt konu alanlarını da birbiri ile ilişkilendirmede sınırlılığa yol açmaktadır. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğunun eser analizi uygulaması sürecinde postmodern sürece yönelik düşünsel boyut ile eser üretme eğilimlerine dair uzantıları görülmemektedir.

4.2.3. Öğretim elemanlarının sanat eleştirisinin öğretim sürecinde işe koşulmasına ilişkin görüşlerine dayalı bulgular

Sanat eleştirisi ile atölye dersleri arası ilişkiye dayalı öğrencilerin içinde bulundukları durumlara ilişkin öğretim elemanı görüşleri incelendiğinde iki ana tema öne çıkmaktadır. Bunlar “Öğrencilerin Sanat Eleştirisine Yönelik Olumlu ve Olumsuz Algıları” ile “Öğretim Programında Sanat Eleştirisi ve Uygulamaya İlişkin Öneriler” adı altında nitelendirilmiştir.

Ana temalar ve alt temalar Tablo 4.8.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretim elemanlarının sanat eleştirisinin öğretim sürecinde işe koşulmasına ilişkin görüşlerine dayalı bulgular

Temalar ve alt temalar	<i>f</i>
Öğrencilerin sanat eleştirisine yönelik olumlu ve olumsuz algıları	
Disiplinlerarası ilişki kurma	4
Disiplinlerarası ilişkilendirmede belirleyici etken olma	1
Akran değerlendirmesinde sanat eleştirisini işe koşma	2
Akran değerlendirmesine ilişkin problemler	3
Disiplinlerarası ilişkilendirme problemleri	2
Öğretim programlarında sanat eleştirisi ve uygulamaya ilişkin öneriler	
Atölye dışı etkileşim ve uygulamaların artırılması	2
Atölye içi uygulamalarda disiplinlerarası etkileşimler	1
Sanat eğitiminin gelişimi üzerine ortak araştırmalar	1
Atölye fiziki koşullarının iyileştirilmesi	1

‘Öğrencilerin Sanat Eleştirisine Yönelik Olumlu ve Olumsuz Algıları’ ana temasına baktığımızda ilk olarak ‘Disiplinlerarası ilişki kurma’ ana teması ile karşılaşmaktayız. Bu alt tema çerçevesinde A1, görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Anasanat atölye derslerinin işleyişinde öğrenciler eser analizini öğrenmeleri ve çalışmalarında bunları yansıtmaları için sunumlar ya da ödevler şeklinde atölyede eser çözümlemeleri yapıyorlar. Bu çözümlemeleri sınıfındaki arkadaşlarına sunarken karşılıklı fikir alışverişi yapıyorlar, farklı anlamlar buluyorlar ve farklı bakış açıları sergiliyorlar. Sanat eleştirisi dersinde öğrendikleri imge çözümlemelerine yer veriyorlar. Ayrıca derslerimde sanat eleştirisi ve sanat tarihi bilgilerini sürekli canlı tutacak uygulamalara yer veriyorum. Örnek eser incelemeleri, aylık belirlediğimiz sanat tartışma konuları, ilgili dergi ya da haberler muhakkak atölyede konuşuluyor. Bundan dolayı öğrenciler kendi çalışmalarında da sadece kompozisyon bilgileri gibi konulara odaklanmayıp, anlamsal açıdan da çalışmalarını sürdürüyorlar. Eserlerinde sorguladıkları, ilişki kurdukları konular oluyor. Atölyede öğrendikleri teorik bilgileri uygulamaya yansıtmaya çalışıyorlar.”

Anasanat atölye dersi bağlamında sanat eleştirisi içerikli konularla ilişki kurarak dersi yürüttüğünü belirten A1, öğrencilerin ders içerisinde sunumlar, ödevler yaparak eser çözümlemesine ilişkin donanımın sağlandığını belirtmektedir. Buna bağlı olarak sınıf içerisinde etkileşimde bulunan öğrenciler, farklı bakış açıları kazanmakta ve eser üretimlerinde öğrendikleri doğrultusunda ilişkilendirmeler yapabilmektedirler. A1, Öğrencilerin bilgilerini canlı tutacak sanat eleştirisi ve sanat tarihi uygulamalarına yer

verdiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda öğretim üyesinin de önemli bir etken olduğunu söylemek mümkündür. Bu alt tema kapsamında A3'ün görüşleri ise şu şekildedir:

“Genellikle ilişkiler kurduklarını düşünüyorum ben. Bir sanat eserinin ne olduğu, nasıl olduğu, niçin yaptıkları konusunda sanat tarihi bağlamında, geçmiş ve günümüz sanat olaylarını sorgulamak açısından bu tür şeylere başvuruyorlar. Akımlar bağlamında örnek vermek gerekirse, Rönesans'ta neler yapılmış veya 18. Yüzyıl dediğimiz dönemlerle ilişki kurabilmeleri gerektiği gibi şeyleri her zaman söylüyorum zaten. Bunların biliyorlar ve bunlarla bağlantı kurabiliyorlar. Zaman zaman ışık ön plana çıktığında barok mu, çizgi ortaya çıktığı zaman geçmiş sanat mı diye düşünüp bunlarla ilgili bağlantılar kurabiliyorlar. En sonunda ise kendi düşüncelerini yer verdikleri bir sentezleme olayı var. Bunları genelde yapmaya çalışıyorlar. Sentez yapabilmek için bir önbilgin olması gerek. Bunları özümsemi ve kendi duygu düşüncelerini ortaya katarak bir sentezleme, çıkarım yapmak gerekiyor. Bunu yapmaya çalışıyorlar ve kendileri yapabiliyor. Bizim sanat eğitiminin amaçları doğrultusunda bakarsak çok çok başarılı, nitelikli bir iş üretebiliyorlar mı, bu tartışılır. Ama bizim amacımız da sanat eğitiminde sanatçının yapacağı bir iş yaptırmak değil, onun yolunu göstermek. Ondan sonra hemen ortaya çıkmaz. Belki mezun olduktan sonra bu işe devam ederse olacaktır. Bu, onların yolunu belirlemesi için. Bu konuya da işleyen bir sistem olarak baktığımızda, ben başarılı olduklarını düşünüyorum.”

A3'ün görüşleri doğrultusunda, öğrencilerin sanat tarihi, sanat eleştirisi gibi disiplinleri uygulama çalışmalarına yansıttığı ve bu alanları ilişkilendirebildiklerini söylemek mümkündür. Öğrenciler ders içerisinde bu alanlara başvurmakta ve disiplinler arasında sorgulamalar yaparak çalışmalarını sentez yoluyla oluşturmaktadırlar.

Bu bağlamda görüş bildiren A5, şu ifadelerde bulunmuştur:

“Sanat eleştirisi ve uygulama ilişkisi ister istemez kuruluyor, çünkü öğrencilerimiz resim atölye dersini alırken ona paralel biçimde sanata ilişkin felsefe, eleştiri ve tarih dersleri de alıyor. Burada öğretim üyesi olarak ben genellikle öğrencinin devam etmekte olan işinin bende çağrıştırdığı sanat meseleleri ile ilgili küçük uyarılar, hatırlatmalar, önerilerde bulunuyorum. Örneğin öğrencinin belirli bir soyutlama/biçim bozma sürecine girdiğini fark edersem, hemen sanat tarihinden bu tarz eğilimleriyle öne çıkan ressam isimleri ya da çalışma isimleri veriyorum. Çoğu öğrencimiz kendi çalışmalarıyla geniş dünya sanatı hakkında bilinçli ilişkiler kurmuyor. Bunu sağlamak için ben öğretmen olarak üç şeyi sürekli yineliyorum: 1. Çalışın, resim yapın, iş üretin. 2. Kitap okuyun (ama her tür zihin açıcı eser). 3. Başkalarının üretimlerine bakın (pasif bir bakma değil tabi ki). Bu üç maddeyi atölye dersinin temel gereklilikleri olarak sürekli yineliyorum. Kütüphaneden hangi kitapları aldıklarına dair haftalık çizelgeler tutmaya da çalıştığım dönemler oluyor. Yanı sıra aktüel sanat olayları ile atölye ortamını ilişkilendirmek de önemli.”

Öğrencilerin sanat eleştirisi ve uygulama disiplinleri arasında ilişki kurduğunu belirten A5 öğrencilerin bu ilişkileri kurmasında öğretim rolünü de vurgulamaktadır. Bu bağlamda A2 şu ifadelerde bulunmuştur:

“...kendim doktora programında Eser Analizi I ve Eser Analizi II derslerini yürütüyorum. Ve doğrudan olmasa bile dolaylı şekilde atölye derslerimde sanat eleştirisi ve eser analizine dayalı bilgileri eğitim sürecimin içine dahil ediyorum. Özellikle 7-8 yıldır anasanat atölye derslerimde 3. Sınıfın güz döneminden itibaren “Öznel Tarih Projesi” isimli bir çalışmaya başlıyoruz. Ve bu proje içinde öğrenciler neyin resmini yapmak istediklerini araştırıyorlar daha sonra bunu hangi teknik, malzeme, biçim, renk vb. ile gerçekleştireceklerini araştırıyorlar. Bu araştırmaları ilk zamanlar uygulama ağırlıklı ilerliyor. Daha sonra bu araştırmalara yazılı araştırmalar ve sunumlar eşlik ediyor. Bu sene ki 3. Sınıf öğrencilerimle güz döneminde bu projeye başladık ve uygulama ağırlıklı kısımda idik. Fakat bu dönem Corona salgını nedeniyle okullar tatil olunca ve uzaktan eğitime geçince bu süreç sekteye uğradı. Ama önceki dönemdeki atölyelerde bu proje kapsamındaki çalışmaların, objektif olarak değerlendirecek olursam, bazı sıkıntılar olmasına karşın oldukça verimliydi diyebilirim.”

Sanat eleştirisi bağlamında doktora düzeyinde dersler veren A2, bu süreç farkındalığıyla öğrencilerin sanatsal anlamda yeterliliklerini artırmak amacıyla bir proje yürüttüğünü belirtmektedir. Öğrencileri eser üretiminde sorgulamaya yönelten bu süreç virüs sebebiyle sekteye uğramış olsa da genel çerçevede başarılı geçmiştir. Alanda bilgi ve birikimi ile çeşitli uygulama ve projeler yapması bağlamında öğretim elemanının rolü de bu kapsamda önem kazanmaktadır.

‘Disiplinlerarası ilişkilendirmede belirleyici etken olma’ alt temasına baktığımız zaman öğrencinin ilişkilendirme sürecinde önemli bir etken olduğuna dair ifadeler görmekteyiz. Bu bağlamda görüş belirten A2, şu ifadelerde bulunmuştur:

“Öğrenciler çalışmalarını gerçekleştirirken genellikle sözlü ifadeyi oldukça sınırlı kullanmaktalar. Ancak atölye dersini alan öğrenciler bireysel farklılık göstermektedir. Örneğin öğrenci, “P”, çalışmalarında yetkinlik kaygısını en çok hisseden ve çalışmalarıyla ilgili olarak en fazla düşünen ve ifade eden öğrenci...başka sanatçıların çalışmalarını plastik açıdan değerlendiren, resim tekniklerinin uygulanmasına ilişkin analizlerde bulunan ve deneyen biri...“E”, kafası karışık ve yaptığı resimlere ilişkin kendini ifade etmekte zorluk yaşıyor. Sanat eleştirisiyle ya da diğer sanat teorisi dersleriyle ilişkilendirmeye yönelik herhangi bir ifadesini hatırlamıyorum. “C”, çalışmalarını sürdürürken özel olarak ifade etmese de ders sürecindeki farklı zamanlarda daha çok sanat toplum ilişkisini önemseyen ifadeler kullanıyor. Fazla sözlü ifade de bulunduğu söylenemez...“T”, kendini ifade etmeyi pek tercih etmeyen bir öğrenci bu nedenle sanat eleştirisiyle ilişkilendirme konusunda herhangi bir ifadesini hatırlamıyorum.”

A2, genel çerçevede öğrenci farklılığı üzerine durmakta ve bazı öğrencilerin ilişkilendirme problemleri yaşarken bazılarınınsa sağlıklı ilişkilendirmeler yaptığını belirtmektedir. Bu doğrultuda öğrenci algısı, önemli bir etken olarak karşımıza çıkar.

‘Akran değerlendirmesinde sanat eleştirisine işe koşma’ alt temasına ilişkin A1’in görüşleri şu şekildedir:

“Atölye dersinde değerlendirme aşamasında herkesin çalışması atölye içerisinde sergileniyor. Öncelikle öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirmelerini istiyorum. Sonrasında arkadaşlarının fikirlerini alıyorum. Öğrenciler önce biçimsel açıdan ve sonra anlamsal açıdan değerlendiriyorlar. Örneğin; ‘Çalışmada yer alan vermek istediği mesaj izleyiciye geçiyor mu?’, ‘Daha etkili nasıl kurgulanabilir?’, ‘Estetik açıdan nasıl buluyorlar?’ gibi sorular ile değerlendiriyorlar. Atölyede sınav zamanları dışında öğrencilerin atölye içerisinde birbirlerinin çalışmasına sıkça yorum yaptıklarını da gözlemliyorum. Özellikle ikinci sınıf öğrencileri renk bulma, kompozisyon oluşturma aşamasında sıklıkla yorum yapıyorlar. Üçüncü sınıfta durum daha da değişiyor. Renk, kompozisyon ve biçim sorgulamaları yerini anlama, imgeye, estetiğe, ifadeye bırakıyor.”

A1, Öğrencilerinin akran değerlendirmeleri yaparken sanat eleştirisi kuramları doğrultusunda eleştiri yaptıklarını belirtmektedir. Bu kapsamda eser analizine uygun olarak biçimsel ve anlamsal yorumlar yapmaktadırlar. Başlangıçta biçimsel yönden eleştiri yapabilen öğrenciler zamanla algılarını genişleterek düşünce merkezli eleştiriler yapabilmektedirler.

Bu alt tema kapsamında A2’nin görüşleri ise şöyledir:

“Değerlendirmeye ilişkin şunu söyleyebilirim: Benim onları toplu şekilde arasın ve dönem sonu sınavları için değerlendirme toplantılarımda onların da birbirlerini değerlendirmelerini istiyorum. Bu nedenle sanat eleştirisi kriterlerine uygun değerlendirmeye yönelik belli bir deneyimlerinin olduğunu söyleyebilirim. Ama bu toplantı dışındaki süreçlerde akran değerlendirmelerinde daha çok yakın arkadaşların birbirlerini değerlendirdiklerini söyleyebilirim. Bu durum aralarındaki iletişimde de böyle. Yani yakın arkadaşlar birbirleriyle konuşmayı tercih ediyorlar. Akran değerlendirmelerinde yakın arkadaşını değerlendirirken sanat eleştirisi kriterlerini kullanıyorlar mı açıkçası pek bilmiyorum. Ama toplu değerlendirmelerde biçimsel özellikler açısından (desen, oran, kompozisyon, renk, açık-koyu, denge vb.), içerik ve özgünlük açısından kriterlere bağlı olarak birbirlerini değerlendirebildiklerini söyleyebilirim.”

Öğrencileri ara sınav ve dönem sonu sınavlarında birbirlerini eleştirmeye yönelten eğitmen, öğrencilerin biçimsel, içerik ve özgünlük açısından kriterlere bağlı olarak eleştiriler yaptığını ifade eder. Bu süreçler dışında da öğrencilerin yakın arkadaş kitlesine eleştiriler yaptığını belirtmektedir.

‘Akran değerlendirmesine ilişkin problemler’ alt temasına geçtiğimizde A4’ün şu görüşleri dikkat çeker:

“Öğrencilerin yeterli teorik bilgilerinin olduğunu düşünmüyorum. Yaptıkları eleştiriler ise bir kurama dayanmaktan çok içgüdüsel oluyor. Daha çok duygusal olarak ele alıyorlar. Özellikle son birkaç senede bu durum daha çok artmış durumda. Değerlendirmede temel bileşenleri yüzeysel olarak yapsalar da orta veya derin boyutlara ulaşamıyorlar.”

Öğrencilerin yeterli boyutta eleştiri yapamadıklarını belirten A4, daha çok duygusal ve yüzeysel değerlendirmelerin yapıldığını ifade etmektedir. Bu çerçevede anasanat dersini veren bir öğretmen olarak geçmişten günümüze doğru sanat eleştirisi kullanan öğrencilerin azaldığından ve öğrencilerin yeterli düzeyde eleştiriyi kullanmadığından yakınmaktadır. Bu konuya yönelik olarak A3’ün ifadeleri de şu şekildedir:

“Öğrenciler sınıf içinde akranlarının çalışmalarını değerlendirmektedir. Ama genellikle duygusal boyutlarda olabiliyor. Beğendim, beğenmedim, güzel, çirkin. Ama bunun da bir kriteri olması gerekiyor. Bir beğenin ölçütlerinin olması gerekiyor. Bunlar da birinci sınıftan beri üzerinde durduğumuz şeylerle belirleniyor. Sanat nasıl yapılır, neye göre yapılır. Bunlar için, özellikle temel tasarım dersinin asıl amaçları arasındadır, birtakım ilkelerimiz var, öğelerimiz var, hangi ilkelere göre hangi öğeleri daha yoğun kullanabiliriz. Bunların dereceleri ne, ne kadar yoğunlaştırmaları ne kadar seyreltmeleri lazım. Özellikle bunlar üzerine bir yıl uğraşıyoruz. Bunları da tabi ki kullanıyorlar ama bazıları planlayarak değil, daha doğaçtan. Kaygılarından ziyade kendi kafalarındaki ele aldıkları konu neyse onlar biraz daha etkili oluyor. Belki biraz izleyiciyi etkilemek amacıyla ele alıyorlar.”

A3 öğrencilerin yüzeysel bir eleştiri yaptığını belirtmekte ve öğrencilerin akranlarını eleştirirken nitelikli bir eleştiri yapmadığını belirtmektedir. A6 da “...birbirlerinin çalışmalarına ilişkin yüzeysel görüş belirtiyorlar ancak kapsamlı bir şekilde değerlendirdiklerini görmedim...farkında olmadan bir şeyler yaptıkları için bunlar günlük hayatlarında ya da derslerde, çevrelerine çok yansımıyor.” ifadelerinde bulunarak aynı bağlama gönderme yapmaktadır. A5 ise aynı alt tema çerçevesinde şu görüşlerde bulunmuştur:

“İlk başlarda, resim atölye dersi öğrencileri birbirlerini eleştirmek konusunda çekimser davranıyor. Bu çok normal, çünkü öğrencilerin zorunlu olan derslerde o derse olan ilgi düzeyleri çok değişken. Örneğin resim atölye dersine gelip dersle, resim sanatıyla ciddi ciddi hiçbir alakası bulunmayan öğrencilerimiz var. Bir diğer öğrenci grubu ise lise öğretiminde alıştıkları bir davranışla adeta benim onlara her şeyi öğretmemi bekliyor. Yani bu tip öğrenciler bireysel, özgün, yaratıcı bir ihtiyaçla yaklaşmıyor resim sanatına. Daha çok bir ders olarak görüyorlar ve hep sanki belirgin sınırlı bir içerik varmış gibi davranıyorlar. Bahsettiğim bu iki öğrenci gurubu ancak ödevle, sınıf içi zorlamalarla birbirinin işini eleştiriyor. Ama bazı başarılı öğrenciler de var.”

Öğrencilerin çoğunun sınıf içinde her şeyi eğitmenen beklediğini, üzerine düşen görevleri yerine getirmediğini belirten A5, bu doğrultuda akranlarının çalışmalarını da zoraki olarak eleştirdiklerini söylemektedir. Bu çerçevede yeterli bir eleştiri yapamadıklarını söylemek mümkündür.

‘Disiplinlerarası İlişkilendirme Problemleri’ alt temasına ilişkin A6’nın görüşleri şu şekildedir:

“...var olan bilgiyi çok boyutlu yansıtmada eksiklikler var...Mesela lekeyi, temel tasarımda öğreniyorlar ancak anasanatta bilgiyi yansıtmada sürecinde sorunlar yaşıyorlar. Ya da plastik öğeler, basamak şeklinde veriliyor. Farkında oluyor ya da olmuyorlar. Bu bir süreç, bilgiyi transfer etmede sorun var. Sanat tarihinde, sanatçıları, akımları öğreniyorlar, ben onlara birini örnek alıp ilişkilendirin dediğimde ilişki kuramıyorlar. Bunun dışında son senede Postmodern bir iş yapmalarını istiyorum, tuval ve boyalar dışında kendilerini ifade edebilmeleri için. Yani düşünce boyutuna geçtiğimiz zaman, yine büyük çoğunluğu öğrencilerin, önce kavram üzerinde raporlaştırıyoruz ama öğrenci sandalye koyacağım diyor, tuğla koyacağım diyor, ama teknik tamam da düşünce ne? Çoğunluğu görsel ifadeye önem veriyor. Problemin üzerine gitme, yaratıcı fikirlerle hayata geçirme biraz eksik. Bunları yine de tek taraflı düşünmemek gerekiyor. Bunlar eğitim sistemi, öğrencinin yetiştirilme durumu gibi birçok şeyden kaynaklanıyor.”

Öğrencilerin edinmiş olduğu bilgiyi çok boyutlu düşünüp diğer alanlara aktaramadığını belirten öğretmen, eser oluşturmada yetkin bir sanat eleştirisi ilişkilendirmesi yapamadıklarını söylemektedir. Aynı zamanda öğrencilerin son senelerinde postmodern bir iş yapmalarını istemekte ve yeterli bir sonuca ulaşamadıklarından yakınmaktadır. Bu süreçte sürekli olarak biçime yönelmeye çalışmakta ve düşünce ve felsefi boyutta yetersiz olmaktadır. Bu bağlamda A4’ün ifadeleri ise şu şekildedir:

“Sadece sanat eleştirisi içerikli derslerle ilişki değil, neredeyse hiçbir şeyle ilişkilendirememektedirler. Bir eseri oluştururken dönemle, toplumsal bir olayla ilişkilendirme, psikanalitik bir ilişkilendirme veya felsefi bir çaba olması gerekiyor. Bunlar da edebiyat, film, tiyatro, müzik gibi birçok disiplinle ilişkilendirilerek oluşturulabilir. Ancak ben 24 yıllık çalışma hayatımda bu ilişkilendirme oranının yüzde 85’lerden yüzde 3’e düşmüş olduğunu görüyorum. Bu da verimin niteliğini ve boyutunu gösteriyor.”

Eğitmen, genel anlamda öğrencilerin ilişkilendirme sürecine ilişkin olumsuz bir boyuta dikkat çekmiştir.

Öğretim üyelerinin “Öğretim Programında Sanat Eleştirisi ve Uygulamaya İlişkin Öneriler” ana temasına ilişkin görüşlerine dayalı olarak da atölye içi etkileşimin hem öğretim elemanı hem akranlar arası artması, atölye dışı uygulamaların geliştirilmesi,

disiplinlerarası etkileşimlere daha çok yer verilmesi ve bu çerçevede sanat eleştirisinin daha etkin rol alması boyutları öne çıkar. Ayrıca alanyazın ve uygulamaya yönelik ortak çalışmalarla sanat eğitimi geliştirme ve atölye içerisinde verimi artırmak amacıyla atölyenin fiziki koşullarında iyileştirme önerileri vardır. Bu bağlamda söz konusu ana tema çerçevesinde “Atölye dışı etkileşim ve uygulamaların artırılması” alt temasına baktığımızda öğretim elemanlarından A3, görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Eleştiri mutlaka olmalıdır. Bu konuda derslerde sadece atölye hocalarının eleştirileri değil, diğer atölye hocalarının fikirlerine yer verip gerektiğinde değerlendirmelerin konuyla ilgili hocalardan oluşan bir kurulla birlikte yapıldığı, özellikle final çalışmalarının, eğitim ortamlarında oluşturmak yararlı olacaktır. Mimar Sinan Üniversitesinin, hala yapılıyor mu bilmiyorum ama, son sınıfta bitirme projeleri vardır. Bu projelerde öğrenciler uygulama çalışmalarını yaparlar, diyelim ki hocaları beş çalışma istemiş, bu beş çalışmaların alt metnini de oluşturacaksınız derler. Hatta her dönem, dönem sonu sınavlarında böyle bir şeyi yapmak çok uygun olacaktır. Ama bu biraz müfredat ve hocaların anlayışıyla ilgili bir mesele. Böyle eğitim ortamları oluşturulabilecekse iyi olur. Böylelikle öğrenciler sunum çerçevesinde kendilerine karşı bir öz eleştiri yapabilir. Tabi bu sunumlar da sanat eleştirisi ilkelerine bağlı olarak yapılacak. Böylelikle öğrenciler kendilerine bir çerçeve oluşturabiliyorlar. Nereden yola çıktılar, nasıl süreci işlettiler ve sonuca nasıl ulaştılar. Bu süreç çok önemli. Bizim temel tasarım, desen, yazı ve hatta teorik derslerimiz var. Bunların hepsi birbiriyle ilişkili. Temel tasarım aldıktan sonra bitmiyor ki. Orada zaten sen temel şeyleri, ileride kullanacağın şeyleri öğreniyorsun. Onların ipuçları var. Desen, apayrı bir ders değil. Bunların hepsi iç içe. Eğer böyle bir sistem geliştirilirse nereden çıkış yaptığı, süreci nasıl ilerlettiği, bunları o zaman kafasında daha netleşebilir. Öbür türlü dağınık, ayrı derslermiş gibi kalıyor. Ama ne kadar yapılabilir. Tabi milli eğitim gibi değiliz. Hocaların birlikte düşünüp bir araya gelip yapmaları gerekiyor. Milli eğitimde aynı ders veren öğretmenler bir arada bütün yıl işleyecekleri konuları ortaya koyar analiz eder ve müfredat belirler. Bunu biz de yapabilirsek ve geçmişteki derslerin değerlendirmesini yapabilirsek, eksiklerimizi konuşup belirleyebilirsek gerçekten çok çok olumlu olur.”

Öğretim üyesi, Mimar Sinan Üniversitesi’nin önceki süreçlerinde öğrencilerin birden fazla eğitmen karşısında çalışmaları doğrultusunda sunumlar yaptığı bir atölye dışı uygulamasını örnek göstermiştir. Buna benzer uygulamalarla öğrencilerin daha önceden almış oldukları temel tasarım, perspektif ve teori derslerini ilişkilendirebileceğine dair bir çözüm önerisi sunmuştur. Bu bağlamda atölye ve diğer ders hocalarının iş birliği ile doğru ve kapsamlı bir eğitim olabileceğini ifade etmektedir. A6 ise “ atölye dışında farklı hocalarla iş birliği gerçekleştirmedim ancak iş birliği olması gerektiğini düşünüyorum, bundan sonra böyle bir planlama da yapabilirim, bu durumun dersi olumlu yönde etkileyeceği inancındayım.” ifadeleri ile iş birliğine dayalı olumlu bir görüş belirtmiştir.

‘Atölye içi uygulamalarda disiplinlerarası etkileşimler’ alt temasına yönelik A1’in ifadeleri ise şu şekildedir:

“Ben atölyede sanat eleştirisi ve farklı uygulamalara yer vermenin önemli olduğunu düşünüyorum. Atölye dersinde mutlaka teorik bilgilere, bazen sanat içerikli filmlere, söyleşilere yer veriyorum. Onlara biçimsel bir atölye uygulaması yerine yorumlayıcı ve anlamsal içerikli bir atölye dersi oluşturmaya çalışıyorum. Sanat eleştirisi dersini bir dönem ben verdim. Sanat eleştirisi yöntemlerine sadece sanat eleştirisi dersinde yer vermiyorum, görsel sanatlarda öğrenme ve öğretim yaklaşımları dersinde, özel öğretim yöntemleri dersinde (pedagojik eleştiri) de yer veriyorum. Sanat eleştirisi yöntemlerinin birçoğuna atölyede yer veriyorum. İkonografik analiz, göstergibilimsel analiz, alımlama analizi. Hatta atölyede artografik uygulamalar, görsel kültür uygulamaları işe koşarak onlara farklı açılardan bakmalarını sağlayarak farklı deneyimler edinmelerini sağlıyorum. Örneğin yaptırdığım bir artografi uygulamasında öğrenciler hayatın içinden, yaşayarak bir konu bularak bunu resimlerine yansıttılar. Bu onlar için etkili ve kalıcı bir deneyimdi. Ya da görsel kültür uygulamaları ile onlara gördükleri her görselin farklı anlamlarını ortaya çıkarmalarını ve çoklu bakış açısı edinmelerini sağladım. Atölye dersinde görsel günlük tutmalarını sağlayarak görseller arasında bağlantılar kurmalarını, imgeler oluşturmalarını yardımcı oldum. Ayrıca görsel günlüklerinde sanat tarihi, sanat eleştirisi hatta heykel gibi dersler arasında bağlantılar kurarak bunu çalışmalarına yansıttıklarını gözlemledim. Ayrıca, öğrencilere drama ile imge çözümlemeleri gerçekleştirdik. Özel öğretim yöntemleri dersinde pedagojik eleştiri yöntemine yer vererek ve uygulamalar yaptım. Bu derste öğrendikleri yöntemi anasanat atölye dersinde sunum yaparken kullandılar. Öğrenciler atölye dersinde öğrendikleri bilgileri etkili bir şekilde çalışmalarında kullandılar. Genel olarak atölye dersinde öğrencilerin anlamlandırma, çözümleme, yorumlama becerilerinin gelişmesi için belirttiğim örneklerde olduğu gibi uygulamalara yer verilmelidir. Atölye dersi bana göre sadece biçimsel öğeleri öğrenerek resim yapmak demek değildir, yorumlayıcı ve disiplinlerarası bir anlayışla öğrencilerin çalışmalar üretmesidir.”

Eğitmen, atölye içi uygulamalarda sanat eleştirisi ve diğer uygulamalara yer verilmesi gerektiğini ilişkin görüş belirtmiştir. Bu çerçevede göstergibilimsel analiz, ikonografik analiz gibi sanat eleştirisi yöntemlerinin birçoğuna ders içerisinde yer verdiğini ifade etmiş ve bu yöntemlerin öğrencilerin başarılarında etkili olduğunu söylemiştir.

‘Sanat eğitiminin gelişimi üzerine ortak araştırmalar’ alt temasına ilişkin A2’nin ifadeleri şöyledir:

“Ortak çalışmalar konusunun önemli olduğunu düşünüyorum. Uzmanlık alanları farklı araştırmacıların yapacakları araştırmaların sanat ve sanat eğitimi araştırmalarına büyük katkı sağlayacağını düşünüyorum. Bu konudaki ilk önerim şu olabilir:

Öncelikle geleneksel sanat eğitimi anlayışından gelen belli kalıpların yıkılmasına yönelik netür araştırmalar yapılabilir bunun üzerine eğilmek gerekir. Daha sonra çağın ihtiyaçları boyutunda sanat ve görsel sanatlar eğitimindeki yenilikleri kendi eğitim sürecimize nasıl aktarabiliriz buna yönelik araştırmalar yapılabilir. Ayrıca kendi kültür ve sanat değerlerimizi yine çağın teknolojik imkanlarını da kullanarak sanatsal çalışmalara, tasarımlara nasıl aktarabiliriz ve eğitim araştırma süreçleri nasıl yapılandırılmalı... gibi daha birçok öneri de bulunulabilir.”

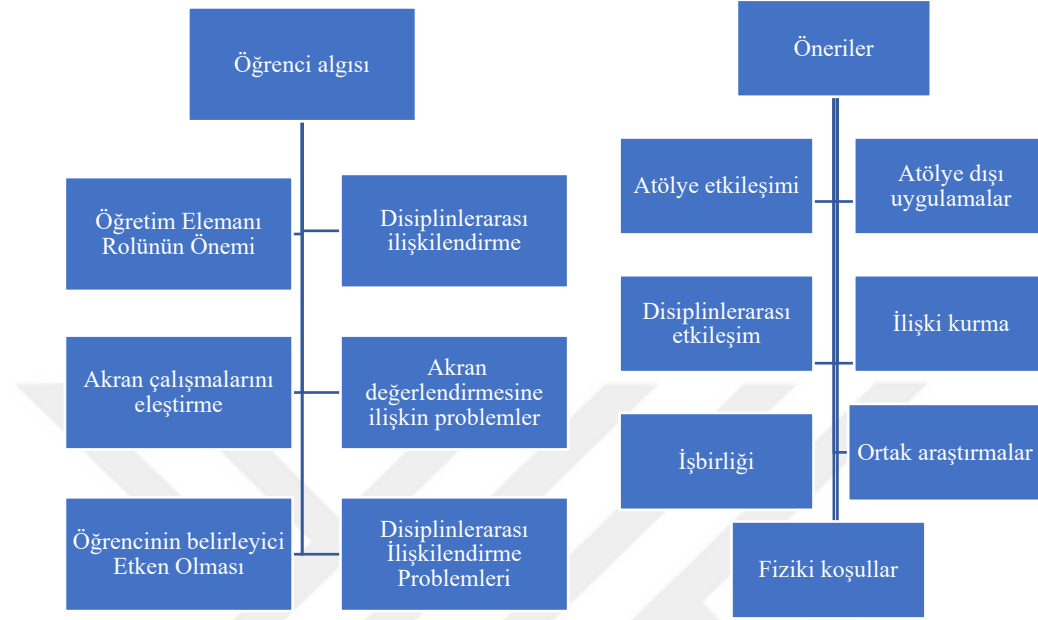
A2, alanları farklı uzmanların, sanat eğitiminin temel problemlerine yönelik ortak çalışmalar yapmasının sanat eğitimi geliştireceğini belirtmiştir. Bu kapsamda geleneksel sanat eğitiminin kalıplarını yıkacak, yeni çağa uygun bir sanat eğitiminin nasıl verilebileceğini ifade edebilecek araştırma konuları önerileri vermiştir.

‘Atölye fiziki koşullarının iyileştirilmesi’ alt temasına dayalı A5’in ifadeleri şu şekildedir:

“Atölye ortamı bence en belirleyici konu. Burada öğretmenin genel yaklaşımı, ortamdaki arkadaşlık ilişkileri çok önemli. Okulumuzda hala atölye denildiğinde boş bir oda ve şövaleler akla geliyor. Oysa resim atölyelerinin, onun içinde bulunan insanların ihtiyaçlarına ve çeşitli öğrenme tasarımlarına açık olması çok önemli. Resim atölyelerinde, oturma-sohbet köşesi, müzik ses görüntü sistemleri, kitaplık, öğrencilerin bireysel dolapları da olmalı. Buranın bir yaşam alanı olarak tasarlanması çok önemli. Bu, tek tek öğretim üyelerinin girişimleriyle değil, genel bir atölye tasarımıyla ve gerekli finansmanın ve planlamanın sağlanması ile mümkün.”

Eğitmen, atölye ortamının öğrencilerin sanatsal gelişiminde önemli bir etken olduğunu vurgular. Atölyelerin fiziki anlamda çok boyutlu düşünülmesi gerektiğini söylemektedir. Bu kapsamda atölyelerde sohbet köşesi, müzik-ses-görüntü sistemleri, kitaplık gibi öğelerin tasarlanması ve öğrencilere sağlıklı bir yaşam alanı sunulması gerektiğini belirtmektedir.

Öğretim üyelerinin görüşlerine dayalı ana ve alt temalara kapsayıcı bir şekilde baktığımızda öğrenci algısı ile önerilere dair başlık ifadelerini ve alt temalarının ana fikirlerini görürüz. Bu başlıklar Şekil 4.3.’te şu şekilde modellenmiştir:



Şekil 4.3. Öğretim elemanlarının sanat eleştirisinin öğretim sürecinde işe koşulmasına ilişkin görüşlerinin modellenmiş boyutları

“Öğrenci Algısı” bölümüne baktığımızda öğretim elemanı görüşlerine dayalı olarak öğrencilerin sanat eleştirisi farkındalıklarına ve algısal bağlamdaki yorumlanmasına ilişkin olumlu ve olumsuz görüşler ortaya çıkmıştır. Öğretim üyelerinin bir kısmı atölye içerisinde yaptığı disiplinlerarası ilişkilendirmeye dayalı uygulamalar çerçevesinde öğrencilerin ilişkilendirme boyutlarının iyileştiğini, sanat eleştirisi ve uygulama boyutlarında iyi düzeye geldiklerini ayrıca akran değerlendirmesinde de biçimsel ve anlama dayalı eleştiriler yapabildiklerini ifade etmiştir. Bu kapsamda, öğrencilerin algılarının önemli bir etken olduğu da vurgulanmıştır.

Görüşlerin önemli bir kısmı ise olumsuz olarak yer almaktadır. Bunlara baktığımızda öğrencilerin disiplinler arasında ilişkilendirme problemleri yaşadığı, akran değerlendirmesinde yeterli düzeyde eleştiri yapamadıklarına dair görüşler belirtilmiştir. Öğrenciler, önceki dönemlerde almış oldukları uygulama ve teori derslerini güncel olarak aldıkları uygulama dersleri ile ilişkilendirememekte ve çok boyutlu düşünememektedirler. Biçimsel olarak orta derecede ele aldıkları eleştiriye, anlamsal

açından yüzeysel ele almaktadırlar. Öğrenciler, postmodern anlayışlara yönelik olarak da problemler yaşamakta ve düşünce düzeyinde sıkıntı yaşamaktadırlar.

“Öneriler” kısmına baktığımızda ise öğretim üyelerinin uygulama ve teori dersleri arasında iş birliğine dayalı ifadelerini görmekteyiz. Eğitimci atölye içinde sanat eleştirisi ve sanat tarihi gibi konu alanlarına dayalı ödevler, sunumlar ve uygulamalar yapmanın öğrenci çalışmalarını önemli derecede etkileyeceğine dair ifadelerde bulunmuştur. Atölyelerdeki fiziki koşulların iyileştirilmesi de bu durumu etkileyecek bir diğer faktördür. Ayrıca atölye dışı uygulamalarla da öğrencilerin disiplinler arasında ilişki kurabilmesinin mümkün olacağı belirtilmektedir. Bu uygulamaların ise sergiler, sunumlar şeklinde öğretim üyelerinin iş birliği doğrultusunda yapılabileceği vurgulanır.

Dikkat çeken bir diğer öneri ise sanat eğitimi alanında ortak araştırmaların yapılabileceği konusudur. Görsel sanatlar eğitiminde temel olan bazı problemler çerçevesinde, farklı alan uzmanlarının ortak çalışmalarla bu problemlere yönelik öneriler geliştirebileceği ve görsel sanatları yeni çağa taşıyabileceği ifade edilmiştir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma güzel sanatlar eğitimi sürecinde sanat eleştirisi içerikli dersler ile anasanat atölye dersleri arası etkileşime dayalı öğrenci ve öğretim üyesi görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, güzel sanatlar eğitim bölümünde eğitim alan toplam 10 öğrenci ile aynı alanda anasanat atölye dersi veren 6 öğretim üyesinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin kendilerine ait bir çalışmayı sanat eleştirisi bağlamında eleştirdiği, eser analizine dayalı bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu süreçlerden sonra öğretim üyelerinden de görüş alınarak veriler oluşturulmuştur. Bu veriler sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Sanat eleştirisi ve anasanat atölye arası etkileşime yönelik öğrenci ve öğretim üyelerinden alınan görüşler çerçevesinde ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir:

1. Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler çerçevesinde öğrencilerin bir kısmının sanat eleştirisi konu bağamlarıyla birlikte çalışmalarını geliştirdiği, yeni anlayış ve fikirlere yönelik önyargı ve kalıplarını yıktığı görülür. Çalışmalarını oluşturmada konu, üslup ve teknik olarak olumlu bir etkiye sahip, ayrıca öğrencilerin karar verme sürecinde yönlendirici olmaktadır. Sanat eleştirisiyle beraber öğrenciler çağdaş akımların getirdiği süreç ve normlara yönelik farkındalık kazanmaktadırlar. Bu kapsamda öğrencilerin eserlerine dayalı olarak neden sonuç ilişkileri kurabilmekte ve disiplinlerarası ilişkilendirmeler yapabilmektedir.

Öğrencilerin önemli bir kısmının ise sanat eleştirisi ve uygulama dersleri arasında ilişkilendirme problemler yaşadığı görülmüştür. Bazı öğrenciler eleştiri ve sanat eleştirisi kavramlarını ayırt edememekte ve eleştiriye olumsuz, kırıncı bir şey olarak düşünmekte ya da herhangi bir eleştiri kriterleri olmadığını belirtmektedirler. Öğrenciler, postmodern sanat anlayışını olumsuz olarak düşünmekte ya da bu kavrama yönelik yanlış algıları bulunmaktadır. Bu kapsamda öğrenciler genel anlamda olumlu farkındalıklara sahip olsalar da anlamsal ve düşünsel boyutta yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

2. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinde de benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin sanat eleştirisinin bağamlarına ilişkin geliştirdikleri farkındalıklarına dayalı görüşler verilmiştir. Ancak bu süreçle birlikte postmodern süreç ve sanat kuramlarına yönelik farkındalıklarını ölçmek amacıyla daha derin boyutlara

girilmiş ve birtakım problemlerle karşılaşmıştır. Öğrenciler postmodern sürecin farkında olmasına rağmen postmodern eserleri yorumlama yöntemleri hakkında bilgi sahibi değildir. Sanat eleştirisi ders içeriğine baktığımızda farklı sanat eleştirisi kuramlarının içerikte olmasına rağmen öğrencilerin eleştiri kuramlarına dair bilgi donanımının olmadığı görülür. Bu çerçevede geleneksel anlayışa yönelik olarak olumlu ifadeler olsa da postmodern sürece ilişkin algılarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. Öğrencilerle yapılan eser analizine yönelik uygulamada, öğrencilerin kendi çalışmalarını eleştirmeleri istenmiştir. Bu çerçevede öğrencilerin eser analizlerini farklı bağlamlar çerçevesinde ele almakta ve sanat eleştirisi ilişkisi kurabilmektedirler. Bu süreçte disiplinlerarası ilişkiler kuran (sinema, edebiyat, müzik vb.) öğrenciler, psikolojik ve sosyolojik bağlamlar ile eserlerini tanımlamaya çalışmışlardır. Ayrıca biçimsel yönden temel ilke ve öğelerin farkında ve bunları eserlerine yansıtma kaygısı taşımaktadırlar. Otonomluk bağlamında özerklik arayışları ile üslup kaygısı taşıdıkları görülmüş; üslup için de deneyimi ve süreci kaçınılmaz olarak tanımlamışlardır. Hedefler koymak ve anlam yaratmaya dayalı olarak manifesto bağlamı kurgulamak, sorgulamak ve yorumlamak gibi çabalar da dikkat çekmiştir. Sanatsal üretim sürecinde günceli sorgulamak ve farklı disiplinler ile süreci zenginleştirmek de arayışları içinde yer almaktadır.

Bu sürece ilişkin sınırlılıklara baktığımızda ise öğrencilerin plastik değerle kendilerini sınırladığı görülür. Uygulama sürecinde dikkat çeken bir diğer nokta da farklı sanat disiplinleri ve disiplinlerarası bakış açısına sınırlı ve önyargılı yaklaşımlarıdır. Bu durum sanat eleştirisinin disiplinlerarası bağlamına ters düşmektedir. Ayrıca öğrencilerin eser analizleri süresince postmodern sürece yönelik düşünsel boyutlarla eser üretme eğilimlerine dair uzantıları görülmemiştir.

4. Öğretim üyelerinin görüşlerine baktığımızda öğrencilerin sanat eleştirisi ve anasanat atölye derslerini ilişkilendirme bağlamında olumlu ve olumsuz görüşlere yer verilmiştir. Öğretmenler, atölyede gerçekleştirdikleri uygulamalar çerçevesinde öğrencilerin disiplinler arasında ilişkilendirmeler yapabildiklerini belirtmiştir. Bu çerçevede öğrenciler sanat eleştirisi ve uygulama boyutlarında ilişki kurmakta ve akranlarının çalışmalarını eleştirirken biçimsel ve anlama dayalı eleştiriler yapabilmektedirler. Ayrıca bu sürece yönelik öğrenci algısının da önemli olduğu vurgulanmıştır.

Öğretim üyelerinin görüşlerinin önemli bir kısmı ise olumsuz olmuştur. Bunlar, öğrencilerin disiplinler arasında ilişkilendirme problemlerinin yaşadıkları ve akran değerlendirmesinde yeterli düzeyde eleştiri yapamadıklarına yönelik olmuştur. Öğrenciler, önceki dönemlerde almış oldukları uygulama ve teori derslerini, güncel olarak aldıkları uygulama dersleri ile ilişkilendirememekte ve çok boyutlu düşünememektedirler. Biçimsel olarak yüzeysel derecede ele aldıkları eleştiriye, anlamsal açıdan daha yüzeysel ele almaktadırlar. Öğrenciler, postmodern anlayışlara yönelik olarak da problemler yaşamakta ve düşünce düzeyinde sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu problemler çerçevesinde öğretim üyeleri, işbirliğine dayalı atölye içi ve atölye dışı bir uygulama süreci önermişlerdir. Ayrıca atölyelerin fiziki ortamlarının yeterli olmadığı ifade edilmiştir. Görsel sanatlar eğitiminin çağa yeterli düzeyde uyum sağlayamadığı, bu problemin ortak çalışmalarla birlikte ele alınması gerektiğine dair ifadelere yer verilmiştir.

Sonuç kısmına baktığımızda öğrencilerin genel çerçevede geleneksel anlayışlara dayalı olarak sanat eleştirisi ve anasanat uygulamalarını (ve diğer birçok disiplini) ilişkilendirdiğini görürüz. Öğrenciler temel tasarım ilke ve öğeleri gibi temel şeylerin farkında, sanat eleştirisi içerikli konular çerçevesinde eserlerini geliştirebilmektedirler. Bu bağlamda sanat eleştirisi ve uygulama ilişkisine baktığımızda Küpeli'nin (2014, s. 72) yüksek lisans tezinin sonuç bölümünde öğrencilerin üç boyutlu çalışmalarının önceden “geliştirilebilir” düzeydeyken, sanat eleştirisi konu alanları çerçevesinde yapılan uygulamalar neticesinde “iyi” boyuta ulaştığı belirtilmiştir. Oluşan anlamlı gelişmenin bu uygulamalar neticesinde olduğunu belirtmektedir. Ayrıca bu durum öğrencilerin farklı açılardan düşünebilmelerini ve özgün kompozisyonlar tasarlayabilmelerini sağlamıştır. Öztürk ise (2019, s. 149-150) tezinin sonuç bölümünde pedagojik eleştiriye dayalı yaptığı uygulamanın öğrencilerin bireysel çalışmalarını önemli düzeyde etkilediğini, öğrencilerin disiplinlerarası ilişkilendirmeler yapabildiğini belirtmiştir. Demir ise (2009, s. 199) tezinin sonuç bölümünde, sanat eleştirisi uygulamaları çerçevesinde öğrencilere üç boyutlu çalışmalar yaptırmış ve öğrencilerin çalışmalarında ve algılarında önemli boyutta iyileştirme olduğunu belirtmiştir. Gülbeyaz'ın tezinin sonuç bölümünde öğrencilere yaptırmış uygulama çalışmaları çerçevesinde “sanat tarihi ve sanat eleştirisi alt disiplinine yönelik hazırlanan eğitim programı öncesinde ve sonrasında uygulanan başarı testi sonuçlarına göre başarı düzeylerinde %37'lik bir artış” gözlemlenmiştir. Yıldız'ın (2012, s. 142) sonuç bölümüne baktığımızda da sanat eleştirisi uygulamalarının

öğrencilerin baskı resimlerinde etkili bir farklılık yarattığı belirtilmiştir. Bu kapsamda sanat eleştirisi uygulamalarının öğrencilerin çalışmalarını geliştirmelerinde, sanata ve sosyal hayata yönelik sorgulayıcı olmalarında önemli bir etken olduğu görülür.

Araştırma kapsamında ortaya çıkmış olumsuz sonuçlara baktığımızdaysa önemli sayıda öğrencinin eleştiri ve sanat eleştirisi bağlamlarını ayırt edememesi, eleştiriye olumsuz olarak görmesi, çağdaş anlayışlara yönelik olarak kalıpları olduğu ve bu bağlamlarında çelişen ifadeleri dikkat çekmiştir. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğu felsefi, sosyolojik gibi bağlamlarla ilişki kuramamakta ve eserlerinde postmodern sürece ilişkin uzantılar bulunmamaktadır. Öğrencilerin sinema, edebiyat, müzik, felsefe, psikoloji gibi alanlarla kurdukları ilişkiler ise sözel ifadeler şeklinde olmuş ve bunları çalışmalarına derin bir altyapıdan çok yüzeysel bir altyapı çerçevesinde yansıtmaktadırlar. Bu problemler çerçevesinde olası sebeplerden biri olarak sanat eleştirisi (ve konu bağlamlarına dayalı derslerin) ders süresi göze çarpmaktadır. Öğrenciler, üniversite hayatları boyunca yalnızca bir dönem boyunca (2 saat) bu dersi almaktadırlar. Ayrıca dersin içeriğine baktığımızda konu alanlarının çok boyutlu (Wolff ve Geahigan'ın eleştiri türleri, Ontik çözümleme ve İkonoloji bağlamında sanat eseri analizi ve bunlara dayalı örnekler, öğrenci sunumları vs.) olduğu görülür. Bu çerçevede öğrenciler sanat eleştirisini sıkıştırılmış olarak almaktadır (ancak söz konusu ders içeriğine (http-6) baktığımızda öğrencilere okuma listelerinin verildiğini görürüz. Bu açıkların ise verilen kitap önerileri ile kapatılması mümkündür). Dolayısıyla konuları sindirmekte güçlük yaşamaktadırlar. Ders içeriği öğrencilerin derin boyutlarda eleştiri yapabilmelerine yönelik yeterli olsa bile süre sorunu bu etkiyi kırmaktadır. Bu konu bağlamında öğrencilerin güncel sanatı eleştirememelerinin sebebini Bolat Aydoğan (2010, s. 217) (tezinin öneriler bölümünde) öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersizliği ile ilişkilendirir. Bu kapsamda sanat tarihi, estetik gibi dersleri yeterli derece özümseyemeyen öğrenciler, bilgi yetersizliğinden kaynaklı olarak güncel, postmodern anlayışlara yönelik eleştiriler yapamamaktadırlar (Tüm bu sorunlara ilaveten ne yazık ki bu bölümde verilen çağdaş sanata yönelik dersin kaldırılmış olması durumuyla da karşılaşırız). Bu bağlamda sosyoekonomik durumları da önemli bir etken olarak karşımıza çıkar. Yaşadıkları çevre, öncesinde öğrenim gördüğü okul ve öğrencinin bireysel çabaları (kitap okuma, araştırma yapma, müze gezme, öğrendiği konular bağlamında alıştırma yapma vb.) bu anlamda etkili olmaktadır. Ayrıca sanat eleştirisi, sanat tarihi, estetik ve sanat felsefesi alanlar derslerle sınırlı kalmakta ve uygulama

dersleri ile ilişkilendirilmemektedir. Öğretim üyelerinden alınan görüşlere baktığımızda ise buna yönelik birtakım çalışmaların olduğu görülür. Bu kapsamda öğrencilerden son yıllarında postmodern bir çalışma yapmalarının istenmesi, projeler çerçevesinde uygulamalar yapılması ve postmodern konu alanlarına (ve de sanat eleştirisi türlerine) yönelik ders içerisinde farklı uygulamalara yer verildiğine dair ifadeler mevcuttur. Ancak bunun dışındaki ifadelerde buna yönelik çalışmalar mevcut değildir. Ayrıca işbirliğine dayalı müfredatların oluşturulamadığı sınırlandırmalar da mevcuttur. Bunların olmaması ise öğrencilerin öğrendikleri bilgileri farklı yerlerde kullanmaması ve bunları unutması, doğal olarak da temel bilgi düzeyinde bile eksikliklerin oluşmasını sağlamaktadır (soyut dışavurumculuk ile dışavurumculuğu ve modernizm ile postmodernizmi karıştırmak gibi). Tanyeli (2015, s. 195) araştırmasında kavramsal sanat çalışmalarına yönelik bir uygulama yapmış ve olumlu sonuçlara ulaştığını belirtmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin kuramsal boyutta bilgilerinin yeterli olmadığını ifade etmiş ve okumalar paylaştığını belirtmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin sınıf dışında okuma yapmamaları sebebiyle sınıf içinde okumaya yoğunlaştığını belirtmiş ve teori anlamında eksikliklerin kapatıldığını ifade etmiştir. Ancak daha önce de belirtildiği üzere, sanat teori derslerinin süre sınırı ve konu alanlarının çok yoğun olması düşünüldüğünde yalnızca bu derslerle, problemlerin giderilmesi mümkün değildir. Araştırmacının buna dayalı bir uygulama ile öğrencilerin bilgilerini kalıcı bir şekle dönüştürmeye çalışması, bu savımızı desteklemektedir. Burada görüldüğü üzere, sanat teorisi dersleri ile uygulama derslerinin eşgüdüm halinde sürdürülmesi ve uygulama dersleri konu içeriklerinin de sanat eleştirisi bağlamındaki konuları destekleyecek şekilde olması gerekmektedir.

Bir diğer sorun ise (çalışmanın giriş bölümünde belirttiğimiz üzere) güzel sanatlar eğitim bölümlerinde yaşanan sanatçı-sanat eğitimcisi paradoksudur. Elkoyun (2007, s.45-46), “Türkiye’de bugüne kadar uygulanan programların, bazı aksaklıklar nedeni ile ‘Sanat eğitiminin uygulama ağırlıklı mı yoksa kuramsal bilgi ağırlıklı mı olmalı?’ tartışmalarının da etkisi ile tam olarak amacına ulaşamadığını” belirtmektedir. Bu ifade her ne kadar ilköğretim ve ortaöğretim görsel sanatlar derslerine göndermede bulunsada eğitim fakültelerinde de benzer bir durumun olduğunu söylemek mümkündür. Öğrenciler eğitim dersleri, sanat teori dersleri ve uygulama dersleri arasında sıkışmakta ve genel çerçevede uygulama derslerine yönelik bir eğilim yaşanmaktadır. Ancak uygulama derslerine yönelik bakılan açı ise genel anlamda gelenekselle sınırlı kalmaktadır. Bu çerçevede

(sınırlı bir saatte verilen) sanat teori dersleriyle de yeterli ilişkiyi kuramamakta ve ortaya olumsuz bir sonuç çıkmaktadır.

Bakılabilecek bir diğer açı ise öğrencilerin amaçları doğrultusunda sanat eğitiminin yeri ve önemidir. Bu bağlamda Ayaydın (2009, s.37) “Resim-iş öğretmenliği bölümlerini tercih eden birçok öğrenci ya istediği bölüme kazanamayan öğrencilerden ya da değişik güvencelerinden dolayı öğretmenlik mesleğini seçenlerden oluştuğunu” ifadelerini kullanır. Buyurgan’ın yaptığı bir araştırma sonucunu veren Ayaydın, (Buyurgan, 2007’den aktaran Ayaydın 2009, s. 37) “araştırmaya katılan öğrencilerin %57’si görsel sanatlar eğitimcisi olmak amacıyla Resim-is Eğitimi Anabilim Dalını tercih etmiştir. %43’ü de farklı alanlara yönelmek isterken, GEF Resim-is Eğitimi Anabilim Dalında” öğrenim gördüğünü belirtir. Bu durumun ise sanat eğitiminde önemli ölçüde olumsuz etki bırakacağı açıktır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde öğretim üyelerinin görüşleri sonucu ortaya çıkan öneriler bulunmaktadır.

Araştırmada öğretim üyelerinden elde edilen görüşler çerçevesinde ortaya çıkan öneriler:

Anasanat atölye ve sanat eleştirisi konu alanları bağlamında eğitim veren öğretim üyeleri arasında iş birliği olması,

Atölye derslerinde göstergebilimsel çözümleme, ikonografik analiz gibi sanat eleştirisi yöntemine dayalı uygulamalara yer vererek öğrencilerin sunumlar yapması ve bu süreçte öğrendiklerini eserlerinde uygulamaları, kendi çalışmalarını ve akranlarının çalışmalarını bu kapsamda eleştirmeleri,

Öğrencilerin uygulama derslerine yönelik bitirme projeleri yapmaları ve bunun bir kurul tarafından izlenmesi, bu süreçte ise öğrencilerin disiplinlerarası kurdukları ilişkilere bakılması, eksikliklerin düzeltilmesi ve öğrencilerin çok boyutlu düşünmesinin sağlanması,

Sanat atölyelerinin fiziki koşullarının iyileştirilmesi, bu kapsamda oturma-sohbet köşeleri, müzik ses görüntü sistemleri, kitaplık gibi öğrencilerin yaşama alanı şeklinde tasarlanmış atölyelerin tasarlanması ve gerekli finansmanın sağlanması,

Sanat eğitimi çerçevesinde ortak çalışmalar yaparak görsel sanatlar eğitiminin temel problemlerini ele almak, yeni çağa uydurmak ve bunlara dayalı alternatif öneriler vererek uygulamalar yapmak önerileri yer almaktadır.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak araştırmacılara;

Güzel sanatlar liselerinde ve üniversitelerin güzel sanatlarla ilgili bölümlerinde sanat eleştirisi konu bağlamları ile sanat uygulamaları ilişkisini sorgulayan araştırmaların artırılması,

Bu bölümlerde atölye içi ve atölye dışı uygulamalarda sanat eleştirisi konu bağlamlarına yer vererek uygulamalar yaptırılması,

Bu konu bağlamlarından çağdaş/postmodern ilişkisi çerçevesinde uygulamalar yaptırarak öğrencilere farkındalık kazandırmaları önerilmektedir.

Müfredata yönelik ise;

Eğitim Fakültesi Resim-İş Öğretmenliği Bölümlerinde sanat teorisi ders içeriklerinin “güncel sanat” bağlamında zenginleştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, S. (2018). *Müzedede Gerçekleştirilen Aktif Öğrenme Temelli Sanat Eleştirisi Etkinlikleri: Bir Durum Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Albayrak, H. H. (2017). *Felsefi Hermeneutik Bakımından Cumhuriyet Döneminde Türk Müziği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Antmen, A. (2014). *20. Yüzyıl Batı Sanatında Akımlar* (6. baskı). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Artut, K. (2002). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Asutay, B. (2018). Antik Yunan Kültürü, Aydınlanma ve Fin De Siecle (Yüzyıl Sonu) Üçgeninde Sanatçı Sorunsalı. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 11(55), 31-36.
- Ayaydın, A. (2009). Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dallarının Sorunları ve Çözüm Önerileri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(30), 31-45.
- Ayaydın, A. (2010). Temel Tasarım Eğitiminde Bilgisayar Teknolojisinin Gerekliliği ve Geleceği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52-62.
- Aydınalp, E, B. (2017), Jacques Derrida'da Yazı ve Anlam Oyunu, *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*(38), 151-160
- Aydın, D. U. (2014). "Sanayi'i Nefise Mektebi" ve Paris Güzel Sanatlar Okulu "L'ecole Des Beaux Arts" Üzerine Bir Değerlendirme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 74-81.
- Aykut, A. (2006). Günümüzde Görsel Sanatlar Eğitiminde Kullanılan Yöntemler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(21), 33-42.
- Balcı, F. (2013). *Sanat Eleştirisine Giriş*. İstanbul: Kriter.
- Balkın, J. M. (2014). Yapisöküm. (Çev: K. Küçükalp). *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(1), 321-332.
- Barrett, T. (2014). *Sanatı Eleştirmek: Günceli Anlamak* (2. baskı). (Çev. G. Metin). İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Bedir Erişti, D. S. (2020). Görsel Kültür ve Sanat Eğitimi. S. Tuna, ve A. O. Alakuş içinde, *Görsel Sanatlar Öğretimi* (s. 157-207). Ankara: Nobel Yayınları.

- Bulat, S., Bulat, M. ve Aydın, B. (2014). *Bauhaus Tasarım Okulu. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 105-120.
- Bolat Aydoğan, K. E. (2010). *Sanat Eğitimi ve Sanat Eleştirisi: Türkiye'de Görsel Sanatlar Öğretmeni Yetiştiren Kurumlar Örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Boztaş, E., ve Düz, N. (2014). İkonografik ve İkonolojik Eleştiri Yöntemine Göre Tintoretto'nun "İsa'nın Vaftizi" Adlı Eserinin Analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29), 319-329.
- Buyurgan, S., ve Buyurgan, U. (2012). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (20. baskı). Ankara: Pegem.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. baskı). (Çev. B. Mesut ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Çelebi, D. (2012). *Disiplin Temelli Sanat Eğitimi Modelinde Müze Eğitimi ve Uygulamalarının Yeri ve Ülkemizde Uygulama Olanakları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, E. E. (2013). Gadamer'in Hermeneutik Ufku ve Nietzsche'nin Perspektivizmi. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*(15), 127-144.
- Daşdağ, F. E. (2010). Sanat Eseri Eleştirisine Bir Örnek: Üçüncü Mevki Vagon. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 378-386.
- Demir, C. (2009). *Görsel Sanatlar Dersinde Sanat Eleştirisi Yönteminin Üç Boyutlu Çalışmalarda Öğrencilerin Öğrenme Süreçlerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Duncum, P. (2017). *İmaj Analizine Giriş: Karma Yöntemlerin Değeri Üzerine*. S.D. Bedir Erişti (Dü.) içinde, *Görsel Araştırma Yöntemleri* (s. 9-18)
- Dobbs, S. M. (2003). *Learning in and Through Art: A Guide to Discipline-based Art Education*. Los Angeles, California: Getty Publications.
- Elkoyun, Ö. (2007). *Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Öğretmenler Tarafından Bilinmişlik Düzeyi ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar*. Yayımlanmamış

- Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erbay, M. (1997). *Plastik Sanatlar Eğitimi'nin Gelişimi*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Erdoğan, G. P. (2016). Temel Tasarım Eğitimi: Bir ders planı örneği. *Doğuş Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi*, 26(1), 1-13.
- Erinç, S. M. (2003). Eleştiri Yapmanın ve Eleştirmen Olmanın Koşulları. *Anadolu Sanat Dergisi*(14 (22)), 33-36.
- Ersoy, A. (2010). *Sanat Eleştirisi*. İstanbul: Artes Yayınları.
- Geahigan, G. (2015). The Discipline of Art Criticism: Implications for Practice. *University of Illinois Press*, 23(2), 145-157.
- Giderer, H. E. (1999). Clement Greenberg ve Formalist Eleştiri. *Anadolu Sanat Dergisi*, 64-81.
- Gökay, M. (1998). *Birleştirilmiş Sanat Eğitimi Yöntemine Göre İlköğretim II. Sınıf Basamağında Sanat Eleştirisinin Uygulanması ve Sonuçları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gülbeyaz, E. (2009). *Plastik Sanatlar Eğitiminde Sanat Tarihi ve Eleştirinin Yeri ve Uygulanışı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gülbudak, Ö. (2017). İkonografik ve İkonolojik Eleştiri Yöntemine Göre "Dinteville Alegorisi" Adlı Eserinin Analizi. *Uluslararası Amisos Dergisi*, 2(2), 30-48.
- Güler, N. (2013). Kitle İletişim Araçları, Post-Yapısalcılık ve Çoğul Olanaklar. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 47-63.
- Güngör, S. (2018). Feminist Sanat ve Demokrasi. *International Journal of Art, Culture and Comunication*, 1(1), 105-116.
- Habermas, J. (1994). *Modernlik: Tamamlanmamış Bir Proje*. (Çev. N. Zeka). İstanbul: Kıyı Yayınları.
- Haug, W. F. (1997). *Meta Estetiğinin Eleştirisi: Kapitalist Toplumda Görüntü, Cinsellik ve Reklam* (1. baskı). (Çev. A. Gül) İstanbul: Spartaküs Yayınları.
- Hedayat, M. (2013). The Effect of DBAE Approach on Teaching Painting of Undergraduate Art Students. *Academic Journals*, 8(15), 1321-1330.
- İlhan, A. Ç. (2003). Sanat Öğretimi Yetiştirme Programları ve Sanat Eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 13-24.

- İnce, B. (2007). *Türkiyede Sanat (Resim) Eğitimcisi Yetiştirme Sürecinde Sanat Eleştirisi Dersine İlişkin Öğrenci Tutumları- Öğretim Etkinlikleri ve Sanat Etkinliklerini İzleme Edimi İlişkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İşler, A. (2003). Okulöncesinde Disiplin Temelli Sanat Eğitiminin Uygulanabilirliğinin Kuramsal Temelleri ve Çocuk Gelişimi Açısından Önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(8), 35-54.
- Kaptan, A. Y., ve Ümer, E. (2011). Lisans Düzeyindeki Resim Atölye Derslerinde Plastik Anlayışın Öğretimi (Kavramlar ve Terimler). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 609-622.
- Karabıyıkoglu Boduroğlu, S. (2010). *Türk Sanat Eğitiminin Tarihsel Gelişimi ve Bauhaus Ekolünün Türk Sanat Eğitimine Yansımaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karabulut, N. (2004). *Sanat Eğitiminde Öğretim Alanları ve Bir Alt Disiplin Olarak Sanat Eleştirisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karabulut, N., Karakuzu, M., ve Konca, Y. (2008). Sanat Eğitiminde Pedagojik Eleştiri Yöntemleri. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 0(21), 87-111.
- Kayalıoğlu, S. (2012). *Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Öğrencilerin Kompozisyon Kurmalarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kıran, A. (1994). Dil ile Resmin Buluştuğu Yer. *Anadolu Sanat Dergisi*, 2, 89-104.
- Kıratlı, A. D., Türkcan, B., İlhan, A. Ç., Coşkun, N., Gökay, M. Y., Kurt, A. A., ve Bedir Erişti, D. S. (2011). *Görsel Sanatlar Eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kırıçoğlu, O. T. (2005). *Sanatta Eğitim* (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kırıçoğlu, O. T. (2009). *Sanat Kültür Yaratıcılık* (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kırıçoğlu, O. T. (2014). *Sanat Bir Serüven* (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kodaman, L. (2014). *Sanat Yapıtlarından Alıntılamanın Picasso Resimleri Üzerinden İrdelenerek Resim Anasanat Atölye Öğrencilerinin Çalışmalarına Katkısı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Krausse, A.C. (2005). *Rönesanstan Günümüze Resim Sanatının Öyküsü*. (Çev. D. Zaptçıoğlu). İstanbul: Literatür Yayıncılık.

- Kurtuluş, Y. (2000). *Türkiyede Sanat Eğitimi Tarihi (1950- 1999)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Küpeli, A. E. (2014). *Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Temel Tasarım Dersi Kapsamında Öğrencilerin Üç Boyutlu Tasarım Çalışmalarında Kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Manifold, M. C. (1995). Art Education in the Social Studies. ERIC Digest. *ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education* Bloomington, 1-4.
- Mercin, L., ve Alakuş, A. O. (2005). Sanat Eleştirisi ve Pedagojik Eleştiri Türünün İncelenmesi. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(5), 36-46.
- Mercin, L., ve Alakuş, A. O. (2007). Birey ve Toplum İçin Sanat Eğitiminin Gerekliliği. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(9), 14-20.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (3. baskı). (Çev. T. Selahattin). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Moran, B. (2002). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri* (7. baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Orman, T. F. (2015). Dilin Belirsizliği ve Yapıbozum. *Kilikya Felsefesi Dergisi*(1), 61-81.
- Ötgün, C. (2009). Sanat Yapıtına Yaklaşım Biçimleri. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(2), 159-178.
- Özalp, H. K. (2012). 5-6 Yaş Sanat Etkinliklerinde Çasey'nin Uygulanmasına Dayalı Durum Çalışması. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 1(5), 132-147.
- Özaltın, Z. (2016). *Sanat Eleştirisi'nin Türkiye'deki Gelişimi 1880-1980*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özsoy, V. (2003). *Görsel Sanatlar Eğitimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yay.
- Özsoy, V., ve Alakuş, A. O. (2009). *Görsel Sanatlar Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri: Resim-İş Eğitimi* (1. baskı). Ankara: Pegem.
- Özsoy, V., ve Şahan, M. (2009). Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Resim-İş Dersinde Öğrenci Tutumuna Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*(7 (1)), 205-227.
- Öztürk, C. (2019). *Ortaöğretim Görsel Sanatlar Dersinde Pedagojik Sanat Eleştirisi Uygulamaları: Bir Eylem Araştırması*. Binalı Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

- Panofsky, E. (1995). *İkonografi ve İkonoloji*. (Çev. E. Akyürek). İstanbul: Afa Yayıncılık.
- Pekmezci, H. (2002). *Eğitim, Sanat Eğitimi, Nitelikli İnsan Eğitimi. Türkiye'de Sanat Eğitimi ve Öğretmen Yetiştirme: Sanat Eğitimi Sempozyumu*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Saban , A., ve Ersoy, A. (2019). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* (3. baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- San, İ. (2004). *Sanat ve Eğitim* (3. baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Soğancı, İ. Ö., ve Bolat Aydoğan, K. E. (2014). *Sanat Felsefesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Ders Notları.
- Subaşı, S. (2014). *Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Çocuğun Resimsel Yaratıcılığına Katkıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Subramaniam, M., Hanafi, J., ve Putih, A. (2016). Teaching For Art Criticism: Incorporating Feldman's Critical Analysis Learning Model In Students' Studio Practice. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 4(1), 57-67.
- Şimşek, H. (2009). Eğitim tarihi araştırmalarında yöntem sorunu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 33-51.
- Şimşek, H., ve Yıldırım, A. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şişman, M. (1996). Postmodernizm Tartışmaları ve Örgüt Kuramındaki Yansımaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi*, 2(3), 451-464.
- Tanyel, Ç. (2015). *Kavramsal Sanat Uygulamalarıyla Öğrencilerin Sanatsal İfade Biçimlerinin Geliştirilmesine İlişkin Bir Eylem Araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tetikçi, İ. (2018). Resim Sanatında Usta Çırak İlişkisi ve Sanat Eğitimindeki Yeri. *Journal of Arts*, 1(2), 17-24.
- Topakkaya, A. (2007). Felsefi Hermeneutik. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*(4), 75-92.
- Tunalı, İ. (1998). *Estetik* (5. baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Tunalı, İ. (2002). *Sanat Ontolojisi*. Ankara: İnkılap Kitapevi Yayın Sanayi ve Ticaret A.Ş.
- Türkcan, B. (2011). Görsel Sanatlar Öğretimi Dersindeki Uygulamaların Meslek Yaşamında Kullanılabilirliğine İlişkin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 1(6), 91-105.

- Türkcan B. ve Coşkun, N. (2017). *Görsel Kültür Çalışmaları. S.D. Bedir Erişti (Dü.) içinde, Görsel Araştırma Yöntemleri* (s. 74-106)
- Tyson, L. (2014). Psikanalitik Eleştiri. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, (Çev. Uğur Turan). 3(3), 155-183.
- Ülgen, P. (2013). Geç Ortaçağ Avrupasında Lonca Teşkilatı. *History Studies International Journal Of History*, 5(2), 471-487.
- Ümer, E. (2009). *Rönesans Resminin Plastik Anlayışının Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerindeki Resim Atölye Derslerine Katkısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünver, E. (2002). *Sanat Eğitimi* (1. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Wolff, T. F., ve Geahigan, G. (1997). *Art Criticism and Education*. Chicago: University of Illinois Press.
- Yanık, H. (2016). Yapısöküm Üzerine Birkaç Not. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 91-98.
- Yazgaç, P. (2009). *Görsel Sanatlar Dersinde Kullanılan Pedagogik Eleştiri Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Eser Eleştirisi Düzeyine Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, E. M. (2012). *Görsel Sanatlar Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Sanat Eleştirisi Disiplinin Baskıresim Derslerine Olan Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, M. (2013). *Modernden Postmoderne* (2. baskı). Ankara: Ütopya Yayınları.
- http-1:<https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/167/resim-is-ogretmenligi-programi/dersler> (Erişim Tarihi: 27.02.2020)
- http-2:https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daire_bsk/S%C4%B0L%C4%B0NECEKyen_i_ogretmen_yetistirme_lisans_programi/ogretmen_yetistirme_lisans_programi.aspx (Erişim Tarihi: 27.02.2020)
- http-3: <http://gef-guzelsanatlar-resimis.gazi.edu.tr/posts/view/title/lisans-dersleri-15897> (Erişim Tarihi: 10.03.2020)
- http-4:<http://rso.aef.marmara.edu.tr/lisans-programi/haftalik-ders-programlari> (Erişim Tarihi: 10.03.2020)
- http-5:<http://abp.anadolu.edu.tr/tr/program/dersler/167/13> (Erişim Tarihi: 10.03.2020)
- http-6:<http://abp.anadolu.edu.tr/tr/ders/icerik/161020/48> (Erişim Tarihi: 10.03.2020)

- http-7:[https://en.wikipedia.org/wiki/Holy_Trinity_\(Masaccio\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Holy_Trinity_(Masaccio)) (Erişim Tarihi: 10.03.2020)
- http-8:https://www.moma.org/learn/moma_learning/joseph-kosuth-one-and-three-chairs-1965/ (Erişim Tarihi: 10.03.2020)
- http-9:<https://www.wikiart.org/en/tintoretto/baptism-of-christ> (Erişim Tarihi: 10.03.2020)
- http-10:<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/437217> (Erişim Tarihi: 10.03.2020)
- http-11: [https://en.wikipedia.org/wiki/Fountain_\(Duchamp\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Fountain_(Duchamp)) (Erişim Tarihi: 10.03.2020)
- http-12:<https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/ders/160977/sanat-tarihine-giris/ders-ogrenme-ciktilari> (Erişim Tarihi: 20.03.2020)
- http-13:<https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/ders/160986/bati-sanati-tarihi/ders-ogrenme-ciktilari> (Erişim Tarihi: 20.03.2020)
- http-14:<https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/ders/160995/sanat-felsefesi/ders-ogrenme-ciktilari> (Erişim Tarihi: 20.03.2020)
- http-15:<https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/ders/161007/cagdas-sanat/ders-ogrenme-ciktilari> (Erişim Tarihi: 20.03.2020)
- http-16:<https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/ders/161014/turk-sanati-tarihi/ders-ogrenme-ciktilari> (Erişim Tarihi: 20.03.2020)
- http-17:<http://sauaktuel.sakarya.edu.tr/?p=1759> (Erişim Tarihi: 06.04.2020)
- http-18:<http://abp.anadolu.edu.tr/tr/ders/ogrenimCikti/161024/49> (Erişim Tarihi: 06.04.2020)

EKLER

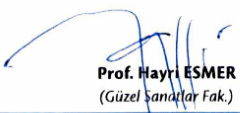
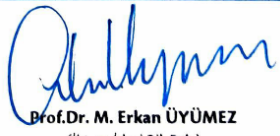
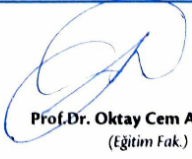
Ek-1. Etik Kurul İzin Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 13.02.2020 Protokol No: 13905

Tarih: 27.02.2020



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Görsel Sanatlar Eğitimi Sürecinde Sanat Eleştirisi İçerikli Dersler ve Anasanat Atölye Dersleri Arası Etkileşime Dayalı Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşleri
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Suzan Duygu BEDİR ERİŞTİ
TEZ YAZARI:	Rıdvan ARSLAN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
 Prof. Dr. Emel ŞIKLAR (Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)	
 Prof. Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	 Prof. Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
 Prof. Hayri ESMER (Güzel Sanatlar Fak.)	 Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
 Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL (Eğitim Fak.)

Ek-2. Gönüllü Katılım Formu

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, “Görsel Sanatlar Eğitimi Sürecinde Sanat Eleştirisi İçerikli Dersler ve Anasanat Atölye Dersleri Arası Etkileşime Dayalı Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşleri” başlıklı bir araştırma çalışması olup güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin Resim V ve Resim VI sanat atölye derslerinde çalışmalarını oluştururken almış oldukları sanat eleştirisi içerikli derslerle (Sanat Tarihine Giriş, Batı Sanat Tarihi, Sanat Felsefesi, Çağdaş Sanat, Türk Sanat Tarihi, Sanat Eleştirisi) ilişkisini sorgulamaktır. Öğrencilerin kurduğu ilişkiler ve ilişkilendirme problemlerini derinlemesine sorgulamak amacını taşımaktadır. Çalışma, Araştırmacı Rıdvan Arslan tarafından yürütülmekte ve bu araştırmadan elde edilecek sonuçlar görsel sanatlar eğitiminde disiplin temelli sanat eğitiminin gelişimine ışık tutacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, görüşme ile sizden veriler toplanacaktır.
- Görüşmelerde ses kayıt cihazı ve video kaydı yoluyla veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler kayıt altına alma, belgeleme, görüntülü saklama yöntemleri ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi bölümünden araştırmacı Rıdvan Arslan ve Prof.Dr. Suzan S. Duygu Bedir Erişti'ye yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı : Rıdvan Arslan
Adres : Uluönder Mah. Şehit
Abdulkadir Fidan Sk. 11-A, No:6, Daire:
10 Tepebaşı/Eskişehir

İş Tel : -
Cep Tel : 0 (554) 682 46 68

**Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilereğimi bilerek
verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.**

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Adı ve Soyadı:

İmza:

Tarih



Ek-3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme ve Odak Grup Görüşmesi İçin İzin Yazısı

Bu belge “Görsel Sanatlar Eğitimi Sürecinde Sanat Eleştirisi İçerikli Dersler ve Anasanat Atölye Dersleri Arası Etkileşime Dayalı Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşleri” isimli tez kapsamında ve tezin tamamında kullanılmak üzere sizlerle yapılması planlanan odak grup görüşmeleri ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapmak için izninizi almak üzere düzenlenmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında bu görüşmelerin analiz edilerek raporlaştırılması, sunulması, yayın haline getirilmesi amacıyla izninize gereksinim duymaktadır. Bu nedenle odak grup görüşmeleri ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler paylaştığınız içeriklerin kullanımına ilişkin izninizi rica ediyoruz. Aşağıda sizin onayınızı belgeleyen bir imza kısmı yer almaktadır. Odak grup görüşmeleri ve yarı-yapılandırılmış görüşmelere ilişkin sizi rahatsız eden bir durum olmadığını beyan ederek belgeyi imzalamanız araştırma ile ilintili bu içeriklerin etik koşullar çerçevesinde kullanılmasını sağlayacaktır. Görüşme içeriklerinin hiçbirisi sizin izniniz olmaksızın araştırmada kullanılmayacaktır. Bu nedenle bu belge sizin ile ilişkili görüşmelerin tamamını içermektedir. Araştırma sürecine katılımınız ile destek sağladığınız için teşekkür ederiz.

“Görsel Sanatlar Eğitimi Sürecinde Sanat Eleştirisi İçerikli Dersler ve Anasanat Atölye Dersleri Arası Etkileşime Dayalı Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşleri” isimli araştırmada odak grup görüşmeleri ve yarı-yapılandırılmış görüşmelere katılıyorum. Ayrıca görüşmelerin eğitim amacıyla /ticari olmayan amaçlarla/araştırma raporlaştırma sürecinde kullanılması amacıyla/araştırmanın sunumunda kullanılması amacıyla/web sitelerinde kullanılması amacıyla/araştırma ile ilintili raporlaştırma süreçlerinde kullanılması amacıyla düzenlenen bu belge aracılığı ile kullanımına izin veriyorum. Odak grup görüşmeleri ve yarı-yapılandırılmış görüşmelere kendi isteğimle katılmayı kabul ettiğimi ve görüşmeleri raporlaştırırken gerçek isimlerin kullanılmayacağını anladığımı beyan ederim.

İmza:

Tarih:

Ek-4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme ve Odak Grup Görüşme Soruları

1.	Bir öğrenme alanı olarak Sanat Eleştirisine ilişkin yorumlarınız nelerdir?
2.	Derslerde sanat eleştirisi ile ilgili konuların ele alınış biçimi ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
3.	Sanat eleştirisi içerikli derslerin temel tasarım dersiyle ilişkisine dair neler düşünüyorsunuz?
4.	Akranlarınızın çalışmalarını eleştirirken dikkat ettiğiniz şeyler nelerdir? Bu süreçte sanat eleştirisi içerikli derslerin etkisi oluyor mu? Nasıl?
5.	Kendi çalışmalarınızı oluştururken dikkat ettiğiniz şeyler nelerdir? Bu süreçte sanat eleştirisi içerikli derslerin etkisini nasıl yorumlarsınız?
6.	Çalışmalarınızı oluştururken karar verme sürecinde konu, teknik, malzeme, üslup vb. hakkında sanat eleştirisi içerikli derslerde öğrendiklerinize dayalı neler düşünüyorsunuz?

Ek-5. Öğretim Elemanlarına Sorulan Sorular

1. Öğrenciler anasanat atölye derslerindeki çalışmalarını gerçekleştirirken sanat eleştirisi içerikli dersler ile ilişki kurmakta mıdır? Bu ilişkinin boyutunu açıklayınız.
2. Öğrenciler sınıf içerisinde akranlarının çalışmalarını değerlendirmekte midir? Bu değerlendirme sürecinde sanat eleştirisinin temel bileşenlerini işe koşuyorlar mı?
3. Siz, bir anasanat atölye hocası olarak, ders içerisinde sanat eleştirisine yer veren hocalarla iş birliğine dayalı çalışmalar gerçekleştiriyor musunuz? Ya da bu gerçekleştirilmeli midir? Bu çerçevede neler önerirsiniz?
4. Eklemek istediğiniz görüşleriniz var mı? Varsa nelerdir?

Ek-6. Eser Analizine Dayalı Sorular

1. Sanatsal çalışmalarınızın kısaca künyesine ilişkin bilgiler veriniz.
(Yılı, tekniği, boyutu vs.)
2. Sanatsal çalışmalarınızın biçimsel açıdan çözümlemesini yapınız.
(Renk, çizgi, ışık, zaman/kurgu vs.)
3. Sanatsal çalışmanızın çıkış noktası ile ilgili bilgiler nelerdir?
(Konu, tema, vb. içeriğe ilişkin yorumlar)
4. Eserinizi oluşturma sürecinde etkilendiğiniz sanatçılar var mıdır?
(Üslup, doku vb.)
5. Kendi yaşamınızın sanatsal çalışmalarınıza etkisi var mıdır?
(Aile bağlantısı, duygusal bağlantılar vb.)
6. Yaşadığınız dönemin sanatsal çalışmanıza etkisi var mıdır?
(Toplumsal bağlar vb.)
7. Çalışmanızın felsefi bağlamı var mıdır?
8. Film, kitap, müzik vb. unsurların sanatsal çalışmanızda etkisi var mıdır?

Ek-7. Öğrencilerin Görsellerinin Kullanımına İlişkin Form

Bu belge “Görsel Sanatlar Eğitimi Sürecinde Sanat Eleştirisi İçerikli Dersler ve Anasanat Atölye Dersleri Arası Etkileşime Dayalı Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşleri” isimli tezin tamamında kullanılmak üzere sizin tarafınızdan yapılan sanatsal çalışmaların görsellerinin kullanımı amacıyla izninizi almak üzere düzenlenmiştir. Araştırma süresince kullanılan bütün görsel içeriklerin gizliliği araştırmacı/araştırma ekibi tarafından korunacak, araştırma bitiminde de korunmasına ilişkin önlemler alınacaktır. Sizinle daha önce konuşulduğu ve izninizin sözlü olarak alındığı gibi bu görseller, araştırma ekibi ile analizlerde kullanmaları amacıyla paylaşılabilir. Ayrıca kullanılan görsellerin araştırmanın elektronik ya da basılı olarak raporlaştırılması, sunulması, yayın haline getirilmesi ve proje kapsamında sergilenmesi amacıyla izninize gereksinim duymaktadır. Bu nedenle paylaştığımız içeriklerin ve sizinle ilgili tüm görsel hakların kullanımına ilişkin izninizi rica ediyoruz. Aşağıda sizin onayınızı belgeleyen bir imza kısmı yer almaktadır. Görsel içeriklerin kullanılmasına ilişkin sizi rahatsız eden bir durum olmadığını beyan ederek belgeyi imzalamanız araştırma ile ilintili görsel içeriklerin etik koşullar çerçevesinde kullanılmasını sağlayacaktır. Görsel içeriklerin hiçbirisi sizin izniniz olmaksızın araştırmada kullanılmayacaktır. Bu nedenle bu belge sizin ile ilişkili görsellerin tamamını içermektedir. Araştırma sürecine katılımınız ile destek sağladığınız için teşekkür ederiz.

Görsel içeriklerin “Görsel Sanatlar Eğitimi Sürecinde Sanat Eleştirisi İçerikli Dersler ve Anasanat Atölye Dersleri Arası Etkileşime Dayalı Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşleri” isimli araştırmada eğitim amacıyla /ticari olmayan amaçlarla/araştırma raporlaştırma sürecinde kullanılması amacıyla/araştırmanın sunumunda kullanılması amacıyla/web sitelerinde kullanılması amacıyla/araştırma ile ilintili sergileme süreçlerinde kullanılması amacıyla düzenlenen bu belge aracılığı ile kullanımına izin veriyorum. Fotoğraf/görsel/video içeriklerinde gerçek isimlerin kullanılmayacağını anladığımı beyan ederim.

İmza:

Tarih:

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı : Rıdvan ARSLAN
Yabancı Dil : İngilizce
Doğum Yer ve Yılı : Siirt/Kurtalan /14.05.1996
E-Posta : rdvncnplt1@gmail.com

Eğitim Geçmişi:

- 2018, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Öğretmenliği Programı

