

T.C
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

GÜZEL SANATLAR FAKÜLTELERİ PROGRAMLARINDA
YER ALAN ESTETİK DERSLERİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Aygül AYKUT

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Vedat ÖZSOY

Ankara–2008

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Aygül AYKUT' a ait “Güzel Sanatlar Fakülteleri Programlarında Yer Alan Estetik Derslerinin İncelenmesi” adlı çalışma jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı).....

.....

Üye

.....

Üye

.....

Üye

.....

Üye

.....

ÖNSÖZ

Sanat eğitimi bizlere haz veren bir uğraş ya da boş vakitlerin değerlendirilmesi olarak algılanmaktadır. Ancak sanat sadece duyuşsal değil bilişsel alanda da eğitimi tamamlamaktadır. Bu nedenle sanat eğitimcileri günümüzde disiplinlerarası eğitim yöntemlerini benimsemektedir.

Bugün sanat eğitimcilerinin en önemli görevlerinden biri teknoloji ve endüstri çağının oluşturduğu mekanist, kendisine yabacılaşmış tek sesli toplumsal yapıyı duyarlık, inanç, hayal gücü ve itilimlere sahip bir topluma dönüştürmektir. Sanatla eşleşen bu insansı dünya tüm tinsel düşler ve hayal gücüyle bütünleşerek endüstri ve teknoloji dünyası olmaktan çıkmakta böylece estetik bir dünyaya dönüşmeye çaba göstermektedir. Postmodernite denilen bu yeni düşüncede dünya artık doğa ile özdeş değildir ve insansı bir özellik kazanmıştır. Bu yenedünya algısı sanatlaşarak estetik bir dünya olmuştur.

Sanat tarihine benzer bir şekilde, sanat eğitimi anlayışları da günün dünya tasarım şemalarının göstergeleridir. Bu göstergeler kültürel ve sosyal yapıya da ister istemez yansımaktadır. Farklı dönemlerde sanat; ister doğanın yansıtılması, ister toplumsal bir üretim biçimi, isterse duyguların anlamlı bütünlerle estetik olarak ifade edilmesi olsun, insani faaliyetleri ortaya koyabilmenin anlamlı bir yoludur. Böyle bir eğitim çok boyutlu ve kapsamlı olmalıdır. Bu nedenle günümüzün postmodernist dünya tasarım şemasında oldukça fazla görev üstlenen estetik eğitimden beklentiler de artmıştır.

Bu tür bir araştırmaya girmek oldukça güç bir iştir. Estetik hem sanatın bir disiplini olarak hem de felsefi estetik bağlamında boyutları oldukça geniş bir alandır. Bu araştırmaya bir felsefeci veya estetikçinin bakış açısıyla değil bir sanat eğitimcisi bakış açısıyla yaklaşılmıştır. Araştırma alanında sanat eğitimcilerinden çok felsefe ve mimari disiplinlerin ağırlığı hissedilmiştir. Estetik eğitiminde yaşanan bu çeşitlilik araştırmaya farklı boyutlardaki yaklaşımların bir araya getirilmesi açısından olumlu yansımıştır. Araştırma sürecinde elde edilen bulguların yeni boyutlar kazanmasında sözü edilen değişik görüşler etkili olmuştur.

Sanat eğitiminin amacı, estetik eğitiminin amaç ve boyutlarıyla örtüşmektedir. Aynı zamanda estetik eğitiminin niteliklerini ortaya koyabilmek, sanat eğitimi kuram ve uygulamaları konusunda ipuçları verebilmektedir. Bir programda estetik eğitimin tüm boyutlarıyla yer alıp almaması programın niteliği konusunda belirleyici olabilir. Nitekim bu araştırma da güzel sanatlar programlarında estetik dersleri çerçevesinde estetik eğitimin genel sanat eğitim uygulamalarındaki amaçları, yeri ve etkileri ortaya koyularak, programların eğitim açısından sınırlı bir incelemesi yapılmıştır.

Elde edilen ipuçları estetik eğitiminin hangi noktada olduğunu göstermekte ve gelecekte doğabilecek sorunlara işaret etmektedir. Bu açıdan araştırma bir sonraki araştırmalar için temel oluşturacaktır. Öneriler doğrultusunda estetik eğitiminin sanat eğitimi içerisindeki yerinin değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sınırlarını aşan, çözümlenmemiş ancak diğer araştırmacıların katkılarıyla aydınlatılacağı umut edilen bazı noktalar vardır. Bu noktaların ortaya çıkartılması gelecek kuşakların işi olacaktır.

Sadece akademisyen kimliğiyle değil, mesleki yaşantıma ve araştırmanın her aşamasında doğru yönlendirmeleriyle bilgisini esirgemeyen danışmanın Pof. Dr. Vedat ÖZSOY' a, tez izleme sürecindeki katkılarından dolayı jürimde bulunan Prof. Dr. Ülker AKKUTAY ve Prof. Dr. Dr. ALEV KURU' ya teşekkür ediyorum.

Aynı önemle tezimin nicel bölümünün gelişmesine önemli katkılarda bulunan Prof. Dr. Hasan BACANLI ve Yrd. Doç. Dr. Necati CEMALOĞLU' na, araştırma bulgularına görüşleriyle katkılarda bulunan; Prof. Dr. Jale ERZEN, Prof. Dr. İsmail TUNALI ve Prof. Dr. Nusret ÇAM' a ve adını sayamayacağım tüm hocalarıma; ayrıca yaşamını benimle paylaşan ve tez boyunca maddi manevi katkılarını benden esirgemeyen sevgili eşime, aileme, dostlarıma tez sürecinde gösterdikleri sabır ve anlayışları için teşekkür etmek istiyorum.

Burada ismini anamayacağım ancak kendilerinin katkılarını saygı ve minnetle andığım tüm meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmanın tüm insanlığa faydalı olması ümidiyle...

Aygül AYKUT

ÖZET

GÜZEL SANATLAR FAKÜLTELERİ PROGRAMLARINDA YER ALAN ESTETİK DERSLERİNİN İNCELENMESİ

Aykut, Aygöl

Doktora, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Vedat ÖZSOY

Mayıs-2008

Bu araştırmada güzel sanatlar fakülteleri programlarında estetik dersleri ile estetik konularını içeren derslerin amaç, içerik ve öğretim yöntemi açısından durumu incelenmiştir.

Araştırma çalışma grubunu güzel sanatlar fakülteleri programlarında estetik dersi veren 7 öğretim elemanı, 135 öğrenci ve 4 alan uzmanı oluşturmaktadır. Nitel ve nicel veriler öğretim elemanları, öğrenciler ve alan uzmanları görüşme ve ölçek formları ile dokümanlardan elde edilmiştir. Veriler nitel ve nicel yolla analiz edilmiştir. Nicel bulgular tablolar, frekans ve yüzde olarak ortaya konarken, nitel bulgular N Vivo 7 programında analiz edilerek sunulmuştur.

Betimsel araştırmanın sağladığı en önemli veri, güzel sanatlar eğitimiyle ilgili olan ve olmayan estetiğin amaçları arasındaki farklardır. Birbirleri içerisine giren bu iki alanın ayrılması, felsefi estetik ve estetik bir model olarak sanat süreçlerinin farklarını ortaya koyabilmekle mümkün olmuştur.

Araştırma sonuçlarından bazıları şöyledir;

1. Güzel sanatlar fakültelerinde estetik eğitime yeterince önem verilmemektedir.
2. Güzel sanatlar fakültelerindeki estetik eğitim, sadece estetik gibi dersler ile sınırlı kalmaktadır.
3. Nitelikli bir estetik eğitimi, sanat felsefi olma dışındadır. Estetiği sanat eğitimde bir disiplin olarak kuramsal boyutları, amaçları, uygulamaları ve öğretim yöntemleriyle ele alınması gerekir.
4. Güzel sanatlar fakültelerinde estetik eğitiminden beklentiler ve nitelikler ülkemiz gerçeklerine göre tanımlanmalıdır.
5. Sonuçlar öğretim elemanlarının benzer içeriklerle derslerini yürüttüklerini, estetiği ham bir bilgi olarak ele aldıklarını göstermektedir. Bu tutum yükseköğretim amaçlarıyla örtüşmez.

ABSTRACT

A STUDY OF AESTHETICS CLASSES IN FINE ART FACULTY PROGRAMMES

The aim of this study is to determine the places, contents and objectives of aesthetics courses and the qualities of instruction methods in the bachelor's degree programmes of the faculties of fine arts.

The research group of the study consists of programmes of the 7 faculties of fine arts, lecturers of aesthetics courses, 135 students and 4 area experts. In this research have been developed two different data forms. Qualitative and quantitative data was collected by studying documents as well as from the opinions of students, instructors and area experts. The data collecting instruments are the questionnaires and interviewing forms. The data gained were analyzed by qualitative and quantitative methods. The quantitative data in this study was presented in charts, frequencies and percentages. Qualitative data was analyzed in N Vivo 7 programme.

The most important data provided from descriptive research is the differences among the aims of aesthetics concerned with teaching fine arts or not. It has been possible to separate these two areas combined together by putting forth the aesthetics progressive differences as a model of aesthetics and philosophical aesthetics.

Some of results are as follows.

1. The faculties of fine arts have not sufficiently considered the education of as an aesthetics important issue.
2. A qualified education of aesthetics shouldn't be art philosophical. We should take up aesthetics as a discipline with theoretical dimensions, aims and teaching methods as well. The limits of aesthetics related to fine arts must be determined.
3. The education of aesthetics in the faculties of fine arts shouldn't be limited with the subject like aesthetics.
4. The qualities to be acquired to the education of aesthetics should be determined. The expectance from the education of aesthetics in higher education needs to be understood and identified.
5. Results show that instructors perform their lessons with similar contents and they consider aesthetics as raw data. This attitude is not agreeable in terms of higher education objectives.

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
LİSTELER.....	ix
ŞEMALAR LİSTESİ.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem	1
Araştırmanın Amacı.....	9
Araştırmanın Önemi.....	10
Varsayımlar.....	11
Sınırlılıklar.....	11
Tanımlar.....	16

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. BİR DİSİPLİN OLARAK ESTETİK.....	21
1.1.Estetiğin Kapsamı.....	25
1.1.1 .Sanatçı Kimdir?.....	34
1.1.2 Sanat Eseri Nedir?.....	34
1.1.3. Estetik Heyecan.....	36
1.1.4.Estetik Beğeni.....	37

1.2. Estetiğin Boyutları.....	38
2. ESTETİK EĞİTİMİ	49
3. ESTETİK EĞİTİMİNİN GENEL AMAÇLARI.....	52
4. ESTETİK EĞİTİMİNDE ETKİLİ ÜÇ DÜŞÜNÜR	
4.1. Johann Christoph Friedrich Schiller (1759 - 1805)	53
4.2. Herbert Read (1893-1968).....	74
4.3. John Dewey (1959-1952).....	56
5. ESTETİK EĞİTİMİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	
5.1. Türkiye’ de Estetik Eğitimi ve İlgili Araştırmalar.....	59
5.2. Dünya’ da Estetik Eğitimi ve İlgili Araştırmalar	74
6. MODERN DÜŞÜNCENİN ESTETİK EĞİTİMİNE ETKİLERİ.....	80
7. POST-MODERN DÜŞÜNCENİN ESTETİK EĞİTİMİNE ETKİLERİ.....	90
8. ESTETİK EĞİTİMİNDE ÇAĞDAŞ KURAMCILAR.....	101
9. ESTETİK EĞİTİMİNDE SON GELİŞMELER, SORUNLAR	
VE TARTIŞMA KONULARI.....	106
a-Çevre, Doğa Estetiği ve Estetik Eğitimi.....	115
b- Eğitimin Estetikle İlgili Diğer Boyutları	116
10. ESTETİK EĞİTİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER.....	130
10.1. Sokratik Yöntem “Varsayımların Analizi”	130
10. 2. Modernist Öğretim İçeriği.....	132
10.3. Estetik eğitiminde Kavram Haritası.....	132
10.4. Estetik Sorgulama Yapağı, Eleştirel Düşünmenin Yollarını Arama .	135
10.5. Post-Modern Öğretim İçeriği.....	137
10.6. Sorgulamanın Önemi: Çoklu Şifreler ve Kavram Çatışmaları.	137
10.7. Axioloji (Değer) “İkilemli Senaryo Oluşturma”.....	139

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma Modeli.....	141
Araştırma Örnekleme.....	145
Veri Toplama Teknikleri.....	148
Verilerin Analizi.....	150

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM.....	173
1. Probleme Ait Bulgular ve Yorum	175
2. Probleme Ait Bulgular ve Yorum	282
3. Probleme Ait Bulgular ve Yorum	295
4. Probleme Ait Bulgular ve Yorum	305
5. Probleme Ait Bulgular ve Yorum	308
Tartışma ve Değerlendirme.....	335

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Sonuçlar	348
Öneriler.....	358
Estetik Eğitim Konusunda Yeni Sorunsallar.....	366
KAYNAKÇA.....	369
EKLER.....	396

LİSTELER

Liste 1. YÖK Kılavuzunda Yer Alan Devlet Güzel Sanatlar Fakülteleri

Liste 2: Programlarında Estetik Dersi Bulunan Güzel Sanatlar Fakülteleri/ Öğretim Plânları İncelenen Fakülteler

Liste 3. Öğretim Plânları İncelenen Fakülteler/ Öğretim Elemanı ve Öğrencilerine Algı-Tutum Ölçek ve Görüşme Formu Uygulanan Fakülteler.

Liste 4. Öğretim Elemanları Mesleki Tutum Betimsel İstatistiği

Liste 5. Estetik Derslerinde Öğretim Elemanının Öğrenciyi Yönlendirebilmesi Betimsel İstatistiği

Liste 6. Öğrencilerin Konu Alanı ve Alan Eğitimi Görüşleri Betimsel İstatistiği

Liste 7. Öğretim Elemanları Nitel Bulgu Kod Anahtarı /Yöntem ve Uygulamalar.

Liste 8. Öğretim Elemanları Nitel Bulgu Kod Anahtarı/Dersin Amaçları

Liste 9 . Öğretim Elemanları Nitel Bulgu Kod Anahtarı/Yöntem ve Uygulamalar.

Liste 10. Öğretim Elemanları Nitel Bulgu Kod Anahtarı/Program ve İçerik

ŞEMALAR

Şema 1. Alan Uzmanları Estetik Dersi Modeli

Şema 2. Öğretim Elemanları Estetik Dersi Amaçları Modeli

Şema 3. Öğretim Elemanları Estetik Dersi Modeli

TABLOLAR LİSTESİ

- Tablo 1.** GSF Lisans Programlarında Estetik Derslerinin Süre ve Kredileri.
- Tablo 2.** Öğrencilerin “Estetik derslerinin yapılandırılmasında ders öğretim programımız yetersizdi” maddesine ilişkin algıları.
- Tablo 3.** Öğrencilerin “Estetik derslerinde konular üzerinde yeterince durulmadı” maddesine ilişkin algıları
- Tablo 4.** Öğrencilerin “Estetik derslerinde konu ve kavramlar arasında yeterince bağlantı kurulmadı” maddesine ilişkin algıları.
- Tablo 5.** Öğrencilerin “Estetik derslerinin haftalık ders saati dağılımının yeterliydi” maddesine ilişkin algıları.
- Tablo 6.** Öğrencilerin “Estetik derslerinin konularını öğrenmekte güçlük çektim” maddesine ilişkin algıları.
- Tablo 7.** Öğretim elemanlarının ders “Benim önceden belirlediğim içerik doğrultusunda ilerler” maddesine ilişkin algıları.
- Tablo 8.** Öğretim elemanlarının “Dersin içeriği konusuna ders esnasında birlikte karar veririz” maddesine ilişkin algıları
- Tablo 9.** Öğretim elemanlarının “İçerik konusunu öğrenciler kendi istekleri doğrultuda seçerler ” maddesine ilişkin algıları.
- Tablo 10.** Öğretim elemanlarının “Her derste ihtiyaca göre belirleyeceğim konular doğrultusunda içeriğe uyarlar” maddesine ilişkin algıları.
- Tablo 11.** Öğrencilerin “Estetik derslerinde daha çok teorik bilgi verildi” maddesine ilişkin algıları
- Tablo 12.** Öğrencilerin “Estetik derslerinde daha çok pratik verildi” maddesine ilişkin algıları
- Tablo 13.** Öğrencilerin “Derslerde Estetik kuramlarını yeterince öğrendim” maddesine ilişkin algıları.
- Tablo 14.** Öğrencilerin “Estetik derslerini veren öğretim elemanı tarafından dersin içeriği, amaçları ve değerlendirme ölçütleri gibi konularda bilgilendirildim” maddesine ilişkin algıları.
- Tablo 15.** Öğretim elemanlarının “İşlediğiniz konular lisans programında belirlenen estetik dersi amaçlarına uygun mudur?” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 16. Öğretim elemanlarının “Öğretim programınızda estetik derslerinin öğrencilerin gereksinimlerini temel alan bir yaklaşımı benimsediği söylenebilir mi? maddesine ilişkin algıları.

Tablo 17. Öğretim elemanlarının “Uyguladığınız yıllık ders plânı öğrencilerin estetik alanındaki gereksinimleri karşılamada yeterli midir?” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 18. Öğretim elemanlarının “Fakültenizin programına göre estetik dersleri düzenlenirken lisans düzeyindeki, ilgili amaçlar ayrıntılı bir biçimde saptanmış mıdır?” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 19. Öğretim elemanlarının “Estetik derslerinde belirlediğiniz içerik, belirlenen amaçları gerçekleştirebilecek şekilde düzenlenmiş midir?” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 20. Öğrencilerin “Estetik derslerini veren öğretim elemanı tarafından dersin içeriği, amaçları ve değerlendirme ölçütleri gibi konularda bilgilendirildim” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 21. Öğretim elemanlarının “estetik derslerinde anlaşılır açıklamalar yaparım ” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 22. Öğretim elemanlarının “estetik derslerinde ses tonumu etkili bir biçimde kullanırım” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 23. Öğretim elemanlarının “estetik derslerinde öğrencinin derse katılımını sağlamak için öğretmen-öğrenci, öğrenci öğretmen, öğrenci - öğrenci arasındaki bire bir iletişimi etkin kılarım” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 24. Öğretim elemanlarının “Sözel ve beden dilini kullanarak anlatım yaparım” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 25. Öğretim elemanlarının “Estetik derslerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre(hızlı/yavaş öğrenme v.b.) öğrenme öğretme ortamını düzenlemek gerekli midir ?” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 26. Öğretim elemanlarının “Konu başlıklarını veririm, maddesine ilişkin algıları.

Tablo 27. Öğretim elemanlarının “Neler anlatacağım konusunda sözel bilgi veririm maddesine ilişkin algıları.

Tablo 28. Öğretim elemanlarının “Her hafta bir sonraki haftanın konusunu veririm” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 29. Öğretim elemanlarının “Estetik derslerinde; Uygun araç ve gereçlerden faydalanma imkânlarımız var”, maddesine ilişkin algıları.

Tablo 30. Öğretim elemanlarının “Estetik derslerinde; uygun fiziksel ortam sağlanabiliyor” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 31. Öğretim elemanlarının “Estetik derslerinde; Derslerde öğrenci katılımını sağlayacak etkinlikler düzenliyorum” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 32. Öğretim elemanlarının “Amacıma uygun plânlama yapma ve uygulamaya imkânına sahibim” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 33. Öğretim elemanlarının “Ders için gerekli ortama, araç ve gereçlere sahip değiliz” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 34. Öğretim elemanlarının, “Konuyu ilgi çekici hale getirecek biçimde araç, gereç hazırlarım ” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 35. Öğretim elemanlarının, “Öğrencileri güdülerim” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 36. Öğretim elemanlarının, “Öğrencilerin tamamının derse katılması gerekmez ” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 37. Öğretim elemanlarının, “Dersi deneyimlerim doğrultusunda anlatırım” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 38. Öğretim elemanlarının, “Ünlü yapıtların estetik analizini yaptırma” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 39. Öğretim elemanlarının, “Ünlü sanatçıların ve filozofların düşüncelerini tartışma, görüşlerini değerlendirme” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 40. Öğretim elemanlarının, “müze, sergi veya sanatçı atölyelerini ziyaret ederim” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 41. Öğretim elemanlarının, “Öğrencinin sevdiği, bildiği konulara yönelme” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 42. Öğretim elemanlarının, “Her öğrenci için uygun olan bir araştırma konusunu tespit etme, o konuları araştırma” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 43. Öğretim elemanlarının, “Konuya yönelik örnek verme, üzerinde tartışma yaptırma ” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 44. Öğretim elemanlarının, “Benzer ve farklı düşünceleri arasında inceleme yapma, konu belirleme, öğrencilerle tartışma, sunuş yapma” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 45. Öğretim elemanlarının, “Senaryo çalışmaları, ikilem yaratma” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 46. Öğretim elemanlarının, “Kuramsal bilgilere yoğunlaşarak birden fazla konuda incelemeler yaptırma” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 47. Öğretim elemanlarının, “Proje çalışmaları yaptırarak, sonuçları hakkında tartışma ” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 48. Öğretim elemanlarının, “Öğrencinin yaratıcılığını engellemek için o konuda serbest bırakma ” maddesine ilişkin algıları.

Tablo117. Öğretim elemanlarının, “Övgü sözleriyle ödüllendiririm” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 50. Öğretim elemanlarının, “Gülümseyerek doğru olduğunu belirtirim” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 51. Öğretim elemanlarının, “Hiçbir tepkide bulunmam” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 52. Öğretim elemanlarının, “Öğrencileri ödüllendirmenin onları şımartacağını düşünürüm” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 53. Öğretim elemanlarının, “Her dönem başında, öğrencilerin estetik dersi için gerekli olan ön bilgilere sahip olup olmadıklarını belirlemek sizce gerekli midir?” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 54. Öğretim elemanlarının, “Öğrencilerin konuyu daha iyi kavramaları için, konuyu onlara tekrarlatmak ve soruların çözümü doğrultusunda, öğrencilerin konuya yönelik önerilerini almak sizce öğrenme açısından önemli midir?” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 55. Öğrencilerin “Estetik derslerinde görsel-işitsel materyaller yeterince kullanılmadı” maddesine ilişkin algıları

Tablo 56. Öğrencilerin “Estetik alanında yararlanabileceğimiz müze, galeri v.b gibi yerlere eğitim inceleme amaçlı gezi yeterince düzenlenmedi ” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 57. Öğrencilerin “Estetik derslerinde çağdaş sanat kuramlarına yeterince yer verilmedi” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 58. Öğrencilerin “Estetik dersleri eserler üzerinde uygulama yapılarak anlatıldı” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 59. Öğrencilerin “Estetik derslerinde estetik analiz ve sorgulama yöntemleri yeterince öğrendim” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 60. Öğrencilerin “Estetik dersini veren öğretim elemanı, bizi alanla ilgili kaynaklara ulaşma konusunda yeterince yönlendirilmedim” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 61. Öğrencilerin “Estetik derslerinde yeterince seminer çalışmaları yaptırılmadı” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 62. Öğrencilerin “Estetik derslerinde yeterince araştırma ödevi verilmedi” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 63. Öğrencilerin “Estetik derslerinde öğretim elemanımın kullandığı ölçme ve değerlendirme (not verme) yöntemine yeterince güven vermedi” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 64. Öğretim elemanlarını “Derslik, atölye veya sanat odasının fiziksel koşulları belirlediğimiz araç gereçlerin kullanımına uygun mudur ?” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 65. Öğretim elemanlarının “Estetik derslerinde içeriğin gerektirdiği kaynakları (araç,gereçleri) belirliyor musunuz? maddesine ilişkin algıları.

Tablo 66. Öğretim elemanlarının “Görsel araçlardan (tıpkı basım, fotoğraf, slayt, tepegöz, film şeridi vb.) faydalanırım” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 67. Öğretim elemanlarının “İşitsel araçlar (radyo, teyp, plak v.b.) faydalanırım” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 68. Öğretim elemanlarının “Görsel – İşitsel araçlar (Televizyon, film video v.b.) faydalanırım ” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 69. Öğretim elemanlarının “Program öğretim araçları (Bilgisayar, İnternet v. b.) faydalanırım” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 70. Öğretim elemanlarının “Derslerde araç-gereç kullanmayı zaman kaybı olarak görüyorum” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 71. Öğretim elemanlarının “Derslerde araç, gereç kullanmayı istiyor, ancak bunu çeşitli nedenlerle ihmal ediyorum ” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 72. Öğretim elemanlarının “Fakülte idaresi dersler için gerekli araç-gereç alımına gitmemektedir ” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 73. Öğretim elemanlarının “Derslerimde ne tip araç, gereç kullanılabileceğine ilişkin yeterli bilgi ve deneyime sahip değilim.” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 74. Öğrencilerin “Estetik dersliği sınıf mevcudu için yeterliydi” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 75. Öğrencilerin “Estetik dersliği teknik ve donanım açısından yeterliydi” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 76. Öğrencilerin “Estetik derslerinde görsel-işitsel materyaller yeterince kullanılmadı” maddesine ilişkin algıları

Tablo 77. Öğretim elemanlarının “Estetik derslerinde programın ön gördüğü konulara ve çalışmalara yönelik program yaparım” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 78. Öğretim elemanlarının “Her eğitim-öğretim döneminde farklı yıllık ve günlük plân yaparım” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 79. Öğretim elemanlarının “Sanat eğitimindeki gelişmelere göre öğretim etkinliğini gözden geçiririm, gerekiyorsa plân yaparım” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 80. Öğretim elemanlarının “Estetik derslerinde plânlı olmak şart değildir.” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 81. Öğretim elemanlarının “Estetikle ilgili diğer derslerin içeriklerine göre konularda ardıllık sağlarım” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 82. Öğrencilerin “Estetik derslerinde konular üzerinde yeterince durulmadı” maddesine ilişkin algıları

Tablo 83. Öğrencilerin “Estetik derslerinde çağdaş sanat kuramlarına yeterince yer verilmedi” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 84. Öğrencilerin “Estetik derslerini veren öğretim elemanı genellikle çelişkili bilgiler aktarıldı” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 85. Öğrencilerin “Estetik derslerinde öğretim elemanımın kullandığı ölçme ve değerlendirme (not verme) yöntemine yeterince güven vermedi” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 86. Öğrencilerin “Estetik derslerini veren öğretim elemanı tarafından dersin içeriği, amaçları ve değerlendirme ölçütleri gibi konularda bilgilendirildim” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 87. Öğretim elemanlarının “öğrencilere karşı her zaman anlayışlı olduğuma” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 88. Öğretim elemanlarının “Estetik derslerinde öğretim elemanının sınıf içinde daha çok destekleyici ve yönlendirici olması gerekmediğine” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 89. Öğretim elemanlarının “Öğrencilerime estetik derslerinde sınıf dışı öğretim yöntemlerinden müze, galeri vs gibi gezilerden faydalanmanın fayda sağlayacağına” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 90. Öğretim elemanlarının “Mesleğimle ilgili konularda duyarsız davrandığıma” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 91. Öğretim elemanlarının “Estetik gelişim açısından estetik derslerinde öğrencilere müzik dinletmek gibi farklı sanatların katkı sağlamayacağına” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 92. Öğretim elemanlarının “Estetik derslerinde öğretim elemanının öğrencileri araştırmaya yönlendirmesi gerektiğine” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 93. Öğretim elemanlarının “Sınıf dışı öğretim yöntemlerinin yapılan geziler sonrasında, görülen form ve nesnelerin öğrencilerin sanatsal yaratımlarında ve estetik algılarında olumsuz etkisi olacağına” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 94. Öğretim elemanlarının “Mesleğimle ilgili seminer, sempozyum vs. gibi etkinlikleri takip edebildiğime” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 95. Öğretim elemanlarının “Estetik derslerinde öğrenci gerek duymasa bile öğretim elemanının rehberlik görevini üstlenmesi gerekir” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 96. Öğretim elemanlarının “Genellikle estetik derslerinde öykü – hikaye – anekdot gibi yöntemlerin kullanılmasının estetik gelişimde ve yaratıcı düşünmenin gelişmesinde önemli olduğuna” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 97. Öğretim elemanlarının “Mesleğimle ilgili gelişmeleri izleyebildiğime” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 98. Öğretim elemanlarının “Estetik derslerinde sanat eserleri üzerinde yapılacak analiz ve sentezlerin yarırsız olduğuna” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 99. Öğretim elemanlarının “Estetik derslerinde gereken tartışma ortamı hazırlanarak öğrencinin fikirlerini sunabileceği çalışmalara yönlendirilmesi gerekliliğine” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 100. Öğretim elemanlarının “Estetik derslerinde müzik dinlemenin eğitimi olumsuz yönde etkilediğine”, maddesine ilişkin algıları.

Tablo 101. Öğretim elemanlarının “Mesleğimle ilgili kararlarda tutarlılığımın yetersiz olduğuna” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 102. Öğretim elemanlarının “Mesleğimi severek yaptığımı” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 103. Öğretim elemanlarının “Estetik dersi bir sorgulama ve yargıların serbestçe ifade biçimidir. Estetik derslerinde öğrencinin kendi sorununu kendisinin çözmesi hedeflenmeli” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 104. Öğretim elemanlarının “Oyunun (bir senaryo oluşturma) estetik dersini olumsuz etkileyebileceğine ” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 105. Öğretim elemanlarının “Estetik derslerinde öğrencilere çeşitli kitaplardan, materyallerden, TV, film yada sanatçı atölyesinden, çalışma odalarından edinilen izlenimlerin onların estetik gelişimlerine olumsuz yönde etki edeceğine” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 106. Öğretim elemanlarının “Mesleğimle ilgili konularda objektif olduğuma” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 106. Öğretim elemanlarının “Mesleğimle ilgili konularda objektif olduğuma ” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 108. Öğretim elemanlarının “Mesleki yeterliğim konusunda objektif olduğuma” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 109. Öğretim elemanlarının “Ders öğretim yöntemimi dersin içeriğine göre biçimlendirebildiğime” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 110. Öğrencilerin “Estetik derslerinin konularını öğrenmekte güçlük çektim” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 111. Öğrencilerin “Estetik hakkında konuşurken ifade güçlüğü çektim” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 112. Öğrencilerin “Estetik derslerinde başarının ezberle doğru orantılı olduğu” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 113. Öğrencilerin “Estetik derslerinde yeterince aktif olamadığıma” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 114. Öğrencilerin “Estetik derslerinde başarılı olduğuma” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 115. Öğrencilerin “Estetik dersleri konularını yeterince anlayamadığıma” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 116. Öğrencilerin “Estetik derslerinin eleştirel bakış açısı kazandırabilir” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 117. Öğrencilerin “Estetik derslerinde öğrendiklerimin işime yarayacağına” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 118. Öğrencilerin “Estetik derslerinin sanat hayatıma katkı sağlayacağına” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 119. Öğrencilerin “Estetik derslerinde diğer derslerde kullanabileceğim bilgilere yeterince yer verildiği” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 120. Öğrencilerin “Estetik derslerinin gerekli olduğu”, maddesine ilişkin algıları.

Tablo 121. Öğrencilerin “Eğitim programımızda estetik derslerini tamamlayan başka derslerinde bulunması gereklidir” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 122. Öğrencilerin “Estetik derslerinin oldukça zevkli olduğu” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 123. Öğrencilerin “Estetik dersinin ilgi çekici olmadığına”, maddesine ilişkin algıları.

Tablo 124. Öğrencilerin “Estetik alanında daha derin bilgi sahibi olmak istediğime” maddesine ilişkin algıları.

Tablo 125. Estetik Dersi Öğrenme Etkinlikleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem

Her çağda uygarlıklar deneyimlerini sanatlarına yansıtmaktadır. Uygarlığın göstergeleri olarak sanat eserleri kültürel değerlerin korunmasında ve gelecek kuşaklara aktarılmasında oldukça önemlidir. Geçmişle geleceğin bağı kuran sanat, toplumsal değerlerin göstergesi olur.

Sanat özel anlam ve olgular içeren bir bilgi alanıdır. Sanatla ilgili kavramların kendine özgü değerleri vardır. Bu nedenle sanat disiplinler arası bir bakışı gerektirir. Sanat disiplinleri, kuram ve değeri yorumlamanın yanı sıra farklı bilgileri bünyesinde şekillendirmektedir. Sanatın disiplinlerarası açıklanabilen bir alanda oluşu sanat eğitiminin kapsamını da genişletmektedir. Örneğin sanatın disiplinlerinden biri olan estetik alanında pek çok şey yazılmış olmasına rağmen, estetikçiler halen kendi kavramlarını sınırlayabilmiş değildir (Smith, 1970, s.5)

Smith'e göre, Estetik özünde meta-eleştiri olan felsefenin bir dalıdır (Smith, 1970, s.3). Estetiğin kapsamına sanatın kaynağı, kökeni, eserin doğayla ilişkisi, eseri oluşturan nitelik ve değerler, insan form ilişkisi ile çevre, toplum ve alımlayıcı gibi boyutların dahil olabileceğini söyleyebiliriz. Böyle bir kapsamı belirlerken felsefeden yararlanmamız yanlış olmayacaktır. Hatta Estetik bazen de insanın ruhsal durumunu yansıtan nitelikler, duyular ve değerler üzerinde yoğunlaşır ve psikolojinin bilgi alanına girer. Bu nedenle de estetiğin doğasını aydınlatmaya çalışan pek çok fikir tartışılmaktadır. Estetiğin kapsamı gün geçtikçe genişlemektedir. Estetik kuramları içeren bu tür tartışma konuları araştırmanın sınırlı bir bölümünü içermektedir. Burada estetik kuramlarına estetik eğitiminin niteliği konusundaki bazı problemleri açığa çıkarabilmek için yer verilmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan estetik,

sanat yapıtları ve diğer estetik nesneler hakkında fikir oluştururken ortaya çıkan felsefi problemlerle ilgilidir. Bu problemlerin çözümünde kullanılan yollar sanat eğitimi ile doğrudan ilişkilidir.

Sanat eserin niteliklerinin kavranması için kuramlar geliştirdikleri bakış açılarıyla diğer bilim alanlarıyla bilgi alışverişine girilmesine yardımcı olabilirler. Estetik kuramlar söz edilen kapsamdaki bu bilgilerin anlamlandırılarak yeniden vücut bulması sürecinde karşılaştığımız problemleri çözerken ortaya çıkan ilkeler bütünüdür. Yani kuramlar sanat eleştirisi için bir temel oluştururlar. Bu nedenle genellikle estetik sanat eleştirisiyle birlikte anılmaktadır (Smith, 1970, s.3).

İyi yapılandırılmış bir programdan, sanat disiplinlerinin kuram, yorum ve uygulamalarını (atölye) dengeli bir şekilde bir araya getirmesi beklenir. Bu nedenle böyle nitelikli bir sanat eğitimi programı; kuramsal temellerini oluştururken, ilgili disiplinlerin yapı, özellik ve niteliklerini belirler, doğabilecek ilişkileri inceler ve bunu kendi öz disiplin alanlarının yöntem ve kuramlarıyla harmanlayarak yeniden temellendirir. Uygulama ise; sanat unsur ve öğeleri aracılığı ile bireylerin yaratıcılık potansiyellerini arttırarak, öğrencilerin yaratıcı ifade biçimleri oluşturmalarına ve özgün bir biçimde kullanmalarına olanak tanır ve sanatsal deneyimin değerinin keşfedilmesini amaçlar.

Sanat bilimleri, sanat olgusunun ve sanatsal bilginin kaynakları olan sanatçı, eser, tüketici (izleyici), dış gerçeklik (doğa) ve toplum arasındaki ilişkileri inceler, yorum yapar ve kuramlar üretir. Bir disiplin olarak estetik, kendisine özgü yöntemler kullanarak sanat, çevre ve değerlerle ilgili konuları, kavramları bağlamsal bir dizgede duyumlarla ilişkilendirerek eser, sanatçı ve toplumdaki yansımaları görmemize olanak tanır. Böylece Estetik sanattaki ilkeleri ve ilkelerin değişen ilişkilerini anlamlandırabilmemize yardımcı olur.

Diğer bilimlerin sınıflandırılmasında yaşanan süreçlere benzer bir süreçten geçen estetik, sanat felsefesi ile olan kurgusal bağdan hâlen kopamamıştır. Ortaçağ tipi bilgi gökyüzünden yeryüzüne indirilince sorgulama özgürleşmiş böylece estetik biliminin de yolu açılmıştır. Felsefenin konusu karakter değişikliğine uğramıştır. Bilginin ne olduğu, elde edilişi ve yöntemleri felsefenin konusunu değiştirdiği kadar

estetiğin konusunu da değiştirmiştir. Görüldüğü üzere, Felsefe açıklamalarıyla sanat sıkı bir ilişki içerisinde. Bu sıkı ilişkiden sanat felsefesi doğmuştur. Her çağın sanat düşüncesini oluşturan temel ilk olarak felsefi yöntemlerle atılmıştır. Tüm bilimler farklı özellikler taşıyan bilgi türlerinin birer sınıflaması olarak salt aklın süzgecinden geçerler, estetikte Baumgarten ve oradan Kant'a kadar kendi bilgisini tanımlarken metafizik anlayışların dışında bir yol seçmemiştir. Artık biliyoruz ki, mantık için akıl ne anlama geliyorsa, estetik için duygu aynı anlamı taşımaktadır.

Modernist kuramcılar, estetiği felsefeden ayrı düşünmezler. Modernistler için Felsefe, varlık ve düşünceyi oluşturan ilkeleri gerçeklikle ele alarak, nedenselliği araştırmaktadır. Felsefenin disiplinlerinden biri olan estetik, güzellik yargısı üzerinde düşünen, bir tür kritik ve derin bir sorgulama şekli olarak görülür (Tunalı,2004, s.18).

Modernistlere göre, felsefede ve bilimde yalnızca düşünce düzeyinde kalan insan araştırması sanat yoluyla düşünsel ve duygusal düzeye yükselerek bütünsellikle gerçekleşir. İnsan kendi bütünsel bilincine ulaştıkça, güzeli gerçekleştirdikçe dünya sıkıntılarından kurtulacaktır. Oysa bugünlerde hızla estetik dışı nitelikler kazanmakta olan dünya insanın kendinden kopuşuna tanıklık etmektedir.

Çağımızda estetik, sanat felsefesi olmaktan çıkıp, sanat eseri, sanatçı ve izleyici ile toplumsal yapıyı kültürel çevre ilişkisiyle sorgulayan bir yargılama ya da kültürel bir eleştiri süreci anlamına gelmektedir. Hatta artık sanat yapıtlarına ilişkin değerlendirmeler betimsel olmaktan çıkıp, görsel algı çalışmalarıyla laboratuarlara taşınmıştır.

21. yüzyılda estetiği anlayabilmenin bilim, felsefe ve sanat tarihiyle mümkün olabileceğini benimsedik. Böylece spekülasyon ve mitosların etkisinden kurtulan estetik tanrısal bir öz olmaktan öte bir şey haline gelmiştir. Ciddi bir yöntem bilgisi felsefedeki gibi estetik içinde gereklidir. Postmodernistler için estetik bir bilimdir. Günümüzde estetik, dogmalardan tamamen uzaklaşmıştır. Hatta görme ve algılama ile yetinmeyip bilgisinin “ne” liği konusunda sorular sorar, bu estetik sorgulamayı ve eleştirel düşünmeyi kendisine görev edinmiştir. Yaşamın içine giren estetik, bireyleri kendisinin ve diğer kültürlerin sanatından haz almanın ötesine, akla, hoşgörüyeye, soru sormaya, araştırmaya, anlamaya, çözüm önerileri oluşturma ve toplumsal değerler açısından farklı disiplinlerle işbirliğine yöneltmektedir (Timuçin, 2000, s.28)

Günümüzde bilginin yayılma hızını düşündüğümüzde, küresel bilgilerin yarattığı paradoksal değişimin doğuracağı ihtiyaçları gidermek için geç kaldığımız hissine kapılabiliriz. Sanat eğitiminin ihtiyaçları da bilgi çağının yeni olanaklarını zorlamaktadır. Sanat eğitiminde yapıcı bir devrim gibi görülen disiplinler modernist yaklaşımlar bile şu günlerde yerini post-modernist, disiplinlerarası, bütüncül ve küresel kültürü temel alan yeni yaklaşımlara bırakmıştır (Efland, Freedman ve Stuhr, 1996, s.3). Sanat eğitimi politikaları da, değişen bu toplumsal ihtiyaçlara göre eğitim anlayışlarını evrensel değerlerle yeniden şekillendirmektedir.

Bu nedenle özellikle son yıllarda Amerika Birleşik Devletleri, sanat eğitimi programlarında doğan bu eksikliklere yoğunlaşarak, bireylere sanat yoluyla eğitim veren, kültürel mirası ön plana çıkaran ve koruyan onu gelecek nesillere aktarmayı hedefleyen bazı uygulamalar başlatmıştır (San ve İlhan, 2005, s.78). Ülkemizdeki sanat eğitimi programları da yüzünü bu gelişmelere çevirerek, her yeniliği bünyesine bakmadan içine almaya çalışan aceleci bir tavır sergilemektedir.

İçinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında sanat eğitimcilerine de büyük görev düşmektedir. Sanat eğitimcileri, çağın eğitim teknoloji ve yöntemlerine vakit geçirmeden ayak uydurmak durumundadırlar. Sanat eğitimcileri hem sanat alanında iyi yetişmiş, hem öğrencilerin yaş gruplarına ve seviyelerine uygun konuları seçerek öğrencilere yardımcı olabilmelidirler (Tepecik, 2002, s.12). Günümüz sanat eğitim anlayışında sadece kâğıt, kalem ve boyaya indirgeyen atölye ağırlıklı eğitim anlayışı sanat eğitimini diğer disiplinlerden koparabilir (Boydaş, 1996, s.8).

Bir başka sorun Türkiye’de genellikle sanatın, yüksek düzeyde bir uğraş, güç anlaşılan bir kavram olarak algılanması ve kısıtlı bir kesimin ilgi alanına girmesidir. Genellikle görüş sanat derslerini kişisel gelişim ve boş zamanları değerlendirebilme fırsatı olarak görmektedir. Bunun nedeni toplumumuzda sanat eğitime verilen önem eksikliğidir (San ve İlhan 2005, s.7).

Ülkemizde sanat eğitimi araştırmalarında ise durum daha iç açıdır. Son on yılda sanat eğitimi yöntembilimleri ve ilişkili disiplinler sorgulanmaya başlamıştır. Ancak, araştırmaların eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi ve eğitim politikalarının geliştirilmesine yeterince yansıtılmadığı düşünülmektedir.

Sanat eğitimi, sebep-sonuç, analiz-sentez, eleştirel-yargısal, ifadesel-düşünsel süreçlerin tamamlanmasında gereklidir. Eğer eğitimin her kademesinde bu hedeflere ulaşılamamışsa daha başlangıçta eğitimin unsurlarından en önemlisi olan girdi, yani öğrenci ve onun nitelikleri konusunda sorunların yaşanması kaçınılmaz olur. Söz edilen amaçlara ulaşılmasında sanatın disiplinlerinden biri olan estetiğe büyük görev düşmektedir.

Geçen yüzyılda Dostoyevski “Dünyayı güzel kurtaracak” demiştir. Bu söz kolay söylenmiş bir söz olarak görülebilir. Ancak güzel’ in anlamını “insanın genel bilgisi” olarak çağdaş boyutlarla ele aldığımızda söz anlam kazanacaktır. Dünyanın kurtulması, en azından yaşanır duruma gelmesi insanın kendi bilgisine felsefede, bilimde ve sanatta ulaşabilmesiyle mümkündür (Atan, 2007, s.271).

Estetik dendiğinde sanat eserlerinin anlaşılması gelenekseldir. Çünkü sanat eserleri bize “güzel” olanı anlatırlar. Ancak estetiğin hem güzel sanatlarda hemde felsefi estetik dışında yaşamla bütünleşen bir yanı olduğu da unutulmamalıdır. Bu yan “yaşamı estetik kılma” çabası ile örtüşmektedir. Estetik eğitimi temel alan bir sanat eğitimi anlayışı bu anlamda yaşamımızda ve algımız üzerinde farklı kapıları aralayabilmektedir.

Güzel’i Dünya’da yeniden egemen kılma konusunda sanat kurumlarına, özellikle sanat eğitimi yapan okullara büyük iş düşmektedir. Bu işi gerçekleştirmek için yoğun olarak estetiğin bilgisine gereksinim duyulmaktadır. Güzel’in gerçek bilgisine köklü bir estetik kavrayışla ulaşabiliriz. Çağımızda estetik güzelin bilimi diye tanımlanmaktadır. Bu tanım bize estetik dediğimiz alanın güzel’i güzel kılan kuralları araştıran bir bilim olduğunu ya da olmaya çalıştığını duyurmaktadır (Timuçin, 2000, s.36).

Sanat eğitiminin çağdaş hedeflere ulaşılabilmesinde estetik deneyimlerin rolü yadsınamaz. Özellikle güzellik, haz, değer ve beğeni gibi kültürel aktarımla edinilen bilgi alanından söz ediyorsak, bireylerdeki bu birikimlerin sanatsal kavramların soyutlaştığı daha ileri bir düşünme şekline dönüştürülmesi beklenmektedir. Bu dönüşümün sağlanabilmesi için estetik dersine kazandırılacak nitelikler belirlenmeli ve okulöncesinden başlayarak kademeli bir şekilde amaca uygun hale getirilmelidir.

Yükseköğretim programı meslek edinme, hayattaki ilgi alanına derinlemesine yönelme sürecidir. Görsel sanatlar eğitimi yükseköğretim programından beklenen de bu olmalıdır. Ancak alan sanat olunca, güzel sanatlar programlarından mezun olan her öğrencinin sanatçı olarak tanımlanabilmesi mümkün gözükmemektedir.

Bu anlamda güzel sanatlar fakülteleri bir meslek edindirme kurumu gibi değerlendirilmemelidir (Erciyes Üniversitesi ÖYP Dekanlar Paneli sonuç bildirgesi, 2006). O zaman aklımıza şu soru gelmektedir. Bu alandaki bir yükseköğretimin amaçları nasıl belirlenmelidir? Yükseköğretimdeki sanat eğitim amaçlarının ortaya konabilmesi eğitimin durumunun ortaya konabilmesiyle mümkün olabilir. Böylece durumun tespiti alanın gerçekleşen amaçları konusunda bize bazı bilgiler verebilir.

Türkiye’de sanat eğitiminin bilimsel temellere dayandırılmadığı, başka anlatımla sanatın disiplinler bilgisinden uzak olarak gerçekleştirildiğini görmekteyiz. Ülkemizde sanat eğitimi, bazı sanat eğitimcilerinin değindiği gibi usta-çırak ilişkisi düzeyindedir (Özsoy, 2003, s.208).

Güzel sanatların programları sanat uygulamaları(atölye) ağırlıklıdır. Bu programların sanat bilimleri şemsiyesi altında toplanması oldukça yenidir. Çünkü geçmişte sanat eğitimi anlayışı usta çırak eğitimine dönük olarak algılanıp yalnızca bir beceri eğitimi olarak görülmekteydi. Bu anlayış estetik eğitime de yansımış olmalı ki, yüzyıllarca ‘estetik’ yalnızca sanatın değil felsefenin de konusu olmuştur.

Tespitlerimize göre, sanat öğreten kurumları en çok klasik estetikle ya da eski kuramsal estetikle bilgiye dayanan bir sanat felsefesine ulaşmaya çalışmaktadırlar. Oysa bugünkü dünya Platon’la başlayan kuramsal güzel araştırmasını geride bırakmış, ruhbilim ve toplumbilim gibi alanlara hatta laboratuara inmiştir. Edebiyat ve sanat fakültelerimiz estetik kürsüleri bulundurmamaktadırlar. Oysa ileri ülkeler, XIX. yüzyıldan bu yana bilimsel estetiğe ya da laboratuvar estetiğine geçmişlerdir.

Bu gibi sorunları tartışmayı düşünmeyen sanat eğitimi her durumda rastlantısal olmaya ya da verimsiz kalmaya mahkûmdur. Sanat adına şurada burada her zaman rastlantısal bazı ilgi çekici şeyler yapılabilir, ancak güzel’in tam bir bilinçlilikle yaratılması daha başka bir çabayı zorunlu kılmaktadır. Sanat eğitiminde yetkin bir bilinçlilik çağdaş estetiğin aydınlatıcı gücüyle sağlanabilir. Sanatçı ne yaptığını, neyi

yapması gerektiğini, neyi nerede aramasının uygun olacağını bilen insandır ya da öyle olmalıdır. Ayrıca çağdaş bir sanatçıdan insanın çağdaş düzeyde geniş bilgisine ulaşmasını bekleriz. Çağdaş sanatçı, bilinç olgularını bilinç çerçevesinde özne-nesne ilişkisiyle araştırmakla kalmamalı, en eski uygarlıklardan bu yana insanın geçirdiği aşamaları da bilmelidir. Bu da estetik bilginin yanında hatta temele düşünce tarihinin konulması anlamına gelir. Öbür türlü, sanat gelişigüzelikten kurtulamayacak, insanı arayan bir etkinlik olmak yerine bir zanaat ya da “güzel sanat” olacaktır. Böylesi bir sanat süslemeci ya da eğlendirici işlevler yüklenebilir ama insan araştırması gibi ciddi bir işi kesinlikle omuzlayamaz.

Güzel sanatlar programında uygulama derslerinin yanında sanat felsefesi, sanat sosyolojisi ve sanat tarihi gibi kuramsal derslere yer verilmesinin nedeni budur. Avrupa ve Amerika’da 1980 sonrası sanat programlarında estetik disiplin alanıdır, sanat tarihi ve sanat eleştirisi disiplinlerinin yanında yer almıştır. Hatta felsefi yöntemin estetiğin özündeki meta-eleştiriye yer verilmesi gerektiği savunulmaktadır Beardsley yazılarında sanat eserleri yoluyla estetik kavramları tartışmanın sanattaki eleştirel kavramlara yönlendirme yaptığına dikkat çekmektedir (Beardsley, 1970a, s.18).

Son yıllarda sanat eğitim programlarının yapılandırılmasında benimsenen eğitim yöntemlerinde Amerika’dan alınan modernist yaklaşımların payı büyüktür. Ancak sanat eğitim yöntem ve anlayışlarının modernist ya da post-modernist temelli olmaları çağın ihtiyaçlarına uygun yapılandırılmış olduklarını göstermez. Aksine, ülke eğitim alt yapısı ve ihtiyaçları, uygulamaya konulma süreçleri ve nasıl uygulanacağı ile uygulamaya katılanlarca nasıl algılanacağı ve beklenen amaçlara ulaşp ulaşamayacağı önem taşır. Ulusal ve uluslar arası ihtiyaçları göz önünde bulundurma nitelikli bir sanat eğitimi sürdürmek için daha önemlidir. Sanat eğitiminin temel bir disiplini olan estetik ve eğitimi konusuna eğilme gerekliliği bu nedenle doğmuştur.

Araştırma problemini oluşturan *estetik dersi* içerik bakımından örtüşen “sanat felsefesi ve estetik” dersini de kapsamaktadır. Araştırma probleminde yer alan estetik dersinden *estetik içerikli* olan dersler anlaşılmalıdır.

Araştırma alanı geniş olması nedeniyle, problem durumuna giriş bölümünde, kuramsal ve kavramsal çözümlemelere bölüm ikide yer verilmiştir.

Problem Cümlesi

Güzel sanatlar fakülteleri programlarında yer alan estetik dersleri ile estetik konularını içeren derslerin öğretim elemanı, alan uzmanı ve öğrenci görüşlerine göre süre, içerik, amaç ve öğretim yöntemleri açısından durumu nasıldır?

Yukarıdaki probleme bağlı olarak aşağıdaki alt problemler araştırılmıştır.

1. Alt Problem Güzel sanatlar fakültelerinin lisans öğretim program ve plânlarında, estetik içerikli derslerin,

- a) lisans öğretim programlarındaki yeri,
- b) derslere ayrılan süre,
- c) içerikleri,
- d) amaçları,
- e) derslerde kullanılan yöntem ve teknikler,
- f) Fiziki koşulları ile eğitim teknolojileri bakımından durumu nasıldır?

2. Alt Problem Estetik derslerine kazandırılacak nitelikler nelerdir?

3. Alt Problem Estetik dersini veren öğretim elemanında bulunması gereken nitelikler nelerdir?

4. Alt Problem Estetik eğitiminde gelişmelerin programlara yansıtılması
Hakkında ders öğretim elemanları ile alan uzmanları görüşleri nelerdir?

5. Alt Problem Fakültelerin lisans programlarında estetik dersine ilişkin,

- a) Öğretim elemanlarının derse ilişkin mesleki tutumları nasıldır?
- b) Öğrencilerin derse ilişkin tutumları nasıldır?

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, güzel sanatlar fakülteleri programında estetik dersleri ile estetik konularını içeren derslerin yeri, süresi, içeriği, amaçları ve öğretim yöntemleri ile ilgili durumu belirlemek ve bu fakültelerde estetik içerikli derslerin hedeflerine ulaşp ulaşamadığını ortaya koymaktır.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ile güzel sanatlar fakültelerinde estetik derslerinin mevcut durumu; dokümanlar ve öğretim elemanları, öğrenciler, alan uzmanları görüşleri ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Yüksek öğretimde bir alan eğitiminden söz açıldığında, o alanının özellikleri, alandaki öğrenci nitelikleri, program hedefleri ve mezunların istihdamı üzerinde düşünülmelidir. Bir eğitim programını hazırlarken önkoşul, hedefleri tespit etmektir. Programlara kazandırılması gereken niteliklerin çağın ihtiyaçlarına göre ele alınması ve yenilenebilir olması gerekir. Fiziki alt-yapı, öğrencilerin, eğitimcilerin nitelikleri ve derslerde kullanılan eğitim-öğretim yöntemleri de bir o kadar önemlidir (Erden, 1988, s.20).

Yükseköğretimde estetik eğitimi alanında yapılmış benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır. İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıflarda estetik ve plastik sanatlarda estetiğin önemine ilişkin iki araştırma tespit edilmiştir. Bu araştırma amaçlarının farklı olduğu görülmüştür. Yapılan taramalar sonucunda ilgili araştırmacıların estetiği genel olarak yükseköğretim dışında farklı disiplinlerle ilişkilendirerek ele aldığı görülmüştür.

Araştırma; Güzel sanatlar fakültelerinin (GSF) lisans programlarında, estetik derslerinin yeri, içeriği, amaçları ve öğretim yöntemleri ile ilgili durum tespiti yaptığı ve konuyla ilgili önerilerde bulunulduğu için önemlidir.

Araştırma, estetik eğitimi bağlamında niteliksel bir betimleme olması ve aşağıda belirtilen diğer yönlerden de önem taşımaktadır.

Araştırma, güzel sanatlar fakültelerinin lisans programlarında;

1. Öğretim elemanları, alan uzmanları ve öğrenci görüşlerini ortaya koyarak estetik dersleriyle ilgili bir durum tespiti yapılabilir,
2. Estetik eğitiminin kavramsal niteliğini ve programlarda ihtiyaç duyulan diğer nitelikler gözden geçirilebilir,
3. Dersle ilgili kuramsal çerçeveye yenilikler katabilir,
4. Alanın ihtiyaçları tespit edilerek yeni öneriler sunabilir.

Ayrıca araştırma yükseköğretimde estetik dersleri konusunda durumu inceleyerek yapılacak araştırmalara ışık tutabilir.

Varsayımlar

Bu araştırmada, aşağıdaki varsayımlardan hareket edilecektir.

1. Araştırmada yer alan güzel sanatlar fakülteleri web sitelerindeki lisans eğitim-öğretim programları, ders tanımları, içerikleri ve bunlarla ilgili tüm dokümanlar gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.
2. Araştırma kapsamındaki fakültelerde estetik dersi alan öğrenciler almakta oldukları eğitimle ilgili değerlendirmeler yapabilecekleri varsayılmaktadır.
3. Araştırma kapsamındaki fakültelerde estetik dersi veren öğretim elemanları verdikleri derslerle ilgili değerlendirmeler yapabilecekleri varsayılmaktadır.
4. Alan uzmanlarının konuda değerlendirme yapabilecekleri varsayılmaktadır.

5. Öğrenciler, öğretim eleman ve alan uzmanlarının görüşlerini doğru olarak ifade edebilecekleri bir veri toplama aracının geliştirilebileceği varsayılmaktadır.
6. Öğretim eleman, öğrenci ve alan uzmanlarının görüşme sorularına verdikleri cevaplar samimi, geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2000–2007 yılı arasında eğitim-öğretim programlarında estetik dersi bulunan güzel sanatlar fakültelerinin resim bölümü program dokümanları ile sınırlıdır.
2. Güzel sanatlar fakültelerinde estetik dersi işleyen öğretim elemanlarının ölçek ve görüşme sorularına verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.
3. Güzel sanatlar fakültelerinde estetik dersi alan öğrencinin ölçeklerdeki sorulara verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.
4. Estetik alanında dört alan uzmanının görüşme sorularına verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.
5. Güzel sanatlar fakültelerinde estetik dersine ilişkin durumun tespitinde kullanılan ölçme araçlarının ölçtüğü kapsam ile sınırlıdır.

Sınırlılıkların oluşma süreçleri bazen araştırmacıya bağlıdır, bazende kapsamın belirginleşmesiyle oluşan koşullar sınırlılık yaratmaktadır. Araştırmanın örneklemini iki sınırlılığa sahiptir. Bunlar; güzel sanatlar fakülteleri bölümleri ve araştırmaya katılacak çalışma grubunun seçimidir.

Doküman kaynağı olarak YÖK’ ün ve fakülte yetkililerinin geçerli ve güvenilir gösterdiği ve araştırmaya kaynak olan bu fakültelerin internet ortamındaki web sayfaları alınmıştır. Ayrıca yazışma ve internet yoluyla veri elde edilemeyen fakültelere telefon edilerek programlarında estetik derslerinin yer alıp almadığı sorgulanmıştır. 2005 yılı itibariyle, on müfredat programında estetik veya aynı amaca

hizmet eden bir dersin yer aldığı anlaşılmıştır.

Yazışmalarla dokümanlar elde edilememiştir. Fakülte ziyaretleri ile 2000-2007 yıllarına ait öğretim programı dokümanları üç fakülteden elde edilmiştir. Bunlar, Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Dumlupınar Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi ve Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakülteleridir. Tüm program dokümanlarıyla ilgili geçerli ve güvenilir verilere 2005 yılından itibaren ulaşılabildiği için araştırmanın doküman incelemesi 2005-2007 yıllarını içermektedir.

Araştırma 2000-2007 yılları arasında programlarında estetik dersi bulunan güzel sanatlar fakültelerinin resim bölümü/anasanat dalı öğretim program dokümanları, estetik dersi işleyen yedi öğretim elemanı, dört alan uzmanı ve yüzotuzbeş öğrencinin konudaki görüşleri ile sınırlandırılmıştır.

Nitel araştırma gereğince, araştırmaya katılamayanların gerekçeleri bulgu olarak araştırmanın ilgili bölümündeki yorumlara dahil edilmiştir.

Liste 1: YÖK Kılavuzunda Yer Alan Devlet Güzel Sanatlar Fakülteleri (2007)

1. Afyon Kocatepe Üniversitesi GSF
2. Akdeniz Üniversitesi GSF
3. Anadolu Üniversitesi GSF
4. Atatürk Üniversitesi GSF
5. Balıkesir Üniversitesi GSF
6. Celal Bayar Üniversitesi GSF
7. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi GSF
8. Çankırı Karatekin Üniversitesi GSF
9. Çukurova Üniversitesi GSF
10. Dokuz Eylül Üniversitesi GSF
11. Dumlupınar Üniversitesi GSF

12. Erciyes Üniversitesi GSF
13. Gazi Üniversitesi GSF
14. Hacettepe Üniversitesi GSF
15. İnönü Üniversitesi GSF
16. Kocaeli Üniversitesi GSF
17. Marmara Üniversitesi GSF
18. Mersin Üniversitesi GSF
19. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi GSF
20. Muğla Üniversitesi GSF
21. Mustafa Kemal Üniversitesi GSF
22. Sakarya Üniversitesi GSF
23. Selçuk Üniversitesi GSF
24. Süleyman Demirel Üniversitesi GSF
25. Uludağ Üniversitesi GSF

Programlar dokümanları incelenen fakülteler aşağıda verilmektedir.

Liste 2 . Programlarında Estetik Dersi Bulunan Güzel Sanatlar Fakülteleri/ Öğretim Plânları İncelenen Fakülteler (2007).

1. Atatürk Üniversitesi GSF
2. Afyon Kocatepe Üniversitesi GSF
3. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi GSF
4. Dumlupınar Üniversitesi GSF
5. Erciyes Üniversitesi GSF
6. Hacettepe Üniversitesi GSF
7. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi GSF
8. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi GSF
9. Mustafa Kemal Üniversitesi GSF
10. İnönü Üniversitesi

Liste 3. Öğretim Elemanı ve Öğrencilerine Algı-Tutum Ölçek ve Görüşme Formu Uygulanan Fakülteler.

1. Atatürk Üniversitesi GSF
2. Dumlupınar Üniversitesi GSF
3. Erciyes Üniversitesi GSF
4. Hacettepe Üniversitesi GSF
5. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi GSF

TANIMLAR

Didaktik: (Alm. *Unterrichtslehre*), (Fr. *Didactique*), (İng. *Didactics*).

Öğretme sanatı, öğretme yöntemlerini gösteren bilim dalı (Öncül, 2000).

Felsefe: (ing. *Philosophy*, Fr. *Philosophie*, Alm. *Philosophie*).

Eski Yunanca’da “sevmek” anlamına gelen *philein* ile “bilginlik” ya da “bilgelik” anlamına gelen *sophia* sözcüklerinin *philosophia* biçiminde birleştirilmesi ile oluşturulmuş; sözlük anlamıyla “bilgelik sevgisi”, “bilgiseverlik” ya da “bilgi sevdası” gibi anlamlar taşıyan, içindeki tüm öğeleriyle birlikte bütün bir disipline adını veren terim (Öncül, 2000).

Fenomen: (Görüngü): (İng. *Phenomenon*; Fr. *Phénomène*; Alm. *Phänomen*).

Köken bakımından eski Yunanca’da “görünüş” anlamına gelen *phainomenon* sözcüğünden gelen, yerleşik felsefe dilindeyse en genel anlamda duyu organlarıyla algılanabilen, gözlenebilen, duyulabilen, deneyimde kendisini gösteren ya da açığa vuran nitelik, nesne, ilişki, konum, olay türünden düşünebilecek bütün her şeyi anlatan felsefe terimi (Öncül, 2000).

Fenomoloji:(Görüngübilim):(İng. *Phenomenology*;Fr. *Phénoménologie*;Alm. *Phänomenologie*)

Eski Yunanca da “görünüş” anlamına gelen *phainomenon* sözcüğü ile “bilim” anlamına gelen *logos* sözcüğünden türetilmiş felsefe terimi (Öncül, 2000).

Sanat Felsefesi:(İng. *Philosophy of Art*; Fr. *Philosophie de l’art*; Alm. *Kunstphilosophie*; es. t. *Felsefe-i san’at*). Sanatın ve sanatsal yaratımların niteliğini, insan için taşıdığı işlevi ve anlamı, sanatın temel kavramlarını(“güzel”, “çirkin”, “imgelem” “yaratıcılık”, “anlatım”, “tasarım” vb) irdeleyen; sanatların felsefi dayanaklarını, farklı sanatların değişik “güzel anlayışlarını, sanatın bütün

dalları için geçerli yaratıcılığın evrensel ilkeleri ile yasalarını soruşturan felsefe dalı. “Sanatın amacı nedir?” ana sorusu bağlamında sanat çalışmalarının anlamını ruhbilimsel, toplumbilimsel ve tarihsel öğelerden elden geldiğince bağımsız ele alan sanat felsefesi temelde şu sorular üzerinde yoğunlaşır. “Bir sanat yapıtını diğerlerinden ve doğadaki şeylerden ayıran nedir?”; “Sanat yapıtı nasıl oluşmaktadır?”; “Sanat yapıtı niçin güzel, yada çirkindir? ”; “Sanat bir bilgi kaynağıdır?”; “İnsan niçin sanat yapar?”; Sanat kendini nasıl dışa vurur?”. Bu gibi sorulara yanıtlar ararken, sanat felsefescisi özdeşlik, anlam, niyet, duygu ve imgelem gibi felsefi kavramlara başvurur (Öncül, 2000).

Güzellik: (İng. *beauty_ness*; Fr. *beau_tè*; Alm. *shön_heit*; Yun. *kallos*.)

Kendisine bakanda haz ile beğeni duyumları uyandıran nesnelerin en belirleyici niteliğini ya da yetisini anlatan estetiğin temel kavramı (Öncül, 2000).

Dekonstrüksiyonizm: İlk kez post-yapısalcı düşünür Jacques Derrida tarafından burada belirtilen içerikte kullanılan bir terim. Post-modernizmin ve eleştirel kuramın bazı dallarına göre dekonstrüksiyon, bir metnin, bir veya daha fazla "ses" ile seslendirilmesi için, batılı kulağa göre, metnin görüldüğü, sınırsız bir niteliktir. Dilin geleneksel Avrupa merkezli dünya görüşü tarafından yönlendirilen kesin hatları olmayan bir araç olduğu kabulüne dayanarak eski metinlerin yeni anlamlarını onları yeniden yapılandırarak inşa eden post-modern eleştirel yaklaşım (www.wikipedia.com).

Öğrenme Etkinliği: (Alm. *Lehrvorgang, lernfunktion*), (Fr. *act d'apprentissage*), (İng. *Learning activity or process*), (Es. Türkçe, öğrenme faaliyeti).

Öğrenme sırasında gösterilen açık ya da kapalı etkinlikler: İnceleme, düşünme, dikkat etme, alıştırma, gibi. Öğrenme etkinlikleri sırasında canlıda değişmelere yol açtığı var sayılan görev ya da görevle olarak da tanımlanabilir (Öncül, 2000).

Öğretim Aracı: (Alm. Lehrmittel, Unterrichtsmittel), (Fr. moyen d'instruction, materiel didactique, moyens d'enseignement ou didactique), (İng. Teaching device or aid, instructional aid or materials), (Es. Türkçe. Tedris vasıtası).

Öğrenmeyi iyileştirmek, uyarmak ya da heveslendirmek amacı ile öğretmenin kullandığı her türlü aracı anlatan genel terim: Ders kitapları, görsel-işitsel araçlar, örnekler, planlar, tartışmalar gibi (Öncül, 2000).

Öğretim Biçimleri: (alm. Lehrformen, Unterrichtsformen), (Fr. formes d'enseignement), (İng. Forms of teaching).

Bu terim çok değişik anlamlarda kullanılmakla beraber temel kavram: sınıfta yapılan öğretimde, konu-öğretmen ve öğrenci üçlüsünde, konuya değil de öğretmen-öğrenci karşılıklı ilişkisine ağırlık vermekte, derste öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğrenci-sınıf topluluğu arasındaki ilişkiyi belirtmektedir. Bu bakımdan öğretim biçimleri terimi, sınıfta öğretim konuları işlenirken öğrencilerin işe katılma durumuna göre sınıflanır.

- a. Geleneksel öğretim biçimi: Tüm ağırlık ve rol öğretmendedir. Öğretim biçimi öğretmenin konuşmasına dayanır. Öğrenci yalnız gözler, dinler ve edilgin durumdadır. Bu yüzyüze öğretimde etkin olan öğretmendir.
- b. Bulgulama ya da buldurma öğretim biçimi: Sokrat öğretme biçimi adı da verilen bu öğretim biçiminde öğretmen bir ölçüde arka plandadır, bir dizi soru sorarak gerçekleri öğrencilere buldurmağa çalışır. Tek yanlı konuşmanın yerini karşılıklı konuşma alır. Öğretim yine yüzyüzedir. Ancak öğrenciye bir ölçüde öğrenmeye katılma payı verir.
- c. Yeni öğretim biçimleri: Burada öğrenme ve öğretme işinde öğrenci ön plandadır, etkindir. Öğretmen arka planda yalnızca yol gösterici ve yardımcı rolü oynar. Öğretmen ile öğrenci yüzyüze değil, bir arada, bambaşka bir sınıf düzeni içinde çalışırlar. Yaparak öğrenme, işokulu, topluöğretim...gibi yeni bir takım ilkeler bu öğretim biçimine göre, çok değişik eğitim ve öğretim deneylerinde (Dalton Planı, Proje Yönetimi v.b. gibi) uygulanmıştır (Öncül, 2000).

Öğretim Tekniği: (Alm. Unterrichtliche Techniken), (Fr. technique pedgogique), (İng. Art of teaching).

Öğretim konularını sunmada başvurulan özel ya da öğretim çalışmalarını yürütme biçimi olmanın yanında, bir başka tanımı da, öğretmenlerin öğretme yöntem ve yollarıdır (Öncül, 2000).

Öğretim Yöntemi: (alm. Unterrichtslehre, Unterrichtsmethode, Methodik, Lehrmethod), (Fr. methode d'enseignement), (İng. Instructional method, teaching method).

Eğitim olayı öğrencinin niteliği, öğretim materyali ve topyekün öğrenme durumu ile ilgilibirçok öğelere değgin bilgi ve amaçların ışığı altında ussal bir düzen ve denge kurma (Öncül, 2000).

Öğretim Programı: (Alm. lehrplan, Lehrprogramm, Curriculum, Unterrichtsplan), (Fr. plan d'études, programme des études, curriculum, plan ou programme d'enseignement), (İng. Instructinal program, curriculum, course of study).

- a. Herhangi bir örgün yetiştirme çabasında yetişmek isteyen kazandırılması düşünülen bilgi, beceri ve tutumları belirten bir yazılı belge.
- b. Okul ve kurslarda ulaşılması istenen amaçları, bunları gerçekleştirecek dersleri ve konuları sıralayan, öğretmene bu işte kılavuzlukta bulunacak düşünceleri de kapsayan kılavuz.
- c. Belli bir okulun, öğretmenin, belli bir süre içinde okuttuğu dersler ya da konular dizisi. Bkz. Okul programı (Öncül, 2000).

Araştırmadaki anlamıyla öğretim programı, güzel sanatlar fakültelerinde dört yıllık lisans süresince okutulan derslerin isimleri, kur tanımlarının, kredi ve sürelerinin yer aldığı yazılı belgelerdir.

Öğretim Plânı: (= ders plânı, ders hazırlığı), (Alm. Unterrichtsvorbereitung), (Fr. Préparation de la classe, plan de leçon), (İng. lesson plan).

Öğretim programına göre öğretmene düşen yetiştirme işinin düzenli ve sıralı biçimde yürütmesi ve değerlendirilmesi amacıyla yapılacak işlerin eldeki zamana göre, önceden yapılmış hazırlığıdır. Bu hazırlık yıllık, aylık, haftalık ya da konu birimine göre değişik türlerde olabilir, ki buna ders hazırlığı da denilebilir (Öncül, 2000).

Araştırmadaki anlamıyla öğretim programı, güzel sanatlar fakültelerinde estetik dersini veren öğretim elemanları tarafından hazırlanan, estetik dersinin ondört haftalık işleniş plânını, estetik konularını, amaçlarını, değerlendirme ölçütlerini ve ders öğrenim araç ve kaynaklarını gösteren ve eğitim-öğretim dönemi başında öğrencilere dağıtılan yazılı belgelerdir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. BİR DİSİPLİN OLARAK ESTETİK

Sanat; nitelikler, olgular, değerler, durumlar üzerinde değerlendirmeler yapan kavramsal bir bilgi türü, *açık kavram* (open concept) olarak nitelendirilmektedir (Bolla, 2001,s.22). Bolla'nın ifadesi, tek başına sanatın ölçülemezliği ve onunla ilgili bilgi yansımalarının bilişsel alan üzerindeki etkisinin net olarak görünemeyeceğine işaret etmektedir. Sanat pozitif bilimler gibi salt mantık ve akıl yoluyla açıklanabilir değildir. Sanat onu var eden bilgiyi, farklı disiplin alanlarıyla açıklamaya çalışır. Bu yüzden sanat'ın “ne” olduğu tartışılırken tarih, eleştiri, felsefe, ontoloji, sosyoloji, psikoloji, estetik bilimlerine ihtiyaç duymaktayız. Bunların bazıları kendisi bilimdir bazıları da varlığını sanattan alırlar. Örneğin; estetik alt yapısında yargılar, duyum, duygu, algı ve sağduyu bulunan, toplum, çevre, kültür, tarih, eleştiri ve yorum bilgisi gibi alanlarda şekillenmektedir. Sanatın estetik özünü toplumsal olaylar, insanların toplumla olan çok yönlü ilişkileri oluşturur. Estetik yansıtmanın konusu her zaman insandır. Estetik, tek bireyden hareket ederek genelleme yapabilmemizi sağlar. Her estetiksel yaratma da iki önemli etken vardır. Bunlardan biri bireyin arzuları, tutkuları ve özlemleri diğeri ise toplumun istekleridir. Sanatçı yapıtı topluma kabul ettirdiğinde bir doyuma ulaşabilir. Toplumun düzeyi bu konuda önemli bir rol oynar. Çünkü sıradan bir toplum, sanat yapıtı üzerinde bilinçli bir yargıda bulunamaz. Bir yapıtı kabul etmemiz için zevkli bir şey oluşu ya da yararlı bir nesne oluşuna göre değerlendirilebilir. Böyle bir durum sanatçı ile izleyici arasında salt yüzeysel bir bağlantı ortaya koyar. Her dönem kendi gereksinimleri ve bakış açıları doğrultusunda sanat ortaya çıkarır ve bu ölçütlere göre değerlendirilir (Ersoy, 1995, s.54).

Yeni öğretim yaklaşımları, sanat alanındaki yapılanmaya benzer bir yaklaşım sergilemektedir ve parçalı, birbiriyle ilişkilendirilmesi kolay olmayan alanlar yerine, birleştirilmiş disiplinleri modelleri benimsemektedirler. Son zamanlarda bu anlayışla oluşturulmuş fen, matematik, sosyal ve sanat gibi neredeyse her öğretim alanına uygun örnekler bulunmaktadır.

Sanat bilimleri içerisinde öğretim konusu olan yada olabilecek bilgilerin tümüyle ilgili bazı sınıflandırmalar yapılmaktadır. Bunlara disiplin denmektedir. Disiplin bir varlık alanının ilkelerini ve ilişkilerini çözümler. Disiplinlerin alanları, sınıflandırmaları, yöntemleri, bakış açıları farklı kurallara dayanır. Bu disiplinlerdeki yorum farkları temel alan, yarar sağlamayı ya da uygulamayı amaçlayan salt bilgiler ise, kuramları meydana getirmektedir. Kuram, bir bilim ya da sanatla ilgili ya da herhangi bir sorunu ilgilendiren ve uygulanmadıkça gerçekleşip gerçekleşmeyeceği, doğru olup olmadığı bilinmeyen düşünülerin, ilkelerin topu olarak tanımlanmaktadır (Püsküllüoğlu, 2003, s.210).

Sanatın, sanatsal süreçlerin doğasını keşfetmeyen bir disiplinden yoksun olması söz konusu edilemez. Günümüzün sanat eğitimi kuramlarının estetik eğitimi bir disiplin olarak ele almasının nedeni bu olabilir.

Disipline Dayalı Sanat Eğitimi (DDSE-Discipline-Based Art Education) modeli bu yeni yaklaşımların ürünüdür. Eğitimde reformist yaklaşımlar, 1960’lardan sonra hız kazanmıştır. Bilişsel öğrenmenin ön plana çıkarılması, bunlardan en çok bilinenidir. Doğaldır ki, sanat eğitimi kuramcıları da bundan etkilenmişlerdir (Özsoy, 2003, s.67).

Bugün eğitimin pek çok alanında uygulama olanağı bulan ve ülkemizde ilköğretim öğretim programlarına (2005) yansıyan, birleştirilmiş (bütünleştirilmiş) programların düşünsel temellerinin çokta yeni olduğu söylenemez. Johann Friedrich Herbart 1800’lerin sonunda farklı konu alanlarını bir tema etrafında ilişkilendirmiş ve buna zaman zaman “bütünleştirilmiş çalışmalar” adını vermiştir. 1920’lerde ise, John Dewey tarafından öğrencilerin sosyal ve bireysel ilgileri programın merkezine alınmıştır. Bütünleştirilmiş bu tür programlar, 1920’lerde proje yaklaşımı adıyla tanımlanmıştır. 1930’larda çekirdek program, 1940-50’lerde de problem merkezli

olarak ortaya çıkmıştır. Bütünleştirilmiş programın ilk ortaya çıkışı çekirdek program olarak adlandırılabilir. Bütünleştirilmiş program için söylenebilecek en yalın tanımlama, disiplinler arası bağlantı kurmadır. Birden fazla disiplin elbette ki, tek bir disiplinden daha bilgi içerir ve daha çok şey söyler. Ortak bir problem karşısında, farklı alanlardan çözüm önerilerinin bir araya gelmesi hızlı ve etkili öğrenmeyi sağlar. Hem (bir bilgi kuramı olan) yapılandırma temelli öğrenme (Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner, Ausubel) hem de beyin merkezli öğrenme yaklaşımı (Gardner) açısından bakıldığında, çok disiplinli programlara gereksinim vardır. Yalnız şu sorular sıklıkla akla gelmektedir: Programda hangi disipline ne kadar yer verilecek? Disiplinler arası bağlantı bilgi mi yoksa beceri temelli mi olacak? Çok disiplinli bütünleştirme, ortak bir tema üzerinde, farklı disiplinlerden yararlanılarak, bir disipline odaklanma ile açıklanmaktadır. Alt Disiplinler Yaklaşımı, Kaynaşma-Erime, Yardımlaşarak Öğrenme, Öğrenme Merkezli/ Paralel Disiplinler, tema temelli üniteler şeklinde ifade edilebilecek çeşitli türleri bulunmaktadır (Savaş, 2006, s.76-85). Bu nedenle sanat eğitim kuramları da uygulandıkları disiplin alanlarına göre yeniden ele alınabilir.

DDSE uygulamaları ülkemizde de halen tartışılmaktadır. İnce'ye göre, DDSE henüz, sanat eğitimcilerimizin büyük çoğunluğu tarafından anlaşılmamıştır. Ya da yanlış anlaşılmıştır. Neden olarak sanat eğitimcilerimizin çağdaş eğitimbilimi ve yeni öğrenme yaklaşımlarına kayıtsızlıkları ve 1998 programını tanıtıcı göreve sahip olanların önceki süreçleri neredeyse hiçe sayan tepkili açıklamaları gösterilmektedir (İnce, 2007, s.3–6). Bu düşünce sanat disiplinleri arasındaki kuramsal boşluğun eğitimciler açısından henüz doldurulamadığına işaret edebilir. Bu tartışmalar günümüzde halen sürmektedir.

Araştırmacılar “öğretim elemanları mesleki bilgi birikim ve deneyimlerini daha etkin biçimde nasıl aktarabilirler?” sorusunda ısrar etmektedirler. Onlara göre DDSE reformist, yapılandırmacı kuramcılarının görüşlerinden türeyen bir model ve günümüzde genel öğretim sürecinde geliştirilmesi gereken bir sanat eğitimi yaklaşımıdır. DDSE için öğretim elemanı, çağcıl bir yaklaşımla, değişimin gereğini hissetmeli, yöneleceği yeni hedefe inanmalıdır. Bu araştırmacılar merkezi yapılanmanın, öğretim elemanı üzerinde inandırıcı etki yapmadığı savunmaktadırlar (İnce, 2007, s. 31–33).

Sanat disiplinlerinin eğitim kuramı açısından doğurabileceği sorunların başında geçmişte olduğu gibi bugünde bazı sanat eğitimcilerinin sanat eğitimi usta-çırak ağırlıklı bir eğitim olarak algılamalarıdır. Bu nedenle eğitimler programlarda atölye derslerinin ağırlıklı olması gerektiğini düşünmektedirler. Bu tutum sanat kapsamında kazanılması gereken bilgi türlerini sınırlamaktadır. Hâlbuki varlığını sanattan alan bazı disiplinler görsel sanatlar alanının problemlerine önemli katkılarda bulunabilmektedirler. Sanat eğitimcilerinin sanat eğitimi sanatsal çalışmaların hiçte dışında olmayan sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetikle ilişkilendirebilmeleri belki de daha güç bir iş olarak görünmektedir. Atölye dersleriyle de bir bütün olması beklenen bu disiplinler bazen sınır dışı edilebilmektedir. Sadece sanat eğitimciler değil sanatçıları kemikleşen bazı düşüncelerini gözden geçirmeleri gerekebilir..

Günümüzde artık sanat eğitimi sanatsal uygulama becerisi kazandırma gibi tekil bir amaca oturtmayan yeni sanat eğitim modelleri olduğunu bilmekteyiz. Sonuç olarak sanatta bilgi edinmenin uygulamadan geçtiği düşünen bazı sanatçılarda bilinmesi gereken her şeyi biliyormuş gibi yapmaktan çekinmelidirler. Günümüzde sanat dünyası hakkında neyi ve ne kadar bilmenin değerli olduğu tartışılmaktadır (Özsoy, 2003, s.163).

Ne kadar tartışılırsa tartışılsın 1997 yılından sonra eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasında DDSE, resim-iş eğitimi programlarının temelinde yerini almıştır. Dünya’ da ve Türkiye’de DDSE, bu alanda yapılan araştırma sonuçlarının aksi ispatlanana dek sanat eğitimi programındaki yerini korumaktadır.

Türkiye’de resim-iş öğretmenliği lisans programlarında DDSE’ yi etkili kılan sanat eğitimcilerin başında Özsoy gelmektedir. Özsoy, *Görsel Sanatlar Eğitimi* adlı kitabında DDSE içerisinde disiplin olarak estetiğe geniş bir yer ayırmaktadır. Özsoy’a göre DDSE, sanat eseri, sanatçı, izleyici ve doğa (dış gerçeklik) boyutlarıyla sanatı açıklamaya çalışan temel disiplin alanlarını bir araya getirmektedir. Bu yaklaşım içerisinde estetik, sanat tarihi ve sanat eleştirisi disiplinlerine eşlik etmektedir (Özsoy, 2003, s. 172–173).

Günümüzde halen temel felsefi yaklaşımlarda estetiğin bir disiplin olması tartışılmaktadır. Buna karşın sanat eğitimi içerisinde sözü geçen temel disiplin olarak estetiğin kapsam ve boyutları ile felsefi estetik ve genel estetiğin örtüşen veya örtüşmeyen yönleri vardır. Estetik eğitimi bu açıdan ele alınmalıdır. Disiplinlerarası bu yeni yaklaşımlarda estetiğin sanat eğitimi içerisine giren kapsam ve boyutlarının sanat felsefesi, felsefi estetik hatta psikoloji ve sosyolojinin alanından faydalanması kaçınılmaz olmaktadır.

Yukarıdaki görüş ve gelişmeler ışığında Özsoy’ unda vurguladığı üzere, yirmi birinci yüzyıl eğitiminin amacı bilgilendirme değil, bilgi üretme, bilgiye ulaşmayı ve öğrenmeyi öğretme olarak yeniden tanımlanabilir (Özsoy, 2003, s.33).

Bu amaçla aşağıda bilgi üretme görevini üstlenen ve bir disiplin adıyla anılan bu estetiğin bakış açısı, kapsam ve boyutları ile açıklanmaktadır.

1.1. Estetiğin Kapsamı

Estetik bu bölümde, sanata ilişkin bir bilgi türü olarak ele alınmıştır.

Yaşamımızın her boyutunda sanatla iç içeyiz. Sanat, doğanın düzenini oluşturan bilginin parçası olduğu gibi insanın da ayrılmaz bir parçasını oluşturur. Çevremizi saran oturduğumuz sandalyeden, yaşadığımız mekâna dek her şey bir tasarım ürünüdür. Sanat doğanın bilgisini yeniden üretme kaynağıdır. Gombrich “İnsan yokken sanatta yoktu” demiştir.

İletişimin önemli yolu sanattır. Bazılarımız kelimelerle açıklayamayacağımız duygu ve düşüncelerimizi sanat yoluyla ifade edebilir, kurduğumuz bu iletişim tarzıyla kendimize ve diğerlerine haz, beğeni duygusu verebiliriz. Ortaya konan bu çalışmaların niteliği hakkında nasıl yargıya varabiliriz, kim veya kimler ona değer biçebilir, bu konuda hangi bilgi türlerine gereksinim duyarız. İşte bu sorulara yanıt ararken estetik alanına girmiş olacağız.

Bilgilerimizin bazıları elle tutulur gözle görülür nitelikteyken diğerleri duygu ve duyularımızla ifadeyi gerektirir. Sağduyu, değer, beğeni gibi soyut ifadeler

duyumsal bilgi alanında yer almaktadır. Sanatsal nitelendirmeler nesneleri en yalın şekliyle tanımlamak ve onun arkasında olabilecek bilgi türlerini açıklamakla ilgilidir. Her bilgi türü insan yaşamı için değerlidir. Her bilgi türü o varlığa ait bir dünyanın tasarımıdır. Bu açıdan bakıldığında estetik, tasarımların varlık dünyasındaki anlamını çözmemizde bize rehberlik edecektir.

Etrafımızda bulunan nesnelere farklı tarzlarda tepkiler verir ve meydana getirdiğimiz şeyleri farklı ve değişik nedenlerle yaratırız. Bu tepkilerimizden birinin nesnelerin ne olduğunu bilmek, tanımak olduğunu biliyoruz. Başka bir deyişle dünyaya onu tanımak üzere yönelmişizdir ki bu, bilginin, bilimin yönelme biçimidir. Öte yandan gerek bireysel, gerekse toplumsal açıdan iyi olanı gerçekleştirmek üzere birtakım eylemlerde bulunduğumuz açıktır. Bu eylemlerimiz de ahlaki ve siyasal eylemlerimizi meydana getirirler. Bunların dışında gerek doğada hazır bulduğumuz, gerekse kendimizin meydana getirdiği bir takım nesneler vardır. Bu nesneler sırf algılamak için meydana getirir ve onları algılamamızın kendisi bize diğer iki faaliyet biçimimizden farklı duygu ve heyecan verirler. Bu sonuncu nesneler ile kastettiğimiz “güzel” diye adlandırılan şeylerdir ve bu güzel denen şeyleri seyretmemiz veya algılamamızın bizde uyandırdığı tepki ise heyecan tepkisi, hoş ve zevkli bir heyecan tepkisidir. İşte felsefede bize hoş veya haz verici diye adlandırdığımız bir heyecan veya duygu veren şeylerin incelenmesiyle ilgili disipline *estetik* adı verilmektedir (Arslan,1994, s.201). Ancak estetik sanat eğitimi alanına girince sadece güzeli elde etmek ya da onun niteliklerini keşfetmekle kalmayacaktır.

Sanatsal bilginin kaynağı ve bu tür bilginin şekillenişinde evrensel bir fikir birliği olduğundan söz etmek güç olsa da bu şekillenişin sürecini ortaya koymak mümkündür. Sanattaki şekilden, sanat eserinin güzelliğinden söz açıldığında beğeni, değer, haz gibi soyut duyumsal bilgi alanına gireriz. Sanatta güzelin niteliğini belirleyebilmek, güzele ait bilgi kaynağımızla doğrudan ilgilidir. “Bu şey güzeldir... Diye başlarız, çünkü...” diye devam ederiz. Ancak bu yorum o şeye ait değer yargımızın kişisel bilgi alanımıza ait yorumudur. Bizi ilgilendiren yüzyıllarca tartışılan felsefe, sanat felsefesi ve daha sonra estetik alanıyla yoğrulan böyle bir bilgiyi kuramsallaştırabilme, sanat eğitimiyle bütünleştirebilmenin mümkün olup olmadığıdır.

Sanatsal kavrayışta duyumlar önemlidir. Duyum farklı bir bilgiye açılan kapı gibidir. Duyularımız algıları, algılarımız estetik yargılarla ilgili sanatsal anlayışımızı oluşturur. Yaşamımızın her anında içiçe olduğumuz nesneler dünyası ilişkilerini açığa çıkarmak, yorumlamak, doğrular konusunda yargıya varmak ya da bu ilişkileri açıklayan bir karar, bir öneride bulunma durumunda kalabilmekteyiz. İşte bu an estetikle ilgili bir yargıda bulunabilme anıdır. Bu durum nesnenin bizim varlık dünyamızdaki anlamıyla, tasarımın doğasında bulunan niteliklerin çözülmesi anı yani estetik yargı sisteminin işlediği süreçtir. Estetik özellikle ondokuzuncu yüzyılda Kant'ın etkisiyle insanda bu süreçlerin işleyişine odaklanmıştır. Kant'ın estetikle ilgili aşağıda detaylandırılacak görüşleri her ne kadar gününde özellikle eğitimde yansımalarını bulamamışsa da bugün onun bakış açısı üzerine estetik eğitim alanında hizmet vermesi olası yaklaşımlar halen şekillenmektedir. Bu açıdan estetiği “yargı” kapsamında ele almak kaçınılmaz olur.

Yargı, kişi veya durumun eleştiriye dayalı olarak değerlendirilmesi, değerini ölçülmesi ve karşılaştırılmasıdır. Yargıya varabilmemiz için bir bilgi türüne daha ihtiyaç duymaktayız. Bu bilgi türü yerinde ve tutarlı yargı, ya da yanılmayan doğruyu yanlıştan ayırt edebilme yeteneğimizdir. Neyin bize zevk verdiğini, neyin güzel olduğunu ya da neden haz aldığımızı sözü edilen duyum alanına sorarak cevaplarız. Bilgilerimiz ve duyumlarımız bu alanda biçimlenir. Bir başka deyişle duyumlarımız birikimlerimizin biçimi haline gelir. Duyum alanlarımız; geçmişten günümüze kültürel deneyimler, algılama yolları, bilişsel yaşantımız ve karakterimiz gibi pek çok unsurun bir araya gelmesiyle oluşur. Duyum alanında her boyutun kesiştiği nokta “sağduyu” adını almaktadır. Aslında sağduyu salt soyut bir kavram olmakla beraber hem bilişsel hem de duyumsal alanın kesişme merkezidir. Doğruluk, iyilik ve güzellik söz konusu olduğunda sağduyumuza başvurmaktaız. Yerinde ve tutarlı yargı ya da akıl olarak nitelenen sağduyu, ince eleştiriye dayanan, ilkelere başvurmadan, günlük işlerde doğruyu seçebilme, eğriden ayırt edebilme yeteneğimiz olarak tanımlanmaktadır. Eski Türkçe de *Aklı-selim* dediğimiz bu yetenek tarihsel bakımdan Aristo'nun ruhbilimi öğretisinde ayrı ayrı duyuları birleştirdiği varsayılan ortak bir bilgidir. Sağduyu, aynı kültüre bağlı insanların az çok değişmez nitelikteki

ortak toplumsal inanç ve yargılarıdır. Bunlar seçmede, eylemde ve insanın bilinçaltından bu tür kanılarla hareket etmesinde önemli bir rol oynar (Öncül, 2000, s.958).

Bilim olarak estetiğin konusu üzerinde herkesin oybirliğine vardığı bir tanım hiçbir zaman olmamıştır (Ziss, 1984, s.110). Toplum yaşamında sanatın artan önemi ve rolü, estetik alanının alabildiğine genişleyip yayılmasına ve estetik alanındaki eğitim gereksinimlerine yansımıştır. Dolayısıyla, bütün bu sorunlara dair kuramsal çalışmalar göz önünde tutulduğunda, estetik biliminin konusunu ve onun bilgiyle bitişik alanlarla ilişkilerini iyice belirlemek zorunluluğu kendiliğinden ortaya çıkar.

Estetiğin bir bilgi türü haline gelişi yüzyıllar almıştır. Estetiğin tarihi büyük ölçüde kesintili bir tarihtir. Antikçağdan günümüze dek uzanır.

Estetiğin bizim sözünü ettiğimiz bilgi alanı haline nasıl geldiğine değinmeden önce *Estetik* sözcüğünün tanımı ve kapladığı alanı incelememiz gerekir. Aslında estetik sözcüğünün halen “güzel” veya “güzele ilişkin nitelikler” anlamı taşıması antik çağdan kalan bir mirastır. Estetik sözcüğü Yunanca *Aisthaneshai* duygu, duyum sözcüklerinden gelmektedir. Günümüzde kullanılan felsefi estetik anlamıyla ilk kez kullanılışı 1750 tarihindedir. Alman filozofu Baumgarten (Alexander Gottlieb, 1714-1762) 1750’ de yayımladığı *Aesthetica* adlı eserinde, Akıl’a göre daha aşağı düzeydeki *duyulardan gelen bilginin bilimi* üzerinde dururken felsefe tarihinde estetik sözcüğünü ilk kullanan filozof olmaktadır. Estetik sözcüğünü ilk olarak Baumgarten’ın 1935’de yayımlanan “*Meditationes Philosophicae de Nonnullis ad Poema*” (Kalıcı Birkaç Şiir Üzerine Felsefi Düşünceler) adlı kitabında kullandığı yazılmaktadır (Bozkurt, 2000, s.37).

Estetik Baumgarten’ın tanımına uygun olsun ya da olmasın; ondan önce de güzellik, estetik duyumlar, sanatçı, yaratılış gibi konular hakkında düşünen pek çok filozof vardır. İsim babasından sonrada birçok anlam değişikliğine uğrayarak, alanını genişletip daraltarak, kimi zaman felsefenin bir dalı, kimi zamanda felsefeden ayrı bir bilim dalı olarak bugünlere kadar gelmiştir.

Estetik kavramının antik çağdan kalma en önemli anlamı “güzel”dir. Günümüzde bu bilim, Metafizik estetik, Psikolojik estetik, Sosyal estetik, Filozofik estetik gibi alanlara ayrılır. Aslında felsefi estetik bilimini öğrenmekle insan sanatçı olmaz ancak sanatçının güzellik anlayışını kavrayabilir.

Estetik (felsefi estetik) ilk kez eski Yunanistan’da ortaya çıkmışsa da belli başlı bir bilim dalı olarak devam etmemiştir. Sokrat, yazılarında onu sanatın idealist ve spiritüalist (ruhsal) bir doktrini yapmıştır. Platon bazı eserlerinde bu meseleyi tekrarlamış, bir filozofun, hükümet adamının düşüncelerinde ve milletin terbiyesinde güzel’ in alacağı yeri göstermeye çalışmıştır. Aristo güzellik nazariyelerini tahlil ederek sanatın esasını tabiatı taklitte bulmuştur. Fakat tabiat ’tan maksadı tabiatın özündeki ideal güzelliştir.

XIX. yüzyılda güzel kavramının soyut araştırması, yerini uzam ve zaman kavramlarının kimyasıyla ilgili araştırmalara bırakmıştır. Yani estetik güzel’i sanat yapıtlarının engin ve derin dünyasında arayıp bulmaya, saptamaya yönelmiştir. Kant bize algının temelinde iki temel a priori biçimin, uzam’ın ve zaman’ın bulunduğunu bildirmiştir. “Algının dışında güzel yoktur” diyen çağdaş estetikçi her şeyden önce düşünmeye bu iki kavramdan başlamaktadır. Sanat yapıtı bir uzam-zaman bütünlüğü gösterdiğine göre estetiği bu iki kavram üzerine temellendirmek gerekmektedir. Yeni estetik “Estetik bir bilimdir” ilkesini ortaya atan Baumgarten’ dan çok estetiğin temeline uzamı ve zamanı yerleştiren Lessing’in görüşleriyle kurulmuştur (Timuçin, 2005, s.71-78).

Öyleyse yapıtı kavramakla eski estetiğin yaptığı gibi soyut bir düzeyde güzel nedir sorusunu sormak arasında bir yakınlık söz konusu olmayacaktır. Güzel nedir sorusunu bilincin koşulları içinde tartışmak gerekecektir. Bir başka deyişle sonuçları somut çerçevede ortaya koymak gerekecektir. Estetik hazzın kavranılması bilinçle ilgili bir sorunun çözülmesi anlamına gelecektir.

Görüldüğü gibi felsefi estetik, sanatla ilişkili bilgilerin üretilmesinde önemli bir kaynaktır. Sanatla ilgili soruları cevaplandırırken, yeni sorular oluştururken felsefeden faydalanırız. Felsefenin disiplinlerarası özelliği onu düşünme biçimleri oluşturan, bilim üreten ve temellendiren ana bir kaynağa dönüştürür. Böylece,

felsefe'nin önderliğinde oluşturulan bilimler gibi estetik de sanata ilişkin pek çok kurama ev sahipliği yapar.

Felsefî estetiği sanat felsefesinden ayırmamız gerekir. Sanat felsefesi; sanatın kökenini, doğasını, sanatla tüketici, sanatla dış gerçeklik, sanatçı ve eser arasındaki ilişkileri inceler. Daha özele giren estetik, sanatın değerini, güzel kavramını ve sanatın “ne” liği ve “niteliği” ne ilişkin tespitler yaparak bu varlık dünyasını günün yargısını anlama ve yeni yargılar oluşturma adına yorumlar ve deneyimlerle yeni bilgi üretir. Sanat felsefesi ve estetik kuramsal alt yapı oluştururken, sanatsal bağlamdan çıkarak eleştirel düşünceyi geliştirmeyi hedefler. Sanatsal konularda bu disiplinlerin bakış açılarından faydalanan sanat felsefesi yeni fikirler oluşturmamızda önemli bir bilgi alanıdır. Sanat felsefesiyle içli dışlı olan estetik, sanatı diğer disiplinlerle ilişkilendirerek sanatın öge ve ilkeleriyle bilgileri yorumlamamızda yardımcı olur. Estetiğin felsefe ile anılması uzunca bir dönem estetiğin temel sorunlarından biri olmuştur. Görsel sanat eğitimi alanında bazı kuramcılar arasında da benzer tartışmalar yapılmıştır. 1980 sonrası felsefeden ayrılan estetik, günümüzde felsefenin genelleyici, kavratıcı işlevini yüklenerek sanata taşımış ve sanatın düzenleyicisi görevini üstlenmiştir (Hünler, 1998, s.10–13).

Felsefî estetiği sanattaki estetikten ayırırken estetiğin bilgi alanını oluşturan üç temel unsurdan söz etmek gerekir.

a-Estetik Alımlayıcı (Özne): Özne sanat yapıtından veya bir doğa görünümünden haz duyan yani estetik tat alan varlıktır. Estetik tat almak, sanat yapıtını üretmek ve değerlendirmek, güzel ve çirkin gibi yargılarda bulunmak ancak belirli varlıklara özgü bir yetidir.

b-Estetik Nesne: Estetik nesne terimine iki farklı anlam verilebilir: Maddi nesne ve ereksel nesne. Ereksel nesne, nesneye insanın yüklediği anlamdır; zihin içindedir. Oysa maddi nesne, öznenin zihninden bağımsızdır. Estetik nesne, ereksel anlamıyla tanımlanırsa, estetik kuramın asıl konusu da estetik yaşantı olur. Kant felsefesine karşı çıkanlar ise, estetiği duyular ve öznel yaşantılar alanından çıkararak estetik nesnenin kendisine özgü özellikleri üzerinde dururlar.

c-Estetik Yaşantı: Estetik yaşantı birbirini tamamlayan iki önermeyle tanımlanabilir. 1) Estetik nesne duyusaldır, görülür, işitilir, duyumsal biçimiyle zihinde canlandırılır; insana bu duyusal özellikleriyle haz verir. 2) Estetik nesne aynı zamanda düşünülen, seyrine dalınan bir nesnedir; yalnızca duyulara hoş geldiği için değil, bir anlam içerdiği, bir değer taşıdığı için de ilgilendirir.

Bu önermeden ilki, estetik sözcüğünün kaynağına (duyum) işaret eder. İkinci önerme ise beğeni yargılarının temelini oluşturur. Seyretmeye değer bulunan nesnelerin değersiz bulunanlardan ussal olarak ayırt edildiğini gösterir.

Değer yargıları ben ve dünya (nesne-ler) da ki ilişkilerden meydana gelir. Yukarıda açıklandığı üzere, değer duygusu ereksel yolla sağduyu adını alan bir alanda biçimlenir. Aslında sağduyuya ilişkin böyle bir yorum öznel yaşantılarla kişiden kişiye değişen sonsuz sonuçlar doğurabilir. Akademik anlamda bizim ilgilendiğimiz o şeyin varlığında olan unsurları bir arada tutan özelliklerdir. Yeri gelmişken estetik dendiğinde sadece niteliksel bir yorumun sanat alanına ne kadar uygun olabileceği tartışılmalıdır. Çünkü bizim baştan beri felsefi estetiği ne kadar kesin çizgilerle sanat felsefesinden ayıramasak da sanattaki estetiği ayrı bir disiplin olarak bir arada tutan unsurları ortaya koymamız gerekir.

Estetiğin başlıca ödevlerinden biri, sanat yapısından alınan hazzı, yalnızca doğa yasalarına göre değil, bilincin işleyişini de göz önünde bulundurarak temellendirmektir. Kuşkusuz bu temel amaç, çoğu durumda bütün olarak sanat dünyasına ilişkin kapsamlı bir görüş geliştirmeyi zorunlu kılmaktadır. XX. yüzyılın önde gelen felsefecilerinden Alfred North Whitehead sanatın amacının, deneyime önceden deneyimlenmemiş yeni bir örüntüyü sokmak olduğunu, buna karşı estetik yaşantının ise, bu örüntünün bir biçimde tanınarak alımlanması olduğunu ileri sürmektedir. Estetik bu anlamda değişik sanat dalları üzerine düşünmekle birlikte, estetik deneyimle ve estetik değerlerle bir biçimde ilişkilendirip ilgisini kurabildiği her şeyi kendi araştırma kapsamına dahil edebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, estetiğin yalnızca belli bir bölümünü *sanat felsefesi* geri kalan ana bölümünüyse

çeşitli estetik sorunların, tasarımların ve yargıların doğasının açıklanmaya çalışıldığı *estetik felsefesi* ya da sık sık da yalnızca *estetik* diye anılan kendi öz alanı oluşturmaktadır. Ancak estetik üzerine düşünmüş çoğu felsefecinin genel yaklaşımlarından da açıklıkla görüleceği gibi, sanat felsefesi ile estetik felsefesi pek çok durumda üst üste örtüşecek denli bir uyum içerisinde ele alınmaktadır.

Günümüzde kuramcılar arasında estetiğin temel sorunlarının neler olduğuna ilişkin çetin tartışmalar yaşanmaktadır. Böylece estetik alanında alabildiğine çok yönlü bir soruşturma düzlemi oluşturmakta ve estetik felsefesinin en üretken dalları arasında gösterilmektedir. Estetikçilerin çoğunlukla bir sorun ya da bir konu üzerinde derin anlaşmazlığa düştüğünde, kendi tarihlerinden önemli kaynaklara başvurdıkları, bazen değişik sanat dallarının özel tarihlerinden “örnek olay” çalışmaları yaptıkları, bazen de Spinozacılık, Varoluşçuluk gibi genel felsefede yerleşiklik anlayışlar veya öğretilerden destek aldıkları gözlenmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında, temel felsefe araştırması olarak sanat felsefesine odaklanan estetiğin, tek tek sanat dallarını temellendirmeye yönelik bir arayış içinde olmadığı gibi, tek tek sanat dallarının kendi iç sorunlarını yanıtlamak gibi bir amacı olmadığı da görülmektedir. Bu anlamda sanat felsefesi daha çok sanatların felsefi dayanaklarını, farklı sanatların *güzel* anlayışlarını, sanat dalları için geçerli yaratıcılığın evrensel ilkeleri ile yasalarını soruşturmaktadır.

Estetik tartışmalarında baştan beri kendisine yanıt aranan ana soru güzelliğin doğasıdır. Genellikle güzelin doğasına yönelik soruya filozofların iki temel yaklaşım sergilediklerini söyleyebiliriz. Bunlardan ilki, güzelin nesnel bir varlığı bulunduğu düşüncesinden yola koyularak, güzelliğin güzel olan varlığın kendisinde bulunan nesnel bir nitelik olduğunu, bu niteliğinde nesnel birtakım ölçütlere dayanarak nesnel yargılarla değerlendirilebileceğini ileri sürmektedir. Öte yanda, güzelin doğası sorunu bağlamında, “nesnelci güzellik anlayışı”nın karşısında, güzelin kesinlikle nesnelerin kendilerinde bulunan bir nitelik olmayıp bütünüyle nesnelere bakan özneye ilintili olduğunu savunan “öznelci güzellik anlayış” yer almaktadır. Felsefe tarihine döndüğünde, nesnelci yaklaşımın önde gelen filozofları arasında Platon, Aristoteles ve G. E. Leissing bulunurken, Alman Romantizmi’ nin önde gelen

filozoflarına ek olarak Edmund Burke ile David Hume’ un öznelci yaklaşımın en önemli savunucuları oldukları görülmektedir. Öte yanda Kant, estetik yargının öznel bir doğası olmasına karşın evrensel bir geçerliliği olduğunu da ileri sürerek bu ikisi arasında üçüncü bir yaklaşım temellendirmiştir.

Felsefe tarihinde sergilenen araştırma yaklaşımlarına bakıldığında, estetiğin en genel anlamda iki ana bölümden oluştuğu söylenebilir. Birincisi “sanat felsefesi”, ikincisi “estetik deneyim felsefesi” ya da sanat ürünü olmayan nesnelerin yada doğrudan sanat kaynaklı olmayan olayların konu olduğu “estetik görüngüler felsefesi”dir. Sanat ürünü olmayan nesneler arasında, hem doğrudan estetik değerlendirmeye açık olup olmadığı ilk bakışta kuşku uyandıran insan eliyle yapılmış yapay nesneler hem de bir bütün olarak insanlığın yada insan teklerinin tasarımı olmayan doğanın ürünleri yer almaktadır. Estetiğin birbirinden temelde ayrı olduğu düşünülen bu iki bölümü arasında nasıl bir ilişki olduğu, bu bölümlerden hangisinin ötekine göre daha öncelikli olduğu konusu karşısında estetik üzerine düşünmüş olan filozofların genellikle iki değişik tutum sergiledikleri görülmektedir. Bunlardan ilkinde göre, sanat felsefesi daha temeldir, çünkü sanat ürünü olmayan herhangi bir şeyin estetik bakımdan değerinin belirlenmesi de son çözümleme de tıpkı sanat yapıtlarının değerinin belirlenmesi gibi gerçekleştirilmektedir. Bu görüşe karşı tepki olarak geliştirilen ikinci tutum ise, hem sanat yapıtlarına hem de sanatsal olmayan ürünlere ayırım gözetmeksizin bütünlüklü tek bir estetik tasarım doğrultusunda yaklaşmanın doğruluğunu savunmaktadır (Atan, 2003a, s. 116-118).

Estetik tasarım doğrultusundaki estetik değerlendirme, bir nesnenin dolaysız algılanan özellikleri üzerinde hiçbir beğeni yargısı bildirmeksizin, salt nesnenin olmahtalığıyla bıraktığı izlenimleri üzerinden yapılırken, sanatsal değerlendirme, sanat yapıtlarının daha derinlikli estetik araştırmalara dayalı değerlendirilmeleriyle yapılmaktadır. İkincisi çoğu durumda teknik ön bilgiler gerektirdiğinden genellikle bağlı olduğu sanat dalının uzmanınca yürütülmektedir.

Estetiğin kendisine ilişkin bilgi kaynakları vardır. Bunlar sanatçı, sanat eseri ve estetik heyecandır. Estetikle ilgili tüm bilgiler bu kaynakları ve ilişkilerini ele alırlar. Buradan kuramlar doğar.

1.1.1 Sanatçı Kimdir?

Estetiğin ele aldığı sorunların en başında tabii ki sanatçı vardır. Çünkü insan yani sanatçı olmasaydı sanat da doğmazdı. Sanatçıda diğer insanlarda görülmeyen hayal gücü, duyarlık ve duygu üstünlüğü, çağrışım zenginliği gibi özelliklerin bulunduğundan söz edilir. Fakat bunlardan daha ayırt edici özellik, sanatçının algısındadır.

Eflatun'a göre sanatçının amacı, yeryüzündeki güzellikleri görerek idealara yükselmek ve sanat yapıtlarında onları yansıtmak, taklit etmektir. Yeryüzünde güzelliği gören insan, gerçek güzelliği hatırlar ona doğru uçmak arzusu ile yanar ve bütün dünya işlerini yüzüstü bırakır. Sanatçı için günlük yaşam sıkıntı verici, bazen de şaşırtıcı olur. Düzensizliği, ahenksizliği kötülük sayan sanatçı ruhu güncel yaşamın ahlak ve politika kargaşası içinde ne yapabilir. Birçok sanatçı romantik ve hayalperesttir. Çünkü o gerçek dünyadaki yaşamaya tahammül edemez. Yorgun ve çirkinlik içinde gördükleri bir kişiyi çizgi ve ışık büyüsü ile güzel bir huzur âlemi haline getirmeyi öğrenmişlerdir.

Sanatçı ilgi kurduğu nesneleri algılayabilen, tasarımıyabilen ve nesneleri bu yolla tam kavrayabilen özel yetenekli bir kişidir. Yaratıcı gücü ile nesnelere yönelir, onları kavrar ve çizgi, boya, ses veya sözcüklerle ifade eder. Sanatçı yaşadığı dönemde, gerçekleri kendi hayalgücü ile birleştirerek yeni duygular üretir ve bunları yeni biçimler içinde sunar. Sanat yapıtlarında bu bakımdan çok çeşitli orijinallikler görülebilir. Yani bir tutkuyu keşfetmek, yeni bir inanç ya da yaşam anlayışı yaratmak gibi (Ersoy, 1995, s.9).

1.1.2. Sanat Eseri Nedir?

Bir sanat eserinde ne var, bizi böylesine etkiliyor, bizi bizden alıp götürüyor? Bir tabloya, bir heykele, bir romana, bir şiire sanat niteliğini kazandıran şey nedir? İnsan kendisini bir sanat eseri, sözgelimi bir tablo karşısında bulunca, Delacroix'nın dediği gibi; “renklerin, ışıkların, gölgelerin bir düzene girmesinden doğan ve tablonun musikisi denen bir izlenim” alır. Tablonun daha ne dediğini anlamadan, bu sihirli uyum insanı kavrar.

Sanat yapıtı bir yaratmadır. Her yapıt toplumsal kökenlidir. Kendine özgü nitelikler taşıyan bir bütündür. Yaratmanın olduğu her yerde yenilik vardır. Boileau: “Sanatın aynasında güzelleşmeyen hiçbir canavar yoktur” der. Sanatçı doğada gördüğü çirkinlikleri ya da toplumun aksayan yanlarını gösterdiği zaman, izleyiciyi saf duyularla etkilemeye çalışmaz. Sanat yapıtı doğada gördüğümüz sayısız varlıklar gibi bir varlık değildir. Doğadaki varolanları insanlar hazır bulurlar. Oysa sanat yapıtı özel bir çaba ve etkinlik sonucu ortaya çıkar. Sanat yapıtı tesadüflere dayanan olaylara göre değil, özel seçilmiş mantıksal bir biçime sokulmuş olaylara dayanır (Ersoy, 1995, s.15).

Sanat eserini, çeşitli öğelerin kaynaşmasıyla biçimlenen, içi ile dışı bir olan; duygu+düşünce+renk+çizgi ve ses bileşimi olarak görmek, yanlış olmaz. Sanat eserinde değişen şey, içerik değil biçim ya da biçimsel bakıştır. Sanat yapıtı estetik bir objedir. Çünkü onda realite yoktur. Estetik objenin temelinde estetik bilgi bulunur. Estetik bilgi doğrudan doğruya sezgiye dayanan bir bilgidir. Bir ağacı resimleyeceği zaman sanatçı tarafından ağacın görülmesi, onun aslında bilgi objesi olarak kavranmasını gösterir. Herhangi bir varlığın sanat yapıtı olduktan sonra gerçek varlığı aşması, değer kazanması, sanat kültürüne sahip ve sanat yapıtını kavrama yetkisi bulunan, onu izleyen ya da dinleyen bir öznenin varlığına bağlıdır. Ancak bu özne, seyrettiği sanat yapıtına bir anlam verebilir. Bir sanat yapıtının çoğu zaman anlaşılmadan kalmasının sebebi, onun maddi yapısından hareket ederek, tinsel içeriğini çıkarabilecek, onu estetik olarak algılayabilecek bir bilincin olmamasından iler gelir.

1.1.3. Estetik Heyecan

Sanatçıdan kopan ve topluma karışan sanat eseri; yani şiir, roman, tiyatro, heykel, resim, kendisini okuyanı, dinleyeni ya da seyredenleri bekler. Sanat eserinin bunlardan biri ile karşılaşması, estetik durumu meydana getirir.

Sanat eserini ya da bir günbatımını manzarasını seyre dalan kişi, gerçekliğin zorunluluklarından kurtulmuştur. Seyre dalışın konusu dışında bütün şeyler kaybolup gitmiş, bir tarafa bırakılmıştır. Günlük yaşantının çeşitlilikleri içinde farklı

durumlarla karşılaşan insanların pek azında rastlanılan bu duruma, sanatçıda ve sanatseverde daha çok rastlanır.

Estetik heyecanın ön şartı duyumdur. Duyum imgeleri uyandırmazsa, onları duygulandırmazsa, estetik heyecan bir anlık ve geçici kalır. Bir tablodan, bir şiirden, bir senfoniden beklediğimiz şey, yalnızca çizgilerin, renklerin, sözcüklerin ya da seslerin soyut düzenlemesi değil, bu düzenle sanatçının bir ruh anını sonsuzlaştırmasıdır. Bu bakımdan, eksiksiz estetik heyecan, duysal hazzın, biçimsel ve duygusal hazlarla birleşimidir. Duyum, sanatın başlangıç noktasıdır. Duyuların ham maddeleri olan duyular, imgeleri uyarmadıkça, aklın değerlendirmesinden geçirilmedikçe, tam estetik heyecan uyanmaz.

Estetiği sanatsal sonuçlarla tartışmak doğru değildir. Estetik, sanat sürecinin kendisidir; bir bütün olarak sanatsal etkinlik sırasında sanatın yönlendirilmesine katkı sağlar. Bu durumda estetik, hem sanatsal etkinliği, hem de sanatsal sonucu kapsar. Bu felsefeden estetiğe geçen bir özelliktir. Estetik etkinlik ile sanatsal etkinlik arasındaki temel ilişki, sanatsal gerçeğin kavranmasıdır. Estetik, sanat hakkında zihinsel faaliyeti sürdürürken, bunun dışında kendine özgü bir nitelik alanı da yaratır. Salt sanatsal olanı değil, doğasal olanı da kapsamına alır. Bundan dolayı estetiğin etkinlik alanı sanatınkine oranla daha geniştir (Demir, 2003, s.57).

1.1.4.Estetik Beğeni

Beğeni, en yalın anlamıyla güzeli çirkinden ayırt edebilme yeteneği; estetik olanı tanıyabilme, “estetik nesneyi” seçebilme yetisidir. Belirli sanat ve doğa nesnelerinden haz alma yeteneği, sanat ve doğa nesnelerini oluşturan öğeleri saptama ya da bunların belirli özel niteliklerini ayırt etme yetisi olarak da tanımlanabilir.

Belirli sanat ve doğa nesnelerinden haz alma yeteneği olarak beğeni tanımlaması daha çok David Hume ile Immanuel Kant’ ın yapıtlarında karşımıza çıkmaktadır. Estetik deneyimlerin ve düşüncelerin yerinin beğeni olduğunu öne süren Hume’ a göre, bu yetenek yalnızca birisinin “bu çiçek güzel” diye iddia edebilmesinin nedenini vermekle kalmayıp “beğeni ölçütü” diye adlandırılan şeyin

deneysel temellerini de sağlar. Kant güzelliğin temelinde beğenin uygulanışı sırasında deneyimlendiği, beğenin uygun bir şekilde uygulanıp uygulanmadığını belirleyecek herhangi bir deneysel sınamanın ya da ölçütün bulunduğunu kabulüne yanaşmaz. Kant bir yandan “beğeni yargısı”nın nesnel bir yargı olmadığına üzerinde dururken, bir yandan da “beğeni yargı”larının insanın mantıksal ve nesnel yargılar diye adlandırdığı yargılarda dahil olmak üzere her türlü yargıda bulunma yeteneğinin eşsiz ve temel bir örneği olduğunu ileri sürer. Hume ise bir başka yerde, beğeniye “sanat ve doğa nesnelerini oluşturan öğeleri saptama yeteneği” diye tanımlamaktadır.

Beğeni XX. yüzyılın ortalarından başlayarak genellikle sanat ve doğa nesnelerinin belirli özel niteliklerini ayırt etme yeteneği olarak tanımlanmaya başlamıştır. Bir anlamda Kant ve Hume’ un savundukları beğeni anlayışının alternatifini oluşturan bu beğeni anlayışı, “estetik özellikler diye adlandırılan güzellik, incelik, ölçülülük, orantı v.b nin değerlendirmeye alınan nesnelerde bulunan gerçek nesnel özellikler olsalar da ayırt edebilmek için özel bir yeteneğe gereksinim vardır” düşüncesine dayalıdır.

Ahlakta karakter ne kadar önemliyse estetikte de beğeni o denli önemlidir. Evrensel bir beğeni ölçütünün söz konusu olup olmayacağı çok sık tartışılmış ve halen de tartışılan bir konudur. Söz gelimi kimi çağrışımcı felsefeciler güzellik kaynaklarının çok boyutlu doğasından ötürü böyle bir ölçüt için herhangi bir gerçek evrenselliğin söz konusu olamayacağını ileri sürerlerken, idealist düşünürler güzelliğin evrenselliğini savunarak evrensel bir ölçünün bulunduğu ısrar etmektedirler.

1.2. Estetiğin Boyutları

Estetiğin kapsamını boyutlarından kesin çizgilerle ayırmak zordur. Ancak felsefi estetiği sanat eğitiminde konu edilen bir bilgi türü olan estetikten ayırabilmek gerekir. Aslında Estetiğin bilgi alanı kapsamı gereğince her çağda farklı anlam kazanmaktadır. Bu nedenle bir disiplin olarak estetiğin sanat eğitimi için taşıdığı anlamlar tartışmaya açılmıştır.

XXI. yüzyılda örgün eğitim içerisinde, eğitimin her kademesinde sanat ve estetik eğitiminin amaçları tartışılmaya başlamıştır. Felsefede yeni bir deneyim alanı görülen estetik, yorum bilgi, post-modernist ve gösterge bilimsel anlamı soruşturmak üzere, dil yönelimli araştırmaların başlıca konusunu oluşturmuştur(Timuçin, 2000, s.85-90) .

Estetiğin içinde, sanat yapıtlarını kesin çizgilerle betimleyip değerlendirmeye çalışan *uygulamalı estetik*; sanatın değişik alanlarında eğitilen öğrencilere yaratmanın aşamalarını ilgilendiren belirli konularda yeti ve beceriler kazandırmayı amaçlayan *teknik estetik*; belli bir taslak ya da çerçeve doğrultusunda sanatın gelişim tarihinin felsefi bir gözle irdelenerek incelendiği *sanat tarihi felsefesi* gibi kimi alt alanlarda yer almaktadır. Estetik günümüzde sınırlarını hâlen genişletmektedir.

Günlük kullandığımız, estetik, Güzel’le, Güzellik duygusuyla, bir dereceye kadar Güzel olan şeyle ilgili olarak eksik ve yanlış bir biçimde kullanılmaktadır. Estetik davranış, estetik duruş, estetik çaba, estetik cerrahi v.b. deneyimlerde estetik sözcüğüyle anlatılmak istenen şey ise, güzellik ve güzelliğin insan zihnindeki ve duyularındaki etkilerdir (Doğan,2003, s.33). Örneğin, Öncül, Estetiği: “a maddesinde bir sıfat olarak; “Bir nesnenin yada yaşantının niteliği olarak, güzel oluşu yada estetiği ile ilgili”, b maddesinde ise, “o anda yaşanan yada duyulanla ilgili olan, çıkarsama yada uslamlama dolaylı yolu ile değil” diye tanımlarken, aynı kaynaktan isim olarak estetiğin tanımını; yine a maddesinde, “güzelliğin, özellikle güzel sanatlarda belirlenen güzelliğin düzenli incelenmesi olarak ve b maddesinde, “güzelliğin niteliğinin tanımlanıp ortaya konulması ve değerlendirilmesi ilkelerini saptamağa çalışan bir bilim dalı” olarak tanımlamaktadır (Öncül, 2000). Bu tanımların sıfat olarak ele alınan ve kastedilen kavramı karşılayacak türünün halk arasında daha yaygın kullanıldığı anlaşılmaktadır. Yabancı sözlüklerde buna yakın bir anlam vermektedir.

“Güzelliğe ilişkin, ya da onunla uğraşan” (Webster’s Seventh New Collegiate Dict.s.15).

“Özellikle doğada ve sanatta güzel olanın temellerini ve yasalarını kapsayan bilgi” (Das Grosse Deutsche Wörterbuch, s.448).

Felsefede sözcük geniş biçimde sanat ve sanatsal yaratmayla ilişkili düşünceleri kapsamaktadır. Estetiği felsefenin bir dalı olarak düşünenler, törebilimde “İyi” kavramı, mantıkta “doğru” kavramı ne ise estetikte de “güzel” kavramı odur, demektedirler (Doğan, 2003, s.27).

Estetik, yalnızca salt güzellik bilimi olarak görülmemiştir. Her zaman güzellikle insan arasında ilgi kuran filozoflar vardır. “insan güzelden hoşlanır, ondan haz duyar. Güzelliğin amacı insana haz vermektir. Buna göre, araştırılacak şey, güzellik olmayıp, haz fenomenidir”. Olaya böyle psikolojik bir açıdan bakan Fechner (1801-1887), hazdan acıya kadar olan duygu ilgilerini incelenmesi gereken bir bilim olarak işaret ederek ona Hedonik (haz) adını vermiştir.

İlk defa *güzel nedir?* Sorusunu Eflâtun (427-348) sorar. Zaten Eflâtun'un, çevresindeki sanat eserlerine kayıtsız kalması beklenen bir şey değildir. Çünkü onun yaşadığı yıllarda, başlıca Yunan tapınakları ayakta idi, ünlü heykeltıraşların eserleri şehirleri süslüyordu. Ünlü tragedyalar ise sürekli anfitiyatrolarda oynanıyordu. Eflâtun, değişik eserlerinde güzelliğin, iyilik, fayda ve uyum gibi kavramlarla ilişkisini tartışmıştır. Onun öğrencisi olan Aristo (384-322), güzelliğin kurallarını maddî yapıda, yani bu dünyada arar. Bu düşünüre göre güzellik, sanat nesnesi üzerinde incelenirse sahip olduğu bazı belirtiler görülür. Bunlar; güzel, simetri ve sınırlılıktır. Bu yaklaşım oldukça matematiksel bir yaklaşımdır. Güzel olan şey, parça ve bütün ilişkilerinin özelliğine bağlı olarak güzeldir.

Platinos adlı Romalı felsefeci (205-270), güzelliği psikolojik ve metafizik yönleriyle ele almıştır. Ona göre, her varlık bir madde ve biçimden oluşur. O, *eşyayı güzelleştiren şey nedir?* Sorusunu başka şekilde cevaplar. "Uyum aynı kaldığı halde, aynı yüzün kimi zaman güzel, kimi zaman pek güzel görünmeyişi, güzel'in uyum'dan farklı bir şey olduğunu gösterir." Platinos "güzel", uyum değil; fakat uyumda parıldayan şeydir. Madde ruhun suretidir, biçimdir demektedir.

Ortaçağ Avrupa'sında sanat üzerine düşünme işi pek önemsenmez. Asıl anlatılan sanatın ele aldığı konudur. Sonradan Hristiyanlığı kabul etmiş olan Aurelius Augustinus (354-430) adlı düşünür yer yer antik felsefenin izlerini taşıırken, bir Hristiyan estetiğinin havasını da sürdürür. Augustinus'a göre eksiksiz uyum; birliktir. Bütün sanatlarda hoşça giden şey orantıdır. Orantı ve uyum, birliği arar. Görülen şeyler, birliğe yöneldikleri için güzeldir, güzelliğin ölçüsü birliğin ne derece gerçekleştirildiğine bağlıdır.

Uzun düşünce ve felsefe tarihi içinde estetiğe değinen daha pek çok düşünür vardır (Eflatun,427-348; Aristo, 384-322; Augutinos, 354-430 vb). Bunlardan biri olan Friedrich Hegel (1770-1831) fazlasıyla dikkat çekicidir. Ona göre sanat, tabiatın taklidi değil, fakat bir idealdir. Bir ruh tarihinin sanata dönüştüğünü kabul eden düşünür, yalnız güzellik felsefesi kurmakla kalmamış, güzellik idealini tarihsel gelişimi içinde gözden geçirmiştir.

Buraya kadar sayılan isimlerin dışında, T. Lipps, N. Hartmann, B. Croce, G. Lucas, Çernişevski ve Plehanov gibi düşünürler, estetik bilimine katkıda bulunan önemli kişiler olmuştur. Bunlardan Lipps, psikolojik estetiğin kurucusudur. Lipps, estetiği şu şekilde temellendirmektedir: “Estetik güzelliğin bilimidir; bu tanım çirkinin bilimini de kapsar. Bir obje bende özel bir duygu, güzellik duygusu diyebileceğimiz bir duygu uyandırdığı ya da uyandırmada etkili olduğu için ‘güzel’dir. Estetik, bu etkinin özünü tespit etmek, çözümlemek, nitelendirmek ve sınırlamak ister. Bu görev bir psikolojik ödevdir. Buna göre, estetik de bir psikoloji disiplini” (Doğan, 2003, s.20).

Fakat bütün bu yeni öneriler, belirli bir beğeni ve kabul görmemişler, bunların hiçbiri benimsenmemiştir. Özellikle Kant ve Schiller’ in estetik sözcüğüne ağırlıklarını koymalarıyla estetik, bugün estetik dediğimiz bilimin adı olarak yerleşmiş ve artık bu konudaki tartışmalar da sona ermiştir. **Estetik:** *Sanatın doğası, amacı, sanatçının kim olduğu, yaratıcı süreç ve sanatın değerine yönelik araştırmaları kapsayan bir bilim dalı olarak tanımlanmıştır* (Doğan, 2003, s.21).

Estetik insanın dünyaya gösterdiği *güzel*, *çirkin* sözcükleriyle dile gelen tepkileriyle ilgilidir. Ama *güzel* ve *çirkin* terimlerinin kapsamı belirsiz, anlamları da öznel ve görelidir. Üstelik etkileyici bir doğa görünümüyle ilgili gözlemlerde yada sanat eleştirilerinde kullanılan nitelendirmeler yalnızca *güzel* ve *çirkinle* sınırlı değildir; anlamlı, dengeli, uyumlu, ürpertici, yüce gibi bir dizi başka kavramda değerlendirmeye girer.

Kant (1724–1804), sanatsal bilgiyi, sanat eserini oluşturan unsurlar arasındaki ilişkileri ve yargıya varabilme sürecini Salt Aklın Kritiği (1781), Pratik Aklın Kritiği (1788), Yargı Gücünün Kritiği (1781) adlı eserlerinde inceleyerek sanatsal sorgulamada *Kritik* olarak adlandırılan yeni bir dönemi başlatmıştır. Kant eserlerinde ruh yetilerinden bilmeyi, idelerden doğruluk idesini, yasa çeşitlerinden nedensellik ya da zorunluluk yasasını, bilgi çeşitlerinden doğa bilgisi ve metafiziği, bilgi yetilerinden zihin ya da anlığı incelemektedir. Bunların uygulama alanı olarak da doğayı almaktadır. Kant Yargı Gücü’nün Kritiği adlı eserinde estetik yargıyı; ruh yetisi *duyumsama*(*duygu, hoşlanma*), idesi *güzel*, yasası *teoloji*, bilgi türü *sanat bilgisi*, bilgi yetisi *yargı gücü*, uygulama alanını da *sanat alanı* olarak belirlemektedir. Kant yargı gücü derken anlık ile akıl arasında bulunan bir yetiden söz eder. Kant’ın tanımıyla: “yargı gücü özeli genelin altında bulunduruyor diye düşünme yetisidir”. Yargı gücü, duyu ile zorunluluk yani bilgi ile hoşlanma yetileri arasında bulunur ve onlar arasında bir bağ kurar. Kant’a göre seyrettiğimiz ve bundan duyduğumuz haz, hoşlanma duyguları duyduğumuz doğa nesneleri, sanki bizde estetik bir etki yapma amacı taşırlar. Bu amacı biz bilgi gücümüzle kavrayamayız fakat duyularımızla sezebiliriz. Bu amaç, doğa ile seyreden kişinin *bilme yetisi* arasında bir uyum yaratmaya çalışır. Bu uyum, estetik hoşlanmanın temelidir. Bunun için Kant, estetik yargı gücü nesnelerini ereklilik yasası altında düşünerek bunlara *öznel* ya da *estetik yargı gücü* der.

Kant’a göre, sanatta doğa güzelliği gibi bir beğeni nesnesidir. Fakat sanat insan yapımı bir şey olduğundan doğa güzelliğinden ayrılır. Sanat ne doğanın taklidi nede doğadaki güzelin taklididir. Sanat kendine göre bu dünya gerçekliğinden ayrı

ikinci bir gerçeklik yaratır. “Kant’ın bu konudaki temel düşüncesi şudur: Doğa nasıl ki sanat görünümüne büründüğünde güzel ise, sanatta doğa gibi görüldüğünde güzeldir” (Kant, 1993, s.18).

Görüldüğü gibi estetik kuramları, bir yandan güzelin yalnızca öznel olmayan, nesnel bir içerik taşıyan tanımını yapmaya, bir yandan da değişik terimler arasındaki bağıntıları belirlemeye çalışmaktadır. Estetik kuramcılarının temel sorunları, estetiğin öznesine, nesnesine ve estetik yaşantıya ilişkindir.

Estetiğin temel sorunlarından biri, sanatta biçim ile içerik ilişkisi sorunudur. Biçimle içeriğin birliği, içeriğin önceliği ve biçimin etkin rolü gibi etkenler estetiğin sorunları arasında yer alır. Ancak estetik bağlamda sadece bu ilkelerle yetinmek yeterli olmaz. Estetik, biçim ve içerik dahil diğer güzel ilişkilerini konusu içerisine alır.

Sanat eserleri, bazı özelliklerine göre üç gruba ayrılabilirler;

1. Biçime önem veren sanat eserleri.
2. İçeriğe (Öz’e) önem veren sanat eserleri.
3. Biçim ve içeriği eşit oranda tutan sanat eserleri.

Sanat eseri anlamını kendinde bulan bir biçim mi, yoksa kendi dışında bulunan bir içeriği (Öz’ü) tanıtmaya yarayan bir ifade aracından mı ibarettir?, Sanat biçim mi, içerik midir? Eğer sanat biçimdir veya içeriktir ya da her ikisinin birliğidir şeklindeki estetik formüllerden birini alıp onu kesin bir hareket noktası olarak kabul edebilmeyiz, biçimden ayrılacak bir öz (içerik) her şeyin özerinde yer alabilir mi?

H. Wölfflin’e göre sanat; biçim’dir. Alman sanatını araştıran Dehio ise; “Öz” estetiğinin savunusunu yapmaktadır. Biçim, içeriği anlatan bir araç olduğu gibi, biçimin kendisi de bir amaç olabilir. Biçim kendi başına da bir anlam kazanabilir.

Kesin bir estetik prensibe bağlanılmayıp, malzemenin özelliğine göre, yerine göre, içeriğe önem vermenin veya bir biçim analizi ile konuya nüfuz etmeye çalışmanın daha doğru olabileceği de savunulabilir. Teoride her ne kadar böyle seçmeci bir yöntemin izlenmesi doğru gibi görünüyorsa da uygulamada iş biraz değişmektedir. Sanatçı belli bir dünya görüşüne sahip olduğu ya da olması gerektiği için biçime veya içeriğe daha fazla önem veren bir sanat görüşüne eğilim göstermekten kendisini alamayacak ve bu eğilim doğal olarak ortaya koyacağı sanat eserinde de kendisini hissettirecektir (Doğan, 2003, s.221-229).

Günümüzde sanat eserinin bu üç özelliğinin yeniden şekillendiğini söyleyebiliriz. Çünkü bazı sanat formları bu üç özelliğin dışında kalabilmektedir. Postmodernitenin bu sanat özelliklerini konu(tema), biçim ve içerik (öz) olarak ifade ettiğini bilmekteyiz.

Aristo'ya göre sanat, eşyada devamlı var olanı taklitten doğmuştur. Biçim değişime uğrayabilir ama öz kalıcıdır. Platon'a göre ise; Bozulmaya ve değişmeye meyilli olan obje güzel olamaz.

Günümüzde estetik, müzik, tiyatro edebiyat ve plastik sanatlar kuramları verilerinden yola çıkarak genellemelere veya sonuçlara yönelir. Ancak bu parçasal kuramların her birinin farklı sanat alanlarına ait özgül ve özgün çizgilerini incelerken, bir sanat alanının niteliği ile diğer sanat alanının niteliğini birbirine karıştırmaz. Kaldı ki; aynı sanat alanı içerisinde, değişik tür sanat alanları da yine kendilerine göre bir takım özgünlükler gösterir. Örneğin; iyi bir manzara ressamı, aynı başarıyı portre resminde gösteremeyebilir. Bununla beraber bütün sanat alanlarının her birinin kendine özgü çizgileri olsa da, ortak yanları da vardır. Estetik işte bu belirlenmiş genel sanat yasalarını inceler. Bu görüş Sokrat'ın görüşleri ile örtüşür. Estetik, sanatın bütünlüğüne ilişkin yasaları ortaya koyabildiği ölçüde sanatın parçasal kuramlarındaki verilerin bireşimini yapabilir. Fakat sanat alanlarının kendilerine göre özgünlükleri olduğundan, estetiğin de yasaları bir tek kurala dayanmaz. Ve bu yasalar arı saf halde bulunmaz. Estetik, her parçasal kuramın koyduğu tasarım-uygulayım sorunlarını genelleştirdiği için, en son çözümleme sürecini sorgular ve yöntembilimsel ilkelerle donatır (Ziss, 1984, s.35).

Estetik, yöntembilimsel düşünce özelliği ile sanat kuramları karşısında, bir üst kuram işlevini yüklenmiş olarak; değişik disiplinler arasındaki ilişkileri inceler, bunların araştırma yöntemleri, sınırlarını çözümleyerek ortaya çıkacak yeni kavramların yeni tanımlamalara katkısını araştır. Sanatın evriminde estetiğin oynadığı etkin rol, tasarım ve uygulamaya katkısı, büyük açıdan estetiğin eleştirisi üzerine yaptığı etkiyle bağımlıdır (Ziss, 1984, s.41).

Vissarion Bielinski, eleştiriyi, "hareket halindeki estetik" diye nitelendiriyor. Buna göre; Estetik, dinamik hale eleştirisi vasıtasıyla geliyor. Ya da estetik üst-kuram işlevini, eleştirisi ile ortaya koyuyor (Ziss, 1984, s.44).

Ziss' e göre özetle, sanatsal tasarım-uygulayım çözümlenmesi, sorgulanması ve değerlendirmesinde eleştirisi, kişisel beğenilerden ve yakınlık duygularından ya da öznel isteklerden ve eğilimlerden değil; estetiğin nesnel ve bilimsel ilkelerinden temellenir. Estetik olarak üst-kuramsal işlevden yoksun eleştirisi, ilkesizlikten ve öznelcilikten yakasını kurtaramaz. Buna karşılık, eleştiriden yoksun bir estetik de, insanı soyutlamaya ve skolastiğe dalmak tehlikesi ile yüz yüze getirir. Çünkü estetik, savlarını, ancak onların çağdaş kültürde uygulamaya sokulmasında, sanatın uygulamasıyla karşı karşıya getirilmesinde geliştirip somutlaştırabilir (Ziss, 1984, s.22-25) .

Sanat eğitiminin kuramları içermesi oldukça önemlidir. Sanat eğitim tabanında estetiğin bir düşünce sistemi halini alması, o toplumda estetik beğenilerin gelişmesini de sağlar, böylece toplum sanata ve biçim niteliğine duyarlı insanlar kazanır. Estetik, tarihsel ve toplumsal gelişmeyle farklılaştığı gibi, felsefi kuramsal alanda da yeni anlamlar kazanmaktadır. Günümüzde estetiğin bu farklılaşmasına temel teşkil eden üç ayrı görüş (disiplin) ileri sürülmektedir.

Bunların bir kısmı estetiği bağımsız bir bilim olarak; bir kısım felsefi bir disiplin olarak; bir kısımda başka bilimlerin uygulama alanı olarak görmektedir. Bu üç disiplinin hangisinde olursa olsun, estetik herhangi biçimde toplumsal pratikte yerini kazanmıştır.

G. Plehanov “Tarihsel maddeciliğe yaslanan estetik entelektüel yaşamın ve sanatsal yaratışın sayısız sorunları kadar sanatsal evrimleri de kucaklar. Doğa ve insan bilimlerindeki en yeni buluşlarla beslenir” derken, toplumun ve insan yaşamının sanat üzerindeki etkisini, sanatsal yaratıcı süreçle birlikte analiz ve birleşimlerle sanatın gerçekliğini ortaya koyar. Belinski’ inde ifade ettiği gibi, “hakiki estetik problemi, sanatın ne olması gerektiği hakkında karar vermek değil, ne olduğunu tanımlamaktır. Başka bir deyişle estetik; ancak kendi teorisine boyun eğdiği takdirde hedefine erişilebilecek ya da bir ideal sayılarak üzerine muhakeme yürütülecektir. Bunun için estetik sanat eğitiminin ayrılmaz bir parçası olmuştur.

Sovyet estetikçisi V. Sokolov; “Sanat estetiğin en başta gelen konusudur. Ama, sadece sanatı kendi boyutlarıyla değil; estetik araştırmalarının genel yönelmesini de büyük ölçüde sanat belirler. Bununla beraber, estetik anlayışlarının çoğu, başlangıçta olduğu gibi, hemen hemen günümüzde de sanat kuramına bağlı kalıyor, estetikle ilgili olan daha başka olayların “parametrelerini” belirlemek yolunda, en genel ve iyi düzeyde bir model fonksiyonunu yerine getirmektedir. Estetik biliminin konusu durmaksızın genişlemektedir. Ama daha başka olayları tanımlamaya yarayan şey, hep yine sanat olmuştur (Turani, 2000, s.554).

Rus eleştirmeni Çernişevski’nin de, estetik biliminin her şeyden önce genel sanat kuramıyla özdeşleştirilmesi gerektiğini düşünenlerden olduğunu kabul etmek gerekir. Buna rağmen Çernişevski’yi fikir bağlamında olduğundan farklı yorumlayarak, genel sanat kuramı ile güzel ’in bilimi olarak estetiğin sınırlarını iyice ayırıp belirlenmesi gerektiğini savunanlar da vardır. Hegel, estetik adlı kitabında bu bilimi, tamamen sanat kuramına indirgemıştır. Moskova’da 1965 yılında yayınlanan “Estetik ve Sanatsal Olay” adlı kitapta, Rus yazar Pospelov; Sanat kuramını, kesin sınırlandırmalarla Estetikten ayırıyor. Ancak o zaman Pospelov ’un bu yanlış değil ama, eksik yaklaşımı ile Estetiğin konusu yoksullaştırmaktadır, diyenlerin görüşü dikkati çekiyor ve özerk bir bilim olan sanatın kuramsal incelemesinin yersiz estetik diye adlandırıldığı görüşünü savunuyor. Avner Ziss, Pospelov ’un bu görüşüne katılmadığını şu soru ile ortaya koyuyor; peki ama genel sanat kuramı estetikten ayrılırsa, estetiğe ne kalacak, konusu ne olacak o zaman? Pospelov kimi zaman Baumgarten ile ortak görüşleri doğrultusunda, “estetik, gerçeğin güzelliğini

kavramaya yardımcı olan duyulur bilgi sorunlarını inceler” şeklinde tanım önerir. Yine Pospelov estetiğim, “güzelin nesnel özelliklerini, güzelle gerçeklikteki benzer olayların başka özellikleri arasındaki ilişkililiği ve bunların insan tarafından algılanmasını inceleyen bilim olduğunu” söyler. Ancak Avner Ziss, Pospelov ’un bu çözümlemesinde, estetiğin özel konusunun içsel yasalardan yoksun olduğunu kabul ettiğini öne sürerek, bu tezin çürüdüğünü iddia etmekte ve şöyle bir öneride bulunmaktadır. “Adına yaraşır her bilim, gerçekten daha işin başında, konusunun özel yasalarla belirlenmiş olmasını ister (Ziss, 1984, s.180-182).

Sanat bilimleri; estetik, tarih, sosyoloji, psikoloji, ontoloji ve felsefe gibi temel sosyal bilimlerle ilişki içindedir. Estetik, bu anlamda komşu disiplinlerle alışverişe girerlerken felsefenin yöntemlerinden de faydalanmaktadır. Sanat bilimleri felsefe yöntemleriyle ilişkilerini geliştirirken sanat tarihi, sanat sosyolojisi, sanat psikolojisi, sanat felsefesi ve estetik gibi disiplinlerin bakış açılarını genişletir. Günün sanat kaydını tutan sanat tarihi, sanatın kaynağını sorgulayan sanat felsefesi, sanatın toplumsal değerini ortaya koymaya çalışan sanat sosyolojisi ve sanatta güzelliğin değerini oluşturan pek çok kavramla her sanat anlayışı için bir varlık tasarımı oluşturan estetik, gelişimin her basamağında insanoğluna rehberlik eder.

Sanat eğitiminde estetik temelli anlayışlar sanat felsefesi yönelimlidir ve sanat kuramlarına bağlı kalarak estetiği sadece sanat ürününde ele almaktadırlar. Sanat yapıtı dışında veya hem sanat olan ve olmayanın birlikte ele alındığı bir yaklaşımın sanat eğitime getirileri oldukça fazladır. Bir bütün olarak değer, beğeni ve duyumlar gibi duyuşsal; estetik deneyim ve nitelik çözümlemesi gibi bilişsel açıdan insan ve onu çevreleyen varlıklar üzerinden gerçekleştirilecek bir sanat eğitimi daha etkili olacaktır.

Estetik bilgi, nitelikler durumlar, konumlar ve ilişkilerle ilgilidir (Doğan, 2003). Gerçekte bir sonuç vardır. Sonuç bir yapıt olabilir veya gelişigüzel bir uygulama. İkisini birbirinden ayırt etmek için başvuru kaynağımız nedir? O yapıtın değerini belirlerken dayanak noktamız nedir?

Estetik bilgi, sözü edilen nitelikler, değerler, varsayımlar üzerine bir araştırma alanının da yer almaktadır. Estetik eğitimi ise, sanatsal bilgi alanlarında gerçekleştirilen değerlerin, niteliklerin ve durumların yorumuna ilişkin sanat biliminin bilgi kaynakları üzerine yapılan yer, yer varsayımsal bir sorgulama süreciyle doğrudan ilişkilidir. Bu durumda estetikle ilgili bazı soruları da yanıtlamamız gerekir.

Kavram olarak estetik kuramları "güzelliği, onun biçimsel niteliklerini, estetik beğeniyi çözümlemek ve beğeniyi nedenlemek üzere oluşturulan düşünce sistemleri ve kuruluşları gösterir. Felsefede estetik kuramları terimi ile düşünce alanında "güzelliğin, estetik beğenin, deneyimin, estetik nesnenin varlığı, anlamı, nedenlenmesi ve doğası üzerine araştırma, fikir geliştirme" ifade edilir (Şentürer, 2004). Günümüzde ise estetik, "duygusal algılamalarda kazanılan anlamların bilimi" dir; estetik zihinle algılanabilen, düşünülebilen ve tanımlanabilen kavramları açıklamaktadır.

Estetik, en geniş anlamda, güzelliğin bilimi, haz veren, tat veren, hoş giden her türlü olguyu "haz fenomeni" ile açıklayan bir yaklaşım olarak bilinmektedir. Ayrıca estetik, güzele, estetik yaşam biçimine en yüksek değer kazandıran dünya görünüşü olarak bilinmektedir ki bu; düşünsel bilginin doğruluğunun "mantık", duygusal bilginin ise, "estetik bilimi" çerçevesinde araştırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Tunalı tarafından teknolojinin de etkisiyle "pozitivist" bir özellik kazanan ve aynı adla adlandırılan 1900' lü yıllar ve sonrası, estetik açıdan birçok görüşün aynı anda savunulduğu ve birlikte nefes aldığı bir dönemi kapsamaktadır. Örnek olarak estetik, bilimsel yaklaşımın fizik ötesi yaklaşıma yeğ tutulmasıyla Fechner tarafından "deneysel estetik" olarak ele alınmıştır. Fransız Felsefe Derneği'nce gerçekleştirilen Eleştirisel ve Teknik Felsefe Sözlüğü'nde estetik, "güzel ve çirkin arasında bir ayırım yapmak üzere uygulanan değerlendirme yargılarını konu alan bilim dalı" olarak tanımlanmıştır. Vischer "empati" kuramıyla estetiğe yeni bir yaklaşım getirmiş ve Basch ile "psikolojik estetik" olarak ele alınmıştır. "Psikanaliz", Freud ve Jung

tarafından estetikle bağıntılı kılınmıştır. Koffka' nın Gestalt Kuramı estetiğe yeni boyutlar kazandırmıştır. Çağımızda Dessoir, estetiğe "sentezci ve bütüncü" bir yaklaşım önererek "estetik ve sanatların genel bilimi" kavramını öne sürmüştür. Bilgi iletimi kuramı kaynaklı "bilgi iletimi estetiği" ve "sayısal estetik" günümüzün kavramlarıdır. Bu bağlamda, estetik kuramlar, metafizik estetik, psikolojik estetik, toplumsal estetik, fizyolojik estetik, deneysel estetik gibi özgün amaçlara ve yaklaşımlara göre farklı kategorilerde incelenmektedir. Ancak genel bir gruplama yapılırsa, estetik kuramlar, "klasik ve çağdaş kuramlar" olarak iki ana bölümde ele alınmaktadır. İnsanın düşüncesi ve dünya gerçeği ile olan bağları, toplumsal gelişmelere uygun bir gelişme gösterdiği için, sanat yapıtları ile olan ilişkileri de çağın koşullarına ve ihtiyaçlarına göre açıklanabilir. Sanat dünyası, bilimsel ve toplumsal gelişmelere bağlı olarak geçmişten günümüze farklı estetik değerlere sahne olmuştur. Günümüzde estetik bilimi, özellikle plastik sanatlarda, "estetik deneyim/yaşam" olarak incelenmekte; sanat felsefesini, sanat psikolojisini ve de sanat sosyolojisini içeren zaman ötesi, içeriksel, karşılaştırmalı bilim dalı olarak gelişmektedir. Bu açıdan bakıldığında "estetik deneyim", yalnızca zevk veren bir deneyim, güzelden alınan haz olarak değil; pratik, fayda değeri yüksek, nahoş olan ya da acı veren bir görsel bütün olarak da incelenmektedir. Modern psikoloji biliminin derinliğine gelişmesinin yanısıra, çeşitli uygarlıklarının tarihsel biçim yorumlamalarına ışık tutan arkeoloji, etnoloji, antropoloji gibi bilimlerin gelişmesi de çağdaş estetik kuramlarını zenginleştirmiştir. Böylece yalnız sanat objesinin niteliklerini incelemekle yetinen klasik estetiğin yerini objenin karşısında sujenin - onu izleyenin davranışlarını da inceleyen çağdaş estetik almıştır (Tunalı, 2004). Böylece estetik kavramını, bugün biri zaman içinde donmuş, diğeri ise çağdaş, hatta zaman ve mekan ötesi denilebilecek iki ayrı anlayışla kullanıldığı bir gerçektir..

2. ESTETİK EĞİTİMİ

Duyumsal ve bilişsel bilgi arasındaki can alıcı fark, Aristo'dan günümüze kadar pek çok filozofun konusu olmuştur. Bütün çalışmaların ortak noktası; yaşamın en yüce amacının mutluluk olduğudur. Şimdi ve her zaman yaşam, amaçlarımız için yaşamaya değerdir. Bizlerde bu ayrımın farkındayız, ama biz diğerleri gibi ikna olamıyoruz. Böyle olması halinde estetik eğitim “ciddi” iyimser bilgi olarak görülmeye devam edecektir.

Bu yanlış anlamayı önleyebilmek için, güzel sanatlar eğitiminde estetiğin bilim olarak görülmesi, eğitimsel gereklerin giderilmesi için bazı kazanımların ortaya konması gerekmektedir. Estetik eğitimin kavramsal boyutu ve tarihsel gelişimi çözümlenmeli ve eğitimde etkili bir disiplin haline gelmesi gerekir. Tüm koşullar yerine getirilse bile, görsel sanat eğitimi programlarında uygulamanın öne çıktığı, sanat kuramlarının hatta sanat tarihinin bile rağbet görmediği izlenmektedir. Bu nedenle sanat eğitimi alanındaki en büyük güçlük alanda harcanan çabaların çağdaş yaşam görüşü ortaya koyamamasıdır. Çünkü hizmet verenler uygulamalı ve kuramsal boyutta kazandıkları alan bilgilerini çerçeveleyebilecek bir felsefe, temel görüş oluşturmaktan yoksundur. San'ın da belirttiği gibi, ülkemizde sanat öğretimi ve eğitimi ile sanat kuramları ve sanat bilimi arasındaki bağlar pek kurulamamıştır (San, 2005, s.7).

Sanat eğitimbiliminin disiplin alanı ve bilim olarak karşımıza çıkması oldukça yenidir. Bu sebeptendir ki sanat eğitimbilimi ve onun kuramları pek bilinmemektedir.

San, sanat derslerinin gerekliliği ve kaçınılmazlığını sağlamlaştırmak üzere bazı ilkeler belirlemiştir (San, 2005,7).

1. Didaktik (eğitimin niteliği ile ilgili) olarak, mesleksi öğretimi bilgisi bakımından kuramların öğrenilip bilinmesi,
2. Kuram geliştirilmesinin sürdürülmesi,

3. Kuram geliştirilmesinde tarihsel ve güncel koşul gerekliliklerinin incelenmesi,
4. Alandaki sorunların saptanması, çözüm yollarının bulunması ve sorunların çözülmesi için katkılarda bulunulması,
5. Mesleksel eğitim niteliklerinin dilsel (eğitimin niteliği ile ilgili dil: Didaktik Terminoloji) saptaması.

San, estetik ve yaratıcı olgu süreçlerinin didaktik açıdan önemli olduğunu ifade ederek sanat eğitimi ile sanat kuramlarının bütünsel bir sorun olarak karşımıza çıktığını vurgulamaktadır. Sorun sınırları aşan, disiplinlerarası değer oluşturmaktadır. Ona göre, ülkemizde estetik alanında bilgilenme ve yetiştirme, şimdilik lisansüstü eğitim ile mümkün olabilmektedir (San, 2005, s.8).

Sanat eğitiminin yalnız insana özgü bir gereksinim olduğu varsayımından hareket edersek, bireyin tüm ruhsal ve bedensel eğitimi, bütünlüğü içinde estetik duygularının geliştirilmesi, yetenek ve yaratıcılık gücünün olgunlaştırılması çabası sanat eğitiminin anlamına açık bir görüntü kazandırır (Buyurgan, 1992, s.9). Öyleyse sanat eğitimi, bireyin duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilme, yeteneklerini ve yaratıcılık gücünü estetik bir düzeye ulaştırmak amacı ile yapılan eğitim çabasıdır. Bu kavramda sanat eğitiminin bilimsellik ve felsefi niteliği görülür (Arısoy, 1994, s.12).

Sanat eğitimi bilimi genel pedagoji ile sıkı bir ilişki içindedir. Genellikle sanat eğitimi, pedagojik ilkelere, ilişkili disiplinlerin öğretici niteliklerine, özellikle de eğitim psikolojisi ve gelişim psikolojisine dayanmaktadır. Yukarıda gerekçeleri ile açıklandığı üzere, estetik ve sanat kuramları uzun zaman “güzel” in bilimi olarak görülmüştür. Bu süreçte sanat eğitimi bir estetik eğitim süreci olarak algılanmıştır. Ancak, bu nedenle sanat eğitimi de salt bir zevk eğitimi olarak görülmüştür. Halbuki sanat kuram ve uygulamayı içermektedir. Hangi bilgiyi, kime ve nasıl vereceğimiz eğitim bilimlerinin alanına girer. Görsel sanat eğitiminin neyi ne kadar içermesi gerektiği, nasıl öğretilmesi gerektiği gibi sanat eğit-bilimsel konuda pek çok araştırma yapılmaktadır. Sanat eğitimi alanları sanat eğitimi biliminin verdiği

bilgilerle şekillenmelidir. Sanatsal bilgi alanına giren konuları aktarmamız yine aynı yolla sanat eğitimi bilimleri gibi özel bir alana dahil olabilir.

3. ESTETİK EĞİTİMİNİN GENEL AMAÇLARI

Estetik yönden eğitilmiş kişinin, değerlere inandığı ve önemli açıdan fark yaratan eğilimleri olduğu sonucuna varılabilir. Böyle değer ve eğilimlerin tek olması ve bunların geliştirilebileceği yöntemler yine yoruma bağlıdır. Estetik eğitimi, sanatı yaratma, değerlendirme, konu ve bağlamı düşünmeden ayırt edici bir duyarlılığın geliştirilmesi, estetik kavram ve prensiplerle bütünleşmiş ortak sanat programları konularında estetik okuryazarlığı geliştiren sanat eğitim programları anlamına gelir ve sanat eğitim programlarını gerektirir. Hemen, her şeye karşı estetik bir bakış açısı geliştirilebilirse de, estetik kendisini fazlasıyla doğal ve toplumsal çevre veya gündelik hayatın amaçları ve eylemleriyle ilişkilendirebilir, hayatın kendisini yaşama sanatı da dahil olmak üzere (Smith, 2005, s.19).

Öğrenme ve öğretme kuramcıları, öğretim, öğrenim, değerlendirme, yönetim ve okul atmosferi gibi eğitimin değişik yönlerini estetik açılardan incelemişlerdir. Birkaç kuramcı ki bunların görüşlerine ileriki bölümlerde yer verilmiştir, estetik eğitimi, estetik kavramların ve araştırma yöntemleri analizinin eğitimle ilişkisinden dolayı estetik olarak bilinen felsefe dalıyla ilişki içinde yorumlamışlardır. Kısacası, estetik geniş bir alan olduğu gibi, “estetik eğitim” de öyledir. Terimlerin sınırlayıcı ve daha yaygın anlamları vardır. Bu bölümde, sanat ya da sanat eğitimi gibi farklı eğitim konularını kapsayan yorumlar, daha yaygın olan alan dışı yorumların aksine, açıklanmış alana dair yorumlara yer verilecektir. Estetik eğitiminin alana dair yorumları belirli bakış açısıyla ilişkili yararlı dikkati çeken tanımlar olarak düşünülebilir. Aslında Morris Weitz (1956)’ın gösterdiği gibi, bu tanımlar sanatsal mükemmelliğin farklılıklarına dikkatleri çekmek için davetiye çıkaran çağrıların sanat tanımlarına benzerler. Scheffler, bazı eğitim tanımlarının mantığını sanat tanımları mantığına benzetir. Bu rehberin ders olarak sanat eğitimi ve literatüründeki estetik eğitiminin yorumları üzerindeki vurgusuyla uyumlu olan bu bölüm, estetik eğitiminin alan yorumlarına daha fazla yer vermektedir (Smith, 2005, s.19).

Aşağıda estetik eğitim ve amaçlarıyla ilgili etkili düşünürlerin düşünceleri tarihsel gelişim sırası içerisinde verilmiştir.

4. ESTETİK EĞİTİMİNDE ETKİLİ ÜÇ DÜŞÜNÜR: Shiller-Read-Dewey

4.1. Johann Christoph Friedrich Schiller (1759 - 1805)

Schiller, devletin ve imtiyazlı sınıfların, Aydınlanmanın, Akıl, Özgürlük ve Demokrasi ilkeleri altında saldırılara maruz kaldığı çalkantılı dönemde kariyeri gözler önüne serilen 18. Yüzyıl alman drama şairi, filozofu ve edebiyatçısıydı. Zamanın pek çok düşünürü, tarihin fertlere, hayatları üzerinde daha fazla özgürlük ve kontrol vereceği bir yönde sürekli olarak tekamül ettiğine inanmıştı. Schiller, Fransız Devriminin ideallerine ve vaatlerine hayran olsa da, devrimin vahşetinden ürktü ve insanoğlunun özgürlük kavramına henüz hazır olmadığı sonucuna vardı. Devlet tam olarak kurulmadan önce, vatandaşların kendi toplumsal düzene aykırı inanç ve güdülerini devletle uyumlu hale getirmek zorunda olduğu düşüncesine sahipti. Schiller, bu fikirleri sadece estetik biliminde değil (Alexander Baumgarten-1954- tarafından yeni kurulmuş ve Immanuel Kant-1952- tarafından sistemleştirilmiştir), şair Johann Wolfgang von Goethe ile yakın ilişkisinden de almıştır. Ayrıca oyun yazarı olarak kendi hatırı sayılır gücüne de inanıyordu. “İnsanın Estetik Eğitimi Üzerine Yazılar” ‘ında, Schiller, “insan hayatının yaşam kaynakları dediği” şeyleri ortaya çıkaran koşulları tespit etmeye çalıştı. Bununla o, güzelliği deneyimlerken fark ettiğimiz hayatın niteliklerini kastediyordu. Böyle hayat kaynakları duyumsal ve biçimsel güdüler ve Schiller’ in “oyun” diye adlandırdığı bütünsel bir güdüyle olanaklı kılınan bir bağdaştırmayla birleşerek ortaya çıkmaktadır. Güzelliğin algılanması, başka bir deyişle, tam bir beşeriyetin ortaya çıkması için bu gerekli bir koşuldur. Schiller, kültürel mirasa ait büyük eserlerde açık olan biçim ve içerik bütünleşmesinde oyun dürtüsünün ideal örneğini buldu. Yani, ona göre, estetik eğitiminin aracı güzel sanatlardır. Güzel Sanatların tükenmez kaynakları da, ölümsüz örneklerde ortaya serilmektedir. Her ne kadar belirli bir müfredat veya pedagoji ortaya koymasa da Schiller, estetik kültürün gelişmesinin uygarlığın gelişmesinde bir sonraki aşama olduğuna ikna olmuştu (Smith, 2005, s.20).

İnsanoğlunun özgürlüğe giden yolu, Güzellikten geçtiği için, estetik yol kat edilmek zorundadır. Modern felsefi analiz, Schiller’ in metafizik ve psikolojisini sorgulamakta hatta onun etik (ahlaki) ve insan özgürlüğü hedefini gerçekleştirmek konusunda estetik eğitime olan sıra dışı inancına şaşmaktadır. Onun ilham niteliğindeki mesajı yine de sanat dallarının maddeleştirici gücünü ve değişik insan eylemlerini bütünleştirmede sanatın rolünü, önemle vurgulamayı sürdüren yazarlar üzerinde yine de halen kaybolmamıştır. Bunlardan başka, sosyal ve politik dengeyi korumak için sahip olduğu potansiyeli tanımlamak suretiyle ki buna estetik kültürün yükseltilmesi demekti Schiller, estetik eğitiminin gerekliliği adına güçlü nedenler ortaya koydu.

4.2. Herbert Read (1893-1968)

Read, bir şair, eleştirmen, sanat tarihçisi, editör, filozof, uzlaşmacı bir kimse, anarşist ve eğitim kuramcısıydı. Fakat o belki de, bireylerin kapasitelerinin tam olarak ortaya çıkarılmasını engellediğini düşündüğü kültürel, zihinsel ve eğitimsel geleneklerle anlaşılamayan politika dünyasında bir hümanist olarak tanınmaktaydı.

Sanayi devrimiyle yeni gelişen kasabalardaki yaşama ve çalışma şartlarından ürktü ve uzmanlaşmanın, iş bölümünün ve teknik akıcılığın, kendi kırsal kesimdeki yetişmesi sırasında tecrübe ettiği toplum duyarlılığı parçaladığına inanmaya başladı. Eski edebiyat eğitiminin yanı sıra Birinci Dünya Savaşının korkularına maruz kalması, Schiller’ inki hatırlatan bir şairane duyarlılık geliştirmesine yardımcı oldu. Bundan dolayı, Read’ ın, insanlıktan uzaklaşmış bir eğitimin sonuçlarını düzeltebilen bir eğitim türünün tanımını vermede Schiller’ i aklımıza getirmesi hiçte şaşırtıcı değildir. Fakat aralarında farklılıklar da vardır.

Read’ in eğitimsel yazılarının gösterdiği gibi, o bu esin kaynağını yalnızca Schiller’ den değil, Schiller gibi, Platon’ un ahlaki erdem modelinin fiziksel evrenin yapısında yer alabileceği teorisinden de almıştır. Ahlaki doğruluğa/güzelliğe/iyiliğe giden yol bundan dolayı bireylerin bu modeli kendi hayatlarında tekrarlamalarında yatmaktadır. Platon, fiziksel evrenin belli yasaları olduğunu anlamıştı; örneğin uyum, oran, denge ve ritim kanunları gibi. Read, bu kanunların örneklerini sadece tabiat

olaylarında ve yaşayan varlıklarda değil, müzik, dans, jimnastik, şiir, heykeltıraşlık ve resim gibi güzel sanat örneklerinde de bulunduğu için, Platon’ un görüşünün ritmik (düzenli/ahenkli/uyumlu) sanatların gençlere öğretilmesinde temel alınmasını önerdi.

Read, kendi zamanındaki seçkin yazarların fikirleriyle, Platon ve Schiller’ in fikirlerini birleştirdi; örneğin Marx, Morris ve Ruskin’ in sosyal düşüncesi ve Freud ve Jung’ un psikoloji teorileri gibi. İlk düşünürler grubu, Read’ i endüstriyel makine kültürüyle işlenmiş bir toplumun insanlık değerlerinden uzaklaşmasına karşı daha duyarlı hale getirdi. Bu makine kültürünün sonuçlarından biri insan tarafından işlenmiş ürünlerin niteliğinde ve niceliğinde bir düşüş olmasıydı. İkinci gruptan psikoanalitik teorinin belirli yönlerini benimsedi. Mesela, bilinçaltının yapısı ve dinamikleriyle ilgili fikirler, onun sanatsal süreçler ve estetik eğitimiyle ilgili düşüncelerinde önemli rol oynadı. Bilinçaltının işlemleri aslında doğası gereği hissi ve cinsel olduğu için Read, eğitim felsefesini “Eros’u selamlamak” olarak vasıflandırdı. O, geleneksel ahlaki normların insan davranışı üzerine koyduğu sınırlamalara karşı çıktı. Read, bilinçaltına, özellikle etkili imaj oluşturma güçlerine inmenin büyük ölçüde kendini gerçekleştirmeye giden yolları açacağına inanıyordu. Bu şekilde, zihin görüntüleri, bu hisleri Prototip (ilk model) denen miras alınmış niteliklerin kazanı olarak düşünülebilecek bilinçaltı potasının zorlu sınavına, yani yaratıcı imajınasyonu için kaynak niteliğindeki malzemeyi sorgulamaya tabi tutuyordu. Bilinçaltı süreçlere ulaşmayı her ne engelliyorsa, bu engelleyici unsurların önlenmesi gerekiyordu. Zira bireylerin yaratıcı güçlerini ifade edebilmeleri ancak kaynak malzeme olarak bu süreci kullanarak olacaktı. Read, modern sanatçıların bilinçaltını araştırmakla özellikle usta olduklarını düşündüğü için, kariyerinin büyük bir kısmını bu çabaları korumaya adadı (Smith, 2005, s.21).

Read’ in düşüncesi ve kariyeri burada paylaşamayacak pek çok zorluğu ve çelişkiyi barındırmaktadır. Estetik, sosyal felsefe, psikolojik süreçlere dair görüşleri ve modern sanata dair yorumlarından onun, çağdaş hayat ve eğitimin baskıcı eğilimlerinden insan yaşamını kurtarmayı amaçlayan bir eğitimsel estetiğe doğru yalnızca doğal bir adım attığını söylemek yeterlidir. Schiller’ in, geleneksel büyük yapıtları incelemenin değerine yaptığı vurgunun tersine, Read’ in pedagojisi sanat nesnesinin değerini düşürmek eğilimindeydi. O, geleneksel farkındalık tarzlarının

pasif tepkileri teşvik ettiğine ve dingin bilgi görüşünü ebedileştirdiğine inanıyordu. Aradığı, Dewey’ in yaparak, yaşayarak öğrenme dediği şeydi. Read bu nedenle yaratıcı bir şekilde kendini ifade etme süreçlerine oturttuğu bir eğitim pedagojisi oluşturdu. Öğrenenlerin kişisel özellikleri ve öğretmenlerin bireysel özellikleri hesaba katılırsa, Read’ ın tercih edilen estetik eğitim metodu ortaya konabilir.

Read’ ın yazılarının etkisi kelimenin tek anlamıyla küreseldi. Bu etki özellikle periyodik olarak adına ödül veren Uluslararası Sanat Eğitimi Cemiyeti üzerindeki nüfusunda belirgindir. Schiller’ in nezdinde durum böyleyken, Read’ ın mesajının ruhu, kuramsal formüllemelerinden daha fazla önemliydi. Az sayıda öğretmen “Sanat Yoluyla Eğitim” ‘ in kuramsal karmaşasını anlayabilecek sabır ya da görgüye sahipti. Ve Read, “Robot’ un Kurtuluşu” nu yayımlayınca kadar, çağdaş sanat eğitim kuramı farklı bir yönde gelişmeye başlıyordu (Smith, 2005, s.30).

4.3. John Dewey (1959-1952)

Dewey’ in dürtüleri ve kaygıları, kafasını meşgul eden konular Read’ inkilere benzemektedir. Dewey, çocukluğunun ilk dönemini kırsal bir çevrede geçirmiş, sosyal değişimlerin sebep olduğu bozulmalarla ilgili endişeleri olmuş ve reformların düşmanca olduğuna inanarak yeni eğitim geleneklerini ve kurumlarını eleştirmişti. Read’ inkilerle tutarlı pedagojik fikirleri vardı, örneğin, sanatın, hem bütünleyici değeri olduğu, hem de deneyimlerin dönüşümü ve yeniden oluşumu potansiyeli için yaşanması gerektiği fikri gibi.

Dewey’ in ikilikleri (dualizmi) sevmeyişi ve ona karşı nefreti ve deneyimlerin birliğine olan derin hissiyatı, Hegel’ in güçlü etkisini yansıtmaktadır. Yine de, doğalcı deneyimciliğin gelişim sürecinde, Dewey, Hegel’ in metafiziğini terk etti. Onun yerine, deneyimi bir organizmayla çevresi veya Dewey’ in adlandırmasıyla, yapılan eylemler ve geçirilen şeyler arasındaki etkileşim olarak düşünen Darwin’ ci Dewey’ i sıkıntıya sokan sayısız ikiye bölünmeler arasında, özellikle bu bölümle ilgili bir tanesi vardı, yani Dewey’ in sanatla gündelik yaşam arasında uygunsuz gördüğü şeyler gibi. Bu ayrım, “Deneyim Olarak Sanat” da tartışılan temel müze sanatı kavramıyla örneklendiriliyordu. Onun karşı stratejisi, her şeyden önce sanatı ortak deneyimle birleştirerek bütünleştirmeyi gerektirmekteydi. Bu çabalar sırasıyla iki adımda gerçekleşti. İlki, kendi tabiatlarında doğal olarak bulunan dramatik karakter

gösteren bir biçimde günlük deneyimleri tanımlamaktır. İkincisinde ise, deneyim ne zaman belli niteliklere sahip olursa o zaman sanat olarak düşünülebileceğini iddia etmektedir. Bunun anlamı şuydu: Bütün deneyim biçimleri, zihinsel, sosyal, politik ve pratik belli şartlar altında düşünülebilirdi. Tahmin edilebileceği gibi, amaçlar ile araçlar arasında tipik farklar olduğu düşünülen modern iş dünyası, Dewey'in tanımıyla nitelenen deneyimleri bulmak için yeniden düzenlenebilirdi (Smith, 2005, s.21).

Pedagojik amaçlardan dolayı sanat objesi tahtından indirilirken, güzel sanat eserleriyle ilgili olarak güzel sözler yazan Read' den farklı olarak Dewey, bu iki sanat görüşü arasında gidip gelmiştir. Bazı yazarlara göre Dewey, kafa karışıklığı yaratma pahasına öyle yapmıştır Dewey, deneyimin bağlamına bakmaksızın deneyimi belli özellikleriyle, olduğu gibi sanat eserindeki görünüşüyle destekliyor görünüyordu. Fakat Dewey sanatı, geleneksel anlamda irdeledi. Yani diğer bir deyişle insan tarafından oluşturulmuş nesneler ve sanat yapıtları olarak onları ayırdı. Güzel sanatlarla ilgili Dewey' in bildiklerinin çoğu sanat ve eğitim program koleksiyonlarıyla ünlü Barnes Vakfı' nın başkanı Albert Barner' dan öğrenilmiştir. Dewey' in “Deneyim Olarak Sanat”ı, Barnes' a adanması, onun Dewey' in estetiği üzerindeki etkisini yansıtmaktadır. Dewey' in deneyime bakış açısıyla uyumlu olan pedagojik önerileri problem çözme durumlarının hazırlanmasına, planlamasına da vurgu yapmaktadır. O dönemde Chicago Üniversitesi Deney Okulu Labotatuvarı' nda yürütülen çalışmalar, okul faaliyetleriyle toplum arasındaki sürekliliği sağlamayı amaçlamıştır (Smith, 2005, s.21).

Üç üretken düşünürün bu kısa özetlerinin gösterdiği gibi, bir dizi tartışmanın izleri antik çağdaki Platon'un yazılarından 18. Yüzyıldaki Schiller'in fikirlerine, 20. yüzyıldaki Herbert Read ve John Dewey'in fikirlerine kadar geriye doğru izlenebilir. Bu düşünürler arasındaki birleştirici çizgi, estetik eğitimin gençlerin yetişmesi için tamamlayıcı bir unsur olması gerekliliği konusundaki inançlarına dayalıdır.

Modern çağda yoğunlaşan estetik eğitim tartışmaları Schiller'in yazılarıyla başlar, ki bu yazıların ilgilendiği temel konuların çoğu, Read ve Dewey tarafından

farklı biçimlerde ele alınmıştır. Her üç yazarın kafası politik ve sosyal yozlaşmanın insanlıktan çıkartan sonuçları, modern üretim süreçleri ve kurumsal düzenlemelerin tabiatındaki farklılaşma, değerlerdeki zayıflama ve doğa ile insan deneyimlerinin sürekliliğinin parçalanması gibi sorunlarla meşguldü. Schiller’e, Fransız Devrimi sırasındaki korku ve terör, dönemin vahşeti, daha insancıl ve demokratik bir toplum için gereken koşulları gösterecek ilhamı vermiştir. Endüstrileşme, yabancılaşma ve işçi sınıfının ikiye bölüp parçalanmaya başlaması, Read’ i, modern hayatı ve üretim yöntemlerini insan deneyimleriyle birleştirebilecek bir pedagoji önerisi üretmeye teşvik etmiştir. Zahmete girmeye değer belli bir deneyim türü olarak onun geniş biçimde tarif edilmiş sanata bakışı, Dewey’ in sanatsal kaygıları Schiller’ in ve Read’ inkilere benzer.

5. ESTETİK EĞİTİMİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

5.1 Türkiye’ de Estetik Eğitimi

Türkiye’de görsel sanatlar eğitiminde estetiğin disiplin alanı olarak yer alması yakın tarihlerde gerçekleşir. Eğitim açısından da estetiğin felsefe içerisinde geliştiğini görebiliriz. Bu bölümde estetiğin yükseköğretime girme süreçleri incelenmektedir. Tüm bu araştırmalarımız yurtiçindeki araştırmalardan elde ettiğimiz verilerle oluşturulduğu için yurtiçindeki araştırmalara da bu bölümde yer verilmiştir.

Sanat eğitimi tarihimizi oluşturabilmek için tarihsel araştırmalara olan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Yükseköğretimde Sanat felsefesi ve Estetik derslerinin tarihsel sürecinin ortaya konmasında Arslan Kaynardağ oldukça önemli bir isimdir. Bu bölümün şekillenmesine onun araştırmaları, kitapları ve söyleşileri rehber olmuştur.

Türkiye’de sanat felsefesinin ortaya çıkışı oldukça yenidir. “Estetik” terimine ilk kez, sakızlı Ohannes’in 1891’de yayımladığı *Fünun-u Nefise Tarihine Medhal* kitabında rastlandığı söylenebilir. Günümüz Türkçe’siyle bu kitap *Sanat Tarihine*

Giriş olarak tercüme edilebilir. Yazar bu kitapta, Estetiği, “Her tür güzelliğe ilişkin koşul ve kuralları araştıran bir bilim olarak tanımlamakta, onun, idealizm ve realizmle ilgisini oldukça uzun anlatmaktadır.

Sanayi Nefise Mektebi’nde yani şimdiki Güzel Sanatlar Akademisi’nde verilen derslerden oluşan bu kitabın adı, her ne kadar “Tarihe Giriş” olarak gözükiyorsa da, içinde, tarihten çok estetiğin anlatılması, bu bilimin çeşitli konularla ilgisine değinilmesi, onun sanat düşüncesine ağırlık veren bir kitap olduğunu göstermektedir. Daha ilgi çekici olan şey, Batı’daki “Estetik” sözcüğünün olduğu gibi alınmasıdır. Zira, sonraki yıllarda bu terim için, Arapça olan “İlm-i Hüsn”, “Hikmet-i Bedayi” ve “Bediiyat” gibi terimler kullanılacaktır (Kaynardağ, 2002, s.103).

Bu tarihlerde estetiğe ilgi duyanların daha çok Servet-i Fünun yazarları olduğu görülür. Hüseyin Cahit Yalçın’ın, 1897’de *Servet-i Fünun* dergisinde yazdığı yazı “Hikmet-i Bedaiye Dair” başlığını taşıyordu (Nisan 1314, sayı.371). Bu yazıda “Estetik” sözcüğü önce terim olarak ele alınmakta ve “güzel” ‘ in kavram olarak neleri dile getirdiği tartışılmaktaydı. Eski yunan, İngiliz ve Fransız felsefecilerinin bu konudaki düşüncelerinden örnekler veren Hüseyin Cahit Yalçın, Fransız filozofu Hipolyte Taine’in sanat felsefesine de dikkati çekmekte idi.

Taine’i geniş bir inceleme konusu yapan, yine Servet-i Fünun yazarlarından Ahmet Şuayip olmuştur. Bu yazar 1899’da yayımlanan *Hayat ve Kitaplar* adı altında topladığı yazılarında Taine’in sanat ve eleştiri ile ilgili düşünceleri üzerinde durmaktadır. Daha sonra Servet-i Fünun yazarlarından Cenap Şahabettin, Süleyman Nesip, Mehmet Rauf, hatta Tevfik Fikret’in sanat ve güzellik konusunda çeşitli yazılar yazdığı görülmektedir (Ercilesun,1981). 1895’te André Theuriet’den çevrilen *Hüsn-i An* (çev:Ahmet İhsan) da estetik ile ilgili bir kitaptır.Bu tarihlerde Batı’daki estetik akımları izlenmeye çalışılıyordu. Örneğin *Rubab* dergisinde, Ş. Süleyman “Bir Kitap-ı Şütun” başlıklı yazısında Charles Lalo’nun kitabından söz ediyordu (Kaynardağ, 2002, s. 104).

Cumhuriyet dönemine gelince, dönemin ilk estetik kitabını bir felsefe öğretmeni olan Ziyaettin Fahri Fındıkoğlu yazmıştır. Yazı devriminden az önce

yayımladığı kitaba yazar *Bediiyat* adını vermişti. Fransızca kaynaklardan yararlanılarak yazdığı anlaşılan bu kitap 1927 yılında Milli Eğitim Bakanlığı yayınları arasından çıkmıştır. Bizde o yıllarda bilimlerin adlarının sonuna “yat” eki getirilerek türetilmekteydi. Bunu, dönemin etkili düşünürü Ziya Gökalp önermiştir. Estetik için “Bediiyat” terimini ilk kullanan da herhalde yine bu düşünür olmuştur (Kaynardağ, 2002, s.104).

Yazı devriminden sonra ilk estetik kitabını bir felsefe öğretmeni olan Cemil Sena (Ongun) yazdı (Ongun, 1931). Bu kitap liselerde okutulan felsefe derslerine yardımcı olmak üzere hazırlanmıştır. Yükseköğretim düzeyinde ilk kitabı ise Suut Kemal Yetkin kaleme aldı. Üniversitelerimizde estetik dersleri 1910’lardan beri veriliyordu. Aralıklarla üniversitede estetik dersini veren ilk hocanın Hamdullah Suphi Tanrıöver olduğu söylenmektedir (Gövsal,1940). Fakat onunda bu alanda yayımlanmış bir kitabı yoktur. Yine 1920’lerde Yahya Kemal, Ahmet Haşim, Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Mustafa Şekip Tunç gibi yazarlarımız, sanatla ilgili yazılar kaleme aldılarsa da, “estetik” in bizde, sistemli bir felsefe dalı, bir bilim dalı olarak ortaya çıkışı 1930 ‘lara rastlar.

Fransa’da yüksek öğrenimini tamamlayarak yurda dönen Suut Kemal Yetkin, 1933’te İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü’ne sanat tarihi ve estetik doçenti olarak atanır. Yaklaşık o tarihlerde Güzel Sanatlar Akademisinde de Burhan Toprak, Estetik, Ahmet Hamdi Tanpınar, Sanat Tarihi, Mahzar Şevket İpşiroğlu da Mitoloji dersi veriyordu. Suut Kemal Yetkin ve Burhan Toprak, Fransa’da yüksek öğretim yapmışlar ve Fransız düşüncesinin etkisi altında kalmışlardı. Bu etki, onların ders ve yazılarında açıkça görülmekte idi (Kaynardağ, 2002, s.104).

Yetkin’in estetikle ilgili ilk kitabı 1931’de yayımlanmıştır. İkinci kitabı ise 1934’te yayımlanan *Sanat Felsefesi* ’dir. Bu kitapta eski Yunan’dan günümüze kadar çeşitli düşünürlerin sanat felsefesine ilişkin görüşlerine de yer verilmektedir. Yazar, kitabın başında, “Sanat Felsefesi” deyiminin, neden “Estetik” e yeğlendiğini, eserine neden *Sanat Felsefesi* adını verdiğini açıklamaktadır. Ona göre “Sanat

Felsefesi” kavramı “Estetik” ten daha geniş kapsamlıdır.

Hilmi Ziya Ülken, Yetkin’in kitabını tanıtan, hatta eleştiren bir yazı yazmıştır. O yazısında şöyle diyordu.

“Eser, yazarın 1934’te İstanbul Üniversitesi’nde verdiği derslerin bir bölümünü içeriyor. Didaktik bir amaçla hareket eden Yetkin, birçok karşıt düşünceyi anlattıktan sonra onları uzlaştırmak istemiş, bu uzlaştırmacılık, kimi yerde onu zorlamış, güç durumda bırakmıştır” (Kaynardağ, 2002, s.105).

Suut Kemal Yetkin’in 1935’te Felsefe Yıllığı’nda yazdığı “Eflatun’un Estetiği” başlıklı yazısını da anmak gerekir. Bu yazı, Yunan estetiğinin o zamana göre iyi hazırlanmış özeti, estetiğe bir tür giriştir. Dil sadeleştirilirse, bugün de yararlanılarak okutulabilir. Yine Yetkin’in *Filozofi ve Sanat* adındaki kitabı 1935’te yayımlanmıştır. Kitapta, Platon, Aristo ve Platinos gibi filozofların estetik konusundaki düşüncelerinin yanında, sanatla bilim ilişkisi, modern sanat, sanat ve libido, sanat ve doğa gibi konular yer almaktadır. Yetkin, hemen ertesi yıl (1936), Hegel’in *Estetik*’ini çevirmiştir. Bu kitapların, kısa sürede arka arkaya yayımlanması o yıllarda estetiğe, sanat felsefesine duyulan ilginin sürekliliğini göstermektedir. Suut Kemal Yetkin, Estetik Dersleri ve Estetik Tarihi başlığını taşıyan kitabını, Ankara’da Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesindeki estetik ve sanat tarihi profesörlüğüne atandığı yıl yayımlar (Yetkin, 1942).

İlk estetikçilerimiz arasında yeri olan Burhan Toprak ise, Fransız estetikçisi Charles Lalo’nun Estetik kitabını *Bediiyat* adıyla çevirmiş ve bu kitap, Güzel sanatlar akademisinde ders kitabı olarak okutulmaya başlanmıştı (Lalo, 1948).

Charles Lalo, Fransız sosyologlarından Durkheim’in etkisi altında kalmış bir estetikçidir. Nitekim Suut Kemal Yetkin, 1934’te yayımladığı *Sanat Felsefesi*’inde, bu yazarın kitaplarını Durkheim’in sosyoloji kitaplarının bir tür eki olarak nitelendirmekte ve eleştirmektedir.

Burhan Toprak'ın sanat felsefesiyle ilgili ikinci çevirisi *Din ve Sanat* adıyla yayımlanmıştır. Özellikle Massignon'un kitapta yer alan "İslam Sanatlarının Felsefesi" başlığını taşıyan yazısı okunması gereken niteliktedir.

1930'lar, sanat yazılarının çoğalmaya başladığı yıllardır. Bu arada, sanata ilişkin çeviriler de görülmektedir. Örneğin, 1933'te Fransız estetikçilerden Henri Delcroix'nin *Oyun Dünyası, Oyun ve Sanat* adındaki kitabı çevrilerek yayımlanmıştır (çev. Prof. M. Şekip Tunç). Kitapta "sanat bir oyundur, oyundan doğmuştur" düşüncesi irdelenip tartışılmaktadır.

Yine Mustafa Şekip Tunç'un 1921'de H.Bergson'dan adapte ettiği *Gülmek Nedir?* 1926'da yayımladığı *Freudizm, Psikanaliz Hakkında Beş Ders*, Th. Ribot'dan 1927'de çevirdiği *Hissiyat Ruhiyatı*(Duyuların Psikolojisi) aynı yazardan 1932'de çevirdiği *Yaratıcı Muhayyile Hakkında Bir Kalem Tecrübesi*, sanat felsefesini yakından ilgilendiren kitaplardır (Kaynardağ, 2002, s.106).

Şekip Tunç asıl alanı genel psikoloji olduğu halde, sanat ve sanat felsefesiyle olan ilgisini, son zamanlarına kadar sürdürmüştür. Aynı zamanda ressamdır. 1921-1923 yılları arasında yayımlanan *Dergah* dergisinin ilk sayılarında sanat konusunda yazmaya başlamıştır. Bu dergideki yazıları arasında özellikle "Resim Ruhiyatı ve Ressamlarımız, "Resim ve Metafizik" başlığını taşıyanları üzerinde durmaya değer görülmektedir. Aynı yazarımızın Cumhuriyet'in ilk yıllarının önemli dergisi *Hayat* da da "*Hegel'in Sanat Nazariyesi*", "*Genç Ressamlar Sergisi Arifesinde*", "*Ressamlarımızı Anlamak İçin*" gibi yazıları görülmektedir.

Sanat, söz konusu olduğunda Prof. Dr. İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun adını anmadan geçemeyiz. İsmail Hakkı Baltacıoğlu, estetik ve sanata ilişkin yazılarını 1934'te yayımladığı *Sanat* adındaki kitabında toplamıştır. Sanat konusunda özgün görüşleri olan sanatın toplumbilim ve eğitimle ilgisini vurgulayan bu yazar, Türk sanatı ile Türk sanat tarihine yeni görüşler, yorumlar getirmiştir; önemli şeyler söylemektedir. Onun çıkardığı *Yeni Adam* dergisi ve öteki yayınları çeşitli açılardan olduğu gibi, bu açıdan da incelemeye değer görülmektedir (dergi 1934-1977 yılları arasında yayımlandı ve 750 sayı çıkmıştır).

Bu tarihlerde sanat konusuna ilgi duyan bir başka felsefeci yazar Hilmi Ziya Ülken'dir. O da sanat ve sanat felsefesiyle ilgili yazılar yazmaktadır. Sanatı daha çok toplumsal açıdan ele alan bu yazarın 1942'de Sanat ve Cemiyet adıyla çok ilginç bir kitabı yayımlanmıştır (Kaynardağ, 2002, s.106).

Yukarıda açıklandığı gibi, bu yazarlar ve hocalar, daha çok Fransız düşüncesinin etkisi altındadır. Mahzar Şevket İpşiroğlu'nun İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü'nde Sanat Tarihi ve Estetik Kürsüsü'ne atanması ile, Türkiye'de Sanat Felsefesinde Alman düşüncesinin etkisi görülmeye başlamıştır. İpşiroğlu, Almanya'da Bonn, Hamburg ve Berlin üniversitelerinde felsefe ve sanat tarihi öğrenimi görmüş ve 1933 yılında tanınmış Prof. Rothacker'in yanında doktorasını yapmıştır. İpşiroğlu'nun Yusuf Akçura'ya ithaf ettiği bu doktora tezi *Hegels Aesthetik in Ihren Historischen Zusammenhang* (Hegel Estetiği ve Onun Tarihsel Bağlantıları) adını taşımaktadır. Bu profesör Almanya'dan döndükten sonra 1943'te İstanbul Üniversitesinde görev almıştır (Kaynardağ, 2002, s.107).

Mahzar Şevket İpşiroğlu, Kaynardağ ile yaptığı bir konuşmada o günlerin düşünce ortamını şöyle anlatmaktadır:

“Üniversitedeki çalışmalarda karşılaştığımız en büyük güçlük kanımıza işlenmiş olan Doğu kavramcılığı oldu. Soyut kavramsal düşünme bize geçmiş dönemlerin kalıtıdır. En önemli sorunlarda bile gerçeği gözden yitirir, onun çevresinde ördüğümüz soyut kavramlar ağı içinde dolanır dururuz(...). Fenomoloji, XX. Yüzyıl felsefe akımları arasında soyut kavramcılığa karşı olan akımların başında gelir(...). Bu nedenle hocalığım ilk yıllarında fenomoloji üzerinde durmak gereksinimi duydum. 1940'lardan sonra çalışmalarımın sanat tarihine yönelmesini aynı nedenle açıklayabilirim. Sanat tarihine özgü görsel düşünmenin, somut düşünmenin öğrenilmesinde büyük payı olduğuna inanıyorum” (Kaynardağ, 1986, s.22).

Görüldüğü gibi, fenomoloji, İpşiroğlu'nun felsefede ilgilendiği akımlarından biridir. Türkiye'de “fenomoloji” konusundaki ilk yazıları da o yazmıştır (“Fenomoloji”, Felsefe Semineri Dergisi, sayı 1, 1939). Fenomolojik estetiği ilk kez ele alıp açıklayan da odur. Onun 1940'ta *Güzel Sanatlar* dergisinde

“Fenomolojik Estetik” başlığı altında çıkan yazısını şöyle özetleyebiliriz:” Bugün, fenomolojik estetik’in yardımıyla, sanat felsefesini ilgilendiren birçok sorunlar, yeni bir çözüm yolu bulmaktadır. Bu yöntem, yalnız genel sanat sorunlarında değil, özel ve somut bir nitelik gösteren biçim sorunlarında da işe yaramaktadır. Fenomolojik estetik’in ilerde daha hangi sorunları çözümleyeceğini, uygulama alanının ne kadar genişleyeceğini şimdiden belirlemek güç gözükmemektedir. Ancak, bugüne kadarki başarıları göz önünde tutulursa, yalnız geleneksel estetik alanlarında değil, genellikle sanat tarihinin sorunlarını ilgilendiren alanlarda da uygulanabileceği söylenebilir.

Fenomolojik, yöntemin özelliği, sanat ürünlerinin bir “fenomen”(görüngü), bir “olay” olarak anlaşılması ve bu yaklaşımla incelenip anlatılmasıdır. Bir sanat eserinde “görüngü” yani fenomene ilişkin öğeler o eseri oluşturan şeylerin başında gelir. Ancak bu öğelerin ne olduğu anlatılamaz, bunlar yalnızca betimlenebilir. Böylece fenomoloji, mantıkla ilgili yöntem ve yollardan uzak durur, yalnız betimleme yolunda yürür. Bu nedenle fenomolojik estetik’e “deskriptif sanat bilimi” denilmektedir (Kaynardağ,2002).

Oysa klasik estetik, fenomenden değil, fenomenin karşıtı olan bir kavramdan, “ide” kavramından yola çıkmaktadır. “İde” gibi kavramlar yapıları gereği mantığın konusudurlar. Kant, Shelling ve Hegel, estetiği bu kavramdan hareket ederek ele almaktadırlar.

Estetiği bağımsız bir felsefe disiplini olarak değil de bir bilim olarak kabul eden Auguste Comte, sosyoloji ve psikolojik estetik anlayışında nedensellik ilkesinden yola çıkmaktadır. Oysa biz, bir sanat ürününde, parça parça, duyu, izlenim ve çağrışımlarla değil, bütün bir nesne ile, bir görünüm ile örneğin, bir resim ile karşılaşırız.

İpşiroğlu, sosyolojik ve psikolojik estetik’i eleştirdikten sonra yazısını şöyle sürdürüyor: “fenomolojik yöntemde, birçok eseri ele alıp, tümevarım yoluyla bir sonuç çıkarmak yerine, bir tek esere yönelme vardır. Trajediye ele alalım. Burada fenomolojik yöntem, tek eserde, örneğin yalnız Hamlet’te trajedinin özünü, trajediye trajedi yapan nitelikleri bulmak demektir. Bu yöntem bir bakıma matematiğe benzer. Nasıl tek örnekte bile, bir doğrunun öteki doğruyu yalnız bir noktada keseceği

anlaşılabilirse, bir tek trajedi incelendiğinde de trajediyi trajedi yapan nitelikler bulunur. Fenimolojide, Platon'un düşünce dünyasının yeniden canlandığını görenler yanılmaktadır" demektedir İpşiroğlu. Gerçekten de, platon'daki "ide" kuramı, fenomolojinin "öz" kavramında yeniden ortaya çıkmaktadır. Ama bu benzerlik tartışılabilir (Kaynardağ, 2002, s.107).

İpşiroğlu'nun özetlenen yazısında, fenomolojinin, E. Husserl'den sonra özellikle Geiger ve Lutzler'de en büyük temsilcilerini bulduğuna işaret etmektedir. Ve bu estetik kuramın, ülkemizde uzun süre etki yapmadan kalmayacağını öne sürmekteydi ve bunda da haklıydı.

Nitekim bu yazısından hemen sonra değilse bile, oldukça kısa bir süre sonra, Takiyettin Mengüşoğlu'nun, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü'ndeki derslerinde fenomolojik estetiğe, onunla ilgili araştırmalara yer vermeye başladığı görülmektedir. İpşiroğlu'nun yazısı şu ilgi çekici satırlarla sona ermektedir: "Türk sanatının mahiyeti, fenomenle ilgili özellikleri, bugüne kadar önümüzde yabancı, işlenmemiş bir alan olarak durmaktadır. Ancak en basit bir kilim motifinden, divan edebiyatının en soyut, en karmaşık nazım ve sözcük oyunlarına kadar, bütün sanat eserlerimize egemen olan dünya görüşünü, tanıdığımız zamandır ki, memleketimizde bir sanat felsefesinin doğacağını ümit edebiliriz. Türk sanatındaki biçimleri soyut sanat dünyasının formel öğelerini çözümlediğimiz zaman Türk sanat tarihi doğmuş olacaktır. Oysa bugün her iki amaçtan da uzak bulunuyoruz. Atılan adımlar ya kapalı bir estetiğin sınırları içinde kalmakta, ya da belge toplayıcılığın ötesine gitmemektedir. Fenomolojik estetiğin gerçek değerini, onu ancak kendi sanat sorunlarımıza uyguladığımızda tam olarak anlayabileceğiz" (Kaynardağ,1986, s.38).

Açıklandığı üzere, Türkiye'de "fenomoloji" yi Mahzar Şevket İpşiroğlu'ndan sonra ele alan, derslerinin baş konusu, kendi düşünce dünyasının hareket noktalarından biri yapan felsefeci Takiyettin Mengüşoğlu olmuştur. Mengüşoğlu, *Felsefeye Giriş* adındaki kitabında bu konuya büyük yer vermektedir. Buradaki "ontoloji" klasik felsefenin ontolojisi değil, N.Hartmann'ın (1882-1950) temel bilim olarak önerdiği "yeni ontoloji" dir (1983).

Yeni Ontoloji'ye göre sanat felsefesi şöyle açıklanabilir. Mengüsoğlu'nun *Felsefeye Giriş*'inden özetle; “Bir çeşit insan eylemi ve başarısı olan sanat, aynı zamanda tarihsel bir varlık alanıdır. Sanat tarihçileri, eserleri, biçimlerine ve başka özelliklerine göre, türlere, çağlara ayırırlar. Onların, ruhbilimsel çözümlemelere başvurularak incelediği olur. Yada tümüyle pozitivist bir yaklaşımla boyları ölçülür, planları gözden geçirilir, kronolojik katalogları yapılır. Oysa böyle yapmak; onları parçalamak, eserin çeşitli özelliklerini gözden kaçırmak demektir. Bu durumda şu sorular yanıtızsız kalır: İnsanlar sanat adına bu eylemleriyle ne istiyorlar? Bu eylemler insanlar için nasıl bir anlam taşıyor? İnsanlar bu eylemleriyle neyi gerçekleştirmek istiyorlar? Bu eylemleri yöneten ölçü ve ilkeler, yani sanat değerleri var mı? Bu ölçü ve değerler yani bir takım ilkeler varsa, bunlarla etik değerler arasında bir ilgi bulunuyor mu? Sanat eserleriyle varlık dünyası, sanat eserleriyle insan ve hayat arasında bir ilişki var mı? Yoksa sanat boş bir fantezi mi? Sanat bir tür bilgi midir?

İşte bütün bu soruları ve buna benzeyen soruları yanıtlamak, hiçbir sanat ya da yazın tarihçisinin işi olamaz. Bu ancak felsefecinin işidir. Ne var ki, böyle bir sanat felsefesinin işini, şimdiye kadar üzerine alan tek bir felsefe görüşü ortaya çıkmamıştır. Bu görevi şimdiye kadar “estetik” adı verilen bir felsefe disiplini üzerine alıyordu. Ancak bu estetik de ya bir sanat kuramı ya da bir sanat eleştirisi olarak ortaya çıkıyordu. “Estetik” in, sistem kuran filozoflarda, mantık, bilgi kuramı, etik ve metafizik yanında yer alması bundandı.

Zamanımızda sistemcilik sarsıldığı için bu görüş de sarsıldı. Bugünün felsefesi, fenomenlere (görüngü) hiçbir sistem düşüncesinden yola çıkmadan, olduğu gibi bakmak zorundadır. Bu “anti-sistem” eğilimi çağımızda Nietzsche ile başlamış Nicolai Hartmann ile en dikkate değer temsilcilerini bulmuştur. Nitekim felsefede, estetik konusunda son önemli eseri Nicolai Hartmann yazmıştır. Bu estetiğin eski anlayıştaki estetik ile ilgisi yoktur. O daha çok, sanat ilkelerini çözümleyen bir felsefedir. Gerçekten de yukarıda sıralanan soruları yanıtlayan disiplin, herhangi bir estetik olamaz. Bu olsa, olsa, bir sanat felsefesidir. Ya da aynı anlama gelmek üzere bir “sanat ontolojisi” dir. Bütün felsefe disiplinlerinde olduğu gibi, sanat felsefesinde de ontolojik görüşün ortaya çıkmasını sağlayan, zamanımızda hâlen gelişen yeni ontoloji ve felsefi antropoloji olmuştur.

Sanat bilimle karşılaştırıldığında: Bilimde kavramları, deneyimlerden elde edilen genel sonuçlar belirlediği halde, sanatta kavramları belirleyen şey tek olandır. Sanatta tek olan temel olduğu için, bilimde olduğu gibi bir süreklilikten söz edilemez. Resimde Turani tek olaydır, mimarlıkta Sinan bir tek olaydır. Bunların bir devamı düşünülemez. Oysa bilim tarihinde, Newton'un bir "devam" ından söz edilebilir. Gerçi sanatta eski olandan yararlanma, etkilenme vardır ama yararlanan, yararlandıktan sonra, yine "tekil" nitelik taşıyan bir eser ortaya koymuş olur. Asıl sanat, sanatçının, meydana getirdiği ürüne tekillik kazandırdığı yerde başlar (Kaynardağ, 2002, s.110).

Öte yandan ontolojik görüşe göre sanat tarihçilerinin, eleştirmenlerinin, sanat felsefecilerinin, "izm" lerden uzak durmaları gerekir. Her "izm" hazır bir çerçeve olduğu için, sanat sorunları bu çerçeve içine zorla uydurulmaya çalışılır. Bu durumda bulunan çözüm, yalancı bir çözümdür. Oysa gerek bilgi, gerekse sanat sorunları, ontolojik-antropolojik temellere dayanılarak incelendiğinde "izm" ler kendiliğinden ortadan kalkar ve sanatın gerçek sorunları bütün açıklığı ile ortaya çıkar" (Mengüşoğlu,1983, s.69).

Bu özetten anlaşılacağı gibi, sanat ontolojisi, yepyeni ve olanakları çok geniş bir sanat felsefesidir. E. Husserl, N. Hartmann ve M. Geiger'in düşüncelerinden yola çıkılarak ulaşılan nokta gerçekten önemlidir ve verimli uygulamalara açıktır. Bu estetik ile ilgili çalışmalar, N. Hartmann'dan sonra durmamış, Roman Ingarden (1893–1979) ve Marx Bense (1910-) gibi düşünürler ona yeni boyutlar getirmişlerdir (Akarsu, 1994).

M. Geiger'in sanat ontolojisi literatüründe önemli yeri olan Estetik Anlayış adındaki kitabı dilimize çevrilmiştir. Bu kitabın son bölümü "*Fenolojik Estetik*" başlığını taşımaktadır (çev. Tomris Mengüşoğlu, İstanbul, 1986).

Mengüşoğlu'nun yeni ontoloji ve felsefi antropoloji alanındaki çalışmaları Türk felsefesi için önemli bir hizmettir ve felsefecilerimiz üzerinde etkisini göstermeye başlamıştır. Örneğin, öğrencisi olan Prof. İoanna Kuçuradi'nin felsefi antropolojinin olduğu gibi, yeni ontolojinin ışığında hareket ettiği görülmektedir.

Kuçuradi'nin *Sanata Felsefeyle Bakmak* adlı kitabındaki yazılarında bunun kanıtlarına rastlayabiliyoruz.

Prof. Kuçuradi Kaynardağ ile yaptığı bir konuşmasında şöyle söylüyordu: “antropolojiyle ilgili ve ontoloji ve bilgi felsefesiyle ilgili bazı sorular üzerinde çok kafa yordum. Başka alanlarla ilgili çalışmalar yaparken burun buruna geldiğimiz bazı ontoloji, bilgi felsefesi ve antropoloji sorunlarında kafamız açıklığa kavuşmadıkça, ele aldığımız konuda pek bir yere gidemeyiz(...) felsefi antropoloji bugün felsefenin dallarından biridir, öyle bir dal ki, onun konusu olan birçok soruyu açıklığa kavuşturmadıkça ve insana ilişkin, çok kaba taslak da olsa, felsefi-bilgisel bir görüşe sahip olmadıkça, yeni problemler yakalayamayız”. (Kaynardağ, 1986, s.77).

Başka bir konuşmasındaki sözleri şunlardır: “Ben genellikle, ontik dediğimiz yaklaşımları karşı karşıya getirirken, sanat felsefesindeki iki ayrı hareket noktasından söz ediyorum. Merkeze yaratma sürecini alan görüşler ile, merkeze sanat yapıtını alan görüşleri birbirinden ayırmaya çalışıyorum(...) Bir yazın yapıtını doğru, yani değerini, özelliğini ortaya koyacak biçimde değerlendirmek, aynı zamanda bu yapıtın yaratılmasının insan için, dünyamız için anlamının ne olduğu sorusunu da sormayı gerektirir” (Kaynardağ, 2002, s.112).

İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü'nün yayımladığı *Felsefe Arkivi* adındaki süreli yayında da konumuzu ilgilendiren yazılara yer verilmiştir. Örneğin, bu derginin 1945'te yayımlanan ilk sayısında “Estetik Haz” başlıklı bir yazı görüyoruz. Nazan Göknil (İpşiroğlu)'in kaleme aldığı bu yazıda, psikolojik estetiğin Lipps ve Volkert gibi tanınmış iki temsilcisinin görüş ve düşünceleri açıklanıyor.

Türkiye'de sanat ontolojisinin önemini vurgulayan, onu ön plana çıkaran felsefecilerden biri de Prof. İsmail Tunalı' dır. Bu felsefecimiz, “*Felsefenin Işığında Modern Resim*” adını taşıyan kitabından bu yana, bütün kitaplarında, sanatın felsefe ile olan ilişkisi üzerinde durmaktadır (1960).

Tunalı'nın “İntegral Bir Estetik Olarak Ontolojik Estetik” başlığını taşıyan yazısı 1957'de *Felsefe Arkivi*’nde yayımlanmıştır.

Bu felsefecimiz, sanat ontolojisini, birçok yıllar derslerinin baş konusu yapmış, bu alanda öğrencilerine tezler hazırlatmıştır.

Sanat Ontolojisi adındaki kitabını 1965’ te yayımlayan Tunalı, bu felsefi görüş için “çağdaş sanat felsefelerinin, belki de en önemlisidir” diyor (Tunalı,1984). “Sanat eserin kendine özgü bir varlık olduğundan, onu inceleyecek felsefenin de, genel ontoloji dışında özel bir ontoloji olması gerekmektedir.

Tunalı’nın *Sanat Ontoloji*’sinde şu bölümleri görüyoruz.

- 1) Genellikle ontoloji. Burada eski ontoloji kısaca ele alındıktan sonra, çağdaş ontolojinin kurucusu N. Hartmann’ın görüşlerine geçilmiş ve bunların açıklamasına büyük yer verilmiştir.
- 2) Sanat ontolojisi. Bu bölümde sanat ontolojisinin kuruluşu anlatıldıktan sonra, bu felsefenin çeşitli yönleri üzerinde durulmakta ve bu alanda birçok bilgi verilmektedir. Yalnız plastik sanatlarda değil, yazın ve müzikle ilgili örnekler, kitaptan yararlanmayı kolaylaştırmaktadır.

Tunalı’nın *Estetik Beğeni* adını taşıyan kitabındaki kimi yazılar da ontolojik estetik konusundadır. Prof. İsmail Tunalı’nın son kitabı olan *Estetik*, onun sanat felsefesi konusunda yıllarca yaptığı çalışmalar sonunda ortaya çıkan bilgilerin, derli-toplu ve ustaca bir araya getirilmesinden oluşmuştur. Kitapta klasik estetiğe kısaca değindikten sonra, çağdaş sanat felsefesi, bütün yönleriyle ve bütün kavramlarıyla açıklanıp anlatılmaktadır. Bu alandaki konulara, bizde ilk kez değinilmektedir. Mukarovsky’nin, gösterge bilime dayanan yapısalcı estetiğini bunlar arasında sayabiliriz.

Estetik’te yeni ontolojik görüşün anlatıldığı bölüm yüz sayfaya yakın yer tutmaktadır. Prof. İsmail Tunalı’nın, sanat ve estetik konusunda, Fesfefe Arkivi’inde ve başka dergilerde de yazılarına rastlamaktayız.

Onun hazırladığı bir estetik bibliyografyası ayrıca dikkati çekmektedir (Tunalı,1973). Cumhuriyetin 50. yılı dolayısıyla yapılan bu çalışmada 69 kitap ve 400’e yakın makale adı buluyoruz. Biraz acele yapıldığı anlaşılan bibliyografyada sanat tarihi ile sanat felsefesi ve estetik konusu karıştırılmıştır (Kaynardağ, 2002,

s.113).

Gezgin ve Yıldırım' ın 2006 yılında yayınladıkları İsmail Tunalı Kitabı' ında Tunalının mesleki süreçleri ve düşünceleri bir biyografi mantığıyla ele alınmıştır. Ayrıca kitapta Tunalı'nın günün sanat koşulları, estetik ve eğitimiyle ilgili bazı görüşlerine yer verilmektedir.

Küçükşen "Plastik Sanatlar Eğitiminde Estetiğin Önemi" adlı yüksek lisans tezinde plastik sanatlar ve estetik alanlarındaki gelişmeleri tarihsel açıdan incelemiştir. Filozofların sanat ve estetik alanındaki görüşlerine de değinen araştırmacı, estetik tarihinin gelişimi bağlamında değerlendirme yapmıştır. Araştırmasının sonuç bölümünde sanat ve felsefenin birbirini besleyen iki önemli alan olduğunu vurgulayan araştırmacı, öneriler bölümünde yükseköğretimde seçmeli ders olarak estetik derslerinin sağlayacağı yarardan söz eder (Küçükşen, 2003).

Bugün dünyada, Felsefe ve Sanat Felsefesi alanında yeni çalışmalar, yaklaşımlar, kuramların uygulamalar ve yayınlar görülüyor. Bir yandan, bu araştırmada üzerinde durulan ontolojik estetiğe ilişkin çalışmalar sürerken bir yandan da Yapısalcı Estetik, Frankfurt Okulu'ndan kaynaklanan görü alılmama estetiği, Marksist estetik ve meta estetiği ile ilgili kavram ve araştırma çalışmaları sürmekte ve tartışmalar olmaktadır. Bu düşünce akımları, uzun ya da kısa bir süre sonra Türkiye'ye de yansımaktadır. Felsefecilerimiz, düşünürlerimiz bu konulara ilgi duymaya devam etmektedir. Ancak Kaynardağ' ın da "Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Felsefe " adlı kitabında belirttiği gibi sonuç hiçte yeterli değildir (Kaynardağ, 2002, s.114).

Özetle, Türkiye'de Batı tarzı düşünce hayatının itibari başlangıcı olarak Tanzimat kabul edilir. Ve Tanzimat ve sonrasının "münevverleri" nin çok büyük bölümü için Batılı düşünce esasen Fransız düşüncesinden ibarettir. Çünkü bu "münevverler" düşüncede ve edebiyatta Fransız kültürünün etkisindedirler. 19. yüzyıl Fransız düşüncesi ise, felsefi estetik yönünden hiç de parlak bir görünüm arz etmez.

Fransız düşüncesine felsefi estetik ancak 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın ilk çeyreğinde girmeye başlamıştır. Oysa aynı dönem, estetiğin 18. *yüzyıl ortalarında* Baumgarten ve sonlarında Kant'ın çabalarıyla Almanya'da bir felsefe disiplini *olarak kurulu* şunu çoktan tamamladığı, özellikle önce Schelling ve Hegel, 20. *yüzyılda* ise Geiger, Hartmann, Adorno vd. ile büyük bir atılım gerçekleştirdiği bir dönemdir. Bu yüzden bizde geçen yüzyılın "münevver"leri de, Cumhuriyet'in ilk dönem "aydınlar" ı da *beslen* dikleri kaynak itibarıyla, çok uzun süre, "edebiyat ve sanat eleştirisi" düzeyinde kalan bir "estet estetiği"nin, bir "bediiyat"ın dışına çıkmamışlardır. Açıktır ki, bediiyatta edebiyatın ve genellikle sanatın soluğu, düşünceden, özellikle felsefi düşünceden çok daha fazla hissedilir. Bizde Hüseyin Cahit, Mehmet Rauf, Cenap Şahabettin, Ahmet Şuayıp, Ahmet Haşim, Ahmet Hamdi Tanpınar, Baha Tevfik adları, bediiyatçılık içerisinde anılabilirler. Rıza Tevfik ise, bediiyatçılıktan felsefi estetiğe doğru ilk ciddi adımları atan, fakat ilgilerinin çeşitliliği nedeniyle bu konuda derinleşememiş olduğunu düşünülen ilk filozofumuzdur. (Üstelik kendisine, bir aşağılık duygusunun, bir ezikliğın, bir kendine güvensizliğin ve kendini yetersiz görmenin ifadesi olarak yerleştiğine inandığım "felsefeci" nitelemesini uygun görmeyerek ve "felsefeci"lerin alaylarına aldırmayarak "*filozof*" diyen İlk filozofumuzdur) . Cumhuriyet döneminde Ziya Gökalp'in bir tür sanat sosyolojisi yapma çabası içerisinde bulunduğu, estetiğin klasik problemlerinden haberdar olduğu görülüyor. Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu'nun *Bediiyat* adlı kitabı, Fransız bediiyatçılığının *sosyolojik* yönü ağır basan bir örneği olmuştur.

Ülkemizde felsefi estetik konusunda yazılmış kapsamlı ve ciddi ilk kitap, Cemil Sena'nın 1931'de İlk ve 1972'de genişletilmiş şekliyle ikinci kez yayımlanan Estetik'i dir. Bu yıllarda Suut Kemal Yetkin'in felsefi estetikle ilgili en geniş yayını yapan düşünürümüz olduğu görülüyor. Bununla birlikte, hem Sena, hem Yetkin'de, felsefi estetiğin, hemen hemen sadece estetik değerler felsefesi ve sanat felsefesi alanlarına indirgenmiş olarak işlendiği görülüyor. Bunu, her iki düşünürümüzün Fransız bediiyatçılığının etkisinden tam olarak sıyrılamamış olmalarıyla açıklamak mümkündür. Bununla birlikte bu iki düşünürümüzün, Rıza Tevfik'ten sonra ilk ciddi

felsefi estetik çalışmalarını gerçekleştirmiş oldukları belirtilmelidir. Bunlardan sonra İsmail Tunalı'nın çalışmalarına kadar, bizde felsefi estetik konusunda ciddi ve anılmaya değer çalışmalardan (bir iki istisna dışında) söz etmek mümkün değildir.

Bizde felsefi estetiğin gelişimine ilişkin bu değinmeler, bu konu da ne yazık ki ancak birkaç isime gönderme yapmamızın mümkün olabildiğini gösteriyor. Oysa bunun yanında, ülkemizde Tanzimat'tan beri, Fransız usulü bediiyatçılığın bir sürümü olarak yaygın ve güçlü bir edebiyat ve sanat eleştirisi geleneğinden söz etmek ve bu gelenek içerisinde yer alan çok sayıda "münekkid" veya "eleştirmen" adı sıralamak mümkündür. 1950'lerden itibaren ülkemizde başat yabancı dilin Fransızca olmaktan çıkıp İngilizce olmasıyla birlikte, bu kez de Anglosaksonlara özgü bir edebiyat ve sanat eleştirisi tarzının yaygınlık kazanmaya başladığı ve günümüzde bu tarzın eski Fransız usulü bediiyatçılık doğrultusundaki edebiyat ve sanat eleştirisinin son etkilerini de ortadan kaldıracak ölçüde etkili olduğu söylenebilir. Edebiyat dergiciliğinin ve edebiyat eleştirmenliğinin önce Fransız sonra İngiliz/Amerikan patentli hâkimiyeti, ne var ki ülkemizde felsefeye de çoğunlukla edebiyattan ve edebiyat eleştirisinden gelmek gibi birçok yönüyle bize özgü bir gelenek yaratmış; hatta felsefeye bir edebi akım veya anlayışın meşrulaştırılmasında sadece bir araç olarak bakılmasına bile yol açmıştır. Bunun başka ülkelerde bir örneği olduğu sanılmamaktadır.

Bu gelenek ve bu bakış açısının bugün de yaygınlığını koruduğu; edebiyat dergilerinde bazı felsefe terimlerinin sorumsuzca ve müsrifçe kullanıldığı; haklarında yarım yamalak ve aceleyle bilgi edinilmiş olduğu izlenimi bırakan bazı felsefe akımlarının moda sanat ve edebiyat anlayışlarının meşrulaştırılmasında veya karşıt anlayışların eleştirilmesinde (çoğunlukla yerin dibine batırılmasın da) araçlaştırıldığı; çoğu sanat ve edebiyat kökenli büyük teoriysen yazarların, felsefe alanında yeterliliklerine kanıtlamış olanların anlamaktan aciz kaldıkları "felsefi"(!) yazılarının eskiye oranla daha da arttığı görülüyor.

5.1. Dünyada Estetik Eğitimi

Dünyada estetik eğitimi alanında yapılan çalışmalar alandaki araştırmalarla bir bütün oluşturduğundan estetik eğitimi ve ilgili araştırmalarla iç içe verilmiştir.

Estetik en başta “güzellik” kavramının kendisi olmak üzere, güzelliğe konu her türden varlık üzerine hem doğru düşünmenin hem de doğru duymanın yeterli koşullarını dizgeli bir biçimde araştıran felsefe dalıdır. Estetik, bir uçta *güzellik*, öbür uçta *çirkinlik* kavramlarının olduğu “estetik beğeni ölçeği” nde sıralanan değerlendirme yargılarından yola koyularak, ister sanatsal ister sanat dışı her türden estetik durumu, sorunu, ilişkiyi yada görüngüyü eleştirel bir gözle inceleyen felsefe ”güzellik felsefesi” araştırmasıdır. Doğada, dünyada ya da yaşamda karşılaşılan bütün olayların bilinç yaşantısındaki estetik alımlanışı olduğu kadar, her türden sanat yapıtıyla girilen ilişkide yaşanan deneyimlerin estetik bakımdan değerlerini bütün yönleriyle çözümleyen felsefî bir öğreti bütünüdür. Bu alanın sanatla bütünleşmesi ve eğitim programlarında yer alması uzun sürmüştür.

Sanatın ders olarak okullara girişi ve estetiğin Hegel’in görüşleriyle geliştirildiği dönem XIX. yüzyıl Endüstri devrimiyle başlar. Ayrıca sanatın endüstriye paralel olarak çeşitli dallara ayrılması endüstri tasarımı gibi bir dalın ortaya çıkışı da bu dönemdedir. Amaç endüstriye hizmet etmektir. XIX. yüzyıl’da Hegel’in etkisiyle estetik daha çok sanatsal güzelliği ve sanatın anlamını araştıran bir disiplin alanı olarak görülür. Ancak bu dönemden sonra estetik yavaş, yavaş bir disiplin alanı olarak sanat eğitiminde yer alır. Aslında sanat eğitimiyle ilgili konularda her zaman kurumsallaşmış olmasa da bir estetik eğitiminden söz etmek mümkündür. İlkçağdan başlayarak XVI. yüzyıla gelene dek sanat usta çırak ilişkisine dayalı, bir el becerisi, marifet olarak görülse de içinde estetik yer almaktaydı. Ancak XVI. yüzyıl İtalya’sında sanatın el becerisi olan zanaattan çok bir bilgi üretimi olduğunun bilincine varılmıştır. Bugünkü anlamına en yakın olarak *Akademi* kavramını ise, antik Yunan’da görmekteyiz. Yunanlıların sanat anlayışı da Mısırlılardan farklı değildir. Antik Yunanda da sanat; fen, felsefe, tarih, el sanatları, görsel sanatlar gibi alanları içinde barındıran bir kavramdır. Platon’da öğretisini yaymak amacıyla daha çok felsefe ağırlıklı bir *Akademia* kurar. Akademos Yunanlı bir efsane kahramanın adı olup, Atina yakınındaki bir orman bu kişinin adını taşıyordu. Daha sonra Platon,

aynı yerde bir okul kurarak, buraya kahramanın adıyla *Akademia* adını verir. Platon'un öğrencileri ile konuştuğu bu yerin adı daha sonra *bilim ve bilgi peşinde koşan kişilerin toplandığı yer* anlamında hep kullanılmıştır. Platon'dan sonra akademi geleneğini devam ettiren kişi ise, Aristoteles'tir. Aristoteles, sanatın özellikle müziğin birçok yararının yanında eğitim gibi bir yararında olduğunu savunan ilk filozof olarak da bilinir (Küçükşen, 2003, s.152).

İlkçağ'da aydınların gelişmesine olanak veren akademiler Ortaçağ'a gelindiğinde yerini loncalara bırakır. Ortaçağ'da dinsel nitelikli üniversitelerin yanında sanat eğitiminde loncalar önemli yere sahiptir. Loncaların eğitim sistemi usta-çırak ilişkisine dayanmaktadır. On üç-on dört yaş gibi çok küçük yaşlarda çıraklığa başlayan çocukların çıraklık eğitimi beş ya da yedi yıl kadar sürmektedir. Bu eğitimi tamamlayan çıraklar orta-çırak seviyesine yükselip, genç loncasından sertifika alırlar. Lonca kararına göre ustabaşılık seviyesinde de üç-dört yıl kadar çalışmak gereklidir. Bu süreyi tamamlayabilenler baş usta ve lonca meclis üyelerinin kararlarıyla kendilerine dükkan açabilirler. Görüldüğü gibi loncalarda verilen eğitim tam anlamıyla bir sanat eğitimi niteliğinde değildir. Fakat sanat eğitiminin ilk örnekleri olma bakımından da oldukça önemlidir.

Rönesans'ta sanat eğitime büyük katkıları olan önemli bir isim Georgi Vasari'dir (1511-1574). Öncelikle ressam, sanat tarihçisi, sanat eleştirmeni ve yazar olan Vassari'nin yazdıklarından o dönemin ressamı hakkında birçok bilgi elde etmekteyiz. Vassari'nin 1563 yılında *Dizayn Akademisi* adı altında akademi kurduğu bilinmektedir. Vassari'nin büyük hayallerle kurduğu, perspektif, heykelden çizim derslerinin verildiği okul beklenen başarıyı elde edemez.

İtalya'da XVI. yüzyıl boyunca çeşitli akademiler açılmaya devam eder. Roma'da 1593 yılında V.Papa Sixtus'un koruyuculuğuyla *Academia di Saint Luca* açılır. Frederico Zuccaro'nun başkanlığını yaptığı akademide simetri, oran, anatomi ve perspektif okutulan ders konuları arasındadır. Akademide teorik ders ve uygulama çalışmalarının yanında sık, sık sanat toplantıları, sanat teorisi tartışmaları yapılır. Saint Luca akademisi parasız eğitim verir ve eğitim süresi beş yıldır. Bu akademiyi

kopyacı eğitime karşı doğa gerçekliğini ve eskiçağ sanatına dönüşü savunan Bologna Akademisi ve Roma’da kurulan Roma Linecei Akademisi izler.

XVII. yüzyılda Fransa’da sanata devlet desteği verilmeye başlar. XIV. Loius zamanında kültür ve sanat alanında büyük gelişmeler yaşanır. Bu dönemde Descartes’in *Yöntem Konuşması* (1637) adlı eserinin yayınlanmasıyla Fransızca felsefe dili olarak kabul edilir. 1635’te Kraliyet Akademisi kurulur. Akademinin en önemli amacı kraliyet ailesi ile sanatçılar arasındaki ilişkileri kuvvetlendirmeye çalışmaktır.

Almanya’da ise, XVII. Ve XVIII. Yüzyıl’larda hükümet daha çok müzik alanını ve sanatçıları destekler. İspanya’da IV. Philip zamanında ressam *Murillo* *İspanya Sanat Akademi’sini* kurar. Avrupa’da XVII. Yüzyıl’dan başlayarak özellikle resim ve heykel alanındaki akademiler gelişir ve çoğalır. Yavaş, yavaş akademiler *Güzel Sanatlar Akademisi* adını almaya başlar.

XVIII. Yüzyıl’da toplumda yankılar uyandıran aydınlanma ve özgürlük düşünceleri eğitim alanına da yansır. Eğitimde Aydınlanma Felsefesi’nin görüşleri temel alınarak atılımlar yapılır. Kant, *Eğitim Üzerine Düşünceler* adlı yazısında “insan doğasındaki mükemmelliğin büyük sırrı eğitimde yatar.” Diyerek eğitime verdiği önemi dile getirir. Özellikle Rousse, Condorcet, Kant, Fichte ve Humboldt gibi aydınlar, eğitim konusunu büyük bir heyecanla ele alırlar. Bunlardan Kant, Rousseau ve Pestalozzi’nin eserlerinin ortak teması olarak çağdaş toplumun çelişkileri, yaşadıkları güçlükler ve bunda eğitimin etkisidir.

XVIII. Yüzyıl akademilerinde temel eğitim olarak öncelikle desen eğitimi verilirdi. Antik Yunan ve Roma heykellerinden, desen ve kopya heykel çalışmaları yapıldı. Özellikle akademilerde “Nü” desen uygulamaları çok önemliydi.

Paris’te 1795 yılında bir kararname ile *Paris Konservatuarı* kurulur. Fransız devriminden sonra devletin sanat ve sanat eğitimine verdiği destekle Resim-Heykel Akademileri ve Mimari Akademilerin programları birleştirilerek Paris’te birçok güzel sanatlar akademisi açılır.

XIX. Yüzyıl'da sanayi devrimi, Fransa ve Amerika'da demokrasi adına yapılan devrimler sadece ticaretle ve devlet sistemlerinde değişiklik yapmaz. Kültür, sanat, toplumsal yaşam kökten değişime uğrar. Özellikle Fransa'da sanatçılar artık çok zorlu ve aşamalı bir eğitimden geçmek zorundadır. Genç sanatçı öncelikle güzel sanatlar okulunda eğitim alır, sonra "Roma Bursu'nu" kazanmak zorundadır.

Paris'te 1865 yılından itibaren anaokulları, ilkokullar, liseler ve yaygın eğitim kurumları olan gece okullarına kadar resim dersleri verilmeye başlanır. Daha sonra 1866 yasası ile öğretmen okullarında da sanat eğitimi verilir.

XIX. yüzyıl sonlarına doğru Amerika'da da sanat eğitimi programlarda etkin hale gelmiştir. 1832'de Amerikan Sanat Birliği kurulmuştur. 1838 de Amerika'da sadece iki akademi'de sanat eğitimi verilmekteydi.

1848 'e gelindiğinde Amerikan eğitim sisteminde resim dersi hak ettiği başarıyı kazanır. Sanat eğitiminin genel eğitime çok büyük katkılar sağladığı, bireye zihinsel ve bedensel beceriler kazandırdığı kabul edilir. Sanat dersleri ile teorik dersler arasında hiçbir fark görülmez. 1848 yılında William Munife ilk defa sanat eğitiminin beğenileri geliştiren bir keşfedebilme süreci olduğuna değinir. Bu sözler Amerikalıların toplumda estetik beğeniyi geliştirmek adına daha o tarihlerde mücadelede bulunduğu göstergesidir.

XIX. yüzyıl sonlarında yükseköğretim görsel sanatlar programlarından önce felsefe bölümlerinde bir disiplin olan estetik ve sanat felsefesinin de ilk olarak bu dönemlerde Avrupa'da ders olarak okutulmaya başlandığını görmekteyiz.

XIX. yüzyıl sonlarında görsel sanat eğitiminde amaç, endüstrinin hizmetinden, kişinin estetik yargı yetisinin geliştirilmesine kayar (Kırıçoğlu, 1991, s.66). Bunun sonucunda eğitimde ve özellikle plastik sanatlar eğitiminde araştırmacı bir tavır gelişir. Bununla ilgili olarak İnci San şöyle demektedir: "Çevre ve doğa da inceleme kapsamına alınır. Yaprak, taş, çiçek vb... doğal nesneler incelenir, incelenirken araştırılır ve deneysel yaşantısal ilgi yanında estetik ilgi de gelişir. Çizmeden resim yapmayı öğrenmek olası değildir (Küçükşen, 2003, 165).

Almanya'da 19. yüzyılın ilk yarısında ortaya çıkan Romantik Felsefe akımının önemli düşünürü, özellikle sanat ve eğitim konusundaki görüşleriyle haklı ün kazanmış olan Schiller, 1795 yılında yayınlanan *Über die Ästhetische Erziehung des Menschen* (İnsanın Estetik Eğitimi Üzerine Mektuplar) adlı eseriyle Batı kültürünün bütün bir tarihini ortaya koyma yolunda bir denemeye kalkışmıştır. Bu deneme çerçevesi, modern insandaki bölünmüşlüğü, yabancılaşmayı teşhis eden ilk düşünürlerden biri olma onurunu taşımaktadır. Schiller' in estetik eğitimi ile ilgili düşünceleri ileriki bölümde detaylandırılacaktır.

XIX. yüzyıl filozoflarından olan Nietzsche, sanat aracılığıyla yaşamın yeniden yorumlanarak anlamlı bir işlev kazandığını, böylece düzenli bir bütünlüğe ulaştığını söyler. XX. yüzyıl'dan itibaren Sigmund Freud, Henri Bergson, Walter Benjamin, George Santayana, Benedetto Croce, Theodor Adorno, Roman Ingarden, Georg Lukacs, Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre, Hans George Gadamer, Nelson Goodman, Umberto Eco gibi filozoflar içinde bulundukları toplum ve üretilen sanat eserleri üzerine yaptıkları yorumlar ve araştırmalarla estetiğin gelişmesini sağlamışlardır.

XIX. yüzyıl sonlarında artık plastik sanatlar eğitimi psikoloji, felsefe, sosyoloji gibi bilim dallarıyla ilişki kurarak yürütülmeye başlar. İnsan psikolojisinin, içinde yaşadığı toplumun sosyolojik yapısının göz önünde bulundurularak kişiliğinin bir bütün olarak gelişmesine özen gösterilir. Yaratıcılığın geliştirilmesi eğitimde bir ilke olarak görülür. Batı ülkelerinde insanda yaratıcılığın gelişmesiyle bütün alanlarda (tıp, endüstri, teknoloji vb...) gelişme sağlanacağına inanır. Bu yüzden Avrupa ülkelerinde okullarda, okul öncesinden başlamak üzere eğitimde sanat dersleri haftalık ders programlarında ağırlıklı yer tutar.

XX. yüzyılda sanat eğitimi alanında pek çok görüş ortaya atılmıştır. F. Çizek'in "Çocuk Sanatı Kuramı", "Lowenfeld'in Gelişim kuramı", "Simmern'in Sanatsal Yetilerin Açılımı Kuramı", H.Read'in Sanat Yoluyla Eğitim Kuramı vb gibi... Bunlardan Owattona Projesi ; sanatı toplum yaşamının içine sokarak toplumda ortak bir estetik beğeni, estetik yargı oluşturmayı amaçlar. Sanatın artık bir yaşam biçimi olması gerektiğini savunur. Amerikan sanat eğitiminin Avrupa'dan

farkı sanatçı olmayan insanların sanatı yönlendirmek istemesidir. Amerikan eğitimi “yaşam boyu sanat” idealiyle yola çıkar.

H.Read’ in “Sanat Yoluyla Eğitim Kuramı” bugün bile etkisini ve geçerliliğini korumaktadır. Read “estetik eğitimi” eğitimin temeline koyarak, sanatlar arasında bir ayrım yapmaz. Ona göre bütün sanatlar tüm eğitimde temel olarak alınmalıdır. H.Read, estetik temeline dayanan kuramını Platon’un eğitim ile ilgili görüşleriyle birleştirerek oluşturur. Read’e göre eğitim en önemli işlevi duyuların eğitimidir. Duyularımızla algıladığımız estetik deneyimler, bütün davranışlarımız etkiler. Duyular dış dünya ile uyumlu ilişkiler yaratırsa toplumda kendisiyle barışık, mutlu, mantıklı ve tutarlı bireyler yaratır. Read’e göre, bütün insanlar değerlidir ve özünde estetik değerler taşıyan düzenli ve uyumlu bütün uğraşlar sanattır. Bu düşünürler ileriki bölümlerde sanat eğitime özellikle estetik eğitime getirdikleri yeniliklerle yeniden ele alınacaktır.

Günümüzde “Estetik eğitimi deyince ne anlıyoruz?”, Erzen bu soruyu şöyle yanıtlar; estetik eğitiminden iki şey anlayabiliriz. İlki, geniş bir açıdan toplumun estetikten anladığı şeydir: Sanata, güzelliğe ve duymalara hitap eden fiziksel biçimlerin niteliklerine karşı duyarlılığın geliştirilmesi ve beğeni düzeyinin yükseltilmesidir. Bu eğitim okul dışında dış çevre veya medya yoluyla meydana gelebilir. İkincisi ise, üniversite düzeyinde felsefe disiplini içinde sanat ve kültür felsefesi eğitimidir. İki anlayışta önemlidir. Erzen, bu eğitimlerin birbirini beslediğine inanmaktadır (Erzen, 2005, s.24).

Ralph A. Smith Micheal Day ve Elliot Eisner’in “Sanat Eğitimi Politikaları ve Araştırmaları” ‘ndan alınıp Lawrence Erlbaum tarafından biraya getirilerek 2004 yılında Mahwah Nj ‘in izniyle basılan el kitabının incelemesini “Estetik Eğitimi: Konular ve Sorular” adlı makalesinde yapmaktır. Makalede estetik eğitimi 18. yy dan itibaren günümüze kadar tarihsel süreç içerisinde incelenmektedir. İncelenen estetik eğitiminin tarihi ve estetik eğitiminin değişen amaçları araştırmalarımızla örtüşmektedir. Ayrıca bu makale estetik eğitimiyle ilgili bir bibliyografya oluşturduğu için araştırmanın kuramsal içeriğinin biçimlenmesine önemli bir katkı sağlamıştır.

6. MODERN DÜŞÜNCENİN ESTETİK EĞİTİMİNE ETKİLERİ

1950'lerden sonra tarihin akışında bir metamorfoz meydana gelir. Toplumlar, postendüstriyel ve kültürler de postmodern bir çağa girerler. Bu radikal değişimin ürünü olan bu çağ, bilimde felsefede ve sanatta yeni ideler, yeni gerçeklikler ve yeni yaşam normları yaratır. Bu değişim ve onun ürünleri, günümüz düşüncesinin de ana sorunlarını teşkil eder. Burada tartıştığımız modernite ve postmodernite sorunları olacaktır. Ve buna göre ilk sorumuz kendiliğinden ortaya çıkar: Modernite nedir? Modern sözcüğü 12. ve 13. yüzyıllarda geleneksel mimariye, yani opus antiquus'a karşı inşa edilen yapılar için özellikle katedraller için kullanılmış, günümüz yapıları, yani opus modernus deyiimiyle ortaya çıkmıştır. Daha sonra 18. yüzyılda yine mimaride rokoko üslubu çağdaşları tarafından style moderne diye anılır. Ama modern sözcüğü 20. yüzyıldan itibaren çağı, sanatsal, düşünsel, kültürel, sosyal ve sosyopolitik olarak deyimleyen bir temel kategori olur. Modern sözcüğünün böyle kuşatıcı ve belirleyici bir kategori olmasında en büyük etken, aynı çağ içinde gelişen pozitif doğa bilimleridir ve bunları yönlendiren rasyonalist anlayıştır. Bir başka deyişle 17. ve 18. yüzyılda İngiliz Locke, Fransız Luther ve alman Kant tarafından temellendirilmiş olan aydınlanma düşüncesidir. Aydınlanma yalnız insan anlığı değil, bilim ve felsefe mantığını, dünya ve toplum anlayışını da kökten değiştirir. Bu anlayışın getirdiği temel buyruk, "insan akıllı ile dünyaya egemen olmalıdır" düşüncesidir. Çünkü akıl, insanın dünyaya egemen olmasında en büyük güçtür. Bu kökten değişim, 19. yüzyılın ikinci yarısında bilim mantığıyla güncelleşir, başta fizik ve biyoloji olmak üzere doğa bilimleri yeni ivme kazanırlar. Onların yanı sıra, psikoloji ve yeni bir bilim olarak doğan sosyoloji de bu ivmeye uyar. Bilimde meydana gelen bu yenilenme, bilimlerin pozitifleşmesi ilkesi yönünde gerçekleşir. Bilimlerin pozitifleşmesi demek, bilimlerin laboratuara , dney verilerine ve matematiğe uyması demektir. Çağın modern bilimi, kesin ve genel-geçer doğa yasalarına ulaşması nedeniyle fizik olur ve bütün bilimler fizik örneğine göre kökten bir değişim ve aynı zamanda bir yenilenim süreci içine girerler. Örneğin psikoloji Weber ve Fechner tarafından "psikofizik" olarak temellendirilir yani psişik olayların fiziği. Sosyolojiyi kuran Auguste Comte bilim teorisi yönünden ünlü üç evre teorisini öne sürer. Bu yasaya göre insan zihni üç evreden geçer; ürünü din olan teolojik evre,

ürünü felsefe olan metafizik evre, ve ürünü bilim olan , şimdi yaşanan pozitif evre. Bu düşünsel oluşumların sonunda akıl yasalarına göre biçimlenen yeni bir dünya tablosu ortaya çıkar. Bu yeni dünya tablosu içinde felsefe, bilimsel felsefe anlayışıyla ve sanat da yeni rasyonel sanat dilleriyle yerini alır. Örneğin bu felsefenin yüzyılın başındaki ünlü temsilcisi Ernst Mach' a göre felsefenin görevi yalnız bilimsel kavramların eleştirisini ve onların temellendirilmesini yapmak olmalıdır. Bilgi felsefesinin yanı sıra toplum ve tarih felsefesinde de aynı anlayış ağırlık kazanır. Pozitivist ve materyalist bir toplum ve tarih anlayışı çağı derinden etkiler. Böyle bir anlayış, örneğin Marksizim'de tepe noktasına ulaşır. Çünkü Marx diyalektik materyalizmi, toplumların ve tarihin gelişmesini ekonomik etkenlerle, örneğin üretim araçlarının değişmesiyle açıklar (Tunalı, 2007, s.6).

Bu pozitivistizmin ve bilimselciliğin pratikteki ürünü teknoloji ve büyük endüstridir. Teknoloji ve büyük endüstrinin doğuşu, insanın çevresini, insanla dünya arasındaki iletişimi, insanın düşünme kavramlarını ve ,insanın duyarlılık tonalitesini değiştirir. Teknoloji ve büyük endüstri, çağı belirleyen iki temel kategori olur. Bu epistemolojik süreç içinde insanın dünya görüşü, değer anlayışı değişir. Şimdi insan elinde büyük bir güç vardır. Bu güç teknolojidir. Teknolojinin ve ona bağlı olarak endüstrinin gelişimiyle birlikte vaktiyle Rönesans'ın, örneğin Newton'un, bilim için koyduğu üniversal hedefe de ulaşılmış olur. Bu hedef şöyle der: “ Bilim kudrettir”. Bilim doğaya egemen olmada bir güçtür. Bu güç bir araçlar ve gereçler dünyası yaratır. Ancak bu araçlar ve gereçler dünyası, bu endüstri ürünleri akılda temellenen bir dünyadır. Ne var ki akı, böyle biricik bir güç olarak anlamak, öte yandan tek boyutlu, monist, tek sesli ve totaliter bir insan-dünya ilgisini ortaya koyar. Ancak fonksiyonel bir ereğin belirlediği endüstri, araçlar ve gereçler sistemi kendiliğinden bazı sorunları da beraberinde getirir. Bu sorunların başında yabancılaşma olayı gelir. Yabancılaşma, insanın mekanist bir dünyada kendini yitik hissetmesidir. Bu mekanizmanın ürünü makinedir. Makine genel tanımıyla yapay bir organdır. Açıklamak gerekirse, diğer canlılarla karşılaştırıldığında insan, organ bakımından bir yoksunluklar varlığıdır. Makine ise, insanın doğada kalabilmesi için yoksun olduğu organları karşılamak ya da güçlendirmek için meydana getirdiği bir aletler sistemini ifade eder. Bu bağlamda her makine de işi sağlayan işlevsel bir kuvvet aktarımı söz

konusudur. Bu kuvvet aktarımını en ilkel aletlerden (çatal, bıçak gibi) en gelişmiş aletlere (bilgisayar gibi) kadar uzanan zengin bir makine kültürünü sergiler. Bu kültürü yaratan insandır, ancak karşı olan yine insandır. Örneğin doğa bilimlerinin ortaya koyduğu atomun yapısı, kuantum, rölativite kavramlarıyla temellendirdiği kausal, mekanistik gerçeklik dünyası sıradan insanlar için anlaşılabilir bir dünya olur.

Galileo, Copernicus ve Kepler'in anladığı çocuksu bir duyarlılığa dayalı gerçekliğin elle tutulur, gözle görülür bir nesne olduğu konusunda bütün bir çağ uzlaşıyordu. Oysa şimdi bu çocuksu gerçeklik yerini soyut matematik formüllerle ifadesini bulan bir gerçekliğe bırakıyor. Böyle kausal, mekanistik, rasyonalist bir gerçeklik karşısında insanın duyabileceği tek duygu, eleştirel bir duygu olan yabancılaşma hissidir. İnsan, böyle mekanist bir dünyada kendisini büyük bir çarkın küçük bir dişlisi olarak kavrar. İnsan, özce böyle bir mekanist sisteme ve onu oluşturan makineye karşıt, ona yabancı bir varlıktır. Böyle bir oluşumu sağlayan güç, o halde akıldır ve aklın ortaya koyduğu, akla dayalı olan aydınlanma düşüncesidir. Bu çağ aydınlanma çağıdır. Aydınlanma ne demektir?

Aydınlanma Kant'ın ifadesiyle: "İnsanın aklını kullanmasıyla bizzat kendisinin neden olduğu, ergin olamama durumundan, aklını kullanmaya başlamasıyla kurtulmasıdır". Aydınlanmanın meydana getirdiği, bilim, teknoloji ve endüstri, insanın yüzyıllardır alışılmış dünyasına, teolojik anlayışına, toplumsal çevresine, geleneklerine karşı çıkar. Düşünme kavramını ve değerler sistemini değiştirir. Ve insanın düşünce ve duyarlılığını, aklın kalıpları içine yerleştirir. Bu rasyonel sınırlama, yalnız düşünce yaşamında bilim ve felsefeyi etkilemekle kalmaz, aynı zamanda, özellikle sanat yaşamında da egemen olur, sanatı da belirler. Bu yeni anlayış, 1874'te Paris'te izlenimcilerin açmış olduğu sergiye yapılan ağır eleştirilere karşı şair Baudelaire'in sergiyi savunurken söylediği: "Bu yapıtlar moderndir" savıyla literatüre girer. İzlenimcilik, dışavurumculuk, fütürizm, kübizm ile yola çıkan bu sanat nonfigüratif ve süprematizm ile minimalist bir yönde "art antiart" a, "sanata karşı sanat'a" kadar ilerler. Ve sonunda "modern sanat" genel kavramı altında günümüz kültür endüstrisi içindeki yerini alır.

19. yüzyılın sonlarından bu yana Modern Sanatı içine alan pek çok fikir ortaya atılmıştır. Son yüzyılın fikir çatışmalarında bazı kuramcılar modernizmin sadece yüksek Fransız sanat sınıfının akademik tarzı olmadığını, Amerikan inşasındaki ana görüş ve günün akademik tarzı haline dönüştüğünü belirtirler. Diğerleri, modernizmin girilen postmodern kültürün bir şartı, sanat tarzı ve batı kültürünün çığır açan bir çağı olduğunu savunurlar.

Yaşanan süreç geçmişten ödünç alınanlarla yeni kültür çağı yaratmaya yöneliktir. Empresyonizm, Kübizm ve onun ilerisindeki Soyut Ekspresyonizm ve Minimalizm gibi çeşitli “izmler” sanattaki ilerlemenin bir kanıtı olarak eleştirmenlerle sanat tarihçilerinin sorguladıkları yeni ve gösterişli tarzlar olurlar. Acımasız şekilde gittikçe artan ilerlemenin gerçekte bir değer olarak yenilikçi bir uğraş olup olmadığı sorulur. Dahası, eleştiriler profesyonel sanatçıların tarzlarının tükendiğini hissettikleri bir durumda ortaya atılır.

Kim Levin 1970’lerin sonlarında sanatçıların yaşadıkları kültürel farklılık ve değişime dikkat çekmektedir.

“Bazı şeyler oldu, bazı şeyler öyle anıktı ki, inançsızlık içinde görmezlikten gelindi: modernlik “tarz” olmaktan uzaklaştı. Hatta tarzlar kendisini tüketmiş gibiydi, ama o zaman “tarz”, belirlenmiş biçimlerin keşfi, modernizmin bir uğraşı olduğu kadar orijinallik de. Harold Rosenberg buna “yeninin geleneği” adını verdi. 1970’lerin başında modernist eleştirmenler ve sanatçıların sanatın öldüğüne dair büyük bir tahmin yapmıştı. Şimdiye kadar görünen o ki, son bulan sanat değildi, sadece çağ sonlanıyordu... Aslında tanıklık ettiğimiz geçen on yılda modern sanatın bir dönemin tarzı, tarihsel bir varlık olduğudur” (Levin, 1970, s.36).

Suzi Gablik (1984) için daha işin başında modernizmde olan tarz değişimi değişim için bir özellik olmuştu. Bütün bunların ortasında sanatçılar kendi amaçlarını karıştırdıkları bir döneme girdi diyen Gablik, gününün görünen ezici sanatının, halkı karıştırmakla kalmadığını profesyoneller, öğrenciler aynı ortak uygulamaları temel alan herhangi bir açıklık ve geçerlilikten yoksun olarak kurulan anlaşılabilir çoğulcu rekabetin öncüsü olduğu bir noktaya geldiğini ifade etmektedir.

Gablik'in anlayışında tarihsel modernizm kendi sonunu getirirken bile kendisine özgü olan estetik değerlerine güvenmeyi seçti. Materyalizmin gittikçe baskınlaştığı bir dünyada yeni sosyal ve manevi değerler yaratma savaşı modernizmin kaderi olarak görüldü. Öncü sanatçılar bu maceraya kendilerini adadılar.

Eğer modernizm sonuna yaklaşan ya da olanaklarını tüketen artistik bir hareketse neden sanat eğitimcileri ilgilenir? Bu sebeplerden en önemlisi sanat eğitimcilerinin uygulamalarında modern sanat kavramlarını eğitimlerinin temeli olarak kullanmalarıdır. Örneğin, günümüz sanat eğitimcilerinin öğrencilerini öncelikle yeteneklerine, atölyedeki gelişimlerine, yaratıcılıklarını ortaya koymada orijinalite derecesi göre değerlendirmeleri gelenekseldir.

Psikolojinin bir uzmanlık alanı olarak ortaya çıkmasıyla modern dışavurumcu kuramların yüksek değer olarak meşrulaşmaya başlaması orijinalitenin prim yapmasına neden olmuştur. Dışavurumculukta sanatçının kendini ifade etmek amacıyla ortaya koyduğu yol diğer yaratıcı çalışmalardan farklıdır. Ürün hem yenilik hem de eşsiz olan orijinalliyi ifade etmektedir. Bireyin kendisini yaratıcı biçimde ifade edebilmesi 1920' ler den beri sanat eğitimcilerine yol gösteren en önemli felsefe olmuştur. Modern öncesinde yeteneğin en belirgin göstergesi, öğrencilerin doğayı nedenli gerçekçi, doğru ve ustalıkla yansıtabilecekleridir. Modernist bakış açısıyla soyutlama yoluyla kendilerindeki zengin duygusal durumları ortaya çıkarabilen öğrencilerin ödüllendirilmesi de gerekir.

Pek çok modernist sanatçı daha önceki dönemlere ait şekil ve biçimleri çeşitli sosyal açıklamalarla süsleyip kendilerine mal etmişlerdir. Bu yüzden kişinin orijinalitesi ve kendi ifadesinde yer alan değerlerle artistik felsefesi arasındaki farklılıkların gözden geçirilmesi gerekebilir.

Modernist mirasın ikinci bir örneği sanat eleştirisi ve atölye uygulamalarının temel sanat eğitimindeki tasarım ilke ve unsurlar yoluyla sürdürülmesindeki ısrardır. Sanat eğitimi bu biçimsel bakış özelliğini 20. yüzyılın başlarında kazanır. Biçimsel bakış açısında, biçimlerin uzatılması ve sıkıştırılması sanat eserlerini değerlendirirken estetiğin başlıca kaynağıdır. 20. yüzyılın başında soyut ve nesnesiz sanat görülmeye başladığında haklı gerekçeler ortaya atılmıştır ancak bugün bunlar değerini kaybedebilir.

Çağdaş sanatçılar ve eleştirmenler ne zaman ve nerede bir sanat eseri ortaya koysa kültürel bağlamla ilgili yorumları ile yaratıcılıkları benzerdir. Şimdi, pek çok sanatçı tasarımda ilke ve unsurlara dikkat etmenin o kadar da önemli olmadığını savunur. Bugün sanatçıların biçimsel düşünmeye harcadıkları gayret, sanatı doğanın yansıtılması görmekten uzaklaşmaya zorladıkları erken dönemlere oranla azalmış olabilir (Gablik, 1991, s.31).

Ayrıca modernistler gerçek sosyal düzen planları yada sosyal mühendislik yoluyla rasyonel ütopylar yaratmamayı düşünürler. Modernlik gelecekte sosyal planlama, sanat ya da eğitime uyarlanıp uyarlanmasın değişmeyen günümüzün daha iyi bir zaman olarak şekillenmesidir. Gerçekten postmodern değişimin kanıtı olarak kullanılan göstergelerden biri geleceğin şimdiki resminin görüntüsünde nadiren daha iyi şeyler olduğudur. Rose 'un “gelecek, geçmişte ne idiyse şimdi o değildir “ açıklaması saklı kalan bazı sorular ortaya koymaktadır (Gablik, 1991, s.44).

Modernizmin negatif yan anlamları vardır. Örneğin, teknoloji sık, sık modernizm yerine kullanılır. Diğer örnekler, 1960' lı yılların yeniden şekillenen kentsel eleştirisinde bulunabilir; endüstrileşme, yabancılaşma, çağdaş kent yaşamında bozulma, iletişim kaybı, küresel ısınma ve diğer trajediler gibi. Marshall Berman yazdığı kentsel sosyal eleştiri modern deneyimlerin özüne değinir.

Modern olmak güç, gelişim, eğlence, kendimizi ve dünyayı değiştirmeyi vaat eden bir çevre de kendimizi bulmaktır. Aynı zamanda, sahip olduğumuz ve bildiğimiz her şeyi yok etme tehdididir. Modern çevre ve yaşantılar coğrafi ve etnik, ulusal ve sınıfsal, dini ve ideolojik tüm sınırların içine dalar: Bu bağlamda modernliğin insanlığı birleştirdiği bile söylenebilir. Ancak bu birleşim, ayrılıkların birleşimiyle olan çelişkili bir birleşimdir: Bu elem ve belirsizliğin, çelişki ve mücadelenin yenilenmesidir. Marx'ın ”bütün olan katıların havada erimesidir” sözündeki gibi aslında bu anlamda bir modernlik evrenin önemli bir parçası olmaktadır .

Modernlik “geçmişinde olanlara saygı duymasa bile”. Önceki bütün tarihsel durumları kırmaya teşebbüs eder. Yani o “tarih” i küçük düşürerek bozan ya da modası geçmiş olduğu için terk edilen önceki her şeyin yeni bir sanat tarzı olduğunu duyurur. Ayrıca modernizmin diğer bir konusu ” kendi içinde kopma ve parçalanma”

dır. Harvey’ e göre Modernizm “ herhangi bir duygu devamlılığının köklü dalgalanmalar, telafiler ve engellerle kesintiye uğramasıdır”. Bazılarımız Modernizm macerasını bu özelliklerine rağmen şaşırtmacalı bulabilir (Gablik, 1991, s.67).

Çevrelerinde inşa edilen modernizmin monotonluk yarattığını savunan Charles Jencks gibi çağdaş mimari eleştirmenleri modernizmin olumsuzluğunu vurgulama eğilimi gösterirler. Onların post-modern mimariye gösterdikleri iyi niyetli tepki bunun göstergesidir. Ayrıca birisi modernizmi arka planındaki özün bütün bileşen parçalarını her yönden denetim altında tutulan bir çeşit üslûp olarak görebilir.

Marshall Berman yazdığı kentsel sosyal eleştiri modern deneyimlerin özüne değinir. “Modern olmak güç, gelişim, eğlence, kendimizi ve dünyayı değiştirmeyi vaat eden bir çevre de kendimizi bulmaktır. Aynı zamanda sahip olduğumuz ve bildiğimiz şeyleri yok etme tehdididir. Modern çevre, yaşantılar, coğrafi ve etnik, ulusal ve sınıfsal, dini ve ideolojik tüm sınırlara dalar: Bu bağlamda modernliğin insanlığı birleştirdiği söylenebilir. Ancak bu birleşim, ayrılıkların birleşimiyle olan çelişkili bir birleşimdir: Bu elem ve belirsizliğin, çelişki ve mücadelenin yenilenmesidir.

1960 başlarında yapılan öğretim reformları aynı dönemde yenilenen kentsel şemalara benzer. İkisi de çeşitli yönleriyle Modernizm ruhunu taşır. Başlangıçtaki programlar geçmiş uygulamalarda sağlanan ilerlemeleri temel alan varsayımlar üzerine yeniden kurulur. Bunlar, yetersiz kentleşme ya da “öğretmen-sınama” programlarını tasarlamak için akla yatkın disiplinleşmiş uzmanlık alanlarından (özellikle de kent tasarımı) yararlanmışlardır. Sonuç olarak, toprak kullanımda çeşitli gelir düzeylerine göre yerleşim alanlarının planlanması gibi eğitim süresinin konu ve içeriklerine göre düzenlenmesinde de standartlara uyulması gerektiğinde ısrar edilmiştir.

Özellikle estetik eğitimi de bu anlayıştan payına düşeni almıştır. Kaliforniya Sanat Eğitimcileri Birliği görsel sanatlar eğitimi programlarının yapılandırılmasında yukarıda sözü edilen düşünceden faydalanmaktadır.

“Kaliforniya’ da ki sanat eğitimcilerinin görevi, tüm öğrencilerin görsel sanatlar alanında kendilerini ifade etmesini, bilgisini ve yeteneğini ilerleten öğretim olanaklarını sağlamaktır”(www.naea-reston.org). Aynı kaynağın “estetik eğitiminde değerlendirme bölümünde” aşağıdaki amaçlara yer verilmektedir.

“Kişisel inançlar, kültürel, geleneksel, sosyal, ekonomik, politik açılardan sanat eserini yorumlamak ve geçmişle bugün arasındaki anlamı kavratmak, anlam yaratmak, diğerlerinin bakış açılarını dikkate alarak sanat eserindeki estetik değeri savunmak, başkalarının ya da kendisinin sanatsal çalışmalarındaki süreçleri açıklamak, sanat eserleri hakkında konuşmak, yazmak, yargılarda bulunmak” (www.naea-reston.org).

Özsoy’a göre ise, görsel sanatlar öğretmenlerinin, sanatsal alandaki araştırmalara ve uygulamalara gösterdikleri ilgiyi, sanatın bilişsel gücünü oluşturan disiplinlerin birleştirilerek öğretimde kullanılmasına da göstermek bir zorunluluk olmuştur (Özsoy, 2003, s.167).

Özsoy dört disiplinin eğitim ve öğretimdeki gerekliliğine değinerek, estetikle ilgili genel amaçları şöyle özetlemektedir (Özsoy, 2003, s.172).

“Estetik çalışma, genel anlamda sanatın doğası, sahası, işlevi, sanatçı kimdir, sanatın kökeni nedir (yaratıcılık) ve değeri nereden gelmektedir (kişisel ve toplumsal tercihler) gibi konularda bilgi vermeye ve inceleme yapmaya yöneliktir. Bu, kişinin kendi toplumunda sanatı anlamada ve sanatın katkısına eleştirel tepkide gelişmeyi ve farklı düşüncelere, imgelere ve birçok farklı kültüre ait hoşgörüyü gerektirir. Bu amaçla estetik “Bu sanat mıdır?”, “Sanat ne işe yarar?” gibi belli başlı soruları yönlendirir”.

Modernizm’ in anlayışı değişimin kendisi dışında değişmediği kabulüne dayalı olsa da ilkeler bakımından modernizmin estetik eğitim açısından oldukça farklı düşünce ve yöntemleri barındırdığı anlaşılmaktadır.

Aşağıdaki 20. Yüzyılda Sanat Eğitimi Hareketleri başlığı ile verilen Tablo’da günümüz estetik eğitimi şekillendiren sürece yer verilmektedir.

20. YÜZYILDA SANAT EĞİTİMİ HAREKETLERİ

HAREKET	SANATIN DOĞASI	İÇERİK YÖNTEM VE	SANATIN DEĞERİ
AKADEMİK SANAT 17-19. Y.Y	Yansıtmacı anlayışta, sanat doğanın bir taklididir.	En temel eğitim yöntemleri sanatçıların eserlerinden yada doğadan kopyalama, canlı modelden yapılan çizimler üzerine dayalıdır.	Değerleri sunulanın doğruluk derecesine dayanır. Metayı taklit eden sanat.
TASARIM ELEMANLARI: 20.YY BAŞLARI	Biçimci anlayışta, sanat biçimsel düzenleme ya da anlamlı biçimdir.	Sistemli bir şekilde yapılan alıştırmalarla renk ve çizgiyi öğretmek.	Sanatın değerleri doğası gereğince estetikdir. Sosyal ya da etik değildir. Bu değerler çalışmadaki biçimsel bütünlüğe ve kaliteye dayalıdır.
KENDİSİNİ YARATICI BİÇİMDE İFADE ETME: 20.YY ORTALARINA DOĞRU	Sanat eşsiz bir yeteneğe sahip sanatçının bireysel ve özgür ifadesidir.	Sanatçıların ya da çocukların hayal güçlerini özür bırakmak.	Sanatın değeri özgünlüğe, yada sanatçının kendisini ifadesindeki eşsizliğe, biricikliğe bağlıydı.
GÜNLÜK YAŞAMDA SANAT: 1960	Sanat kişinin çevresinin estetik kalitesini geliştiren bir araçtır.	Görsel estetik özeliği olan sorunlara sanat ve tasarım ilkelerinin bilgisini uygulamak.	Değer tasarım ilkelerinin zekice uygulanması sayesinde artan yaşam kalitesine dayalıdır.
BİR DİSİPLİN OLARAK SANAT: 1990	Kavram olarak sanat bilimsel ve artistik soruşturma konusu olan bir problemdir.	Etkinlikleri sanatçıların ve bilim adamlarının kullandığı araştırma yollarına dayalıdır.	Değer sanatı daha fazla anlamaya dayalıdır.

Efland, 1996

Ancak genelde tüm sanatlarda, örneğin resimde, heykelde, edebiyatta ve özellikle de mimaride hüküm süren bu aydınlanmacı, rasyonalist, bu minimalist, pürist sanata karşı giderek teoride ve uygulamada da eleştirel bir tavır kendisini gösterir. Bu tavır sanatın akılcı, tek boyutlu anlayışla yitirmiş olduğu, insanın duygu, düşünce, inanç ve hayal gücü gibi, kısaca tüm tinsel varlık öğeleriyle oluşturduğu, polifonik, çoksesli sanat dilini yeniden yaratmak ister. Ve şimdi bu yeni anlayış, yeni isim alır. Bu yeni isim “postmodernite” dir.

7. POST-MODERN DÜŞÜNCENİN ESTETİK EĞİTİMİNE ETKİLERİ

Postmodernite, yukarıda işaret ettiğimiz, duyarlık, inanç, hayal gücü ve itilimlere sahip bir insan anlayışıyla varlığa yönelir ve radikal tavrıyla moderniteye karşı radikal bir tepki ortaya koyar. Ama bunu yaparken de geleneksel bir öykünmeciliğe, taklitçiliğe (mimatizme) dönmüş olmaz. Öyle ki postmodernite şimdi sanat objesini, taklitçiliğin genelde anladığı gibi yalnız bir doğa varlığı olarak değil, aynı zamanda insan çevresine katılan endüstri ürünleri olarak da anlar ve onları da sanatın, insansal, tinsel obje içine alır. Bu yolla da insansal çevreyi kapsam bakımından genişletir. Dünyayı insanlaştırarak, onu doğa ile özdeş olmaktan kurtarır. Böyle bir iletişim içinde dünya, şimdi bir fizik dünya, bir endüstri dünyası olmaktan çıkar. İnsanın tüm tinsel düşleri ve hayal gücüyle yarattığı doğaya alternatif tasarımsal-dijital, bu anlamda sanatsal-estetik bir dünya olur. Ama hemen söylemeliyiz ki, böyle bir dünyayı hazırlayan 20. yüzyılın ilk çeyreği içinde doğan, Bauhaus’un sanat-zanaat bütünleşmesi anlayışıdır. Geleneksel sanatın anladığı dünya, insanın dışında, insandan yoksun olan, ancak bir öykünme nesnesi olabilen dünyadır. Bauhaus’un getirdiği anlayışa göre, dünya, insanın ona yüklediği duygu, düşünce, hayal gücü ve itilimleriyle insansal, sanatsal ve estetik bir dünya olur. Bunun estetikçe anlamı, bir estetik değer olan güzelliğin, bir yaşam pratiği olan işlevsellik ile bütünleşmesidir. Yüzyıllar boyu Çin duvarı ile ayrılan bu iki değerın bütünleşmesi, sanatın galeri ve müzelerin kapalı mekanından yaşama, yaşam mekanına, sokaklara, caddelere, evlerin içine, gündelik kullanılan eşya mekanına

götürülmesi, sanatın, modernitenin düşünsel soyut mekanından gerçek mekana taşınması demektir. Böylece dünya sanatlaşır ve estetik bir dünya olur. Böyle bir dünya anlayışının arkasında geçen yüzyılda fizikte ortaya konan ve Rönesans'tan beri egemen olan Newton fiziğini sarsan-örneğin Max Planck'ın "quantum", Einstein'ın "rölativite" , W. Heisenberg'in "belirsizlik relasyonu"- kuramları ile, felsefede görülen ve pozitivist felsefeye aykırı olan varoluşçuluk, yapısalcılık ve hermeneutik gibi öğretiler bulunur. Örneğin varoluşçuluğa göre hakiki bilgi, "ben" in varlığından hareket etmeli ve dünyanın varlığını pozitif doğa bilimlerinin aksine, "ben" in temel yaşantısı olarak anlamalıdır. Yapısalcılık dilden, dilin bir gösterge olduğu düşüncesinden hareket eder. Her gösterge, bir gösteren öge ile bir gösterilen ögeden oluşur. Gösterilen daima bir anlamı ifade eder. Bu nedenle dile ne tarihsel, ne de sosyolojik olarak değil, ancak gösterilenin anlamını kavramakla yaklaşılabılır. Hermeneutik'e göre de felsefenin konusu varlığın anlamını anlamaktır. Anlam ise, duyularla kavranamayan bir özdür. Bütün bunlar pozitif doğa bilimlerine aykırı anlayışlardır ve onlar, postmodernizmin örtük olarak düşünsel arka yapısını oluştururlar. Temelinde örtük olarak bu düşüncelerin yer aldığı postmodernite, bir bilim olarak estetiğin diğer bilimler arasındaki yeri ve değeri üstüne bilim felsefesinde yeni bir anlayışa da zemin hazırlar. Böyle bir zemin üzerinde İsmail Tunalı'nın *Tasarım Felsefesine Giriş* kitabı, gelecek bir estetik için paradigma olacak bir anlayışı ortaya koyar: Bilimler bir tasarım sistemi olduğuna ve her bilimsel teori varlık hakkında yaratılmış bir tasarım modeli olduğuna göre, temelde yaratma ve tasarım bilimi olan estetik, genelde sanıldığı gibi marjinal bir bilim değildir. Aksine tüm bilimlerin temelini oluşturan bir felsefi bilimdir. Buna göre her bilim temelinde estetiğe dayanmaktadır. Böylece merkezinde duyarlılığın, özlemlerin, inancın, hayal gücünün, düşünce ile insanın yer aldığı zengin ve geniş sanat spektrumu doğar ve böyle bir spektrumu da felsefi estetik araştırır ve araştırmaktadır (Tunalı, 2007, s. 7-12).

Modernizmin batı dünyasında yeterli gelişme sağlaması onun eğitim yöntemlerine uyarlanmasını haklı çıkardı. Böylece modern öncesinde yer alan temel ilkeler yerini önmodern uygulamalara bıraktı. Ancak şimdi beklentimiz şu an değişen uygulamalarla kendisine meydan okuyan modernizmde değişebileceğidir. Eğer

öyleyse, onun yerini ne almalı? Yalnızca postmoderne izin veren bir dönemde modern sanatın farkında olmayan öğrencilere postmodern sanatın tohumları nasıl ekilecek. İşte bu tartışmamızın temel sorunudur. Bunun için estetik eğitiminde modern ve postmodern anlayışlar karşılaştırarak incelenmiştir.

Estetik eğitim için politika yapmaya dayanan sorular tek bir konuya mahsus değildir. Keza estetik eğitimi önceden de belirtildiği gibi özel bir ehemmiyete sahiptir. Çünkü iki önemli literatürü vardır; biri alansal yorumlamayı diğeri alansal olmayan bir yorumlamayı savunmaktadır. Konumuz estetik eğitimde alansal yorumlamanın kendisiyle bağdaştırılmasıdır. Bu alandaki çağdaş yazılar yansıttıklarından daha çok politika değişikliğine açıktırlar. Ayrıca bir müfredat dâhilinde dağılmış bir konudansa belli bir konuda tavsiye vermek çok daha kolaydır. Bu tarz bir sınırlama işleri daha kolaylaştırır da çözümlenmesine bağlı olarak bazı teorik ve pratik uygulamalar politik düşünceleri etkilemektedir. İtinayla hazırlanmış hedefler, örneğin, müfredat, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, araştırma, öğretmen eğitimi konularını sistematik olarak birleştirmektedir.

Konudaki tartışmalar estetik eğitim fikri dahilinde devam etmektedir. Bazı anahtar kavramlar (örneğin estetik deneyim) felsefi analizin, sosyal bilimlerin ve kültürel eleştirinin temel araştırma konusu olabilmektedir. Occam's Razor'un uygulamasına göre- kavramlar gereksiz yere sınıflandırılmamalıdır, bazı yazarlar estetiği bir görünüş olarak almaktadır ve estetiği derin düşünmeye bir engel olarak görmektedirler. İnsan deneyiminin karmaşıklığı ve bu deneyimleri sınıflandırma zorluğu nedeniyle genellikle sanat deneyiminden bahsetmek çok kolay değildir. Daha da ötesi, antropolojik çalışmalarda ortaya çıkan verilerde insanların kullandığı dillerde sanat ve estetik deneyime ait ibarelere rastlanmamıştır. Buda onların sanatın ana dallarından biri olan estetik deneyimi kabul etmediklerini göstermektedir. Bu kavram postmodern teoride önemli yer tutmamaktadır, keza estetik deneyimi kültürel deneyim ve yapılandırmacı analize kıyasla daha az yer edinmiştir. Bu şu demek oluyor ki estetik kavramların çok az veya hiçbir geçerliği yoksa yada sosyal ve politik olarak kabul görmediyse estetik eğitim teorisi şüpheyile karşılanacaktır ve bu hususta bir politika oluşturmak problemlere yol açacaktır. Hatta estetik eğitim kavramı bir kenara bile itilebilir (Smith, 2005, s.24).

Eleştiriler bu kadarla da sınırlı değildir. Geleneksel estetik kavramların arka plana atılması da bir eleştiri mevzusudur. Estetik değerler için soysal ve politik kavramlar üzerinde durulurken önemli bir yanın es geçildiği düşünülmektedir. Bu farkındalık estetik deneyimle estetik eğitim arasındaki ilişkiyi bir kez daha gündeme getirmiştir. Eaton'un estetiğin önemi konulu yazıların da bahsi geçmiştir (Eaton & Moore, 2002). Noel Carroll 1999, 2000, 2001 yıllarındaki makalelerinde ise, estetik deneyimin ne bir hayal ne de bir efsane olduğu düşünenlerdendir. Aksine estetik deneyimin temel bir insan ihtiyacı olduğu ve süreklilik arz edecek bir öneme sahip olduğunu düşünmektedir. Klasik yorumlardan çıkan bir diğer post modern yorum ise George Shusterman 1992, 1997 yıllarındaki makalelerinde Shiller ve Dewey'in fikirlerini yansıtan pragmatik bir estetik geliştirmiştir. Sadece yüksek tabakanın kültüründen değil popüler kültür ve sanat hayatından doğan estetik deneyimlere fazlasıyla önem verilmesi gerektiğini söylemiştir (Smith, 2005, s.22).

T.J. Diffey'de 1986 yılındaki yazılarında estetik deneyimin sistematik belirginliği hak ettiğini ve gereksiz bir şey olarak görülüp bir kenara atılamayacağını savunmuştur. Micheal H. Mitias'ta 1986, 1988 yıllarındaki yazılarında konunun önemi vurgulamıştır. Kısacası geleneksel estetik fikirleri gözlem altına alınmış, gerek uygulama alanlarında gerekse analizlerinde büyük bir titizlikle incelenecek bölümlere ayırmıştır. Bu yüzden politika uygulayanların ya da eğitim teorisi geliştirenlerin bu konuda yorum yaparken tereddüt edecekleri bir durum yoktur.

Bunlara rağmen estetik eğitimin hâlen geçerli olduğunu estetik eğitimin temel amaçlarıyla uyuşan politikanın var olduğunu düşünen bir literatürde vardır. Fakat bu demek değil ki estetik eğitimin amaçları kültürel mevzuları, sanat dünyasının gelişimini, işin popülaritesini göz ardı edebilecektir. Yani Broudy'nin 20. yüzyılın ortalarında sorduğu sorular cevapsız bırakılmamalıdır.

En önemli şey estetik eğitimden beklenenlerin belirtilmesidir, yani bu eğitimin kazandıracakları ve bunlar geçmişten günümüze gelmiş sanat değerlerini baz almalıdır. Bu tarz bir anlayış sadece sanat öğretimi için değil araştırma ve eğitimcinin hazırlanması içinde bir yön tayin edecektir. Diyelim ki sanat eğitimi diğer bilim dalları için öğretilmesi hedefleniyor (temel okuma ve matematik yeteneklerinin geliştirilmesi, sosyal sorunların iyileştirilmesi ya da politik gündemin ön plana

çıkması) bu durumda değerlendirme ve araştırma birimleri sanatla diğer bilimler arasındaki ilişkiyi bulacaktır. Diğer yandan, eğer sanatın taşıdığı değerler, geçmişteki çalışma ve deneyimlerden edindiğimiz avantajların öğretilmesi için gerektiği düşünülürse estetik eğitimin politikasında belirgin kavramlar ortaya çıkacaktır. Bu bağlamda Ellen Winner ve Lois Hetland'ın Handbook'ta yer alan görüşlerine göre estetik ve sanatsal olmayan değerler ile yazarların yazınlarına göre bilişsel aktarımın gerçekleştiği düşünceler şu yöndedir; temel eğitimler için sanat eğitimi önem arz etmektedir.

Eğer sanatın temel değerleri sanatın özüyse, o halde bu öz nedir?

Beardsley sorunun cevabını şöyle vermektedir; sanatı yakından etkileyenler ve etkilemeyenler. Yakından etkileyen değerlerdir ve hayal gücünün sezgisinde, ayırımında ve gelişimindeki hassasiyettir. Yakından etkilemeyenlerinse bazı psikolojik çıktıları insan hayatının sanata ve estetik deneyime bağlılığını bünyesinde barındırdığını söyleyebiliriz (Beardsley, 1981, s.66).

Sanatın özünü bünyesinde bulunduran bu değerlerin yapılandırılması estetiğin özelliği, kalitesi ve eserin öneminden kaynaklanmalıdır. Teorisyenler estetik ve sanatsal olmayan değerlerle bir sanat eğitim programı tasarlayacaksa (Clark, 1996; Efland, Stuhr, & Freedman; 1996; Hutchens & Suggs, 1997) yüksek bir bedelin sanata feda edilip edilmeyeceğini kendilerine sormalıdır. Sanat ve estetik eğitimin bu sorusunun amacı estetik eğitimin kültürel eleştirinin ötesinde olduğunu ortaya çıkarmak olabilir (Smith, 2005, s.23).

Öğrencilere kültürel eleştiriye anlatan, öğrencilerini kültürel çalışmalarla uğraştıran sanat eğitimcileri kendilerinin postmodern dönemin öncüleri olduklarına inanmaktadırlar. Çünkü içinde bulundukları pozisyon estetik eğitimin önceden tartışılan sanatın öz değerlerinin çıkarılması gerektiği düşüncesiyle çatışmaktadır; bu durumda bu eğitimler post modernizmi algılayanın birkaç adım ötesindedir. Böyle bir algılama kolay değildir. Bu postmodern sanat tartışmasında Christopher Jencks postmodernistlerin kendilerinin bu tanımı tam olarak bilmediklerini söylemektedir (Efland, Freedman ve Stuhr, 1970, s.35).

Irving Sandler'in araştırması post modern sanatın üsluplarının bazı dallara ayrıldığını ortaya koymuştur. Benzer yorumları Linda Hutcheon'da yapmıştır; "Post modernizmin ortaya çıkış sebebi veya etkilerinin değerlendirilmesinde mutabık

noktaya varılmıştır.” Buna göre, Post modernizmin yorumlanması yazarın ulusal ve kültürel altyapısına göre değişiklik göstermektedir; örn. Fransız, Alman, Amerikan gibi (Smith, 2005, s.33).

1960’dan bu yana Hutcheon için post modernizmin tanımı ortak noktaları ayırt edecek sanatsal, kültürel ve bilimsel aktivitelerdir. Postmodernizm, modernizmin son dönemlerinin devamı niteliğinde ya da bilgi, gerçeklik, anlam, nesnellik, iletişim ve değer gibi kavramları farkı olarak nitelendirebilir. Post modernizm tanımı pek çok artistik, yaratıcılık ve performansa, eklektisizme dayanabilir; son dönemi kapitalizmin kültürel mantığı, bilgi çağında bilginin konumu, filozofik çalışmalardaki değişiklikler, ekonomi ve literatürü de kapsar.

Postmodern analizin özelliği standart olan linguistik ve geleneksel kavramları sorunları halletmek için kullanılmasıdır. Hutcheson bu stratejiyi ironi ve taklitleri kararlı dozda birleştiren bir uyum olarak görmektedir. Ayrıca geleneksel hale gelen hiyerarşik yapıyı ortadan kaldırmak için kalıplaşmış ayrımların da ortadan kaldırması gerektiğini savunmuştur (örneğin, türler, yüksek ve popüler kültürlerarası farklar ve sanat). Postmodernizmin diğer bağlamı, değerleri sorgulayan dekonstrüksiyonizmdir.

Sonuç olarak diyebiliriz ki, sanatın değeri ve varlığı yok sayılamaz. Bilakis bir varlığın "mükemmelliği" ne karar verilebilir.

Geleneksel ve postmodernist yaklaşımlar arasındaki derin ayrılıklarda uzlaşma durumları olabilir. Dekonstrüksiyonist düşünce üzerine değinirken, Mantıksal olarak bakıldığında S.J. Willsmore(1987), dekonstrüksiyonist şüphecilikle sanatın varlığını tamamen reddeder. “Postmodernizm kendini hümanizmanın sanatsal formları içinde ifade etmekten uzak kalıp, nihilizm içinde son bulur” diyecek kadar ileriye gitmiştir (Smith, 2005, s.25). Buna rağmen, postmodernizmin bugünkü duruşu bir takım sanat eğitimlerince desteklenmektedir. Ancak, onların pek çok çalışmasını inceleyen David Carrier, “ Postmodernizme üzerine yapılan hemen her tartışmada problem şu ki, eğitimler, tuhaf bir şekilde, popularizme adapte olamıyorlar” diyecek kadar kısıktır (Carrier 1998, s.99-101).

Carrier yazısında şöyle der: ”Postmodernizm terimi, yalnızca anlam çeşitliliğinden ve ifade şekillerinden değil, aynı zamanda objektif düşünce ve gerçeği reddettiği için de eğitime uyarlamada büyük engeller oluşturmaktadır. Carrier, postmodernist sanat eğitimlerinin kendilerini sosyal değişimdeki araçlar olarak

gördüklerini, ancak bu durumun günümüz eğitim şartlarında pek çoğunun kaldırmak istemeyeceği veya kaldıramayacağı bir yük olduğunu ifade eder. Estetik eğitim ile ilgili yapılan yorumlarda izlenen yol ile bazı en yaygın çağdaş düşünce şekilleri arasındaki ilişki üzerine yapılan tartışmalarda tipik olarak karşıt görüşler mevcuttur. Yine de, edebiyatta, postmodernizme daha yumuşak tepkiler de bulunabilir.

Örneğin, Joseph Margolis (1986), dekonstrüksiyonun sadece dil ve gerçek arasındaki karmaşık ilişkilerin altını çizen bir uyarıcı rolünden öteye gitmediğini, geride bundan etkilenmemiş yaşamlar bıraktığını ileri sürmektedir. Margolis, her zaman yaptığımızı yapmamız bundan sonra da yapmaya devam etmemiz gerektiğini vurgular Postmodernizme karşı bir isim olan George Steiner, idrak ve analiz edilip diğerlerinin arasından sıyrılabilcek manalar ve eser yorumları olduğuna ve kültürel mirasımızı oluşturan şaheserlerin en klasiğinden en alelade ve yavanına kadar hiyerarşi içinde kabul gördüklerine ve varlıklarını sürdürdüklerine inanır (Steiner, 1985, s.34), Annette Barnes de, her ne kadar belirli bir yaşam şeklini, gelenek ve göreneği paylaşan hazır bir kültür içinde de olsa sanat eserlerinin yorumlarını haklı çıkarmanın mümkün olduğunu düşünüyor. Barnes, “Bu yüzden, yazarlar, kritikler ve meta kritiklerinki de dahil, iyi kötü- doğru ya da yanlış bütün yorumlar, sadece usta veya yaratıcı ya da işlenebilir olanları değil- eser yorumlarımızın olduğunu kabul edebiliriz” diyor. Benzer şekilde bu birikimlerin değer ve niteliğini konusunda anlayamamak da mümkün görülüyor. Martin Schiralli, Dewey’in mutlak doğruyu aramadaki çekimserliğinde postmodernist bir yaklaşım sezdiğini kabul ederken, Dewey’in özel bir birikime sahip olmada gerekenler için yaptığı tanımlamada postmodernizmin yapıcı izlerine de rastlar. Ona göre, böylesi birikimler öncü insanların yaşam boyu edindiklerinin içinde en değerli olanlarıdır ve bu birikimleri öyle bir bütünlüğe ulaşırlar ki onları olağanüstü ve daima anmağa değer kılar (Schiralli, 2002, s.3). Başka bir deyişle ve dekonstrüksiyonist düşünceye karşılık, değer yargıları kabul görür (Smith, 2005, s.30-31).

Ayrıca, Geleneksel ve postmodernist yaklaşımlar arasındaki derin ayrılıklarda uzlaşma durumları olabilir. Parsons ve Blocker belki de bunu vurguladılar. Hakikatler ile yorumlar, gerçek ile görünen, nesnellik ile öznellik- yani postmodernist kuramdaki

silik ya da yadsınan ayrılıklar arasındaki ilişkiyi açığa çıkaran Parsons ve Blocker şu yaklaşımı izlemiştir. Sahte ile gerçek, esas ile görünenin arasındaki farklılıklar belli durumlara göre ayırt edilebilir, bu da anlamlı iletişim için temel oluşturur. Bu yüzden, bu tür ayrılıkların esas doğruluğu üzerindeki şüphecilik, sanatsal gelenekleri ve anlayışı günümüze kazandırmadaki faydalarını tanımamak için geçerli bir sebep değildir. Yazarlar “Öğretmenin amacının bugünün en iyi şekilde anlaşılmasını sağlamak olduğunu, böylece öğrencilerin geleceğin değerini bileceklerini savunurlar (Parsons ve Blocker, 1993, s.56).

Estetik eğitim fikrine başka karşı duranlarda vardır. Anlaşılacağı üzere yalnız durumunu koruma derdinde olanlar bu bakış açılarını değiştirme ihtiyacı duymazlar. Diğerleri, estetik eğitimin ana fikri olan estetik birikimin nicel ölçüt olmak için fazla subjektif kalmasından dolayı eleştirildiler. Yine de, hala beynin içyapısıyla ilgili bir takım sonuçlar çıkarılabilir ve bu savunmaya açık olabilir. Eaton ve Csikzentmihalyi bir insanın estetik bakış açısının olup olmadığını anlamının mümkün olduğuna inanan iki yazardır (Eaton, Csikzentmihalyi ,1990, 1997), (Smith, 2005, s.30).

O halde, Samuel Hope’un değindiği gibi, yazarların ayrı gayelerde olduğu bir dönemde estetik eğitim için yönetim ne yapabilir veya Barzun’un dediği gibi kültür daha ne kadar ertelenebilir? (Barzun, Hope, 2000). Karşıt görüşler üzerine yapılan söylevlerde sık rastlanan aşırılıklar ve zıtlıklar düşünüldüğünde, ortadaki uzlaşma umutları pek de parlak görünmeyebilir. Bu tanımlama biraz abartılmış olsa da gelenekçiler ile yenilikçilerin tabiatları uzlaştırılmaz gibi görünüyor; hele postmodernistler ile modernistler çoğunlukla birbirlerine selam vermekten ileri gitmiyorlar. Bu durum birazcık aşılmış gibi görünse de gelenekselciler ve ilericiler ortak noktada buluşacak gibi görünmüyorlar. Modernistler ve postmodernistler aynı safları paylaşmıyorlar, yüksek kültürü savunanlar popüler kültürle çok az şeyi paylaşıyorlar. Ayrıca Batı dünyasının sanatsal başarısıyla övünenlere karşı taarruza bile geçilmektedir. Gerek eğitimde gerekse yerel cemiyetlerde demokratik bir toplumun gereği olarak farklı fikirlerin olması gayet doğaldır. Fakat fikirlerin kontrolsüz çoğalması durumu çıkmaza sokacaktır (Smith, 2005, s.31).

Aslında durum o kadar kötü değildir. Uzlaşmanın ipuçları, en azından çalışma alanında bezerlik olması estetik eğitimin bünyesinde gerçekleştirilebilir. Parson ve Blocker'in çalışmaları modernistle post modernistler arasında bir köprü kurmaktan yanadır; Schiller ise konstruktif bir postmodernizm ortaya çıkarma yönündedir. Bir diğer öneri ise Kael'inin estetik deneyimin doğurduğu estetik iletişimin kültürel bir fonksiyon yaratabileceğidir. Bir de Beardsley'in ulusal sanat eğitimi standartlarına bağlı kalınmayıp estetik refah, kültür ve estetik eleştiri meydana getirmektedir (Smith, 2001, s.44).

Bütün bu öneriler konuda politika oluşturmada katkısı olan fikirlerdir. Post modernizmin Dikonstruktif türüne karşı olan ağır eleştiriler (tıpkı sanat eğitiminin sosyal ve kültürel çalışmalarında olduğu gibi) bir çıkmaza yol açacaktır. Mantiki bir sonuç çıkaracak olursak estetik eğitimi sosyal çalışmalara kolay ve öz bir şekilde uyarlanılabilir; Anita Silvers (1999) ve John A. Stinespring (2001) bu konuda ciddi çalışmaları vardır.

Sonuç olarak estetik eğitim konusunda sorular ve konular bir takım kararları içermektedir ve bazı tercihlerden bahsedilmektedir. Bu bölümün konusu estetik eğitimde ortaya konan fikirlerin uygulanabilirliği ve politika oluşturmak için sorular ve mevzular ortaya koymaktır. Bu yüzyılın başında vaat edilen şey estetik eğitimin doğası ve anlamını kapsayan teorik özelliklerin var olmasıdır. Bunlardan ilki estetik eğitim hakkında yazılar yazan ve basımı hâlen devam eden "Journal of Aestthetic Education" (Estetik Eğitim Dergisi) dir; bu dergi yazarlar için oldukça ciddi bir forumdur; bir diğeri ise Amerikan Society for Aesthetics (Amerikan Estetik Kurumu) adlı bir komitedir.

Aşağıda estetik eğitimin özelliklerine açıklık getirmek için modernist ve postmodernist bakış açıları karşılaştırılmaktadır.

**MODERNİST VE POSTMODERNİST ESTETİK EĞİTİMİNİN
ÖZELLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

MODERNİST	POSTMODERNİST
Sanat ayrı konuları içeren eşsiz bir olgudur ki onun konusu tarafsız bir estetik deneyim sağlamaktır. Modernist estetik halkın genel artistik önceliklerini ve sıradanlığı kınar ve güzel sanatların konumunu yükseltir.	Sanat konusu kültür olan, kendi beğenileri, orijini ve içeriğinde anlaşılabilen bir kültürel üretim ve çoğaltma biçimidir. Postmodernistler yüksek ve düşük sanatla seçkin sınıf arasındaki sınırları kaldırmaya çalışırlar.
Modernistler çizgisel tarih gelişimi fikrini kabul derler. Sanattaki her yeni tarzın sanatsal ifade ve kaliteyi geliştirdiğine o suretle uygarlığın gelişimine katkıda bulunduğunu varsayarlar.	Postmodernistler çizgisel gelişim fikrini kabul etmez, uygarlık tarihinin ilerleme olmadan, aynı zamanda, hiç ilerleme olmaksızın hatta gerileme içerisinde olduğunu kanıtlamaya çalışırlar.
Devrimi düşünen profesyonel sanatçıların, özellikle öncülerin rolü pek çok toplumsal hastalıktan kendini yalıtmaaktır. Çünkü sanat topluluğun saflığının bozulmasını istemezler. Örneğin, sosyal değişim düşüncesine liderlik edebilecek karşı ileri kapitalist eylemleri ret etmişlerdir.	Güzel sanatlardaki önceki iddiaları ya da önceki bilgileri ve uzmanların önceki rollerini sorgularlar. Profesyonel sanat toplulukları, toplumu yansıtıyor gibi değerlendirilmektedir. Örneğin, kültürel bir eleştiri biçimi olarak bir sorumlulukla toplumun içine dalarak kapitalizm ve endüstrileşmenin etkilerinden hareket etmişlerdir.
Soyutlama arı biçimsel ilişkilerin kullanılmasını teşvik etmiştir. Gerçekçilikteki (realizm), estetik deneyimle ortaya konabilen görünüş ve davranışın arkasındaki kişisel gerçekliği ret etmiştir. Modernistik stil bir kurallar bütünü olarak organik birleşmeyi desteklemeye yönelir. Dekorasyon ve süs eşyalarını kınar. Uyum ve sanatsal formdaki “safılık-arılık”, güzellik anlamında yüceltilir.	Gerçekçilik çağdaş sanat içinde yeniden incelenir. Ancak, doğadan temel alan ön-modern gerçekçiliğe benzemez, post-modern gerçekçilik toplum ve kültür araştırmaları üzerine temellendirilir. Görünen şeylerden daha ilerisine dikkat çekilir. Postmodern bir konunun klasik ya da diğer tarzların süslü motiflerini bir araya getiren seçmeci(derlemeci) bir uyum güzelliği vardır. Bu birleşim bazen çift taraflı çatışma üretir ve bu çift-kodlama (şifre-anlam) olarak tanımlanır.
Modernizm yerel, etnik ya da popüler tarzları aşan evrensel bir gerçekliği olan ve evrensel bir tarz araştırmasını içerir. “ilkel” motifler biçimci ve ifadecilik odağında tutarlı ilişkiler kurularak yeniden tasarlanır.	Post-modern tarz çoğulcudur, hatta derlemecidir ve konular tekrar okunup yorumlanır. Köklerinin yansıdığı yollarda çok kültürlülük konusu etrafında dönülür.
Modernizmde yaratıcılık eski gerçeklerini yıkmak yeni yaratıcılık yaratmak içidir.	Derlemecilik ve tarihsel mal etme geçmiş ve şu anın bütünleşmesiyle ilgili düşünce biçimidir.

Efland, 1996

Estetik eğitiminin tarihsel süreci doğası gereği sanat eğitime bağımlıdır.

POSTMODERN BİR SANAT EĞİTİMİ DERS İÇERİĞİ: 1990

Sanatın Tanımı	İçerik ve Yöntem	Sanatın Değeri
Sanat kültürel bir üretim biçimidir, onunda odak noktası ve amacı paylaşılan gerçeğin sembollerini yaratmaktır.	Modern ve ön modern yönerge biçimlerinin içerik ve yöntemlerin geri dönüşümü	Sosyal ve kültürel çevrenin derinlemesine anlaşılmasını sağlamak.
	Usta sanatçıların genelince ortaya konulmayan farklı kişi veya grupların mini hikayelerine odaklanmak.	
	Güncel sanat bilgisinin içindeki gücün etkisini açıklar. Hiçbir bakış açısının ayrıcalıklı olmadığını göstermek için bozumun üzerine dayandırılan savları kullanır.	
	Sanat eserinin birkaç farklı sembol içerisinde çoklu bir şekilde kullanıldığını fark ettirmek.	

Efland, 1996

Yukarıda estetik eğitimden ne anladığımız modernist ve postmodern özelliklere dayanılarak açıklanmıştır. Bu düşünce sistemlerinin estetik eğitimi içerisinde nasıl yer alabileceğine ilişkin düşünceler ve örneklere aşağıda yer verilmektedir.

8. ESTETİK EĞİTİMİNDE ÇAĞDAŞ KURAMCILAR

20. yüzyılın ikinci yarısının büyük bir kısmı için en tanınmış Amerikan estetik eğitim düşünürü Harry S. Broudy idi. Uzun kariyeri boyunca her zaman tutarlı bir biçimde estetik eğitime hem felsefi hem de eğitimsel yazılarında büyük bir yer vermiştir (1961, 1964a, 1964b). “Enlightened Cherishing” (aydınlığa ümit beslemek veya anıların taze tutulması gibi anlamlara gelir) in ön sözünde, estetik eğitimi, daimi nitelikte ve sürekli bir erdem eğitimi türü olarak, yani bireylerin iyi bir hayata sahip olmaları için normlar ve standartlar geliştirme olarak tanımlanır. Böyle bir hayatın parçası, Broudy’ nin “Enlightened Cherishing” diye adlandırdığı ve bilgiyle haklılığı ispatlanan nesne ve eylemlere ilişkin bir sevgi türü olarak anlaşılan bir şeydir. Broudy, insan seçimlerinin ve kararlarının estetik yargı ya da kalıplarla yayılması gerektiğini düşündüğü için, insan deneyiminin daha karmaşık ve hassas, ince formlarının anlamını ifade eden sanat eserleri yoluyla öğrencilerin mutluluğu ve içe bakış kapasitelerinin artmasını amaçlayan bir estetik eğitim fikrine karşı, kavramaya yönelik sezgisel bir yaklaşım önermiştir. Kısacası, genel eğitim olarak estetik eğitim, öğrencilerin hem yaratıcı hem de değerlendirme becerilerini edinme ortamı sağlayacaktır. Ki Broudy bu yaratıcı ve değerlendirme becerilerine “ifade ve izlenim sanatları” demektedir. Broudy’e (1987) göre, estetik eğitimin asıl önemi, sanat eserlerinin yaratıcı olarak kavranmasının ya da algılanmasının sadece sanat eserlerinin deneyimlenmesi değil, diğer olguların algılanması ve yorumlanmasını harekete geçiren ve yöneten zengin bir depo oluşturduğu varsayımıyla daha da ileriye götürülmektedir. Broudy’ nin etkisinin büyüklüğü ve estetik eğitimle ilgilenen sayısız kurum ve programa verdiği felsefi rehberlik aşikârdır. “Estetik Eğitim Dergisi” ‘ nin özel bir sayısı (Vanderberg, 1992), onun, estetik eğitime yaptığı katkıların özetlerini kapsamaktadır (Smith, 2005, s.24).

Birkaç yerde, Maxine Greene (1978, 1981), insanların sanat eserlerinden almaya sıklıkla çalıştıkları fakat yeterli bilgi ve beceri sahibi olamadıklarından dolayı da gerçekleştiremedikleri bir hazzı tartışmaktadır. Greene (1981) estetik eğitimin amacının, basitçe sanat eserlerinin kendilerinde bulunan değerlerin çözülme

kapasitesi olarak tanımlandığı bir estetik okuryazarlık olduğunu kabul etmektedir. O, böyle değerlerin, sanat eserlerine ilişkin niteliklerin ve anlamların daha büyük algısal bir bilinç içinde, sıradan hayata, doğal olaylara ilişkin geniş bir hayal gücü, artan bir değerlendirme becerisine ve geniş bir kişisel özgürlük anlamına dayandığını kabul etmiştir. Estetik eğitim, modern hayatın zorlu teknolojik gereklerini de iyileştirebilir ve fertlerin klişeleşmiş düşünce ve hislerden kaçınmalarına yardımcı olabilir. Estetik okuryazarlık, sanat bilgisini ve gerekli yorumlama becerilerine sahip olmak anlamına geldiği için, genel bir estetik bir kavrayışı ve eleştirel bir zekâ, kavrayış yeteneği derecesini ki bunların her ikisini de gençlerin, sanat eserlerini daha etkili bir şekilde kullanmalarına olanak sağlamaktadır. Onu teşvik etmek gereklidir. Greene bu konuyu özellikle vurgulamaktadır.

Hepsinden önemlisi de öğretmenler bireysel deneyimin öznelliğine karşı duyarlı olmalıdırlar. Genel olarak söylemek gerekirse, estetik alanda yeterlik, beceri ve duyarlık edinmek, kişilerin hayatlarını daha canlı, daha yoğun ve daha tatmin edici geçirmelerine olanak tanımaktadır. Greene’ in düşüncesinin etkisi, sanat dalları eğitimiyle ilgili sayısız yazılarında ve onun Lincoln Gösteri Sanatları Merkezi’ nin estetik eğitim programları üzerinde görülebilir (Smith, 2005, s.25).

Smith’ in (1989b, 1991, 1992, 1995, 2005) estetik eğitime ilişkin yorumu açık bir sosyal bilim bakış açısına sahip olan diğerlerinden farklıdır. İyi gelişmiş bir sanat algısı, sadece sanatsal yaratma ve uygulama aşinalığı değil, estetik kavramlar, sanat tarihi ve eleştiri ilkeleriyle de içli dışlı olmayı ön koşul olarak gerektirdiği için, sanat eğitmenleri bu alanların her birinde genel bilgiye ulaşmak için çaba göstermelidirler. Smith bu görüşü desteklemektedir. Smith sanat eserlerinin canlı, dramatik ifade biçimleri, sanatsal yeteneklerin tarihteki yeri ve biçimlenmemiş malzeme üzerine insanın önemli bir biçim verme güdüsünün örneklendirilmesinden dolayı ayırıcı nitelik özelliği olan sanatsal ifadeler olduğunu düşünmektedir.

Sanat yapıtlarının özellikle bütünü teşkil eden parçaları ve ilham veren değerlerinden dolayı fiyatlandırıldığına yani bir değişim değerine sahip olduklarına inanmaktadır. Bununla onların, deneyimi estetik enerjiyle birleştirme ve bir dizi insani ve doğal olayları sinsilesine ilişkin bir kavrayış kazandırma kapasitesini anlatmaktadır. O, “Yansıtıcı kavrayış kapasitesi”nden estetik eğitimin genel amacını

anlamaktadır. Bu gençlerin, sanat dünyasını zekâ, duyarlık ve özerklik derecesiyle aşmalarını sağlayan bir düzenlemedir. Smith’ in estetik eğitim kuramına katkıları ve bu katkılara dair yazılarının bir bibliyografyası “Estetik Eğitim Dergisi” nin özel bir sayısında bulunabilir (Smith, 2005, s.26).

Bir eğitim felsefecisi ve şair olan David Swanger estetik eğitim kavramına, demokratik bir kültürde sanat, idoloji ve toplum ilişkilerinin incelenmesi yoluyla yaklaşmaktadır. Değişikliğe ve onu kullanma gereksinimine inatla direnen bir inançlar bütünü olarak anlaşılan ideoloji, Swanger’ in düşüncesinde yeni görüşler oluşturmuştur. Sanatın kendi doğasında bulunan köklü ve dengeyi bozan güç, etkili bir şekilde statüko üzerinde baskı kurulmasını olanaklı kılar, ki bunu tazeliğin ve yaratıcılığın verdiği etki ve güçle sanat yapmaktadır. Öğrencileri, uygulama yapan bir öğretmen ya da sanatçının denetiminde sanatsal etkinliklere katacak estetik eğitim, gençleri diğer yaşam alanlarında da estetik değerleri anlamalarını ve onların değerini takdir etmelerini teşvik edebilir. İkincil bir amaç olarak, Swanger, estetik eğitimin materyalistik tüketim zihinli toplumun daha tutucu bilince sahip bir yaşam biçimine doğru götürebileceğini ifade etmektedir. Bu yaşam biçimini Swanger “tutucu tüketim” şeklinde adlandırmaktadır (Swanger , 1990, s.233).

“Estetik ve Eğitim” de, Micheal J. Parsons ve H. Gene Blocker (1993), estetiğin, sanat eğitiminin amaçlarına ulaşmada nasıl katkı sağlayabileceğini açıklayarak, eğitsel ve felsefi ilgi alanlarını birleştirmişlerdir. Estetik, öğrencilerin estetik kavramların doğasını anlamasına yardım eder. Tıpkı öğrencilerin sanatın niteliği, anlamı ve değeri konusunda kendi görüşlerini geliştirmelerine olanak verecek birkaç bilmece-bulmaca gibi. Kısacası, temel bir sanat kuramıdır (Parsons ve Blocker, 1993, s.122-131)

Çok kültürlülük, modernizm ve postmodernizmle ilgili tartışmalarda yazarlar, daha ılımlı ve dengeli bir tutumu desteklediler. Onlar estetiği, hem ayrı bir kategori, hem de bir mükemmellik ölçütü olarak kabul etmekte ve duyuşal hayatı anlamak için sanat disiplinlerinin önemini vurgulamaktadırlar. Yazarlar ayrıca, üzerinde Parsons’un (1987) geniş araştırmalar yaptığı estetik gelişim aşamalarını

öğretmenlerin göz önünde tutmaları gereğini de önemle vurgulamaktadırlar. “Estetiği ve Eğitimi” ortaya koyan bir felsefeci ile bir eğitim kuramcısı arasındaki işbirliği, Getty yayımcılığın cilt halindeki kitaplarının ayırt edici özelliğidir. Bu yayımlarda bu disiplinlerdeki bilim adamları ve sanat eğitimi uzmanlarının bir araya getirilmesiyle kuram ve uygulamanın birleşebileceği gösterilmek istenir (Smith, 2005, s.25).

Estetik eğitim konusunda Amerikan edebiyatını bilen bir İngiliz felsefecisi olan H. B. Redfern, estetik eğitimin, amaç olarak sanat dallarında estetik farklılık gözetme ve bir yargıya varma işleminin gerçekleşmesi olduğunu varsaymaktadır. Buna uygun olarak, estetik deneyim, his, hayal gücü, eleştirel değerlendirme kavramlarını ve estetik kavramlardan daha birkaçını açıklığa kavuşturma girişimlerini etkili bir biçimde temsil etmektedir. Redfern, estetik deneyimi algılamının doğası ve algılanmasının kişinin tam katılımından dolayı, hem duyuşsal hem de bilişsel boyutları olan yaratıcı dikkatin özel bir türü olarak nitelendirmektedir. Algı ve yargılama becerilerinin geliştirilmesi gerçekte estetik eğitimi olanaklı kılan şeydir. O takdirde, herhangi bir estetik kuram için sorulması gereken temel pedagojik soru, olayları veya nesneleri estetik bir bakış açısından bakma yeteneklerinin öğrencilerde nasıl geliştirileceğidir. Pratik öğretim içerikleri önermekten ziyade, daha çok problemlere işaret etmekle ilgilenen Redfern, yine de kültürel mirasın büyük eserleriyle tanıştırmadan veya eleştirel standartlarda bir eğitim vermeden gençlerin eğitildikleri düşüncesini sorgulamaktadır (Redfern 1986, s.222).

Genellikle çağdaş Amerikan felsefecileri, estetik eğitime olan ilgilerini fazlaca belirtmemişlerdir. Bunun tanınmış gözümüze çarpan üç ismi, E. F. Kaelin, Monroe C. Beardsley ve Marcia M. Eoton’ dur. Bu kuramcıların estetik eğitime ilişkin görüşleri aşağıda tartışılmaktadır.

9. ESTETİK EĞİTİMİNDE SON GELİŞMELER, SORUNLAR VE TARTIŞMA KONULARI

Estetik eğitimin tarihiyle ilgili bir makalede, Ronald Moore estetik eğitimiyle ilgili çağdaş görüşleri ifade ettiğini düşündüğü iki grup soru etrafında düşüncelerini toplar. Gençlerin eğitiminde sanat dallarının ve estetik deneyimin rolüyle ilgili sorunlar ve estetik eğitiminde (esas olarak felsefi estetik) estetiğin rolüyle ilgili sorunlar. Moore, estetik eğitimiyle ilgili felsefi kuramlar ileri sürmenin hem özel yaşamda hem de kamu yaşamında sanat dallarının ve estetik deneyimin rollerini nasıl açıkladığını ve böyle rollerin gençlerin eğitimi için neleri önerdiğini öğrenmek için antik yaşamdan bugüne kadar olan tüm yazıları gözden geçirmiştir. Moore, felsefi düşünceye ilişkin mirası incelemiş ve yazarların bu tipik sanat dallarının estetiğin işlevleriyle birleşerek insan deneyimine bağlandığı sonucuna varmıştır. Dahası, bu işlevler, bireyin hayatını devletinkiyile birleştiren temel ilkelerle bağlantılı olarak anlaşılmıştır. Hem zihin hem de duyguların pratiğini benimseyen bir kuram olarak da anlaşılacak ilkelerdir bunlar (Moore, 1995, s.89-90).

Estetik okuryazarlıktaki gelişmenin daha basitten daha karmaşık görevlere ve başarılarla doğru geliştiğine inanılıyordu. Bu, estetik eğitim konusunda yapılan modern araştırmalarda neredeyse doğruluğu ispatlanmış bir düşüncedir. Moore, sanat dallarının felsefi düşüncelerde önemli bir yer işgal etmesinin nedeninin, onların herhangi bir başka çalışma alanından daha fazla, zaman, yer ve kişilik sınırlarını, insanların ve toplumların ne olduğunu veya ne olabileceğini göstermek için veya ortaya çıkartacak şekilde bu sınırların ötesine geçmesi olduğu sonucunu çıkarmaktadı (Moore, 1995, s.90-93).

Yukarıda değinildiği üzere, estetik eğitimiyle ilgili araştırmalar çoğunlukla 20. yüzyılın ortalarına doğru ortaya çıkmaya başladı. Read, estetik eğitime ilişkin görüşünü hâlen eğitim yöntemi olarak açıklamaktaydı. Ayrıca Dewey'in eğitim ve pedagoji ile ilgili düşünceleri ilerlemeci görüşe sahip eğitimcilerin gözünde destek buldu. İlerlemeci eğitim terimini savunan Dewey'in 1952'de ve Read'in de 1968'deki ölümüyle birlikte, kuramcılar daha sınırlı bir estetik eğitim kavramını,

kendi alanında ayrı bir ders konusu olarak gören ve bundan dolayı da genel eğitim programında önemli bir yeri olması gerektiğini ileri süren bir görüşü desteklemeye başlamışlardır (Smith, 2005, s.21).

Her ne kadar bu etki sinsilesi her zaman direkt olmasa da, kitaplardan bir kaç, 1960'lardaki ve sonrasındaki gelişmeleri çok önceden görmüştür. Örneğin, Harry S. Broudy, Dewey' in ölmeden önce estetik eğitime ilişkin kuramında, sanatta ve estetik eğitim alanında yaşanan sonraki gelişmeler üzerinde önemli etkisi olacak eğitimsel estetiğin değinmek zorunda olduğu sorunların taslağını çıkarttı. Bunlar arasında, sanat eğitiminin okullardaki durumu ve toplumda yaygın olan düşük beğeni seviyesine ilişkin açıklamalar vardı. Broudy ayrıca, bu ihtiyacı sadece estetik deneyimin doğasını anlamak için değil, estetik değer ölçütlerini tanımak ve en önemlisi estetik eğitiminin gerekliliğini haklı nedenlere dayandırmak için de ortaya koydu. Dahası, 1950'lerde Cleveland Sanat Müzesi ve Amerikan Estetik Derneği' nin eğitsel faaliyetleriyle uzun yıllar ortaklığı olan Thomas Munro, estetik ile eğitim arasında yakın ilişki kurma üzerinde durulmasını önerdi. Okulun sanatsal faaliyetleri daha sonraları sanat eğitiminde önerilerde bulunmak amacıyla kullanılabilmesi için, estetisyenlerin yorumlanması veri sağlayacaktı (Smith, 2005, s.22).

Munro, estetik eğitimin amaçlarının, insan deneyimlerinde sanatsal, estetik ahengin yakalanması, öğrencilerin vatandaşlığa girme ve ona sadık olma duygularını geliştirmelerine yardımcı olacak şekilde tasarlanan kültürel mirasın aktarılması işi olduğunu fark etmiştir (1956). Benzer şekilde, David Ecker ve E. F. Kalein' ın araştırma ekibi, estetiğin sanat eğitim programlarının amaçlarına uygunluğunu belirtmişlerdir (Smith, 2005, s. 22). Edmund Feldman ise, sanat eğitimindeki bütün araştırmaların, sanatla ilgili eğitim-öğretimi temelinde yatan felsefi varsayımları ortaya çıkarmak için gereken esini estetikten alması gerektiğini ileri sürece kadar ileri gitmiştir.

Daha önce sözü edilen bu eserler ve buna benzer şekilde diğerleri 1960' ların gündemini oluşturmuştur. Manuel Barkan kuramcılar, öğretmenler ve öğrencilerin geleceğinin sanat eğitime yapılacak reformlar ve "estetik yaşantı" gerçekleştirme çabasında yattığını savunur (Barkan, 1962, s.78). Ortalıkta dolaşan söylentileri kavrayan Elliot Eisner estetik lehine ortaya çıkan bu ilginin, sanat eğitiminde yeni bir

dönem başlattığını yazmıştı (Eisner,1965) . Eisner, estetik eğitimi, sanat disiplinleri içinde insancıl bir eğitim olarak gördü. Bu tür bir eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için, sadece davranış bilimlerini inceleyerek değil, sanat tarihi ve felsefesini de araştırmanın fikir oluşturmak için gerekli olacağını düşündü. Sanat eğitiminde estetik ve eleştiri üzerine okuma parçalarının olduğu bir kitabın giriş kısmında Smith sanat eğitimi alanındaki bu düşünce değişikliğini onaylar (Smith, 2001, s.33). Bunun bir ihtiyaç olduğunu kabul ettiği için, aynı yıl Estetik Eğitim Dergisini çıkartır. Bu dergi, estetik eğitimin doğası ve problemlerine ilişkin yapılan ciddi tartışmalar için bir forum ortamı oluşturur. Eisner ile Ecker' in (1966) kitabının bazı bölümleri de aynen estetik kuramın uygunluğunu vurgulamıştır. Bir yıl sonra, Ulusal Sanat Eğitim Kurumu' nun bir dergisi olan, Sanat Eğitim Dergisi, estetik eğitime özel bir sayı ayırmıştır. Estetik eğitimindeki bu gelişmeler, Amerikan kültür hayatı ve eğitiminde çok önemli bir değişikliğin belirtileriydi. 1950 ve 1960' larda, New York şehri uluslararası sanat dünyasının merkezi olmuştur. Sanat dallarına ve beşeri bilimlere bağışlar yapılmış ve sanat eğitim üzerine yapılan bir sürü sempozyum ve konferanslar eşli görülmemiş bir destek görmüştür.

Estetik eğitime olan ilgi 1970'lere kadar sürmüştür. Ki buna estetik eğitimin altın onyılı denebilir. Eğitsel değerlendirmenin doğasını incelemeye ayrılan bir el kitapçığındaki Brent Wilson' un ifadesi bunu gösterir. O, sanat eğitiminin esas amacının, değişik sanat eserleriyle tam bir estetik deneyim ve böyle bir deneyim kazandırabilecek diğer görsel olgulara ulaşmada öğrencilere yardım etmek olduğunu söylemekteydi. İşbirliklerini sürdürürken Ecker ile Kaelin (1972), temel amacı, sanat eserlerinin estetik açıdan görülmesi, deneyimlenmesi ve değerlendirilmesi olan kendine özgü bir eğitsel araştırma alanı keşfettiler. 1970' lerde Smith, estetik eğitimin doğası üzerinde etkisi olan iki antoloji daha yayımlar. Bunlardan biri (Smith, 1970) estetik kavramlardan birkaçının sanat eğitimiyle ve genel eğitimle olan ilişkilerini inceler; diğeri ise, (Smith, 1971, s.34) sanatsal-eğitsel yazıları, amaçları, müfredat programı planlama, uygulama ve eğitim-öğretim konu başlıkları altında sınıflandırılmıştır. 1950'lerde Broudy, herhangi bir eğitsel estetik kuramının ilgilenmesi gereken zorunlu sorunları ana hatlarıyla ortaya koyarken, aslında daha

önceden o, “Enlightened Cherishing” adlı kitabında bu soruların cevabını vermiştir. 1990’larda bu kitabın yeniden basımı onun süregelen öneminin bir göstergesidir.

Sanat eğitimi alanında meydana gelen bu oryantasyon değişikliği, estetik eğitim düşüncesini önemle vurgulayan ya da onunla uyumlu birkaç ders kitabını da ortaya çıkarmıştır. Feldman’ın “Sanat Yoluyla İnsan Olmak: Okullarda Estetik Deneyim” adlı eseri, sırf alt başlığından dolayı önemliydi. Feldman, söz konusu yazının ya güçlü estetik eğilimli bir sanat eğitim metni olarak ya da güçlü bir sanat eğitimi meyilli estetik bir eğitim metni olarak düşünülebileceğini söylemiştir. Eisner’ın “Artistik Görüşü Eğitip Geliştirmek” adlı eserinin belli bölümleri, estetik eğitim fikriyle de uyumluydu.

Merkezi Orta-Batı Bölgesi Eğitim Laboratuvarı (CEMREL)’nin estetik eğitim programı, 1980 ve 1990’ların Getty girişiminden önce 1970’lerde sanat eğitiminde reform niteliğindeki azimli bir çaba olarak göze çarpmaktadır. “Estetik Sanatlarla: CEMREL Estetik Eğitim Müfredatı” ‘ında, Stanle S. Madeja (program direktörü) Sheila Onuska ile birlikte (1977), CEMREL programının elde ettiği başarıları ve etkinlik sahasını gözler öneüne sermiştir. Ayrıca programın karşı karşıya kaldığı problemlerden bazılarını da yeniden gözden geçirmiştir. Yazarlar, estetik eğitimin en basit anlamda, duyular yoluyla bildiğimiz şeylerin estetik yönden nasıl anlaşılacağı, nasıl bir karara varılacağı ve nasıl değerlendirileceğinin öğrenilmesi olduğunu yazmışlardır. S.t Louis Laboratuvarı, müfredat programı materyallerini geliştirmek ve araştırmalara destek olmaktan tutun da, sempozyum ve konferansların düzenlenmesine kadar bir dizi etkinlik düzenlemiş ve bunları desteklemiştir.

Laboratuvarın yayımcılık programı farklı konular üzerinde yıllıklar çıkartmıştır. Program; bütünlük, birlik ve organizasyon konuları etrafında düzenlenmiş, ilk yıllar için müfredat birimleri geliştirmek üzerinde durulmuştur. Her ne kadar bu görevler Read ve Dewey’ın etkisini yansıtsa da modern bilişsel çalışmaların bulgularıyla bu görevler tamamlanmıştır.

1950’lerin estetik eğitimde gündem oluşturulduğunu kabul edersek, 1960’ların daki bakış açılarının önemini açıklayan yazını da ortaya çıkarttığını

söyleyebiliriz. 1970’ler yapılması gereken şeylerden bazılarının gerçekleşmiş olduğu bir dönem olarak görülebilir. 1980 ve 1990’lar da kurulan temeller üzerine inşa edilecek yeni girişim ve teşebbüslerle damgalanmıştır. Birkaç yerde Vincent Lanier, estetik okuryazarlığın sanat eğitiminin sonunda olduğunu göstermiştir. Ve Madeja ve D. N. Perkins (1982), estetik konuların fenomenolijsi üzerine bir dizi görüş yayımlamıştır. En dikkate değer olanı yine de Getty Sanat Eğitim Merkezi’ nin sanat eğitimine geniş ölçüde katılmasıydı. Bu enstitü 1990’larda Getty Sanat eğitim Enstitüsü ismini almıştır. 17 yıl boyunca Leilani Lattin Duke tarafından yönetilen Getty girişimi gücünü, sanat eğitim dallarının birbiriyle bütünleştiğine inanmış birbirleriyle ilişkili sanat kuramcılarından almıştır. Bu merkez, Disiplin Temelli Sanat Eğitimi (DTSE=DBAE=DDSE) olarak adlandırılan sanat eğitime karşı bir yaklaşım geliştirmiştir.

Bu yaklaşımı daha da ilerilere götürdü. Bu yaklaşım sanat öğretiminin, sanat yapımı, sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetik içerik ve yöntemlerine dayandırılması gerektiğini savunmaktaydı. Smith’ in (1989), Brent Wilson’ın (1997) ve Stephen Mark Dobbs’ un (1998) yayımları, Getty’ nin çabalarının başlangıç gelişimini açıklamaktadır. Smith (2000) tarafından yayımlanan ve DDSE literatürüne eklenmiş yazıları içeren kitapta, estetik eğitiminin bir disiplin olarak seçilmesinin uygunluğu desteklenmiştir. Bu felsefe dalı, sanat eğitiminin gerekliliğini vurgulama, öğretim program içeriğini vermesi ve önerilerde bulunmasından dolayı sanat eğitimcilerinden ve kuramcılarından en büyük ilgiyi görmüştür. Ayrıca Getty’ nin yazılarının pek çoğunda dağılmış olan estetik eğitimle ilgili fikirleri geliştiren Broudy’ nin genel eğitim felsefesini benimsemesi de dikkate değerdir. Broudy (1987) daha da ileri giderek Getty yayım programına bir monograf yazı vermiştir ve yaz okullarının bir kaçına öğretim üyesi olarak katılmıştır. 1990’ larda estetik eğitime Getty’ nin fazladan yaptığı katkılar bu alana getirdikleri, Micheal Parsons ve H. Gene Blocker’ in “Estetik ve Sanat Eğitimi” (1993) adlı yapıtı için bir destektir. “Estetik ve Sanat Eğitimi (1993)”, Getty “Sanat Disiplinleri: Anlayış Bağlamları” serisinde br ciltti. Stephen Mark Dobbs’ un bu el kitabındaki bölüm, Getty’ nin sanat eğitimindeki etkinliklerinin daha kapsamlı bir tanımın vermektir.

Smith'in "Sanat Duygusu: Estetik Eğitiminde Bir Çalışma"sı da (1989b) tartışılan bu dönemde ortaya çıktı, tıpkı Smith ve Alan Simpson (1991) tarafından yayımlanan bir Anglo-Amerikan antolojisi olan "Estetik ve Sanat Dalları Eğitimi" ve Moore (1995) tarafından yayımlanan "Gençler İçin Estetik" adlı antolojinin olduğu gibi. E. Louis Lankford'un (1992), "Estetik: Konular ve Araştırma" ve Marily Stewart'ın (1992) "Estetik Yoluyla Düşünme" adlı ders kitapları da sözü edilmeye değerdir. Dahası, Bennett Reimer ve Smith tarafından yayımlanan 1992 NSSE yılı, "Sanat Dalları, Eğitimi ve Sanatı Bilme" adlı eseri estetik deneyim ve öğrenme konusundaki tartışmaları içermektedir. Son olarak Eisner (1992), Moore (1998) ve Smith (1998, 2002a)'nın estetik eğitim üzerine ansiklopedi makalesinin basımı, sanat eğitimi üzerine, bağımsız bir yazının varlığına işaret etmektedir.

İnsanlar estetik bir durumun zorluğunu fark ettiklerinde sanatın gerekli olduğunu savunabilirler. Önemli olan estetik eğitimi netleştirmek adına atılan adımların sanat değerlerinin özünün anlaşılmasına bağlı kalmasıdır. Bu gibi durumlar sanat eserinin anlamında açıklık yaratır, beraberinde ise sezgi ve hayal gücünü dizginler. İnsanlar hep deneyimlerinin faydasını görmüşlerdir ve gelecekleriyle ilgili kararlar alırken bu deneyimlerden faydalanırlar (Kaelin, 1989, s.5-9).

Bunu ancak yeni estetik değerler yaratarak veya başkalarının hayal güçlerine katılarak yapabilirler. Kaelin bunların ötesinde estetik deneyimin hedeflenen sosyal çıkarımlara da katkısının bulunacağını düşünmektedir. Örneğin; bireyler estetik eğitim sayesinde estetik deneyimden zevk alırlarsa en önemli fonksiyonlarından biri korumak ve yinlemek olan sanat dünyasını güçlendirebilirler. Zira bireyler estetikle sadece sanatla uğraştıkları zaman edindikleri avantajlar hatırlarına uğraşmaktadırlar. Sanat onlara açık bir toplumda değerleri daha da takdir etme olanağı sağlamaktadır. Ayrıca bu sayede sanat deneyiminin ve yaratılışını yakından izleyen totaliter toplum politikalarının karşısında olan duruşların da farkına varmaktadırlar (Kaelin, 1989, s.22-23).

Kaelin'inin düşünceleri hem Louis Lankford (1998)'un yazılarında hem de Getty destekli Güneydoğu Güzel Sanatlar Akademisinde temel bir felsefe olarak gösterilmektedir (Smith, 2005, s. 31).

Estetik teorinin ulusal ve eğitim politika amaçlarını Beardsley bazı ilgili konuları da kapsayan estetik refah kavramıyla ortaya koymuştur. Söz konusu olan bu kavram şu anki toplumun tecrübe etmiş olduğu tüm estetik deneyimleri de içermektedir. Bu refahın fark edilme derecesi tüm estetik değerlere kaynak olma potansiyeline sahip toplumdaki estetik zenginliğe bağlıdır. Demokratik bir toplum tüm bireylerin eğitime ve sanatsal fırsatlara kolayca ulaşabilmelerine böylece kültür yaşamında yer almalarını sağlayacak estetik adalete gereken önemi de vermelidir. Böyle bir estetik refah durumu bireylerin estetik eğitimle perçinlenmiş olan estetik kapasiteleri sayesinde estetik deneyimlerden faydalanmalarını sağlayacaktır. Beardsley'e göre bir resmi değerlendirirken bir takım yardımcı estetik elemanlarda olmalıdır. Yani, öğretmenler, kültürel görevliler ve estetik değere varmaya yarayacak diğer yardımcı öğeler gibi. Eğitimci bu durumu estetik eğitim fonksiyonlarını değerlendirmede ve gerekçelendirmekte faydalı bulmakla kalmaz, Beardsley'in sanatta geçmişten gelen değerlerin ve eleştirel ifadelerin sınıflandırılmasını ve bunların altında yatan sebepleri de bir o kadar faydalı bulurlar (Beardsley, 1981, s.45-49)

Sonraki çalışmada ise Beardsley'in Kültürel Eleştiri diye adlandırdığı ve sanatın estetik olmayan yönlerini andıran bir eleştiri türünü tanımlamıştır. (Beardsley, 1982) Lakin Beardsley kültürel eleştiride estetik eleştirinin değerlerini göz ardı etmez. Kültürel eleştirmenler kültürel öğelerin her birine hak ettiği değeri vermek için estetik eleştiri tarafından tanımlanmış ve özellikleri belirlenmiş farklılıklara ve ayrımlara dikkat etmelidirler. Bu sebeple kültürel eleştiri estetik eleştiriye elimine etmek veya başka bir kategoriye koymak yerine estetik eleştiriye “bünyesinde yer vermek ve estetik bakış açısını korumak” maksatlı benimsemeli ve onun üzerine kurgulanmalıdır. Beardsley'in çalışmaları Smith'in (1989) yazılarında yer almıştır, ayrıca bazıları onun estetik analizlerine müzelerde de yer vermesini uygun bulmuşlardır. (örn. Csikszentmihalyi & Robinson, 1990). Lankford'un müze eğitimi görüşleri Beardsley'in, Csikszentmihalyi'in ve Smith'in görüşleriyle kıyaslanmıştır.

Estetik eğitimin teorisi ve pratik uygulamadaki problemleriyle ilgilenen bir diğer estetikçi ise Marcia M. Eaton'dur. Pek çok kitap ve makalede Eaton estetik deneyimi savunmakla yetinmemiş estetiğin pratikteki uygulamalarını da göstermiştir.

Bir kontekstualist olarak Eaton (1989) hayatın formu olarak nitelendirdiği gelenekleri sanat tanımının, estetik deneyimlerin ve estetik değerlerin merkezine koymuştur. Gelenekler estetik deneyimi değerlendirirken göz önünde bulunduracağımız en önemli değerdir, zira gelenek sanat için konuştuğumuz dili sağlarken bazı durumlarda sanata nasıl bir tutumla yaklaşacağımızı belirlemektedir. Bu yüzden eğer ki bir eser insan yapımı ve bir sanat eserinin özelliklerini taşıyorsa o eser estetik gelenek bağlamında değerlendirmeyi hak ediyordur. Bir diğer tabirle estetik deneyim geleneksel olarak da yansıtılmaya kabul görülen bir sanat eserinin özünde olan değerlerden tat almayı öngörür. Bir eserin estetik değeri geleneksel bakış açısının da öngörüp kabullendiği ve tat aldığı özellikleri taşıyan eserdir. Eaton estetiği fazlasıyla ciddiye alır ve estetik deneyimi hayatı “sadece zevk vererek değil aynı zamanda hassaslaştıran, canlandıran ve bireylere ilham veren” yapı olarak görür. Önceki çalışmaları inceleyen bir yazısında Eaton (2001) estetik, etik değerler ve bu ilişkinin sağlam bir sanat eğitimi, sağlıklı bir toplum hayatı ve estetik kavramını genel olarak sağlayacağını düşünmektedir. “Eğer ki kişi hayatını sezgileriyle ve düşünceleriyle diğer sanat eserlerinin barındırdığı özellikleri gibi barındırıyor ve bunlardan hayat için tat alıyorsa o kişi estetik bir hayat sürüyor demektir.” (Eaton , 2001). *Handbook* isimli kitap esas olarak görsel sanatlar eğitimindeki araştırma ve politikalara dayanmaktadır (Smith, 2005, s.26).

American National Society’nin eğitim yıllığında estetik eğitiminin amacı, estetik bilginin yaratılmasında, uygulanmasında ve geri dönüşümünde estetik bilgi kapasitesinin artırılması olarak tanımlanır (Smith, 2001, s.36). Estetiği idrak, bir çeşit kişiye özel bilgidir, bilgi kavramında önemli bir yeri hak etmektedir çünkü kişisel gerçeklere örnek teşkil edecek sanat eserlerine ulaşmayı sağlamaktadır. Sanat eserinin kalıplarına ve formlarına inanmak bilginin diğer hallerine ulaşmadaki iç dinamikleri kendi bağlamına almaktadır. Reimer pedagojik olarak ilişkisi olan dört bilgiyi açıklamıştır Bunlardan ikisi estetik bilginin özünde vardır (bilginin içeriği ya da bilgidен gelen ve bilginin nasıllığı), diğer ikisi ise (bilgiyi bilmek ya da bilginin nedenini bilmek) olan yardımcı öğelerdir. Reimer’e göre müzik eğitimi, sadece müziksel reaksiyonu değil, müziksel eğitim ve müzik anlayışı da özendirdiği, geliştirdiği ve değerlendirdiği sürece etkilidir. En çokta gençlere müziğin kalitesini

ve değerini kavratıldığında değerlidir. Reimer'in biyografisi, yazıları ve estetik eğitime katkıları Estetik Eğitim Dergisinde bulmak mümkündür (Reimer, 2003, s.54).

Yukarıdaki yazılarda estetik eğitimin esas olarak yorumlamaya dayandığı ve kısmen de doğa ve çevrenin sanatın öğretiminde önemi olduğu belirtilmektedir. Edebiyat da estetik eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Geleneksel estetik ve artistik açıdan eğitim kavramını anlamının yanı sıra estetik eğitim, estetik kavramını sanatsal açıdan da doğayla, çevreyle ilişkilendirir.

a-Çevre, Doğa Estetiği ve Estetik Eğitimi

Arnold Berleant ve Allen Carlson (1998) tasarlanmasına bağlı olarak teorik ve pratik konuların bağlamı teorikteki sorgulamanın yönünü belirleyebilir ve estetik eğitim politikasının nasıl işleyeceğine karar verebilir. Akla takılan en önemli soru çevre estetiği ile doğa estetiği arasında makul bir ayrımın yapılp yapılamayacağı ve çevre estetiğinin daha kapsamlı olduğudur. Ayrıca çevresel ve doğasal deneyimde ciddi farkların olup olmadığı ve bu farkların bu iki farklı teoriyi destekleyip destekleyemeyeceğidir. Üstelik burada estetik nasıl bir rol oynayacaktır? Bu kavramlar sanat eserlerinin değerinin artmasında ayrıca çevrenin ve doğanın kabullenilmesinde etkili olacak mı? Daha da ötesi bu gibi konulardaki politikalara karar verilmesinde estetik ve etik değerlerin ne gibi bir ilişkisi vardır? Estetik düşüncenin etik durumlara katkısı olacak mıdır? Yazarın söylediğine göre pozitif estetik açısından zengin olan çevre kişilerin refah seviyesini artırabilir ve fiziksel ve sosyal rahatsızlıkları azaltabilir. Bu durum kuralları/politikaları yerine getirecekler için göz ardı edilmeyecek bir durumdur. Son olarak sanat türlerinden bahsederken doğanın bazı bölümleri üzerinde-ağaçlıklar, sular ve jeolojik bölmeler- geçerli sınıflandırmalar olabilir mi? Berleant ve Carlson la birlikte dergiye yazı yazan kişiler manzaralı ve manzarasız doğa estetiğini, nelerin takdir edilip edilmeyeceğini ve doğa ve çevre deneyiminde hayal gücünün yeri, bu konudaki hayal ve gerçeği ormanlar ve bahçeler gibi özel konular tartışılmıştır. Estetik Eğitim Dergisinde yer alan doğanın estetiği sempozyumunda Stanley Godlovitch (1999), kültürel ve doğal

estetik arasında ayırım yapmıştır; kültür estetiği ilk etapta beşeri mevzuları esas alırken, doğa estetiği ise doğa fenomeninin özelliklerini sıralayan bir estetikdir. Godlovitch (1999) doğa estetiğini doğanın estetikle buluşmasındaki konuları içeren bir birim olarak nitelendirmektedir. Godlovitch’e göre estetik eğitimin bu mevzudaki araştırmasının önemi gayet açıktır. “Öyle ki estetik eğitimin amacı yaşadığımız dünyadaki değerlerin daha da kıymeti bilmektir; doğa estetiği bize şehir merkezlerinin dışında kalan yeri doldurulamaz zenginlikleri hatırlatmaktadır.” (Godlovitch, 1999, s.33). Sempozyuma katılanlar yeşilliklerin gücü, doğada yaratıcılık, doğanın sesleri ve doğa güzelliğinin değeri gibi konulara değinmişlerdir.

Godlovitch’e göre doğa estetiğinde yapılacak pek çok şeyin olması gerektiği şimdiye kadar yapılmış olan çalışmaların değerini ve doğa ve çevre estetiğinin temelinde yatan gerçekleri göz ardı etmesi gerekmemektedir. Örneğin Sepanma (1986) çevresel estetik için bir model oluşturmuştur ve birtakım pratikleri uygulamaya koymuştur. Bu model estetik objelerin nasıl ve anlaşılacağı ve anlatılacağı göstermektedir, ayrıca çevre ve eğitim politikası çerçevesinde etik ve estetik değerlerin gerekliliğini vurgulamıştır. Uygulamalı Çevre estetiğinde Sepanmaa estetik eğitimi çevre ve sanat eğitimini kapsayan tek bir kavram şemsiyesinde birleştirmiştir, temel amaç ise sanattan alınan zevki artırmaktır (Smith, 2005, s.30).

Sepanmaa’ ya göre, Beardsley’in fikirleri uyarlanarak (1981), tanımlamalara, yorumlara ve çevre değerlendirilmeleri yoluyla hedeflenen amaca ulaşılabilir. Marcia Eaton’da estetik teorinin çevre çalışmasında kullanılmasını dile getirmiştir. Fikrini estetik deneyime büyük katkısı olacağını düşündüğü bir tür büyük zevke bağlamaktadır. Daha sonra ise sanat ve estetik deneyim tanımlamasını “doğal çevre” olarak genişletmiş, estetik eğitimle gelen nitelik ve zevki vurgulamıştır (Eaton, 1989, 2001).

Bu noksanlıklar ancak estetik ve etik değerleri humanistik bakış açısından ayıran birtakım metotları övmekten geçmektedir.

b-Eğitimin Estetikle İlgili Diğer Boyutları

20. yüzyılın son on yılını gözden geçiren okurlar eğitimin tüm dallarına nitelikli yanlar katmak için harcanan yoğun çabalara şahit olmuşlardır. Yapılan bir açıklama bu çalışmaları eğitim ve öğretimde ölçmede davranışçı öğretim teorisinin ve yanlış kullanımlarının düzeltilmesine yöneliktir (Smith, 2005, s.29). Bir diğer yorumda ise nitelikli bir kültüre olan eğilimin pek çok içerik, estetik veya diğer konularda gittikçe estetik kriterlere dayandığı yönündedir. Sebebi ne olursa olsun öğrenmedeki bu kalite farklılıkları Eisner'in (1992) estetik eğitimi konu alan makalesinde yer almaktadır. Eisner yazısında estetiğin tarihçesinden bahsettikten ve estetiği sanatın doğasında ve tabiatın bir fenomeni olarak felsefik bir açıklama yaptıktan sonra Herbert Read, John Dewey, Susanne Langer, Rudolf Arnheim ve Nelson Goodman'ın estetik eğitim üzerine teorilerinin üzerinde durmuştur. Ayrıca yazısında Langer' in sanat eserlerinin anlam dolu duyguları ifade etmekteki potansiyel fikrinden bahsederken; Arnheim ve Goodman' dan sanat eserlerinin insanlarda görüş ve anlayış geliştirme gibi bazı özellikli fikirlerinden bahsetmiştir. Read ve Dewey' in geniş kapsamlı estetik görüşlerinden de bahsetmiştir. Read'e göre sanatsal bir olay sadece sanata mahsus değildir, kayda değer bir kabiliyet, duyarlılık veya hayal gücü olduğunda da kendini gösterir. Dewey'in fikrine göre ise deneyim onu oluşturan öğeler çarpıcı bir şekilde bir araya geldiğinde de deneyim olarak nitelendirilebilir. Eisner eserinde sanat eğitime ciddi bir yer verse de, bir eğitim kuramcısı olarak yazıları eğitimin sanatsal ve estetiksel bakış açısından aydınlatıcı yönünü ön plana çıkarmaktadır. (Eisner, 1991, s.21) Bu tarz örnekler, diğer örneklerin aksine, genel olarak eğitimde estetiğin temelleri olarak nitelendirilebilir. Bu makalenin geri kalanı eğitimin nitelikleri hakkında bilgi vermektedir.

Bir sanatçı ve felsefeci olan Vernon Howard, farkındalığı artırmak amacıyla klasik ve modern felsefeden yardım almıştır; bunu tamamen öğretim teorisinde atlanılan önemli bir eğitim amacı olarak görmektedir. Duyarlılığı artırmanın insan gelişiminin her evresinde yer alabileceğini ve bunun "estetik eğitimin bir tür devamı" olduğunu ve bunların insanî özellikleri yansıtan sembolik ve algısal aktivitelerle hayata geçirildiğini savunmaktadır. Howard savunduğu fikri hayal gücü (en önemlisi), uygulama, örnekler ve bunların yansıması olarak organize etmiştir.

Schiller ve Dewey'in fikirlerine herhangi bir bağılılığı olmamasına rağmen Howard savunduğu fikirde zihnin felsefik ve psikolojik çalışmalarını kullanarak zıt kutuplar yaratmıştır (Howard, 1992, s.21).

Donald Arnstine (1967, 1970, 1995), estetik deneyim ile öğrenme arasında ciddi benzerlikler bulunduğunu ve yeni ilişkiler oluştururken oldukça önemli olduğunu düşünmektedir. Öğrenim estetik deneyime yakın bir kavramdır ancak klasik öğrenmeden farklıdır; bu farklılık oldukça önem taşır zira bu durum farklılıkları ortak bir noktada buluşturmayı ve öğrencinin önündeki engelleri aşmayı gerektirmektedir. Arnstine'e göre Dewey'in anlayışı oldukça faydalıdır ama yine de estetik deneyim farklı bir kavramdır. Arnstine estetik deneyimi formun algılanışı (dizayn ve kompozisyonun birleşimi) ve bu algılayışın verebileceği öz tatmin olarak görmektedir. Çünkü formun/şeklin deneyimi sadece bir tatmin olayı değildir aynı zamanda şeklin ve kişinin deneyimi arasındaki farklılıkların da tanınmasıdır. Arnstine bu estetik deneyim modelinin pek çok eğitimin içeriğine uygulanabileceğini belirtmiştir. Örneğin böyle bir modelde, sanat öğretmenleri aktör veya dramatist olarak görülmektedir (Travers, 1974, 1979). Sanatın bir program dahilinde olmasına daha çok önem verilse de, Arnstine sanat eğitimi üzerinde durmanın eğitimde estetik bakış açılarından daha az önemli olduğunu savunmaktadır (Smith, 2005, s.30).

Estetik Kavramlar ve Eğitimle ilgili Arnstine'nin yazılarının da içinde olduğu pek çok karşılaştırılabilir makale vardır. Yazarlar pek çok estetik kavramın (estetik deneyim, estetik tartışma ve karar, performans, hareket, ortam, araç, yaratıcılık, mecaz ve niyet) öğrenme ve öğretmede pek çok şeyi geliştirebileceğini belirtmişlerdir. Yine de pek çok yazar (Beardsley, 1970; Gotshalk, 1968; Smith, 1970 ve 2005) sanatın öğrenilme öğretilmesinde verilen örneklerin ya da mecazların yetmediği durumlarda estetiğin kullanılmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Fakat asıl problem bu prensipleri oluştururken oluşturacak kişilerin ne dereceye kadar yorumlarını sözü edilen estetik eğitime dahil edecekleridir.

Kagan’a göre ise estetik eğitim; insanın dünyada estetik değer taşıyan ne varsa bunların tümüyle olan estetik ilintilerinin; tüm yaşamsal etkinlik biçimleriyle yani insan eliyle yaratılmış nesneler dünyasında kendisine özgü estetik değer taşıyan sanatla ilgilerinin biçimlenmesidir (Kagan, 1982, s.33).

Estetik eğitimi, insanın dünyada estetik değer taşıyan ne varsa bunların tümüyle olan estetik ilintilerinin; yani doğayla, kendi cinsiyle, kendisiyle, tüm yaşamsal etkinlik biçimiyle, insan eliyle yaratılmış ikincil doğayla, yani nesneler dünyasıyla, en sonunda da, kendine özgü bir estetik değer taşıyıcısı olarak sanatla ilintilerinin biçimlenmesidir. Bir başka deyişle estetik eğitimi tasarlanan dünyaların yani sanat varlıklarının dünya tasarımlarının ve varlık alanlarının çözülmesiyle ilişkilidir. Yani tasarım felsefesi günümüzde estetik alanıyla yüzleşir.

Dolayısıyla estetik eğitim, kendi başına bir eğitim biçimi değildir; çünkü kendine özgü özel bir konusu yoktur. Estetik değerler ayrı bir nesnel alan oluşturmayıp, insanlar tarafından tümüyle duygusal olarak algılanabilen dünyanın özümleştirmesinden ortaya çıkmaktadır. Öte yandan, estetik bir eğitim ögesi taşımayan bir eğitsel etkinliğin hiçbir değerli, etkili yanı olamaz. O zaman estetik ve estetik eğitimi ayrı tutmak gerekir.

İlkel toplumlarda insanların dünyayla ilintisini, ritim, renk, oran, uyum ve ölçünün dengesiyle kuran ve onda büyüklük ve yücelik duygusunu geliştiren güç topluca çalışmaydı; tapınma, töresellik, savaş etkinlikleri ve en sonunda sanat kendi araçlarıyla devreye girmektedir. Böyle bir benzerlik insanın kendi yaşamında da vardır. İnsanlar çocukluktan başlayarak “estetik bir ışınlama” dan geçerler. Oyuncaklar, aile yaşamı, okul, büyüklerin çocukları koşullandırmaları, daha sonra yaşamın ve çalışma tarzının etkileri, spor, en sonunda sanat. İşte bütün bunlar Kagan’a göre, insanın yaşamla olan estetik ilintisini oluşturan şeylerdir (Kagan, 1982, s.34-36).

Demek ki estetik eğitim, bütün öbür eğitim biçimlerinin zorunlu ve çok önemli bir yanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Estetik eğitimin görsel sanat eğitimiyle olan sıkı bağı bundandır. Ona göre bu bağlantı iki yanlıdır. Birincisi, gerçekten tam ve değer taşıyan görsel sanat eğitiminde estetiğin zorunluluğudur;

çünkü sanatın estetik nitelikleri kavranmadan, sanatı derinlemesine anlamak, doğru değerlendirmek ve gerçekten sevmek olanaksızdır. Öte yanda, görsel sanat eğitimi, estetik eğitimin güçlü bir dayanağıdır; insanın dünyayla estetik ilintilerinin oluşması ve gelişmesinde özel bir rol oynar. Bu yolla sanat; insanların estetik bakışını derinleştirip inceltir, çünkü sanatçı yaşamda görmek istediği, aldığı ve bulup ortaya çıkardığı her şeyi paylaşmak ister. Oscar Wild Londra'nın sisini Turner yaratmıştır der (Kagan, 1982, s.21-23). Bu bakış açısı estetik eğitiminin amaçlarını açıklamaya yetmez.

XXI. yüzyılda sanat eğitiminin estetikle ilgili araştırmalarını bilişsel sonuçlardan bağımsızlaştırmak gerekliliğine ilişkin görüşlerin ağır bastığı görülmektedir. Bu anlamda Csikszentmihalyi'nin görüşleri fikir verir. “Estetik eğitimin ölçümünün nasıl yapılacağı, uygun yöntemin ne olacağı tartışılmaktadır. Bunu başarmak için geliştirilecek yeni estetik metodunun köktenci olması gerekir. Yeteneğin öyle ölçülebilen bir şey olmadığı düşünülür. Fakat bir çocukta, duyumların derinliği, duyguların canlılığı ve deneyimsel alanda yapacağı uygulamalar ölçülebilir. Bu iş kolay değildir. Özellikle geçmişte güvenilebilecek örneklere sahip değilsek daha da zorlaşır. Başlangıç kaçınılmazdır. İlk adım estetik eğitimiyle ilgili bilişsel araştırma sonuçları güçlü kanıtlara dayandırmak ve kavramsal değerlendirilme yapmaktır” (Csikszentmihalyi, 1997, s.33).

O dönemde yapılan tartışmalar özetle şöyledir: Sağduyu ve bilgi insanın tüm algılayış biçimini elinde tuttuğu gibi estetik alanında yapılacak değerlendirmeleri de elinde tutmaktadır. Çünkü sağduyu ve bilgi hayatta kalmanın vazgeçilmez araçlarıdır. Yine de elimizdeki araçlar sadece onlar değildir. Estetik deneyim her zaman bizimledir. Diğer elimizde ise değerlerimiz doğrularımız vardır. Çünkü onlar doğrudan yaşam kalitesinin değerini artırırlar. Elimizdekilerle, bilişsel süreçleri estetik süreçler haline dönüştürebiliriz. Bilişsel bilgiyi, şakacı bir sağduyuyla ciddi konularda amaçlarımıza ulaşmak ve bilimsel bir çalışma ya da problem çözmeyi zevkli hale getirmek için kullanabiliriz.

Estetik deneyimlerin yaşam kalitemizi arttırıcı etkisini ölçmede kişinin kendi isteğiyle yerine getirdiği basit testler en güvenilir olmayacaktır. Asıl soru estetik deneyimin insanın yaşam tarzlarını değiştirip değiştiremeyeceğidir. Acaba insanlar çevrelerinde olup bitenlere daha ilgili hale gelebilirler mi, her gün yaşamlarındaki dokudan daha farklı tat alabilirler mi, duygusal tepkilerindeki yoğunluk değişir mi, başkalarının duygusal çıkmazlarında onlarla duygudaşlık (empati) kurabilirler mi, deneyimlerini biçimsel ve şekilsel olarak daha çok ortaya koyabilirler mi?

Ya da diğer açıdan ele alırsak: Televizyondaki eğlencelere daha az düşkün pasif insanlar mı sanata daha çok ihtiyaç duyuyorlar? Bu insanlar daha az ilgisiz ve daha az sıkıcı insanlar mı? Onların ön yargıları ve basmakalıp cevapları daha mı az? Onlar gelecek için daha az nihilist bir bakış açısını benimsiyorlar?

Açıkça bu ve buna benzer pek çok sorunun cevabı iyimser ve saf beklentileri yansıtacaktır. Sanatın benzersiz etkilerin girdilerini ve bu girdilerin önemini tartışmak büyük önem taşır. Keşke, ihtiyacımızı karşılayabilecek değişiklikleri temel alan özerk bir estetik öğrenme görüşü oluşturabilseydik (Csikszentmihalyi, 1997, s.36).

Csikszentmihalyi'nin "estetik eğitiminin değerlendirmesi, yetenek ölçümünde kaos'u önlemek" adlı makalesinde; Lincoln Center Institüsü'nün (Lincoln Merkez Enstitüsü-ICL) dört enstitüyle bir araya gelerek geliştirdiği ve beş yıl yürüttüğü estetik ve sanat eğitimiyle ilgili Mart 1996' da yapılan kongre sonuçlarını değerlendirmiştir.

Proje Kolombiya Öğretmen Okulu ve Proje "Zero" Grubu araştırmacılarının sorumluluğunda yürütülmüştür. Proje sonuçları ise, iki hafta süren bir konferansta değerlendirilmiştir.

Csikszentmihalyi'nin belirttiği üzere projenin amacı, okullarda öğretmenlerin estetik eğitimini daha etkili kullanılma yollarını aramaktır. Proje kapsamı program geliştirme ve değerlendirme olunca sonuçları nicel olduğu kadar nitel içeriklidir.

Yazarın konferansa ilişkin yorumları şöyledir:

"Pek çok bildiri izledim, yaşadığım deneyimler birbirinden farklıydı. Bir tanesi diğerlerinden oldukça keyifliydi. Böyle bir sürprizle karşılaşacağımı tahmin edemezdim. Gördüğüm şu ki, öğrenciler sanatsal deneyime dahil olduklarında

performansları diğer akademik konulara oranla daha çok artıyordu. Estetik deneyim öğrencilerin sıradan, olağan yaşantılarını canlandırabiliyordu.

Matematik ve fen bilimleriyle uğraşan öğrenciler estetik deneyim yaşarlara göre daha az mutluydular. Ancak matematik ve fen bilimleri gibi derslerde “akademik” performansa sahip öğrenciler estetikte de üstün bir deneyim gösterebiliyorlardı. Aslında burada ilgilendiğim şey, estetik aktivitelerin kalitesinin geliştirilmesinin diğer konuları etkilemesi olacak. Şüphe yok ki ICL’in uzunca bir süredir uyguladığı estetik eğitimi programı öğrenciler üzerinde pek çok açıdan etkili olmuştur”. Yazar devam eder, “estetik deneyimin etkileri, kazanımlarını nasıl ölçebiliriz, estetik alanındaki öğrenmeyi değerlendirmenin uygun yolu nedir?”. Bu sorular bu programı her açıdan destekleyen ve ICL programını seçen kuruluşların merkezindedir. Csikszentmihalyi’ nin tespiti;

“Programdaki bütün girişimler seçilen ölçme yolunda kullanılan metotlara bağlıydı. Buradaki ana soru; bu program gerçekleştirmeye değer midir? Çünkü bu ana soru konferansta gerçekleşen değerlendirmeler boyunca ayaklarımızın altına gizlenmiş, patlamaya hazır bir bomba gibi duruyordu” (Csikszentmihalyi, 1997, s.38).

Csikszentmihalyi konferans boyunca özellikle sanatçıların gerçeklerine yabancı olan epistemolojik temelli yeni geliştirilmiş bu projeyi kabul edebilecek mantığa sahip olduklarını belirtmektedir. Csikszentmihalyi’ nin görüşüne göre, eğitimdeki yenilikler tarihsel olarak aynı düşüncede olanların varsayımları üzerinde temellendirilmektedir. Bu nedenle eğitimdeki başarı bilişsel değişiklikler açısından ölçülebilir olmalıdır.

Csikszentmihalyi aynı konferansta estetik eğitiminde başarının ölçülmesinde kullanılan istatistiksel veri analizlerinin estetik öğrenimindeki fenomenler gibi soyut kavramları ölçmede yetersiz kalabileceğine ilişkin itirazlar olduğunu, fakat bu durumun kendisini rahatsız etmediğini vurgulayarak, elde edilen sonucun araştırmacının bakış açısını yansıttığını ve deneyimlerin ölçülmesinde istatistiksel verilerin konunun özünü zedelemiş gibi görünse de gerçekte verilerin açık seçikliğini olumlu etkilediğini ifade eder (Csikszentmihalyi, 1997, 41).

Aslında Csikszentmihalyi estetik deneyimi ölçme yöntemlerini tartışırken, estetik olayların sözlü sofistike detayların verilmesiyle değerlendirilme gerekliliğinin

kendisini sarstığını ve estetik gibi sanatı kaplayan bir alanda konunun özünü hemen toparlamanın uygunluğuna değinir. O estetiğin ölçülebilirliği konusundaki bilgilerin daha anlaşılabilir halde sunulması taraftarıdır.

ICL projesini değerlendirmesinde Csikszentmihalyi, genel eğitim ve Amerika Birleşik Devletlerindeki estetik eğitimiyle ilgili amaçlardan da söz eder.

“Amerika pek çok kültürün bir potada eritildiği bir yapıya sahiptir. Amerikan eğitim programlarında sanat daima uçtadır. Müzik ve görsel sanatlar okuryazarlıkla bağlantılıdır. Herbert Spencer’in görüşüne göre, sanat hem eğitim-öğretim hem de günlük yaşamda boş vakitleri değerlendirme yolu olarak görülerek sürdürülmektedir” (Csikszentmihalyi, 1997, s.45).

Csikszentmihalyi son yıllardaki araştırmalarda, estetiğin ilköğretimde genel programın müzik derslerinde yüzde altısından az, yüksek öğretimde ise, yüzde on ile yirmisinde yer aldığını belirtmektedir.

Eğitimciler ve felsefeciler Amerikan programlarında sanatın önemine değinerek okul programlardaki ihmali vurgulamaktadır (Csikszentmihalyi, 1997, s.45).

Estetiğin yaşam kalitesini arttırmadaki etkisine ilişkin herhangi bir kanıt olup olmadığını sorgulayan Csikszentmihalyi, sorunun iki yaklaşımla cevaplanabileceğini söyler.

“Birincisi, sanatsal obje, performansın bizde yarattığı etkinin kalitesidir. İkincisi ise, tüm yaşamımız boyunca dahil olunan estetik deneyimlerimizin yaşam kalitemiz üzerinde bıraktığı etkilerdir. Bu konu üzerinde ben ve pek çok meslektaşım araştırma yapmaktadır” (Csikszentmihalyi, 1997, s.46).

Araştırma sonuçlarına göre, diğer aktivitelerle karşılaştırıldığında müzik ve sanat gibi aktiviteler insana daha fazla mutluluk vermektedirler (Csikszentmihalyi&Schiefele, 1992). Burada şunu da belirtelim ki bu aktivitelere katılanlar yetişkin ve ergenlerdir.

Benzer bulgulara diğer bazı kültürlerde de ulaşılmıştır. Örneğin, İtalya (Massimini, Dele Fave& Carli, 1988) ve Güney Kore’ de (Won, 1989) kültür üzerinde yapılan araştırmalarda. Ayrıca iyi yapılandırılmış bir iddia odur ki, estetik deneyim hayatımızın geri kalanını olumlu yönde harekete geçirmektedir.

Sanatın uzun süreli iyileştirici etkisiyle ilgili kanıt bulmak oldukça güçtür. Kadın ve erkek sanatçılarla yapılan uzun süreli çalışmalar göstermiştir ki, güçlükler, maddi yokluk ve şüpheyile geçen kariyer yaşantılara rağmen sanatla uğraşanlar mesleklerinden pişmanlık duymamaktadırlar. Kendi yaşamlarını diğerlerinininki ile karşılaştırdıklarında yaşamını duygularla dolu ve denemeye değer buldukları sonucu ortaya konulmuştur. (Smith, 2005, s.31).

Bir başka araştırma, on sekiz yıl önce güçlü estetik değere sahip sanat öğrencileri ile estetiğe daha az değer veren sanat öğrencilerinin ergenlik yaşamları karşılaştırmıştır. Sonuçta estetiğe değer verenlerin kişisel gelişimleri yönünden önemli olumlu farklar rapor edilmiştir (Smith, 2005, s.31).

Tüm bu bulgular kesinlikle şüpheleri ortadan kaldırmaz. Araştırmacıların sonuçları, sanatsal uygulamalar, değerler ve gerçek yaşam girdileri arasında olumlu ilişki olduğu yönündedir. Her şeyden önce üzerinde önemle durulan, estetik girdilerin ölçülmesinde kullanılan bilişsel ve tamamlayıcı ölçütlerin sağladığı yararlarıdır.

Modern çağda estetik eğitimi konusunda en önemli katkı Proje Zero sanatsal araştırma merkezini kuran ve Harvard'ta filozof olan Nelson Goodman tarafından yapılmıştır. Çalışması sanat eğitimindeki diğer başarılı çalışmalara da önderlik etmiştir. Özellikle Gardner ve David Perkins'in çalışmaları örnek verilebilir (Gardner, 1983; Goodman, 1986; Perkins & Leondar, 1977). Bu yaklaşımlar (John Dewey, Ernst Cassier ve Susanne Langer'ın bakış açıları Jean Piaget'in bilişsel psikolojisiyle oluşturulmuştur) önemli bir bilgi kaynağı olarak sanatın önemini haklı çıkarmak için hem içerik hem de yüksek sınırdaki bilgi ve eleştirel düşünmeyle oluşturulmuşlardır (Reimer & Smith, 1992, s.20-50).

Anlaşıldığı üzere yirmibirinci yüzyıl sanat tabanlı bir estetik eğitimin temellerini oluşturma çabasına girmiştir. Bu dönemde Modern sanat eğitim görüşünün temeli olan estetik eğitim, sanat eğitimiyle aynı anlamda kullanılmaktadır. Sanat yoluyla eğitimde estetik bir disiplin alanı olmuştur. Postmodern sanat eğitiminde aşağıda da açıklanacağı üzere estetik eğitimin rolü önemli değişikliğe uğramış, estetik nitelikler üzerinde yapılan değerlendirmeler deneysel çalışmaları

tetiklemiştir. Böylece estetik eğitim duyuşsal bir alanın yapılandırılması yanında bilişsel ilişkileri kurma amacına yönelmiştir.

Günümüzde estetik eğitilmiş insan, değerleri onaylayan ve özellikli eğilimleri sahiplenebilen kişidir. Böyle değer ve eğilimlerin bakış açılarıyla geliştirilen yöntemler eşsizdir, ancak bunlar yorumlama konularıdır (Smith, 2005, s.20).

Estetik kültürlerarası ilişkileri çözümlemede postmodernistlerin en etkili eğitim aracı olarak görülmektedir. Günümüzde de estetik eğitiminin amaçları konusu yine pek çok araştırmacıyı ilgilendirmektedir. Bunlardan birisi Arell' dir.

Arell'e göre, genç sanatçılar genellikle estetiği öğrenirken çeşitli engellerle karşılaşır. Gençlerin sanatsal keşifte karşılaştıkları ilk engel estetikle yüzleştiklerinde yaşadıkları çatışmalardır. Estetik sadece bilgi değildir. Estetik Analiz gençlerin sanatsal yargılarında çoğunlukla ikilemli durumlar yaratmaktadır. Estetiğin nesneler dünyasını sorgulama biçimi sanatçıda şüphe oluşturarak yaratıcılığa müdahale etmektedir. Hatta ona göre, sanatçılar bu yüzden estetik analizin yaratıcılıklarına zarar vereceğinden şüphe duymakta, estetikle yüzleşmekten çekinmektedirler. Bu nedenle pek çok sanatçı estetiği öğrenmeye eğilim göstermiyor olabilir.

Arell, estetiğe duyulan şüphenin altında, sanatçının egosunda yarattığı sanat anlayışına fiyat biçme ya da yaratıcılığa zarar verme korkusu yatmaktadır. Sanatçıların sanat hayatları boyunca yenmekte güçlük çektikleri şüphede gizli bir çatışma duygusu sezilmektedir. Sanatçılara göre estetik, sanat hakkında düşünmenin yararsız bir yoludur (Arell, 2005, s.1).

Estetiğe karşı duyulan bu şüphe yüzünden estetik, sanatçının hayatında küçük bir ilgi alanı olarak kalabilmektedir. Örneğin, bir grup öğrenciye estetikle ilgili makalelerin bulunduğu dergiler verildiğinde çoğunluğu konularıyla yüzleşmekten kaçınmakta ve bu yazıları sanat dünyasının gerçeklerinin farkında olmayan akademisyenlerin sarf ettikleri lakırdılar olarak görebilmektedirler.

Bunun yanında pek çok sanatçının estetiği ciddiyetle ele aldığını da görmekteyiz. Yine pek çok sanat kuramı işini ciddiye alan bu sanatçılar tarafından oluşturulmuştur. Bu sanatçılar manifestolarıyla (bildirge), makaleleriyle, savunularıyla 20. yüzyıla damgasını vurmuşlardır.

Estetikle ilgili çekimserlikte estetik konularının hep bilindik biçimde ele alınışının rolü olabilir. İzlenen o ki, estetiğe yer veren sanatçılar makalelerinde, sanatta estetiğin ne olup ne olmadığını, estetiğin toplumla ilişkisini ve klasik dönemden günümüze estetik anlayışlarını tartışırken estetiği bilgi aktarma aracı olarak görmektedir. Tabii ki bu yazılar sanatçı adaylarını heyecanlandırmakta ve motive etmektedir. Benzer yaklaşımlar estetik öğretimi içerisinde de görülmektedir.

Sally Hagaman “Sanat Eğitiminde Estetik” adlı makalesinde benzer bir soruna dikkatlerimizi çeker. Estetik ya da sanat felsefesinin disiplin temelli sanat eğitiminin belkide en sıkıntılı disiplini olduğunu savunur. Hagaman’a göre “Bu pek çok açıdan sıkıntılıdır. Çoğu sanat eğitimcisi estetiğin geniş ölçüdeki sözel içeriği ve soruşturma tarzlarından yoksundur. Yine de estetik sanat eğitimi müfredatının temelindeki bütün diğer içeriklere hizmet eder. Çünkü o doğası gereği sanatsal işlerle ilgili genel soruların temelini oluşturur”.

Makalesinde sanat eğitiminde estetikle ilişkili problemlere de değinen Hagaman estetiğin hâlen bir isim (felsefenin bir dalı) veya bir sıfat (estetik görünüş) olarak anlaşıldığını vurgular. Ancak gerçek, 1983 yılında Sharer ve diğerlerinin savunduğu gibi estetik okumanın özel bir işin ya da çalışmanın yapısından sorumlu bir çeşit sanat eleştirisi yöntemi olduğudur. Estetiğin içeriği “sanat nedir, bir kopya ile sanat eseri arasındaki fark nedir, sanat eserlerini değerlendirmek için ölçütler var mıdır ve sanatta özgünlük anlamlı mıdır gibi genel sanat sorularıyla ilgilidir (Hagaman,1990, s.16).

Ona göre; Estetikle ilgili sanat eğitimi açısından en büyük diğer problem öğretim ve müfredat tarzlarında uyumsuzluktur. En iyi modeller felsefeden alınır ve çoğunlukla felsefenin direği olan doğrudan felsefi soruşturmaya tasarlanan programlar uygulanır. Öğrenciler bazı tartışmalarda uzmanların olduğu gibi kabul ettikleri şeylerle ilgili sürekli soruşturma yapmaları ve bu durumdan endişe duymaları nedeniyle gerçek filozoflardır. Felsefi soruşturmanın değerini ve yansıtmacı düşünmeyi güçlendiren iki önemli ders materyalleri ve pedagojik yöntem kanıtlanmıştır.

1. Felsefî konuları doğal bir dil aracılığıyla ifade etmek, jargon ve akademik terminolojiden kaçınmak öğrencilerin konuyu daha iyi anlamasını sağlamak için tasarlanan özel içerikler ortaya çıkarmak ve bunu öğrencilerin en az bir kısmının ilgisi üzerine inşa etmek.
2. Konularla ilgili diyaloglar düşünme ve felsefî soruşturma deneyiminin en iyi yoludur ve öğrenciler arasındaki diyalogu cesaretlendirmek için ortak bir çaba kurulmalıdır.

Bu amaçlara hizmet etmek için estetik konularının oluşturulmasındaki ikinci yaklaşım uydurulmuş kafa karıştıran konulara gömülü yap-boz (puzzle) kullanmaktır. Örneğin: Öğrencilere “Lourve yanıyor. Ya ‘Mona Lisa’ yı ya da yanında duran nöbetçiye kurtarabilirsin, ama ikisini asla! Ne Yaparsın?” gibi sorular sormak (Battin 1986, s.33). Çözümleme temelli böyle bir diyalog estetik ve etik değerler asında bağlantı kurar. Gazetede ki Phonix hayvanat bahçesinde renkli soyut çalışmalar, resimler yapan Ruby adlı bir filde tartışmaya temel örnektir (Lankford 1988). Ruby sanatçı mıdır? Yaptığı sanat mıdır? Felsefe konuların içeriğine en geniş yaklaşım böyle konuların gömülü olduğu hikâyeler ya da romanlar yazılmasıdır. Örneğin felsefe geliştirme enstitüsü bu konularla ilgili sayısız yazı ve öğretmenlerin uygulama ve tartışma planlarına yön veren kılavuzlar yayımlamıştır” (Hagaman,1990, s.18).

Estetik eğitiminin yukarıda söz edilen amaçlara ulaşmasında kullanılacak yöntemlerden bazılarını araştırmanın ilerleyen bölümlerinde yer verilmektedir.

Estetik eğitiminde estetik kuramlara bağlı kalmak; estetiği kavramlaştırmaya yönelik, değişkenler arasındaki ilişkiyi basit ve anlaşılır biçimde ifade etmek amacıyla örgütlenen ilkeleri, gözlemleri ve koşulları bir araya getirmektedir. Ancak estetikte kuram, sanatın değeri, anlamı ve sanatsal bilgi üzerinde yapılan estetik yorum ile estetik savunuları, estetik analizi ve problem çözme yi bütünleştiren sorgulama süreçlerini de içermelidir. Aslında kuram oluşturma işi sanatçılar için bir eziyettir (Smith, 2001, s.59). Neticede iyi tarafından bakacak olursak kuramsallaşamayan bu tür savunular bile ilerlemeye ışık tutacak düşüncelere temel teşkil edebilir.

Estetik tabanlı sanat eğitimi, sadece beğeni düzeyini ve yaşam kalitesi arttırmaz, toplumsal yaşantıda olumlu değişiklikler yaratır. Estetik eğitimi sanat yoluyla toplum üzerinde olumlu etkiler yaratabilir. Estetik eğitiminin bir amacı bu olmalıdır.

Pek çok ülkenin akademik ortamında sanat ve tasarım disiplinlerinde, estetik ve felsefe büyük bir önem taşıırken, Japonya, Slovenya, Fransa, Amerika gibi ülkelerde konuda birçok uzmanlık alanı varken, bizde henüz estetik konusuna ayrılmış akademik alan yoktur. Felsefe bölümlerinde bazı giriş dersleri dışında estetik ile ilgilenenlerin sayıları oldukça azdır (Erzen, 2005, s.13-17).

Yukarıdaki tartışmaları dikkate alındığında öncelikle yükseköğretimde “güzel sanatlar lisans programında estetik dersleri neden gereklidir?” sorusuna cevap bulunabilir ve estetik eğitimden neler bekleneceği ve estetik eğitiminin önemi ortaya koyulabilir.

Yükseköğretim programlarında sanat felsefesi, estetik ve sanat ontolojisi dersleri öğrenciye; sanatın düşünsel temellerini, kavramlarını, dilini, yapısı, sanat süreci gibi konuları anlamasında ve anlamlandırmasında en önemlisi de yeni bilgi oluşturmada bilgi depolamaktan çok bilgi üretmeyi öğretebilmelidir. Sanatsal bilgi, sanatla ilişkisi olan kavramlarda fikir yürütebilme yoluyla kazanılabilir. Bunun için güzel sanatlar fakülteleri programlarında sanat felsefesi, estetik ve sanat ontolojisi gibi teorik derslere yer verilmelidir. Sanatçı adayları ve sanat eğitimcilerinin de sanat bilimi içerisindeki bilgi türlerinin gerekliliğine inanması gerekmektedir.

Güzel sanatlar fakültelerinin lisans programlarında estetik dersi zorunlu değildir. Estetik dersleri yerine sanat felsefesi derslerine veya estetik ve sanat felsefesi bir arada tanımlı derslere rastlanmaktadır. Güzel sanatlar fakültelerinde estetik yargı biçimlerinin oluşumundaki etkileri görebilmek, estetik ve sanat kuramlarını kavramak, sanatsal ifadeler arasındaki ilişkileri fark edebilmek, estetik yargının değerini bilerek ifade becerisi ve eleştirel bakış kazanmak, uygulamalarda bunları kullanabilmek ve sanatla ilişkisinde bilgi üretebilmesini sağlamak hedeflenmektedir.

Güzel sanatlar programlarında estetik derslerinde konuların işlenmemiş ham bir bilgi olarak kaldığı görülmektedir. Bu soruna işaret eden Fenner; estetiğin sadece ne olduğu açıklanması gereken ham bir bilgi olmadığına dikkatleri çekerek, sınıf ortamında estetiğin diğer bütün deneyimlerden soyutlandığını, estetiğin temel bir deneyim olarak ele alınması gerektiğini belirtmiş, estetik, davranış, estetik objeler, estetik seçimler ve tüm estetik şeylerin deneyimine analizin dahil edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Estetik deneyimle estetik analizin birbirlerinden farklı olduğunu savunan Fenner, felsefe ve psikolojik çalışmaların her birinin sanat felsefesinin farklı zamanlarına odaklandığını, çalışmaların kesin olmamasına rağmen bu bakış açısı ile biçimlendiğini belirtmiştir (Fenner,2005, s.31).

Richmond “Güzelliği Hatırlamak” adlı makalesinde günümüz estetiğine yönelik son on yılda Batı dünyasında güzelle ilgili şeylerin tükendiğini, çağdaş sanatın güzel olarak anılmayan, sanatsal değerden yoksun sayılabilecek politik anlam yüklü bir alana yöneldiğine dikkat çekmektedir. Toplumda kadına bakışı eleştiren feminist sanatçıların kadın güzelliğine, özellikle çıplaklığa dikkatleri çekilmesini eleştirerek gençleri sosyal olayları tartışmaktan uzaklaştıracağına hatta güzelliği bir pazarmış gibi gösterip, bazı yanlış anlamalara neden olabileceğini vurgulamaktadır. Makalesinde sözel bilgi kültürünün etkisi ile teknoloji, küreselleşme ve tüketim istilasına uğradığımızı, güzellik konusunda düşünmek zorunda kalabileceğimize yer veren Richmond, yükseköğretimde güncel olan tüm bu güçlüklerin de tartışılması gerektiğine dikkat çekmektedir (Richmond, 2004, s. 42).

Yukarıda estetik eğitimin konuları ve süreçleri tartışılmıştır. Bir sonraki bölümde ise, özellikle günümüzde kullanılan bazı estetik eğitim yöntem ve tekniklerine kısaca yer verilmektedir.

10. ESTETİK EĞİTİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER

Estetik eğitiminde yukarıda bahsi geçen son gelişmeler ve tartışma konularının özünde estetik eğitiminin içeriği, amaçları yanında eğitim yöntemleri bulunmaktadır. Estetik alanı itibariyle sanat eğitimine daha geniş bir perspektif sunmaktadır. Hem alan hem de eğitim yöntemleri açısından. Estetik eğitim dendiğinde topyekun duygusal ve bilişsel sistemlerin işletilmesini sağlayan genel eğitimi bünyesinde barındıran bir eğitim felsefesi ortaya çıkmaktadır.

Bu açıdan aşağıda estetik eğitim açısından önem taşıyan bazı temel yaklaşım ve yöntemlere yer verilmiştir.

10.1. Sokratik Yöntem “Varsayımların Analizi” .

Sokrates, tümevarımla mantığın bilimsel temellerini atmıştır. Mantığın “doğru“ kavramından çıkışında yapılacak tüm sorgulamalar aslında diyalektik bir çözümlemeyi beraberinde getirecektir. Sokrates sorularla öğretir. Çünkü önermeler dünyası eleştirel düşünceye açılan bir kapıdır. Sokrates doğruya ulaşıncaya kadar “neden” diye sorar. O alınan ilk yanıtlarla tatmin olmaz. Sokrates kendisinin bir düşünür olduğunu düşündüğü için bu yöntemi ortaya koymuştur. O, sezgilerine güvenmiş, gerekli olan sezgi ve bilgiyi elde etmek için sabır etmiştir. Sokrates strateji belirlememiş, meydan okumaya takılıp kalmıştır. Ancak sistematik bir şekilde soruna yaklaşmıştır. O kendi düşünce süreçlerine başkalarını da katmıştır. Sokrates, şaşırtıcı ama iyi düşünölmüş bir sonuca ulaşmıştır. Bu bir “eureka” buldum anıdır. Aslında günümüzde biz bu sürece “paradigma değişimi” diyoruz. O kendi yaşamı üzerinde bir edimde bulunarak, yaşamını ileri taşımak için kendi düşüncesini kullanmıştır.

Sokratik düşüncenin sadece estetik eğitim açısından değil, genel eğitim felsefesi açısından da değeri büyüktür. Çünkü onun yaklaşımları Koffka ve Köhler gibi bilişsel eğitim kuramı tabanlı gestalt psikologlarının “kavrayarak öğrenme” dedikleri yöntemle örtüşmektedir.

Yukarıdaki bilgiler ve öğrencilere sokratik düşüncenin nitelikleri ile Sokrates’in yaşamı, kişiliği, yaşadığı coğrafya ve dönemi hakkında bilgi verilir ve onunla ilgili kısa hikâyeler anlatılır. Onunla aynı tarihlerde yaşayan Platon ve Xenophon’ un eserleri anlatılır. Sokrates’in neden önemli olduğu ve felsefesi vurgulanır.

Aşağıda Platon’un Devlet adlı eserinden alınan parçada diyalektik yöntemi anlama üzerinde yapılan uygulamaya yer verilmektedir. Öğrenciler eseri okumuş ve seçilen kısımlar canlandırılarak tekrarlanmıştır. Öğrencilerden diyalog’un kavram haritasını oluşturularak, bu kavramları yorumlamaları istenmiştir. Öğretmen tarafından yönlendirilen tartışma sonrasında belirlenen kavramlar tahtaya yazılmıştır. Diyoloğ’un ilerleyen bölümlerinde gelişen ilişkiler yeniden tanımlanmıştır. Dersin amacı, ilkçağ düşüncesinin mantığı, bakış açısı ve kavramların açıklanmasıdır. Böylece ilkçağ’ ın estetik kuramı kavranabilecektir. Ayrıca, öğrenciler sokratik düşünceyi, etik ve estetik değerlerin ayrımıdanda kullanabileceklerdir. Öğrencilerle bu yaklaşımın yaşamlarına ne gibi farklar getireceği de tartışılmalıdır.

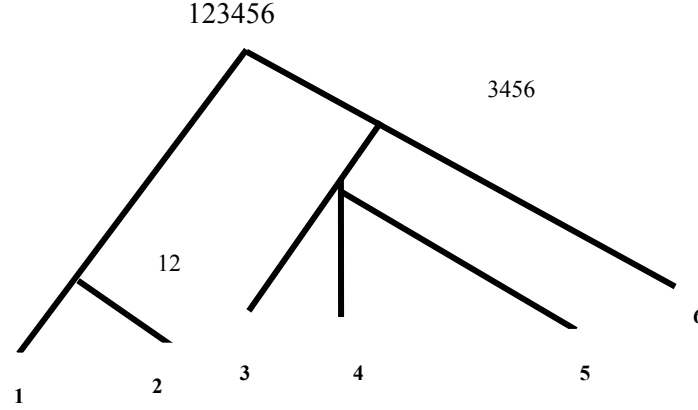
“Doğru güçlünün işine gelendir”. Platon-Devlet

123456	Doğruluk, iyilik, güzellik, güç, fayda, ustalık
1234	Doğruluk, iyilik, güzellik, güç
3456	Güzellik , güç, fayda, ustalık
45	Güç, fayda
234	İyilik, güzellik, güç
23	İyilik, güzellik
2	İyilik

Platon’ un devlet adlı eserinde ilk çağdaki estetik anlayışları, iyi-fayda-güzel Sokratik sorgulama yöntemleriyle tartışılır.

10. 2. Modernist Öğretim İçeriği

Ağaç Biçimi



Yukarıda modern ders öğretim tasarımında kavramlar ve düşüncelerin ilişkilendirilmesi görülmektedir. Bu örnek atlama olmaksızın birbiriyle bağlantılı olarak işlenen on kavrama dayanır (Alexander, 1988, s.69). (Kavram sayısı konuya göre değişebilir).

Modern bir yaklaşımla anlatılan her konu, tarihsel çizgi anlatım ilkelerine bağlı ilişkiler içerisinde yürütülmektedir. Öğrenilen her bilgi bir öncekine göre daha yeni ve diğerini tamamlaması gereken yapıda olmalıdır. Örnekten anlaşılabilineceği gibi, ilişkiler sırasında bir kopukluk olursa bu kopukluk, eksiklikler sonraki konuya yansıyacaktır.

10.3. Estetik Eğitimde Kavram Haritası

Diyalektik kavramı, tartışma sanatı, yada çelişkili yollardan muhatapları ikna etme sanatı anlamına gelmektedir. Karşıtlıkları kullanarak gerçekleştirilen akıl yürütme biçimidir, diyalektik ve sokratik yöntem, tartışma ve düşünme sanatı olarak diyalektiğin Antik Çağ'daki en yetkin halidir. Değişimin ve hareketin sürekliliği düşüncesi bu aşamada diyalektik olarak ifade edilmiştir. Bir fikirden ya da ilkeden içerdiği olumlu ve olumsuz bütün düşünceleri çıkarma yöntemine diyalektik denilmekteydi.

Heraklitos'un "aynı ırmakta iki kez yıkanılmaz" sözü diyalektiğin başlangıç halinde açık bir tanımını yapmaktadır. Diyalektik üzerine bütün çalışmaların başlangıç noktası burasıdır. Oluş ve değişim kavramları bu noktada diyalektik anlayışın temel kavramları olarak belirirler. İlk Çağ filozoflarının birbirine zıt yönlerde de olsa diyalektikçi oldukları söylenebilir. Sokrates'te ve Sofistler' de diyalektik yöntemin belirli şekillerde kullanıldığı bilinir. Yukarıda sokratik yöntemle bütünleşebilecek bir anlayış da kavram haritasıdır. Estetik bir kavram haritası konudaki kavramları soru cevap veya tartışmalar yoluyla elde ederek bunların diğer kavramlarla ilişkisini kurmaya dayalı bir yöntemdir.

Kavram haritası tek bir kavramın aynı kategorideki diğer kavramlarla ilişkisini belirten somut grafiklerdir (Kaptan, 1998, s.45).

- Kavram haritası, insanların nasıl öğrendikleri ile anlamlı öğrenme konuları arasında köprü kuran bir öğrenme, öğretme stratejisidir.
- Kavram haritaları yapılandırmacı sanat eğitiminde aşırı derecede değerli araçlardır. Kavramlar arasında bağ kurar ve öğretmenlere öğrencilerinin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarını görme fırsatı verir.
- Kavram haritaları, bir kişinin verilen kavramlar arasındaki kurduğu bağı temsil eder.
- Kavramlar harita üzerinde en alt ve en üst kavramları kapsayacak şekilde hiyerarşik bir sırayla dizilir. Kavramlara bağlanan çizgiler ve etiketler içerisine yazılan kelimeler, kavramlar arasındaki bağı gösterir.
- Kavram haritaları, planlama, öğrenme ve değerlendirme amaçlı kullanılır.

Kavram haritaları hiyerarşik olarak düzenlenen daireler ve kutucuklardan oluşturulur. En genel ya da kapsayıcı kavram haritanın en üst kısmında ya da ortasında yer almalıdır. Yaklaşık olarak aynı seviyeye ait kavramlar aynı hiyerarşik seviyede bulunmalıdır. Özel kavramlar, genel kavramların altında gruplanırlar. İki yada daha fazla kavram kelime ya da cümlelerle bağlanıp bütün bir düşünceyi oluşturursa ÖNERME adını alır.

Örnek: Kendini Tanı (Sokrates, Platon un “savunma” sından)

- Kurulan bağlantılar, haritayı yapan kişinin kavramları nasıl sentezlediğini ve bütünleştirdiğini gösterir.
- Önergeler çoğunlukla yukardan aşağıya doğru okunur.
- Oklar bağlantının yönünü açıklığa kavuşturma ihtiyacı duyulduğundan kullanılır.
- Her kavram, haritada yalnızca bir kez yer almalıdır.
- Her kavram haritada en az bir önermenin elemanı olmalıdır.
- Özel isimler kavram değildir. Bunlar özel örneklerdir.

İzlenmesi Gereken Aşamalar

- Konuyla ilgili tüm kavramların listesi çıkarılmalıdır.
- Önemli bulunan noktalar not alınmalıdır.
- En önemli kavram seçilmeli ve sayfanın üstüne yada ortasına yazılmalıdır.
- Birincil kavramdan sonra gelen kavramların ilk kısmı düzenlenmelidir.
- İkincil kavramla ile birincil kavram arasındaki ilişkiyi göstermek için çizgiler çizilmelidir. Çizgilerin üzerine bağlayıcı sözcükler yazılmalıdır. Bu sistematik ile haritanın geri kalanı tamamlanmalıdır.

Şimdi Bir Kavram Haritası Çizelim!

- En önemli kavram yada kavramları en tepeye
- Daha az önemlileri altına
- Örnekleri en alta
- Eşit öneme sahip kavramları aynı hizaya gelecek şekilde kutucuklar içine alarak kavramları kağıt üzerinde yerleştiriniz.

10.4. Estetik Sorgulama Yapağı, Eleştirel Düşünmenin Yollarını Aramak.

Modern estetik eğitim anlayışı ile tasarlanmış bir diğer estetik eğitim yöntemi eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Felsefi yöntemlerden temel alır.

Açılış Soruları

1.METAFİZİK: Varlığın doğası nedir?

2.EPİSTOMOLOJİ: Hayal yada bilgi ürünü mü?

3.DEĞER: İnsani ve sanatsal açıdan “İyi”

1. Metafizik (Gerçekliğin doğası nedir? Varlığın doğası nedir?)

Sanat eseri nedir?

- O bir yağlı boya mı? Resim mi? Fiziksel bir araç mı?
- O sanatçının aklındaki Ortaya koyduğu fikir midir?
- O alıcının aklında canlandırdığı, anladığı fikir midir?

Sanat eserinin varlığı/gerçekliği diğer şeylerden nasıl ayrılır.

- Sıradan fiziksel objelerden nasıl ayrılır?
- Bir düşünceden nasıl ayrılır? Bir rüyadan? Bir anıdan? Bir görüşten?

2. Epistemoloji (Bilginin doğası nedir? Bilmemiz nasıl mümkündür?)

Bu sanat eserinden ne öğrenebiliriz?

- Duygular, hisler, fikirleri öğrenebilir miyiz?
- Olayları, tarihi öğrenebilir miyiz?
- İnsanları ve onların yaşantılarını öğrenebilir miyiz?

Sanat eserinden nasıl öğrenebiliriz?

- Renkler, şekiller, çizgilerden öğrenebilir miyiz?
- Betimlemelerden(simge) öğrenebilir miyiz? Betimlenen karakterler ve olaydan?
- Sembolizmden öğrenebilir miyiz? Sembollerin yorumlanma sürecinden?

Bu çalışmayı daha iyi anlayabilmek için bilmemiz gerekenler nelerdir?

- Sanatçıyla ilgili daha fazlasını öğrenmemiz gereklimi?

- Sanatçının ait olduğu okul yada gruplarla ilgili daha fazlasını öğrenmemiz gerekli mi?
- Sanatçının eseri yaparken kullandığı teknikler hakkında daha fazlasını öğrenmemiz gerekli mi?
- Sanatçının kültürü veya ülkesi hakkında daha fazlasını öğrenmemiz gerekiyor mu?
- Değerli bir çalışma olduğunu düşünen tarihçi ve eleştirmenler hakkında daha fazlasını öğrenmemiz gerekli mi?

3. Axioloji –Değer (estetik ve etik-Çalışmanın değeri; “iyi” kelimesinin anlamı nedir?)

Bu çalışmadaki değerler nedir?

- Kişisel değeri var mı? Ekonomik değeri? Dini değeri? Esinsel değeri? Eğitimsel değeri? Uygulamalı değeri? Kültürel değeri? Ahlaki değeri, Sanatsal değeri?

Bir değeri olup diğer anlamlarda değeri olmaması mümkün müdür?

- Çalışma önemli bir kişisel değere sahip olurken, düşük artistik değeri de olabilir mi?
- Büyük bir sanatsal değere sahip olurken, düşük ahlaki değeri de sahip olabilir mi?

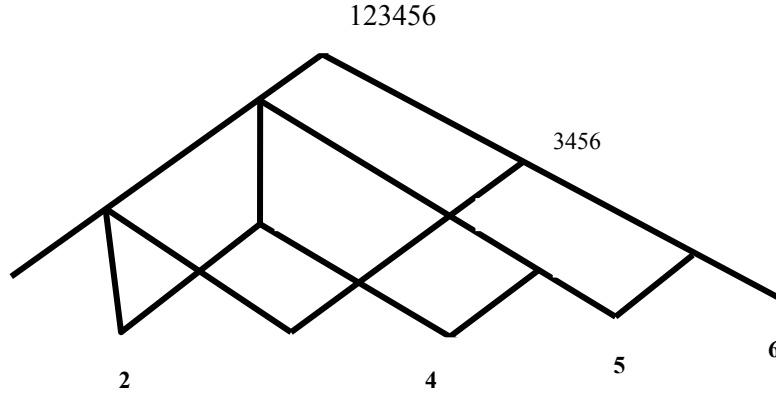
Sanatsal değerlerle ilgili anlaşmazlık yaşarsanız onun düşüncesini değiştirmesini nasıl sağlarsınız?

- Çalışmanın fiziksel niteliklerine işaret eder misiniz? Hangi niteliklere?
- Diğer çalışmalarla bu çalışmayı karşılaştırır mısınız?
- Çalışmayı yaratırken sanatçının üstesinden geldiği güçlüklerin açıklar mısınız?
- Zevkleri tartışmanın mümkün olmayacağını mı söylediniz.

(<http://www.csulb.edu/~jvancamp/>)

10.5 Post-Modern Bir Öğretim İçeriği

Kafes Biçimi



Yukarıdaki şemada Post-modern öğretim ders içeriği tasarımında kavramlar ve düşüncelerin ilişkilendirilmesi görülmektedir. Mümkün olan ilişkiler gösterilen kavram üzerinde dayanır (Alexander, 1988, s.69). Konuya yönelik bilgilerin yapılandırılmasında tarihsel çizgi gelişimine önem verilmez. Önemli olan öğretilecek kavramın belirli bir olay ve iyi seçilmiş bir örnekle ilişkilendirilebilmesidir. Postmodern eğitim çok kültürlülüğün altını çizer bu açıdan postmodern bir estetik eğitim estetik açıdan sadece kurama bağlı kalmayacaktır. Aşağıda sorgulamanın önemi ve çoklu şifreler, kavram çatışmaları konusu altında bu yöntem daha detaylı açıklanmıştır.

10.6 Sorgulamanın Önemi: “Çoklu Şifreler ve Kavram Çatışmaları” .

Yüksek düzeyde düşünme becerisi öğrencinin analitik yeteneklerine ve analiz içeriğinin anlaşılmasına bağlıdır. Artistik üretim ve beğenin kültürle olan temel ilişkisinden haberdar olmak bunu anlamak için hayatidir. Böyle bir temel sanat görüşü kazansın diye öğrencilere soru biçimleri ve araştırma yolları hakkında bilgi vermek gerekir. Öğrenciler farklı cevapları farklı kaynaklardan elde edebilir ve farklı cevaplardaki açıklamalar veya diğer öğrencilerin geliştirdiklerine sahip olabilirler.

Sınıftaki tartışma zenginliği kavram çatışmalarıyla sonuçlanabilir. Aşağıdaki soruşturma etkinliğinde bize yardımcı edecek sorular önerilmektedir (Efland, Freedman & Stuhr, 1996, s.116).

1. Sanat formu hangi kültürde üretildi?
2. Bu şeyi üretenin kimliğini ve oturduğu yerin/bölgenin coğrafi özelliklerini tanı ve tanımla.
3. Sanat formu hangi dönemde üretildi?
4. Sanat formunun fiziksel görünüşünü tanımlayınız?
5. Sanat biçiminin kültür açısından işlevi nasıldı/ nasıldır?
6. Kültürün estetik üretiminde ne en önemlidir. Süreç, ürün yada sembolik anlam?
7. Sanat formunun toplumsal önemi nedir/neydi?
8. Kültürle ilgili estetik değerler nedir/neydi?
9. Sanatçısı kimdir? Cinsiyeti nedir? Yaşı? Sosyal durumu?
10. Sanatçı olmak için nasıl seçildi?
11. Nasıl eğitildi?
12. Sanat formunu kimin için ürettiler?
13. Sanat formu bugün üretilir mi? Aynı mı, farklı mı? Nasıl?
14. Bugünkü kültürde üretilen formlar nasıldır?

Yukarıda söz edilen post-modern kavramlar;

1. Sanatla kültür arasındaki ilişkinin esere yansımaları.
2. Kavramların zaman ve yerlerini yeniden kullanmak, dönüştürmek.
3. Demokratikleşme ve çok- kültürlülük meselesini kendine mal etme.
4. Kültürün kolaj parçalarının çatışmalarını kabul etmek.
5. Çoklu yorumlara çifte-şifre anlamları eklendi.

Her dersin konusuna ilişkin sorular farklılaşacaktır (Efland, Freedman & Stuhr, 1996, s.118).

10.7 Axioloji (Değer); Etik ve Estetik Değer Nedir? Etik ve Estetik Değerlerin Sorgulanması Yöntemi. “İkilemli Senaryo Oluşturma”

Önce birinci senaryo anlatılır, daha sonra ikincisi anlatılarak sanat öğrencilerinin iki durumu karşılaştırarak değerlendirmesi istenir.

Etik Değerler:

Senaryo I: İflas ettiniz, çok büyük bir mali sıkıntı içerisindeyiz, etrafındaki kimseye karşı sorumluluklarınızı yerine getiremediğiniz için intiharın eşiğindesiniz. Elinizde gerçeğinden güçlkle ayrılabilen bir Türk ressamın eseri var. Son şansınızı kullanmak istiyorsunuz ve bu eseri çok zengin bir koleksiyoncuya yutturmalısınız.

Şanslısınız çok iyi bir kopya olduğu anlaşılmadı. Gerçek değerinden çok düşük bir fiyata satıp paranızı alıyorsunuz.

Gazetede sattığınız eserin çok yakında ülkenizi temsil etmek üzere bir dünya turuna çıkacağını okuyorsunuz. Hikaye burada bitmiyor, koleksiyoncu bu eserin sergilenmesi için çok büyük paralar harcamış, organizasyon dünyaya duyurulmuştur. Fakat açılışa bir gün kala eserin sahte olduğu ortaya çıkıyor, eser çok iyi bir kopyadır. Ancak bunu iki kişi bilmektedir.

Sorular

1. Koleksiyoncu sahte bir eseri dünya turuna çıkarır mı? Neden?
2. Zor durumdaki kişi dünya turunu engeller mi? Neden?
3. Sizce adamın sahte bir eseri satması doğru mu?
4. Koleksiyoncu bu eseri sergilerse ne olur? Zararı nedir?
5. Sergilenmede eserin kopya olduğu anlaşılır mı? Bunu kim veya kimler anlar?
6. Sizce bu olayda maddi ve manevi kazanç var mıdır?
7. Siz olsaydınız ne yapardınız (a-ilk satan, b-koleksiyoncu, c- eserin sahte olduğunu anlayan).
8. Ülkenizi mi yoksa maddi sıkıntınızı mı önemlersiniz?
9. Sizce bu yanlışlar nasıl düzeltilebilir?

Estetik değerlerin özümlemesi

Senaryo II: Ünlü ressam Richard Avangard’ın evde şempanzesi vardır. Bir gün Betsy adındaki şempaze sanatçının atölyesine gelir Avangard fark etmeden bir boya kutusunun içine düşer. Oradan çılgınca yerde duran büyük bir tuvale atlayarak üzerinde koşturur. Avangard bu “ürün” ü kaynağını belirtmeden ve hiçbir açıklama olmaksızın yerel bir müzeye gönderir.

Müze müdürü bu isimsiz “İş” sergilemeye karar verir. Müzede sergilenen “İş” onu görenlerde büyük bir hayranlık uyandırır; halk arasında yayılır. Müze “İş” i görmek isteyenlerle dolup taşar. “İş” müzede sergilenen yeni çalışmaların yeniden ele alan yerel bir eleştirmen tarafından geleceği parlak sanatçısı bilinmeyen bir eser olarak tanımlanır.

Betsy’nin yaptığı bu “üretim” bir sanat eseri midir? Ya da Niçin/Niçin değil? Bu değerlendirmenin gerçekte ilişkisi varmıdır?

Tartışınız (<http://www.csulb.edu/~jvancamp/>).

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturan konular açıklanmıştır. Problemin sınırlılıkları problemlerin çözümünde kullanılacak araştırma yöntemlerine işaret etmektedir. Bu açıdan araştırmanın kavramsal çerçevesinin araştırma yöntemlerinin belirlenmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Aşağıda problemlerin çözümünde seçilen yöntemlere yer verilmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölüm araştırma modeli, örnekleme, veri toplama açlarının geliştirilmesi, uygulanması ve analizi üzerinde durmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Durum tespiti araştırmalarında nitel veri toplama yöntemlerinden yararlanma geleneksel olsa da, araştırmada nitel bulguları desteklemesi açısından nicel verilere de başvurulmuştur.

Araştırma bir durum tespitidir. Durum çalışması desenleri çeşitli olup, araştırmada *iç içe geçmiş tek durum deseni* kullanılmaktadır. Bu desende tek bir durum içinde çoğu kez birden fazla alt tabaka veya birim olabilir. Buradaki ayrım bir durum çalışmasının ilgili durumu, bütüncül ve tek bir ünite olarak ele almasına veya bir durum içinde olabilecek birden fazla alt birime yönelmesine ilişkindir. Bir dersi çalışmak isteyen bir araştırmacı, çoğu durumda bu dersi bir bütün ve dersin bulunduğu ilgili programları üniteler ve derse ilişkin boyutları alt analiz birimleri olarak kullanabilir (Yıldırım, Şimşek, 2006, s.77) .

Araştırmada güzel sanatlar fakülteleri lisans programlarında “estetik dersi” tek bir ünite olarak alınmış ve bu ünitelerde estetik dersine ayrılan süre, amaçlar, içerikler ve öğretim yöntemleri alt ünitelere ayrılarak incelenmiştir. İlgili durum öğretim plân ve program dokümanlarının incelenmesi ve dersi işleyen öğretim elemanları, öğrenciler ve alan uzmanlarının konuya ilişkin görüşleri alınarak ortaya konulmuştur. Bu tip durum çalışması deseni nasıl veya niçin (neden) gibi araştırma

sorularının yanında “ne” veya “neler” sorusunu da araştırma desenine dahil eder (Yıldırım, Şimşek, 2006, s.111) .

Alan araştırması adı ile de tanımlanabilen nitel araştırma belirli bir anakütlenin yüzeysel taranması yerine, bir organizasyonun veya olayın derinliğine kavranmasını hedefler. İlgilenilen konunun yapısı, düzeni ve belirli örüntüleri nitel araştırma ile ortaya çıkarılabilir. Nitel araştırmalar esnek araştırma türlerindendir ve bu araştırmalarda işlemsel tanımlar olmadığı gibi, değişken değerlerinin ayarlanması söz konusu değildir.

Nitel araştırma insan davranış veya deneyimlerini tanımlamak için sözcükleri veri olarak kullanır. Nitel araştırmada toplanan veriler nicel araştırmada olduğu gibi sayılara indirgenemez. Her ne kadar nitel yöntemlerle toplanan veriler üzerinde bazı sayısal analizler yapmak mümkün ise de, nitel araştırmada temel amaç sayılar yoluyla sonuçlara ulaşmak değildir. Asıl amaç, araştırılan konu ile ilgili okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır.

Nicel araştırmanın bir araştırma problemi, nitel araştırmanın ise bir araştırma sorusu vardır. Sayısal araştırma düzenekleri rakam kökenlidir ve genellikle istatistik analizlerle değerlendirilen çok miktardaki sayıların toplanmasını gerektirmektedir.

Eğitim sistemleri eğitim programlarıyla işlerlik kazanır. Eğitim programı kapsamlı, çok boyutlu olduğundan tanımlanmasında da çeşitlilikler ve güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bu nedenle nitel araştırmalarda, araştırmacının öznelliği ve kendi görüşleri, toplanan veriler analiz edildikten sonra yorumlama aşamasında devreye sokulmalıdır. Aksi takdirde araştırmacının daha önceden oluşmuş görüşlerinin ya da varsayımlarının, elde edilen verilerin kapsamını ve bu verilerin analizini etkilemesi mümkündür (Yıldırım, Şimşek, 2006, s.45) .

Eğitim literatüründe eğitim programlarının farklı tanımlarına rastlanmaktadır. Bu tanımlar genellikle yazarların eğitim anlayışlarına, felsefelerine ve plânlı eğitimin hangi boyutlarda olabileceğine dair görüşlerine bağlı olarak değişmektedir Kuşkusuz bir eğitim programını, ders ya da faaliyet listesine indirgeyerek basit ve dar bir çerçeveye sokmak yetersiz bir yaklaşımdır. Tyler ve Taba gibi davranışçı yaklaşımı

benimseyen eğitimciler ise ortada bir tavır olarak eğitim programını istendik amaçlara ulaşmak için stratejileri içeren bir eylem plânı ya da yazılı doküman olarak ele almışlardır.

Bu görüşü benimseyenler eğitim programlarında, amaçlar, hedefler, konu alanı, öğretimin düzenlenmesi ve değerlendirme öğelerine ağırlık vermişlerdir (Erden,1998, s.25). Bu açıdan bakıldığında nitel araştırma sanat eğitimi programlarında derinliğine araştırma yapabilmek için uygun bir araçtır.

Eisner program elemanlarını program seviyelerine göre;okul programı, akademik program, konu-alanı ve ders programı olarak tanımlamaktadır. Eisner'e göre "okulun sorumlu olduğu eğitimsel görevleri yerine getirmek için fakülte ve öğrenciler tarafından plânlanan etkinlik tüm program seviyeleri için ortaktır (Eisner, 1965, s.21). Böylece Eisner, niteliksel bir açıdan etkinlikleri programın en önemli değerlendirme elemanları olarak görmüştür.

Marshall ve Rossman (1999) nitel araştırma yapan araştırmacıların üç önemli konu üzerinde dikkatle durmaları gerektiğini belirtmektedir. Bunlardan ilki; araştırmaya temel oluşturacak kuramsal bir çerçevenin açık bir biçimde oluşturulmasıdır. Her ne kadar nitel araştırmalarda bazen kuramsal bir çerçeve oluşturmak başta mümkün olmasa da araştırmacı hali hazırda yapılmış araştırmalardan yola çıkarak böyle bir araştırmanın ilgili alanda da önemli olduğuna ve ilgili literatüre katkı getireceğine okuyucuyu ikna etmesi gerekir. İkinci konu ise; araştırmacının sistematik, yapılabilir ve esnek araştırma deseni oluşturmasıdır. Araştırmacı sahip olunan kaynaklar çerçevesinde araştırmasını yapabilir. Araştırmanın yapılabilir olduğunu kanıtlamak zorundadır. Üçüncü önemli konu; yapılan araştırmayı okuyucunun anlayabileceği bir doküman haline getirerek sunmaktır. Bu araştırmanın temeli bu üç ilke ile şekillendirilmiştir (Yıldırım, Şimşek, 2006, s.83).

Nitel bir program değerlendirmesi sayısal araştırmalarla açıklanabilen belli bir boyut içinde çeşitli grupların benzerlikleri, oranları veya farklılıklarının belirlenmelerini sağlamaktadır. Araştırmanın nicel veri toplama araçları anlamlı farkları ve tutarlılıkları ortaya koymaktan çok araştırmayı zenginleştirmeye yöneliktir.

Araştırmada 135 öğrenciyle görüşme yapmanın zorlukları yüzünden öğrencilere bazı ölçekler uygulanmıştır. Nitel yaklaşımlar kişinin yazdıklarını, söylediklerini veya gözlenen davranışları temel veri kaynağı olarak ele almaktadır. Araştırmanın örneklem grubu oldukça geniştir. Bu yüzden program veya bir ders gibi süreçleri gerektiren nitelikler üzerindeki nitel bir ders analizinin temelindeki ilişkilerin çözümlenmesinde nicel verilerden faydalanılmıştır.

Tyler program plânlamada cevaplandırılması gereken dört soru ileri sürmüştür (Erden, 1998, s.65).

1. Okul hangi eğitimsel amaçları gerçekleştirmeye çalışmalıdır?
2. Hangi eğitim yaşantılarıyla bu amaçlara ulaşılabilir?
3. Bu eğitim yaşantıları etkili bir şekilde nasıl düzenlenmelidir?
4. Bu amaçlara ulaşıp ulaşılamadığı nasıl belirlenir?

Tyler bu sorulardan her birini bir sonraki soru için veri kaynağı olarak düşünmüş ve her soru için uygun ve etkili cevaplar geliştirmede eğitimcileri yönlendirebilecek uygulama yönergeleri şeklinde kriterler önermiştir. Program geliştirmenin sonraki basamaklarında bir kılavuz olarak kullanılmak üzere geçerli hedeflerin belirlenmesinin ön şart olduğunu vurgulamıştır. Böylece, Tyler içeriğin belirlenmesi, öğrenme yaşantılarının seçimi ve değerlendirme şemasının geliştirilmesi için hedefleri ana ölçüt olarak düşünmüştür.

Tyler geçici hedeflerin çıkarılabileceği üç kaynağı şu şekilde belirterek bunları detaylı olarak incelemiştir.

1. Kaynak olarak öğrenenleri inceleme
2. Okul dışındaki çağdaş yaşamı inceleme
3. Konu uzmanlarının hedeflerle ilgili önerileri.

Tyler'e göre, üç kaynağın çalışmasıyla; geçici hedeflerin belirlenmesinden sonra, kesin hedeflerin tutarlı şekilde formüle edilebilmesi için, geçici hedefler eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi tarafından elenmelidir. Bu kaynakların birbirleriyle ilişkilerini nitel yolla çözümlmek bizzat alanda zaman harcamayı, deneklerle doğrudan görüşmeyi ve gerektiğinde deneklerin deneyimlerini yaşamayı,

alandaki kazandığı perspektifi ve deneyimleri toplanan verilerin analizinde kullanmayı gerektirir. Veri kaynaklarına yakın olma, ilgili bireylerle konuşma, gözlemler yapma, ilgili dokümanları inceleme, araştırılan konuyu yakından tanıma ve anlama nitel araştırmada oldukça önemli bir yer tutar. Bu yönüyle nitel araştırmacı, araştırma sürecinin doğal bir parçası haline gelir ve zaman zaman bir veri toplama aracı işlevi görür (Erden, 1998, s.69).

Araştırmada görüşme formları ile tutum ve algı ölçeklerine yer verilmektedir. Nitel araştırmada verilerin anlamlılığı ve ulaşılan sonuçların doğruluğu hassas bir konu olduğu için, birçok araştırma gibi birden fazla veri toplama yöntemi kullanılarak veriler teyit edilmiş ve verilerin geçerlikleri farklı boyutlarıyla kanıtlanmıştır.

Araştırmanın Örnekleme

Nitel araştırmanın alanı, ilgili alanın yakından incelenmesine ve mümkünse ilk elden veri toplanmasını gerektirir. Bu nedenle araştırmacının araştırma alanını tanıması, alanda çalışmanın getireceği bazı görev ve sorumlulukları yüklenmesi gerekir. Alanla ilgili ön bilgiler edinmek alanı daha yakından tanımak için gerekli temaslarda bulunmak, alanda çalışma yapmak için gerekli izinleri almak ve gerekirse araştırma mekânı yaratmak alanla ilgili olarak araştırmacının yapması gereken işlerden bir kaçıdır. Marshall ve Rozman nitel araştırma alanı ile ilgili 4 (dört) özellikten söz etmektedirler (Marshall ve Rozman, 1994). Araştırmanın örnekleme oluşturulurken aşağıda söz edilen özellikler göz önünde bulundurulmuştur.

1) Alana araştırma amacı ile girmek mümkündür.

2) Alanda araştırma konusu ile ilgili zengin bilgiler süreçler ve dokümanlar mevcuttur.

3) Araştırmacı alandaki bireylerle güvene dayalı ve etkili bir iletişim kurabilir.

4) Elde edilen bulguların kalitesi ve geçerliliği konusunda şüphe yoktur.

Araştırma örneklemini seçerken araştırmacıların kullanabileceği bazı yöntemler mevcuttur. Örneğin, ilgili evrende yer alan tüm bireylerin örnekleme yer alma konusunda aynı şansa sahip olmalarını sağlamaya çalışan rastgele örnekleme yöntemi birçok nitel araştırmada kullanılamaz. Her şeyden önce nitel araştırma örnekleminin geniş olması çoğunlukla olanaklı değildir. Gerek araştırma kaynaklarının sınırlılığı gerekse kullanılan bilgi toplama ve analiz yöntemlerinin özelliği nedeni ile çok sayıda bireyi araştırma örneklemine dahil etmek gerçekçi olmaz. Nitel araştırmada örneklem seçimi araştırma probleminin özelliği ve araştırmacının sahip olduğu kaynaklarla yakından ilgilidir.

Araştırmanın nitel verileri *amaçlı örneklem* yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Amaçlı örneklem, özellikle olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında durum çalışmalarında kullanılmaktadır.

Amaçlı örnekleme yöntemleri çok çeşitlidir. Araştırmada *kartopu* veya *zincir* örnekleme diye adlandırılan yöntem seçilmiştir. Bu yaklaşım araştırmacının problemine ilişkin olarak zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında özellikle etkilidir (Yıldırım, Şimşek: 2006). Araştırma süreci; “Bu konuda en çok bilgi sahibi kimler olabilir, bu konuyla ilgili kim veya kimlerle görüşülmesini önerirsiniz?”, sorularıyla başlamıştır. Çalışma grubu amaçlı örneklem sonucunda oluşturulmuştur.

Seçilen örneklem yöntemine göre, süreç ilerledikçe elde edilen isimler ve durumlar tıpkı bir kartopu gibi büyüyerek devam etmiş, belirli bir süre sonra belirli isimler hep ön plana çıkmaya başlamış, araştırmacının görüşmesi gereken birey sayısı veya ilgilenmesi gereken durum sayısı azalmıştır. Nitel araştırmalarda örneklem tanımlaması yerine *çalışma alanı-çalışma grubu* tanımlaması daha doğru bir yaklaşım olmaktadır.

Yukarıdaki açıklamalar gereğince araştırmada güzel sanatlar fakültelerindeki resim, heykel, seramik, grafik bölümlerinin dahil olacağı örneklem grubuyla çalışmak yerine, bunlar arasından birisi seçilerek çalışma grubu oluşturulması nitel araştırmanın ruhuna uygundur. Araştırmanın çalışma grubu alandaki durumu güvenilir bir şekilde yansıtacak tespitler yapabilmek için resim bölümünden seçilmiştir.

Buna göre araştırmada verilerin elde edildiği *çalışma grubu 25 devlet güzel sanatlar fakültesi* içerisinde seçilmiştir. Yirmibeş (25) fakülte içinden *estetik* dersleri bulunan on fakülte tespit edilmiş, bunlar arasından söz konusu dersin açıldığı beş fakülte belirlenmiştir.

Yıldırım ve Şimşek'in vurguladığı gibi çalışma grubundan elde edilen bulgular sadece durumun bir parçasını temsil etmez, amaçlı seçilen bir örneklemin tüm özellikleri diğerleriyle benzer özellikler taşır (Yıldırım, Şimşek, 2006, s.107).

Araştırmanın çalışma grubu aşağıda detaylı bir şekilde verilmektedir.

Türkiye de' ki Güzel Sanatlar Fakültelerinin estetik ve içeriği estetik alanıyla örtüşen derslerin yer aldığı lisans programları ile programda estetik dersi veren öğretim elemanları, öğrencileri ve alan uzmanları.

a- Alan Uzmanları: Dört kişidir.

b- Öğretim elemanları: Yedi kişidir.

c- Öğrenciler: 135 kişidir.

Veri Toplama Teknikleri

Bu bölümde verilerin elde edilmesinde kullanılan veri toplama teknikleri ile veri toplama araçlarının hazırlanması, biçimi ve seçilme nedenleri, nasıl geliştirildiği açıklanmaktadır. Nicel veri toplama aracının geçerlilik ve güvenilirlik ile nitel veri toplama araçlarının uygunluk boyutları anlatılmaktadır.

Durum çalışmalarında, veri toplama teknikleri seçilirken dikkat edilmesi gereken birden fazla veri kaynağı ya da türünün kullanılmasıdır. Değişik veri toplama teknikleri mümkün olduğunca birlikte kullanılmalıdır. Araştırma veri toplama tekniği araştırmanın problemine ve doğasına uygun olarak seçilmelidir.

İç içe geçmiş tek durum deseninin veri toplama tekniklerinin seçimi de aynı ilkeye dayanmaktadır. Estetik dersleri ile ilgili bir durum çalışması yapılırken aynı mantıkla “veri tabanı” oluşturulmuştur. Araştırmada bunun için önce literatür, İngilizce ve Türkçe yayınlar incelenmiş, kütüphane ve internet taramaları yapılmıştır. Makale ve kitapların ilgili bölümlerinden özetler çıkartılmıştır. Kuramsal açıdan araştırma alanı taranmıştır. Daha sonra alt ünitelere ilişkin boyutları içeren nitel veri toplama araçları olan dokümanlar ve görüşme formları bu veri tabanına eklenmiştir.

Nicel veriler, öğrenci ve öğretim elemanları algı ile tutum ölçeklerinden, nitel veriler ise, dokümanlar, alan uzmanları ve öğretim elemanları görüşmelerinden elde edilmiştir. Nitel ve nicel yollarla elde edilen verilerden estetik derslerinin güzel sanatlar fakültelerindeki yeri, süresi, içeriği ve öğretim yöntemlerinin tespiti yapılarak dersin durumu konusunda ikna edici sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma verileri, literatür taraması, güzel sanatlar fakülteleri dokümanları ve araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama araçlarından elde edilen bulgular olmak üzere üç kaynaktan toplanmıştır.

Nitel Veri Toplama Teknikleri: Nitel veriler iki veri toplama tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Bunlar dokümanlar ve görüşme formlarıdır.

1. Dokümanlar: Tablo 1’de programlarında estetik dersi bulunan güzel sanatlar fakülteleri görülmektedir. Dokümanlar bu fakültelerin öğretim programları ve öğretim plânlarıdır.

a. Öğretim Programları: Araştırmadaki anlamıyla öğretim programı, güzel sanatlar fakültelerinde dört yıllık lisans eğitimi süresince okutulan derslerin isimleri, kur tanımları, kredi ve sürelerinin yer aldığı yazılı belgelerdir. Bunlar, güzel sanatlar fakülteleriyle yapılan yazışmalar ve bu fakültelerin internetteki web sayfalarından elde edilmiştir (*ek 1*).

b. Öğretim Plânları: Araştırmadaki anlamıyla öğretim plânları, güzel sanatlar fakültelerinde estetik dersini veren öğretim elemanları tarafından hazırlanan, estetik dersinin on dört haftalık işleniş plânını, estetik konularını, amaçlarını, değerlendirme ölçütlerini ve ders öğrenim araç ve kaynaklarını içeren, eğitim-öğretim dönemi başında öğrencilere dağıtılan yazılı belgelerdir.

2. Görüşme Formları: Araştırmada iki adet yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

a-Öğretim Elemanları Görüşme Formu(*ek 2*).

b-Alan Uzmanları Görüşme Formu (*ek 3*).

Nicel Veri Toplama Teknikleri: Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında algı ve tutum ölçekleri kullanılmıştır.

Ölçekler: Araştırmada dört adet ölçek formu kullanılmıştır.

a-Öğretim Elemanları Tutum Ölçeği (*ek 4*).

b- Öğretim Elemanları Algı Ölçeği (*ek 4*).

c- Öğrenci Tutum Ölçeği (*ek 5*).

b-Öğrenci Algı Ölçeği (*ek 5*).

Öğretim elemanları algı ölçeği tutum ölçeği mantığı ile hazırlanmıştır. Algı ve tutum ölçekleri hazırlanırken benzer araştırmalar incelenmiş, bunlardan araştırma amaçlarıyla örtüşen biri uzmanlara danışılarak seçilmiştir. Ölçekler yine uzmanların yardımıyla geliştirilmiştir. Ölçeklerin boyutlarının belirlenmesinde problem ve alt problemler temel alınmıştır. Daha sonra ölçek test edilmiştir. Test etme süreci yaklaşık üç ay sürmüştür. Tutum ve algı ölçeğinin geçerliliği ile ilgili detaylara verilerin analizi kısmında yer verilmektedir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları hazırlanmadan önce, aracın taslağının oluşturulması amacı ile ilgili kaynaklar ve benzer araştırmalar (Mercin, 2002, Ayaydın, 2005 ve Karaoğlu 2005) gözden geçirilmiştir. Araştırmada nitel ve nicel veri toplama aracı geliştirilmesine karar verilmiştir. Oluşturulan veri toplama araçları Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Ölçme ve Değerlendirme, Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim dalları öğretim üyelerince incelenmiş ve geliştirilmiştir. Ayrıca veri toplama araçları güzel sanatlar fakültesinde görev yapan beş öğretim elemanına sunulmuş ve görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Veri toplama aracı öğretim elemanlarına sunulurken: “Veri toplama aracındaki ifadeler açık ve anlaşılır mı, araştırmanın amacına yönelik ifadeler içeriyor mu, birbirine benzeyen cümleler var mı, bu ifadelerin dışında başka hangi ifadeler yer alabilir?” gibi soruların cevaplarının arandığı ifade edilmiştir. Tüm eleştiriler dikkate alınarak öğretim elemanı algı ve tutum ölçekleri, görüşme formları ile öğrenci algı ve tutum ölçekleri, alan uzmanları görüşme formları oluşturulmuştur. Araştırmada bu veriler “kanıt zinciri” haline getirilerek mantıklı bir örüntü çerçevesinde sunulmuştur. Kanıt zinciri nitel ve nicel verileri içermektedir.

Nitel araştırmada verilerin ve ulaşılan sonuçların inanılabilirliği hassas bir konu olduğu için görüşmelerin süreçleri detaylandırılmıştır. Birçok araştırmacı birden fazla veri toplama yöntemi kullanarak elde ettiği verilerin geçerliklerini kanıtlamaya çaba gösterir. Bu yöntem *mix (karışık)* yöntem olarak bilinir. Bunun için araştırmacı nicel ve nitel yöntemleri birlikte kullanmıştır.

Durum çalışmalarının yapı geçerliliğini arttırabilmek için birden fazla veri türünün veri toplama sürecinde kullanılması, toplanan verilere ilişkin kanıt zincirinin oluşturulması gerekir.

Aşağıda veri toplama araçlarının boyutları detaylı bir şekilde anlatılmaktadır.

Nitel Verilerin Toplanması

Nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama yöntemlerinin başında görüşme ve gözlem gelmektedir. Bunun yanında çeşitli türdeki dokümanlar da (belgeler, yazışmalar, fotoğraflar gibi), nitel araştırmada kullanılan verilere temel teşkil edebilir. Araştırmacı araştırma sorusunun çözümünde problem durumuna uygun olarak nitel araştırma veri toplama araçlarından görüşme ve doküman incelemesi yöntemlerini kullanmıştır.

Nitel veri kaynakları şunlardır:

1. Dokümanlar

a- Öğretim Programları

b- Öğretim Plânları

2. Görüşme Formları

a-Öğretim Elemanı Görüşme Formu

b-Alan Uzmanları Görüşme Formu

1. Dokümanlar: Araştırmada doküman incelemesi tekniğinin kullanılması, problemin betimsel incelemesini sağlamakta ve araştırma problemine ilişkin görüşme yoluyla elde edilen bilgilerin geçerlik ve güvenilirliğini arttırmaktadır. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi ve görüşme yöntemlerinin kullanılması “verilerin çeşitlendirilmesi” amacına hizmet ederek araştırmanın geçerliliğine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır.

Araştırma sürecinin başında GSF öğretim programlarının tespiti amacıyla Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığı ile Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), Eğitim ve Öğretim Dairesi Başkanlığına ilgili programlara ilişkin bir talep yazısı gönderilmiştir. Cevaben gelen yazıda YÖK’ da güzel sanatlar fakülteleri müfredat programlarının bulunmadığı, programlara www.yok.gov.tr adresindeki ilgili üniversitelerin web sayfalarından ulaşılabilineceği belirtilmiştir. YÖK tarafından verilen resmi yazı ekinde 2007 öğrenci seçme ve yerleştirme sistemi kılavuzu da yer almaktadır (Ek 1).

Kılavuzda, devlete ait güzel sanatlar fakülteleri sayısının yirmi beş (25) olduğu görülmektedir. Ayrıca, Kahramanmaraş Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi internet sitesinde aktif gözükmesine rağmen, YÖK’den elde edilen kılavuzda yer almamaktadır. Bu kılavuzda yer alan devlet Güzel Sanatlar Faküleleri aşağıda Liste 1’ de verilmiştir.

Liste 1: YÖK Kılavuzunda Yer Alan Devlet Güzel Sanatlar Fakülteleri (2007 verilerine göre)

1.	Afyon Kocatepe Üniversitesi GSF
2.	Akdeniz Üniversitesi GSF
3.	Anadolu Üniversitesi GSF
4.	Atatürk Üniversitesi GSF
5.	Balıkesir Üniversitesi GSF
6.	Celal Bayar Üniversitesi GSF
7.	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi GSF
8.	Çankırı Karatekin Üniversitesi GSF
9.	Çukurova Üniversitesi GSF
10.	Dokuz Eylül Üniversitesi GSF
11.	Dumlupınar Üniversitesi GSF
12.	Erciyes Üniversitesi GSF
13.	Gazi Üniversitesi GSF
14.	Hacettepe Üniversitesi GSF
15.	İnönü Üniversitesi GSF
16.	Kocaeli Üniversitesi GSF
17.	Marmara Üniversitesi GSF
18.	Mersin Üniversitesi GSF
19.	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi GSF
20.	Muğla Üniversitesi GSF
21.	Mustafa Kemal Üniversitesi GSF
22.	Sakarya Üniversitesi GSF
23.	Selçuk Üniversitesi GSF
24.	Süleyman Demirel Üniversitesi GSF
25.	Uludağ Üniversitesi GSF

a- Öğretim Programları

Bunlar, güzel sanatlar fakülteleri arasından ders eğitim öğretim programlarında “estetik” adlı dersin yer alması koşuluna uyan fakülte öğretim programlarıdır. Öncelikle araştırma kapsamındaki yirmibeş (25) GSF arasından öğretim programlarında estetik ve benzeri içerik taşıyan bir dersin bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Bu fakültelerin ders öğretim programlarında “estetik ve sanat kuramları”, “estetik ve sanat felsefesi” ile “estetik” adı verilen derslerin bulunduğu tespit edilmiştir. Bu derslerin “estetik” ismini taşımasından çok içeriğinin “estetik” dersinden beklediğimiz amaçlara hizmet etmesi gerekmektedir. Bunun için bu fakültelerin öğretim plânları incelenmiştir. Benzer isimde olan ancak içeriklerine bakıldığında farklılaşan dersler alan uzmanlarına danışılarak belirlenmiş ve içerik dışı görülenler araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Bunlar “sanat kuramları ve estetik” adlı ders ve “çağdaş estetik kuramları” dersleridir.

Sonuç olarak içerikleri araştırma amacıyla örtüşen “estetik” ve “estetik ve sanat felsefesi” derslerinin araştırmada yer alması uygun görülmüştür. Araştırma içerisinde de bu iki ders aynı içeriğe ve aynı amaca hizmet ettiğinden bu iki ders “estetik” dersi adıyla anılmaktadır.

Bu derslere Tablo 1’de’ yer verilmiştir. Ders öğretim programları dokümanları resmi yolla elde edilememiştir. Dersin içeriği, konuları, amacı ve öğretim yöntemleri gibi bilgiler fakülte ziyaretlerinden elde edilmiştir.

Liste 2: Programlarında Estetik Dersi Bulunan Güzel Sanatlar Fakülteleri (2007 verilerine göre)

	Fakülte	Öğretim Yılı	Dersin Adı	Kredisi	Yarı yılı
1.	Atatürk Üniversitesi GSF	2005-2006	Estetik ve Sanat Felsefesi	2	III. yarı yıl
		2006-2007	Estetik ve Sanat Felsefesi	2	III. yarı yıl
2.	Afyon Kocatepe Üniversitesi GSF	2005-2006	Estetik ve Sanat Felsefesi	2	VII.yarı yıl
		2006-2007	Estetik	2	Seçmeli kültür dersi VIII. yarı yıl
3.	Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi GSF	2005-2006	Estetik ve Sanat Kuramları I-II	2	V-VI. yarı yıl
		2006-2007	Estetik ve Sanat Kuramları I-II	2	V-VI. yarı yıl
4.	Dumlupınar Üniversitesi GSF	2005-2006	Estetik	2	III. yarı yıl
		2006-2007	Estetik	2	III. yarı yıl
5.	Erciyes Üniversitesi GSF	2005-2006	Estetik ve Sanat Felsefesi	2	III. yarı yıl
		2006-2007	Estetik	2	IV. yarı yıl
6.	Hacettepe Üniversitesi GSF	2005-2006	Estetik ve Sanat Felsefesi	3	III. yarı yıl
		2006-2007	Estetik ve Sanat Felsefesi	3	III. yarı yıl
7.	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi GSF	2005-2006	-	-	-
		2006-2007	Estetik ve Sanat Felsefesi	2	-
8.	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi GSF	2005-2006	Estetik	2	III. yarı yıl
		2006-2007	Estetik	2	III. yarı yıl
9.	Mustafa Kemal Üniversitesi GSF	2005-2006	Estetik ve Sanat Felsefesi I-II	2	III- IV. yarı yıl
		2006-2007	Estetik ve Sanat Felsefesi I-II	2	III- IV. yarı yıl
10.	İnönü Üniversitesi GSF	2005-2006	-	-	-
		2006-2007	Estetik	2	V. yarı yıl

Liste 2'deki fakültelerin öğretim programları görüşme ziyaretlerinden elde edilmiştir. Diğer fakülteler YÖK'ün yönlendirdiği fakültelerin web sayfalarını kaynak göstermişlerdir. Araştırmada fakültelerin 2005-2006 ve 2006-2007 yıllarına ait eğitim-öğretim programı içerisinde estetik dersinin bulunduğu yarıyıl Liste 2' de ve Ek 1' de görülebilir.

b- Öğretim Plânları

Öğretim planı; öğretim programına göre öğretmene düşen yetiştirme işinin düzenli ve sıralı biçimde yürütmesi ve değerlendirilmesi amacıyla yapılacak işlerin eldeki zamana göre, önceden yapılmış hazırlığıdır. Bu hazırlık yıllık, aylık, haftalık ya da konu birimine göre değişik türlerde olabilir, ki buna ders hazırlığı da denilebilir (Öncül, 2000).

Yukarıda belirtildiği üzere, Liste 1'deki fakültelerin ilgili bölüm başkanlıkları ile estetik veya içeriği itibarıyla aynı amaca hizmet eden derslerin tespiti için telefon ve yazışmalar yoluyla bağlantı kurulmuştur. Ancak incelenen fakültelerin 2000-2001-2002 öğretim plânları resmi yazışmalar yoluyla temin edilememiştir. Talep formu Ek 1'de yer almaktadır.

Liste 1'de görülen beş (5) fakülteden sonuç alınabilmiştir. Bunlar, Atatürk Üniversitesi GSF, Erciyes Üniversitesi GSF, Dumlupınar Üniversitesi GSF, Hacettepe Üniversitesi GSF ve Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversiteleridir.

Araştırmanın kapsamını daha genişletebilmek için programlarında estetik dersi yer alan fakültelere ve bölümlerine telefon ve fax ile ulaşılarak programların temini konusunda çalışmalar yapılmıştır. Bu süreçte ilgili dokümanların çoğu resim bölümlerinden elde edilmiştir. Öğretim programında estetik dersi bulunan Heykel ve Seramik bölümleri çoğunlukla bu dersin aynı şekilde yürütüldüğünü ifade etmişlerdir. Bu nedenle bu bölümlerin eğitim öğretim plânları araştırmaya dahil edilmemiştir. Geçerli ve güvenilir görülmediğinden 2000–2003 yılları arasındaki eğitim öğretim plânları da araştırmaya dahil edilmemiştir. Nitel araştırmanın özelliği

gereğince alanda yapılacak durum tespitinde yaşanan güçlükler araştırmaya sağlayacağı katkılar nedeniyle bulgular içerisinde ele alınmıştır. Geçerli ve güvenilir verilere 2005 yılından itibaren ulaşılabildiğinden ancak 2005-2007 yılları eğitim-öğretim plânları dokümanlar arasında yer almıştır.

Liste 3: Öğretim Plânları İncelenen Fakülteler

Fakülte	Öğretim Yılı	Dersin Adı	Kredisi	Yarıyılı
1. Atatürk Üniversitesi GSF	2005-2006	Estetik ve Sanat Felsefesi	2	III. yarı yıl
	2006-2007	Estetik ve Sanat Felsefesi	2	III. yarı yıl
2. Dumlupınar Üniversitesi GSF	2005-2006	Estetik	2	III. yarı yıl
	2006-2007	Estetik	2	III. yarı yıl
3. Erciyes Üniversitesi GSF	2005-2006	Estetik ve Sanat Felsefesi	2	III. yarı yıl
	2006-2007	Estetik	2	IV. yarı yıl
4. Hacettepe Üniversitesi GSF	2005-2006	Estetik ve Sanat Felsefesi	3	III. yarı yıl
	2006-2007	Estetik ve Sanat Felsefesi	3	III. yarı yıl
5. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	2005-2006	Estetik	2	III. yarı yıl
	2006-2007	Estetik	2	III. yarı yıl

Ders plânları incelenen fakülteler yukarıda Liste 3’ de yer almaktadır. Bunlar, Atatürk Üniversitesi GSF, Erciyes Üniversitesi GSF, Dumlupınar Üniversitesi GSF, Hacettepe Üniversitesi GSF ve Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversiteleridir.

2. Görüşme Formlarının Toplanması

Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi, “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” olarak tanımlanmıştır (Yıldırım, Şimşek, 2006, s.119).

Patton’a göre görüşmenin amacı, bir bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamaktır. Görüşme yoluyla deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyeni anlamaya çalışırız. Bu süreçte sorulan sorulara, karşı tarafın rahat, dürüst ve doğru bir şekilde tepkide bulunmasını sağlamak görüşmecinin temel görevidir (Yıldırım, Şimşek, 2006, s.120).

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu yaklaşımı kullanılmaktadır. Bu görüşme yaklaşımı, görüşme sırasında irdelenecek sorular veya konular listesini kapsamaktadır. Görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak, hem önceden hazırlamış olduğu soruları sorma, hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Sorular veya konuların belirli bir öncelik sırasına konulması zorunlu değildir.

Görüşme formları uygulama aşaması bir yıl sürmüştür. Görüşülecek uzmanların belirlenmesinde kitap, makale gibi yayınları ile ulusal ve uluslararası düzeyde estetik alanında tanınmaları dikkate alınmıştır. Estetik ve estetik eğitimi alanında kuramsal çalışmalar yapan ve dersi veren isimler seçilmiştir.

Araştırma süreçlerini detaylandırmak nitel araştırmaların tutarlılığı ve inanılabilirliği açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle aşağıda görüşmelerle ilgili bazı detaylara yer verilmiştir.

Görüşme kaynakları şunlardır:

a. Öğretim Elemanı Görüşme Formu: Öğretim elemanı nitel veri toplama aracı görüşme formudur ve yarı yapılandırılmış 15 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunun araştırma konusuna ilişkin boyutları ve boyutlardaki madde sayısı şöyledir:

1. Yöntemler ve uygulamalara ilişkin görüşler: 8 soru,
2. Mesleki tutum ve tercihlere ilişkin görüşler: 7 soru.

b. Alan Uzmanları Görüşme Formu: Alan uzmanları görüşme formunda yarı yapılandırılmış yedi soru yer almaktadır. Görüşme formunun araştırma konusuna ilişkin boyutları ve boyutlardaki madde sayısı şöyledir:

1. Genel durum tespiti: 3 soru,
2. Yöntem ve uygulamalar: 4 soru.

Alan uzmanlarıyla görüşmeler randevu alınarak gerçekleştirilmiştir. Prof. Dr. İsmail Tunalı ile İstanbul'daki evinde 2007 eylül ayında yaklaşık iki saat, Prof. Dr. Avşar Timuçin ile 2007 yılı başında Erciyes Üniversitesi İletişim Fakültesi, Kayseri'de yaklaşık kırkbeş dakika, Prof. Dr. Jale Erzen ile 2007 şubat ayında Ortadoğu Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesindeki odasında kırk dakika ve Prof. Dr. Nusret Çam ile de 2007 yılı Ağustos ayı başında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesindeki odasında yaklaşık bir saat görüşülmüştür. Tüm bu görüşmelerin ses kayıtları yapılmıştır. Görüşme süreci verilerin analizi kısmında detaylandırılmıştır.

Nicel Verilerin Toplanması

Nicel veri kaynakları şunlardır:

1. Algı ve Tutum Ölçeği Formları

a. Öğretim Elemanı Tutum Ölçeği Formları

b. Öğretim Elemanı Algı Ölçeği Formları

c. Öğrenci Tutum Ölçeği Formları

d. Öğrenci Algı Ölçeği Formları

Nicel veriler hazırlanan algı ve tutum ölçekleri yoluyla toplanmıştır. Formlar görüşme yapılan fakültelere elden, diğerlerine posta yoluyla ulaştırılmıştır. Ölçekler liste 1'deki fakültelerde estetik dersi veren öğretim elemanları ve öğrencilere uygulanmıştır. Ölçek formlarının geri dönüşü yaklaşık üç ay sürmüştür.

1. Algı ve Tutum Ölçeği Formları: Yukarıda belirtildiği üzere araştırmada dört adet algı ve tutum ölçeği formu kullanılmıştır.

Ölçeklerin boyutları aşağıda detaylandırılmıştır.

a. Öğretim Elemanı Tutum Ölçeği: Katılanın kişisel bilgilerini içeren seçmeli 12 sorudan ve estetik dersleri tutum ölçeğinden ibarettir.

Öğretim elemanı tutum ölçeği beşli likert ölçeği temel alınarak hazırlanmıştır ve ölçekte 23 soru yer almaktadır. Ölçekteki düşüncelere katılımcılar Hiç Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum ibarelerinden birini seçerek görüş bildirmişlerdir.

Tutum ölçeğinin boyutları ve boyutlardaki madde sayısı şöyledir:

1. Genel Mesleki Tutumlar: 9 soru,
2. Estetik Derslerinde Öğretim Elemanının Öğrenciyi Yönlendirebilmesi İle İlgili Tutumlar: 5 soru,
3. Öğretim Elemanının Estetik Derslerinde Kullandığı Öğretim Yöntem - Tekniklerine İlişkin Tutumlar: 9 soru.

b. Öğretim Elemanı Algı Ölçeği: Ölçek üçlü likert ölçeği temel alınarak hazırlanmıştır ve ölçekte 62 soru yer almaktadır. Ölçekte yer alan ifadeler katılımcılar Evet, Kısmen, Hayır ibarelerinden birini seçerek görüş bildirmişlerdir.

Algı ölçeğinin boyutları ve boyutlardaki madde sayısı şöyledir:

1. Estetik Derslerinde Program ve İçerik : 11 soru,
2. Estetik Derslerinde Yöntem ve Uygulamalar: 40 soru,
3. Estetik Dersi Amaçları: 4 soru,
4. Fiziki Koşullar: 7 soru.

c. Öğrenci Tutum Ölçeği: Katılanın kişisel bilgilerini içeren seçmeli 5 sorudan ve estetik dersleri tutum ölçeğinden ibarettir. Tutum ölçeğinde 16 soru yer almaktadır. Katılımcılar, ölçekte yer alan görüşlere Hiç Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum ibarelerinden birini seçerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Ölçeğin boyutları ve boyutlardaki madde sayısı şöyledir:

1. Estetik derslerinde algılanan başarı düzeyi: 7 soru,
2. Estetiğin algılanan yararları: 4 soru,
3. Estetik dersine karşı olan ilgi: 5 soru.

d. Öğrenci Algı Ölçeği: Ölçek beşli likert ölçeğine göre hazırlanmış olup 24 sorudan oluşmaktadır. Katılımcılar, ölçekteki Hiç Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum ibarelerinden birini seçerek görüş bildirmişlerdir.

Ölçeğin boyutları ve boyutlardaki madde sayısı şöyledir:

1. Estetik Derslerinde Program ve İçerik: 6 soru,
2. Estetik Derslerinde Yöntem ve Uygulamalar: 13 soru,
3. Estetik Dersi Amaçları: 1 soru,
4. Fiziki Koşullar: 4 soru.

Verilerin Analizi

Bu bölümde, verilerin türleri ve analiz etme süreçleri açıklanmıştır. Araştırmada toplanan veriler ele alınan problemlere ve alt problemlere yorum getirecek şekilde düzenlenmiştir. Ayrıca verilerin doğasına uygun tekniklerin seçimi ve seçimlerin gerekçelerine de bu bölümde yer verilmiştir.

Alt problemler verilerin analizinde önemli işleve sahiptir. Veriler, araştırmanın alt problemlerine uygun olarak düzenlenip yorumlanmıştır. Araştırma sürecinde bir şekilde toplanmış, fakat herhangi bir alt problemle ilişkisi olmayan gereksiz veriler, verilerin analiz ve yorumunda dışarıda bırakılmıştır. Bunun yanı sıra, verilerin analizi ve yorumlanmasında, çalışılan problemle ilgili alanyazın etkili şekilde kullanılmıştır. Verilerin analizinden sonra genel yorumda, ilgili alanyazınından alıntılar yapılmış, tartışma bölümünde ise bu yorumların başka araştırma sonuçlarıyla ne derece uyduğu veya çeliştiği açıklanmıştır.

Durum çalışmalarında veriler, betimsel veya içerik analizi yoluyla elde edilebilir. Araştırmadaki veri analizleri veri toplama yöntemlerine göre aşağıda detaylandırılmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

1. Dokümanların Analizi

a. Öğretim Programlarının Analizi: Tablo 1’de fakültelerin öğretim programlarında estetik dersinin kredisi ve ders saati görülmektedir. Tablo 1 analiz edilerek güzel sanatlar fakültelerinde ve estetik dersinin öğretim programlarında yeri ve süresine ilişkin tespitler yapılmıştır. Bu tespitler yüzdelik sisteme göre sayısal ifadelere dönüştürülmüştür.

b. Öğretim Plânlarının Analizi: Görüşmeler yoluyla elde edilen verilerdir. Görüşme bulgularıyla birlikte analiz edilmiştir. Görüşmelerin analizi aşağıda detaylandırılmıştır.

2. Görüşmelerin Analizi: Mülakat (görüşme) verilerinin analizinin nasıl yapılacağı süregelen tartışma konusudur. Bu tartışmaya kesin bir çözüm bulunmamasına rağmen bu alanda söz sahibi olan Yin (1989) ve Marriam (1988) görüşlerini şöyle ifade etmektedir: Mülakattan elde edilen verileri analiz etmek için öncelikle bireylerin fikir birliğine vardığı noktalar tespit edilmelidir. Bu ortak ve farklı noktalar kategoriler haline dönüştürülmeli ve bu kategoriler frekanslanmalıdır. Ayrıca, mülakattan direkt cümleler alınarak bireyin ifadelerini olduğu gibi yansıtmamanın da çok yararlı olacağına inanılır. Marriam Yin ile aynı fikri paylaşmaktadır. Onun iddiasına göre, araştırma konusu ile direkt ilişkisi olan veriler parantez içerisine alınıp olduğu gibi okuyucuya aktarılmalıdır. Bu yolla, okuyucu direkt olarak verilerle karşı karşıya gelir ve verilerin ne anlama geldiğini kendi yorumları ile ortaya koyabilmelerine imkan sağlanır (Çepni, 2005, s.12).

Burada vurgu yapılan başka bir nokta ise her araştırmacının varolan veri analiz yöntemlerini gözden geçirdikten sonra, kendi verilerinin doğasına uygun bir analiz plânı getirilmesidir. Araştırmada alan uzmanlarının verilerinin analizinde Walcott tarafından önerilen birinci yol yani toplanan verilerin hiç değiştirilmeden alıntı şeklinde okuyucuya aktarılması yoluna gidilirken, öğretim elemanları görüşme verilerinin sunuluşunda hem yukarıdaki yol, hem de neden-sonuç ilişkisine paralel olarak sistematik analizler yapma ve bu süreçde, veriler hakkındaki betimlemelerin araştırılan konudaki özel noktalar veya bu noktalar arasındaki ilişkilerinin ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Bu iki veri analizi yolu üçüncüsüyle birleştirilmiştir. Üçüncü yol da nitel verilerin analizinde yukarıdaki süreçlerden sonra araştırmacının verilere kendi yorumunu katmasıdır (Çepni, 2005, s.25).

Nitel araştırma veri toplama aracı olan görüşme formu, alan uzmanları, öğretim elemanları ile yapılan *bireysel görüşmelerde kullanılmak üzere*, kuramsal çerçevenin derinleşmesi, öğretim elemanları ve öğrenci anketleri ve dokümanların incelemesiyle hazırlanmıştır.

Alan uzmanları ve öğretim elemanları görüşleri veri *içerik analizleri* için NVivo 7 programı kullanılmıştır. Görüşmelerin çözümlenmesi için görüşme kayıtları Microsoft Word programında yazılı doküman haline getirilmiştir. Sonra, bu dokümanların NVivo 7 programında *içerik analizi* yapılmıştır. İçerik analizleri sınıflandırılırken ilgili sayısal tematik kodlar verilip kategorilere ayrılmışlardır.

Nitel çözümler kodların ve temaların otomatik olarak matris yöntemiyle NVivo 7’de yapılandırılmasına dayalıdır. Ayrıca, yapılan her görüşme kaydının bireysel analizi ayrı ayrı frekans değerleriyle tematik kodlar altında sınıflandırılarak, o içeriğin analizine ilişkin boyutların bir modeli oluşturulmuştur (Şema, 2, Şema 3). Araştırmada saptanan kategorilere ait görüşmeler ile tematik kodlar birlikte yorumlanarak bulgulara ulaşılmıştır. Bazı kod ve temalar ilişkili problemin ortak kod veya teması içerisinde tablollaştırarak gösterilmiştir. Ayrıca on fakültenin 2005-2006 ve 2006-2007 öğretim yıllarına ait öğretim plânları ve estetik ders içerikleri olduğu gibi doğrudan aktarılmıştır.

Bu temalarla ilişkili veriler liste ve modeller yoluyla yine NVivo 7 programında otomatik sınıflandırılmıştır. Aşağıda araştırma problemlerinin çözümünde kullanılan nitel veri analiz tekniklerine uygun olarak oluşturulmuş kodlar ve temalar liste ve model sunumuyla detaylı olarak verilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilirken yöntem ve uygulamalar teması altında; öğrenme etkinlikleri, öğretim plânı hazırlama, öğretim araç ve biçimleri ile öğretim teknik ve yöntemlerine yer verilmiştir. Bu alt temaların ilişkili bulunduğu kavramlar ise, aşağıdaki Liste 7, Liste 8, Liste 9 ve Liste 10’ da gösterilmektedir.

Liste 7. Öğretim Elemanları Nitel Bulgu Kod Anahtarı /Yöntem ve Uygulamalar.

Anakod	Kodlar	İlişkili Olduğu Diğer Kod	Görüş Sayısı
YÖNTEM VE UYGULAMALAR	Anlatım yöntemi kullanma	Bilişsel amaç	1
	Değerlendirme ölçütleri oluşturma	Mesleki tercih ve tutumlar	2
	Ders notu hazırlama	Mesleki tercih ve tutumlar	2
	Ders notlarını öğrenciye dağıtma	Mesleki tercih ve tutumlar	3
	Derse katılım sağlama	Bilişsel amaç	3
	Düşünmeye teşvik etme	Bilişsel amaç	2
	Farklı disiplinlerle ilişki kurma	Program, içerik ve tüm amaçları kapsar	3
	Farklı uygulamalara yer verme	Amaçlar Özellikle duyuşsal	4
	Grup çalışması yaptırma	Amaçlar	1
	Kaynaklara yönlendirme	Mesleki tercih ve tutumlar	3
	Motive etme	Devinişsel amaç	2
	Soru-cevap yöntemi kullanma	Bilişsel amaç	1
	Tartışma yöntemi kullanma	Bilişsel amaç	1
	Dersliğin Yeterliği	Program, içerik ve tüm amaçları kapsar	3

Liste 7' deki sınıflamaya uygun olarak öğretim elemanlarının görüşleri bulgular kısmında aktarılmaktadır.

Görüşmecilere ait görüşler analiz edilirken R1, R2, R3 ve R4 olarak isimlendirilmiştir.

R1. Dumlupınar Üniversitesi

R2. Hacettepe Üniversitesi

R3. Mimar Sinan Üniversitesi

R4. Atatürk Üniversitesi

Liste 8. Öğretim Elemanları Nitel Bulgu Kod Anahtarı/Dersin Amaçları

Anakod	Kodlar	İlişkili Olduğu Diğer Kod	Görüş Sayısı
BİLİŞSEL AMAÇLAR	Düşünmeye Teşvik Etme	Yöntem ve Uygulamalar	2
	Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırma	Yöntem ve Uygulamalar	1
	Soru-Cevap Yöntemi Kullanma	Yöntem ve Uygulamalar	1
	Tartışma Yöntemi Kullanma	Yöntem ve Uygulamalar	1
DUYUŞSAL AMAÇLAR	Duyumsama Becerisi Kazandırma	Yöntem ve Uygulamalar	1
	Farkındalık Kazandırma	Yöntem ve Uygulamalar	1
DEVİNİŞSEL AMAÇLAR	Derse Katılım Sağlama	Yöntem ve Uygulamalar	1
	Grup Çalışması Yaptırma	Yöntem ve Uygulamalar	1
	Motive Etme	Yöntem ve Uygulamalar	2
	Yönlendirme, Destekleme	Mesleki Tercih ve Tutumlar ile Yöntem ve Uygulamalar	1

Görüldüğü üzere estetik derslerinin amaçlarına yönelik kodlar aynı zamanda yöntem ve uygulamalara dahildir. Tablo 7 ve Tablo 8 ‘ de görüşme bulgularına göre öğretim elemanlarının görüşlerinin ilişkilendirildiği genel temalar yer almaktadır.

Liste 9 . Öğretim Elemanları Nitel Bulgu Kod Anahtarı/Yöntem ve Uygulamalar.

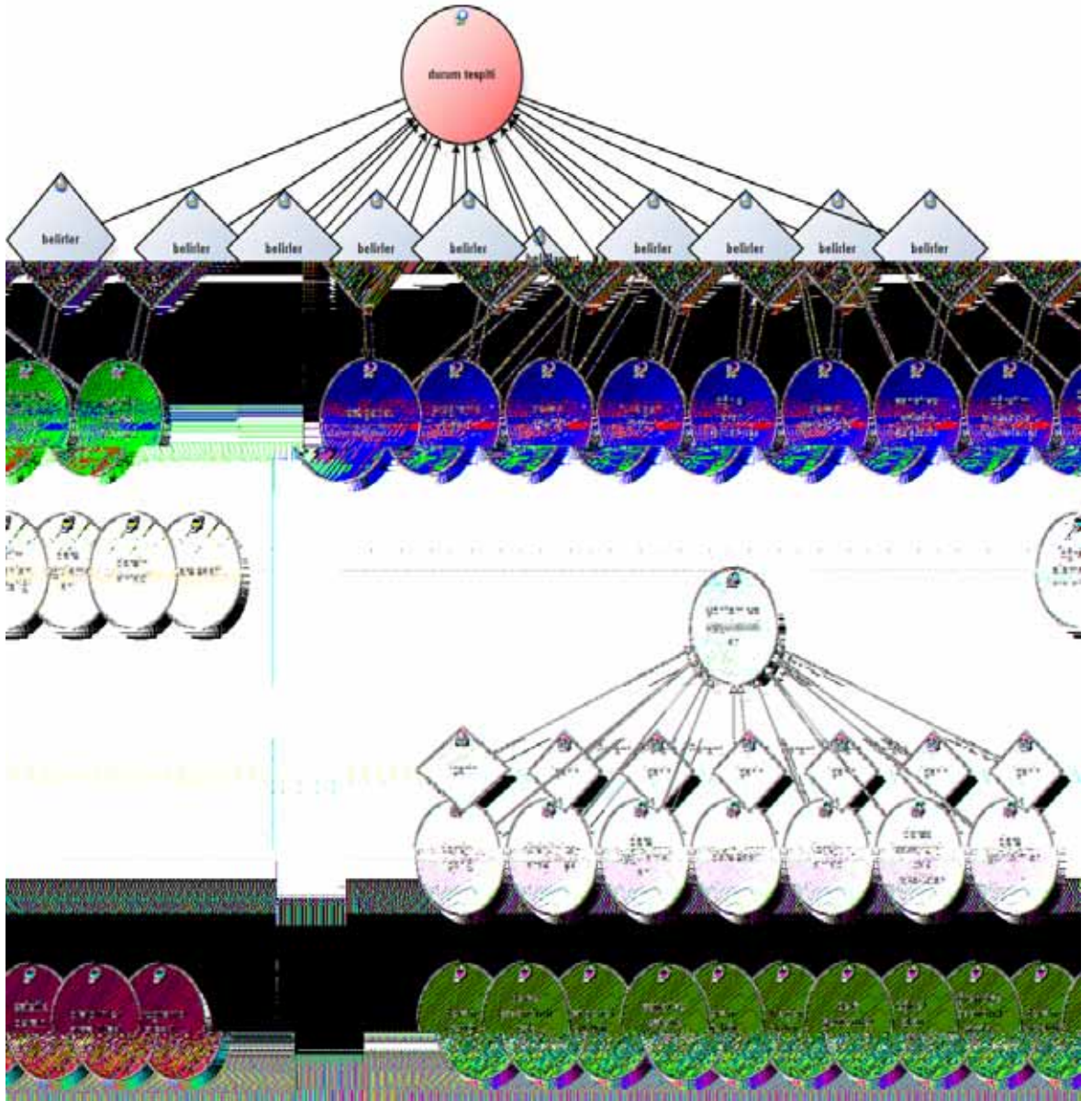
Anakod	Kodlar	İlişkili Olduğu Diğer Kod	Görüş Sayısı
KONU ALANI VE ALAN EĞİTİMİ	Alandaki öğretim elemanı niteliğini belirleme	Yöntem ve uygulamalar	2
	Bilginin kullanılabilirliği	Yöntem ve uygulamalar	3
	Dersi gönüllü alma	Yöntem ve uygulamalar	2
	Eksiklikleri görme ve giderme	Yöntem ve uygulamalar	4
	Öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alma	Yöntem ve uygulamalar	2
	Rehberlik etme	Yöntem ve uygulamalar	1
	Seminer sempozyum, kongre katılım	Yöntem ve uygulamalar	3
	Sorunları tespit etme.	Yöntem ve uygulamalar	2
	Yayın takibi	Yöntem ve uygulamalar	3
	Yayın yapabilme	Yöntem ve uygulamalar	3
	Yönlendirme, destekleme	Yöntem ve uygulamalar	1
	Öğretimin niteliğini belirleme	Yöntem ve uygulamalar	1
	Öğrencinin ihtiyaçlarını dikkate alma	Yöntem ve uygulamalar	2

Liste 10. Öğretim Elemanları Nitel Bulgu Kod Anahtarı/Program ve İçerik

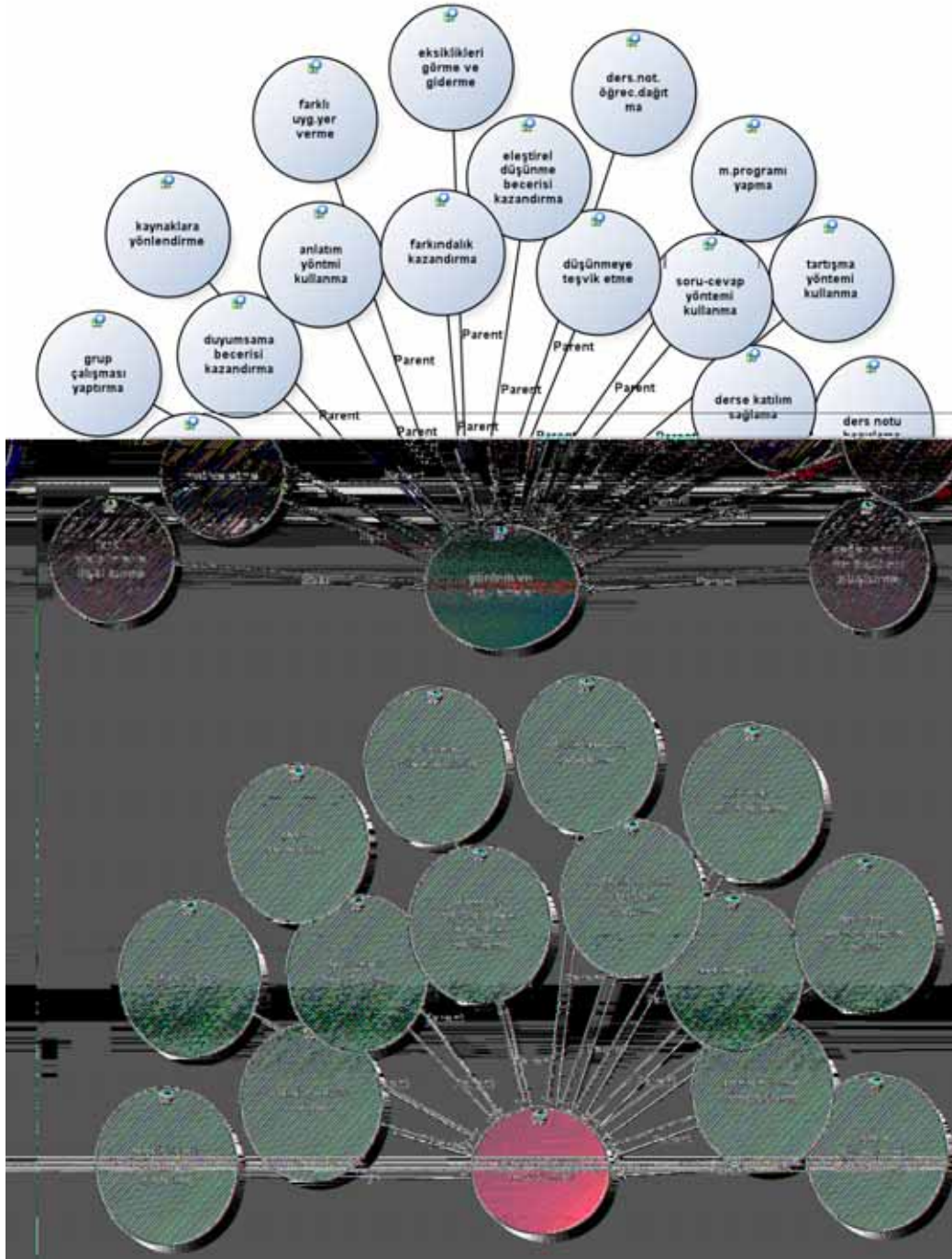
Anakod	Kodlar	İlişkili Olduğu Diğer Kod	Görüş Sayısı
PROGRAM VE İÇERİK	Bilgiyi güncelleme	Program ve içerik	3
	İçerik oluşturma	Program ve içerik	2
	Müfredat programı yapma	Program ve içerik	3
	Programda ardıllık	Program ve içerik	2
	Dersin programdaki yerinin uygunluğu	Program ve içerik	3
	Dersin inandırıcılığı	Program ve içerik	3

Yukarıda yer alan anakod, kodlar; öğrenme etkinlikleri, öğretim plânı hazırlama, öğretim araç ve biçimleri ile öğretim teknik ve yöntemlerinin tespiti ve görüşmelerin analizi için gerekli ip uçlarını içermektedir. Bu ip uçları arasındaki ilişkiler şema 1 ve 2’de gösterilmektedir.

ŞEMA 1. ALAN UZMANLARI ESTETİK DERSİ MODELİ



ŞEMA 3. ÖĞRETİM ELMANLARI ESTETİK DERSİ MODELİ



Yukarıdaki Şema 1, Şema 2 ve Şema 3’de nitel verilerin analizinde kullanılan anatemalar, bu temalarla ilişkili olan anakodlar ve bunlarında ilişkili olduğu diğer kodlar izlenmektedir. Liste 7, Liste 8, Liste 9 ve Liste 10 ise, bu şemaların yapısına uygun şekillendirilmiştir. Verilerin alt problemlerle ilişkilendirilmesinde yukarıda verilen liste ve şemalar temel alınmıştır.

Nicel Verilerin Analizi

Tutum ve Algı Ölçeklerinin Analizi: Araştırmanın nicel çözümlemelerinde kişisel bilgiler, öğretim elemanı genel mesleki tutum ölçeği, öğretim elemanı konu alanı ve alan eğitimine yönelik görüş ve algılarını saptama formu ile öğrenci tutum ve algıları tespit formları kullanılmıştır.

Bütün istatistikler bilgisayar ortamında SPSS 11 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Öğretim elemanları görüşleri anketi 5 ve 3’lü likert tipi sorularla oluşturulmuştur. Beşli likert ölçeği tipinde görüşler; veri toplama aracında Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Tamamen Katılıyorum (5) ifadelerine karşılık gelen sayısal değerlerle ifade edilmiştir. Üçlü likert tipinde ise, evet (1), kısmen (2), hayır (3) ifadesine karşılık gelmektedir.

Estetik derslerine ilişkin öğretim elemanı, öğrenci algı ve tutum tespitine yönelik formlar ölçme ve değerlendirme uzmanlarına danışılarak sonuçlar aşağıda belirtilen uzmanlar tarafından analiz edilerek incelenmiştir. Ayrıca tabloların yorumlanmasında da ölçme ve değerlendirme uzmanlarından yardım alınmıştır. Ölçeklerin hazırlanması ve değerlendirilmesinde Gazi Üniversitesi öğretim üyeleri Prof. Dr. Hasan Bacanlı, Doç.Dr. Mehmet Güven ve Yrd.Doç. Necati Cemaloğlu’ nun görüşleri etkili olmuştur.

Araştırmanın çalışma grubu geçerlik ve güvenilirlik testi geliştirmek açısından sınırlı görüldüğünden bir başka araştırmada kullanılan bir ölçek üzerinde çalışılarak ve geliştirilerek kullanılmıştır. Ölçek, Sultan Karaoğlu' nun “Güzel Sanatlar Fakülteleri Çini Anasanat Dalı Programlarındaki Konservasyon ve Restorasyon Derslerine İlişkin Öneriler” adlı sanatta yeterlik tezi için daha önce kullanılmış ve geçerliği, güvenilirliği test edilmiştir.

Örnek alınan ölçekten elde edilen puanların güvenilirliği, adı geçen araştırmacı tarafından Cronbach Alpha formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Güvenirlik analizi (reliability analysis) sonucu, Alpha güvenirlilik katsayısı: 0.91 bulunmuştur. Güvenirlilik katsayısının 1.00'a yakın değer olması beklenir ve 0.80 – 1.00 aralığı yüksek derecede güvenilir kabul edilmektedir. Ancak ölçek güvenilirliği ve geçerliği için bu tek başına yeter koşul değildir. SPSS 11 programıyla güvenirlilik analizi yapılırken, Alpha değeri ile birlikte isteğe bağlı olarak ortalama, standart sapma, madde-toplam puan korelasyonu, maddenin ölçekten çıkarılması durumunda Alpha'nın alacağı değer gibi madde analizi teknikleri uygulanmıştır. Ölçeklerin son düzenlemelerden sonra ölçülen geçerlilik ve güvenilirlik kat sayısı 0. 92 dir.

Ek 7 de ölçeklerin betimsel istatistikleri ve güvenilirlik katsayıları verilmektedir. Güvenilirliği sağlamayan sorular değerlendirmeden çıkartılmıştır.

Nicel bulguların yorumlanmasında Ek 7 de yer alan veriler temel alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen veriler işlenmiş, problemin çözümüne ışık tutacak şekilde hazır hale getirilmiştir. Araştırmada belirlenen her alt problem ayrı bir başlık altında ele alınmıştır. Tüm bulgular elde edildikleri yöntem ve tekniklere göre aşağıda belirtilen şekilde sınıflanarak düzenlenmiştir. Ancak araştırmanın problem ve alt problemlerine daha iyi hizmet edebilmesi amacıyla nitel ve nicel bulgular bazen birlikte bazen de ayrı ayrı yorumlanmışlardır.

Araştırma bulgularının sınıflandırılması.

Nitel Veri Toplama Teknikleriyle Elde Edilen Bulgular

1. Dokümanlardan Elde Edilen Bulgular

a- Öğretim Programlarından Elde Edilen Bulgular

b- Öğretim Plânlarından Elde Edilen Bulgular

2-Görüşme Formlarından Elde Edilen Bulgular

a-Öğretim Elemanı Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular

b-Alan Uzmanları Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular

Nicel Veri Toplama Teknikleri İle Elde Edilen Bulgular

1. Algı Ve Tutum Ölçeği Formlarından Elde Edilen Bulgular

a. Öğretim Elemanı Tutum Ölçeği Formlarından Elde Edilen Bulgular

b. Öğretim Elemanı Algı Ölçeği Formlarından Elde Edilen Bulgular

c. Öğrenci Tutum Ölçeği Formlarından Elde Edilen Bulgular

d. Öğrenci Algı Ölçeği Formlarından Elde Edilen Bulgular

Analizi yapılan nicel veriler sayısallaştırılarak tablolarda sunulmadan önce hangi probleme ilişkin veri olduğu, hangi veri toplama aracıyla elde edildiği ve hangi istatistik yöntemle analiz edildiğine ilişkin hatırlatmalar yapılmıştır.

Nicel bulgular sınıflandırılırken her bir alt probleme yönelik soru ile ilgili tablo oluşturulmuştur. Bulgular önce ilgili alt problemin amacına hizmet edecek şekilde ham şekli ile sunulmuş ve kısaca yorumlanmıştır.

Nitel bulgular da benzer düzenlenmiştir. Nitel bulgular sınıflandırıldıkları problemle ilişkilendirilerek önce ham hali ile verilmiş ardından yorumlanmıştır. Ayrıca bulguların yorumlarının yeterli şekilde detaylı olup olmadığı, anlaşılıp anlaşilamadığı ve kavramların önemli olanlardan ayrılıp ayrılmadığı, araştırmacının bakış açısının bilimsel olup olmadığı gibi konularda alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmada birinci problem ve onun alt problemlerine yönelik bulgular, nitel ve nicel yollarla elde edildiğinden veriler ayrı ayrı verilip yorumlandıktan sonra son durum birlikte yeniden o alt probleme hizmet edecek şekilde ele alınmıştır. Bu yorumlar o alt problemi aydınlatacak şekilde ayrı bir paragrafta sonuç ya da genel bir yorum olarak yer almıştır. Verilerin sunulmasında araştırmacının beklentileri ve subjektif yargıları değil, problemin çözümü için bulunan ham sonuçlar ön planda tutulmaya çalışılmıştır.

Görüldüğü gibi bu üç veri kaynağı ilgili bulgular araştırmanın alt problemlerine hizmet etmesi için bazen tek tek bazen de birlikte kullanılmışlardır.

1. ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUM

1. Alt Problemin “a” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorum

1. Alt problemin “a” maddesinde “Estetik dersinin lisans öğretim programlarındaki yeri nedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

1. Alt Problem bulguları doküman incelenmesi, alan uzmanları ve öğretim elemanı görüşleri ile öğrenci algı ölçekleri verilerinden elde edilmiştir.

1. Alt problemin “a” maddesine ilişkin dokümanlardan elde edilen bulgular ve yorum

Bu alt probleme yönelik bulgular eğitim öğretim programları, alan uzmanları, öğretim elemanları görüşleri ve öğrenci algı ölçeklerinden elde edilmiştir.

Öğretim programları incelenen fakülteler Liste 1’dedir. Bu fakültelerin öğretim programları, YÖK’ ün ve fakülte yetkililerinin güvenilir gösterdiği fakülte web sayfaları ile bazı fakültelerden yazışma veya elden temin edilen belgelerdir.

Liste 1’de yer alan fakültelerin yıllık resim bölümleri öğretim programlarında, estetik ve benzeri ders bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Liste 1 yardımıyla Tablo 1 oluşturulmuştur. Tablo 1’ de öğretim programlarında “estetik” ve benzeri ders bulunan fakülteler ve programın ait olduğu yıl, dersin programdaki yeri, içeriği, kredisi, saati yer almaktadır.

Liste 1: YÖK Kılavuzunda Yer Alan Devlet Güzel Sanatlar Fakülteleri-2007

1.	Afyon Kocatepe Üniversitesi GSF
2.	Akdeniz Üniversitesi GSF
3.	Anadolu Üniversitesi GSF
4.	Atatürk Üniversitesi GSF
5.	Balıkesir Üniversitesi GSF
6.	Celal Bayar Üniversitesi GSF
7.	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi GSF
8.	Çankırı Karatekin Üniversitesi GSF
9.	Çukurova Üniversitesi GSF
10.	Dokuz Eylül Üniversitesi GSF
11.	Dumlupınar Üniversitesi GSF
12.	Erciyes Üniversitesi GSF
13.	Gazi Üniversitesi GSF
14.	Hacettepe Üniversitesi GSF
15.	İnönü Üniversitesi GSF
16.	Kocaeli Üniversitesi GSF
17.	Marmara Üniversitesi GSF
18.	Mersin Üniversitesi GSF
19.	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi GSF
20.	Muğla Üniversitesi GSF
21.	Mustafa Kemal Üniversitesi GSF
22.	Sakarya Üniversitesi GSF
23.	Selçuk Üniversitesi GSF
24.	Süleyman Demirel Üniversitesi GSF
25.	Uludağ Üniversitesi GSF

Tablo 1. GSF Lisans Programlarında Estetik Derslerinin Süre ve Kredileri.

Fakülte		Öğretim Yılı	Dersin Adı	Kredisi	Yarı yılı
1.	Atatürk Üniversitesi GSF	2005-2006	Estetik ve Sanat Felsefesi	2	III. yarı yıl
		2006-2007	Estetik ve Sanat Felsefesi	2	III. yarı yıl
2.	Afyon Kocatepe Üniversitesi GSF	2005-2006	Estetik ve Sanat Felsefesi	2	VII.yarı yıl
		2006-2007	Estetik	2	Seçmeli kültür dersi VIII. yarı yıl
3.	Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi GSF	2005-2006	Estetik ve Sanat Kuramları I-II	2	V-VI. yarı yıl
		2006-2007	Estetik ve Sanat Kuramları I-II	2	V-VI. yarı yıl
4.	Dumlupınar Üniversitesi GSF	2005-2006	Estetik	2	III. yarı yıl
		2006-2007	Estetik	2	III. yarı yıl
5.	Erciyes Üniversitesi GSF	2005-2006	Estetik ve Sanat Felsefesi	2	III. yarı yıl
		2006-2007	Estetik	2	IV. yarı yıl
6.	Hacettepe Üniversitesi GSF	2005-2006	Estetik ve Sanat Felsefesi	3	III. yarı yıl
		2006-2007	Estetik ve Sanat Felsefesi	3	III. yarı yıl
7.	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi GSF	2005-2006	-	-	-
		2006-2007	Estetik ve Sanat Felsefesi	2	-
8.	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi GSF	2005-2006	Estetik	2	III. yarı yıl
		2006-2007	Estetik	2	III. yarı yıl
9.	Mustafa Kemal Üniversitesi GSF	2005-2006	Estetik ve Sanat Felsefesi I-II	2	III- IV. yarı yıl
		2006-2007	Estetik ve Sanat Felsefesi I-II	2	III- IV. yarı yıl
10.	İnönü Üniversitesi GSF	2005-2006	-	-	-
		2006-2007	Estetik	2	V. yarı yıl

Tablo 1’de Türkiye’de lisans öğretim programlarında estetik derslerine yer veren devlet güzel sanatlar fakülteleri görülmektedir. Tablo 1, Liste 1’ de yer alan, YÖK kılavuzundaki devlet güzel sanatlar fakülteleri öğretim programları incelendikten sonra oluşturulmuştur.

Tablo 1’de öğretim programlarında “estetik”dersi ile, aynı amaca hizmet eden “estetik ve sanat felsefesi” ve “estetik ve sanat kuramları “ ismiyle yer alan derslerin bulunduğu fakülteler görülmektedir. 2005 yılı itibariyle Liste 1’de görülen 25 güzel sanatlar fakültesinden 10 lisans programında “estetik” ismiyle başlayan ve estetik adına rastladığımız en az bir ders bulunmaktadır. Bu oran 2005-2006 öğretim yılı itibariyle aktif olan fakülte programlarının genel dağılımı içerisinde % 40’a eşittir.

Tablo 1.1 GSF Lisans Programlarında Estetik Dersleri ve Yüzdeleri

	Öğretim Yılı	
Dersin Adı	2005-2006	2006-2007
Estetik	%25	%50
Estetik ve Sanat Felsefesi	%62,5	%40
Estetik ve Sanat Kuramları	%12,5	%10
Fakülte Sayısı	8	10

Tablo 1 yardımıyla Tablo 1.1 oluşturulmuştur. Tablo 1.1’e göre, 2005-2006 öğretim programlarında Tablo 1’deki örneklemin yaklaşık % 62,5’un da “estetik ve sanat felsefesi” dersi yer almaktadır. 2007-2008 yılı öğretim programları dağılımının %40’ında “estetik ve sanat felsefesi” dersi görülmektedir. 2006- 2007 öğretim yılı dağılımında, “estetik ve sanat felsefesi” dersi %40 dır. “Estetik ve sanat felsefesi” dersi 2005-2006 yılına göre 2006-2007 yılında % 12,5 oranında isim değişikliğine

uğramıştır. “Estetik ve sanat felsefesi” dersi 2005-2006 öğretim yılı programında fakültelerin genel program dağılımının % 62,5’unda yer alırken, 2007-2008 de “estetik” dersinin “estetik ve sanat felsefesi” dersinin yerini aldığı Tablo 1’ de görülebilir. Ayrıca “estetik ve sanat kuramları” dersi hem 2005-2006, hemde 2006-2007 öğretim programlarının yaklaşık % 10’unda görülmektedir. Tablo 1’ de “estetik ve sanat kuramları” dersinin 2005-2006 ve 2006-2007 öğretim programında aynı fakültede yer aldığı ve değişikliğe uğramadığı görülebilir.

Genel dağılıma ders içerikleri açısından bakıldığında üç dersin birbirine yakın içerikte olduğu görülebilir. Ancak kavramsal çerçeve dikkatle incelendiğinde “yaklaşım” açısından “sanat felsefesi” derslerinin “estetik” dersi ile farklı amaçlara hizmet etmesi beklenir. Ayrıca, 2006-2007 yılı öğretim programlarında “estetik” dersi bulunan beş fakülte programında “sanat felsefesi” dersi de izlenmektedir (Ek 6).

İncelenen fakülte yetkililerinin sözel bilgilerine dayanarak 2000-2001-2002 ve 2003 yıllarında öğretim programlarının bir önceki yıllarla aynı olduğunu belirten fakülte sayısı beştir. Bu fakülteler, Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Dumlupınar Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi ve Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakülteleridir. Sözel bilgilere dayanarak 2000 ve 2005 arasındaki yıllar dahil bu fakülte öğretim programlarında “estetik ve sanat felsefesi” derslerinin en az % 62,5 oranında yer aldığını söylemek mümkündür. Ancak 2000-2005 yılları arasında liste 1’ de görülen 25 fakülte öğretim programında “estetik” derslerine ilişkin dokümanlara ulaşamamıştır. Bu yıllara ait bilgiler görüşmeler yoluyla elde edilebilmiştir.

2005-2006 öğretim programlarında estetik dersleri olan fakülteler dağılımın yaklaşık % 25’ini oluştururken, “estetik ve sanat felsefesi “ dersi, genel dağılımın % 62,5’ğini oluşturmaktadır. Görülen o ki, bu ders fakülte öğretim programlarının %12,5 unda yerini “estetik” derslerine bırakmıştır. Bu oran 2006-2007 öğretim programında yalnızca iki faküye karşılık gelmektedir. Böylece öğretim programları

aktif olan fakülteler arasında “estetik” dersinin yüzdesinin arttığını söyleyebiliriz. Buna rağmen edinilen sözel bilgilerden (görüşmeler) dersin tüm GSF öğretim programları arasındaki yerinin azaldığı görülmüştür. Görüşme bulgularında konu detaylandırılmıştır.

Ayrıca, araştırmanın başladığı 2003-2004 öğretim yılından itibaren güzel sanatlar fakültelerinin internetteki web sayfaları incelemeye alınmıştır. Türkiye’de bulunan devlet güzel sanatlar fakültelerinin ancak % 50’sinin web sayfasında resim bölümlerine ilişkin amaçlar, ders eğitim program ve planları ile ders içeriklerine yer verdikleri tespit edilmiştir. Aynı dönem sadece fakültelerinin kuruluş bilgileri ve genel amaçlarını tanıtan fakülteler genel dağılımın % 80 dir.

Alt problem 1.1. ile ilgili ikinci tip bulgular alan uzmanları ve öğretim elemanları görüşlerinden elde edilmiştir.

1. Alt problemin “a” maddesine ilişkin alan uzmanları görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorum

Alan uzmanları estetik dersinin programda yerine aşağıda sınıflanan temalarla değinmişlerdir. Genel durum, Türkiyede’deki durum ve dersin öğretim programlardaki durumu.

Estetiğin GSF’ lerdeki Genel Durumu

Documents\AT § 1 reference coded [3,10% Coverage]

Reference 1 - 3,10% Coverage

“GSF lerde estetik dersi kalkıyor. Şimdi ya estetik öğretilmiyor ya da çok kötü koşullarda öğretiliyor. Belki de öğretilmese daha iyi o zaman. Çünkü iyi bir öğretim yaptırıyorsak yanlış şeyler de öğretebiliriz demektir. Çünkü estetik öğretecek eğitim kurumları yok. Estetik öğretecek kürsüler yok. Ve estetik eğitimine her zaman biraz yan bakılıyor yani, bir suçlu gibi falan nedense algılanıyor”.

Documents\İT § 2 references coded [20,83% Coverage]

Reference 1 - 2,45% Coverage

“Bu açıdan bakıldığında estetik derslerinin ezberden öte olmadığını düşünebiliriz”.

Reference 2 - 18,38% Coverage

“Sanat görülebilir. Öyleyse bu modellerin görülebilir olması gerekir. Estetik şart. Bu modellerin örnekler üzerinde değerlendirilmesinden daha doğal bir şey olamaz. Mutlaka bir eserden yola çıkmalıyız. Yani sanat konusunda donanımlı olunmalı. Mesela bu heykel! Bir varlıktır. Ama bir şeyin parçası mıdır? Nedir? Değeri nedir? Varlık olarak değerinden başka bir değeri var mı? Bunları ontolojik olarak sorgulamak ve onun bir meta olarak dünyadaki nedenini, nasıldığını tartışmak durumundayız. Bu tasarımın bize farklı bir dünya modelinin parçasını anlattığını göreceğiz. Bu dünya

hakkında bilgi edinmek sanatçının işidir”. Bu şeyler estetiksiz olmaz.

Documents\AT § 4 references coded [15,29% Coverage]

Reference 1 - 1,96% Coverage

“Yani artık bir anlamda estetik, eleştiriyle neredeyse aynı özelliği kazanmaya başladı. Yani yapıtın niteliklerini ortaya koyma, o yüzden estetik felsefeden tümüyle ayrıldı, artık çağdaş estetikçiler felsefenin yöntemleriyle düşünmüyorlar”. Bizde ise dersler azalıyor?

Reference 2 - 2,30% Coverage

“Bu yüzden çok büyük bir dağınıklık var. Ve o yüzden Türkiye de estetik eğitime geçilecekse ki kolay, kolay geçileceğini pek sanmıyorum. O zaman iyiden iyiye bir yöntem tartışmasına girmek gerekir belki diye düşünüyorum. Bu tartışma yapmadan da verimli olmayacaktır”.

Reference 3 - 4,45% Coverage

“Tabii bu biraz da devletin öngörüsüdür. Şimdi böyle ben Mimar Sinan’ dan ayrıldım estetik derslerini orada da kaldırdılar. En son Kocaeli üniversitesinden ayrıldım orada da estetik derslerini kaldırdılar. Şimdi böyle bir eğilim başladı. Fakat şey yapmamak lazım yani, kendi yolundan sapmış bir bilgi birikimi oluşturmamak gerekir. İşte geçenlerde arkadaşlardan biri söylüyordu biz Mimar Sinan’dan ayrıldıktan sonra, tamamen felaket denebilecek dersler yapılıyor, çocukların anlamadığı falan... Oysa estetiğin açık ve anlaşılır bir dili vardır”.

Reference 4 - 6,59% Coverage

“O yüzden bizim estetik derslerimizde zaman, zaman baltalanırdı bu sebeple. Bugün iyi bir eğitim verebilir miyiz? Veremeyiz çünkü estetikçi yetiştirme koşullarımız çok geri. Ve bu koşullarda bizim estetikçi yetiştirmemiz mümkün değil. Ama mesela estetik alanında iyi yetişmiş bir kişi bugünden başlayarak on kişiyi on yıl çalıştırırsa burada çok güzel sonuçlar elde edilir yani. Mesela estetik kürsüsü oluşturmak gerekir. Ama şunda da şöyle bir gariplik var estetik kürsüsünü kime vericeğiz. İşte böyle devlet izin verseydi on onbeş yıl önce ben bu işe başlamış olsaydım en azından on onbeş uzman yetiştirmiş olacaktık. Ama şimdi ben gelmişim altmış sekiz yaşına emekli olmuşum, üniversite diye artık bir hevesimde kalmamış. Otuz üç yıl onbir ay yirmi gün çalıştım tam olarak”.

Documents\İT - § 1 reference coded [9,40% Coverage]

Reference 1 - 9,40% Coverage

Estetikte “özellikle tasarım felsefesinin” öğrencilere anlatılması gerekmektedir. Bu açıdan güzel sanatlar programlarında eksiklikler var denebilir. Ben mimarlık ve Maltepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesinde bu dersi vermekteyim. Öğrencilere varlık felsefesi ve felsefi tasarım modelleri konusunda bilgilendiriyorum.

Dersin Türkiyede’ki Durumu

Documents\AT § 6 references coded [21,50% Coverage]

Reference 1 - 1,68% Coverage

“Onların üzerinde çalıştığı estetik bugün bizim sanat felsefesi dediğimiz eski estetikdir. Filozofların görüşlerini içeren ama artık estetik 19. Yüzyılın başlarından bu yana laboratuara girdi”. Şimdi sanat felsefesi öğretiyorlar.

Reference 2 - 4,33% Coverage

“Benim demin adını andığım filozoflarla ki onların öncülleri onlar bütün bağları koparmış bir takım felsefe profesörlerinin yalan yanlış yazdıkları kitaplar var. Bütün dünya da bu anlamda bir çöküntünün olduğunu söyleyebiliriz. Ankara da geçen gün bir estetik sempozyumu yapıldı. Orada dışarıdan gelen insanların estetik üzerine görüşleri beni korkuttu. Orada Margerets miydi neydi.. büyük bir estetikçi söylediklerini çok büyük bir önemi yoktu, yani bir felsefeyle estetiği birbiriyle karıştıran bir bakış açısı bu”.

Reference 3 - 6,00% Coverage

“Modern estetiğin bütün gereklerini yerine getirebilecek bir eğitim dizgesi bulmak gerekir. Bunun için özellikle güzel sanatlar liselerinden bazı istekler var. Fakat bunun için yeterli bakış açısı oluşmamış. Mesela ben Bursa’daydım 15 gün önce, bu son sanat lisesinde bir estetik programı hazırlamışlardı, arkadaşlar tabii ki iyi niyetle hazırlamışlar... Biraz ezbere bir hazırlık olmuş. Sonra bana getirdiler dedim bak bu olmamış, yeni bir şey yapalım! Sonra galiba yine kendilerine göre bir şey yaptılar. Tabii

bir gereksinim duyuyor ama bu gereksinim karşılanmadığı veya kötü karşılandığı sürece de bu aşk üzerine bir sohbet değil ki yani temelinde hiç yanlış götürmeyen bir temelde yöntem anlayışı olması gerekiyor”.

Reference 3 - 6,28% Coverage

“şimdi ya estetik öğretilmiyor ya da çok kötü koşullarda öğretiliyor. Belki de öğretilmesi daha iyi o zaman. Çünkü iyi bir öğretim yaptırıyorsa yanlış şeyler de öğretebiliriz demektir. Çünkü estetik öğretecek eğitim kurumları yok. Estetik öğretecek kürsüler yok. Ve estetik eğitimine her zaman biraz yan bakılıyor yani, bir suçlu gibi falan nedense algılanıyor. Ben yıllarca onun çok sıkıntısını çektim yani, zaman, zaman karşımda devleti bulmuşumdur, ya da üniversiteyi bulmuşumdur karşımda. Yani kötü bir propagandacı gibi bile algılandığım olmuştur. Derslerimi baltalamışlardır falan. Çünkü neden çok yeni ve değişik bir bakış açısı getirdiğimiz için ufuk açıyorsunuz ama ufuk açmak her zaman hoş karşılanan bir şey değildir tabi ki”.

Reference 4 - 1,32% Coverage

“Fakültelerde artık nasıl bir kuram verilmeli nasıl bir uygulama, diye birilerinin oturup düşünmesi lazım, ama böyle bir telaş yok işte sizde görüyorsunuzdur”.

Documents\İT - § 2 references coded [6,44% Coverage]

Reference 1 - 4,44% Coverage

“Estetiği Felsefenin temellendirmesi eğitimde de bir düşünce sistemi temellendirilmesi anlamına gelir. Buna ortaokul ve liselerden başlanmalıdır”.

Reference 2 - 2,00% Coverage

“Bu açıdan güzel sanatlar programlarında eksiklikler var denebilir”.

Documents\JE - § 3 references coded [6,25% Coverage]

Reference 1 - 1,24% Coverage

“Ama estetik disipliniyi sırf sanat felsefesi olduğunu iddia edenlerde var hala tabii ki Türkiye’de..”.

Reference 2 - 0,75% Coverage

“AA: Siz bunu nasıl karşılıyorsunuz?”

“Bir anlık öyleydi ..”.ama şimdi estetik sanat felsefesi değil.

Reference 3 - 4,25% Coverage

“Estetik eğitimi yoktur Türkiye’de...Sanat Bilimleri içerisinde böyle bir eğitimin yer alması lazımdır. Yani sanatı sadece uygulama olarak değil düşünsel bazda eğitim veren alanların olması gerekir. Temel lisans eğitimi içinde yapılmalıdır bu. Dünyanın her yerinde estetik eğitim denen bir şey var. Yani felsefenin içinde değil yanında olmalıdır”.

Documents\NÇ - § 2 references coded [11,72% Coverage]

Reference 1 - 10,65% Coverage

“Aslında bu konuya sanat tarihinden başlamak istiyorum. Türkiye’deki sanat tarihçiliği artık bir çıkmaza girmiş vaziyettedir. Bunun nedeni sanat tarihçiler olarak yanlış noktadan başlamamızdır. Kaynakları ortaya koymadan biz pat diye eserleri incelemeye başladık. Mesela şehri mahkeme sicilleri, fermanlar şunlar bunlar okunmadan onlarla ilişki kurulmadan hatta evkaf satış kütük defterleri var burada Ankara’da ona bakmadan, Abdülhamit albümleri yayınlanmadan dorudan biz Türk Sanatı diye kitap yazdık. Selçukludan başladık 1700 Abdülhamit savaşına kadar getirdik biz bu olayı. Birinci ve ikinci meşrutiyete kadar. Fakat diyelim ki bir cami var, Elbistan Ulu camii, dört minareli bir cami. Bunun hangi tarihlerde yapıldığını veya tamir gördüğünü tam olarak en son şeklini ne zaman aldığını bilmiyoruz. Dolayısıyla dört kubbeli olduğu için şehzadeden öncedir dedik. Ama belki de öyle değildir. Öyle bir kaynak yok. Asıl kaynaklar arşivde duruyor. Teknik bazı problem vardır, onları incelemeyen tahminde bulunabiliyoruz. Belki de öyle değildir. 1615 dedir. ...yani biz arşiv kayıtlarından pek yararlanamadık. Estetik konusunda da durum aynıdır. Osmanlı zamanında yapılan bir caminin estetiği buydu diyorsunuz. Ama o değil.

Mimari ve estetikle ilgili döneme ilişkin bir yargı oluşturuyorsunuz, oluşturduğunuz kanaatler yanlış çıkabiliyor. O yüzden bilgilerimiz sağlam temeller üzerinde değil. Batının böyle bir problemi yoktur”.

Reference 2 - 1,07% Coverage

“İlahiyatta sanat tarihi konusunda eksiklikleri vurgulayarak Diyanete dilekçe yazdım. Estetik kurulları ve bu konulara dikkat çekmeyi başardım”.

Dersin Öğretim Programındaki Durumu

Documents\AT § 1 reference coded [3,18% Coverage]

Reference 1 - 3,18% Coverage

“Her zaman güzel sanatlarda iyi yetiştirilmemiş çocuklar karşımıza geliyor. Öyle olmasa bile diğer bölümlerde de böyle oluyor. Öğrenciler temel bilgiyi almadıkları için sorunlarla karşı karşıya kalıyoruz. Düşünce üretemiyorlar. Mesela ta ortaokuldan başlanmalı, bazı kavramlar verilmeli ilerde zorluk çekmesinler diye, felsefe, tarih gibi okumak isterse temel oluşturulmalı”.

Documents\İT - § 1 reference coded [1,42% Coverage]

Reference 1 - 1,42% Coverage

“Estetik felsefe bilimin içerisinde görülebilir”.

Documents\NÇ - § 1 reference coded [11,28% Coverage]

Reference 1 - 11,28% Coverage

“İlahiyatta estetik daha çok gereklidir. Niçin dersiniz. Bir defa İslam güzelse, anlatılması gerekir. Güzel olan bir şeyin güzel bir şekilde anlatılması lazımdır. Çocuklara örnek veriyorum. Diyelim ki sevgiliniz var ona güzel duygular besliyorsunuz. İçinizde bir takım duygular geçiyor ve bu duyguları kaleme almak istiyorsunuz. Ama buruşuk bir kağıt peçeteyi alıyorsunuz ve bir şeyler yazıyorsunuz. Ona kötü bir zarf veya kağıt parçasına katlayıp koyup veriyorsunuz. Oldu mu şimdi bu? Eğer İslam güzel bir dinse güzel bir şekilde terennüm edilmeli. Her şeyi ile yani, konuşmada, oturmada, kalkmada, tebliğde... ezanda, namazda, namaz başlı başına bir estetik olayıdır. Ezan beş vakit verilen bir konserdir. Bu şekil görmek lazım. Yani Allahın konuşma kelam sıfatının orada tezahürüdür bu. Ezan hem bir tebliğ hem de kelam sıfatının tezahürüdür. Ezanın tek merkezden okunmasında benim katkım olmuştur.....

Estetik çok gereklidir. Çünkü bizim Allahımız güzeldir. Hiçbir kutsal kitapta böyle bir Allah tasviri, sıfatları yoktur. Mescide giderken ziynetlerinizi takınız diye ayet hiçbirinde yoktur. Peygamberimiz diyor ki bana dünyanızdan üç şey sevdirdi. Güzel koku, kadınlar ve gözümün nuru namaz. Bu bir hadistir. Burada öyle estetik bir söyleyiş var ki. Namaza yapılan vurguda. Böyle bir din, böyle bir peygamber ama gel gör ki böyle bir ümmet.

Özellikle yüz yüzeli senedir bozulduk. Evlere bakınız en basiti. Safranbolu örneğin. Ezanlar makam üzerine okunurdu. Yani akşam ezanı sabah makamında okunmuyordu”.

Alan uzmanları estetik dersinin öğretim programındaki yeri konusunu iki boyutta ele almışlardır. Bunlar, süreklilik ve kültür boyutlarıdır. Bu boyutlar halledilmeden estetik eğitimin sadece yükseköğretimde nasıl olacağını incelemenin eksik olacağını vurgulamaktadırlar. Süreklilik boyutunda estetik dersinin temel eğitimden başlanılarak programlarda yer alabileceğini savunmuşlardır.

Kültür boyutunda ise, estetik eğitimin günümüzde, sanat eleştirisi anlamında ele alındığı, ancak ülkemizde felsefi estetik anlayışlarının terk edilmemesi ve alandaki eğitimcilerin bu yeni gelişmelerden haberdar olmamaları yüzünden yanlış uygulamalar yapabildiklerini anlatmışlardır.

Alan uzmanları, tasarım felsefesi ve sanat eleştirisinin batıda geniş anlam kazandığı ve estetik sorgulama gibi yeni çağdaş bakış açılarının bu programlara önceden yansıtıldığını ve ülkemizdeki eğitim politikalarını eleştirmişlerdir.

Yaşanan gelişmelerin ülkemizde bazı devlet politikalarıyla örtüşmediği için şüpheyile karşılandığı, estetik eğitimin geri planda kaldığını belirtmişlerdir.

Alan uzmanlarının görüşlerinden güzel sanatlar fakülteleri programlarında estetik eğitimin yeterli olmadığı konusunda fikir birliğine vardıklarını söyleyebiliriz. Özellikle estetik derslerinin programlardan kalkmasına tepkili olan alan uzmanları, ülkemizde estetiğin öğretilmediğini, hatta sanat felsefesi olarak yer almaya devam ederse ve yanlış uygulamalardan kaçınılmazsa hiç öğretilmemesi gerektiğini savunmuşlardır.

Alan uzmanları hem genel hem de güzel sanatlar alanında estetik eğitiminde tespit ettikleri önemli eksiklikler şunlardır; Estetiğin sanat bilimi olarak ele alınmaması bu yüzden programlarda estetiği ilgili diğer disiplinlerin besleyememesi, estetik eğitimle ilgili öz kaynaklara inilmemesi, estetiğin sadece sanat felsefesi içinde veya felsefi estetik ya da sanat tarihi mantığıyla ele alınması, kültür ve çevre boyutununun eksik kalması, konuyla ilgili araştırmaların yetersiz olması, alanda nitelikli eğitmen yetiştirilememesi ve eksik, yanlış eğitim politikaları.

1. Alt problemin “a” maddesine ilişkin öğretim elemanları görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorum

Dersin Öğretim Programındaki Durumu

[<Documents\dumlupınar>](#) - § 1 reference coded [5,25% Coverage]

Reference 1 - 5,25% Coverage

“Bizim resim bölümünün programı tam mükemmel bir program değil biz onu değiştirmeye çalışıyoruz. Sanat ve sanat kuramları dersi resim ve grafik bölümü programlarında var. Grafikte bu ders dördüncü sınıfta var, bizde ise, ikinci sınıfta. İçerik anlamında ağır bir ders ikinci sınıftaki bir öğrenci bunu kavrayabilecek bir ön donanıma sahip değil. Estetik dersi de öyle biraz daha ileriye aktarılabilir. Yani üçüncü sınıfın güz yada bahar dönemine aktırılabilir”.

[<Documents\hacettepe>](#) - § 1 reference coded [1,03% Coverage]

Reference 1 - 1,03% Coverage

“Bir dönem yetmiyor aslında onun iki dönem olması gerekir. Belirttiğim gibi bazı eksiklikler nedeniyle ders fazla oturmuyor”.

<Documents\atatürk üni> - § 2 references coded [4,30% Coverage]

Reference 1 - 3,22% Coverage

“ikinci sınıftan itibaren verilmelidir. Üçüncü, dördüncü sınıfta da verilebilir, ama onlar bunu kendi kafalarına göre veriyorlar. Bu sonra yarım ya da bir dönemde bitmez, 2500 yıllık tarihi vardır. Gerçek bir estetik için uzun bir süre gerekir. Her dönemin ve sanatçının estetik konsepti var bunların hepsinin verilmesi lazım”.

Reference 2 - 1,08% Coverage

“haftada iki saattir. Ancak üç saat olabilir. O zaman sanatçılarla beraber dersin içeriği geliştirilebilir”.

Reference 3 - 2,20% Coverage

Ne yazık ki bizim programlar eksiktir. Ve bana yanlış gelir. Batı da bütün fakültelerde estetik geçiyor. Kimyacıda, fizikçide öğreniyor, bu estetik çok önemlidir. Düşünüyorum ne zaman bizim üniversitelerde bu olacak”.

Öğretim elemanları GSF öğretim programlarında estetik dersinin programdaki yerine ilişkin, ülkemizle ilgili genel bir görüş bildirmemişlerdir. Öğretim elemanlarından ancak üçü kendi öğretim programlarındaki durum ile ilgili görüş bildirmiştir. Olumsuz görüşlerin dağılımı %60'ına yakın olması öğretim programlarında estetik derslerinin yeri konusunda şüphe uyandırmaktadır.

Estetik derslerinin öğretim programlarındaki yeri ders programındaki diğer derslerle ilişkidir. Ve derslerin ardıllığına, öğrenci ve öğretim elemanı ihtiyaçlarına göre gözden geçirilmelidir.

1. Alt problemin “a” maddesine ilişkin öğrenci algı ölçeklerinden elde edilen bulgular ve yorum

Ders eğitim öğretim programlarında estetik dersinin durumu

Tablo 2. Öğrencilerin “Estetik derslerinin yapılandırılmasında ders öğretim programımız yetersizdi” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	0,74	12	9,0	26	19,2	31	23,0	46	34,0	19	14,0	3,2

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin yaklaşık yarısı (% 48) estetik derslerinin yapılandırılmasında ders öğretim programının yetersiz olduğunu ileri sürmektedir. Tablo 2’de Katılmıyorum, Hiç katılmıyorum, seçeneklerinin dağılımın yaklaşık % 20’lik bir dilimini temsil etmesi estetik derslerinin yapılandırılmasında ders programının yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 2’de öğrencilerin estetik derslerinin yapılandırılmasında ders programının yetersiz olduğunu ileri sürmelerinin nedeni, dersin kuramsal yapısıyla ilgili olarak, bu yapıyı destekleyecek diğer derslerin müfredat içerisinde ardıllık gösterememesi veya ders saatinin yetersizliği olabilir.

Bu sorun estetikle ilişkili diğer disiplinlerin programda yer alması ile çözülebilir. Araştırmanın kavramsal çerçevesinde tartışıldığı üzere estetik eğitim sanat eğitimi programının temelinde diğer disiplinlerle bütünleşerek etkili hale getirilebilir. Aksi takdirde sadece kuramsal nitelikli bir ezber dersi olmaktan öteye gidemeyecektir.

1. Alt Problemin “a” Maddesine İlişkin Genel Yorum

Tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde GSF’ lerin öğretim programlarının yarısından fazlasında estetik derslerinin bulunmadığı anlaşılmaktadır. Son yıllarda “estetik dersi” nin programlarda “sanat felsefesi” dersinden ayrıldığı izlenmektedir.

Öğretim elemanlarının ders öğretim programındaki yeri konusunda endişeli olduğu ve dersin süresinin yetmediği görülmektedir.

Ayrıca, öğrencilerin derslerin yapılandırılmasında programlarının yetersiz kaldığını düşünmeleri, öğretim elemanlarının görüşlerini desteklemektedir.

Alan uzmanları ise, ülkemizde güzel sanatlar fakültelerinin yapılanmasında ve öğretim programlarının oluşmasında üniversite ve fakülte yönetimi kadar bazı hükümet politikalarının da belirleyici olabileceğini ortaya koymaktadır. Kavramsal çerçeve de açıklandığı üzere, sanat eğitimin öncelikli amacı, öğrencilerin sanatsal dili kullanma ve uygulama becerilerini geliştirme yanında, çevre bilinci, kültürel duyarlık ve farkındalık ile toplumsal sorumlulukların gelişmesine hizmet etmesidir. Sanat eğitiminin bu amaca ulaşmasında estetik eğitim unutulmamalıdır. Öğretim programları hem genel öğretim amaçları hem de estetik derslerinin amaçları yönünden iyi yapılandırılmış olmalıdır. Ancak bu yolla demokratik toplumların temelinde olan kültür alt yapısı gelişebilir.

Sonuçta etkili bir sanat eğitimi için GSF programları, öğretim etkinliklerinin plânlanması, uygulanması, yöntem ve teknolojiler gibi eğitimsel açılardan olduğu kadar, genel eğitim politikaları yönüyle de incelenmeli ve en kısa sürede çağdaş yaklaşımlar öğretim programlarına yansıtılmalıdır.

1. Alt Problemin “b” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorum

1. Alt problemin “b” maddesinde “Estetik derslerine ayrılan süre ne kadardır?” sorusuna cevap aranmıştır

1. Alt problemin “b” maddesine ilişkin bulgular doküman incelenmesi, alan uzmanları, öğretim elemanları görüşleri, öğrenci ve öğretim elemanı algı ölçeklerinden elde edilmiştir.

1. Alt problemin “b” maddesine ilişkin dokümanlardan elde edilen bulgular ve yorum

Bu alt probleme yönelik dokümanlar GSF’lerin öğretim programlarıdır. Bunlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. GSF Lisans Programlarında Estetik Derslerinin Yeri ve Süresi.

Fakülte	Öğretim Yılı	Dersin Adı	Ders saati	Kredisi
1.Atatürk Üniversitesi GSF	2005-2006	Estetik ve Sanat Felsefesi	2	2
	2006-2007	Estetik ve Sanat Felsefesi	2	2
2.Afyon Kocatepe Üniversitesi GSF	2005-2006	Estetik ve Sanat Felsefesi	2	2
	2006-2007	Estetik	2	2
3.Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi GSF	2005-2006	Estetik ve Sanat Kuramları I-II	2	2
	2006-2007	Estetik ve Sanat Kuramları I-II	2	2
4.Dumlupınar Üniversitesi GSF	2005-2006	Estetik	2	2
	2006-2007	Estetik	2	2
5.Erciyes Üniversitesi GSF	2005-2006	Estetik ve Sanat Felsefesi	2	2
	2006-2007	Estetik	2	2
6.Hacettepe Üniversitesi GSF	2005-2006	Estetik ve Sanat Felsefesi	2	3
	2006-2007	Estetik ve Sanat Felsefesi	2	3
7.Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi GSF	2005-2006	-	-	-
	2006-2007	Estetik ve Sanat Felsefesi	2	2
8.Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi GSF	2005-2006	Estetik	2	2
	2006-2007	Estetik	2	2
9.Mustafa Kemal Üniversitesi GSF	2005-2006	Estetik ve Sanat Felsefesi I-II	2	2
	2006-2007	Estetik ve Sanat Felsefesi I-II	2	2
10. İnönü Üniversitesi	2005-2006	-	-	-
	2006-2007	Estetik	2	2

Tablo 1’de estetik dersleri farklı yarıyıllarda ve programların sadece %30’unda iki dönemlik bir ders olarak yer almaktadır. Tablo 1’e estetik derslerinin kredileri açısından bakıldığında ise, programların % 10’unda dersin kredisinin 3 diğerlerinde ise 2 olduğu izlenmektedir. Ders saati ise tüm programlarda iki saattir.

1. Alt problemin “b” maddesine ilişkin alan uzmanları görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorum

Dersin Saati

<Documents\NÇ - § 1 reference coded [0,72% Coverage]

Reference 1 - 0,72% Coverage

“Zaten iki saatlik, bir dönemlik bir derstir. Ama demin anlattığım konulara biraz girebiliyoruz artık”.

Reference 2 - 0,45% Coverage

“Bizde zaten o amacı gerçekleştirme adına uygulama yapıyorduk. Ancak süre sorunu oluyor tabii”.

<Documents\İT § 1 reference coded [3,05% Coverage]

Reference 1 - 3,05% Coverage

“Çünkü o varlıkların bilgisini sorgular. Ontolojik olarak bu bilgi özne ve nesne arasında gerçekleşir. Zamanı kullanmak önemli”.

<Documents\JE § 2 references coded [13,69% Coverage]

Reference 1 - 12,35% Coverage

“.....Yani sanattan çok çevrede o kaliteleri algılamaları lazım”. Bu yüzden tek başına estetik iki saat yetmez tabii.

<Documents\NÇ § 1 reference coded [3,23% Coverage]

Reference 1 - 3,23% Coverage

“İslam estetiğinin olabileceğini öğretmek gerekir. Örneğin önceden Türk Sanatı denen bir kavram yoktu. Böyle bir kavramın oturtulması gerekir. Mesela İslam estetiği neleri içerir. Onu anlamak gerekir. Bunun belki kesin kes tasavvufuyla bağlantısı kurulur. Zaten İslam estetiği deyince, aşk, deyince hemen işin içine tasavvuf ve Muhiddin Arabî giriyor. Bir başka isimde Mevlana dır. İslam estetiğini böyle bir bağlamda ele almak gerekir. Süre burada önemli oluyor”.

Alan uzmanları dersin saati konusunun dersle bağlam oluşturacak diğer disiplin alanlarıyla birlikte düşünülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu derslerin yine ardıl bir şekilde programda yer alması ve ders saatinin de dersle ilişkili diğer disiplin alanlarıyla değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, ders ve uygulamalar konusunda alan uzmanları, yukarıdaki disiplin alanlarına, “islam estetiği” ve “çevre estetiği” nin de eklenmesi gerektiğini söylemişlerdir. Bu açıdan bakıldığında ders konuları için sürenin yetersiz kalabileceği görülmektedir.

1. Alt problemin “b” maddesine ilişkin öğretim elemanları görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorum

<Documents\dumlupınar> - § 1 reference coded [1,57% Coverage]

Reference 1 - 1,57% Coverage

“Bu ders bir yıl değil, yalnızca bir dönem. Sınav takimi diğer ana branş derslerinin durumundan dolayı böyle bir uygulama yaptıramıyoruz”.

Reference 2 - 2,20% Coverage

“Bir dönem yetmiyor aslında onun iki dönem olması gerekir. Belirttiğim gibi bazı eksiklikler nedeniyle ders fazla oturmuyor. Belki bir sınıfta verilebilir. Ya da o konuyla ilgili eksiklikler önce tamamlanabilir. Böyle olmayınca bazı şeyler eksik kalıyor gerçekten”.

Reference 3 - 2,20% Coverage

Ne yazık ki bizim programlar eksiktir.

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre, eğitim öğretim programında dersin saatleri yetersiz görülmektedir. Dağılım %60’ ı bu görüşü savunmaktadır.

1. Alt problemin “b” maddesine ilişkin öğrenci algı ölçeklerinden elde edilen bulgular ve yorum

Estetik Derslerinin Süresi

Tablo 3. Öğrencilerin “Estetik derslerinde konular üzerinde yeterince durulmadı” maddesine ilişkin algıları

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
3	2,22	3	2,22	25	18,5	11	8,14	58	43.0	35.0	26.0	3,6

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin yarısından çoğu (% 69) tamamen katıldığını belirterek estetik derslerinde konular üzerinde yeterince durulmadığı ileri

sürülmektedir. Dağılımda öğrencilerin üçte ikisinden fazlasının bu görüşe katılmaktadır.

Tablo 3’de boş, hiç katılmıyorum ve katılmıyorum seçeneklerinin dağılımın yaklaşık % 2’lik bir dilimini temsil etmesi, estetik derslerinde çoğunlukla konular üzerinde yeterince durulmadığını ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının konular üzerinde yeterince durmaması öğrencinin konuyu anlayamamasına neden olabilir. Sonucun programda estetik dersi süresi veya içeriğiyle ilgili olduğu söylenebilir. Tablo 3 ve Tablo 1 bulguları karşılaştırıldığında, Estetik derslerinin %70’ inin programlarda yarım dönemlik olmasının konuların anlaşılmasını güçleştirebileceği sonucunu da çıkarabiliriz.

Tablo 4. Öğrencilerin “Estetik derslerinde konu ve kavramlar arasında yeterince bağlantı kurulmadı” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
6	4,44	7	5,18	27	20	17	12,6	53	39,2	25	18,5	3,3

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin yarısından fazlası (% 58) estetik derslerinde konu ve kavramlar arasında yeterince bağlantı kurulmadığını ileri sürmektedir.

Tablo 4’de katılmıyorum %20 ve hiç katılmıyorum, seçeneklerinin dağılımın yaklaşık % 5’lik bir dilimini temsil etmesi estetik derslerinde konu ve kavramlar arasında yeterince bağlantı kurulmadığını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin estetik derslerinde konu ve kavramlar arasında yeterince bağlantı kurulmadığını düşünmelerinin nedeni, bu dersin kuramsal ve teorik yapısıyla ilgili olabileceği gibi, derslerin programdaki süresi, ders konularının ardıl olmaması veya öğretim yöntemleriyle ilgili olabilir.

Bu sonuç, estetikle ilişkili konu ve kavramların ne kadar sürede, neyi, nasıl ve hangi yöntemlerle öğretildiği ile ilgilidir. Bulgular Tablo 3 ile örtüşmektedir. Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşme bulguları bu sorunun süre ve öğrencilerin dersle ilgili alt yapı eksikliğinden kaynaklandığını göstermektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin “Estetik derslerinin haftalık ders saati dağılımının yeterliydi” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
6	4,44	7	5,18	26	19,2	16	11,9	59	44,0	21	15,5	3,3

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin yarısına yakını (%44) estetik derslerinin haftalık ders saati dağılımının yeterli olduğunu ileri sürmektedir. Dağılımda bu görüşü her beş öğrenciden birisi tamamen katıldığını belirterek desteklemektedir. Tablo 5’de katılmıyorum %19,2 ve hiç katılmıyorum, seçeneklerinin dağılımın yaklaşık % 5’lik bir dilimini temsil etmesi estetik derslerinin haftalık ders saati dağılımının yeterli olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin haftalık ders saatinin yeterli olduğunu düşüncelerinin nedeni, dersin kuramsal ve anlatıma dayalı diğer dersler gibi algılanmasıyla ilgili olabilir. Ancak Tablo 3, 4 ve 5 bulguları birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin tüm eksikliklerine rağmen derse ayrılan süreyi yeterli görmeleri onların ders konularına olan ilgi düzeylerinin bir göstergesi olabilir. Bu konu öğrenci tutum ölçeğinde yeniden ele alınmıştır.

Tablo 6. Öğrencilerin “Estetik derslerinin konularını öğrenmekte güçlük çektim”, maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	0,74	46	34,0	39	29	12	8,9	23	17,0	14	10,3	2,4

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin yaklaşık üçte biri (% 29) estetik derslerinin konularını öğrenmekte güçlük çekmediklerini ileri sürmektedir. Dağılımda görüşü her üç öğrenciden en az birisi hiç katılmadığını belirterek desteklemektedir.

Tablo 6’da katılıyorum %17 ve tamamen katılıyorum seçeneklerinin dağılımın yaklaşık % 10,3’lük bir dilimini temsil etmesi öğrencilerin estetik derslerinin konularını öğrenmekte güçlük çekmediğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin estetik derslerinin konularını öğrenmekte güçlük çekmediklerini düşünmeleri, kullanılan ders öğretim yöntemlerinin etkili, içeriğin açık olduğu gösterdiği kadar dersin süresini yeterli görüldüğünü de göstermektedir.

1. Alt Problemin “b” Maddesine İlişkin Genel Yorum

Sonuç olarak, estetik dersinin öğretim programındaki süresi kısıtlıdır. Dersin kuramsal içeriği yani konular uzunca açıklama ve tartışma gerektiren felsefi çözümlere dayanır. Bunun yanında anlaşılması güç bir sanat terminolojisinin kullanılması da bu içerikle bütünleşirse öğrencinin öğrenmesi güçleşir. Kavramsal çerçeve de tartışıldığı üzere, sanat öğrencileri, sanatın kuramsal içeriğine ve sanatsal yazını anlama konusunda ümitsizlik beslemektedirler. Öğrencileri günlük yaşamda alışkın olmadıkları tarzda ağıdalı bir sanat dili ile boğmak konuların anlaşılmasını daha da güçleştirmektedir.

Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşme bulguları eğitimcilerinde aynı konudan şikayetçi olduklarını göstermektedir. Eğitimciler, öğrencilerin derslerinde felsefe konularını anlayabilme, konuşabilme, tartışabilme ve soyut düşünebilme gibi konularda yaşadıkları eksikliğe ilişkin kaygı duyduklarını belirtmişlerdir.

Bu sonuç, ders süresinin yetersizliğine işaret edebileceği gibi öğrencilerin bilgi düzeyleri, kavrama yetenekleri yanında onların az okuyup daha az soyut düşündüklerini göstermektedir. Bunun için eğitimcilerin konuda hassasiyetle davranmaları gerekecektir.

Tüm sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, estetik dersine programlarda ayrılan sürenin özellikle öğretim elemanı ve alan uzmanlarınca yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğretim elemanları konularını öğretim plânlarına sığdıramamakta, konuları anlatmakta güçlükler yaşamaktadır. Buna rağmen öğrenciler konuları anlayabildiklerinin söylemektedirler. Ancak tüm görüşlerden

estetik dersleriyle ilgili diğer derslerin ve estetik konularının ardıl olması gerektiği sonucu çıkmaktadır. Söz edilen sorunların varlığı estetik dersinin programlarda süre itibarıyla çok da iyi yapılandırılmadığına işaret etmektedir.

1. Alt Problemin “c” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorum

1. Alt problemin “c” maddesi Estetik derslerinin içerikleri nelerdir?

1. Alt problemin c maddesine ilişkin bulgular öğretim program ve plânları, alan uzmanları, öğretim elemanları görüşleri, öğrenci ve öğretim elemanı algı ölçeklerinden elde edilmiştir.

1. Alt problemin “c” maddesine ilişkin dokümanlardan elde edilen bulgular ve yorum

Fakültelerin öğretim programları fakülte web sayfaları temel alınarak son olarak 2007 Kasım ayında düzeltme veya ekleme yapılmaksızın alınmıştır (Ek 1 ve Ek 6). Bu bulgular aşağıda yer almaktadır.

1. Atatürk Üniversitesi GSF

Estetik Atatürk üniversitesi güzel sanatlar fakültesinde yürütülen “estetik ve sanat felsefesi” dersinin tanımı web ortamında yer almamaktadır. Bu dersin içeriği ile ilgili verilere öğretim elemanı ile yapılan görüşmelerde ulaşılmıştır. Ders üçüncü sınıfta yarı dönemlik zorunlu bir derstir.

Estetik Dersi İçeriği

Öğretim elemanın ifadesine göre dersin içeriği; “İnsanların hayatla olan estetik münasebetlerini araştıran bir bilimdir. Tabii çeşitli şeyler var. Tabii yalnızca güzellikle ilgili olan değildir. Estetiğin kategorileri vardır. Yücelik, güzellik ve trajik

gibi..örneğin sanat gözünden bakarsak çirkin bir olay sanatçı gözünden güzel ifade edilebilir. Estetik insanın hayatla olan münasebetleriyle ilgili çok yönlü bir ilişkidir. Bu ekolojik bir münasebet olabilir, insanların toplumla, tabiatla, kültürle olan münasebetleri olabilir, etik, ahlaki, cinsel münasebet gibi ancak bir de estetik münasebet var. Estetik münasebet özellikle güzel sanatlarda en yüksek form oluşturma ile ilgilidir. Estetik hayatı kapsayan bişeydir. Güzellik ve davranışlardadır. Estetik unsurlar ve öğeler, ilkeler mutlaka bu sayıklarımnda vardır. Fakat öyle bir alan var ki o en yüksek derecede tezahür eden alandır. Bu alan güzel sanatlardır. Burada en yüksek maneviyat vardır, bileyim ki insanı değıştirmek, ahlaki maneviyat toplumda gerekli insanların daha adil ne diyim daha güzel davranmasına hizmet eden bir bilim dalıdır. Bu felsefî bir disiplindir. Sanatçı bir estetikçidir. Aslında bu felsefenin önemli bir dalıdır. Ve en eski zamanlardan günümüze kadar bu var. İkibinbeşyüzyıldan beri estetiğin tarihi var. Halbuki bu bir bilim gibi güzellerden söz eder. Bu bilim eski yunan döneminden kaynaklandığı bilinir, tabii ki o da çindi, hindistandı bu bölgelerin estetik fikirlerini araştırmak içinde müracaat ettiler belli ki o yörelerde de çok dersin estetik fikirler mevcut idi. Tabii estetik hakkında konuşacak çok şey var”.

“Estetik derslerinin içeriği çok zengindir. Estetik fikir tarihi ve sebepleri olabilir. Semantik estetik var, semiyotik estetik var, Psikolojik estetik var, teknik estetik var ben daha çok müzik estetiğine bakıyordu ama estetiğin pek çok dalları var. Tabi bakmak lazım hangi memlekette ne gelişmiş bunların her birinin alanı vardır. Genelde dediğim gibi estetik, estetik kategorilerde kendisi de bir disipline çevrilebilen yanı vardır. Ben üç sene burada iki dönem bu dersi verdim. Ne yazık ki bizim programlar eksiktir. Ve buna yanlış gelir. Batı da bütün fakültelerde estetik geçiyor. Kimyacıda, fizikçide öğreniyor, bu estetik çok önemlidir. Düşünüyorum ne zaman bizim üniversitelerde bu olacak”.

“Dersin konuları yukarıda söylediğim gibi, mesela sanatın gerçekliği yansıtması bir estetik problemdir. Sanatla ahlaki, sanatla siyasetin ilişkisi gibi konular estetik alanına giren konulardır. Aslında konuları girdiğim grubun karakterine göre hazırlıyorum. Daha çok müzikse eserler üzerinde analiz yapmak, estetik içerik nedir, ideası nedir, örneğin sanat eserinde biçimi nasıldır, biçimle kompozisyon arasında ilişki nasıldır. Resimdeki akımlar... Bilirsiniz ne kadar çok akım vardır. Aslında müzikte resme yakın estetik gelişim sürdürüyor. Budan pek söz edilmiyor. Örneğin soyut resim enstrümantal müziğe benziyor, ilk bakışta bir şey anlaşılmıyor”.

Görüşmelerden elde edilen bulgulardan bu estetik dersi içeriğinin teorik açıdan ihtiyaç duyulan boyutları bünyesinde birleştirdiğini söyleyebiliriz.

2.Afyon Kocatepe Üniversitesi GSF

Estetik Dersi İçeriği: 2(2+0)2 (Seçmeli Kültür Dersi).

Estetik, insan tarafından gerçeğin güzellik yönünden özümsemesinin temel ilkelerini ve yasalarını araştıran felsefik bir bilim olarak karşımızda durmaktadır. Biz de bu ders yılı içinde "Estetik" dersini; güzelliğin bilimi olarak ele alacak; onu farklı düşünürlerin yapıtları ve yargıları çerçevesinde işleyerek; eserler bağlamında da karşılaştırarak birlikte değerlendireceğiz. Daha çok düşünsel bir boyutu olan Estetik, gerek kavram, gerekse terminoloji olarak tarihten bu güne ulaşan boyutuyla anlatılacak. Sanat tarihi içinde oluşan eserlerin estetik yasaları da başka bir açıdan olarak yine bu derste tartışılacak. Salt geçmiş sanat eserleri ve sanat kavram-düşünce modelleri değil; aynı zamanda günümüzde, aktüel boyutuyla ortaya konan eserlerin de "estetik yasaları" tarihten güncelliğe uzanan somut, soyut çizgi boyutunda değerlendirilecek ve interaktif bir yöntem dahilinde ele alınacaktır.

Afyon Kocatepe Üniversitesi GSF öğretim programında estetik dersleri 4, 6 ve 8. yarıyıllarda seçmeli teorik bir derstir. Ayrıca programda sanat felsefesinin 2. Sınıf 3 ve 4. yarıyıllarında, 3. Sınıf 5. yarıyılında sanat psikolojisi ve 3. Sınıf 6. yarıyılında ise sanat sosyolojisi derslerinin zorunlu olduğu izlenmektedir.

Bu fakülte'deki resim bölümü öğretim programının geleneksel yükseköğretim güzel sanatlar program ölçütlerine uygun şekillendirildiği düşünülmektedir. Estetik dersinin ders tanımı, detaylı ve kuramsal anlamda dersin içeriğine uygundur. Programda estetik seçmeli kültür dersi olarak, 2 ve 3. sınıflar için diğer teorik dersleri tamamlayan bir unsur olarak görünmekte, sanat felsefesi ve sanat sosyolojisi dersleri de dikkatleri çekmektedir. Seçmeli dersler öğrencilere alanda kendilerine yakın buldukları konulara odaklanmalarına olanak tanımaktadır.

Bu fakültede estetik dersi, 2.sınıftan itibaren seçmeli bir kültür dersi olduğu için dersi işleyen öğretim elemanı ve öğrencilerinin görüşleri araştırmaya dahil

edilmemiştir. Alandaki yapılanmayı gösterebilmek amacıyla bu fakültenin dokümanları incelenmiştir.

3.Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi GSF

Estetik ve Sanat Kuramları Dersi İçeriği: (I-II: 313-314)

Sanat nedir? Sanatın işlevleri nelerdir? Sanatta ve doğada güzellik, sanatın oluşum süreçleri, sanat bilimi olarak estetik kuramları: Biçimci, yansıtmacı, dışavurumcu, işlevsel, kurumsalcı kuramlar. Sanat Eseri İnceleme Yöntemleri: Sanat yapıtına bakma ve ondaki değerleri görme, çözümleme. Çeşitli devirlerdeki yapıtlara ve özellikle çağdaş sanat yapıtlarına yaklaşım. (Bu dersin amacı öğrencilere görmeyi öğretmektir. Böylece öğrenci bütün öteki alanlara temel olacak sanat açısından eleştirel bir göz kazanacaktır).

Geleneksel bir anlayışla yapılandırıldığı düşünülen programda sanat sosyolojisi, sanat psikolojisi ve sanat felsefesi dersleri de yer almamaktadır.

Dersin tanımı felsefi estetiği içermekten çok sanat ve sanat kuramlarına dayalı çözümlemelere işaret etmektedir. Ders içeriğinin amaca sadece sanatın kuramsal yönünü ele alarak hizmet edebileceği düşünülmektedir.

Henüz dersin öğrencisi olmadığından program araştırmaya dahil edilmemiştir.

4.Dumlupınar Üniversitesi GSF

Estetik Dersi İçeriği:

Estetik kavramı, doğada, sanatta güzel. Zaman içinde güzelliğin yorumlanmasındaki değişim, antik çağlardan günümüze estetik değerlerin incelenmesi.

Program geleneksel yapılandırılmıştır. Programda estetik derslerini desteklediği düşünülen sanat sosyolojisi ve sanat psikolojisi dersleri yer almamaktadır. Bunun yanında sanat felsefesi dersine rastlanmaktadır. Program araştırmaya dahil edilmiştir.

5.Erciyes Üniversitesi GSF

Fakültenin web sitesinde estetik derslerinin içeriğine yer verilmemiştir. Ders programı dokümanına göre, estetik dersinin amacı; eleştirel düşünme becerilerini, sanatla ilgili farkındalığı, bilgiyi ve duyguları geliştirmektir. Amaçların çağdaş estetik eğitimi amaçlarıyla örtüştüğünü söyleyebiliriz.

2005-2006 ders programında dersin adının sanat felsefesi ve estetik olduğu ve 2. Sınıfta yer aldığı tespit edilmiştir. 2006-2007 ders öğretim programında dersin amacı ve 14 haftalık ders planı aşağıdaki gibidir.

Estetik Dersi İçeriği

1.hafta.

1. Ödev: “Estetik deyince ne anlıyorsunuz, estetik eğitimi neden ve kimler için gereklidir?”. Kendi düşüncelerinizi yansıtan 2 (iki) sayfalık bir kompozisyonda tartışınız.

2. Ödev: Platon’un devlet adlı eserini okumaya başlayınız.

İpucu: doğruluk-iyi-güzel ve fayda konularını geçtiği konuşmaların altını renkli kalemle çiziniz.

3.ödev: İlkçağ sanat anlayışını yansıttığını düşündüğünüz 2 (iki) sanat formu örneği bulunuz (resim, heykel vb). Bunların renkli çıktılarını süreç dosyasına yerleştiriniz.

İpucu: ders için gereklidir.

2. Hafta.

4. Ödev: Platon ve Aristo’nun yaşadıkları dönemi, özelliklerini, sanat ve estetik konusundaki düşüncelerini araştırınız.

5. Ödev: Platon’un devlet adlı eserinde doğruluk-iyi-güzel ve fayda konusundaki düşüncelerini yansıtan cümlelerden ikişer örnek bulunuz. Eseri okurken sokrates’ in “varsayımların analizi (sokratik sorgulama)” düşüncesinden ne anladığını düşününüz.

Bu örneklerdeki görüşleri iki sayfalık bir kompozisyonda tartışarak sınıfa hazırlıklı geliniz.

İpucu: İlkçağ güzellik anlayışını tartışırken bu döneme ait hazırladığınız 3 nolu ödevdeki renkli örnekleri inceleyiniz.

3. Hafta.

6. Ödev: İlkçağ (antikçağ) dönemi sanatının özelliklerini sınıflayınız. Bulduğunuz örneklerde (3 nolu ödev) İlkçağ özelliklerinden hangileri var, iki sayfalık bir estetik çalışma (sorgu) yaprağı ile değerlendiriniz.

İpucu: Öğretim elemanından estetik çalışma (sorgu) yaprağının nasıl hazırlanacağı, soruları ve içeriğini istemeyi unutmayın!

7. Ödev: Yeni Platonculuk, patristik felsefe ve estetik anlayışı konularında araştırma yapınız. Bulduklarınız süreç dosyanızda yer almalıdır.

Bu hafta tüm öğrenciler ek-4 te verilen vize sonrası anlatacakları konuları aralarında belirleyecekleri gruplara göre paylaşmış olmalılar

İlgili liste 4. Haftada öğretim elemanına bildirilmelidir.

4. Hafta:

8. Ödev: Ortaçağ estetik anlayışları konusunda araştırma yapınız. Ortaçağ dönemi sanat uslubu özelliklerini yansıttığını düşündüğünüz iki farklı sanat formunun renkli çıktıları üzerinde bu özellikleri estetik çalışma yaprağı mantığıyla tartışınız (en az iki sayfa). Bulduklarınız süreç dosyanızda yer almalıdır.

9. Ödev: İlkçağ ve ortaçağda estetik anlayışlarını iki sayfalık bir kompozisyonla tartışınız.

5.hafta:

10.Ödev: Rönesans ve Hümanizma nedir? Dönemin üslup ve özelliklerini yansıtan sanatçıların isimlerini bulunuz. Bu sanatçılar arasından dönemin estetik özelliklerini yansıtan iki farklı sanat formu üzerinde estetik çalışma yaprağı hazırlayınız (en az iki sayfa).

6.hafta:

11. Ödev: Bir eseri beğenilir, değerli ve güzel yapan nitelikler ölçülebilirmi, nasıl? Dersteki birikimlerinizden yola çıkarak ilkçağdan günümüze uzanan genel bir değerlendirme yaparak en az ik sayfalık bir kompozisyonla tartışınız.

İpucu: Tartışabilmek için sınıfa hazırlıklı geliniz.

7.hafta: Vize-yazılı sınav yapılacak ve süreç dosyaları teslim edilecek.

*Seminer:3. Haftada hazırlanan listeye göre 8-14. Hafta arasındaki konu sunumlarında öğrencilerde yer alacaktır.

Belirlenen konuları tartışmak için tüm öğrenciler hazır olmalıdır.

Konuların sıralaması hiç bir surette değişmeyecektir. Belirlenen gruplar diğer arkadaşının anlatacakları konudan sorumludurlar. Gruptan sunuşa gelmeyen olursa aynı gruptaki diğer bir grup elemanından konuyu anlatması istenebilecektir. Seminerler ders sorumlusu ile yapılacaktır.

8. Hafta:

12. Ödev: Verilen konuya hazırlıklı gelmek. Anlatılan estetik anlayışına uygun görülen bir eserin

renkli çıktısını alarak, estetik çalışma yaprağını hazırlamak (en az iki sayfa).

9. Hafta:

13. Ödev: Verilen konuya hazırlıklı gelmek. Anlatılan estetik anlayışına uygun görülen bir eserin renkli çıktısını alarak, estetik çalışma yaprağını hazırlamak (en az iki sayfa).

10. Hafta:

14. Ödev: Verilen konuya hazırlıklı gelmek. Anlatılan estetik anlayışına uygun görülen bir eserin renkli çıktısını alarak, estetik çalışma yaprağını hazırlamak (en az iki sayfa).

11. Hafta:

14. Ödev: Verilen konuya hazırlıklı gelmek. Anlatılan estetik anlayışına uygun görülen bir eserin renkli çıktısını alarak, estetik çalışma yaprağını hazırlamak (en az iki sayfa).

12. Hafta:

15. Ödev: Verilen konuya hazırlıklı gelmek. Anlatılan estetik anlayışına uygun görülen bir eserin renkli çıktısını alarak, estetik çalışma yaprağını hazırlamak (en az iki sayfa).

13.. Hafta:

16. Ödev: Verilen konuya hazırlıklı gelmek. Anlatılan estetik anlayışına uygun görülen bir eserin renkli çıktısını alarak, estetik çalışma yaprağını hazırlamak (en az iki sayfa).

14. Hafta-final

Seminer Konuları

1.Konu: 8. Hafta:

1.1. Aydınlanmanın Doğuşunda ve Gelişmesinde Belirleyici Olan Bazı İsimler Ve Döneme İlişkin Bilgiler.

1.2. Aydınlanma Çağı ve Estetik Anlayışları.

1.3. Aydınlanma Çağı ve Kant

1.4. Aydınlanma ve Rasyonalizm

1.5. Aydınlanma Dönemi Sanatçıları ve Uslübları-Mimari, Sanatsal Özelliklerinin Örneklerle Sunulması.

2. Konu: 9. Hafta:

2.1. Kant ve Estetikle İlgili Görüşleri

2. 2. Kritik –Transandantal Estetik “Duyarlılığın Çözümlemesi”

2.3. Analitik Transandantal Mantık

3.Konu: 10. Hafta:

3.1.Hegel ve Estetikle İlgili Düşünceleri

3.2.20. Yüzyıl Estetik Anlayışları

Sanatta İzmlerin Doğuşunu Hazırlayan Koşullar

20. Yüzyıl Estetik Kuramlarına Giriş-Oblektivist Ve Subjektivist Yaklaşımlar. Psikolojik Yaklaşımlar, Göstergebilim...

4.Konu: 11. Hafta:

4.1.Nietzsche-Freud

4.2. Henri Bergson

4.3.Döneme ilişkin estetik anlayış ve üslup özelliklerinin seçilen eserler üzerinde değerlendirilmesi

5.Konu: 12. Hafta:

5.1. 21. Yüzyıl Estetik Anlayışları

5.2. Çağdaş Sanat Ve Değerler

5.3.Çağdaş Sanat Anlayış Ve Üslup Özelliklerinin Değerlendirilmesi

5.4. Bertolt Brecht

5.5. Theodor Wısergrund Adorno

6.Konu: 13. Hafta:

6.1.Kavramsal Sanat ve Sanatın Sonu

6.2.Postmodern Anlayış

6.3.Modern Ve Postmodern Sanatın Karşılaştırılması-Örneklerle

14. Hafta:

Finalde Yukarıda Açıklanan Uygulama Projesi ve Süreç Dosyası Getirilecek.

Final Sınavı Yazılı Veya Sözlü Olabilir.

Ek-1 Süreç Dosyası Sayfa Düzeni

1. Ön Kapak Sayfası

2. Kısa Özgeçmiş

3. İçindekiler Kısmı

4. Kapak sayfaları ve arkalarında belirtilen ödevler.

Eğitim öğretim programında detaylı bir şekilde estetiğin kuramsal boyutuyla ele alındığı anlaşılmaktadır. Program oldukça yoğun olması dikkat çekicidir. Öğretim planında farklı uygulamalar dikkat çekmektedir. Proje ve seminer yöntemleri bunlardan en önemlileridir.

Ayrıca Erciyes Üniversitesi 2006-2007 GSF öğretim programında bir önceki öğretim programından farklı olarak 4.yarıyıda “Sanat Sosyolojisi” ve “Sanat Felsefesi” seçmeli kuramsal dersler içerisinde olduğu izlenmiştir. Ayrıca “Sanat ve Çevre” dersinin seçmeli de olsa programda yer alması, estetik alanındaki bilgilerin uygulama alanı bulması açısından oldukça önemlidir.

Ayrıca programda “Sanat Psikolojisi”, “Kültür Tarihi” ve “Uygarlık Tarihi” derslerine de yer verilmektedir. Programın gelenekselin dışına kaydığı görülebilir. Programın derslerdeki ardıllık ilkesine göre geleneksel sınırları zorladığı görülmektedir.

6. Hacettepe Üniversitesi GSF

Estetik ve Sanat Felsefesi Dersi İçeriği

“Felsefe ve sanat arasında ilişkinin kurulması. Tarihsel süreç içerisindeki farklı dönemlere ait felsefe görüşleri ile bu görüşlerin sanatta meydana gelen değişimler üzerindeki etkisinin incelenmesi. Felsefe görüşü ile sanat görüşü arasında ilişkinin kurulması. Farklı sanat görüşlerin estetik obje ve estetik değer anlayışlarının incelenmesi. Farklı düşünürlerin, sanat ve sanata ilişkin değerlerle ilgili düşünceler ve bu düşüncelerin akımlar üzerindeki etkilerin incelenmesi”.

Bu program köklü geçmişi ve deneyimli kadrosu ile ülkemize sanatçı adayları yetiştirmesine önemli katkılarda bulunmuştur. Uzunca bir süre diğer güzel sanatlar fakültelerinin yapılanmasına örnek teşkil etmiştir.

Programda 1.yarıyılıda “Kültür Tarihi” ve 3.yarıyılıda “Sanat Sosyolojisi” derslerine yer verilmektedir. Programın “Estetik” dersinin kuramsal amaçlarına yönelik olduğu düşünülmektedir. Programın derslerdeki ardıllık ilkesine göre geleneksel sınırları zorladığı görülmektedir. Program görüşme yapılacak fakültelere dahil edilmiştir.

7. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi GSF

İlgili web sitesinde resim bölümü başlığı altında aşağıdaki açıklamalarda fakültenin amacı, “sanat ve tasarım alanlarına, özgün yaratılarla katkıda bulunabilecek sanatçı ve tasarımcılar yetiştirmek, çeşitli yayınlar, projeler ve etkinlikler ile toplumun sanat ve tasarım açısından eğitilmesine, sanat ve tasarımın yaşamın içine girmesine yardımcı olmaktır”.

Programın sanat ve tasarım fakültesi mantığı ile yapılandırıldığını görebiliriz. Program henüz aktif olmadığından araştırmaya sadece doküman incelenmesiyle dahil edilmiştir.

8.Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

Estetik Dersi İçeriği: 2.YIL

“Bu derste çağdaş anlamda Estetik'in yani biçimsel Estetik'in temel kavramları ele alınmaktadır. Bu kavramların incelenmesi özellikle sanat yapıtının nitelikleri ve oluşum koşulları çerçevesinde olmaktadır. Bu arada eski estetik kavrayışıyla yeni estetik kavrayışı arasındaki ayrımlar ortaya konulmaktadır. Kuramsal estetik'in mutlaka yönelişiyle çağdaş laboratuar estetiğinin deneysel çabası karşılaştırılmaktadır”.

Bu program köklü bir eğitim geçmişine sahiptir. Deneyimli kadrosu ile ülkemize sanatçı adayları yetiştirmeye önemli katkılarda bulunmuştur. Program uzunca bir süre güzel sanatlar fakültelerinin yapılanmasına örnek teşkil etmiştir. Programın derslerdeki ardıllık ilkesine göre geleneksel sınırları zorladığı görülmektedir.

9. Mustafa Kemal Üniversitesi GSF

İlgili web sitesinde resim bölümü başlığı altında aşağıdaki açıklamalara yer verilmektedir.

Estetik ve Sanat Felsefesi Dersi İçeriği (I, II).

Sanatın kavram olarak saptanması. Sanatın işlevi. Sanatta ve doğada güzellik. Sanat felsefesinin alanı, amacı ve işlevi. Sanat bilimi olarak estetik ve kuramları (Biçimci, yansıtmacı, dışavurumcu, işlevsel yapısalcı, ontolojik yaklaşımlar)

Program geleneksel yapılanmanın dışına çıkmaya çalışmaktadır. Araştırma sürecinde programda estetik dersleri aktif olmadığı için sadece ders dokümanlarıyla araştırmaya dahil edilmiştir.

10. İnönü Üniversitesi GSF

Estetik Dersi İçeriği

“Bu derste çağdaş anlamda Estetik ’in yani biçimsel Estetik ’in temel kavramları ele alınır. Bu kavramların incelenmesi özellikle sanat yapısının nitelikleri ve oluşum koşulları çerçevesinde olmaktadır. Bu arada eski estetik kavrayışıyla yeni estetik kavrayışı arasındaki ayrımlar ortaya konulmaktadır. Kuramsal estetik ’in “mutlak ” yönelişi ile, çağdaş laboratuvar estetiğinin deneysel çabası karşılaştırılmaktadır”.

Programda uygarlık tarihi, sanat sosyolojisi ve sanat felsefesi dersleri de yer almaktadır. Programın derslerdeki ardıllık ilkesine göre geleneksel sınırları zorladığı görülmektedir.

Öğretim program ve plânlarından elde edilen verilere göre, incelenen fakültelerin % 70’ inde estetik dersleri sanat felsefesi ağırlıklı bir içerikle yürütülmektedir. Ayrıca incelenen fakültelerin sadece % 10’ unda tüm boyutlarıyla hazırlanmış bir ders planı yer almaktadır. Ayrıca neredeyse tüm öğretim programlarında estetik eğitiminin bilişsel boyutta kaldığı görülmektedir. Duyuşsal boyutlu bir estetik eğitime ancak öğretim plânlarının %10’ unda rastlamaktayız.

1. Alt problemin “c” maddesine ilişkin alan uzmanları görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorum

Estetik Derslerinin İçerikleri

<Documents\AT - § 1 reference coded [0,88% Coverage]

Reference 1 - 0,88% Coverage

“Dolayısıyla, modern estetiğin bütün gereklerini yerine getirebilecek bir eğitim dizgesi bulmak gerekir”.

<Documents\İT § 1 reference coded [9,95% Coverage]

Reference 1 - 9,95% Coverage

“Bu anlamda dünya tasarımı olan şeylerden ibaret görülebilir. Baumgarten’in duyumsal dünya algısından çağa bakışı değiştiren Kant dır. Kant yazdığı eleştirilerinde insanın varlık dünyasını değiştiren apriori ve akıl yoluyla biçimlenen bir tasarıma dikkat çeker. Platon’un ideaları yerine Kant’ın düşüncesi eğitime temel olabilir”.

<Documents\JE - § 2 references coded [3,81% Coverage]

Reference 1 - 1,22% Coverage

“Aslında estetik sırf sanatla ilgili bir şey değil tabii insanın duyularıyla ve çevreyle ilgilidir”.

Reference 2 - 2,59% Coverage

“AA: Bu alanın kapsamını daraltıp sanatı sadece kurama bağlama tehlikesi yaratır mı sizce?

JE: Biraz öyle gibi görünüyor. Ancak güzel sanatlar fakültelerinde sanatla ilgili bir felsefenin de yapılması gerekiyor”.

<Documents\NÇ § 1 reference coded [12,63% Coverage]

Reference 1 - 12,63% Coverage

“İbda sözü Allahın yaratması için kullanılmıştır. Ama bedii sözü de Arapça da aynı sözden gelir, estetik için kullanılır. İbda da yoktan estetik bir şekilde yaratan demektir. İnsanlar için “Halıkıyn” diyor. Halkta sonradan güzel bir şekilde yaratma vardır. Muhittin Arabi’ den nakledilen sözler bize diyor ki, cahil insan bugün Allah için ne yapacağım der. Ama akıllı insan diyor, Allah benimle ne yapacak der. Bu müthiş bir şeydir. Yani, Allah bizim üzerimizden yaratıyor yani biz el ele veriyoruz Allah ile güzel şeyler yaratıyoruz. Mesela allah apartman yaratmaz, liman, havaalanları, uçak yaratmaz, minyatür yaratmaz ama minyatüre konu olan insanı, erkeği, kadını yaratır. Biz sonradan bir şey yaratıyoruz. Bizim yaratmamızda yaratmadır. Ancak onun ham maddesi yaratılmış var. Biz boya ve fırça ile yapıyoruz ama bunun hammaddesi yine Allah tarafından veriliyor.

“Allah her an yeni şeyler yaratmadadır “diyor bir başka ayet. Birde şöyle bir ayet var. “ Allah ona ruhundan üfledi”, ve “Allah insanı kendi suretinde yarattı” diyor. Yani kendi sureti derken kendi sıfatlarıyla yarattı demek istiyor orada. İnsanda hangi sıfatlar varsa Allah da da onlar var. Sade yoktan var etmek sıfatı hariç. Birde kendi varlığıyla var olmak başkasının yaratılmasına sebep olmama yok insanda, o sadece Allaha mahsustur. Doğmamıştır, doğrulmamıştır o hep vardır, bu sıfat hariç diğer sıfatlarının hepsi insanda vardır. Mesela kerim, konuşma, işitme, yapma, irade sıfatı. Kendi sıfatıyla yaratmıştır ayetinin anlamı budur. Burada suret isim olarak değil sıfat olarak vardır. Bunlardan bir tanesi de estetik olduğu için, estetik bizim kendi özümüzde vardır.

Birde estetiğin ikiz kardeşi vardır, aşktır bu...”.

Documents\AT § 2 references coded [5,36% Coverage]

Reference 1 - 3,53% Coverage

“Nasıl artık fizikçi filozof değilse, estetikçi de artık filozof değil bu yüzden estetiğe başka bir gözle bakacak olduğumuz anda, Türkiye de büyük bir yoksulluk içinde oluyoruz çünkü, bu estetik maalesef ülkemize gelmedi. Gelmediği için Almanların onsekizinci yüzyılın sonlarında başlatıp, ondokuzuncu yüzyılın başlarında geliştirdikleri yeni estetik özellikle Fransız estetikçilerin katkılarıyla çok gelişme kazandı...”.

Reference 2 - 1,83% Coverage

“Bizde hep sanat estetik denildiği zaman yapıtı ele alıyoruz ama yapıtı yaratan ve izleyen kişiyi, sanatçı ve izleyiciyi hangi ruhsal çerçevede yaratıyor yani, hangi ruhsal çerçeve de izliyor gibi bir sorunumuz o”.

<Documents\İT - § 1 reference coded [12,06% Coverage]**Reference 1 - 12,06% Coverage**

“Platon’dan beri insanın çözmeye çalıştığı soru “model yaratmak” tır. Varlık nedir, varlık nasıldır, nitelikleri ve özellikleri nelerdir gibi. Ve bu anlayışların hepsi verdikleri yanıtlara göre dünya modelleri yaratmışlardır. İnsanın çözmeye çalıştığı şey zihinde onun tasarımını yaratarak kendi varlık dünyasını biçimlendirmektir. Bu anlamda tasarım insanın varlık dünyasını yeniden oluşturmaktır”.

<Documents\JE - § 1 reference coded [1,24% Coverage]**Reference 1 - 1,24% Coverage**

“Ama estetik disiplinini sırf sanat felsefesi olduğunu iddia edenlerde var hala tabii ki Türkiye’de.. “.

<Documents\NÇ § 4 references coded [11,26% Coverage]**Reference 1 - 4,56% Coverage**

“Biz her şeyden önce estetiği yüce yaratıcımızın yani rabbimizin ve var oluşun kaçınılmaz bir gereği olarak görüyoruz. Yüce yaratıcının, Allahın bütün sıfatlarını içeren değerleri dikkate aldığımız zaman bunların arasında estetik anlamına gelecek bazı sıfatları görüyoruz. Biz buradan başlıyoruz. Mesela Allahın Muhsin sıfatı var. Muhsin, şimdiye kadar bizde ihsan eden, iyilikte bulunan anlamında kullanılırdı veya bu şekilde anlaşıldı. Biz burada diyoruz ki Muhsin güzelleştiren anlamındadır. Yani “güzel yapan”, “estetik yapan”, anlamında alıyoruz bunu. Dolayısıyla Allahın sıfatlarından biridir Muhsin”.

Reference 2 - 5,75% Coverage

“Dolayısıyla burada halk edilende ve halk etmede bir estetikten söz ediliyor. Halk etmede bir estetik vardır. Ancak halk etmek, bir masa yapma, sandalye yapmak değildir. Bir sanat eseri yaratmak gibi bir şeydir. Yani Allahın yarattığının bir sanat eseri olduğunu söylemek istiyor. Demek ki insanda yaratabiliyor. İnsanda güzel bir şeyler yaratabiliyorlar. Bu bakımdan bu ayet bize çok anlamlı geliyor bize. Biz öğrencilerimize söylediğimizde şaşırıyorlar, Allah, Allah halk edenler nasıl yani insanlar yaratabilir mi, diye soruyorlar. Peki, o zaman bu ayete ne dersin diyorum. Kulda Allahın güzel yaratan olduğuna işaret ediyor. Yine başka bir ayette yaratma fiili çoğul kullanılıyor. Orada şehirler için kullanılıyor ve “benzeri yaratmayan şehirlerden söz ediliyor”.

Reference 3 - 0,44% Coverage

“Daha doğrusu biz daha çok bir sanat tarihi dersi veriyoruz”.

Reference 4 - 0,51% Coverage

“Felsefi ve estetik teorileri inceleyebiliyoruz diyemiyorum bu yüzden”.

Documents\AT § 3 references coded [3,94% Coverage]**Reference 1 - 0,80% Coverage**

“ama onların üzerinde çalıştığı estetik bugün bizim sanat felsefesi dediğimiz eski estetiktir”.

Reference 2 - 2,19% Coverage

“Bizde olmayan sanatçı geçmişi çok önemli, bizde hep sanat estetik denildiği zaman yapıtı ele alıyoruz ama yapıtı yaratan ve izleyen kişiyi, sanatçı ve izleyiciyi hangi ruhsal çerçevede yaratıyor yani, hangi ruhsal çerçeve de izliyor gibi bir sorunumuz o”.

Reference 3 - 0,95% Coverage

“Ama bu alanlarla desteklenmeleri çok önemlidir. Özellikle sanat tarihinin sanat psikolojisinin çok önemi var”.

Documents\JE - § 6 references coded [15,89% Coverage]**Reference 1 - 1,02% Coverage**

“Işık renk gibi şeylere sonra sadece resim yaparak değil beklide fotoğraf çekerek.. “.

Reference 2 - 2,10% Coverage

“Ama o kişide onu aramak yanlış olur. Yani eğitim sürecinde onları bilemez ama kendi özel hayatında öyle olmayabilir. Tutarlı olmuyor genellikle insanlar özel hayatlarında...”.

Reference 3 - 3,28% Coverage

“Ve de yani Kant bütün kuramının temelinde o farkındalığın nasıl canlandığını anlatıyor, onun ne olduğunu anlatıyor yani o güzel denenden ne anladığını güzeli beğenmek onunla coşmak o faydalıdan veyahut ta insanın hoşuna giden piktoral bir şeyden çok farklı o güzel”.

Reference 4 - 0,90% Coverage

“Ama estetik disipliniyi sırf sanat felsefesi olduğunu iddia edenlerde var”.

Reference 5 - 7,75% Coverage

“bütün bu gerek sanatçının ve sanat öğretmeninin o estetik duyarlılığı herkese vermesi lazım. Onun ötesinde kuram hikayesi daha aşamalı olarak şey yapan yani master yapan bir insan kuramı da bilmeli ancak sanat öğretmenlerinin sanat kuramını çok detaylı bilmelerine lüzum yok. Birde şu var sanatla uğraşan insanların hepsinin çağlar içinde ve bugün sanata nasıl bakıldığının farkında olmaları gerekir. Yani o tek bir şey değil ama birisi şudur demiş birisi budur. Yani yüz tane değişik sanat kuramı varsa bir dereceye kadar geçerlidir. Tabii ki hiç biride tam yanlış değildir. Ama tek bir kuram her zaman sanatçı için yanlıştır”.

Alan uzmanları estetiğin konusunu dört boyutta ele almaktadır. Bunlar: duyuşsal, bilişsel, tinsel ve çevresel boyutlardır. Gerçekten de estetik, bir bilgi türü ve disiplin olarak yüzyıllardır bu boyutlar arasında birinden ötekine, bazen de birlikte oluşturulan bakış açılarının toplamından yola çıkan kuramlar sunmaktadır. Alan uzmanları estetik dersinin içeriği konusunda alanlarına yönelik bakış açılarını sergilemektedirler.

Sonuç olarak, estetik eğitimin bu boyutları içermesi gerektiğini düşünebiliriz. Ancak dersin içeriği konusunda iki eleştiri dikkat çekmektedir. Birincisi, estetiğin sanat felsefesi mantığı ile yürütülmesi, ikincisi ise, estetiğin bir disiplin alanı olarak kapsam ve boyutlarının sınırlı algılanmasıdır. Bu açılardan estetik dersi içeriklerinin gözden geçirilmesi gerekmektedir.

1. Alt problemin “c” maddesine ilişkin öğretim elemanları görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorum

Estetik Derslerinin İçerikleri

<Documents\hacettepe> - § 1 reference coded [1,19% Coverage]

Reference 1 - 1,19% Coverage

“Tabii dersi işlerken öğrencilerin ihtiyaçlarına ve düzeylerine göre sürekli değişiklikler olabiliyor. Ama dersin içeriğini kendim hazırlıyorum”.

“ancak ders planımla ilgili yazılı bir kaynak sunamıycam size şimdi”.

[<Documents\atatürk üni>](#) - § 1 reference coded [6,89% Coverage]

Reference 1 - 6,89% Coverage

“Estetik derslerinin içeriği çok zengindir. Estetik fikir tarihi ve sebepleri olabilir. Semantik estetik var, semiyotik estetik var, Psikolojik estetik var, teknik estetik var ben daha çok müzik estetiğine bakıyordum ama estetiğin pek çok dalları var. Tabi bakmak lazım hangi memlekette ne gelişmiş bunların her birinin alanı vardır. Genelde dediğim gibi estetik, estetik kategorilerde kendisi de bir disipline çevrilebilen yanı vardır. Ben üç sene burada iki dönem bu dersi verdim. Ne yazık ki bizim programlar eksiktir. Ve buna yanlış gelir. Batı da bütün fakültelerde estetik geçiyor. Kimyacıda, fizikçide öğreniyor, bu estetik çok önemlidir. Düşünüyorum ne zaman bizim üniversitelerde bu olacak”.

[<Documents\hacettepe>](#) - § 1 reference coded [1,19% Coverage]

Reference 1 - 1,19% Coverage

Soru:Sizce programınızda estetik derslerinin adları, içerikleri amaçlarla uyuyor mu?

Cevap:Uyuyor. Ama şöyle bir eksiklik var. Bizim öğrencilerimiz ikinci sınıfta estetik dersi alıyorlar. Estetik dersinin daha verimli geçebilmesi için öncelikle sanat tarihinin örneklerini çok iyi bilmeleri gerekiyor. Onu bilmedikleri için verilen örneklerde çok havada kalıyor. Ben örneğin modernizm ile ilgili örnekler veriyorum ama halen onlar Rönesans’ a bile gelememiş oluyorlar. O da baya bir eksiklik oluyor. Sanat tarihini ben ilk iki haftada anlatıyorum ama o da çok yeterli olmuyor.

[<Documents\mimarsinan>](#) -

“Benim sorunum ben kime ne anlatabiliyorum. Ben çok iyi şeyler anlatmışım karşımdaki anlamamış, o zaman ben hiç bir şey anlatamamışım demektir. Bu denkle karşımdakinin, mesela karşımdaki İngilizce biliyor almanca biliyor Türkçe mi biliyor o dille konuşmalıyım. Bunu yanlış yorumlayanlarda oluyor yani ben bilim adamıyım yahut öğretmenim, öğretimim, ben ödevimi yaparım o ne kadar alırsa olmaz! O zaman boşuna geçmiş oluyor bu ders..şimdi öğrencilerin içinde üniversitenin 3. Sınıfına gelmiş, ben onları hep dışarıya çıkarıyorum, yapılara bakmayı sokağa bakmayı, bilmem yeşillığe bakmayı, bakmakla görmek arasındaki farkı sorgulayıp o görebildiği şeyin yorumunu yapabilmek yetisini kazandırmak için önce uğraşmak gerekiyor... Adı estetik olabilir, adı sanat sosyolojisi olabilir, sanat felsefesi olabilir, başka bir şeyler olabilir bu önemli değil, asıl ne vereceğiz. Bir kere benim için sanatlarda kültür alt yapısı eksik olduğu zaman bunun hiçbir anlamı yok”.

Dersin içerikleri birbirinden farklı biçimlendirilmiştir. Birinci öğretim elemanı dersin içeriğini kendisinin hazırladığını belirtirken diğeri ders konu başlıklarına fazla değinmemiştir. İkincisi, daha detaylı bir şekilde dersinin içeriğini

anlatmıştır. Ayrıca görüşmelerden öğretim elemanlarından yalnızca %10'unun ders plânı hazırladığı anlaşılmaktadır.

İçerik Açısından Bilgiyi Güncelleme

<Documents\dumlupınar> - § 4 references coded [6,58% Coverage]

Reference 1 - 1,15% Coverage

“estetik dersinizin içeriğinin geliştirilmesi konusunda herhangi bir çalışmanız oldu mu?

Cevap: hayır.”

Reference 2 - 2,34% Coverage

“peki hocam, içeriğiyle ilgili bir çalışma yaptınız mı?

Cevap: mitoloji ve ikonografi dersinin içeriğini ilk geldiğim sene ben belirlemiştim. Estetik dersi için hazırlanmış normal, şablon bir program var”.

Reference 3 - 0,95% Coverage

“estetikten çok sanat felsefesi ve sanat kuramları bağlamında geliştirmek istiyorum”.

Reference 4 - 2,14% Coverage

“mümkün oldukça yabancı kaynak buluyorum. Yabancı sergileri ağırlıklı olarak takip etmeye çalışıyorum. Metropollerde sergilerdi, sanatçı atölyeleri, dergilerdi takip etmeye çalışıyorum.

<Documents\hacettepe> - § 1 reference coded [0,98% Coverage]

Reference 1 - 0,98% Coverage

“Kendi alanımızda daha çok öğrendiğimiz kuramları ne derece güncelleştirebiliriz, ne derece kendi alanımıza aktarabiliriz”

<Documents\atatürk üni> - § 1 reference coded [0,85% Coverage]

Reference 1 - 0,85% Coverage

“tabii ki. Bunlara ilişkin kitaplarım vardır. Yaklaşık on sekiz kitaptan faydalaniyorum”.

Öğretim elemanlarından ikisinin bilgileri güncellemekte sıkıntı yaşadıkları ve genellikle şablon bilgilerden yararlandıkları görülmektedir.

1. Alt problemin “c” maddesine ilişkin öğretim elemanı algı ölçeğinden elde edilen bulgular ve yorum

Estetik Derslerinin İçerikleri

Tablo 7. Öğretim elemanlarının ders

“Benim önceden belirlediğim içerik doğrultusunda ilerler.”, maddesine ilişkin algıları.

Boş	Evet	Hayır
f	f	f
-	7	-

Tablo 7 incelendiğinde öğretim elemanlarının tamamı (7) “ders önceden belirlediğim içerik doğrultusunda” ilerler görüşünü desteklemektedirler. Dağılımda bu görüşe karşı olumsuz görüş belirtilmemektedirler.

Tablo 7 öğretim elemanlarının belirledikleri içerik doğrultusunda ilerledikleri görüşünü ortaya koymaktadır. Öğretim elemanlarının önceden belirledikleri içerik doğrultusunda ilerlemeleri derse yönelik olumlu bir mesleki tutum olarak görülebilir.

Sonuç olarak estetik derslerini veren öğretim elemanlarının konuya ilişkin algıları incelendiğinde derslerin içeriklerini oluşturdukları izlenmektedir.

Tablo 8. Öğretim elemanlarının “Dersin içeriği konusuna ders esnasında birlikte karar veririz.”, maddesine ilişkin algıları.

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	1	4	2

Tablo 8 incelendiğinde öğretim elemanlarının üçte birinden azı (2) içeriğe ders esnasında öğrenciyle birlikte karar vermediklerini ifade etmektedirler. Dağılımda dört öğretim elemanı bu görüşü desteklemektedir.

Tablo 8 öğretim elemanlarının içerik konusuna ders esnasında öğrenciyle birlikte karar verilmediği görüşünü ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının içerik konusuna ders esnasında kısmen öğrenciyle birlikte karar vermeleri derse yönelik demokratik katılımcılığa açık şeffaf bir mesleki tutum olarak görülebilir. Tablo 8 bulguları tablo 7 bulgularıyla karşılaştırıldığında içeriğin öğretim elemanının tarafından belirlendiği görüşü ile ders konularında kısmen öğrenciyle karar verme içeriğin oluşturulmasında öğretim elemanların görüşleri örtüşmemektedir. Görüşme bulguları öğretim elemanlarının bu tutumunu desteklemektedir.

Sonuç olarak estetik derslerini veren öğretim elemanlarının konuya ilişkin algıları mesleki açıdan incelendiğinde çoğunlukla derslerin içeriklerine sadece öğretim elemanı karar verirken ders konularına öğrencilerle birlikte karar verme tutumlarının ne kadar demokratik görünse de eğitim ve öğretim etkinliği açısından sakıncalı olabilir.

**Tablo 9. Öğretim elemanlarının
“İçerik konusunu öğrenciler kendi
istekleri doğrultuda seçerler ”,
maddesine ilişkin algıları.**

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	-	2	5

Tablo 9 incelendiğinde öğretim elemanlarının yarıdan fazlası (5) içerik konusunu öğrenciler kendi istekleri doğrultuda seçmediklerini ifade etmektedirler. Dağılımda iki öğretim elemanından ikisi bu görüşü kısmen desteklemektedir.

Tablo 9 öğretim elemanlarının içerik konusunu öğrenciler kendi istekleri doğrultuda seçmedikleri görüşünü ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının içerik konusunu öğrenciler kendi istekleri doğrultuda seçemezler görüşünü Tablo 7 ve Tablo 9 bulguları karşılaştırıldığında ders içeriklerinin oluşturulması konusunda öğretim elemanlarının genelde tutarlı görüşlere sahip oldukları görülmektedir.

Ancak Tablo 8 bulguları görüşme sonuçları ile örtüştüğünden, ders içeriklerinin, kısmen de olsa öğrenci durumuna göre esneyebildiğini söyleyebiliriz.

**Tablo 10. Öğretim elemanlarının
“Her derste ihtiyaca göre belirleyeceğim
konular doğrultusunda içeriğe uyarlar.”,
maddesine ilişkin algıları.**

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	3	3	1

Tablo 10 incelendiğinde öğretim elemanlarının yarısına yakını (3) her derste ihtiyaca göre belirleyeceğim konular doğrultusunda içeriğe uyduklarını ifade etmektedirler. Dağılımda bu görüşü üç öğretim elemanı kısmen desteklemektedirler.

Tablo 10 öğretim elemanlarının her derste ihtiyaca göre belirleyeceği konular doğrultusunda içeriğe uydukları görüşünü ortaya koymaktadır. Tablo 10 bulguları ve görüşme analizleri konuyla ilgili diğer dört tablo bulgularını desteklemektedir.

Sonuç olarak estetik ders konuları ve ders içeriği belirlemede öğretim elemanlarının kendi mesleki donanımları yanında öğrenci ihtiyaçları da kısmen etkili olabilmektedir.

1. Alt problemin “c” maddesine ilişkin öğrenci algı ölçeğinden elde edilen bulgular ve yorum

Tablo 11. Öğrencilerin “Estetik derslerinde daha çok teorik bilgi verildi” maddesine ilişkin algıları

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
3	2,22	1	0,74	10	7,40	-	-	70	51,8	51	37,7	4,1

Tablo 11’ de görüldüğü gibi öğrencilerin % 88,5’i estetik derslerinde daha çok teorik bilgi verildiğini belirtmektedirler. Öğretim elemanlarının estetik derslerini teorik bilgi vererek işlemeleri, dersin kuramsal yapısıyla ilgilidir. Bu durumda öğrencilerin estetik derslerini teorik bir ders olarak algılaması doğal bir sonuç olarak görülebilir.

Ayrıca, öğrencilerin uygulamalı estetik, teknik estetik veya deneysel estetik gibi estetik eğitiminin farklı boyutlarından haberdar olmadıklarını düşünebiliriz.

Öğretim elemanları estetiğin kuramsal nitelikteki bir ders olduğunu görüşmelerde belirtmişlerdir. Estetiğin kuramsal niteliği olması kaçınılmazdır ancak, estetik eğitimin bazı boyutlarını ortaya koymadaki etkinliğine dikkatlerin çekilmesi gerekmektedir. örneğin, estetik eğitim deneyimler üzerine bir çözümlemedir. Tüm sanatsal yaşantılar estetiğin kapsamı içerisindedir. Estetik günlük yaşamdadır. Bu konuda kavramsal çerçeve doyurucu bilgiler içermektedir.

Estetik deneyimin yaşamımızda farkındalık yaratma rolü öğrenciye hissettirilmeli ve bu süreçler hazmedilmelidir. Kuram ve uygulamanın birbirini takip etmek yerine birbiri içerisinde çözümlenmesinin yollarını estetik bize gösterebilir.

Tablo 12. Öğrencilerin “Estetik derslerinde daha çok pratik verildi” maddesine ilişkin algıları

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
9	6,7	18	13,4	55	41,0	13	9,7	27	20,1	12	8,95	2,5

Tablo 12 incelendiğinde, öğrencilerin yarısına yakını (% 41) estetik derslerinde daha çok pratik bilgi verilmediğini ileri sürmektedir. Dağılımda görüşe her dört öğrenciden yaklaşık birisi katıldığını bildirmektedir. Bu görüşe hiç katılmayan % 13,4 oranı da dikkate alındığında öğrencilerin %54,4’ü derslerde daha çok teorik bilgi verildiğini belirtmektedirler. Buna göre estetik derslerinde çoğunlukla pratik bilgi verilmediği görülmektedir. Bu sonuç Tablo 1 bulgularını desteklenmektedir.

Tablo 13. Öğrencilerin “Derslerde Estetik kuramlarını yeterince öğrendim” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
6	4,44	11	8,14	19	14,0	35	26,0	39	29,0	25	18,5	3,2

Tablo 13 incelendiğinde, öğrencilerin neredeyse yarısına yakını (% 48) derslerde estetik kuramlarını yeterince öğrenildiğini ileri sürmektedir. Dağılımda bu görüşü her dört öğrenciden birisi tamamen katıldığını belirterek desteklemektedir. Tablo 13’de katılmıyorum %14 ve hiç katılmıyorum, seçeneklerinin dağılımın yaklaşık % 8,14’ lük bir dilimini temsil etmesi öğrencilerin derslerde estetik kuramlarını yeterince öğrendiğini ortaya koymaktadır.

Estetik derslerinde öğrencilerin estetik kuramlarını yeterince öğrenmeleri, ders içeriklerinde kuramlara yer verildiğinin göstergesidir. Estetik kuramlarına yer verilmesi estetik eğitim açısından olumlu bir sonuçtur. Ancak Tablo 57 bulguları çağdaş estetik kuramlarına yer verilmediğini göstermektedir.

Bu sonuç, içerikte yer alan konuların işlerliği ile ilgili değerlendirilmektedir.

Tablo 14. Öğrencilerin “Estetik derslerini veren öğretim elemanı tarafından dersin içeriği, amaçları ve değerlendirme ölçütleri gibi konularda bilgilendirildim” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
4	3,0	4	3,0	15	11,1	11	8,14	76	56,3	25	18,5	3,6

Tablo 14 incelendiğinde, öğrencilerin üçte ikisinden fazlası (% 78) estetik derslerini veren öğretim elemanı tarafından dersin içeriği, amaçları ve değerlendirme ölçütleri gibi konularda bilgilendirildiğini ileri sürmektedir.

Tablo 14’de katılmıyorum % 11 ve hiç katılmıyorum seçeneklerinin dağılımın yaklaşık % 3’lük bir dilimini temsil etmesi öğrencilerin estetik derslerini veren öğretim elemanı tarafından dersin içeriği, amaçları ve değerlendirme ölçütleri gibi konularda bilgilendirildiğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin estetik derslerini veren öğretim elemanı tarafından dersin içeriği, amaçları ve değerlendirme ölçütleri gibi konularda bilgilendirilmeleri, nitelikli bir eğitimin temelinde bulunan öğretim içeriğinin hazırlandığını düşündürebilir. Bu bulgular Tablo 63 ile karşılaştırıldığında öğrencilerin değerlendirme ölçütlerinden de haberdar olabileceği sonucuna varmaktayız.

Ancak öğretim elemanları görüşmeleri ve doküman incelemelerinden anlaşıldığına göre, öğretim elemanları öğrencilerini genellikle sözlü bilgilendirmektedirler. Sözlü bildirimin yazılı bildirmelere göre kalıcılığı tartışılabilir.

1. Alt Problemin “c” Maddesine İlişkin Genel Yorum

Tüm bulgular değerlendirildiğinde, görülen o ki, estetik derslerinin içerikleri oluşturulurken öğretim program ve plânlarında “sanat felsefesi” ve “felsefi estetik” konularına fazla yer verilmektedir. Bu nedenle dersler öğrenciler tarafından tamamen teorik algılanmakta ve uygulama alanı bulamamaktadır. Duyuşsal açıdan eksik olan bu öğretim biçimi estetik duyarlıkları estetik deneyimlere dönüştürülememektedir. Ders içeriklerinin uygulamalarla bütünleşebilecek çağdaş amaçlara uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Ayrıca ders içerikleri yapılandırılırken öğrencilerin önceki bilgileri temel alınmalı ve programda ardılık ilkesinden taviz verilmemelidir. Öğrenciler içerik konusunda bilgilendirilmelidir. Öğretim elemanları ders içeriklerini öğretim planları yoluyla öğrencilere aktarmalıdır. Sonuçta, estetik derslerinde geleneksel öğretim biçimlerine yönelik bir içerik oluşturulduğu görülmektedir.

1. Alt Problemin “d” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

1. Alt problemin “d” maddesi “Estetik dersinin amaçları nelerdir?”

1. Alt problemin d maddesine ilişkin bulgular doküman incelenmesi, alan uzmanları, öğretim elemanları görüşleri, öğrenci ve öğretim elemanı algı ölçeklerinden elde edilmiştir.

1. Alt problemin “d” maddesine ilişkin dokümanlardan elde edilen bulgular ve yorum

Bu alt probleme yönelik dokümanlar eğitim öğretim planları ve ders öğretim programlarıdır.

Estetik dersinin amaçları öğretim elemanlarınca hazırlanan öğretim plân ve ilgili web sitelerindeki öğretim programlarında bulunamamıştır. Araştırma kapsamındaki fakültelerin web sitelerinden elde edilen öğretim program dokümanlarına göre, fakültelerin resim bölümü amaçları incelenmiştir. Bu verilere görüşmeler yoluyla ancak öğretim programlarının amaçlarına ulaşılmıştır. Aşağıda resim bölümlerinin öğretim programı amaçlarına yer verilmiştir. Estetik derslerinin öğretim programında belirlenen bu genel amaçlara hizmet etmesi beklenebilir.

1. Atatürk Üniversitesi GSF

İnternet ortamında fakülte bölümlerine ait ders program ve içerikleri bulunmamaktadır. Fakültenin web sitesinde resim bölümü programının amaçları şöyle ifade edilmektedir.

Amaç: “Çağdaş anlayış ekseninde bir eğitim programını benimsemiş olan Resim bölümü, öğrencilerinin üretken ve yaratıcı güçlerini arttırmak için, bir yandan uygulamalı derslerle disiplinli bir gözlem yoluyla nesneler arasında ilişkileri yorumlama, kavram yaratma, ifade etme ve uygun ifade aracını seçme becerilerini geliştirmeyi, diğer yandan kuramsal derslerle entelektüel seviyesini yükselterek ülkemizin ihtiyacı olan sanatçı bireyleri yetiştirmeyi amaç edinmiştir”.

“Birinci sınıfta Temel Sanat Eğitimi, Artistik Anatomi, Desen, Fotoğraf dersleriyle temel eğitimini alan öğrenciler, ikinci sınıftan itibaren programın amacına uygun Resim ve Desen gibi temel derslerin yürütüldüğü atölyelerde proje çalışmalarını sürdürürler. Ayrıca, Özgün Baskı, Cam Resim (vitray), Duvar Resmi (fresko), Seramik, Heykel gibi tercihler sunularak, kendilerine özgü ifade aracını seçme ve geliştirme olanağının sağlandığı seçmeli atölyeler bulunmaktadır. Atölye derslerinin yanı sıra öğrencilerimiz, sanatçı kişiliklerinin oluşumunu ve gelişmesini sağlayacak ve Özgün bir anlatım diline ulaşmalarını kolaylaştıracak Genel Sanat Tarihi, Görsel Algılama, Resim Teknolojisi, Estetik ve Sanat Felsefesi, Sanat Toplumbilimi, Çağdaş Sanat Yorumu, Çağdaş Türk Resmi, Sanat Eserleri Analizi gibi kuramsal dersleri de alırlar”.

2.Afyon Kocatepe Üniversitesi GSF

İlgili web sitesinde resim bölümü başlığı altında aşağıdaki açıklamalara yer verilmektedir.

Amaç: “ “Sanat tarihsel bilgilendirme çabası, iki yada üç boyutlu disiplinler arası bir yaklaşımla malzeme çeşitliliğine dayalı deneysel uygulamalar, kuramsal, estetik boyuta, sanat eleştirisinin her alanına ilişkin bilgilendirme, çözümleme ve yorumlama çabaları bireyi merkez alan eğitim programımızın unsurlarını oluştururlar.

Bu program: kuramsal derslerin yanı sıra konferans, seminer, work shop, sergi ve benzeri programlarla desteklenir”.

“Resim bölümü öğrencileri 1.ve 2. yarıyıl içerisinde gerek Resim sanatı’nın geleneksel öğretim yollarının gerekse çağcıl bir resim eğitime ilişkin yöntemlerin uygulanması kapsamında ve Temel Sanat Eğitimi dersinden elde edilen donanımların ışığında, Temel Resim Eğitimi, Artistik Perspektif, Modelaj gibi uygulamalı ve kuramsal dersleri alırlar. Bu dersler bağlamında ilk iki dönemde öğrenciler, resim sanatının temel kavramlarına, tasarım öğelerine, göz – zihin - el koordinasyonuna ilişkin kuramsal kazanımlar elde edip beceri ve anlayış geliştirirler. 3.Yarıyıldan başlayarak malzeme çeşitliliğine dayalı bireysel çalışmalar yapılır. Başlangıcından günümüze kadar gelen sanatsal davranış biçimlerini desen sanatı ve boya resim teknikleri kapsamında çözümleyen çalışmalarla birlikte, kavram, kavramın görselleşmesi ve bu süreçte ortaya çıkan ilişkilerin irdelenmesi üstüne kurulu teorik ve uygulamalı çalışmalar yapılır. Özel konulu proje çalışmaları ile bu program desteklenir. Yine 3.Yarıyıldan itibaren zorunlu seçmeli derslerle; mimaride resim, duvar resmi, malzeme ve yöntem araştırmaları, özgün baskı resim, cam resmi dersleri ve uygulamalarıyla öğrencilerin birikimleri arttırılır. Farklı sanat disiplinlerinin etkileşimine önem veren programımız, çağdaş dünya sanatının anlamını ve bağlantılarını ortaya koyan bilgilendirmelerin desteğinde, öğrencinin, kendine özgü duyarlılığını öne çıkararak, yaratıcılığını geliştirmesine olanak sağlayacak bir ortamda kuramsal ve uygulamalı olarak sürdürülür. Bu eğitim

boyunca kazandığı sanatsal formasyon öğrencinin çalışmalarında, mezuniyetine kadar, belirginleşerek kendini gösterir”.

3.Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi GSF

İlgili web sitesinde resim bölümü başlığı altında aşağıdaki açıklamalara yer verilmektedir.

Amaç: “Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü, lisans ve yüksek lisans düzeyinde Resim eğitimi verir. Bölümümüzün amacı, evrensel düzeyde özgün yapıtlar üretebilecek, yaratıcı, çağdaş, aydın ressamlar yetiştirmek; toplumun maddesel ve ruhsal gereksinimlerini de göz önüne alarak estetik beğeniyi evrensel düzeylere taşımaktır. Ayrıca; tüm sanat disiplinleri arasında etkileşime açık ders programları ve dışarıya açık etkinlikler oluşturmak hedeflenmektedir. Resim bölümünde 2001-2002 eğitim-öğretime başlanmıştır”.

4. Dumlupınar Üniversitesi GSF

İlgili web sitesinde resim bölümü başlığı altında aşağıdaki açıklamalara yer verilmektedir.

Amaç: “Resim Anasanat Dalı 2003-2004 öğretim yılında 20 kişilik öğrenci kontenjanıyla eğitim ve öğretime başlamıştır. Resim Anasanat Dalı eğitim programının amacı; bireyi merkeze alan, bilimsel düşünceye açık, özgün kimlikli, sorgulayıcı, yenilikçi, yaratıcı sanatçılar yetiştirmektir. Dört yıllık eğitim süresince plastik sanatların kavram ve teknikleriyle ilgili Temel Sanat Eğitimi, Görsel Algılama, Kültür Tarihi, Sanat Tarihi, Felsefe gibi sanat-kültür dersleri okutulur. Sanatsal uygulamalar, sanat felsefesi, sanat sosyolojisi, sanat kuramları alanlarında uzmanlaşmış ve araştırmalar yapmaktadır. Fakültemiz Resim Bölümü, daha çok öğrenciye hizmet verebilmek için kontenjanlarını artırmış ve ikili öğretime geçmiştir”.

5.Erciyes Üniversitesi GSF

İlgili web sitesinde resim bölümü başlığı altında aşağıdaki açıklamalara yer verilmektedir.

Amaç: “Resim bölümünün amacı, öğrencilere sanatın uygulamalı ve kuramsal disiplinlerini dengeli bir şekilde kavratmak ve benimsetmektir. Ayrıca öğrencilerin, sanatın doğasını, kökenini, sanatsal düzenleme öge ve ilkeleri ve bunlar arasındaki ilişkileri kavraması, yaratıcı ve sezgi güçlerinin, nesneler ve arasındaki ilişkileri yorumlayabilme becerilerinin geliştirebilmesi hedeflenmektedir. Resim bölümü mezunlarının, sanat tarihi bilinci, genel kültür ve alan bilgisi, sosyal ve iletişim becerileri, kendine güven, sanat eserleri hakkında eleştirel yaklaşım gösterebilme ve eserler sergileyebilme, ulusal ve uluslararası temsil becerisine sahip olabilme gibi becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir”.

Estetik Dersinin Amacı

Estetik bilgisi, konusu gereği ilkçağdan günümüze sanatın kaynaklarının sorgulamasıyla başlayan felsefi süreci kuramsal boyutuyla olduğu kadar sanat deneyimlerimizde de ayırt edebilmemizin yollarını arar. Eleştirel düşünme becerilerinizi, farkındalığınızı, bilginizi, duyarlılığınızı ve duyularınızı geliştirebilmeyi, amaçlar. Bilişsel ve duyuşsal anlamda çevremizle kurduğumuz ilişkilerde çevremizden yansıyan pratik algıları, estetik algılara dönüştürmemizde bizlere yol gösterir.

6. Hacettepe Üniversitesi GSF

İlgili web sitesinde resim bölümü başlığı altında aşağıdaki açıklamalara yer verilmektedir.

Amaç: “Bölümün amacı öğrencilerin disiplinli bir gözlem yolu ile yapıcı ve yaratıcı güçlerini ve yaratıcılığın temeli olan sezgi gücünü nesneler ve nesneler arasındaki ilişkileri yorumlayabilme yetisini geliştirmek, sanatın doğasını ve görsel düşüncenin mantığını sezdirecek gerekli kültürü kazandıracak eğitimi vermektir”.

7. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi GSF

İlgili web sitesinde resim bölümü başlığı altında aşağıdaki açıklamalarda fakültenin **amacı**, sanat ve tasarım alanlarına, özgün yaratılarla katkıda bulunabilecek sanatçı ve tasarımcılar yetiştirmek, çeşitli yayınlar, projeler ve etkinlikler ile toplumun sanat ve tasarım açısından eğitilmesine, sanat ve tasarımın yaşamın içine girmesine yardımcı olmaktadır.

Programın sanat ve tasarım fakültesi mantığı ile yapılandırıldığını görebiliriz. Program henüz aktif olmadığından araştırmaya sadece doküman incelenmesiyle dahil edilmiştir.

8. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi GSF

İlgili web sitesinde resim bölümü başlığı altında aşağıdaki açıklamalara yer verilmektedir.

Amaç: “Güzel Sanatlar Akademisi'nin teşkilatı ve eğitiminin 1936-1937 yıllarında "yeniden kurulurcasına" düzenlenmesi sonucunda, bütün kurumla birlikte bölümümüz, Cumhuriyet Türkiye'si'nin yönelimi ve yapılanması paralelinde dinamik, çağdaş bir kimliğe kavuşmuştur. Bu kimlik, Cumhuriyetimizin her kurumunun kendi alanında olduğu gibi, Türk Sanatı'nı evrensel sanat bağlamında yerini bulması görevini üstlenebilecek bir kimliktir. 1981 yılıyla birlikte Mimar Sinan Üniversitesi bünyesinde üniversiteler bir teşkilatlanma içinde yerini aldıktan sonra Resim Bölümü'nün bu eğitim misyonu iyice pekişmiş olmaktadır. Bölümümüz şimdiye kadar, uzun süre alanında tek kurum olarak, Dünya Sanatı bağlamında Türk Sanatı'nı oluşturma görevini büyük ölçüde yerine getirmiş sayılabilir”.

“Yukarıda vurguladığımız gibi, evrensel düzeyde özgün yapıtlar ortaya çıkaracak, çağdaş, aydın ressam, sanatçı yetiştirme yönünde eğitimimiz, Resim Sanatı'nın geleneksel öğrenim yollarıyla başlar, başlangıcından bu yana gelen sanatsal davranış biçimlerini çözümleyen çalışmalarla birlikte, çağdaş Dünya sanatının anlamını ve bağlantılarını ortaya koyan bilgilendirmelerin desteğinde, öğrencinin, kendine özgü duyarlılığını öne çıkararak, yaratıcılığını geliştirmesine olanak sağlayacak bir ortamda kuramsal ve uygulamalı olarak sürdürülür. Bu eğitim boyunca kazandığı sanatsal formasyon öğrencinin çalışmalarında, mezuniyetine kadar, belirginleşerek kendini gösterir”.

9. Mustafa Kemal Üniversitesi GSF

İlgili web sitesinde resim bölümü başlığı altında aşağıdaki açıklamalara yer verilmektedir.

Amaç: “2003-2004 yılında Resim Bölümüne 15 öğrenci alarak eğitim-öğretim faaliyetlerine başlamıştır. Sanat eğitiminde yaratıcılığın düşünce ile beslenmesi son derece önemlidir. Fakültemizde yaratıcı gücün ortaya çıkmasında ve sanat-yaşam bağının kurulmasında bilgiyle donatılmış bir bilincin başarılı olduğu düşünülerek eğitim sürdürülmektedir.

Amacımız, öğrenci merkezli eğitim temeline dayalı olarak sanatçı adaylarının, her türlü ön yargının ötesinde evrensel sanat ve kültür birikimlerini; yaratıcı yeteneklerini ve sanatsal analiz-sentez yetilerini geliştirmektir”.

10. İnönü Üniversitesi GSF

İlgili web sitesinde resim bölümü başlığı altında aşağıdaki açıklamalara yer verilmektedir.

Amaç: “Resim Bölümü 4 yıllık eğitim süresince, Güzel Sanatlar Fakültelerinin ortak kuruluş amacı olan, sanatçı adaylarının disiplinli bir gözlem yolu ile yapıcı ve yaratıcı güçlerini, yaratıcılığın temeli olan sezgi gücünü geliştirmeyi; nesneler arasındaki ilişkileri yorumlayabilme yeteneğini kazanmayı sağlamayı, sanatın doğasını ve mantığını sezdirecek gerekli kültürü kazandırarak sanatçı kimliğini oluşturmalarını sağlamaya yönelik eğitim vermeyi amaçlamaktadır”.

Tüm fakültelerin öğretim programlarında resim bölümlerinin genel amaçlarını değerlendirdiğimizde, bütün öğretim programlarının estetik eğitimin temelinde yer alan değerleri oluşturmayı ve yaygınlaştırmayı hedeflediği görülmektedir. Ancak Estetik dersinin amaçlarına ilişkin özel açıklamaya yalnızca bir fakülte öğretim program ve öğretim elemanı ders öğretim planında rastlamaktayız.

1. Alt problemin “d” maddesine ilişkin alan uzmanları görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorum

Estetik Dersinin Amaçları

<Documents\AT § 2 references coded [7,82% Coverage]

Reference 1 - 6,56% Coverage

“şimdi bir kere öğrenciye sanat bilincini vermek önemlidir. Umumiyetle ne Aristoteles’in neden sonrakilerin estetiğini verebilir. Alman estetikçilerinin çok güzel bir çıkışı oldu, 19. Yüzyılın başlarında işe Baumgarten ve şöyle Leisling ile başlayan onlar çağdaş estetiği temellendirdiler. Fizik düzeninin yerine zaman ve uzam kavramlarını koydular. Sanıyorum buradan devam etmek gerekiyor. Yani sanat bilinci vermek gerekiyor yoksa, güzel nedir ne değildir tartışmasını yüzyıllar boyu yapmışlar zaten. Bir sonuç yok. Yani burada aynı tartışmayı yapsak bir sonuç çıkmaz aynı şey burada da geçerli. O yüzden adını andığım estetikçilerden giderek sadece felsefecilerden değil, taa Baumgarten’den başlayarak çok yeni estetikçileri temel alan bir bakış açısı geliştirmek gerekiyor”.

Reference 2 - 1,26% Coverage

“Çünkü neden çok yeni ve değişik bir bakış açısı getirdiğimiz için ufuk açıyorsunuz ama ufuk açmak her zaman hoş karşılanan bir şey değildir tabi ki”.

<Documents\İT § 1 reference coded [6,44% Coverage]

Reference 1 - 6,44% Coverage

“O şeyin bilgisi veya neyliği ile ilgili verdiği yanıtlar onu meta olma dışında metafizik dünyaya oradan da nasıllığı ile ilgili tartışmalar obje suje ilişkisinde zihinsel bir tasarım bilgisinin oluşmasını sağlar”.

<Documents\JE - § 2 references coded [4,30% Coverage]

Reference 1 - 2,43% Coverage

“Bu yazılarda bütün bu problemsel sorun tartışılıyor, yani estetiği nasıl öğreteceğiz veya estetik değerleri nasıl açıklayacağız? Dünyadaki değerler durmaksızın ileri gidiyor. Sadece öğretmek değil...”.

Reference 2 - 1,87% Coverage

“İnsanın bu konuyla ilgili tüm duyularını açabilmesi gerekir. Hem müzik hem şey hem de kültürle ilgisinin olması gerekir. Şu an bunun bir formülü yok”.

<Documents\NÇ § 2 references coded [5,16% Coverage]

Reference 1 - 4,17% Coverage

“Biz her şeyden önce estetiği yüce yaratıcımızın yani rabbimizin ve var oluşun kaçınılmaz bir gereği olarak görüyoruz. Yüce yaratıcının, Allahın bütün sıfatlarını içeren değerleri dikkate aldığımız zaman bunların arasında estetik anlamına gelecek bazı sıfatları görüyoruz. Biz buradan başlıyoruz. Mesela Allahın Muhsin sıfatı var. Muhsin, şimdiye kadar bizde ihsan eden, iyilikte bulunan anlamında kullanılırdı veya bu şekilde anlaşıldı. Biz burada diyoruz ki Muhsin güzelleştiren anlamındadır. Yani “güzel yapan”, “estetik yapan”, anlamında alıyoruz bunu”.

Reference 2 - 0,99% Coverage

“Aslında Kuran’daki estetik meselesi birçok derste geçiyor. Bu bakımdan çok fazla bir derinlik arz etmiyor bizim estetik dersimiz”.

<Documents\AT § 2 references coded [3,84% Coverage]

Reference 1 - 2,04% Coverage

“Bir anlamda dizimi kırıp modern estiğe geçince bizim öğrencinin gözü açıldı. Dolayısıyla, modern estetiğin bütün gereklerini yerine getirebilecek bir eğitim dizgesi bulmak gerekir. Bunun için özellikle sanat liselerinden bazı istekler var”.

Reference 2 - 1,80% Coverage

“Tabii bir gereksinim duyuyor ama bu gereksinim karşılanmadığı veya kötü karşılandığı sürece de bu aşk üzerine bir sohbet değil ki yani temelinde hiç yanlış götürmeyen bir temelde yöntem anlayışı

olması gerekiyor”.

Documents\İT - § 1 reference coded [2,69% Coverage]

Reference 1 - 2,69% Coverage

“Özellikle böyle bakıldığında sanat yani estetik eğitimi tüm eğitimin temelinde olmalıdır”.

<Documents\JE - § 2 references coded [5,44% Coverage]

Reference 1 - 1,24% Coverage

“Tabii ki mimarlıktaki öğrenci çevreye daha duyarlı olmasının hiç değilse anlamlı olduğuna inanıyor”.

Reference 2 - 4,19% Coverage

“ Yani başlangıçta belki değil de sanatla uğraşan bir kişinin sanatın gerek toplumda gerekse insan olmakla kültür içinde ne tür bir anlamı olduğuna ilişkin düşünsel bir yakınlığı olmalı. Ama o kuramları bilmesi gerekmez. Ama hiç değilse yani doğru bir değerlendirmesi olması lazım. Ama bu günler güzel sanatlar filan çok medyatik olduğu için...”.

Alan uzmanları, estetik eğitimin bilişsel ve duyuşsal boyutlardaki gerekliliklerine değinmişler hatta estetik eğitimin genel eğitimin temelinde olmasını savunmuşlardır.

Alan uzmanlarının estetik dersi amaçlarını daha çok kendi uzmanlık alanlarıyla ilişkilendirerek açıkladıkları görülmektedir. İki alan uzmanı felsefi, bir alan uzmanı tinsel, diğeri de çevre ve duyuşsal bakış açısıyla, amaçlara yaklaştıkları anlaşılmaktadır. Her üç alan uzmanı da sanat alanı ile estetiği ilişkilendirirken bu üç yaklaşımın amaçları gerçekleştirmedeki önemine değinmişlerdir. Yukarıda açıklandığı gibi aslında, alan uzmanlarının üç farklı yaklaşımı geniş bir alanda ele alınan estetik eğitimin olmazsa olmaz boyutlarını vurgulamaktadır.

1. Alt problemin “d” maddesine ilişkin öğretim elemanları görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorum

Estetik Dersinin Amaçları ve Gerekliliği

<Documents\dumlupınar> - § 1 reference coded [1,10% Coverage]

Reference 1 - 1,10% Coverage

“sizce programda estetik derslerinin adı amaçlarıyla uyuyor mu?”

Cevap: hemen, hemen uyuyor.”

<Documents\hacettepe> - § 3 references coded [2,95% Coverage]

Reference 1 - 1,09% Coverage

Birkaç kişi buna uyuyor ama çoğunlukla ihtiyacımız yok diye düşünüyorlar. Biz buraya resim

yapmaya heykel yapmaya geldik diyorlar.

Reference 2 - 1,00% Coverage

“O anda anlamıyorlar. Zaman geçtikten sonra anlıyorlar. Anlayanlarda oluyor ama genelde mezun olduktan sonra anlıyorlar”.

Reference 3 - 0,85% Coverage

“Aslında çok da fazla bir şey yapılamıyor. Başta böyle bir kopukluk ve soğukluk oluşuyor öğrencilerde”.

<Documents\ataturk üni> - § 2 references coded [8,57% Coverage]

Reference 1 - 3,27% Coverage

“estetığe ait bir kitap yok ki onu kıyaslayalım. Estetikle ilgili kitaplarda genelde sanatı değil de felsefeyi bilen insanların genel estetiğe yaklaşımları vardır. Sanatçı için özel bir estetik felsefesinin olması gerekir. Özellikle Almanların konuyla ilgili yazdıkları vardır. Ruslarda önemlidir. Bunlardan faydalanmak lazım gelir”.

Reference 2 - 5,30% Coverage

“son derece gereklidir. Sanatçıyı sapmalardan koruyabilir. Çeşitli akımlar vardır..bunları anlayabilmeleri için gereklidir. Özellikle soyut sanatta bunu tartışırım öğrencilerimle. Klasik eğitimden geçmemiş birisi sanki moda uyar gibi soyut yapar. Bu şeyler arasında kendi kendine yolunu bulmak için estetik bakışı çözümlemeli. Onun kendi kendisini tanımasıyla başlar. Bunlar batının modasıdır. Halbu ki batı klasik sanat eserlerine dönmüştür. Özellikle sanatçı toplumun önünde gidebilirse sanatçıdır. Teknik tek başına sanat değildir”.

Konuyla ilgili üç öğretim elemanından ikisi, öğrencilerden kaynaklanan sorunlar yüzünden dersin amaçlara ulaşılmasında sorunlar yaşandığı, inandırıcı olmadığını, yani gerekliliğine inanılmadığını, bir öğretim elemanı da, dersin gerekliliğinin öğrenciye nasıl ifade edilmesi gerektiği konusunda düşüncelerini ifade etmiştir.

Özetle öğretim elemanlarının estetik derslerinin amaçlarına ilişkin önemle üzerinde durulması gereken dört farklı görüş ortaya koymuştur. Bu görüşler, öğrenme etkinlik ve biçimleri ile dersin amaçları, öğretmen etkililiği ve eğitimci perspektifleri açısından estetiğin amaçlarını farklı bakış açıları ile ortaya koymaktadır.

1. görüş

“Öncelikle öğrencilerin kendi yapıtlarını üretme sürecinde bu yapıtlara kaynak oluşturacak sanat tarihindeki resimlerin, sanatçıların, sanat eserlerinin çözümlemesinde bir kategori olarak verilmesi ve bir değerlendirici olarak öğretilmesi. Bunun dışında normal, iş hayatında, sosyal yaşantısında, günlük yaşamda çevre faktöründeki o estetik değerlendirmeyi nasıl yapacağına, yaşam kalitesini nasıl yükselteceğine dair bilgilerle donanımlı hale getirilmesi”.

2. görüş

“Estetik yada sanat felsefesi yani bir takım kuramları öğrencilere öncelikle öğretmek ve o kuramlar üzerinde tartışmak. Sanata felsefeyle nasıl bakılır, estetik kuramlar nelerdir, sanata felsefeyle bakmanın faydası nelerdir gibi konuları önce genel hatlarıyla öğrenciye aşılayıp, felsefi bir görüş kazandırmayı amaçlıyoruz”.

3. görüş

“Benim sorunum ben kime ne anlatabiliyorum. Ben çok iyi şeyler anlatmışım karşımdaki anlamamış, o zaman ben hiç bir şey anlatamamışım demektir. Bu denkle karşımdakinin, mesela karşımdaki İngilizce biliyor almanca biliyor Türkçe mi biliyor o dille konuşmalıyım. Bunu yanlış yorumlayanlarda oluyor yani ben bilim adamıyım yahut eğitimcim, öğretmenim, ben ödevimi yaparım o ne kadar alırsa olmaz! O zaman boşuna geçmiş oluyor bu ders..şimdi öğrencilerin içinde üniversitenin 3. Sınıfına gelmiş, ben onları hep dışarıya çıkarıyorum, yapılara bakmayı sokağa bakmayı, bilmem yeşillığe bakmayı, bakmakla görmek arasındaki farkı sorgulayıp o görebildiği şeyin yorumunu yapabilmek yetisini kazandırmak için önce uğraşmak gerekiyor. Beyoğlunda bir yapıyı göstererek bakın burada her türlü şey var, iz var. Burada Barok var, Rokoko var, hatta Antik çağdan izlerde var. Mesela “Antik ne demek hocam” diyecek. Öyle gelmiş liseden, ben ona ne verebilirim? Bu yüzden yönetime dedim ki bu türlü yürümez bu ders, yani ben Hegel’den nasıl söz edeyim bu insanlara... ,estetiğin sözcük anlamından bile haberleri yok. Estetik artık onlar için TV’ de bilmem ne hanımın ne giydiği... ? Yani hepsi için değil yanlış anlaşılmasın. Ama ne yazık ki ben onu da hesaba katmak zorundayım. O zaman

önce bu insanların şeyleri eksik, yani kültür alt yapıları eksik. Ben o kültür alt yapısını kazandırmaya çalışırken, arada bazı sözleri, bazı şeyleri çok basitte olsa onlara duyumsatmaya çalışmalıyım”. Böyle düşünüyorum.

“ Estetik deyince ne anlıyoruz bir dersin konusu gibi, hâlbuki adı estetik olabilir, adı sanat sosyolojisi olabilir, sanat felsefesi olabilir, başka bir şeyler olabilir bu önemli değil, asıl ne vereceğiz bu önemlidir. Bir kere benim için sanatlarda kültür alt yapısı eksik olduğu zaman bunun hiçbir anlamı yok”.

“Bir şey vereceksen insana ben ne değilim neyim? Buradan başlanmalıdır. Mesela kendisine söylenen sözün Bindörtyüzyıl önce şu koşullar altında söylenmiş bir söz olduğunu bilmesi bence daha önemli. Bunun politikayla falanda alakası yok. Kültür alt yapısı tamam olacak, bir dünya görüşü olacak, tabii bu çok kolay bir iş değil”.

“Estetik dersi dendiğinde aslında ben bambaşka bir şey anlıyorum, siz başka şey anlıyorsunuz bu birincisi, ikincisi benim ona estetik tanımlaması içinde olan bazı şeylerdense onu estetik duyarlılığa götürebilmek temel sorun”.

4. görüş

“İnsanların hayatla olan estetik münasebetlerini araştıran bir bilimdir. Tabii çeşitli şeyler var. Tabii yalnızca güzellikle ilgili olan değildir. Estetiğin kategorileri vardır. Yücelik, güzellik ve trajik gibi..Örneğin sanat gözünden bakarsak çirkin bir olay sanatçı gözünden güzel ifade edilebilir. Estetik insanın hayatla olan münasebetleriyle ilgili çok yönlü bir ilişkidir”.

Sonuç olarak, öğretim elemanları estetik dersinin amaçlarını belirlerken farklı yaklaşımlar sergilemektedirler. Bu amaçların her birinin estetik eğitim alanındaki farklı bakış açılarını temsil ettiğini söyleyebiliriz. İncelediğimizde öğretim elemanlarının ikisinin (1 ve 4.) estetiğin hayatla olan ilişkisine dikkat çektiğini görebiliriz. Ki bu anlayış çağdaş estetik eğitimin amaçları ile daha çok örtüşmektedir. Diğer iki öğretim elemanı ise, felsefî estetiğin amaçlarını gerçekleştirmeye daha yakın gözükmektedir.

1. Alt problemin “d” maddesine ilişkin öğretim elemanı algı ölçeğinden elde edilen bulgular ve yorum

Estetik Dersinin Amaçları

Tablo 15. Öğretim elemanlarının “İşlediğiniz konular lisans programında belirlenen estetik dersi amaçlarına uygun mudur?” maddesine ilişkin algıları.

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	4	2	1

Tablo 15 incelendiğinde öğretim elemanlarının yarısından fazlası (4) işlediği konuların lisans programında belirlenen estetik dersi amaçlarına uygun olduğunu ifade etmektedirler. Dağılımda iki öğretim elemanı bu görüşü desteklemektedir.

Tablo 15 öğretim elemanlarının işlediği konuların lisans programında belirlenen estetik dersi amaçlarına uygun olduğu görüşünü ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının işlediği konuların lisans programında belirlenen estetik dersi amaçlarına uygun olması gerektiğini düşünmeleri ders öğretimin etkinliğinin artırılmasına yönelik olumlu algıdır.

Tablo 16. Öğretim elemanlarının “Öğretim programınızda estetik derslerinin öğrencilerin gereksinimlerini temel alan bir yaklaşımı benimsediği söylenebilir mi?” maddesine ilişkin algıları.

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	4	3	-

Tablo 16 incelendiğinde öğretim elemanlarının yarısından fazlası (4) öğretim programlarının estetik derslerinde öğrencilerin gereksinimlerini temel alan bir yaklaşımı benimsediğini ifade etmektedirler. Dağılımda görüldüğü üzere üç öğretim elemanı bu görüşü desteklemektedir.

Tablo 16 öğretim elemanlarının öğretim programında estetik derslerinin öğrencilerin gereksinimlerini temel alan yaklaşımı benimsediğini ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının programda öğrencilerin gereksinimlerini temel alan bir yaklaşımı benimsemesi öğretim etkinliğine yönelik olumlu düşünce olarak görülebilir.

**Tablo 17. Öğretim elemanlarının
“Uyguladığınız yıllık ders plânı
öğrencilerin estetik alanındaki
gereksinimleri karşılamada yeterli midir?”
maddesine ilişkin algıları.**

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	4	2	1

Tablo 17 incelendiğinde öğretim elemanlarının yarısından fazlası (4) uyguladığı yıllık ders plânının öğrencilerin alandaki gereksinimleri karşılamada yeterli olduğunu ifade etmektedirler. Dağılımda iki öğretim elemanı görüşü kısmen desteklemektedir.

Tablo 17 öğretim elemanlarının uyguladığı yıllık ders plânının öğrencilerin alandaki gereksinimleri karşılamada yeterli olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının uyguladığı yıllık ders plânının öğrencilerin alandaki gereksinimleri karşılamada yeterli olması ders öğretim etkinliklerinin gözden geçirilme ihtiyacına girilmemesi sonucu doğabilir. Halbuki her öğretim planı yeni gereksinimleri giderme çabasında olmalıdır. Ancak bu bulgu görüşme sonuçlarıyla birlikte yeniden değerlendirilecektir.

**Tablo 18. Öğretim elemanlarının
“Fakültenizin programına göre estetik
dersleri düzenlenirken lisans düzeyindeki,
ilgili amaçlar ayrıntılı bir biçimde saptanmış
mıdır?” maddesine ilişkin algıları.**

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
1	3	2	1

Tablo 18 incelendiğinde öğretim elemanlarının yarısına yakını (3) fakülte programına göre estetik dersleri düzenlenirken lisans düzeyindeki ilgili amaçları ayrıntılı biçimde saptanmış olduğunu ifade etmektedirler. Dağılımda iki öğretim elemanı görüşü kısmen desteklemektedir.

Tablo 18 öğretim elemanlarının fakülte programına göre estetik dersleri düzenlenirken lisans düzeyindeki ilgili amaçların ayrıntılı biçimde saptanmış olduğunu ortaya koymaktadır. Estetik dersleri düzenlenirken lisans düzeyindeki ilgili amaçları ayrıntılı biçimde saptanmış olması ders öğretimine yönelik olumlu bir

tutum olarak görülebilir. Ancak bu bulgu görüşme sonuçlarıyla birlikte yeniden değerlendirilecektir.

**Tablo 19. Öğretim elemanlarının
“Estetik derslerinde belirlediğiniz içerik,
belirlenen amaçları gerçekleştirebilecek
şekilde düzenlenmiş midir?”maddesine
ilişkin algıları.**

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
1	3	1	2

Tablo 19 incelendiğinde öğretim elemanlarının yarısına yakını (3) estetik derslerinde belirledikleri içeriğin, belirlenen amaçları gerçekleştirebilecek şekilde düzenlendiğini ifade etmektedirler. Dağılımda bir öğretim elemanı görüşü kısmen desteklemektedir. Tablo 19 da iki öğretim elemanından karşı görüş belirtmektedirler.

Tablo 19 öğretim elemanlarının estetik derslerinde belirledikleri içeriğin, belirlenen amaçları gerçekleştirebilecek şekilde düzenlendiğini ortaya koymaktadır.

Estetik derslerinde öğretim elemanlarının belirledikleri içeriğin, belirlenen amaçları gerçekleştirebilecek şekilde düzenlemeleri ders öğretimine yönelik olumlu bir görüş olarak görülebilir. Ancak bu bulgu görüşme sonuçlarıyla birlikte yeniden değerlendirilecektir.

1. Alt problemin “d” maddesine ilişkin öğrenci algı ölçeğinden elde edilen bulgular ve yorum

Estetik Dersinin Amaçları

Tablo 20. Öğrencilerin “Estetik derslerini veren öğretim elemanı tarafından dersin içeriği, amaçları ve değerlendirme ölçütleri gibi konularda bilgilendirildim” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
4	3,0	4	3,0	15	11,1	11	8,14	76	56,3	25	18,5	3,6

Tablo 20 incelendiğinde, öğrencilerin üçte ikisinden fazlası (% 78) estetik derslerini veren öğretim elemanı tarafından dersin içeriği, amaçları ve değerlendirme ölçütleri gibi konularda bilgilendirildiğini ileri sürmektedir.

Tablo 20’de katılmıyorum % 11 ve hiç katılmıyorum seçeneklerinin dağılımın yaklaşık % 3’lük bir dilimini temsil etmesi öğrencilerin estetik derslerini veren öğretim elemanı tarafından dersin içeriği, amaçları ve değerlendirme ölçütleri gibi konularda bilgilendirildiğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin estetik derslerini veren öğretim elemanı tarafından dersin içeriği, amaçları ve değerlendirme ölçütleri gibi konularda bilgilendirilmeleri, nitelikli bir eğitimin temelinde bulunan öğretim içeriğinin hazırlandığını düşündürebilir. Bu bulgular Tablo 63 ile karşılaştırıldığında öğrencilerin değerlendirme ölçütlerinden de haberdar olabileceği sonucuna varmaktayız.

Ancak öğretim elemanları görüşmeleri ve doküman incelemelerinden anlaşıldığına göre, öğretim elemanları öğrencilerini genellikle sözlü bilgilendirmektedirler. Sözlü bildirimin yazılı bildirmelere göre kalıcılığı tartışılabilir.

1. Alt Problemin “d” Maddesine İlişkin Genel Yorum

Bulgulara göre, dersin amaçları programların % 70’ inde dersin amaçları felsefi estetik ve sanat felsefesi mantığına uygundur. Öğretim programlarının ancak % 30’ unda amaçlar bu mantığın dışına çıkabilmektedir. Öğretim elemanları arasında öğretim planı yapma ve dağıtma oranı da bu oranlarla aynıdır. Amaçların belirlenmesinde öğrencilerin düzeyleri ve dersi inandırıcı bulmamaları öğretim elemanlarınca önemli bir sorun olarak görülmektedir.

Bulgular, estetik ders amaçları, plânlanması, uygulanması ve çağdaştırılması aşamalarında bazı sorunların varlığına işaret etmektedir. Alan uzmanları, estetik eğitimin bilişsel ve duyuşsal boyutlardaki gerekliliklerine değinmişler hatta estetik eğitimin genel eğitimin temelinde olmasını savunmuşlardır.

Alan uzmanlarının estetik dersi amaçlarını daha çok kendi uzmanlık alanlarıyla ilişkilendirerek açıkladıkları görülmektedir. İki alan uzmanı felsefi, bir alan uzmanı tinsel, diğeri de çevre ve duyuşsal bakış açısıyla, amaçlara yaklaştıkları anlaşılmaktadır. Her üç alan uzmanı da sanat alanı ile estetiği ilişkilendirirken bu üç yaklaşımın amaçları gerçekleştirmedeki önemine değinmişlerdir. Yukarıda açıklandığı gibi aslında, alan uzmanlarının üç farklı yaklaşımı geniş bir alanda ele alınan estetik eğitimin olmazsa olmaz boyutlarını vurgulamaktadır.

Estetik derslerinin genel amaçları fakültelerin öğretim programlarında ve öğretim elemanlarının plânlarında çoğunlukla yer almamaktadır. Öğretim elemanlarından sadece 1/7’ si öğretim planını yazılı bir şekilde yapmakta ve öğrencilere dönem başında dağıtmaktadır.

Öğretim elemanları ders plânlarının yeterliği, ders plânı yapma ve öğrencileri plân konusunda bilgilendirme ile ilgili olumlu algı taşımalarına rağmen, yaşadıkları sorunları görüşmeler yoluyla ortaya koyabilmişlerdir. Halbuki öğretim elemanları algı ölçeklerine verdikleri yanıtlarda estetik derslerinin amaçlara uygun yürütüldüğü konusunda hemfikir gözükmüşlerdir. Dersin amaçları konusunda elde edilen nicel veriler öğretim elemanları görüşleri ölçeği ile çatıştığı anlaşılmaktadır. Sözünü ettiğimiz öğretim elemanları görüşleri öğrencilerin görüşleri ölçeği ile karşılaştırıldığında dersin amaçları konusunda öğrencilerin bilgi sahibi olmadıklarıda

anlaşılmaktadır. Ayrıca, bu sonuç öğretim elemanları görüşme bulgularıyla da desteklenmektedir. Çünkü öğretim elemanları, öğrencilerin dersin amaçlarını inandırıcı bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Böylece çatışmanın nedeni ortaya çıkmaktadır. Öğretim elemanlarının çoğunda ders planı yapma alışkanlığı bulunmamaktadır ve ders amaçlarını genellikle sözlü olarak öğrencilerine bildirmektedirler ve bu bildirme kalıcı olmamaktadır.

Tüm bulgular değerlendirildiğinde estetik derslerinin incelenen fakültelerin ancak üçte birinde estetik derslerinin eğitim öğretim planlarının amaçlarına hizmet ettiği görülmektedir. Bunun yanında öğretim elemanlarının yaklaşımları doğrultusunda estetik derslerinin amaçları değişmektedir. Öğretim elemanlarının yarısına yakını daha çağdaş anlayışta amaçlar oluşturma eğilimi göstermektedirler. Öğrenciler ise, dersin amaçları konusunda yeterince bilgi sahibi olamamaktadırlar.

1. Alt Problemin “e” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

1. Alt problemin “e” maddesinde “Estetik derslerinde kullanılan yöntem ve teknikler nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

1. Alt problemin e maddesine ilişkin bulgular alan uzmanları, öğretim elemanları görüşleri, öğrenci ve öğretim elemanı algı ölçeklerinden elde edilmiştir.

1. Alt problemin “e” maddesine ilişkin alan uzmanları görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorum

Ders Yöntem ve Teknikleri

<Documents\AT § 4 references coded [12,24% Coverage]

Reference 1 - 1,10% Coverage

“O zaman iyiden iyiye bir yöntem tartışmasına girmek gerekir belki diye düşünüyorum. Bu tartışma yapmadan da verimli olmayacaktır”.

Reference 2 - 1,42% Coverage

“Sanata çok doğru bakan bir yöntem anlayışının olması gerekiyor. Bana şey fırsatı vermediler şimdi emekli olduk, kaldığım sürece öğrenci yetiştirme fırsatı vermediler”.

Reference 3 - 1,40% Coverage

“Sonunda sanatı ayırtırmaya yönelim oluşturacaksınız o yüzden laboratuarda çalışması gerekiyor. Bu

yüzden zaten çağdaş estetiğe zaten laboratuvar estetiği deniyor”.

Reference 4 - 8,32% Coverage

“kuramla uygulamayı bir arada götürmek Ankara’da da X hanım diye biri ders veriyordu onbeşgün öncede onunla görüştük. Kuramı uygulamadan ayırmamak bir romanı mesela sürekli tartışmak iyi gibi görünen, zaman zamanda mesela bir şiir üzerinde çalışmak gerekir. Mesela çocuklar bizim yerli romanlarımızın hiç farkında değiller ben onlara mesela Osman Cemal in Çingeneler romanını verince bir burun kıvrır gibi yaptılar ondan sonra ne güzel romanmış dediler. Hani Sait Faik derya Çingenelerden başka roman tanımıyorum diye. Sonra sınıfa girdiğimde tahtaya mesela Boudlaire in bir şiirini yazardım, hatta Fransızcasını yazar ve tek tek açıklardım, yabancılık çekmesinler diye. Aslında çevirilerinden ne kadar farklıymış diye baktılar. Biraz da sanat tarihi bilgisi anlamında.. Bence bu tür çalışmalar yararlı olur bence uygulamayla bağı hiç koparmamak gerekir. Kuramı temel olarak koymak, yani sürekli olarak bu işin kuramı budur gibi bununla ayları yılları geçirmemek uygun olur”.

<Documents\İT § 2 references coded [9,85% Coverage]

Reference 1 - 4,90% Coverage

“Ancak sanat eleştirisi gibi estetik ve ontolojik açıdan yapılacak sorgulamalar öğrencileri felsefi düşünmeye ve bu düşünce modellerini anlamaya yönlendiririz”.

Reference 2 - 4,96% Coverage

“Varlık olarak değerinden başka bir değeri var mı? Bunları ontolojik olarak sorgulamak ve onun bir meta olarak dünyadaki nedenini, nasılını tartışmak durumundayız”.

<Documents\JE § 5 references coded [19,40% Coverage]

Reference 1 - 4,51% Coverage

“Ama eğitim yöntemlerinde bunu ortaya koymak daha kolay. Yani öğrencilere şunu yaptırmak lazım. Mesela öğrencileri doğada gezdirerek.. Işık renk gibi şeylere sonra sadece resim yaparak değil beklide fotoğraf çekerek.. belki bu duyarlılıklarını başkalarının sanat eserlerinde şey yaparak, çevrede yani sürekli olarak duyarlı olarak farkında olmaya yöneltmek insanları...”

Reference 2 - 1,59% Coverage

“ Peki ne yapıyorduk? İşte mesela bir şekilde gözleri kapayıp duvarlara veya şeylere dokunarak ilerlemek ve duyuları çalıştırmak”.

Reference 3 - 2,68% Coverage

“Gerçekten iyi olan bir kent ortamında bunları yaşıyorsunuz, yağmur yağdığında her şey parlıyor değil mi?, temiz bir caddede gökyüzünü yerde görüyorsunuz, pırıltılar görüyorsunuz yani bir çok yeni şey fark ediyorsunuz”.

Reference 4 - 7,18% Coverage

“ Ve de yani Kant bütün kuramının temelinde o farkındalığın nasıl canlandığını anlatıyor, onun ne olduğunu anlatıyor yani o güzel denenden ne anladığını güzeli beğenmek onunla coşmak o faydalıdan veyahut ta insanın hoşuna giden piktoral bir şeyden çok farklı o güzel. Ama çıkara yönelik olmayan beğeni, onu tabii çevreyi yaşayarak, öğrencilerde bunlar uyandırılabilir. Mesela bir dönem öğrencilere önce ben kentte ilginç bir yere gidin gözlemlerinizi yazın dedim oradan iki kişi yazar çıktı. Çok Hoşlarına gitti yazı yazmak. Yani otobüs garına gitti oturup insanları izledi ve yazdı”.

Reference 5 - 3,44% Coverage

“Ben çok değişik kendime göre yöntemler kullandım onları o anda kendi kurdum biraz. Yani o anda belki diğer şeyleri de kullansaydım faydalı olurdu ama öyle kurulmuş şeyleri pek kullanmadım. Ama olabilir tabii. Ne kadar çok alternatif denenirse o kadar faydalı olacağına inanıyorum”.

Alan uzmanları ders yöntemlerine ilişkin görüşlerinde estetik eğitimin özündeki duyarlılık ve farkındalık kazandırma yönüne dikkat çekmektedirler. Estetik eğitim bu iki yönü, yani bilişsel ve duyuşsal alanla eğitimsel amaçları işletme olanağı vermektedir. Sanat eğitiminde bu iki insani alanın birlikte çalıştığı başka bir

potansiyel alan bulmak oldukça güçtür. Bu potansiyel ancak güzel sanatlar içerisinde bulunabilir. Bu açıdan estetik deneyim ve analiz sanatı estetik yaşantı yoluyla günlük yaşama taşır.

1. Alt problemin “e” maddesine ilişkin öğretim elemanları görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorum

Estetik Derslerinde Kullanılan Yöntem ve Uygulamalar

<Documents\hacettepe> - § 2 references coded [0,72% Coverage]

Reference 1 - 0,36% Coverage

“Yani ben derse giriyorum anlatıp çıkıyorum”.

Reference 2 - 0,36% Coverage

“Öncelikle bilgi aktarma şeklinde oluyor ”.

<Documents\atatürk>

Reference 3 - 0,36% Coverage

“ben uygulamacı değilim. Ben teorik olarak konuları anlatırım. Hangi dönemde hangi renkler var akımlar neler gibi. Ben sadece resimde değişen kural ve koşulları felsefe yardımıyla çözümlemelerine olanak veririm. Uygulama hocaları onları uygulatır”.

<Documents\mimasinan>

Reference 4 - 0,36% Coverage

Ben bir kere hiçbir zaman bir şey okumadım, okutmadım da. Sadece saydam götürdüm bol, bol. Bazen tek şey etkiledi onları bazen etkilemedi. Ama hep konuşturdum. Sen ne düşünüyorsun bu konuda, hım bak ilginç ne diyorsun arkadaşının söylediğine... Hani konuşturmaya çalışmak. Temelde de şu düşünmekte bir şey gibi, spor gibi, yahutta bir matematik çözümü yahut resim yapmak mesela. Düşünmeyi öğrenmeden tepeden doldurulmuş bilginin onlara bir yararı olmadığını boşuna o deponun dolduğunu ve o deponun hiçbir işe yaramayacağını, depo doldurulmuş kapısı kapatılmış bu kadar. Derslerimde bunu aktarmaya çalıştım.

Öğretim elemalarının %60'ının derslerinde anlatım yöntemini kullandığı anlaşılmaktadır. Anlatım yöntemi, estetik gibi kuramsal ağırlıklı sanat derslerinde sıkça kullanıldığı bilinen bir yöntemdir. Felsefi estetik ağırlıklı konuların aktarımında anlatım yönteminden faydalanmak doğaldır. Bu açıdan anlatım

yöntemine hangi koşullar içerisinde ihtiyaç duyulacağı önem taşımaktadır. Ancak öğrencilerin estetik deneyim edinme, eleştirel düşünme, sorgulama ve gözlem yoluyla duyuşsal becerileri geliştirme bu becerilerini kullanma olanaklarını, farkındalık temelli yaklaşımları öğrenmesi gerekir. Benzer çağdaş yöntemlerin kullanılması estetik dersinin amaçlarına ulaşmasında önemlidir.

Değerlendirme Ölçütleri Oluşturma

<Documents\hacettepe> - § 1 reference coded [2,29% Coverage]

Reference 1 - 2,29% Coverage

“Ben her dönem ödev veriyorum. Bu ödevler gerçekten benim için çok önemli. Yazılı sınavlar da tabi çok önemli. Bilginin de ötesinde kendisini nasıl ifade edebiliyor. İşte o aldığı bilgileri nasıl dönüştürebiliyor. Değerlendirme ölçütlerim genelde bunlar. Ya da derse katılımları”.

<Documents\atatürk üni> - § 1 reference coded [1,77% Coverage]

Reference 1 - 1,77% Coverage

“konuları veriyorum ve o konularla ilgili kendi özgür düşüncelerini istiyorum. Örneğin onların genel estetik bilgisi, kavramlar ve estetik nazariyelerine ilişkin iki soru sorarım”.

Sonuç olarak, estetik derslerinde en genel değerlendirme ölçütünün yazılı ve ödev yapma olduğu anlaşılmaktadır. Görüşmecilerden sadece biri bilgiyi dönüştürebilme konusuna dikkatlerimizi çekmektedir.

Ders Notu Hazırlama

<Documents\hacettepe> - § 1 reference coded [0,27% Coverage]

Reference 1 - 0,27% Coverag

“Ders notlarım zaten elimde var”.

<Documents\atatürk üni> - § 1 reference coded [1,16% Coverage]

Reference 1 - 1,16% Coverage

“Türkiye de olan literatürü pek anlamıyorum daha çok kendi kitaplarımdan faydalaniyorum, ancak ders notu dağıtmıyorum”.

Yükseköğretimde ders notları, konuyla ilgili kitaplar, makaleler, bildirler ya da öğretim elemanı tarafından hazırlanan ve öğretim içeriğindeki konuların yer aldığı yazılı kaynaklardır.

Sonuç olarak, sadece bir öğretim elemanın ders notu hazırladığı ve bir öğretim elemanında ders notu yerine kendi kitaplarından faydalandığı görülmektedir. Ders notu öğrencinin konular üzerinde önceden bir fikir edinmesi için etkili bir

öğrenme aracı olarak görülebilir. Ayrıca ders notları öğretim programının bir yansıması olarak da değerlendirilebilir. Bu açılarından bakıldığında, ders notlarının açık ve anlaşılır olarak ders konularının bir özeti olmasını bekleyebiliriz. Ayrıca, ders notları öğrenci kadar öğretim elemanının da ihtiyaç duyabileceği bir kaynaktır.

Ders Notunu Öğreciye Dağıtma

<Documents\dumlupınar> - § 1 reference coded [2,14% Coverage]

Reference 1 - 2,14% Coverage

“eline bir doküman vermediniz mi? Cevap: öğrenciler konuya o kadar yabancılar ki... değil felsefeyle ilgili bilgileri anlamak öğrenciler filozofu ismini söylemekte bile zorlanıyorlar”.

<Documents\hacettepe> - § 1 reference coded [0,33% Coverage]

Reference 1 - 0,33% Coverage

“Ama bunu öğrencilere dağıtmıyorum tabi”.

<Documents\atatürk üni> - § 1 reference coded [1,16% Coverage]

Reference 1 - 1,16% Coverage

“Türkiye de olan literatürü pek anlamıyorum daha çok kendi kitaplarımdan faydalaniyorum, ancak ders notu dağıtmıyorum”.

Sonuç olarak, genelde öğretim elemanının ders notu hazırlamadığı ve hazırlayanın da, bunları öğrencileriyle paylaşmadığı anlaşılmaktadır. Öğretim elemanlarının konuyla ilgili gerekçelerini incelediğimizde, öğrencilerin bu notları anlayamaması gibi bir endişe duyulduğu görülmektedir. Araştırmanın ilerleyen bulgularında konu ele alınacaktır.

Derse Katılım Sağlama ve Düşünmeye Teşvik Etme

<Documents\dumlupınar> - § 1 reference coded [1,69% Coverage]

Reference 1 - 1,69% Coverage

“Ayrıca okuduğum yazıları da onlara veriyorum. okutturup ne düşünüyorsunuz diyorum. Biraz da yaşamdan pratik deneyimle ilgili bir şeyler yapıyoruz”.

<Documents\mimar sinan> - § 1 reference coded [1,34% Coverage]

Reference 1 - 1,34% Coverage

“Ama hep konuşturdum. Sen ne düşünüyorsun bu konuda, hım bak ilginç ne diyorsun arkadaşının söylediğine... Hani konuşturmaya çalışmak”.

<Documents\atatürk üni> - § 1 reference coded [8,05% Coverage]

Reference 1 - 8,05% Coverage

“mıknatıs olan bir şey gerek ki onların ilgilerini çeksın. O yüzden öncelikle genel konuşmalar yapıyorum. Sanatın sosyal hayatta yeri, sanatın türleri çünkü ressamın bir tek sanat türüyle ilişkisi yok, diğer sanat türleriyle de var. İnsanın güzel hissi çok uzun zamanlardan beri onlara has bir özelliktir. Ta mağara devrinden günümüze sanat vardı... Örneğin yunan sanatında temel üç renk varken, daha sonra bu değişmiş. Belki insan gözü de değişiyor. Belki toplum geliştikçe yavaş yavaş insan bu renk tonlarını çözer. Örneğin Turner da bir rengin otuz nüansını görebilirsiniz. Bunu herkes göremez sanatçı bunu görmelidir. Doğadaki renkleri. Çocuklar beni seviyorlar. Çok zorlamadım. Biraz özgür bıraktım. Ki onlar bir şeyler sorabilsin. O kültür ortamı oluşturulabilsin. Beş on dakika mutlaka diyaloga imkan veririm”.

<Documents\hacettepe> - § 1 reference coded [2,40% Coverage]

Reference 1 - 2,40% Coverage

“Çünkü soru hazırlamak için öncelikle o konuyu öğrenecekler. Birbirlerine böyle soru hazırlıyorlar. Ya da grup çalışmalarında karşılıklı gruplar olarak değil de her grup kendi içinde soru hazırlamasını istiyorum ya da tartıştıracak şekilde arada bir böyle grup çalışmaları da yaptırıyorum”.

<Documents\mimar sinan> - § 1 reference coded [3,70% Coverage]

Reference 1 - 3,70% Coverage

“Ve inanıyorum ki adı önemli değil sanat tarihi adı altında olsun, düşünmenin yolları felsefe demeye gerek yok. Onun başlığı altında olsun, insanlara bir kere önce ne olduklarını, nasıl bir ülkede yaşadıklarını ve o ülkede nelerin gelip geçtiğini düşündürmek yani, mısırdaki niye önden ve yandan figür vardı, sebebi neydi, ne gibi bir dünya görüşü yüzünden böyle bir şey yaptılar?”.

Öğretim elemanları öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlama, düşünmeye ve tartışmaya teşvik gibi bazı konularda sıkıntılar yaşamaktadırlar. Bunu çözebilmek için her öğretim elemanının kendisine has bir yaklaşım oluşturduğu izlenebilir.

Sonuç olarak eğitimciler tarafından soru, cevap ve tartışma yöntemlerinin derse katılımı sağlamak ve öğrencileri düşünmeye teşvik edebilmek için kullanıldığı, ancak dersin öğrencinin çalışma alışkanlıklarına sahip olamaması, istenç eksikliği, okuma alışkanlığı azlığı ve kültür alt yapı eksiklikleri gibi sorunlar yüzünden istenilen düzeyde gerçekleşemediği anlaşılmaktadır.

Farklı Disiplinlerle İlişki Kurma

<Documents\hacettepe> - § 2 references coded [2,86% Coverage]

Reference 1 - 2,49% Coverage

“Örneklere bakıyorum, gösterilen malzemeler de çok önemli, onlar üzerinden de, sanat genel tarihi bu aslında. Geçmişten günümüze, estetik sanat felsefesi, felsefe sanat ilişkisi, bunların sanata olan etkileri, o görsel malzemenin üzerinden her derste olmasa bile en az bir derste bunları geçiyorum”.

Reference 2 - 0,38% Coverage

“Uygulamalı derslerde tabii ki faydası oluyor”.

<Documents\mimar sinan> - § 2 references coded [5,03% Coverage]

Reference 1 - 0,75% Coverage

“O zaman önce bu insanların şeyleri eksik, yani kültür alt yapıları eksik onunla ilişki kurulması lazım”.

Reference 2 - 4,28% Coverage

“Yani böyle çok farklı disiplinlerden neredeyse böyle çok gülünç bazı şeylerden örnekler getirerekten, onlara bunu şey yapmaya çalıştım. Bundan, öğrenci yakınmadı hiçbir zaman –yani biz estetik dersi görücez yani şimdi bunun estetikle ne işi var demiyor. Yani ben bu ilişkiyi de kuruyordum, yani şimdi bunu neden böyle yaptığımızı... Ama genelde birisi dese ki şimdi bu estetik dersimi hayır! O nedenle farklı bir şey oluyor hep”.

<Documents\atatürk üni> - § 3 references coded [6,42% Coverage]

Reference 1 - 1,90% Coverage

“yukarıda söylediğim konular işlenebilir, mesela sanatın gerçekliği yansıtması bir estetik problemdir. Sanatla ahlakı, sanatla siyasetin ilişkisi gibi konular estetik alanına giren konulardır”.

Reference 2 - 2,08% Coverage

“sanat tarihi, sanat felsefesi, estetik metodolojisinde bir temeldir. Estetik sanatla ilgili tüm bu disiplinlerin tümünün ideolojik bir temelidir. Estetik hem bunlarla zenginleşir hem de bunları zenginleştirir”.

Reference 3 - 2,44% Coverage

“ben uygulamacı değilim. Ben teorik olarak konuları anlatırım. Hangi dönemde hangi renkler var akımlar neler gibi. Ben sadece resimde değişen kural ve koşulları felsefe yardımıyla çözümlemelerine olanak veririm”.

Sonuç olarak, öğretim elemanları en çok sanat tarihine önem vermektedirler. Bir sonraki disiplinin sanat felsefesi, sonra etik, daha sonra felsefe ve kültür tarihi olduğu anlaşılmaktadır. İfadelerden öğretim elemanlarının estetik konularına çoğunlukla felsefe estetik ilişkisiyle ve sanat tarihsel açıdan yaklaştıkları anlaşılmaktadır.

Farklı Uygulamalara Yer Verme ve Grup Çalışması Yaptırma

<Documents\dumlupınar> - § 1 reference coded [1,57% Coverage]

Reference 1 - 1,57% Coverage

“bu ders bir yıl değil, yalnızca bir dönem. Sınav takimi diğer ana branş derslerinin durumundan dolayı böyle bir uygulama yaptıramıyoruz”.

<Documents\hacettepe> - § 4 references coded [3,97% Coverage]

Reference 1 - 0,51% Coverage

“Uygulamalı şöyle her dönem bir iki film izlettirim onlara”.

Reference 2 - 0,39% Coverage

“Uygulama olarak grup çalışmaları yaptırıyorum”.

Reference 3 - 1,88% Coverage

“Ancak estetik dersinde işlediğimiz konuların, makalelerini okuduğumuz da estetikten öğrendiğimiz bilgilerin ne kadar da yaşadığını görmüş oluyoruz. Ve kendi işlerini bu şekilde aktarabiliyorlar. Böyle bir sürekliliği oluyor, ancak uygulama yaptırmıyorum”.

Reference 4 - 1,19% Coverage

“Sadece okumakla ya da atölyeye girip çalışmakla değil. Çok gezmek, görmek, bakmak, iletişim kurmak bunları kafalarına aşılamaaya çalışıyorum”.

<Documents\mimar sinan> - § 6 references coded [11,40% Coverage]

Reference 1 - 3,34% Coverage

“O zaman boşuna geçmiş oluyor bu ders..şimdi öğrencilerin içinde üniversitenin 3. Sınıfına gelmiş, ben onları hep dışarıya çıkarıyorum, yapılara bakmayı sokağa bakmayı, bilmem yeşillığe bakmayı, bakmakla görmek arasındaki farkı sorgulayıp o görebildiği şeyin yorumunu yapabilmek yetisini kazandırmak için önce uğraşmak gerekiyor”.

Reference 2 - 0,79% Coverage

“Dışarıya götürmemin nedeni yaşadıkları dünyaya ilişkin..”.

Reference 3 - 0,48% Coverage

“mesela bu son sömestr Truva ya Asos a götürdüm”.

Reference 4 - 2,12% Coverage

“Öğrenci dinleyen dinliyor dinlemeyen dinlemiyor. Ben bir kere hiçbir zaman bir şey okumadım, okutmadım da. Sadece saydam götürdüm bol, bol. Bazen tek şey etkiledi onları bazen etkilemedi. Ama hep konuşturdum”.

Reference 5 - 2,56% Coverage

“Şimdi birisi var dersi kavramsal olarak anlatıyor, birside var görerek yaşıyor. Ben mimarlık öğrencisiyken bütün Anadolu’yu dolaştım..hangisi daha çok şey öğretir? Ama ben tezde hazırladım akademik şeyler yazdım ama o bir ay benim yaşamımı kurtardı”.

Reference 6 - 2,12% Coverage

“Çocuklara diyorum ki gelin sizi Selimiye’ye götüreceğim ne yapmış Sinan onu anlatacağım. Ayrıca da bunu imarlık ağırlıklı zannediyorlar. Hayır, ben orada ne duyumsuyorum, onu duyurmak istiyorum öğrencilerime”.

<Documents\atatürk üni> - § 2 references coded [6,06% Coverage]

Reference 1 - 1,69% Coverage

“grup büyük olunca olmuyor. Ancak küçük gruplarda mümkündür. Büyük gruplarda daha çok ben konuşuyorum. Özellikle öğrenci merkezli eğitimi de dikkate alarak ders veriyorum”.

Reference 2 - 4,37% Coverage

“bu alanda uygulama yapmadan ben sosyolojik araştırma anlıyorum, yoksa fazla uygulamaya yer yoktur. Öğrencilerime ben, özellikle estetik kültürle ilgili yazdığım makalemden inceledim. Anket yaptım. Özellikle Türk ressamlarının adını sordum ama bilmiyorlardı. En büyük fizikçiler matematikçiler bunlar güzel sanatları bilir ancak sanat öğrencileri genel kültür sahibi değiller. Diğer alanların birbirine yaklaşmasından bilgi doğar, sanat doğar...”.

<Documents\hacettepe> - § 1 reference coded [0,39% Coverage]

Reference 1 - 0,39% Coverage

“Uygulama olarak grup çalışmaları yaptırıyorum”.

Sonuç olarak, estetik derslerinde dört öğretim elemanının grup çalışmaları, gezi, gözlem, yazılı kaynaklar üzerinde tartışma gibi uygulamalar yaptıkları izlenmektedir. İki öğretim elemanı farklı uygulama yaptıramadığını ifade etmiş, bunlardan biri gerekçe olarak, ders süresinin yetersizliğini, diğeri de, öğrencisindeki genel kültür eksikliğini göstermiştir.

Motive Etme

<Documents\dumlupınar> - § 1 reference coded [6,01% Coverage]

Reference 1 - 6,01% Coverage

“öğretim elemanı kendi deneyimlerinden yola çıkarak öğrenciye yol gösterir onu teşvik eder. Öğrenci ise, aslında sanat eğitimi öğrencinin kendisinde içten, içsel istenciyle oluşması gereken bir şey. Direkt dışarıdan yönlendirerek kalıplara sokarak olmuyor bu iş. Benim gördüğüm kendi lisans ve yüksek lisans eğitiminde bu böyleydi, yani benim gördüğüm..., istencimle yola çıkarak bir şeyler yapmaya çalıştım”.

“Kılavuza ihtiyacım olurdu, kılavuzda hoca. Ona danışarak süreci yaşatabiliyorsa oluyor. Amaca böyle ulaşabiliriz yani”.

<Documents\hacettepe> - § 3 references coded [2,60% Coverage]

Reference 1 - 0,86% Coverage

“Kendilerini motive etmeleri lazım. Ben motive etmeye çalışıyorum ama tek başıma ben yeterli

olmuyorum”.

Reference 2 - 0,35% Coverage

“Aslında çok da fazla bir şey yapılamıyor”.

Reference 3 - 1,39% Coverage

“Güdülemeye çalışıyorum. Sadece okumakla ya da atölyeye girip çalışmakla değil. Çok gezmek, görmek, bakmak, iletişim kurmak bunları kafalarına aşılama çalışıyorum”.

Öğretim elemanları, çoğunlukla öğrencilerini motive etmeye çalıştıklarını ancak motivasyonlarının öğrenciler üzerinde işe yaramadığını ifade etmektedirler. Özellikle, motivasyonun öğrencinin istenciyle ilgili olduğunu vurgulanmaktadır.

Soru-Cevap ve Yöntemi Tartışma Yöntemi Kullanma

<Documents\hacettepe> - § 1 reference coded [1,58% Coverage]

Reference 1 - 1,58% Coverage

“Ya da grup çalışmalarında karşılıklı gruplar olarak değil de her grup kendi içinde soru hazırlamasını istiyorum ya da tartıştıracak şekilde arada bir böyle grup çalışmaları da yaptırıyorum”.

<Documents\hacettepe> - § 1 reference coded [0,88% Coverage]

Reference 1 - 0,88% Coverage

“Ama hazırlıklı gelirlerse böyle soru, tartışma şeklinde çok daha hareketli ve çok daha verimli geçiyor”.

Sonuç olarak, öğretim elemanlarından bir tanesi özellikle soru cevap ve tartışma yöntemini grup çalışması içerisinde tercih ettiğini vurgularken bir diğeri, bu yönteme konularının içerisinde arasıra yer verdiğini ifade etmişlerdir.

Müfredat Programı Yapma

<Documents\dumlupınar> - § 1 reference coded [5,13% Coverage]

Reference 1 - 5,13% Coverage

“yüzeysel olarak. Mesela dersimde antik yunan, greko-romen felsefesinden ondan sonra aydınlanma felsefesinden, Rönesans ve gotik sanat felsefelerinden mesela çağdaş sanat felsefeleri örneklerinden ve sonra Türkiye’deki en önemli sanat felsefesiyle ilgili yazarlar, örnekler, kitaplar ve kaynakçalar belirtmiştim. Öyle sözlü bir yüzeysel dikte değil de detaylı bir bilgi vermiştim dersin başında çünkü

kaynakçaya ulaşamıyorlar. Genel bir şey olarak”.

<Documents\hacettepe> - § 3 references coded [3,50% Coverage]

Reference 1 - 1,10% Coverage

“Önce kendime göre bir program yapıyorum. Nerden başlaycam, sonra hangi konuya geçicem. Genelde hep o kuramlar üzerinden başlıyorduk”.

Reference 2 - 0,75% Coverage

“Kendime göre hazırlıyorum. Hafta hafta olmuyorsa bile genel olarak şunları anlaticam diye”.

Reference 3 - 1,64% Coverage

“Bir sanat tarihçiden aldım bu dersi. Aslında onun programını çok değiştirmedim. Güncelliyorum tabii kendime göre. Bir takım değişiklikler yapıyorum ama. Temelde onun programından hareket ediyorum”.

<Documents\atatürk üni> - § 1 reference coded [2,00% Coverage]

Reference 1 - 2,00% Coverage

“ben özellikle kendim için yapıyorum müzik estetiğinde özellikle. Ben mecbur ettim ki bu ders olmalıdır. O zaman yaptılar. Neredeyse bir sekiz senedir var. Bu alana karşı ilgisizliğin olduğunu görüyorum”.

Konuyla ilgili iki öğretim elemanı görüş bildirmiştir. Birinci öğretim elemanı dersin müfredatını kendisinin belirlediğini, ikincisi ise, bir başkasının programını uyguladığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin İhtiyaçlarını Dikkate Alma

<Documents\hacettepe> - § 4 references coded [6,02% Coverage]

Reference 1 - 0,88% Coverage

“ama tabi dersi işlerken öğrencilerin ihtiyaçlarına ve düzeylerine göre sürekli değişiklikler olabiliyor”.

Reference 2 - 0,58% Coverage

“Öğrencilerden bir öneri gelirse onları da göz önünde bulunduruyorum”.

Reference 3 - 1,68% Coverage

“Öğrencilerin motivasyonu , öğrencilerin o anki durumu bizleri çok etkiliyor. Gözlerine baktığın an onlarda bir gevşeklik hissettiğin an bir de hazırlıksız geldikleri zaman benimde enerjim etkileniyor”.

Reference 4 - 2,89% Coverage

“Çok da fazla bir şey yok ama dediğim gibi o dersi veren kişi öğrencinin yapısına da bağlı olarak zaten ihtiyaçlarını belirliyor. Program ne kadar güncellenecekse ona göre güncelliyor ve o program başta belirlendiği gibi devam etmiyor. Öğrencinin yapısına göre bazı konular bırakılıyor. Benim bütün

derdim öğrenciye faydası oluyor mu, olmuyor mu?”.

<Documents\mimar sinan> - § 1 reference coded [3,94% Coverage]

Reference 1 - 3,94% Coverage

“Ben çok iyi şeyler anlatmışım karşımdaki anlamamış, o zaman ben hiç bir şey anlatamamışım demektir. Bu denenle karşımdakinin, mesela karşımdaki İngilizce biliyor almanca biliyor Türkçe mi biliyor o dille konuşmalıyım. Bunu yanlış yorumlayanlarda oluyor yani ben bilim adamıyım yahut eğitmenim, öğretmenim, ben ödevimi yaparım o ne kadar alırsa olmaz! O zaman boşuna geçmiş oluyor bu ders”.

Öğretim elemanlarından ikisi öğrencilerin ihtiyaçlarını derslerindeki etkileşim, beklenti düzeyine göre belirlerken, yalnızca biri kullandığı dile dikkat çekmektedir.

1. Alt problemin “e” maddesine ilişkin öğretim elemanı algı ölçeğinden elde edilen bulgular ve yorum

Estetik Derslerinde Yöntem ve Uygulamalar

Tablo 21. Öğretim elemanlarının “estetik derslerinde anlaşılır açıklamalar yaparım ” maddesine ilişkin algıları.

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	6	1	-

Tablo 21 incelendiğinde öğretim elemanlarının tamamına yakını (6) estetik derslerinde anlaşılır açıklamalar yaptıklarını ifade etmektedirler. Dağılımda bu görüşü bir öğretim elemanı desteklemektedir. Tablo 21 öğretim elemanlarının estetik derslerinde anlaşılır açıklamalar yaptıklarını ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının estetik derslerinde anlaşılır açıklamalar yapmaları derse yönelik olumlu mesleki bir algı olarak görülebilir.

Sonuç olarak estetik derslerini veren öğretim elemanlarının konuya ilişkin görüşleri incelendiğinde çoğunlukla derslerinde anlaşılır oldukları söylenebilir.

**Tablo 22. Öğretim elemanlarının
“estetik derslerinde ses tonumu
etkili bir biçimde kullanırım”
maddesine ilişkin algıları.**

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	4	2	1

Tablo 22 incelendiğinde öğretim elemanlarının yarısından fazlası (4) estetik derslerinde ses tonunu etkili bir biçimde kullandığını ifade etmektedirler. Dağılımda iki öğretim elemanı bu görüşü kısmen desteklemektedir.

Tablo 22 öğretim elemanlarının estetik derslerinde ses tonumu etkili bir biçimde kullandığını görüşünü ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının estetik derslerinde ses tonunu etkili biçimde kullanması ders öğretimine yönelik olumlu mesleki bir algı olarak görülebilir.

**Tablo 23. Öğretim elemanlarının
“estetik derslerinde öğrencinin derse
katılımını sağlamak için öğretmen-öğrenci,
öğrenci öğretmen, öğrenci - öğrenci
arasındaki bire bir iletişimi etkin kılarım.”
maddesine ilişkin algıları.**

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	5	2	-

Tablo 23 incelendiğinde öğretim elemanlarının çoğunluğu (5) estetik derslerinde öğrencinin derse katılımını sağlamak için öğretmen-öğrenci, öğrenci öğretmen, öğrenci - öğrenci arasındaki bire bir iletişimi etkin kıldığını ifade etmektedirler. Dağılımda iki öğretim elemanı bu görüşü kısmen desteklemektedir.

Tablo 23 öğretim elemanlarının estetik derslerinde öğrencinin derse katılımını sağlamak için öğretmen-öğrenci, öğrenci- öğretmen, öğrenci - öğrenci arasındaki bire bir iletişimi etkin kıldığını görüşünü ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının estetik derslerinde öğrencinin derse katılımını sağlamak için öğretmen-öğrenci, öğrenci öğretmen, öğrenci - öğrenci arasındaki bire bir iletişimi etkin kılması ders öğretimine yönelik olumlu mesleki bir algı olarak görülebilir.

**Tablo 24. Öğretim elemanlarının
“Sözel ve beden dilini kullanarak
anlatım yaparım.” maddesine ilişkin algıları.**

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	7	-	-

Tablo 24 incelendiğinde öğretim elemanlarının tamamı (7) estetik derslerinde sözel ve beden dilini kullanarak anlatım yaptığını ifade etmektedirler. Dağılımda yedi öğretim elemanı bu görüşü tamamen desteklemektedir.

Tablo 24 öğretim elemanlarının estetik derslerinde ses tonumu etkili bir biçimde kullandığını görüşünü ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının estetik derslerinde sözel ve beden dilini kullanarak anlatım yapması ders öğretimine yönelik olumlu mesleki bir algı olarak görülebilir.

**Tablo 25. Öğretim elemanlarının
“Estetik derslerinde öğrencilerin bireysel
farklılıklarına göre (hızlı /yavaş öğrenme v.b)
öğrenme öğretme ortamını düzenlemek
gerekli midir ?” maddesine ilişkin algıları.**

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	4	3	-

Tablo 25 incelendiğinde öğretim elemanlarının yarısından fazlası (4) estetik derslerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre (hızlı/yavaş öğrenme v.b) öğrenme öğretme ortamını düzenlemek gerekli olduğunu ifade etmektedirler. Dağılımda üç öğretim elemanı görüşü kısmen desteklemektedir.

Tablo 25 öğretim elemanlarının estetik derslerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre (hızlı/yavaş öğrenme v.b) öğrenme öğretme ortamını düzenlemenin gerekli olduğu görüşünü ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının estetik derslerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre (hızlı/yavaş öğrenme v.b) öğrenme-öğretme ortamını düzenlemesi ders öğretimine yönelik olumlu mesleki bir algı olarak görülebilir.

Ders yılı başında estetik derslerinde işlenecek konuyla ilgili olarak;

**Tablo 26. Öğretim elemanlarının
“Konu başlıklarını veririm.”
maddesine ilişkin algıları.**

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	7	-	-

Tablo 26 incelendiğinde öğretim elemanlarının tamamı (7) estetik derslerinde konu başlıklarını verdiklerini ifade etmektedirler. Tablo 26 öğretim elemanlarının estetik derslerinde konu başlıklarını verdiklerini ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının estetik derslerinde konu başlıklarını vermeleri ders öğretimine yönelik olumlu bir algı olarak görülebilir.

**Tablo 27. Öğretim elemanlarının
“Neler anlatacağım konusunda
sözel bilgi veririm ”maddesine
ilişkin algıları.**

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	6	1	-

Tablo 27 incelendiğinde öğretim elemanlarının tamamına yakını (6) derslerde neler anlatacağı konusunda sözel bilgi verdiklerini ifade etmektedirler. Dağılımda bir öğretim elemanı bu görüşü kısmen desteklemektedir. Tablo 27 derslerde neler anlatacağı konusunda sözel bilgi verdiklerini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretim elemanlarının derslerde neler anlatacağı konusunda sözel bilgi vermeleri çağdaş ve etkili bir öğretim ortamı sağlayabilir.

**Tablo 28. Öğretim elemanlarının
“Her hafta bir sonraki haftanın konusunu
veririm .”, maddesine ilişkin algıları.**

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	4	2	1

Tablo 28 incelendiğinde öğretim elemanlarının yarısından fazlası (4) estetik derslerinde her hafta bir sonraki haftanın konusunu verdiklerini ifade etmektedirler. Dağılımda iki öğretim elemanı görüşü kısmen desteklemektedir. Tablo 28 öğretim

elemanlarının estetik derslerinde her hafta bir sonraki haftanın konusunu verdiklerini ortaya koymaktadır.

Estetik derslerinde öğretim elemanlarının her hafta bir sonraki haftanın konusunu vermeleri ders öğretimine yönelik olumlu bir algı olarak görülebilir.

Tablo 29. Öğretim elemanlarının “Estetik derslerinde; Uygun araç ve gereçlerden faydalanma imkânlarımız var.” maddesine ilişkin algıları.

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	4	2	1

Tablo 29 incelendiğinde öğretim elemanlarının yarısından fazlası (4) estetik derslerinde uygun araç ve gereçlerden faydalanma imkânları olduğunu ifade etmektedirler. Dağılımda iki öğretim elemanı bu görüşü desteklemektedir. Tablo 29 öğretim elemanlarının estetik derslerinde uygun araç ve gereçlerden faydalanma imkânları olduğunu ortaya koymaktadır.

Estetik derslerinde estetik derslerinde uygun araç ve gereçlerden faydalanma imkânları olması ders öğretimine yönelik olumlu bir algı olarak görülebilir.

Tablo 30. Öğretim elemanlarının “Estetik derslerinde; Uygun fiziksel ortam sağlanabiliyor” maddesine ilişkin algıları.

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	5	1	1

Tablo 30 incelendiğinde öğretim elemanlarının tamamına yakını (5) estetik derslerinde uygun fiziksel ortam sağlanabildiğini ifade etmektedirler. Dağılımda bir öğretim elemanı görüşü, kısmen desteklemektedir. Tablo 30 estetik derslerinde uygun fiziksel ortam sağlandığını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak estetik derslerinde uygun fiziksel ortam sağlanabilmesi çağdaş ve etkili bir öğretim ortamı ile verimli bir öğrenme gerçekleştirilmesinde olumlu bir eğitim ortamı sağlayabilir.

**Tablo 31. Öğretim elemanlarının
“Estetik derslerinde; Derslerde
öğrenci katılımını sağlayacak etkinlikler
düzenliyorum” maddesine ilişkin algıları.**

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	4	3	-

Tablo 31 incelendiğinde öğretim elemanlarının yarısından fazlası (4) derslerde öğrenci katılımını sağlayacak etkinlikler düzenlediklerini ifade etmektedirler. Dağılımda üç öğretim elemanı bu görüşü kısmen desteklemektedir.

Tablo 31 öğretim elemanlarının derslerde öğrenci katılımını sağlayacak etkinlikler düzenlediklerini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretim elemanlarının derslerde öğrenci katılımını sağlayacak etkinlikler düzenlemeleri çağdaş ve etkili bir öğretim ortamı ile verimli bir öğrenme gerçekleştirilmesinde olumlu bir eğitim ortamı sağlayabilir.

**Tablo 32. Öğretim elemanlarının
“Amacıma uygun plânlama
ve uygulama yapma imkânına sahibim”
maddesine ilişkin algıları.**

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	5	2	-

Tablo 32 incelendiğinde öğretim elemanlarının tamamına yakını (5) derslerde uygun plânlamayı yapıp uygulama imkânına sahip olduklarını ifade etmektedirler. Dağılımda iki öğretim elemanı bu görüşü desteklemektedir. Tablo 32 öğretim elemanlarının derslerde amaca uygun plânlamayı yaptığı ve bunu uygulama imkânına sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretim elemanlarının derslerde amaca uygun plânlamayı yapıp uygulama imkânına sahip olmaları çağdaş ve etkili bir öğretim ortamı ile verimli bir öğrenme gerçekleştirilmesinde olumlu bir eğitim ortamı sağlayabilir.

**Tablo 33. Öğretim elemanlarının
“Ders için gerekli ortama, araç
ve gereçlere sahip değiliz”
maddesine ilişkin algıları.**

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	1	3	2

Tablo 33 incelendiğinde öğretim elemanlarının üçte birine yakını (2) estetik dersi için gerekli ortam ve araç gereçlere kısmen sahip olduklarını ifade etmektedirler. Dağılımda üç öğretim elemanı bu görüşü desteklemektedir.

Tablo 33 öğretim elemanlarının çoğunluğunun estetik dersi için gerekli ortam ve araç gereçlere sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretim elemanlarının estetik dersi için gerekli ortam ve araç gereçlere sahip olmaları çağdaş ve etkili bir öğretim ortamı, verimli bir öğrenme gerçekleştirilmesinde olumlu bir eğitim ortamı oluşturabilir.

Estetik derslerinde öğrencinin derse katılımını sağlamak için nasıl bir yol izlersiniz?

Tablo 34. Öğretim elemanlarının, “Konuyu ilgi çekici hale getirecek biçimde araç, gereç hazırlarım ” maddesine ilişkin algıları.

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	4	2	1

Tablo 34 incelendiğinde öğretim elemanlarının yarısından fazlası (4) estetik derslerinde konuyu ilgi çekici hale getirecek biçimde araç, gereç hazırladıklarını ifade etmektedirler. Dağılımda iki öğretim elemanından ikisi görüşü desteklemektedir.

Tablo 34 öğretim elemanlarının estetik derslerinde konuyu ilgi çekici hale getirecek biçimde araç, gereç hazırladıklarını ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının estetik derslerinde konuyu ilgi çekici hale getirecek biçimde araç, gereç hazırlamaları ders öğretimine yönelik olumlu bir algı olarak görülebilir.

Tablo 35. Öğretim elemanlarının, “Öğrencileri güdülerim” maddesine ilişkin algıları.

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	6	1	-

Tablo 35 incelendiğinde öğretim elemanlarının tamamına yakını (6) derslerde öğrencilerini derse ve konuya güdülediklerini ifade etmektedirler. Dağılımda bir öğretim elemanı bu görüşü desteklemektedir. Tablo 35 öğretim elemanlarının derslerde öğrencilerini derse ve konuya güdülediklerini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretim elemanlarının derslerde öğrencilerini derse ve konuya güdülemeleri çağdaş ve etkili bir öğretim ortamı ile verimli bir öğrenme gerçekleştirilmesinde olumlu bir eğitim ortamı sağlayabilir.

Tablo 36. Öğretim elemanlarının, “Öğrencilerin tamamının derse katılması gerekmez ” maddesine ilişkin algıları.

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	-	1	5

Tablo 36 incelendiğinde öğretim elemanlarının tamamına yakını (5) estetik derslerinde öğrencilerin tamamının derse katılması gerektiğini ifade etmektedirler. Dağılımda bir öğretim elemanı bu görüşü desteklemektedir.

Tablo 36 öğretim elemanlarının estetik derslerinde öğrencilerin tamamının derse katılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretim elemanlarının estetik derslerinde öğrencilerin tamamının derse katılması gerektiğini düşünmeleri çağdaş ve etkili bir öğretim ortamı ile verimli bir öğrenme gerçekleştirilmesinde olumlu bir eğitim ortamı sağlayabilir.

Tablo 37. Öğretim elemanlarının, “Dersi deneyimlerim doğrultusunda anlatırım” maddesine ilişkin algıları.

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	5	2	-

Tablo 37 incelendiğinde öğretim elemanlarının tamamına yakını (5) dersi deneyimlerim doğrultusunda anlattıklarını ifade etmektedirler. Dağılımda iki öğretim elemanı bu görüşü kısmen desteklemektedir. Tablo 37 öğretim elemanlarının dersi deneyimlerim doğrultusunda anlattıklarını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretim elemanlarının dersi deneyimleri doğrultusunda anlatmaları çağdaş ve etkili bir öğretim ortamı ile verimli bir öğrenme gerçekleştirilmesinde olumlu bir eğitim ortamı sağlayabilir.

Estetik derslerinde kullanılan öğrenme-öğretme yöntemi.

Tablo 38. Öğretim elemanlarının, “Ünlü yapıtların estetik analizini yaptırma” maddesine ilişkin algıları.

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	5	2	-

Tablo 38 incelendiğinde öğretim elemanlarının tamamına yakını (5) derste ünlü sanatçıların eserlerinin estetik analizini yaptırdıklarını ifade etmektedirler. Dağılımda iki öğretim elemanı bu görüşü desteklemektedir. Tablo 38 öğretim elemanlarının derste ünlü sanatçıların eserlerinin estetik analizini yaptırdıklarını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretim elemanlarının derste ünlü sanatçıların eserlerinin estetik analizini yaptırmaları çağdaş ve etkili bir öğretim ortamı ile verimli bir öğrenme gerçekleştirilmesinde olumlu bir eğitim ortamı sağlayabilir.

Tablo 39. Öğretim elemanlarının, “Ünlü sanatçıların ve filozofların düşüncelerini tartışma, görüşlerini değerlendirme” maddesine ilişkin algıları.

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	3	4	-

Tablo 39 incelendiğinde öğretim elemanlarının yarısına yakını (3) derslerinde ünlü sanatçıların ve filozofların düşüncelerini tartışma ve kendi görüşlerini katarak değerlendirme yazma faaliyetlerine yer verdiklerini ifade etmektedirler. Dağılımda dört öğretim elemanı bu görüşü kısmen desteklemektedir. Tablo 39 öğretim elemanlarının derslerinde ünlü sanatçıların ve filozofların düşüncelerini tartışma ve kendi görüşlerini katarak değerlendirme yazma faaliyetlerine yer verdiklerini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretim elemanlarının derslerinde ünlü sanatçıların ve filozofların düşüncelerini tartışma ve kendi görüşlerini katarak değerlendirme yazma faaliyetlerine yer vermeleri etkili bir öğretim ortamı ile verimli bir öğrenme gerçekleştirilmesinde olumlu bir eğitim ortamı sağlayabilir.

Tablo 40. Öğretim elemanlarının, “müze, sergi veya sanatçı atölyelerini ziyaret .” maddesine ilişkin algıları.

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	3	4	-

Tablo 40 incelendiğinde öğretim elemanlarının yarısına yakını (3) derslerinde müze, sergi veya sanatçı atölyelerini ziyaret etme faaliyetlerine yer verdiklerini ifade etmektedirler. Dağılımda dört öğretim elemanı bu görüşü kısmen desteklemektedir. Tablo 40 öğretim elemanlarının müze, sergi veya sanatçı atölyelerini ziyaret etme faaliyetlerine yer verdiklerini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretim elemanlarının müze, sergi veya sanatçı atölyelerini ziyaret etme faaliyetlerine yer vermeleri etkili bir öğretim ortamı ile verimli bir öğrenme gerçekleştirilmesinde olumlu bir eğitim ortamı sağlayabilir.

Tablo 41. Öğretim elemanlarının, “Öğrencinin sevdiği, bildiği konulara yönelme ” maddesine ilişkin algıları.

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	3	2	2

Tablo 41 incelendiğinde öğretim elemanlarının yarısına yakını (3) estetik derslerinde öğrencinin sevdiği, bildiği konulara yöneldiklerini ifade etmektedirler. Dağılımda iki öğretim elemanı görüşü kısmen desteklemektedir. Tablo 41 öğretim elemanlarının derslerinde öğrencinin sevdiği, bildiği konulara yöneldiğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin bildiklerinden yola çıkmak öğretim stratejileri içerisinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Öğretim elemanlarının öğrencinin sevdiği, bildiği konulara yönelmeleri öğretimde olumlu bir tutum olarak görülebilir. Ancak bu yolun tercih edilmesi bazı sorunlara yol açabilir. Öğrencilerin bildikleriyle ilişkilendirilecek bilgiler ile öğrencilerin sadece öznel seçimlerini ayırt edebilmemiz gerekmektedir.

Bazen öğrenciler yeni kavramları anlamakta güçlük çekebilirler. Bu durumda pedagojik açıdan güçlükleri aşmanın yolları aranmalıdır.

**Tablo 42. Öğretim elemanlarının,
“Her öğrenci için uygun olan bir
araştırma
konusunu tespit etme, o konuları
araştırma”, maddesine ilişkin algıları.**

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
1	1	3	2

Tablo 42 incelendiğinde öğretim elemanlarının üçte birine yakını (2) estetik derslerinde her öğrenci için uygun olan bir araştırma konusunu tespit ederek o konulara yönelik araştırma yapmadıklarını ifade etmektedirler. Dağılımda üç öğretim elemanı bu görüşü desteklemektedir. Tablo 42 öğretim elemanlarının çoğunlukla her öğrenci için uygun bir araştırma konusunu seçerek, o konuya yönelik araştırma yaptırmadıklarını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretim elemanlarının estetik derslerinde çoğunlukla her öğrenci için uygun olan bir araştırma konusunu tespit ederek konuya yönelik araştırma yaptırmamaları çağdaş, etkili bir öğretim ortamı sağlamadığının göstergesidir. Bu sonuç öğrencilerin derslerde verimli, güçlü öğrenme gerçekleştirememelerine neden olabilir.

**Tablo 43. Öğretim elemanlarının,
“Konuya yönelik örnek verme,
üzerinde tartışma yaptırmak.”
maddesine ilişkin algıları.**

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	6	1	-

Tablo 43 incelendiğinde öğretim elemanlarının tamamına yakını (6) derste konuya yönelik örnek vererek, tartışma yaptırdıklarını ifade etmektedirler. Dağılımda bir öğretim elemanı görüşü desteklemektedir. Tablo 43 öğretim elemanlarının derslerinde konuya yönelik örnek verdikleri, tartışma yaptırdıklarını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretim elemanlarının derste konuya yönelik örnek vermeleri, üzerinde tartışma yaptırmaları çağdaş ve etkili bir öğretim ortamı ile verimli bir öğrenme gerçekleştirilmesinde olumlu bir eğitim ortamı sağlayabilir.

**Tablo 44. Öğretim elemanlarının,
“Benzer ve farklı düşünceleri arasında
inceleme yapma, konu belirleme,
öğrencilerle tartışma, sunuş yapma.”
maddesine ilişkin algıları.**

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
1	3	2	1

Tablo 44 incelendiğinde öğretim elemanlarının yarısına yakını (3) estetik derslerinde benzer ve farklı düşünceleri arasında incelemeler yaparak konuları belirleme, öğrencilerle tartışarak sunuş yaptırdıklarını ifade etmektedirler. Dağılımda iki öğretim elemanı bu görüşü desteklemektedir. Tablo 44 öğretim elemanlarının çoğunlukla benzer ve farklı düşünceleri arasında incelemeler yaparak konuları belirleme, öğrencilerle tartışarak sunuş yaptırdıklarını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretim elemanlarının çoğunlukla derslerinde benzer ve farklı düşünceleri arasında incelemeler yaparak konuları belirlemeleri, öğrencilerle tartışarak sunuş yaptırmaları çağdaş, etkili bir öğretim ortamı sağlayarak verimli ve güçlü bir öğrenme gerçekleştirme yöntemidir.

**Tablo 45. Öğretim elemanlarının,
“Senaryo çalışmaları, ikilem yaratma.”
maddesine ilişkin algıları.**

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
1	4	1	1

Tablo 45 incelendiğinde öğretim elemanlarının yarısından fazlası (4) estetik derslerinde senaryo oluşturma ve konuyla ilgili ikilem yaratma yaptırdıklarını ifade etmektedirler. Dağılımda bir öğretim elemanından bu görüşü desteklemektedir. Tablo 45 öğretim elemanlarının çoğunlukla senaryo oluşturma ve konuyla ilgili ikilem yaratma yöntemlerini kullandıklarını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak öğretim elemanlarının çoğunlukla senaryo oluşturma ve konuyla ilgili ikilem yaratma yaptırmaları çağdaş, etkili bir öğretim ortamı sağlayarak verimli ve güçlü bir öğrenme gerçekleştirme yöntemidir.

**Tablo 46. Öğretim elemanlarının,
“Kuramsal bilgilere yoğunlaşarak
birden fazla konuda incelemeler
yaptırma”
maddesine ilişkin algıları.**

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
1	2	4	-

Tablo 46 incelendiğinde öğretim elemanlarının üçte birine yakını (2) estetik derslerinde kuramsal bilgilere yoğunlaşarak birden fazla konu üzerinde inceleme yaptırdıklarını ifade etmektedirler. Dağılımda dört öğretim elemanı kısmen bu görüşü desteklemektedir. Tablo 46 öğretim elemanlarının çoğunlukla kuramsal bilgilere yoğunlaşarak birden fazla konu üzerinde incelemeler yaptırdıklarını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretim elemanlarının çoğunlukla kuramsal bilgilere yoğunlaşarak birden fazla konu üzerinde incelemeler yaptırmaları çağdaş, etkili bir öğretim ortamı sağlayarak verimli ve güçlü bir öğrenme gerçekleştirebilir.

**Tablo 47. Öğretim elemanlarının,
“Proje çalışmaları yaptırarak,
sonuçları hakkında tartışma ”
maddesine ilişkin algıları.**

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
1	3	2	1

Tablo 47 incelendiğinde öğretim elemanlarının yarısına yakını (3) estetik derslerinde proje çalışmaları yaptırarak, sonuçları hakkında tartışma yaptırdıklarını ifade etmektedirler. Dağılımda iki öğretim elemanı bu görüşü desteklemektedir. Tablo 47 öğretim elemanlarının çoğunlukla proje çalışmaları yaptırarak sonuçlarını tartıştıklarını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretim elemanlarının çoğunlukla proje çalışmaları yaptırarak sonuçlarını tartışmaları çağdaş, etkili bir öğretim ortamı sağlayarak verimli ve güçlü bir öğrenme gerçekleştirebilir.

**Tablo 48. Öğretim elemanlarının,
“Öğrencinin yaratıcılığını engellemek
için o konuda serbest bırakma ”
maddesine ilişkin algıları.**

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
1	1	3	2

Tablo 48 incelendiğinde öğretim elemanlarının yarısına yakını (2) estetik derslerinde öğrencinin yaratıcılığını engellemek için o konuda serbest bırakmadıklarını ifade etmektedirler. Dağılımda üç öğretim elemanından bu görüşü desteklemektedir. Tablo 48 'de hayır ve kısmen seçeneklerinin dağılımın önemli bir dilimini temsil etmesi öğretim elemanlarının çoğunlukla estetik derslerinde öğrencinin yaratıcılığını engellemek için o konuda serbest bırakmadıklarını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, Tablo 48 bize öğretim elemanlarının estetik derslerinde öğrencinin yaratıcılığını engellemek için konuda kısmen serbest bırakılmaları gerektiğini düşündüklerini göstermektedir. Aslında bu anlayış sanat eğitimi alanında süregelen tartışmalı bir algıdır.

Sorulan sorulara doğru yanıtlar veren öğrencilere nasıl davranırsınız?

Tablo117. Öğretim elemanlarının, “Övgü sözleriyle ödüllendiririm.” maddesine ilişkin algıları.

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	3	4	-

Tablo 49 incelendiğinde öğretim elemanlarının yarısına yakını (3) derslerinde sorulan sorulara doğru yanıtlar veren öğrencilere kısmen övgü sözleriyle ödüllendirdiklerini ifade etmektedirler. Dağılımda her yedi öğretim elemanından üçü bu görüşü desteklemektedir. Tablo 49 'da kısmen ve evet seçeneklerinin dağılımın tamamını temsil etmesi öğretim elemanlarının derslerinde sorulan sorulara doğru yanıtlar veren öğrencilere bir kısmının övgü sözleriyle ödüllendirdiklerini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretim elemanlarının derslerinde sorulan sorulara doğru yanıtlar veren öğrencilere kısmen övgü sözleriyle ödüllendirmeleri etkili bir öğretim ortamı ile verimli bir öğrenme gerçekleştirilmesinde olumlu bir eğitim ortamı sağlayabilir.

Tablo 50. Öğretim elemanlarının, “Gülümseyerek doğru olduğunu belirtirim ” maddesine ilişkin algıları.

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	4	3	-

Tablo 50 incelendiğinde öğretim elemanlarının yarısından fazlası (4) derslerinde sorulara doğru yanıtlar veren öğrencilere gülümseyerek doğru olduğunu belirttiklerini ifade etmektedirler. Dağılımda her yedi öğretim elemanından üçü bu görüşü desteklemektedir. Tablo 50 'de evet ve kısmen seçeneklerinin dağılımın tamamını temsil etmesi öğretim elemanlarının derslerinde sorulan sorulara doğru yanıtlar veren öğrencilere gülümseyerek doğru olduğunu belirttiklerini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretim elemanlarının derslerinde sorulan sorulara doğru yanıtlar veren öğrencilere gülümseyerek doğru olduğunu belirtmeleri etkili bir öğretim ortamı ile verimli bir öğrenme gerçekleştirilmesinde olumlu bir eğitim ortamı sağlayabilir.

Tablo 51. Öğretim elemanlarının, “Hiçbir tepkide bulunmam.” maddesine ilişkin algıları.

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	-	-	7

Tablo 51 incelendiğinde öğretim elemanlarının tamamı (7) derslerinde sorulan sorulara doğru yanıtlar veren öğrencilere tepkide bulunduklarını ifade etmektedirler.

Tablo 51’de öğretim elemanından hiçbirini bu görüşe karşı olumuz görüş belirtmemektedirler. Tablo 51’de hayır seçeneğinin dağılımın tamamını temsil etmesi öğretim elemanlarının estetik derslerinde sorulan sorulara doğru yanıt veren öğrencilere pek çok tepkide bulunduklarını ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının estetik derslerinde sorulan sorulara doğru yanıt veren öğrencilere pek çok tepkide bulunmaları ders öğretimine yönelik olumlu bir algı olarak görülebilir.

**Tablo 52. Öğretim elemanlarının,
“Öğrencileri ödüllendirmenin onları
şımartacağını düşünürüm.”
maddesine ilişkin algıları.**

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	-	1	6

Tablo 52 incelendiğinde öğretim elemanlarının tamamına yakını (6) derslerinde öğrencileri ödüllendirmenin onları şımartacağını düşünmediklerini ifade etmektedirler.

Tablo 52’de öğretim elemanından hiçbiri bu görüşe karşı olumlu görüş belirtmemektedirler. Tablo 52’de hayır ve kısmen seçeneğinin dağılımın tümünü temsil etmesi öğretim elemanlarının ödüllendirme yönteminin öğrencileri şımartmayacağını düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının estetik derslerinde ödüllendirmenin öğrencileri şımartmayacağını düşünmeleri ders öğretimine yönelik olumlu bir düşünce olarak görülebilir.

**Tablo 53. Öğretim elemanlarının,
“Her dönem başında, öğrencilerin
estetik dersi için gerekli olan
ön bilgilere sahip olup olmadıklarını
belirlemek sizce gerekli midir?” maddesine ilişkin algıları.**

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	5	1	1

Tablo 53 incelendiğinde öğretim elemanlarının tamamına yakını (5) estetik derslerinde her dönem başında öğrencilerin estetik dersi için gerekli olan ön bilgilere sahip olup olmadıklarını belirlemenin gerekli olduğunu ifade etmektedirler. Dağılımda bir öğretim elemanı bu görüşü desteklemektedir.

Tablo 53’de evet ve kısmen seçeneğinin dağılımın tamamına yakın bir dilimini temsil etmesi öğretim elemanlarının her dönem başında, öğrencilerin estetik dersi için gerekli olan ön bilgilere sahip olup olmadıklarını belirlediklerini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretim elemanlarının her dönem başında, öğrencilerin estetik dersi için gerekli olan ön bilgilere sahip olup olmadıklarını belirlemeleri çağdaş, etkili bir öğretim ortamı sağlayarak verimli ve güçlü bir öğrenme gerçekleştirebilir.

Tablo 54. Öğretim elemanlarının, “Öğrencilerin konuyu daha iyi kavramaları için, konuyu onlara tekrarlatmak ve soruların çözümü doğrultusunda, öğrencilerin konuya yönelik önerilerini almak sizce öğrenme açısından önemli midir?”, maddesine ilişkin algıları.

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	4	3	-

Tablo 54 incelendiğinde öğretim elemanlarının yarısından fazlası (4) derslerinde öğrencilerin konuyu daha iyi kavramaları için, konuyu onlara tekrarlatmak ve soruların çözümü doğrultusunda, öğrencilerin konuya yönelik önerilerini almanın öğrenme açısından önemli olduğunu ifade etmektedirler. Dağılımda üç öğretim elemanı görüşü kısmen desteklemektedir.

Tablo 54 'de evet ve kısmen seçeneklerinin dağılımının tamamına yakın bir dilimini temsil etmesi öğretim elemanlarının derslerinde öğrencilerin konuyu daha iyi kavramaları için, konuyu onlara tekrarlatmak ve soruların çözümü doğrultusunda, öğrencilerin konuya yönelik önerilerini almanın öğrenme açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretim elemanlarının öğrencilerin konuyu daha iyi kavramaları için, konuyu onlara tekrarlatmak ve soruların çözümü doğrultusunda, öğrencilerin konuya yönelik önerilerini almanın öğrenme açısından önemli olduğunu düşünmeleri etkili bir öğretim ortamı ile verimli bir öğrenme gerçekleştirilmesinde olumlu bir eğitim ortamı sağlayabilir.

1. Alt problemin “e” maddesine ilişkin öğrencilerin algı ölçeğinden elde edilen bulgular ve yorum

Estetik Derslerindeki Yöntem ve Uygulamalar

Tablo 55. Öğrencilerin “Estetik derslerinde görsel-işitsel materyaller yeterince kullanılmadı” maddesine ilişkin algıları

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	0,7	20	14,8	35	25,9	16	11,8	45	33,3	18	13,3	3,0

Tablo 55 incelendiğinde, dağılımda yaklaşık her dört öğrenciden biri bu görüşe katılmadığını bildirirken, her üç öğrenciden biri de estetik derslerinde görsel-işitsel materyallerin yeterince kullanılmadığını belirtmektedir. Tablo 55’ de hiç katılmıyorum, tamamen katılıyorum ve kararsızım seçeneklerinin dağılımın yaklaşık % 14’ luk bir dilimi temsil etmesi estetik derslerinde görsel-işitsel materyallerin yeterince kullanılıp kullanılmadığı konusunda eşitlik göstermektedir. Tablo 55 bulgularından öğrencilerin çoğunlukla estetik derslerinde görsel-işitsel materyallerin yeterince kullanılmadığını düşündüklerini söyleyebiliriz.

Nedeni, estetik derslerinin kullanılan öğretim yöntemleriyle ilgili olduğu gibi, fiziksel koşulların veya araç-gereçlerin yetersizliği ile de açıklanabilir. Ancak aşağıda görüleceği üzere derslik koşulları yeterlidir. Veriler öğretim elemanlarının bulgularıyla karşılaştırıldığında görsel-işitsel materyallerin kullanıldığı sonucuna varılmaktadır. Araştırmalar görsel işitsel materyal kullanımının öğrenme düzeyine olumlu etkisi olabileceğini göstermektedir.

Görüşmeler öğretim elemanlarının genellikle görsel işitsel materyal kullanmakta sıkıntı çekmediklerini göstermektedir. Ayrıca öğretim materyali kullanımı ders öğretim yöntemiyle sıkı bir ilişki içerisinde olmalıdır. Örneğin düz

anlatım yöntemini tercih eden öğretim elemanları görsel-işitsel materyallere daha az başvurabilmektedir (bakınız: öğretim elemanları bulguları).

Sonuç olarak görsel işitsel materyaller sanat eğitiminin vazgeçilmez araçlarıdır. Araştırma bulgularına göre görsel işitsel materyaller eğitimcilerin yarısı tarafından aktif olarak kullanılmaktadır.

Tablo 56. Öğrencilerin “Estetik alanında yararlanabileceğimiz müze, galeri v.b gibi yerlere eğitim inceleme amaçlı gezi yeterince düzenlenmedi ” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
-	-	52	39,0	30	22,2	10	7,4	15	11,1	28	20,8	2,5

Tablo 56 incelendiğinde, öğrencilerin yarısından fazlası (%61) estetikte yararlanabilecekleri müze, galeri v.b gibi yerlere eğitim inceleme amaçlı gezilerin yeterince düzenlendiğini ileri sürmektedir. Tablo 56’da katılmıyorum ve tamamen katılıyorum seçeneklerinin dağılımın yaklaşık % 21’lik bir dilimini temsil etmesi, estetik derslerinde öğrencilerin yararlanabilecekleri müze, galeri v.b gibi yerlere eğitim inceleme amaçlı gezi düzenlendiğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu eğitim ve inceleme amaçlı gezi düzenlendiğine ilişkin olumlu algıları yanında, anketimize katılan her beş öğrenciden biri de eğitim ve inceleme amaçlı gezilerin yeterince düzenlenmediğini düşünmektedir. Tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin eğitim ve inceleme amaçlı gezi düzenlendiğini düşünmelerinin nedeni, öğrencilerin sadece estetik derslerinde değil farklı eğitim gezilerine de katıldıklarını gösterebilir. Çünkü öğretim elemanlarına ilişkin bulgularda bu gezileri çoğunlukla düzenleyemediklerini belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak maddi zorluklara işaret etmektedirler.

Etkili bir estetik eğitim tüm algı dinamiklerinin bir arada kullanılmasına olanak tanıyacak ortamları gerektirmektedir. Bu ortamlar genellikle sanat müzeleri, sanat

sergi ve galerileri gibi sanat eserleriyle içli dışlı olunabilecek mekanlardır. Bu mekanların kullanılması ise, bazı eğitim amaçları ve yöntemleriyle birlikte tasarlanmalıdır. Sadece seyir, olayı tek boyutlu olarak ele alır. Ayrıca öğrencilere gözlem, sözel ve yazınsal değerlendirme gibi bilişsel ve duyuşsal güçleri harekete geçirecek eğitim etkinlikleri yaptırılmalıdır.

Tablo 57. Öğrencilerin “Estetik derslerinde çağdaş sanat kuramlarına yeterince yer verilmedi” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
3	2,22	5	4,0	22	16,3	25	18,5	58	43,0	22	16,3	3,4

Tablo 57 incelendiğinde, öğrencilerin yarısından fazlasının (% 60) estetik derslerinde çağdaş sanat kuramlarına yeterince yer verilmediğini ileri sürmektedir. Dağılımda bu görüşe her altı öğrenciden birisi katıldığını, tamamen katıldığını ve katılmadığını bildirmektedir. Tablo 57’de boş % 2 ve hiç katılmıyorum seçenekleri % 4 dağılımlı bir dilimi temsil etmektedir.

Tablo 57 dağılımında, öğrencilerin estetik derslerinde çağdaş sanat kuramlarına yeterince yer verilmediğini düşünmelerinin nedeni, estetik derslerinin içeriğinin gözden geçirilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Günümüz sanatının değerlendirilmesi, yorumlanması ve anlaşılması ancak çağdaş sanat kuramlarının öğrenilmesi ile mümkündür. Etkili bir estetik eğitim programında günlük yaşam deneyimleri ve sanat anlayışlarının yansımalarının izlenmesi şarttır. Bu anlamda programların bakış açılarını yeniden gözden geçirmeleri gerekebilir.

Öğretim elemanları bulguları öğrencilerin algılarını desteklemektedir. Öğretmenler ders saatinin yetersizliği dolayısıyla çağdaş kuramlara kadar gelemediklerini hatta bu kuramların öğretilmesi konusunda pekte fazla kaygı duymadıklarını ifade etmişlerdir. Bu kuramların ayrıca başka bir ders konusu olması gerektiği konusunda görüş bildiren öğretim elemanları da izlenmiştir.

Tablo 58. Öğrencilerin “Estetik dersleri eserler üzerinde uygulama yapılarak anlatıldı” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
3	2,22	31	23,0	28	20,7	26	19,2	41	30,3	6	4,44	2,6

Tablo 58 incelendiğinde, öğrencilerin yaklaşık üçte biri (%30) estetik derslerinin eserler üzerinde uygulama yapılarak anlatıldığını ileri sürmektedir. Dağılımda her dört öğrenciden birisi hiç katılmadığını belirterek karşıt görüş belirtmiştir. Karşıt görüşü hiç katılmıyorum görüşüyle her dört öğrenciden biri desteklemektedir. Tablo 58’de katılmıyorum ve hiç katılmıyorum, seçeneklerinin dağılımın yaklaşık % 43 ’lük bir dilimini temsil etmesi estetik dersleri eserler üzerinde uygulama yapılmadığını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin derste eserlerle uygulama yapılarak anlatılmadığını düşünceleri öğretim elemanların ders öğretim içerikleri ve kullandıkları yöntemlerle ilgilidir. Estetik derslerinin eserler üzerinde uygulama yapılarak anlatılması dersi veren öğretim elemanlarının öğretim yöntemi seçimleriyle açıklanabilir.

Çağdaş estetik eğitiminde estetik sorgulamanın bir estetik eğitim yöntemi olduğu ve faydaları açıklanmıştır. Buna rağmen estetik derslerinin sadece felsefi estetik mantığıyla şekillendirilmesi söz konusudur. Bu tutum estetik dersi konularının anlaşılmasını güçleştirebilir. Nitekim Tablo 3 ve Tablo 57 bulguları öğrencilerin estetikle ilgili konuları anlamada güçlük yaşadığını göstermektedir.

Tablo 59. Öğrencilerin “Estetik derslerinde estetik analiz ve sorgulama yöntemleri yeterince öğrendim” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
3	2,22	6	4,44	31	23,0	28	20,7	48	35,5	19	14,0	3,2

Tablo 59 incelendiğinde, öğrencilerin yaklaşık üçte biri (%35,5) estetik derslerinde estetik analiz ve sorgulama yöntemleri yeterince öğrendiğini ileri sürmektedir. Dağılımda bu görüşü her beş öğrenciden birisi tamamen katıldığını belirterek desteklemektedir. Tablo 59’da katılmıyorum %23 ve hiç katılmıyorum, seçeneklerinin dağılımın yaklaşık % 4’lük bir dilimini temsil etmesi estetik derslerinde analiz ve sorgulama yöntemlerinin yeterince öğrenildiğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin estetik derslerinde analiz ve sorgulama yöntemleri yeterince öğrendiklerini düşünmeleri, Tablo 58 bulgularıyla örtüşmemektedir. Tablo 58’de öğrenciler eserler üzerinde yeterince uygulama yapmadıklarını düşünürken Tablo 59’da estetik analiz ve sorgulamayı yeterince öğrendiklerini düşünmektedirler.

Estetik sorgulama stratejileri eserler üzerinde gerçekleştirilmektedir. Burada öğrencilerin estetik analiz ve sorgulamadan anladıkları şeyin kastedilen öğretim yöntemi olup olmadığı konusunda tereddüde düşmekteyiz.

Öğretim elemanların kullandıkları öğretim yöntem ve stratejileri farklılıklarının olabileceği görülmektedir. Estetik derslerinin eserler üzerinde sorgulama yapılarak anlatılması dersi veren öğretim elemanlarının öğretim yöntemi seçimleriyle açıklanabilir. Eserler üzerinde olmayan bir estetik sorgu ancak kavramsal bir sorgulama olup sadece mantığın dinamiklerini harekete geçirecektir. Halbu ki estetik eğitim değerler üzerine bir değerlendirme yaparken niteliksel bir çözümleme üzerinde ilerlemelidir. Buna belirli bir görsel içeriği zorunlu kılar. Yani sanat nesnesini.

Sonuç olarak şüphe duyulan eğitmenler sanatsal çözümleme işini kültürel eleştiri ve sanat tarihsel, toplumsal ve niteliksel yönden eksik yürütebilecekleridir. Öğretim elemanı görüşme bulguları eğitmenlerin daha çok geleneksel kavramsal çözümlemelere bağlı kaldıklarını, daha çağdaş yöntemlerden habersiz olduklarını göstermektedir.

Tablo 59 dağılımı Tablo 58 bulgularını desteklemektedir.

Tablo 60. Öğrencilerin “Estetik dersini veren öğretim elemanı, bizi alanla ilgili kaynaklara ulaşma konusunda yeterince yönlendirilmedim” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
0	0	6	4,44	23	17,0	17	12,6	53	39,2	36	26,7	3,6

Tablo 60 incelendiğinde, öğrencilerin yarısından fazlası (% 63) estetik dersini veren öğretim elemanları tarafından ilgili kaynaklara ulaşma konusunda yeterince yönlendirilmediklerini ileri sürmektedir. Tablo 60’da katılmıyorum %17 ve hiç katılmıyorum, seçeneklerinin dağılımın yaklaşık % 4’lük bir dilimini temsil etmesi estetik dersini veren öğretim elemanının alanla ilgili kaynaklara ulaşma konusunda öğrencileri yeterince yönlendirilmediğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin estetik dersini veren öğretim elemanları tarafından ilgili kaynaklara ulaşma konusunda yeterince yönlendirilmediklerini düşünmeleri, estetik dersi öğretim içeriği ve dersin yapılandırılmasında sorunlar olabileceğine işaret etmektedir. Burada öğrencilerin kaynak bulma konusunda yönlendirilmediklerini düşünebiliriz. Görüşme bulgularında öğretim elemanları kaynaklara ulaşmaları konusunda öğrencilerin çaba göstermediklerini savunmaktadırlar. Bu sonuç tartışılmaya açıktır. Ancak öğrencilerin Tablo 93 ve 94’de belirttikleri üzere kaynak bulma sıkıntısı çektiklerini görebiliriz.

Tablo 61. Öğrencilerin “Estetik derslerinde yeterince seminer çalışmaları yaptırılmadı” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
9	6,7	27	20	51	38,0	9	6,7	27	20	12	9,0	2,4

Tablo 61 incelendiğinde, öğrencilerin üçte birinden fazlası (%38) estetik derslerinde yeterince seminer çalışması yaptırıldığını ileri sürmektedir. Dağılımda bu görüşü her dört öğrenciden birisi hiç katılmadığını belirterek desteklemektedir. Tablo

61’de katılıyorum %20 ve tamamen katılıyorum, seçeneklerinin dağılımın yaklaşık % 9’luk bir dilimini temsil etmesi estetik derslerinde yeterince seminer çalışmaları yaptırıldığını ortaya koymaktadır.

Estetik derslerinde yeterince seminer çalışmaları yaptırılması, öğretim elemanların eğitim yöntemleriyle ilgili olup, öğretim elemanlarının derste öğrencilere yeterince araştırma ve derse katılım olanağı verdiğini gösterebilir.

Sanat eğitiminde seminer sunuşu öğrenciye araştırma, sosyal ve paylaşımcı ifade tarzlarını olanaklı kılma ve işbirliği yapma gibi avantajlar sağlamaktadır. Estetik eğitimi alanında yapılacak seminer etkinliklerinin kolaycılığa kaçmadan yapılandırılması zorunluluktur. Çünkü seminerde hazırlanan bu materyaller öğrencinin sadece konuyu metinden okumasını olanaklı hale getirir. Öğrencinin bir süre zahmet edip bu bilgileri yazması veya yazılı kaynaklardan kes yapıştır tekniğiyle nakletmesi daha da ötesi önceki dönemlerde anlatılan konulardan alıntı yapması olabilecek eksikliklerden birkaçıdır. Bunun için seminer çalışmasının koşul ve kuralları konusunda dikkatli olunmalıdır.

Tablo 62. Öğrencilerin “Estetik derslerinde yeterince araştırma ödevi verilmedi” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
-	-	23	17,0	64	47,4	9	6,7	30	22,2	9	7,0	2,5

Tablo 62 incelendiğinde, öğrencilerin tamamına yakını (% 80) estetik derslerinde yeterince araştırma ödevi verildiğini ileri sürmektedir. Tablo 62’de katılıyorum %22,2 ve tamamen katılıyorum, seçeneklerinin dağılımın yaklaşık % 7’ lik bir dilimini temsil etmesi estetik derslerinde yeterince araştırma ödevi verildiğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilere estetik derslerinde yeterince araştırma ödevi verilmesi, öğretim elemanların eğitim yöntem ve stratejileri ile ilgili olup, öğrencinin hazır bulunuşluğu

ve derse katılımların sağlanabilmesinin etkin yollarının kullanılması ile açıklanabilir. Ve Tablo 62 dağılımı Tablo 61 bulgularını desteklemektedir.

Tablo 63. Öğrencilerin “Estetik derslerinde öğretim elemanının kullandığı ölçme ve değerlendirme (not verme) yöntemine yeterince güven vermedi” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
4	3,0	4	3,0	10	7,40	15	11,1	63	46,6	39	29,0	3,8

Tablo 63 incelendiğinde, öğrencilerin üçte ikisinden fazlası (% 77) estetik derslerinde öğretim elemanının kullandığı ölçme ve değerlendirme (not verme) yöntemine yeterince güvenmediğini görülmektedir.

Tablo 63’de katılmıyorum %7,40 ve hiç katılmıyorum, seçeneklerinin dağılımın % 3’lük bir dilimini temsil etmesi öğrencilerin estetik derslerinde öğretim elemanının kullandığı ölçme ve değerlendirme (not verme) yönteminin yeterince güvenmediğini ortaya koymaktadır.

Estetik derslerinde öğretim elemanının kullandığı ölçme ve değerlendirme (not verme) yöntemine yeterince güven vermediğini düşünmelerin, ders ölçme yönteminin gerçekte başarıyı ölçmede yetersiz olabileceğini gösterebilir.

Ayrıca öğretmenlerin değerlendirme ölçütlerini yeterince açıklayamamaları da söz konusudur. Öğretim elemanları görüşme sonuçları, estetik derslerinde değerlendirmenin çoğunlukla yazılı sınav şeklinde olduğunu göstermektedir. Halbuki estetik bilgiyi değerlendirme işi sadece kuramsal içeriğe ilişkin bilginin yanıtılması değildir. Öğrencilerin sözlü ve yazılı olarak düşüncelerini yansıtabilmeleri için portfolio hazırlamak, çalışma ve sorgulama yapırları hazırlamak veya proje çalışmaları yapmak gibi yöntemlerinde estetik alanındaki değerlendirmeye katılması gerekir.

Ölçme ve değerlendirme ölçütlerinin öğrenciye öğretim içerikleri yoluyla dönem başında bildirilmesi de gereklidir.

1. Alt Problemin “e” Maddesine İlişkin Genel Yorum

Tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde, estetik derslerinde kullanılan yöntem ve uygulamalar, öğretim programları, öğretim plânları, öğrenme etkinlikleri, öğretim biçim ve tekniklerine göre bazı farklılıklar ve benzerlikler göstermektedir.

Öğretim programlarının farklılaşsa bile estetik derslerinde kullanılan yöntem ve uygulamaların farklılaşmadığı görülmektedir. Hatta benzer programlarda benzer estetik uygulamaların yer aldığına sıklıkla rastlamaktayız. Ancak öğretim programlarının %20’ sinde yöntem ve uygulamalar farklılık göstermektedir.

Nitel verilere göre, öğretim plânları açısından bakıldığında da benzer sonuçlar karşımıza çıkmaktadır. Çünkü öğretim plânı yapan öğretim elemanları genel dağılımın 1/7 sini oluşturmaktadır. Öğretim planı yapan öğretim elemanlarının aynı zamanda farklı yöntem ve uygulamalara yer verdiklerini de söyleyebiliriz. Ancak öğretim plânı yapmaksızın farklı yöntem ve uygulamalara yer veren öğretim elemanı oranı dağılımın 2/7’ sini oluşturmaktadır. Ancak nicel verilere göre, öğretim elemanı algı ölçeği yoluyla elde edinilen bulgularda bu oranın arttığı izlenmektedir.

Nicel verilere göre öğretim elemanları derslerinde anlatacakları konularla ilgili sözel olarak öğrencilerini bilgilendirmektedirler. Öğretim elemanlarının dersin amaçlarına uygun plân yaptıkları yukarıda alt problem 1.4 bulgularında görülmektedir. Ancak öğretim elemanları bunları yazılı hale getirmemektedirler.

Dersin yöntem ve uygulamalarına öğrenme etkinlikleri açısından baktığımızda öğretim elemanlarının öğrenme esnasında öğrencilerin açık ya da kapalı etkinliklere teşvik etme oranının nicel bulgularda oldukça yüksek olmasına karşın nitel bulgularda bu oranın oldukça düştüğü izlenmektedir. Hatta öğretim elemanlarının öğrencilerin dikkatlerini çekebilmek, derse karşı inandırıcı tavır içinde olmalarını sağlamakta güçlükler yaşadıkları görülmektedir.

Öğretim elemanları, çoğunlukla öğrencilerini motive etmeye çalıştıklarını ancak motivasyonlarının öğrenciler üzerinde işe yaramadığını ifade etmektedirler. Özellikle, motivasyonun öğrenci istenciyle yakından ilgisi olduğunu vurgulanmaktadır. Ayrıca öğrencilerde temel kültür alt yapısı, okuma ve yazma becerisi eksikliğinin olduğunu, bunun öğrenme etkinliklerini olumsuz yönde etkilediğini vurgulamaktadırlar.

Öğrencilerse öğrenme etkinliklerine aktif olarak katıldıklarını düşünmektedirler. Fakat estetik derslerinde farklı uygulamalara olanak verilmediği, dersin ezbere dayalı algılanması, öğretim elemanı tarafından ders kaynaklarına ulaşmada yönlendirilmeme, ölçme ve değerlendirme sistemine güvenmememe gibi hususlardaki öğrenci görüşleri dikkate alındığında öğrenme etkinliklerinde yaşanan güçlüklerin nedenleri ve çelişkiler anlaşılabilir.

Ders yöntem ve uygulamalarına öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim biçim ve teknikleri açısından baktığımızda şöyledir:

Nitel ve nicel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğretim elemanlarının yarısından fazlasının estetik derslerinde geleneksel öğretim biçim ve teknikleri kullandıkları ve bu yüzden de derslerde genellikle aktif durumda oldukları görülmüştür. Öğrenci yalnız gözlemci ve izleyici konumundadır.

Ayrıca öğretim elemanları derslerinde geleneksel yöntemden kaçmanın yollarını aramaktadır. Ders saati, öğrenci kültür yapısı ve istencinin bu düşüncesini engellediğini vurgulamaktadırlar. Bu yüzden geleneksel öğretim tekniklerinden düz anlatıma sıklıkla başvurabilmektedirler. Bunun yanında öğretim elemanları yeterince araştırma ödevi, seminer, tartışma yaptırma, gezi, gözlem gibi teknikleride derslerinde kullandıklarını nicel verilerde ifade etmişlerdir.

Öğretim elemanları genel dağılımı içerisinde geleneksel öğretim yöntemi dışında bulgulama ya da buldurma olarak isimlendirilen öğretim biçimini kullananlar dağılımın 3/7 ' sini oluşturmaktadır. Yeni öğretim biçimlerini kullananlar ise dağılımın 2/7' sidir. Yeni öğretim biçimlerinden yaparak öğrenme ve proje yönetimi bilinen en yaygın öğretim biçimleri olarak tespit edilmiştir.

Bu durum öğrencilere yansımaktadır. Bu sonuçlar öğrencilerin neden derslerde yeterince aktif olamadıklarını, derslerin ezbere dayalı olduğunu düşündüklerini ve dersin ölçme değerlendirme ölçütlerine güvenmediklerini açıklayabilir.

Alan uzmanları ders öğretim yöntem ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinde estetik eğitimin özündeki duyarlılık ve bireylere farkındalık kazandırma yönüne dikkat çekmektedirler. Estetik eğitim bu iki yönü, yani bilişsel ve duyuşsal alanla eğitimsel amaçları işletme olanağı vermektedir. Sanat eğitiminde bu iki insani alanın

birlikte çalıştığı başka bir potansiyel alan bulmak oldukça güçtür. Bu potansiyel ancak güzel sanatlar içerisinde bulunabilir. Bu açıdan estetik deneyim ve analiz sanatı estetik yaşantı yoluyla günlük yaşama taşır.

1. Alt Problemin “f” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

1. Alt problemin “f” maddesinde “Dersliğin fiziki koşulları ve eğitim teknolojileri bakımında estetik dersinin durumu nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır.

1. Alt problemin f maddesine ilişkin bulgular öğretim elemanları görüşleri, öğrenci ve öğretim elemanı algı ölçeklerinden elde edilmiştir.

1. Alt problemin “f” maddesine ilişkin öğretim elemanları görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorum

Dersliğin Yeterliği

<Documents\dumlupınar> - § 2 references coded [3,14% Coverage]

Reference 1 - 2,00% Coverage

“bizim binamız fakülte olarak kendimize ait bir bina değil. Yani ondan dolayı tüm dersler için derslikler uygun değil. Eldeki imkanlarla hasbel kader dersleri yürütebiliyoruz”.

Reference 2 - 1,15% Coverage

“projeksiyon cihazı, slayt makinemiz var. İnternet bağlantımız var. Donanım var ama yetersiz kalıyor”.

<Documents\hacettepe> - § 1 reference coded [1,11% Coverage]

Reference 1 - 1,11% Coverage

“Bilgisayar, projeksiyon var orada. O konuda sıkıntım yok. Ama çok da uygun bir yer değil atölyenin iç kısmı. Özel bir derslik değil”.

<Documents\atatürk üni> - § 2 references coded [1,87% Coverage]

Reference 1 - 1,41% Coverage

“çeşitli dersliklerde yapıyoruz. Ancak ben diyorum ki estetiğin dersliği özel olmalıdır. Binanın güzel sanatlara göre yapılmadığını düşünüyorum”.

Reference 2 - 0,45% Coverage

“bilgisayarlar slayt makineleri çok önemlidir”.

Sonuç olarak, öğretim elemanları, dersliklerinin fiziki koşullarını fazlaca uygun olduğunu düşünmemektedir.

1. Alt problemin “f” maddesine ilişkin öğretim elemanı algı ölçeğinden elde edilen bulgular ve yorum

Estetik Derslerinin Yapıldığı Dersliğin Fiziki Koşulları

Tablo 64. Öğretim elemanlarının “Derslik, atölye veya sanat odasının fiziksel koşulları belirlediğimiz araç gereçlerin kullanımına uygun mudur ?” maddesine ilişkin algıları.

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	4	1	2

Tablo 64 incelendiğinde öğretim elemanlarının yarısından fazlası (4) derslik, atölye veya sanat odasının fiziksel koşulları belirlediğimiz araç gereçlerin kullanımına uygun olduğunu ifade etmektedirler. Dağılımda bir öğretim elemanı görüşü kısmen desteklemektedir. Tablo 64 derslik, atölye, sanat odası fiziksel koşullarının ve araç gereçlerin kullanımına uygun olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, derslik, atölye, sanat odası fiziksel koşullarının öğretim elemanlarının belirledikleri araç gereçlerin kullanımına uygun olması sağlıklı bir öğretim ortamı ve verimli bir öğrenme gerçekleştirilmesine olumlu katkı sağlayabilir.

Estetik Derslerini İşlerken Çağdaş Eğitim Teknolojilerinden Faydalanma

Tablo 65. Öğretim elemanlarının “Estetik derslerinde içeriğin gerektirdiği kaynakları(aracı,gereçleri)belirliyor musunuz?” maddesine ilişkin algıları.

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	7	-	-

Tablo 65 incelendiğinde öğretim elemanlarının tamamı (7) estetik derslerinde içeriğin gerektirdiği kaynakları (araç, gereçleri) belirlediklerini ifade etmektedirler.

Tablo 65’ de öğretim elemanlarının estetik derslerinde içeriğin gerektirdiği kaynakları (araç, gereçleri) kendilerinin belirlediklerini ortaya koymaktadır. Öğretim elemanlarının içeriğin gerektirdiği kaynakları (araç, gereçleri) kendilerinin belirlemeleri ders öğretimine yönelik olumlu bir tutum olarak görülebilir.

**Tablo 66. Öğretim elemanlarının
“Görsel araçlardan (tıpkı basım, fotoğraf,
slayt, tepegöz, film şeridi vb.) faydalanırım”
maddesine ilişkin algıları.**

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	6	1	-

Tablo 66 incelendiğinde öğretim elemanlarının tamamına yakını (6) görsel araçlardan (Tıpkıbasım, fotoğraf, slâyt, tepegöz, film şeridi vb.) faydalandıklarını ifade etmektedirler. Dağılımda bir öğretim elemanı bu görüşü kısmen desteklemektedir.

Tablo 66 öğretim elemanlarının görsel araçlardan (Tıpkıbasım, fotoğraf, slâyt, tepegöz, film şeridi vb.) , faydalandıklarını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretim elemanlarının görsel araçlardan faydalanması çağdaş, etkili öğretim ortamı ve verimli bir öğrenme gerçekleştirilmesine katkı sağlayabilir.

**Tablo 67. Öğretim elemanlarının
“İşitsel araçlar (radyo, teyp, plak v. b.)
faydalanırım” maddesine ilişkin algıları.**

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	4	2	1

Tablo 67 incelendiğinde öğretim elemanlarının en az yarısı (4) işitsel araçlardan (radyo, teyp, plak v.b) faydalandıklarını ifade etmektedirler. Dağılımda iki öğretim elemanı bu görüşü kısmen desteklemektedir. Tablo 67 öğretim elemanlarının işitsel araçlardan faydalandıklarını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, İşitsel araçlardan faydalanılması çağdaş, etkili bir öğretim ortamı ve verimli bir öğrenme gerçekleştirilmesine olumlu katkı sağlayabilir.

**Tablo 68. Öğretim elemanlarının
“Görsel – İşitsel araçlar (televizyon,
film video v.b) faydalanırım ”
maddesine ilişkin algıları.**

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	5	1	1

Tablo 68 incelendiğinde öğretim elemanlarının tamamına yakını (5) görsel işitsel araçlardan (televizyon, film video v.b.) faydalandıklarını ifade etmektedirler. Dağılımda bir öğretim elemanı görüşü kısmen desteklemektedir. Tablo 68 öğretim elemanlarının görsel işitsel araçlardan faydalandıklarını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretim elemanlarının görsel işitsel araçlardan faydalanmaları, çağdaş ve etkili bir öğretim ortamı ile verimli bir öğrenme gerçekleştirilmesinde alt yapı sorunun olmadığı olumlu bir eğitim ortamı sağlayabilir.

**Tablo 69. Öğretim elemanlarının
“Program öğretim araçları (bilgisayar,
internet v.b) faydalanırım” maddesine
ilişkin algıları.**

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	5	1	1

Tablo 69 incelendiğinde öğretim elemanlarının tamamına yakını (5) program öğretim araçları (Bilgisayar, Internet v. b.) faydalandıklarını ifade etmektedirler. Dağılımda bir öğretim elemanı bu görüşü kısmen desteklemektedir. Tablo 69 öğretim elemanlarının program öğretim araçlarından faydalandıklarını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretim elemanlarının bu öğretim araçlarından faydalanmaları, çağdaş ve etkili bir öğretim ortamı ile verimli bir öğrenme gerçekleştirilmesinde alt yapı sorunun olmadığı olumlu bir eğitim ortamı sağlayabilir.

**Tablo 70. Öğretim elemanlarının
“Derslerde araç-gereç kullanmayı
zaman kaybı olarak görüyorum”
maddesine ilişkin algıları.**

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	-	1	6

Tablo 70 incelendiğinde öğretim elemanlarının tamamına yakını (6) derslerde araç-gereç kullanmayı zaman kaybı olarak görmemektedirler. Dağılımda bir öğretim elemanı bu görüşü kısmen desteklemektedir. Tablo 70 öğretim elemanlarının estetik derslerinde araç-gereç kullanmayı zaman kaybı görmediklerini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretim elemanlarının estetik derslerinde araç-gereç kullanmayı zaman kaybı görmemeleri etkili bir öğretim ortamı gerçekleştirilmesine olumlu bir katkı sağlayabilir.

Tablo 71. Öğretim elemanlarının “Derslerde araç, gereç kullanmayı istiyor, ancak bunu çeşitli nedenlerle ihmal ediyorum ” maddesine ilişkin algıları.

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	-	2	5

Tablo 71 incelendiğinde öğretim elemanlarının tamamına yakını (5) estetik derslerinde araç gereç kullanmayı istiyor ancak bunu çeşitli nedenlerle ihmal etmediklerini ifade etmektedirler. Dağılımda iki öğretim elemanı bu görüşü kısmen desteklemektedir. Tablo 71 öğretim elemanlarının estetik derslerinde araç gereç kullandıklarını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretim elemanlarının estetik derslerinde araç gereç kullanmaları etkili bir öğretim ortamı ile verimli bir öğrenme gerçekleştirilmesinde olumlu bir eğitim ortamı sağlayabilir.

Tablo 72. Öğretim elemanlarının “Fakülte idaresi dersler için gerekli araç-gereç alımına gitmemektedir ” maddesine ilişkin algıları.

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	2	-	5

Tablo 72 incelendiğinde öğretim elemanlarının tamamına yakını (5) fakülte idaresinin dersler için gerekli araç-gereç aldıklarını ifade etmektedirler. Dağılımda iki öğretim elemanı bu görüşe karşıt görüş bildirmektedir. Tablo 72 öğretim elemanlarının fakülte idaresinin dersler için gerekli araç-gereç aldıklarını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretim elemanlarının Fakülte idaresinin dersler için gerekli araç-gereç almaları etkili bir öğretim ortamı ile verimli bir öğrenme gerçekleştirilmesinde olumlu bir eğitim ortamı sağlayabilir.

Tablo 73. Öğretim elemanlarının “Derslerimde ne tip araç, gereç kullanılabileceğine ilişkin yeterli bilgi ve deneyime sahip değilim.” maddesine ilişkin algıları.

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	2	2	3

Tablo 73 incelendiğinde öğretim elemanlarının yarısına yakını (3) derslerinde ne tip araç gereç kullanılabileceğine ilişkin yeterli bilgi ve deneyime sahip olduklarını ifade etmektedirler. Dağılımda iki öğretim elemanı görüşü kısmen desteklemektedir. Tablo 73 öğretim elemanlarının derslerinde ne tip araç gereç kullanılabileceklerine ilişkin yeterli bilgi ve deneyime sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretim elemanlarının derslerinde kullanabilecekleri araç gereçlere ilişkin yeterli bilgi ve deneyime sahip olmaları etkili bir öğretim ortamı ile verimli bir öğrenme gerçekleştirilmesinde olumlu bir etkidir.

1. Alt problemin “f” maddesine ilişkin öğrenci algı ölçeğinden elde edilen bulgular ve yorum

Tablo 74. Öğrencilerin “Estetik dersliği sınıf mevcudu için yeterliydi” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
3	2,22	13	9,63	7	5,18	13	9,63	51	38	48	35,5	3,7

Tablo 74 incelendiğinde, öğrencilerin yarısından azı (%38) katılıyorum ve tamamen katılıyorum (%35,5) görüşleri ile estetik dersliğinin sınıf mevcudu için yeterli olduğunu ileri sürmektedir. Dağılımda yaklaşık her on öğrenciden birisi görüşe hiç katılmadığını bildirmektedir. Tablo 74’de boş %2 ve katılmıyorum seçenekleri % 5 dağılımlı bir dilimi temsil etmektedir.

Tablo 74 dağılımı, öğrencilerin estetik derslerinin sınıf mevcudu için yeterli dersliklerde gerçekleştiğini düşündüklerini göstermektedir.

Tablo 75. Öğrencilerin “Estetik dersliği teknik ve donanım açısından yeterliydi” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
3	2,23	19	14,1	22	16,4	23	17,1	48	35,8	19	14,1	3,1

Tablo 75 incelendiğinde, öğrencilerin yarısı (% 50) estetik dersliğinin teknik ve donanım açısından yeterli olduğunu ileri sürmektedir. Tablo 75’de katılmıyorum %16,4 ve hiç katılmıyorum, seçeneklerinin dağılımın yaklaşık % 14,1’lik bir dilimini temsil etmesi estetik dersliği teknik ve donanım açısından yeterli olduğunu ortaya koymaktadır.

Estetik dersliğı teknik ve donanım açısından yeterli olması, dersin işlendiğı fiziksel koşulların yeterliliğı konusunda bilgi vermektedir. Tablo 62 dağılımı Tablo 61 ve Tablo 74 bulgularını desteklemektedir. Sonuç olarak estetik dersliğinin fiziki alt yapısının uygun olduğunu düşünebiliriz.

Estetik Derslerinde Eğitim-Öğretim Teknolojilerinden Faydalanma

Tablo 76. Öğrencilerin “Estetik derslerinde görsel-işitsel materyaller yeterince kullanılmadı” maddesine ilişkin algıları

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	0,7	20	14,8	35	25,9	16	11,8	45	33,3	18	13,3	3,0

Tablo 76 incelendiğinde, dağılımda yaklaşık her dört öğrenciden biri bu görüşe katılmadığını bildirirken, her üç öğrenciden biri de estetik derslerinde görsel-işitsel materyallerin yeterince kullanılmadığını belirtmektedir. Tablo 76’da hiç katılmıyorum, tamamen katılıyorum ve kararsızım seçeneklerinin dağılımın yaklaşık % 14’ luk bir dilimi temsil etmesi estetik derslerinde görsel-işitsel materyallerin yeterince kullanılıp kullanılmadığı konusunda eşitlik göstermektedir. Tablo 76 bulgularından öğrencilerin çoğunlukla estetik derslerinde görsel-işitsel materyallerin yeterince kullanılmadığını düşündüklerini söyleyebiliriz.

Nedeni, estetik derslerinin kullanılan öğretim yöntemleriyle ilgili olduğu gibi, fiziksel koşulların veya araç-gereçlerin yetersizliği ile de açıklanabilir. Ancak aşağıda görüleceği üzere derslik koşulları yeterlidir. Veriler öğretim elemanlarının bulgularıyla karşılaştırıldığında görsel-işitsel materyallerin kullanıldığı sonucuna varılmaktadır. Araştırmalar görsel işitsel materyal kullanımının öğrenme düzeyine olumlu etkisi olabileceğini göstermektedir.

Görüşmeler öğretim elemanlarının genellikle görsel işitsel materyal kullanmakta sıkıntı çekmediklerini göstermektedir. Ayrıca öğretim materyali kullanımı ders öğretim yöntemiyle sıkı bir ilişki içerisinde olmalıdır. Örneğin düz anlatım yöntemini tercih eden öğretim elemanları görsel-işitsel materyallere daha az başvurabilmektedirler.

Sonuç olarak görsel işitsel materyaller sanat eğitiminin vazgeçilmez araçlarıdır. Araştırma bulgularına göre görsel işitsel materyaller eğitimcilerin yarısı tarafından aktif olarak kullanılmaktadır.

1. Alt Problemin “F” Maddesine İlişkin Genel Yorum

Tüm sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde dersliğin fiziki koşulları, öğretim araçları ve eğitim teknolojileri bakımında estetik derslerinin durumu konusunda nicel veriler ile nitel veriler arasında bazı sonuçların zıt olduğu izlenmektedir. Görüşme bulgularında öğretim elemanları dersliğin fiziki koşullarını yeterli bulmamakla birlikte öğretim elemanları algı ölçeklerinde farklı görüş bildirmişlerdir. Görüşmeler yoluyla neden iki farklı görüş olduğu anlaşılmıştır. Çünkü öğretim elemanları öğretim araçlarını kullanmakta fazlaca sıkıntı çekmemelerine rağmen, özellikle dersliğin fiziki koşullarının sağlanmasında bazen kendi seçimleri yüzünden sıkıntı duymaktadırlar. Çünkü genellikle öğrenciler atölye ortamında bulunduklarından, özellikle estetik dersliği farklı binada bulunduğu öğretim elemanları aynı binadaki bir derslikte ders yapabilme yoluna gitmektedirler.

2. ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

2. Alt problemde “Estetik derslerine kazandırılacak nitelikler nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

2. Alt problemin bulguları doküman incelenmesi, alan uzmanları, öğretim elemanları görüşleri, öğrenci ve öğretim elemanı algı ölçeklerinden elde edilmiştir.

2. Probleme ait alan uzmanları görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorum

Derse Kazandırılacak Nitelikler

<Documents\İT § 2 references coded [18,68% Coverage]

Reference 1 - 3,05% Coverage

“Estetiği Felsefenin temellendirilmesi eğitimde de bir düşünce sistemi temellendirilmesi anlamına gelir”.

Reference 2 - 15,63% Coverage

“Bu bir düşünme şeklidir. Bu varlık modellerinin tek,tek anlatılması teorik ve soyut bir bilgidir. Bu açıdan bakıldığında estetik derslerinin ezberden öte olmadığını düşünebiliriz. Ancak sanat eleştirisi gibi estetik ve ontolojik açıdan yapılacak sorgulamalar öğrencileri felsefi düşünmeye ve bu düşünce modellerini anlamaya yönlendirir. Ancak sanat eleştirisi gibi estetik ve ontolojik açıdan yapılacak sorgulamalar öğrencileri felsefi düşünmeye ve bu düşünce modellerini anlamaya yönlendirir”.

<Documents\NÇ § 1 reference coded [2,25% Coverage]

Reference 1 - 2,25% Coverage

“Şimdiye kadar İslam Estetiği sembollerde aranmış veya edebiyatta, şiirde aranmış. Fakat bir mimaride, bir minyatürde, bir resimde böyle bir şey olmamış. Yavaş, yavaş bunları da ortaya koymak gerekir. Mimaride İslam estetiği deyince ne aklımıza geliyor mesela. Batı estetiğinden farklı nelerimiz var”.

<Documents\AT - § 1 reference coded [0,88% Coverage]

Reference 1 - 0,88% Coverage

“Dolayısıyla, modern estetiğin bütün gereklerini yerine getirebilecek bir eğitim dizgesi bulmak gerekir”.

<Documents\İT § 1 reference coded [9,95% Coverage]

Reference 1 - 9,95% Coverage

“Bu anlamda dünya tasarımı olan şeylerden ibaret görülebilir. Baumgarten’in duyumsal dünya algısından çağa bakışı değiştiren Kant dır. Kant yazdığı eleştirilerinde insanın varlık dünyasını değiştiren apriori ve akıl yoluyla biçimlenen bir tasarıma dikkat çeker. Platon’un ideaları yerine Kant’ın düşüncesi eğitime temel olabilir”.

<Documents\JE - § 2 references coded [3,81% Coverage]

Reference 1 - 1,22% Coverage

“Aslında estetik sırf sanatla ilgili bir şey değil tabii insanın duyularıyla ve çevreyle ilgilidir”.

Reference 2 - 2,59% Coverage

“AA: Bu alanın kapsamını daraltıp sanatı sadece kurama bağlama tehlikesi yaratır mı sizce?

JE: Biraz öyle gibi görünüyor. Ancak güzel sanatlar fakültelerinde sanatla ilgili bir felsefenin de yapılması gerekiyor”.

Alan uzmanlarına göre, estetik eğitim dendiğinde bir düşünme biçimi olarak

söz edilen alanın eğitiminden söz edilmelidir. Bu anlamda Estetik dersine kazandırılacak niteliklerin başında, bu düşünce modellerini anlamaya yönelik sorgulamaların yer alması beklenebilir. Bu eğitimsel nitelikler felsefi düşüncenin temelinde bulunan estetik, mantık ve aksiyoloji ile oluşabilecektir.

2. Alt probleme ait öğretim elemanları görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorum

Estetik Derslerine Kazandırılacak Nitelikler

Eksiklikler

[<Documents\hacettepe>](#) - § 2 references coded [1,46% Coverage]

Reference 1 - 0,98% Coverage

“Kimi gruplar daha iyi oluyor, kimi gruplar ciddiye almıyor. Ama grup çalışmalarının çok faydalı olduğuna inanıyorum”.

Reference 2 - 0,48% Coverage

Öğrencilerin katılımı çok olmayınca çok kuru, kuru oluyor.

[<Documents\mimar sinan>](#) - § 1 reference coded [2,66% Coverage]

Reference 1 - 2,66% Coverage

“O zaman şuna giriştim, kültür tarihi gibi yani, başlangıçta yani biz neyiz kimiz’ i, nerede oturuyoruz, oturduğumuz yer nedir, ne değildir, böylece onların hem meraklarını uyandırmak, hem de her dönemi kendi estetiği içinde yargılanması gerektiğini duyumsatmak”.

[<Documents\dumlupınar>](#) - § 2 references coded [8,44% Coverage]

Reference 1 - 4,58% Coverage

“düzeltmeler programlar yaptık ama senatodan geri döndü. Mesela ön şartlı dersler vardır. Gerçi sizde de vardır. Örneğin resim birden kalan öğrenci resim ikiye alamaz. Ama bizde Amerikan kredi sistemi var. Diyelim resim birden kaldı resim ikiye alır. Bizde dördüncü sınıfta olup hâlen birinci sınıftaki temel sanat eğitimini alabiliyorlar. Bunları düzeltmek istedik ama değdim gibi senatodan geçmedi”.

Reference 2 - 3,87% Coverage

“her yıl kütüphane için dergi ve kitap listesi isteniyor. Onlardan en iyisini, en kalitelisini, güncel olanı seçip kütüphanemize aldırıyoruz. Aynı şekilde atölye ve diğer derslikler için gerekli olan araç-gereç ve donanım listesini de belirliyoruz. Gönderiyoruz ama ankette belirttiğim gibi fakülte idaresi bunu biraz sürüncemeye alıyor”.

<Documents\hacettepe> - § 5 references coded [8,42% Coverage]

Reference 1 - 1,20% Coverage

“Program sürekli güncelleniyor aslında. Ama en önemli eksiklik öğrencilerin okuma yazmayı sevmemeleri. O olsa zaten çok fazla problem kalmıyor”.

Reference 2 - 2,20% Coverage

“Bir dönem yetmiyor aslında onun iki dönem olması gerekir. Belirttiğim gibi bazı eksiklikler nedeniyle ders fazla oturmuyor. Belki bir sınıfta verilebilir. Ya da o konuyla ilgili eksiklikler önce tamamlanabilir. Böyle olmayınca bazı şeyler eksik kalıyor gerçekten”.

Reference 3 - 2,57% Coverage

“Başta böyle bir kopukluk ve soğukluk oluyor öğrencilerde. En basit düzeyde anlatmaya çalışıyorum. Felsefe bölümü gibi anlatmıyorum. Fazla kafalarını karıştırmadan çok fazla kuramlara boğmadan yapmaya çalışıyorum. Ama sonuçta iş kuramla ilgili olduğu için çok basit düzeyde örneklerle anlatmaya çalışıyorum”.

Reference 4 - 1,29% Coverage

“Bir kısmı okuyor bir kısmı okumuyor. Soracağım zorunlu tuttuklarım da oluyor. Gerçi sormuyorum ama. Bilgilerini arttırmak için okumaları gerekiyor sonuçta”.

Reference 5 - 1,15% Coverage

“Daha başka bir çözüm var aslında ama ben buradan uzak olmak istemiyorum. Başka derslikler uzak. Burada atölyenin havasında olmak daha iyi”.

<Documents\mimar sinan> - § 4 references coded [8,41% Coverage]

Reference 1 - 1,85% Coverage

“Mesela antik ne demek hocam diyecek. Öyle gelmiş liseden, ben ona ne vericem. Bu yüzden yönetime dedim ki bu türlü yürümez bu ders, yani ben Hegel’den nasıl söz edeyim bu insanlara”.

Reference 2 - 2,93% Coverage

“Daha sonra estetiğin sözcük anlamından bile haberleri yok. Estetik artık onlar için tv de bilmene hanımın ne giydiği... Yani hepsi için değil yanlış anlaşılmasın. Ama ne yazık ki ben onu da hesaba katmak zorundayım. O zaman önce bu insanların şeyleri eksik, yani kültür alt yapıları eksik”.

Reference 3 - 2,16% Coverage

“Çocuklar artık öyle bir bakıyorlar ki yani şunu söylersem abartıyor gibi olmayayım, hapse atarlar mı diye düşünüyor. Örneğin, Polisle başım derde girer mi diye düşünüyor örneğin. Yani o duyguyu kaldırmaya çalıştım”.

Reference 4 - 1,47% Coverage

“Aslında çok küçük yaşlarda mesela anlattığım olaydaki gibi o çocuğa o Davut’un hissini verebildiğin zaman işte sonra o çocuk heykeltıraş oluyor”.

<Documents\atatürk üni> - § 1 reference coded [1,04% Coverage]

Reference 1 - 1,04% Coverage

“özellikle Talus’un söz ettiğim eserini öneriyorum. Resme ve plastik sanatlara yönelik eserler öneriyorum”.

Öğretim elemanları öğrencileriyle ilgili eksiklikleri özetle; öğrencilerin genellikle estetik konularını anlamakta yaşadıkları güçlükler, az okumaları ve genel kültür eksikliği olarak ifade etmektedirler. Ayrıca öğretim elemanlarının değindikleri diğer güçlükler, dersin pogramdaki yeri ve süresi ile, dersliğin fiziki şartları ve kaynak eksikliğidir.

Öğretiminin Niteliğini Belirleme

<Documents\hacettepe> - § 1 reference coded [2,33% Coverage]

Reference 1 - 2,33% Coverage

“Öğretmenin mutluluğu o derste ne kadar verimli olabiliyorsa o kadar. Artıyor. Bazı dersler gerçekten keyifli geçiyor. Sadece kuramsal derslerde değil. Atölye derslerinde de bu böyle. Çünkü tek başına bir şey yapılamıyor. Bu iş dans edebilmeye benziyor. Karşınızdakiyle de ilgili.

Öğretim elemanlarından sadece biri öğretimin niteliğinin dersindeki verime bağlı olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin İhtiyaçlarını Dikkate Alma

<Documents\hacettepe> - § 4 references coded [6,02% Coverage]

Reference 1 - 0,88% Coverage

“ama tabi dersi işlerken öğrencilerin ihtiyaçlarına ve düzeylerine göre sürekli değişiklikler olabiliyor”.

Reference 2 - 0,58% Coverage

“Öğrencilerden bir öneri gelirse onları da göz önünde bulunduruyorum”.

Reference 3 - 1,68% Coverage

“Öğrencilerin motivasyonu , öğrencilerin o anki durumu bizleri çok etkiliyor. Gözlerine baktığın an onlarda bir gevşeklik hissettiğin an bir de hazırlıksız geldikleri zaman benimde enerjim etkileniyor”.

Reference 4 - 2,89% Coverage

“Çok da fazla bir şey yok ama dediğim gibi o dersi veren kişi öğrencinin yapısına da bağlı olarak zaten ihtiyaçlarını belirliyor. Program ne kadar güncellenecekse ona göre güncelliyor ve o program başta belirlendiği gibi devam etmiyor. Öğrencinin yapısına göre bazı konular bırakılıyor. Benim bütün derdim öğrenciye faydası oluyor mu, olmuyor mu?”.

<Documents\mimar sinan> - § 1 reference coded [3,94% Coverage]

Reference 1 - 3,94% Coverage

“Ben çok iyi şeyler anlatmışım karşımdaki anlamamış, o zaman ben hiç bir şey anlatamamışım

demektir. Bu denkle karşımdakinin, mesela karşımdaki İngilizce biliyor almanca biliyor Türkçe mi biliyor o dille konuşmalıyım. Bunu yanlış yorumlayanlarda oluyor yani ben bilim adamıyım yahut öğretmenim, öğretmenim, ben ödevimi yaparım o ne kadar alırsa olmaz! O zaman boşuna geçmiş oluyor bu ders”.

Öğretim elemanlarından ikisi öğrencilerin ihtiyaçlarını derslerindeki etkileşim, beklenti düzeyine göre belirlerken, yalnızca biri kullandığı dile dikkat çekmektedir.

Bilginin Kullanılabilirliği

[<Documents\dumlupınar>](#) - § 1 reference coded [2,49% Coverage]

Reference 1 - 2,49% Coverage

“aslında genel olarak teorik derslerden edindikleri bilgileri öğrenciler uygulamıyorlar atıyorlar bir kenara. Atölyedeki bilgi de teorik derslerdeki bilgiyi desteklemiyor. Bu kötü bir şey aslında bu açıdan belirtiyorum”.

[<Documents\hacettepe>](#) - § 3 references coded [4,29% Coverage]

Reference 1 - 1,89% Coverage

“sadece kuramsal düzeyde değil de. Ama oda ders aşamasında pek fazla mümkün olmuyor. Yıllar içerisinde oluyor. Aslında öyle havada uçuşan şeyler değil. Yaşadığımız birebir içinde olduğumuz şeyler olduğunu ancak o zaman anlıyor”.

Reference 2 - 1,68% Coverage

“Uygulamalı derslerde tabii ki faydası oluyor. Kendim iş yaparken çok da etkin değil. Estetiğin kurallarına göre şunu şöyle yapın gibi bir şey olmuyor. Aslında o bilgiler bilinçaltına yerleşmiş oluyor “.

Reference 3 - 0,72% Coverage

“Öncelikle bilgi aktarma şeklinde oluyor da. Sonra onlar yaşadıkça farkına varıyorlar”.

[<Documents\atatürk üni>](#) - § 1 reference coded [2,23% Coverage]

Reference 1 - 2,23% Coverage

“sanatın kendi içerisinde kalması gerekir. Benim öğrencilerde gördüğüm estetiği kendi alanlarında kalmaları. Böyle şematik görmek doğru olmuyor. Eski sanatçılar cansıza can verirlerken şimdiki hepsi robota benzemek istiyor”.

Kazanılan bilginin kullanılabilirliği konusunda öğretim elemanları farklı görüşler belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin edindikleri bilgilerin ilişkisini kurarak bilgiyi desteklemediğini, teorik ve uygulamanın iç içe giremediğini ve öğrencilerin bu bilgilerin değerini daha sonra anlayabildikleri gibi çarpıcı görüşler sunmuşlardır.

Dersi Gönüllü Alma

<Documents\dumlupınar> - § 1 reference coded [2,28% Coverage]

Reference 1 - 2,28% Coverage

“Biz yeni bir fakülteyiz resim bölümü olarak, öğrenci sayısı olarak fazla olduğundan dolayı, ders yükü de fazla olduğundan dolayı hocalar arasında paylaştırılıyor. Paylaşım sürecinde aldığım bir ders”.

<Documents\hacettepe> - § 1 reference coded [0,29% Coverage]

Reference 1 - 0,29% Coverage

“Yok ben gönüllü olmadım”.

Yalnızca, bir öğretim elemanı dersi gönülsüz aldığını bir diğeri de daha sonra gönüllü olduğunu ifade etmiştir.

2. Alt probleme ait öğretim elemanı algı ölçeğinden elde edilen bulgular ve yorum

Estetik Derslerine Kazandırılacak Nitelikler

Tablo 77. Öğretim elemanlarının “Estetik derslerinde programın ön gördüğü konulara ve çalışmalara yönelik program yaparım” maddesine ilişkin algıları.

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	5	1	1

Tablo 77 incelendiğinde öğretim elemanlarının tamamına yakını (5) estetik derslerinde programın ön gördüğü konulara ve çalışmalara yönelik program yaptıkları ifade etmektedirler.

Tablo 77 öğretim elemanlarının estetik derslerinde programın ön gördüğü konulara ve çalışmalara yönelik program yaptıkları görüşünü ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının estetik derslerinde programın ön gördüğü konulara ve çalışmalara yönelik program yapmaları derse yönelik olumlu bir eğitimci tutumu olarak değerlendirilebilir.

**Tablo 78. Öğretim elemanlarının
“Her eğitim-öğretim döneminde farklı
yıllık ve günlük plân yaparım”
maddesine ilişkin algıları.**

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	4	2	1

Tablo 78 incelendiğinde öğretim elemanlarının yarısından fazlası (% 4) her eğitim-öğretim döneminde farklı yıllık ve günlük plân yaptıkları ifade etmektedirler. Dağılımda iki öğretim elemanı bu görüşü desteklemektedir. Tablo 78 öğretim elemanlarının her eğitim-öğretim döneminde farklı yıllık ve günlük plân yaptıkları görüşünü ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının her eğitim-öğretim döneminde farklı yıllık ve günlük plân yapmaları derse yönelik olumu bir mesleki tutum olduğu söylenebilir.

**Tablo 79. Öğretim elemanlarının
“Sanat eğitimindeki gelişmelere
göre öğretim etkinliğini gözden geçiririm,
gerekliyse plân yaparım” maddesine
ilişkin algıları.**

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	4	-	3

Tablo 79 incelendiğinde öğretim elemanlarının yarısından fazlası (4) sanat eğitimindeki gelişmelere göre öğretim etkinliğini gözden geçirip gerekliyse plân yaptıklarını ifade etmektedirler. Dağılımda üç öğretim elemanı bu görüşe karşı olumuz görüş belirtmektedirler. Tablo 79 öğretim elemanlarının çoğunlukla her eğitim-öğretim döneminde farklı yıllık ve günlük plân yaptıkları görüşünü ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının her eğitim-öğretim döneminde farklı yıllık ve günlük plân yapmalarına ilişkin Tablo 79 bulguları karşılaştırıldığında derse olumlu ve

olumsuz görüşlere sahip öğretim elemanı dağılımının birbirine ya olması dikkat çekmektedir.

Sonuç olarak öğretim elemanlarının konuya ilişkin tutumlarının belirlenmesinde mesleki ihtiyaçların etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 80. Öğretim elemanlarının “Estetik derslerinde plânlı olmak şart değildir.” maddesine ilişkin algıları.

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	1	2	4

Tablo 80 incelendiğinde öğretim elemanlarının yarısından fazlası (4) estetik derslerinde plânlı olmak şart olduğunu ifade etmektedirler. Dağılımda iki öğretim elemanı bu görüşü desteklemektedirler.

Tablo 80 öğretim elemanlarının estetik derslerinde plânlı olmak şart olduğu görüşünü ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının estetik derslerinde plânlı olmak şart olduğunu düşünmeleri derse yönelik olumu bir mesleki tutum olduğu söylenebilir. Görüşme bulguları öğretim elemanlarının bu tutumunu desteklemektedir.

Sonuç olarak estetik derslerini veren öğretim elemanlarının konuya ilişkin tutumları çoğunlukla planlı olma eğilimindedir.

Görüşme bulguları öğretim elemanlarının bu tutumunu desteklemektedir.

Tablo 77, 78, 79 ve 80 bulguları öğretim elemanlarının plânlama beceri ve alışkanlıklarına ilişkin görüşlerini göstermektedir.

Dört tablo bulgusu birlikte değerlendirildiğinde öğretim elemanlarının plan konusunda tutarlı, ihtiyaçlara göre esnek oldukları ve genel öğretim programlarına uydukları görülmektedir.

Tablo 81. Öğretim elemanlarının “Estetikle ilgili diğer derslerin içeriklerine göre konularda ardılık sağlarım.” maddesine ilişkin algıları.

Boş	Evet	Kısmen	Hayır
f	f	f	f
-	5	2	-

Tablo 81 incelendiğinde öğretim elemanlarının tamamına yakını (5) estetikle ilgili diğer derslerin içeriklerine göre konularda ardıllık sağladığını ifade etmektedirler. Dağılımda bu görüş desteklenmekte olumuz görüş belirtilmemektedirler.

Tablo 81 öğretim elemanlarının estetik derslerinde plânlı olmak şart olmadığı görüşünü ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının derslerin içeriklerine göre konularda ardıllık sağladığını düşünceleri derse yönelik olumu bir mesleki tutum olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak estetik derslerini veren öğretim elemanlarının konuya ilişkin görüşleri incelendiğinde çoğunlukla derslerin içeriklerinde ardıllık ilkesine uygun yürüttükleri görülmektedir.

2. Alt probleme ait öğrencilerin algı ölçeğinden elde edilen bulgular ve yorum

Estetik Derslerine Kazandırılacak Nitelikler

Tablo 82. Öğrencilerin “Estetik derslerinde konular üzerinde yeterince durulmadı” maddesine ilişkin algıları

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
3	2,22	3	2,22	25	18,5	11	8,14	58	43,0	35,0	26,0	3,6

Tablo 82 incelendiğinde, öğrencilerin yarısından çoğu (% 69) tamamen katıldığını belirterek estetik derslerinde konular üzerinde yeterince durulmadığını ileri sürmektedir. Dağılımda öğrencilerin üçte ikisinden fazlasının bu görüşe katılmaktadır.

Tablo 82’de boş, hiç katılmıyorum ve katılmıyorum seçeneklerinin dağılımın yaklaşık % 2’lik bir dilimini temsil etmesi, estetik derslerinde çoğunlukla konular üzerinde yeterince durulmadığını ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının konular üzerinde yeterince durmaması öğrencinin konuyu anlayamamasına neden olabilir. Sonucun programda estetik dersi içeriğiyle ilgili olduğu söylenebilir. Tablo 82 ve tablo 1 bulguları karşılaştırıldığında, Estetik derslerinin %70’ inin programlarda yarım dönemlik olmasının konuların anlaşılmasını güçleştirebileceği sonucunu da çıkarabiliriz.

Sonuç olarak, estetik dersi içeriği kuramsal içeriği itibariyle itina ile açıklanması gereken felsefi çözümlere dayanır. Ve sanat terminolojisinin kullanılması ve bu içerikle bütünleşmesi öğrenciyi korkutabilir. Yukarı da kavramsal çerçeve de tartışıldığı üzere, sanat öğrencileri, sanatın kuramsal içeriğine ve sanatsal yazına karşı bir ümitsizlik beslemektedirler. Öğrencileri günlük yaşamda alışkın olmadıkları tarzda ağıdalı bir sanat dili ile boğmak konuların anlaşılmasını daha da güçleştirmektedir.

Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşme bulguları eğitimcilerinde aynı konudan şikâyetçi olduklarını göstermektedir. Eğitimciler, öğrencilerinin derslerinde yaşadıkları felsefe konuları hakkında konuşabilme ve soyut düşünebilme konularındaki eksikliğe ilişkin kaygı duyduklarını belirtmişlerdir.

Bu sonuç, öğrencilerin bilgi düzeyleri, kavrama yetenekleri yanında onların az okuyup daha az soyut düşündüklerini gösterirken, aynı zamanda eğitimcilerinde konuda hassasiyetle davranmaları gerekecektir.

Tablo 83. Öğrencilerin “Estetik derslerinde çağdaş sanat kuramlarına yeterince yer verilmedi” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
3	2,22	5	4,0	22	16,3	25	18,5	58	43,0	22	16,3	3,4

Tablo 83 incelendiğinde, öğrencilerin yarısından fazlasının (% 60) estetik derslerinde çağdaş sanat kuramlarına yeterince yer verilmediğini ileri sürmektedir. Dağılımda bu görüşe her altı öğrenciden birisi katıldığını, tamamen katıldığını ve katılmadığını bildirmektedir. Tablo 83’de boş % 2 ve hiç katılmıyorum seçenekleri % 4 dağılımlı bir dilimi temsil etmektedir.

Tablo 83 dağılımında, öğrencilerin estetik derslerinde çağdaş sanat kuramlarına yeterince yer verilmediğini düşüncelerinin nedeni, estetik derslerinin içeriğinin gözden geçirilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Günümüz sanatının değerlendirilmesi, yorumlanması ve anlaşılması ancak çağdaş sanat kuramlarının öğrenilmesi ile mümkündür. Etkili bir estetik eğitim programında günlük yaşam deneyimleri ve sanat anlayışlarının yansımalarının izlenmesi şarttır. Bu anlamda programların bakış açılarını yeniden gözden geçirmeleri gerekebilir.

Öğretim elemanları bulguları öğrencilerin algılarını desteklemektedir. Öğretmenler ders saatinin yetersizliği dolayısıyla çağdaş kuramlara kadar gelemediklerini hatta bu kuramların öğretilmesi konusunda pek de fazla kaygı duymadıklarını ifade etmişlerdir. Bu kuramların ayrıca başka bir ders konusu olması gerektiği konusunda görüş bildiren öğretim elemanları da izlenmiştir.

Aşağıdaki Tablo 125’de öğrenci görüşleri doğrultusunda estetik derslerinin amaçlarına ulaşılmasında olumsuz etkiler yaratabilecek sorunlar gruplanmıştır.

Tablo 125. Estetik Dersi Öğrenme Etkinlikleri

Sanat Yapıtlarını İnceleme	Eserler üzerinde uygulama yapmadıkları
Kaynak Kullanımı	Öğretim elemanları tarafından ilgili kaynaklara ulaşma konusunda yeterince yönlendirilmediklerini
Ödev verme ve Süreç Dosyası Tutma	Yeterince araştırma ödevi verildiğini, süreç dosyası tutulmadığı.
Analiz ve sorgulama	öğrencilerin estetik analiz, sorgulama yöntemleri ile estetik kuramlarını yeterince öğrenemedikleri
Seminer, tartışma veya grup çalışması	Seminer çalışmaları yaptırıldığını, ancak bu çalışmaların niteliği konusunda şüpheler olduğu
Aktiflik	Yeterince aktif olamadıklarını, Estetik hakkında konuşurken ifade gücünü çektiklerini,
Eğitim amaçlı gezi, gözlem, müze, galeri, sergi..	Öğrencilerin yeterince katıldığı ancak bu etkinliklerin estetik dersi amaçları doğrultusunda yapılandırılmadığı
Sanatsal uygulama	Estetik derslerinde yapmadıklarını, estetik deneyim ve farkındalık, sanat ve çevre konularıyla ilişki kurulmadığı
Diğer derslerle ilişkilendirme	Öğrenciler elde ettikleri bildileri ilişkilendirmekte güçlük yaşamaktadırlar.

2. Alt Probleme Ait Genel Yorum

Estetik derslerine kazandırılacak niteliklerin belirlenmesi dersin amaçlarına yönelik bazı saptamalarla araştırmanın kavramsal çerçevesinde tartışılmıştır. Alan uzmanları görüşlerinde de araştırmanın kavramsal boyutunda yer alan ve derse kazandırılacak niteliklerin en önemlilerden görülecek bazı konular yer almaktadır. Aslında kavramsal çerçevede açıklanmaya çalışılan, estetik eğitiminin ne olduğu konusudur. Halbuki bu araştırmada elde edilen veriler bize aslında sadece estetik eğitiminin ne olduğu değil ne olmadığı konusunda da fikirler vermektedir. Öğretim programları ve öğretim içeriklerinde sıkça gördüğümüz gibi sanat eğitimi içerisinde bir estetik eğitimden söz açıldığında, felsefi estetiğe değinsek, estetiğin asıl temasını kaçırmamalıyız.

Bu konuda alan uzmanlarının görüşleri fikir vermektedir.

Alan uzmanlarına göre, estetik eğitim dendiğinde bir düşünme biçimi olarak söz edilen alanın eğitiminden söz edilmelidir. Bu anlamda estetik dersine kazandırılacak niteliklerin başında, bu düşünce modellerini anlamaya yönelik sorgulamaların yer alması beklenebilir. Bu eğitimsel nitelikler felsefi düşüncenin temelinde bulunan estetik, mantık ve aksiyoloji ile oluşabilecektir. Bir başka görüşe göre ise, günümüzde, batıda estetik eğitimin sanat eleştirisi anlamında ele alındığı, ancak ülkemizde felsefi estetik anlayışlarının terk edilmemesi ve alandaki öğretmenlerin bu yeni gelişmelerden haberdar olmamaları yüzünden yanlış uygulamalar yapıldığını anlatmışlardır. Ayrıca yukarıda, tasarım felsefesi ve sanat eleştirisinin geniş anlam kazandığı estetik sorgulama gibi yeni, çağdaş bakış açılarının batıda programlara çoktan yansıtılmış olduğu vurgulanmıştır.

Bu anlamda nitelikli bir estetik eğitimin, sanat felsefesi ya da sanat tarihi mantığından çıkarak denenebilen, düşündürebilen, plânlanan, eleştirebilen, birey ve çevreyle insan ilişkisini kavrayabilen, insanda kültür, adalet ve demokrasi gibi yüce kavramları sanat yoluyla insan bünyesinde toplayarak ruhu zenginleştirebilen bir nitelik taşıması beklenebilir.

Öğretim elemanlarının nitelikli bir estetik eğitim için çaba sarf ettikleri ifade etmektedirler. Ancak bunlardan genel dağılım 2/7' si estetik dersini vermek zorunda kaldığı için almıştır. Ayrıca öğretim elemanlarının estetik alanındaki uzmanlıkları incelendiğinde dağılımın 2/7' sinin estetik konusunda yayın yaptığı (kitap, seminer, tez) görülmektedir.

Öğrenciler ise, ders planlarında çağdaş estetik kuramlarına yeterince yer verilmediğini ve dersin kuramsal ve geleneksel öğretim biçimleriyle oluşturulduğunu düşünmektedirler. Halbuki nitelikli bir estetik eğitimde çağdaş öğretim yöntem, biçim ve tekniklerine yer verilmelidir.

3. ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUM

3. Alt problemde “Estetik dersi veren bir öğretim elemanında bulunması gereken nitelikler nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

3. Alt problem bulguları, alan uzmanları, öğretim elemanları görüşleri ve öğrenci algı ölçeklerinden elde edilmiştir.

3. Alt probleme ait alan uzmanları görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorum

Öğretim Elemanının Niteliği ve Alan Uzmanlığı

<Documents\AT § 4 references coded [21,19% Coverage]

Reference 1 - 6,25% Coverage

“bana sorarsanız zaten bütün alanlarda doğa bilimleri ve insan bilimleri dahil, felsefe temeline oturmazsa havada kalır. Yani bir toplum bilimciye yaptığı işin az çok filozofu olmak zorundadır, bir estetikçi de, bir tarihçi de. Tabii ki en yakın alan felsefe alanıdır ama, felsefe onların hepsini koşullama iddiasında olan bir alandır. Çünkü temel kavramları ortaya koyuyor. Burada herkesten beklediğimiz şey, estetikçiden de felsefe adamı olmasını bekleyeceğiz tabii ki. Yani felsefenin dışına düştüğü zaman estetiğin kavramlarını toparlayabilme şansı çok zayıftır. Öyle görünüyor, o yüzden diyelim ki güzel sanatlardan mezun olmuş bir kişi estetikçi olmak istediği zaman felsefe bilgisini özümlemiş ve kenara koymuş olması gerekiyor”.

Reference 2 - 10,31% Coverage

“şimdi, bir estetikçinin sanatçı olmasını gönül çok ister. Yani kaymaklı ekmek kadayıfı gibi değil mi? Çünkü gerçekten iyi bir sanatçıysa, genel bilgiyle kendi deneyimlerini bütünleştirecektir. Ama bu olmasa bile sanatla içli dışlı olabilen bir kişinin olması önemlidir. Sanatın özünü kavramış bir kişi olması önemli ve felsefi bir bakış açısı geliştirebilen her açıdan bakabilen bir kişi olması gereklidir. Bunları yapamadığı zaman son derece eksiklik olacaktır. Çünkü dediğimiz o bir yanı kuramsal bir yanı uygulama. Kuram çok önemli ama uygulayabilmek de çok önemlidir. Mesela ben lisans ve lisansüstü derslerimde mutlaka uygulama da yaptırırdım. Mesela bir romanı alırdık, bu romanı didik, didik ederdik. Herkes bir kere okurdu, sınıfta tartışırdık. Onarlı yazardık, tekrar okur ve tartışırdık. Yani özetle bir yapıtı bütün özellikleriyle kavrayabilmek değerli estetiğin amacı. Bizde zaten o amacı gerçek adına uygulama yapıyorduk. Burada önemli alan bir kuramda kalabilirsiniz tek başına ama burada kuramda kalmak tek başına bir şey anlatmaz. Sonunda sanatı ayrıştırmaya yönelim oluşturacaksınız o yüzden laboratuarda çalışması gerekiyor. Bu yüzden zaten çağdaş estetiğe zaten laboratuvar estetiği deniyor”.

Reference 3 - 1,26% Coverage

“Çünkü neden çok yeni ve değişik bir bakış açısı getirdiğimiz için ufuk açıyorsunuz ama ufuk açmak her zaman hoş karşılanan bir şey değildir tabii ki”.

Reference 4 - 3,38% Coverage

“Mesela estetik kürsüsü oluşturmak gerekir. Ama şunda da şöyle bir gariplik var estetik kürsüsünü kime vericeğiz. İşte böyle devlet izin verseydi on onbeş yıl önce ben bu işe başlamış olsaydım en azından on onbeş uzman yetiştirmiş olacaktık. Ama şimdi ben gelmişim altmış sekiz yaşına emekli olmuşum, üniversite diye artık bir hevesimde kalmamış. Otuz üç yıl onbir ay yirmi gün çalıştım tam olarak”.

<Documents\İT § 1 reference coded [1,24% Coverage]

Reference 1 - 1,24% Coverage

“Yani sanat konusunda donanımlı olunmalı”.

<Documents\JE § 7 references coded [22,82% Coverage]

Reference 1 - 3,65% Coverage

“ Bir adam var hiçbir eğitim almamış estetik onun içinde de olan bir şeydir. Bunun böyle kriterlerini bilemezsiniz. Bir adam çok değerli şiirler yazar ama sosyal ilişkilerinde kaba saba acayıptır. Onun için bu zor bir şey. İnsanlar o kadar da tutarlı değil. Onun için bu kriteri insanda aramak zor”.

Reference 2 - 3,06% Coverage

“sanatla uğraşan bir kişinin sanatın gerek toplumda gerekse insan olmakla kültür içinde ne tür bir anlamı olduğuna ilişkin düşünsel bir yakınlığı olmalı. Ama o kuramları bilmesi gerekmez. Ama hiç değilse yani doğru bir değerlendirmesi olması lazım”.

Reference 3 - 5,72% Coverage

“bütün bu gerek sanatçının ve sanat öğretmenin o estetik duyarlılığı herkese vermesi lazım. Onun ötesinde kuram hikayesi daha aşamalı olarak şey yapan yani master yapan bir insan kuramı da bilmeli ancak sanat öğretmenlerinin sanat kuramını çok detaylı bilmelerine lüzum yok. Birde şu var sanatla uğraşan insanların hepsinin çağlar içinde ve bugün sanata nasıl bakıldığının farkında olmaları gerekir. Yani o tek bir şey değil ama birisi şudur demiş birisi budur”.

Reference 4 - 6,14% Coverage

“AA: Felsefe alanından gelmiş olanlar estetik alanına daha yakın oluyor ancak sanat alanındakiler uzak görülüyorlar kanısı var. Sizce bu dersleri kimler vermeli?

JE: Bu bir problemdir. Ama bu problem çözülemez. Çünkü estetiği felsefe bilmeyenlerin vermesi de kötü olabilir. Bunun kuramsal bir tarafı var. Ne kadar uygulama yapılırsa yapılsın bunların belirli savları vardır. Bu savlarda felsefi alanının dışından gelenler tarafından algılanması da güç olabilir. Alandakilerin bunarı bilmesi gerekir”.

Reference 4 - 1,27% Coverage

“ Özel bir şey yapmadım. Alanda yayınlar ne varsa araştırdım. Kimse bana bir formül vermedi bu konu da..”.

Reference 2 - 1,13% Coverage

“Dil burada önemlidir. Yani İngilizce’yi iyi bilmek çeşitli kaynaklara ulaşmamda etkili oldu”.

Reference 7 - 1,86% Coverage

“Bunları böyle formül olarak ortaya koyamam. Ancak insan ne kadar çok çeşitli yaşantılara açık olursa o kadar çok yönlü bir insan olarak gelişebilir”.

<Documents\NÇ - § 1 reference coded [11,19% Coverage]

Reference 1 - 11,19% Coverage

“Özellikle sanat eserlerinin çözümlenmesinde müzeler önemlidir. Eserde zaman ve mekan boyutu önemlidir. Bu eğitimi verecek öğretim elemanının kültür varlıklarını iyi bilmesi gerekiyor. Ayrıca öğrencilerin çok erken yaşlarda müzelerle tanıştırılması gerekiyor. Yalnız bu çalışmalar sadece gezmeyi içermemelidir. Örneğin, elinde rehber ve o rehberde öğrencinin yapabileceği uygulamalara ilişkin örnekler olmalı, yönlendirmeler yapılmalıdır. Mesela, bir numaralı odadan beğendiğin bir eserin resmini yap, iki numaralı odadan aklında kalan bir eseri tanımla, üç nolu odadakilerin listesini çıkar gibi. Sanat eğitimi böyle bir temel üzerine oturtulursa kalıcı olur yoksa yasakları savan memurlar oluruz bu iş yaparken. O zaman şu çıkar, şu kadar bilgiyle yardımcı doçent, şu kadarıyla doçent falan diye bir ölçü çıkar ortaya. 15 miligrama ihtiyacımız varsa 16 ya çıkmıyoruz yani. Dolayısıyla bu temel yapımızın sağlam olmasıyla mümkündür.

İkincisi ise, görmek yani çok gezmek gerekiyor. Yapılan işlerde bile, daha uzağa gidip araştırma yapanlara daha çok puan veriyorum.

Birde bizim İslam düşünce hayatını iyi bilmemiz gerekiyor. Tasavvuf ve bazı felsefi akımlar vardır, bunların sembolleri vardır, özellikle de dinler tarihini bilmemiz ilahiyat için gereklidir. Sizin içinde böyle düşünebiliriz. Türkiye’deki sanat deyince İslam Sanatı akla geliyor zaten. Bunları sizinde bilmeniz gerekiyor.

Sizin bu konuya el atmanız iyi oldu. Hiç ilahiyat kültürü olmadan İslam Sanatı çalışıyor arkadaşlarımız”.

<Documents\AT - § 2 references coded [6,87% Coverage]

Reference 1 - 1,34% Coverage

“Ama şimdi ben gelmişim altmış sekiz yaşına emekli olmuşum, üniversite diye artık bir hevesimde kalmamış. Otuz üç yıl onbir ay yirmi gün çalıştım tam olarak”.

Reference 2 - 5,53% Coverage

“Ben edebiyat meraklısıyım, şiir yazmak gibi falan heveslerimiz vardı. Sonra ben öyle estetiği falan çok ciddiye almamıştım. Sonra konservatuarda Mimar Sinan da iken arkadaşlar çok ısrar ettiler. Ben ne olur almayayım bu alanı sevmiyorum çok kaygan bir alan falan dedim. Yeniden bu alana uyarlanmak gerekiyordu, ben bilgi kuramcısıyım, has bel kader şimdi yeniden estetikçi olmak için çaba gösterecektim ama, o kadar ısrar ettiler ki arkadaşlar kıramadım böylece estetiğe yöneldim. Yöneldiğimden de memnun oldum bir bakıma, bir bakıma da başıma her türlü bela da oradan geldi ama bir bakıma da bende kendi sanata bakışımı daha biçimlendirmiş oldum”.

<Documents\NÇ - § 1 reference coded [0,76% Coverage]

Reference 1 - 0,76% Coverage

“Esasında biliyorsunuz benim doktoramda sanat tarihi bu yüzden daha çok dersleri o konularda yapıyoruz”.

<Documents\İT § 2 references coded [12,36% Coverage]

Reference 1 - 6,41% Coverage

“O şeyin bilgisi veya neyliği ile ilgili verdiği yanıtlar onu meta olma dışında metafizik dünyaya oradan da nasıllığı ile ilgili tartışmalar obje suje ilişkisinde zihinsel bir tasarım bilgisinin oluşmasını sağlar”.

Reference 2 - 5,96% Coverage

“Kant yazdığı eleştirilerinde insanın varlık dünyasını değiştiren apriori ve akıl yoluyla biçimlenen bir tasarıma dikkat çeker. Platon’un ideaları yerine Kant’ın düşüncesi eğitime temel olabilir”.

<Documents\JE - § 3 references coded [6,22% Coverage]

Reference 1 - 1,99% Coverage

“Yani çevreyi izlemeyen bir insan sanatçı olamaz. Veyahut ta kendi iç dünyasında bu tip şeyleri yaşaması lazım bir de öyle tipler var dışarıya açık olmayıp ta...”.

Reference 2 - 3,06% Coverage

“ sanatla uğraşan bir kişinin sanatın gerek toplumda gerekse insan olmakla kültür içinde ne tür bir anlamı olduğuna ilişkin düşünsel bir yakınlığı olmalı. Ama o kuramları bilmesi gerekmez. Ama hiç değilse yani doğru bir değerlendirmesi olması lazım”.

Reference 3 - 1,17% Coverage

“Tabii ki hiç biride tam yanlış değildir. Ama tek bir kuram her zaman sanatçı için yanlıştır”.

Estetik dersini verebilecek öğretim elemanın niteliği ve uzmanlaşma konusunda özetle alan uzmanları, öğretim elemanın estetik duyarlılığı, yabancı dil, kültür ve felsefe alt yapısı ile düşünsel anlamda yaratıcı, araştırma, sorgulama becerisi ve eğitim yöntem bilgisine sahip olması gerektiğine değinmişlerdir.

3. Alt probleme ait öğretim elemanları görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorum

Estetik Dersi Veren Bir Öğretim Elemanında Bulunması Gereken Nitelikler

<Documents\hacettepe> - § 2 references coded [3,64% Coverage]

Reference 1 - 1,73% Coverage

“Felsefe bölümünde yüksek lisans ve doktora düzeyinde bu konularla ilişkili tek tip insanlar çıkıyor. Ama o insanların da bizim alanımıza çok ta uzak olmaması gerekiyor. Böyle bir kopukluk olmaması gerekiyor”.

Reference 2 - 1,91% Coverage

“Aslında en güzeli kendi alanımızdan yetişmeleri olabilir. Beklide kendi alanımızdan birinin gidip oradan ders alıp yönlendirilmesi, bu derleri sen vereceksin bununla ilgili kendini yetiştir biçiminde ikisini de bilmesi gerekiyor”.

<Documents\mimar sinan> - § 1 reference coded [3,23% Coverage]

Reference 1 - 3,23% Coverage

“Estetik çok özel bir şey verebilecek insanı yetiştirebilmek gerekir öncelikle. Öncelikle böyle bir kişinin önce bir sanat tarihi eğitimi görmüş olması lazım. Çağların hepsini bilen taraf tutmadan değerlendirmesi lazım. Felsefeden biraz nasibini almış olması lazım ama memlekette birçok yeri gezmiş olması lazım”.

Sonuç olarak, öğretim elemanları, alanlarındaki nitelikli bir öğretim elemanında bulunması gerekenlerin başında, sanat alanında yetkin olarak yetişmesi ve sanat tarihi alanında iyi, felsefeden de birazcık eğitim almasını saymışlardır.

Rehberlik Etme, Yönlendirme ve Destekleme

<Documents\hacettepe> - § 1 reference coded [0,63% Coverage]

Reference 1 - 0,63% Coverage

“Grup çalışmalarında konuları önceden ben belirliyorum. Gruplara ayırıyorum”.

<Documents\hacettepe> - § 1 reference coded [0,88% Coverage]

Reference 1 - 0,88% Coverage

“Ama birtakım anahtarlar veriyoruz ellerine. Devamında onların kendilerinin kapıyı açmalarını sağlıyoruz”.

Öğretim elemanlarından yalnızca birisi, grup çalışmaları yaparak öğrencilerini yönlendirdiğini açıklamaktadır.

Seminer, Sempozyum ve Kongre Katılım

[<Documents\dumlupınar>](#) - § 1 reference coded [0,78% Coverage]

Reference 1 - 0,78% Coverage

“buradaki ders yükünün ağırlığından dolayı katılamıyorum ne yazık ki”.

[<Documents\hacettepe>](#) - § 1 reference coded [0,63% Coverage]

Reference 1 - 0,63% Coverage

“Benim tabi kendi alanımla olduğu için elimden geldiğince takibe çalışıyorum”.

[<Documents\atatürk üni>](#) - § 1 reference coded [1,34% Coverage]

Reference 1 - 1,34% Coverage

“burada ben estetiğe ait böyle bir etkinlik duymadım kaç senedir. Uluslar arası etkinliklere birkaç kez gitme olanağım vardı ama olmadı”.

Öğretim elemanlarından sadece birisi, yukarıdaki etkinlikleri takip edebildiğini açıklamıştır.

Yayın Takibi

[<Documents\dumlupınar>](#) - § 1 reference coded [1,11% Coverage]

Reference 1 - 1,11% Coverage

“Ara sıra İstanbul ya da İzmir’e gittiğimde alıyorum. Ya da internet vasıtasıyla isteyebiliyorum”.

[<Documents\hacettepe>](#) - § 1 reference coded [0,42% Coverage]

Reference 1 - 0,42% Coverage

“Elimden geldiğince yeni yayınları takip ediyorum”.

[<Documents\atatürk üni>](#) - § 1 reference coded [1,34% Coverage]

Reference 1 - 1,34% Coverage

“tabii ki takip ediyorum. Özellikle Kagan. Ve Rusçadan takip edebiliyorum. Bazı makaleleri de kendim tercüme ettim. Bazı dergilerde var”.

Öğretim elemanlarından üçü yayınları takip edebildiğini açıklamıştır.

Yayın Yapabilme

[<Documents\dumlupınar>](#) - § 1 reference coded [0,17% Coverage]

Reference 1 - 0,17% Coverage

“Yayınım olmadı”.

[<Documents\hacettepe>](#) - § 1 reference coded [0,67% Coverage]

Reference 1 - 0,67% Coverage

“Doğrudan estetikle ilgili değil ama yayınım var. Uluslararası düzeyde değil ama”.

<Documents\ataturk üni> - § 1 reference coded [0,76% Coverage]

Reference 1 - 0,76% Coverage

“tabii ki çok yazdım. Burada nerede yayınlayayım genelde Bakü de yayınlıyorum”.

Öğretim elemanlarından ikisi yayın yapabildiğini açıklamıştır.

3. Alt probleme ait öğrenci algı ölçeğinden elde edilen bulgular ve yorum

Estetik Dersi Veren Bir Öğretim Elemanında Bulunması Gereken Nitelikler

Tablo 84. Öğrencilerin “Estetik derslerini veren öğretim elemanı genellikle çelişkili bilgiler aktarıldı” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
4	3,0	53	39,2	58	43,0	0	0	9	6,7	11	8,14	1,9

Tablo 84 incelendiğinde, öğrencilerin yarısına yakını (%43) estetik derslerini veren öğretim elemanının çelişkili bilgiler aktarmadığını ileri sürmektedir. Dağılımda bu görüşü her dört öğrenciden biri hiç katılmadığını belirterek desteklemektedir. Tablo 84’de katılıyorum ve tamamen katılıyorum, seçeneklerinin dağılımın yaklaşık % 10’luk bir dilimini temsil etmesi öğrencilerin estetik derslerini veren öğretim elemanının genellikle çelişkili bilgiler aktarmadığını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin estetik derslerini veren öğretim elemanlarının genellikle çelişkili bilgiler aktarmadıklarını düşünmeleri, öğretim elemanlarının yeterliği konusunda bilgi vermektedir. Ders içeriklerinin tutarlı şekilde öğrenciye aktarılması dersi veren öğretim elemanlarının konularına hakim olmalarıyla açıklanabilir.

Tablo 85. Öğrencilerin “Estetik derslerinde öğretim elemanının kullandığı ölçme ve değerlendirme (not verme) yöntemine yeterince güven vermedi” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
4	3,0	4	3,0	10	7,40	15	11,1	63	46,6	39	29,0	3,8

Tablo 85 incelendiğinde, dağılımdaki öğrencilerin üçte ikisinden fazlası (%77) estetik derslerinde öğretim elemanının kullandığı ölçme ve değerlendirme (not verme) yöntemine yeterince güvenmediğini görülmektedir.

Tablo 85’de katılmıyorum %7,40 ve hiç katılmıyorum, seçeneklerinin dağılımın % 3’lük bir dilimini temsil etmesi öğrencilerin estetik derslerinde öğretim elemanının kullandığı ölçme ve değerlendirme (not verme) yönteminin yeterince güvenmediğini ortaya koymaktadır.

Estetik derslerinde öğretim elemanının kullandığı ölçme ve değerlendirme (not verme) yöntemine yeterince güven vermediğini düşünmelerin, ders ölçme yönteminin gerçekte başarıyı ölçmede yetersiz olabileceğini gösterebilir.

Ayrıca öğretmenlerin değerlendirme ölçütlerini yeterince açıklayamamaları da söz konusudur. Öğretim elemanları görüşme sonuçları, estetik derslerinde değerlendirmenin çoğunlukla yazılı sınav şeklinde olduğunu göstermektedir. Halbuki estetik bilgiyi değerlendirme işi sadece kuramsal içeriğe ilişkin bilginin yanıtılması değildir. Öğrencilerin sözlü ve yazılı olarak düşüncelerini yansıtabilmeleri için portfolio hazırlamak, çalışma ve sorgulama yaprakları hazırlamak veya proje çalışmaları yapmak gibi yöntemlerinde estetik alanındaki değerlendirmeye katılması gerekir.

Ölçme ve değerlendirme ölçütlerinin öğrenciye öğretim içerikleri yoluyla dönem başında bildirilmesi de gereklidir.

Tablo 86. Öğrencilerin “Estetik derslerini veren öğretim elemanı tarafından dersin içeriği, amaçları ve değerlendirme ölçütleri gibi konularda bilgilendirildim” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
4	3,0	4	3,0	15	11,1	11	8,14	76	56,3	25	18,5	3,6

Tablo 86 incelendiğinde, öğrencilerin üçte kisinden fazlası (% 78) estetik derslerini veren öğretim elemanı tarafından dersin içeriği, amaçları ve değerlendirme ölçütleri gibi konularda bilgilendirildiğini ileri sürmektedir.

Tablo 86’de katılmıyorum % 11 ve hiç katılmıyorum seçeneklerinin dağılımın yaklaşık % 3’lük bir dilimini temsil etmesi öğrencilerin estetik derslerini veren öğretim elemanı tarafından dersin içeriği, amaçları ve değerlendirme ölçütleri gibi konularda bilgilendirildiğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin estetik derslerini veren öğretim elemanı tarafından dersin içeriği, amaçları ve değerlendirme ölçütleri gibi konularda bilgilendirilmeleri, nitelikli bir eğitimin temelinde bulunan öğretim içeriğinin hazırlandığını düşündürebilir. Bu bulgular tablo 24 ile karşılaştırıldığında öğrencilerin değerlendirme ölçütlerinden de haberdar olabileceği sonucuna varmaktayız.

Ancak öğretim elemanları görüşmeleri ve doküman incelemelerinden anlaşıldığına göre, öğretim elemanları öğrencilerini genellikle sözlü bilgilendirmektedirler. Sözlü bildirimin yazılı bildirmelere göre kalıcılığı tartışılabilir.

3. Alt Probleme Ait Genel Yorum

Bütün bulgular değerlendirildiğinde, estetik dersi veren bir öğretim elemanında bulunması gereken nitelikler alan uzmanlarına, öğretim elemanlarına ve öğrencilere göre şöyledir:

Estetik dersini verebilecek öğretim elemanın niteliği ve uzmanlaşma konusunda özetle alan uzmanları, öğretim elemanın estetik duyarlılığı, yabancı dil, kültür ve felsefe alt yapısı ile düşünsel anlamda yaratıcı, araştırma, sorgulama becerisi ve eğitim yöntem bilgisine sahip olması gerektiğine değinmişlerdir.

Öğretim elemanları, alanlarındaki nitelikli bir öğretim elemanında bulunması gerekenlerin başında, sanat alanında yetkin olarak yetişmesi ve sanat tarihi alanında iyi, felsefeden de birazcık eğitim almasını saymışlardır.

Öğretim elemanı genel dağılımın 1/7 si grup çalışmaları yaparak öğrencilerini yönlendirdiğini açıklamaktadır.

Öğretim elemanı genel dağılımın 1/7'si sanatsal ve bilimsel etkinlikleri takip edebildiğini açıklamıştır.

Öğretim elemanı genel dağılımın 3/7'si yayınları takip edebildiğini açıklamıştır.

Öğretim elemanı genel dağılımın 2/7'si yayın yapabildiğini açıklamıştır.

Öğrenciler öğretim elemanın niteliği konusunda, estetik derslerini veren öğretim elemanlarının genellikle çelişkili bilgiler aktarmadıklarını, estetik derslerini veren öğretim elemanı tarafından dersin içeriği, amaçları ve değerlendirme ölçütleri gibi konularda bilgilendirilmediklerini ifade etmektedirler.

Öğretim elemanlarının alanları ve akademik dereceleri şöyledir:

Öğretim Elemanı	Lisans Mezuniyet	Ünvanı	Akademik Derece	Hizmet Yılı
1	Mimarlık Fakültesi	Öğretim Görevlisi	Yüksek Lisans	20-25
2	Güzel Sanatlar Fakültesi Heykel Bölümü	Öğretim Görevlisi	Sanatta Yeterlilik	10-15
3	Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü	Öğretim Görevlisi	Yüksek Lisans yapıyor	5-10
4	Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü	Prof. Dr.	Doktora	25-30
5	Resim-İş Öğretmenliği	Öğretim Görevlisi	Doktora yapmaktadır.	2-5

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğretim elemanlarının 4/7'sinin yüksek lisans derecesine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bunlardan 1/7'si Prof. Dr ünvanına sahip ve kıdem yılı bakımından oldukça iyi durumdadır. Aynı öğretim elemanın alanda yayınlara sahip olduğu elde edilen veriler arasındadır. Ayrıca hizmet yılı açısından bakıldığında da aynı öğretim elemanının ilk sırada yer aldığı anlaşılmaktadır. Bunu hizmet yılı açısından ikinci öğretim elemanı takip etmektedir.

4. ALT PROBLEME AİT AİT BULGULAR VE YORUM

4. Alt promlemde “Estetik eğitimde gelişmelerin programlara yansıtılması, hakkındaki görüşler nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

4. Alt probleme ait bulgular, alan uzmanları, öğretim elemanları görüşlerinden elde edilmiştir.

4. Alt probleme ait bulgular alan uzmanları görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorum

Sanat, Estetik Bağlamı ve Disiplinler Arası İlişkiler

Reference 6 - 0,84% Coverage

“Sanat Bilimleri içerisinde böyle bir eğitimin yer alması lazımdır”.

<Documents\NÇ - § 1 reference coded [8,72% Coverage]

Reference 1 - 8,72% Coverage

“İslam’ın sanatı kısıtlaması diye bir şey yoktur. Bir insan her konuyu yapabilir. Ama bunun yeri zamanı ve hitap edeceği kitle önemlidir. Algılayış biçimine göre sergilemek gerekir. Ben yazdığım bir şiiri herkese okuyamam. Örneğin, Ömer Hayyam’ ın şiirlerini herkes anlayabiliyor mu sizce? Ben okudum hayran kaldım ona. Ama gençliğimde okusaydım laf ederdim, ne biçim şarapçı bir adammış derdim. Şimdi anlıyorum, müthiş bir iman artık “naz makamına “geçmiş o.

Aslında bana göre, sanat, sanat içindir. Halk için sanat yapmam ben. Ben sanatın halk tarafından anlaşılmasını mesele etmem fakat öyle bir sanat olur ki her şeyi de kucaklayabilir. Mesela, Sultan Ahmet Camii. Herkesi kucaklayan bir sanattır. Kâfir, Müslüman..böyle eserle yaparsanız sade ama muhtevalı. Dolayısıyla Allahın yarattıkları güzellikleri de insan bir cihetiyle anlayabiliyor. Manavgat şalesinin güzelliklerini herkes kavıyor. Ama bir kelebeğin kanadındaki güzellikleri kaç kişi kavrayabiliyor? Bazıları koleksiyonunu yapıyor.

Bir sanat eserinin algılanışı muhatabına göre değişiyor. Herhangi bir engelleme yok İslam da yeter ki onun muhatabını bulabilesiniz. Eserin yerini bulması gerekir”.

<Documents\AT § 2 references coded [5,78% Coverage]

Reference 1 - 3,03% Coverage

“bir kere sanat tarihi çok önemli, yani Şarl Legi der ya: sanat tarihinin içinde estetik yoktur diye. Bizde olmayan sanatçı geçmiş çok önemli, bizde hep sanat estetik denildiği zaman yapıtı ele alıyoruz ama yapıtı yaratan ve izleyen kişiyi, sanatçı ve izleyiciyi hangi ruhsal çerçevede yaratıyor yani, hangi ruhsal çerçeve de izliyor gibi bir sorunumuz o”.

Reference 2 - 2,76% Coverage

“Soru: biz programımıza sanat sosyolojisi de ekledik?

Cevap: tabii ki çok önemli bu tür disiplinler tek başlarına bir şey anlatmaya yetmezler. Üstelikte tek başlarına bir şey anlatırken yanlış bile anlatabilirler. Ama bu alanlarla desteklenmeleri çok önemlidir. Özellikle sanat tarihinin sanat psikolojisinin çok önemi var”.

<Documents\İT § 1 reference coded [2,12% Coverage]

Reference 1 - 2,12% Coverage

“Özellikle tasarım felsefesinin öğrencilere anlatılması gerekmektedir”.

<Documents\JE - § 1 reference coded [1,40% Coverage]

Reference 1 - 1,40% Coverage

“yani bu estetik çok boyutlu. Çevre çok boyutlu ve öğrenciyi de çok boyutlu şekilde çevreye açmak çok faydalıdır”.

Alan uzmanları estetik dersinin sanat eğitiminde bir disiplin bağlamı oluşturması ve disiplinlerarası bağlamların seçimi konusundaki görüşleri özetle şöyledir. Bu bağlam genellikle iki tür yaklaşım üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunlar, duyuşsal ve bilişsel bağlamdır. Alan uzmanları duyuşsal bağlamı sanat alanında estetik duyarlıklar ve estetik deneyim oluşturma süreçleri ile sanat ve çevre ilişkisiyle kurgularken, bilişsel bağlamı, felsefi, psikolojik, sosyolojik, eleştirel ve sanat tarihsel temellere dayandırmışlardır. Etkili bir sanat eğitimi programında estetik eğitimin bu disiplin alanlarıyla bütünleşmesi gerekir. Yani sonuç olarak, etkili estetik eğitimin bu bağlamları oluşturma konusunda iyi temellendirilmiş olması gerekmektedir.

Gelişmelerin Yansımaları

<Documents\İT - § 2 references coded [6,44% Coverage]

Reference 1 - 4,44% Coverage

“Estetiği Felsefenin temellendirmesi eğitimde de bir düşünce sistemi temellendirilmesi anlamına gelir. Buna ortaokul ve liselerden başlanmalıdır”.

Reference 2 - 2,00% Coverage

“Bu açıdan güzel sanatlar programlarında eksiklikler var denebilir”.

<Documents\JE - § 3 references coded [6,25% Coverage]

Reference 1 - 1,24% Coverage

“Ama estetik disipliniyi sırf sanat felsefesi olduğunu iddia edenlerde var hala tabii ki Türkiye’de..”.

Reference 2 - 0,75% Coverage

“AA: Siz bunu nasıl karşılıyorsunuz?”

JE: Bir anlık öyleydi ..”.

Reference 3 - 4,25% Coverage

“Estetik eğitimi yoktur Türkiye’de...Sanat Bilimleri içerisinde böyle bir eğitimin yer alması lazımdır. Yani sanatı sadece uygulama olarak değil düşünsel bazda eğitim veren alanların olması gerekir. Temel lisans eğitimi içinde yapılmalıdır bu. Dünyanın her yerinde estetik eğitim denen bir şey var. Yani felsefenin içinde değil yanında olmalıdır”.

<Documents\NÇ - § 2 references coded [11,72% Coverage]

Reference 1 - 10,65% Coverage

“Aslında bu konuya sanat tarihinden başlamak istiyorum. Türkiye’deki sanat tarihçiliği artık bir çıkmaza girmiş vaziyettedir. Bunun nedeni sanat tarihçiler olarak yanlış noktadan başlamamızdır. Kaynakları ortaya koymadan biz pat diye eserleri incelemeye başladık. Mesela şehri mahkeme sicilleri, fermanlar şunlar bunlar okunmadan onlarla ilişki kurulmadan hatta evkaf satış kütük defterleri var burada Ankara’da ona bakmadan, Abdülhamit albümleri yayınlanmadan dorudan biz Türk Sanatı diye kitap yazdık. Selçukludan başladık 1700 Abdülhamit savaşına kadar getirdik biz bu olayı. Birinci ve ikinci meşrutiyete kadar. Fakat diyelim ki bir cami var, Elbistan Ulu cami, dört minareli bir cami. Bunun hangi tarihlerde yapıldığını veya tamir gördüğünü tam olarak en son şeklini ne zaman aldığını bilmiyoruz. Dolayısıyla dört kubbeli olduğu için şehzadeden öncedir dedik. Ama belki de öyle değildir. Öyle bir kaynak yok. Asıl kaynaklar arşivde duruyor. Teknik bazı problem

vardır, onları incelemeden tahminde bulunabiliyoruz. Belki de öyle değildir. 1615 dedir. ...yani biz arşiv kayıtlarından pek yararlanamadık.

Estetik konusunda da durum aynıdır. Osmanlı zamanında yapılan bir caminin estetiği buydu diyorsunuz. Ama o değil.

Mimari ve estetikle ilgili döneme ilişkin bir yargı oluşturunuz, oluşturduğunuz kanaatler yanlış çıkabiliyor. O yüzden bilgilerimiz sağlam temeller üzerinde değil. Batının böyle bir problemi yoktur”.

Reference 2 - 1,07% Coverage

“İlahiyatta sanat tarihi konusunda eksiklikleri vurgulayarak Diyanete dilekçe yazdım. Estetik kurulları ve bu konulara dikkat çekmeyi başardım”.

Alan uzmanları güzel sanatlar alanında estetik eğitiminde eksiklikler olduğunu tespit etmişlerdir. Bu eksiklikler; estetiğin sanat bilimi olarak ele alınmaması, programlarda estetiği diğer disiplinlerin besleyememesi, estetik eğitimle ilgili öz kaynaklara inilmemesi, estetiğin sadece sanat felsefesi içinde veya felsefi estetik ya da sanat tarihi mantığıyla ele alınması, programların yapılandırılmasına yanlış noktadan başlanması ve ülkemizde konuyla ilgili araştırmaların yetersiz olması ve eksik yada yanlış eğitim politikalarıdır.

4. Alt probleme ait bulgular öğretim elemanları görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorum

[<Documents\dumlupınar>](#) - § 4 references coded [6,58% Coverage]

Reference 1 - 1,15% Coverage

“estetik dersinizin içeriğinin geliştirilmesi konusunda herhangi bir çalışmanız oldu mu?

Cevap: hayır.”

Reference 2 - 2,34% Coverage

“peki hocam, içeriğiyle ilgili bir çalışma yaptınız mı?

Cevap: mitoloji ve ikonografi dersinin içeriğini ilk geldiğim sene ben belirlemiştim. Estetik dersi için hazırlanmış normal, şablon bir program var”.

Reference 3 - 0,95% Coverage

“estetikten çok sanat felsefesi ve sanat kuramları bağlamında geliştirmek istiyorum”.

Reference 4 - 2,14% Coverage

“mümkün oldukça yabancı kaynak buluyorum. Yabancı sergileri ağırlıklı olarak takip etmeye çalışıyorum. Metropollerde sergilerdi, sanatçı atölyeleri, dergilerdi takip etmeye çalışıyorum.

[<Documents\hacettepe>](#) - § 1 reference coded [0,98% Coverage]

Reference 1 - 0,98% Coverage

“Kendi alanımızda daha çok öğrendiğimiz kuramları ne derece güncelleştirebiliriz, ne derece kendi

alanımıza aktarabiliriz”

<Documents\ataturk üni> - § 1 reference coded [0,85% Coverage]

Reference 1 - 0,85% Coverage

“tabiiki. Bunlara ilişkin kitaplarım vardır. Yaklaşık on sekiz kitaptan faydalaniyorum”.

Öğretim elemanlarından ikisinin bilgileri güncellemekte sıkıntı yaşadıkları ve genellikle şablon bilgilerden yararlandıkları görülmektedir.

4. Alt Probleme Ait Bulgular ve Genel Yorum

Bu alt probleme ilişkin bulgular birlikte değerlendirildiğinde, estetik eğitiminde çağdaş gelişmelerin öğretim programlarına, öğrenme etkinlikleri ve öğretme biçim ve tekniklerine yansıtılmasında sorunlar olduğu görülmektedir. Tespit edilen genel sorunlar sonuç bölümünde detaylı bir şekilde yer almaktadır.

5. ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUM

5. Alt problemde “Fakültelerin lisans programlarında estetik derslerinin durumu ile ilgili öğretim eleman ve öğrencilerin tutumları nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

5. Alt problem bulguları öğretim elemanları tutum ölçeğinden elde edilmiştir.

5. Alt problemin “a” maddesine ilişkin öğretim elemanları tutum ölçeği bulguları ve yorum

Tablo 87. Öğretim elemanlarının “öğrencilere karşı her zaman anlayışlı olduğuma” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
-	-	-	-	-	-	-	-	4	57,1	3	42,9	4,4

Tablo 87 incelendiğinde, öğretim elemanlarının yarısından fazlası (% 57,1) öğrencilerine karşı her zaman anlayışlı olduğunu ileri sürmektedir. Dağılımda bu görüşü yaklaşık her iki öğretim elemanından birisi tamamen katıldığını belirterek desteklemektedir.

Tablo 87 'de katılmıyorum ve hiç katılmıyorum seçeneklerinin genel dağılımın % 0' lık bir dilimini temsil etmesi, öğretim elemanlarının öğrencilerine karşı her zaman anlayışlı olduklarını ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının öğrencilerine karşı her zaman anlayışlı olduklarını hem nitel hem de nicel bulgularda düşünmelerinin nedeni, genel bir eğitimci tutumu olarak değerlendirilebilir.

Tablo 88. Öğretim elemanlarının “Estetik derslerinde öğretim elemanının sınıf içinde daha çok destekleyici ve yönlendirici olması gerekmediğine” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
-	-	-	-	-	-	-	-	3	42,9	4	57,1	4,5

Tablo 88 incelendiğinde, öğretim elemanlarının yarısına yakını (% 42,9) estetik derslerinde öğretim elemanının sınıf içinde daha çok destekleyici ve yönlendirici olması gerekmediğini ileri sürmektedirler. Dağılımda bu görüşü en az her iki öğretim elemanından birisi tamamen katıldığını belirterek desteklemektedir.

Tablo 88 'de katılmıyorum ve hiç katılmıyorum seçeneklerinin tablo dağılımının % 0' lık bir dilimi temsil etmesi, öğretim elemanlarının estetik derslerinde sınıf içinde daha çok destekleyici ve yönlendirici olması gerekmediğini düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının sınıf içinde daha çok destekleyici ve yönlendirici olması görüşme bulgularından elde edilen verilerle açıklanabilmektedir. Görüşme bulgularına göre, öğretim elemanları öğrencilere karşı yeterince yönlendirici ve destekleyici olduklarını, daha çok desteklemenin öğrencileri tembelliğe itebileceğini, öğrencilerin problemlerini çözmek için çaba sarf etmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bunun nedeni, öğretim elemanların öğrencilerini fazla yönlendirmenin sanatsal yaratıcılığı olduğu kadar düşünme becerilerini de olumsuz etkileyebileceğini düşünmeleridir.

Tablo 89. Öğretim elemanlarının “Öğrencilerime estetik derslerinde sınıf dışı öğretim yöntemlerinden müze, galeri vs gibi gezilerden faydalanmanın fayda sağlayacağına” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	14,3	3	42,9	-	-	-	-	1	14,3	2	28,6	4,6

Tablo 89 incelendiğinde, öğretim elemanlarının yarısına yakını (% 42,9) öğrencilerine estetik derslerinde sınıf dışı öğretim yöntemlerinden müze, galeri vs gibi gezilerin fayda sağlamayacağını ileri sürmektedir. Buna karşılık dağılımda bu görüşü her yedi öğretim elemanından birisi katıldığını belirterek karşıt görüş belirtmektedir. Dağılımda bu karşıt görüşü her üç öğretim elemanından birisi de desteklemektedir.

Karşıt görüşlerin dağılımı incelendiğinde Tablo 89'da hiç katılmıyorum ile katılıyorum ve tamamen katılıyorum seçeneklerinin dağılımının eşit olması öğretim elemanlarının öğrencilerine estetik derslerinde sınıf dışı öğretim yöntemlerinden müze, galeri vs gibi gezilerden faydalanmanın fayda sağlayacağına düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının öğrencilerine estetik derslerinde sınıf dışı öğretim yöntemlerinden müze, galeri vs gibi gezilerin fayda sağlayacağı konusunda zıt iki düşüncenin bulunmasının nedeni ancak görüşme bulgularıyla açıklanabilmektedir.

Tablo 90. Öğretim elemanlarının “Mesleğimle ilgili konularda duyarsız davranışıma” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
-	-	4	57,1	3	42,9	-	-	-	-	-	-	1,4

Tablo 90 incelendiğinde, öğretim elemanlarının yarısına yakını (% 42,9) mesleğiyle ilgili konularda duyarsız davranmadığını ileri sürmektedir. Dağılımda bu görüşü her iki öğretim elemanından en az birisi katıldığını belirterek desteklemektedir.

Sonuç, öğretim elemanlarının mesleğiyle ilgili konularda duyarsız davranmamaları onların meslekleriyle ilgili duyarlılıklarını muhafaza ettiklerinin göstergesidir.

Tablo 91. Öğretim elemanlarının “Estetik gelişim açısından estetik derslerinde öğrencilere müzik dinletmek gibi farklı sanatların katkı sağlamayacağına” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
-	-	6	85,7	1	14,3	-	-	-	-	-	-	2,4

Tablo 91 incelendiğinde, öğretim elemanlarının tamamına yakını (% 85,7) estetik gelişim açısından estetik derslerinde öğrencilere müzik dinletmek gibi farklı sanatların katkı sağlayacağını ileri sürmektedir. Dağılımda görüşü her yedi öğretim elemanından birisi katıldığını belirterek desteklemektedir.

Tablo 91 öğrencilerin elemanlarının estetik gelişim açısından estetik derslerinde öğrencilere müzik dinletmek gibi farklı sanatların katkı sağlayacağını düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının estetik gelişim açısından estetik derslerinde öğrencilere müzik dinletmek gibi farklı sanatların katkı sağlayacağını düşünmeleri, estetik derslerinde duyuşsal niteliklerin geliştirilmesine olan ihtiyaçtan kaynaklanabilir.

Tablo 92. Öğretim elemanlarının “Estetik derslerinde öğretim elemanının öğrencileri araştırmaya yönlendirmesi gerektiğine” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
-	-	1	14,3	-	-	-	-	1	14,3	5	71,4	

Tablo 92 incelendiğinde, öğretim elemanlarının yarısından en az fazlası (% 71,4) estetik derslerinde öğrencileri araştırmaya yönlendirmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Dağılımda her dört öğretim elemanından birisi katıldığını belirterek görüşü desteklemektedir. Tablo 92 öğretim elemanlarının estetik derslerinde öğretim elemanının öğrencileri araştırmaya yönlendirmesi gerektiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Öğretim elemanlarının öğrencileri araştırmaya yönlendirmesi öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirir ve derse etkin katılımı etkiler.

Sonuç, öğretim elemanları öğrencilerin yeterince araştırma yapmadıklarını bu yüzden sorunlar yaşandığını vurgulamışlardır.

Tablo 93. Öğretim elemanlarının “Sınıf dışı öğretim yöntemlerinin yapılan geziler sonrasında, görülen form ve nesnelerin öğrencilerin sanatsal yaratımlarında ve estetik algılarında olumsuz etkisi olacağına” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
-	-	7	100	-	-	-	-	-	-	-	-	1.0

Tablo 93 incelendiğinde, öğretim elemanlarının tamamı (% 100) sınıf dışı öğretim yöntemlerinin yapılan geziler sonrasında, görülen form ve nesnelerin öğrencilerin sanatsal yaratımlarında ve estetik algılarında olumsuz etkisi olmayacağını ileri sürmektedir. Dağılımda bu görüşü tüm öğretim elemanları desteklemektedir.

Tablo 93 öğretim elemanlarının sınıf dışı öğretim yöntemlerinin yapılan geziler sonrasında, görülen form ve nesnelerin öğrencilerin sanatsal yaratımlarında ve estetik algılarında olumsuz etkisi olmayacağını düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının sınıf dışı öğretim yöntemlerinin yapılan geziler sonrasında, görülen form ve nesnelerin öğrencilerin sanatsal yaratımlarında ve estetik algılarında olumsuz etkisi olmayacağını düşünmeleri sanat eğitiminin görsel değerler ve nitelikler üzerinde bir değerlendirmeyi içermesindendir.

Tablo 93 ve Tablo 89 bulguları karşılaştırıldığında sınıf dışı öğretim yöntemlerinin uygulanmasındaki güçlüklerin göz ardı edildiği izlenmektedir.

Sonuç, öğretim elemanları sınıf dışı öğretimin öğrencilerin sanatsal yaratımlarına ve estetik algılarına olumlu etkisi olduğunu kabul etmektedirler.

Tablo 94. Öğretim elemanlarının “Mesleğimle ilgili seminer, sempozyum vs. gibi etkinlikleri takip edebildiğime” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
-	-	-	-	-	-	1	14,3	5	71,4	1	14,3	4,0

Tablo 94 incelendiğinde, öğretim elemanlarının en az yarısından fazlası (% 71,4) mesleğiyle ilgili seminer, sempozyum vs. gibi etkinlikleri takip edebildiğini ileri sürmektedir. Dağılımda bu görüşü her beş öğretim elemanından birisi katıldığını belirterek desteklemektedir.

Tablo 94 öğretim elemanlarının mesleğiyle ilgili seminer, sempozyum vs. gibi etkinlikleri takip edebildiklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 95. Öğretim elemanlarının “Estetik derslerinde öğrenci gerek duymasa bile öğretim elemanının rehberlik görevini üstlenmesi gerekir” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	14,3	-	-	-	-	-	-	5	71,4	1	14,3	3,5

Tablo 95 incelendiğinde, öğretim elemanlarının en az yarısından fazlası (% 71,4) estetik derslerinde öğrenci gerek duymasa bile öğretim elemanının rehberlik görevini üstlenmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Dağılımda görüşü her beş öğretim elemanından birisi tamamen katıldığını belirterek desteklemektedir.

Tablo 95 öğretim elemanlarının estetik derslerinde öğrenci gerek duymasa bile rehberlik görevini üstlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 96. Öğretim elemanlarının “Genellikle estetik derslerinde öykü – hikaye – anekdot gibi yöntemlerin kullanılmasının estetik gelişimde ve yaratıcı düşünmenin gelişmesinde önemli olduğuna” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
-	-	-	-	-	-	-	-	4	57,1	3	42,9	4,4

Tablo 96 incelendiğinde, öğretim elemanlarının yarısından fazlası (% 57,1) genellikle estetik derslerinde öykü – hikaye – anekdot gibi yöntemlerin kullanılmasının estetik gelişimde ve yaratıcı düşünmenin gelişmesinde önemli olduğunu ileri sürmektedir. Dağılımda bu görüşü yaklaşık her iki öğretim elemanından birisi tamamen katıldığını belirterek desteklemektedir. Tablo 96 'da katılmıyorum ve hiç katılmıyorum seçeneklerinin dağılımın % 0 lık bir dilimini temsil etmesi öğretim elemanlarının genellikle estetik derslerinde öykü – hikaye – anekdot gibi yöntemlerin kullanılmasının estetik gelişimde ve yaratıcı düşünmenin gelişmesinde önemli olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 97. Öğretim elemanlarının “Mesleğimle ilgili gelişmeleri izleyebildiğime” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
-	-	-	-	-	-	2	28,6	4	57,1	1	14,3	3,8

Tablo 97 incelendiğinde, öğretim elemanlarının yarısından fazlası (% 57,1) mesleğiyle ilgili gelişmeleri izleyebildiğini ileri sürmektedir. Dağılımda bu görüşü yaklaşık her beş öğretim elemanından birisi tamamen katıldığını belirterek desteklemektedir.

Tablo 97 'de katılmıyorum, hiç katılmıyorum seçeneklerinin dağılımın % 0' lık ve kararsızların % 28,6' lık bir dilimini temsil etmesi öğretim elemanlarının mesleğiyle ilgili gelişmeleri izleyebildiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının mesleğiyle ilgili gelişmeleri izleyebildiklerini düşünmeleri Tablo 4 bulgularıyla örtüşmektedir.

Öğretim elemanlarının mesleki gelişmeleri izleyebildiklerini düşünmelerinin nedeni duydukları ihtiyaçtandır.

Tablo 98. Öğretim elemanlarının “Estetik derslerinde sanat eserleri üzerinde yapılacak analiz ve sentezlerin yararsız olduğuna” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
-	-	5	71,4	2	28,6	-	-	-	-	-	-	1,3

Tablo 98 incelendiğinde, öğretim elemanlarının yarısından fazlası (% 57,1) sanat eserleri üzerinde yapılacak analiz ve sentezlerin yararlı olduğunu ileri sürmektedir. Dağılımda bu görüşü yaklaşık her üç öğretim elemanından birisi hiç katılmadığını belirterek desteklemektedir.

Tablo 98’de katılıyorum ve tamamen katılmıyorum seçeneklerinin dağılımın % 0’ lık bir dilimini temsil etmesi öğretim elemanlarının estetik derslerinde sanat eserleri üzerinde yapılacak analiz ve sentezlerin yararsız olmadığını düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının estetik derslerinde sanat eserleri üzerinde yapılacak analiz ve sentezlerin yararlı olabileceğini düşünmelerinin nedeni, sorgulama yöntemlerinin estetik dersleri konularının anlaşılmasında temel olmasındandır.

Tablo 99. Öğretim elemanlarının “Estetik derslerinde gereken tartışma ortamı hazırlanarak öğrencinin fikirlerini sunabileceği çalışmalara yönlendirilmesi gerekliliğine” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
-	-	-	-	-	-	-	-	1	14,3	6	85,7	4,4

Tablo 99 incelendiğinde, öğretim elemanlarının yarısından fazlası (% 85,7) estetik derslerinde gereken tartışma ortamı hazırlanarak öğrencinin fikirlerini sunabileceği çalışmalara yönlendirilmesi gerekliliğini ileri sürmektedir. Dağılımda bu görüşü yaklaşık her beş öğretim elemanından birisi katıldığını belirterek desteklemektedir. Tablo 99 ’de hiç katılmıyorum ve katılmıyorum seçeneklerinin dağılımın % 0 lık bir dilimini temsil etmesi öğretim elemanlarının estetik derslerinde gereken tartışma ortamı hazırlanarak öğrencinin fikirlerini sunabileceği çalışmalara yönlendirilmesi gerekliliğine düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının estetik derslerinde gereken tartışma ortamı hazırlanarak öğrencinin fikirlerini sunabileceği çalışmalara yönlendirilmesi gerekliliğini düşünmelerinin nedeni, dersin alanı gereğidir.

Sonuç olarak öğretim elemanları yukarıdaki sorunlara rağmen öğrencileri tartışmaya sevk edecek ortamı hazırlayarak fikirlerini sunabilecekleri olanaklar hazırlamaktadırlar.

Tablo 100. Öğretim elemanlarının “Estetik derslerinde müzik dinlemenin eğitimi olumsuz yönde etkilediğine” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
-	-	6	85,7	1	14,3	-	-	-	-	-	-	1,2

Tablo 100 incelendiğinde, öğretim elemanlarının yarısından fazlası (% 85,7) estetik derslerinde müzik dinlemenin eğitimi olumsuz yönde etkilemediğini ileri sürmektedir. Dağılımda bu görüşü yaklaşık her altı öğretim elemanından birisi katılmadığını belirterek desteklemektedir. Tablo 100’de tamamen katılıyorum ve katılıyorum seçeneklerinin dağılımda temsil edilmemesi, öğretim elemanlarının estetik derslerinde müzik dinlemenin eğitimi olumlu yönde etkilediğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgular Tablo 91 bulgularıyla uyumludur.

Öğretim elemanlarının estetik derslerinde müzik dinlemenin eğitimi olumsuz yönde etkilemediğini düşünmelerinin nedeni, estetiğin duyuları temel alan konu alanıyla ilgilidir.

Tablo 101. Öğretim elemanlarının “Mesleğimle ilgili kararlarda tutarlılığımın yetersiz olduğuna” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
-	-	4	57,1	2	28,6	1	14,3	-	-	-	-	1,6

Tablo 101 incelendiğinde, öğretim elemanlarının yaklaşık üçte biri (% 28,6) mesleğiyle ilgili kararlarda tutarlılığının yetersiz olmadığını ileri sürmektedir. Dağılımda bu görüşü iki öğretim elemanından birisi katılmadığını belirterek desteklemektedir. Tablo 101’de tamamen katılıyorum ve katılıyorum seçeneklerinin dağılımda temsil edilmemesi, dilimini temsil etmesi öğretim elemanlarının mesleğiyle

ilgili kararlarda tutarlılığın yeterli olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının mesleğiyle ilgili kararlarda tutarlı olmaları beklenen genel bir eğitimci tutumdur.

Öğretim elemanlarının mesleki tutarlığın yeterli olduğunu düşünmelerinin nedeni, onların kendilerine olan mesleki güvenleriyle ilişkilendirilebilir.

Tablo 102. Öğretim elemanlarının “Mesleğimi severek yaptığma” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
-	-	-	-	-	-	-	-	1	14,3	6	85,7	4,8

Tablo 102 incelendiğinde, öğretim elemanlarının tamamına yakını (% 85,7) mesleğini severek yaptığını ileri sürmektedir. Dağılımda bu görüşü yaklaşık her beş öğretim elemanından birisi katıldığını belirterek desteklemektedir. Tablo 102 ’da Hiç katılmıyorum ve katılmıyorum seçeneklerinin Tablo 102 dağılımının % 0’ lık bir dilimini temsil etmesi öğretim elemanlarının mesleğini severek yaptığını düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının mesleğini severek yaptığını düşünmelerinin nedeni, olumlu bir mesleki tutumu olarak değerlendirilebilir. Görüşme bulguları da sonucu desteklemektedir.

Tablo 103. Öğretim elemanlarının “Estetik dersi bir sorgulama ve yargıların serbestçe ifade biçimidir. Estetik derslerinde öğrencinin kendi sorununu kendisinin çözmesi hedeflenmeli” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
-	-	-	-	1	14,3	3	42,9	2	28,6	1	14,3	3,4

Tablo 103 incelendiğinde, öğretim elemanlarının yaklaşık üçte biri (% 28,6) estetik dersinin bir sorgulama ve yargıların serbestçe ifade biçimi olduğunu ileri sürmektedir. Dağılımda bu görüşü yaklaşık her beş öğretim elemanından birisi tamamen katıldığını belirterek desteklemektedir.

Tablo 103 'de Hiç katılmıyorum % 0 ve katılmıyorum seçeneklerinin dağılımın %14,3 lük bir dilimini temsil etmesi öğretim elemanlarının estetik dersini bir sorgulama ve yargıların serbestçe ifade biçimi olarak düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının estetik dersini bir sorgulama ve yargıların serbestçe ifade biçimi olarak düşünmeleri dersin içeriğinin içeriği ve kullanılan öğretim yöntemleri konusunda bilgi vermektedir.

Bununla beraber öğretim elemanları dersin niteliğini arttırma ve sorgulama süreçleri ile yargıların serbestçe ifade edilebilmesi konusunda öğrencileri teşvik etmenin yeterli olmadığı görüşünde birleşmişlerdir.

Tablo 104. Öğretim elemanlarının “Oyunun (bir senaryo oluşturma) estetik dersini olumsuz etkileyebileceğine ” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
-	-	4	57,1	2	28,6	1	14,3	-	-	-	-	1,6

Tablo 104 incelendiğinde, öğretim elemanlarının yarısından fazlası (% 57,1) oyunun estetik dersini olumlu etkileyeceğini ileri sürmektedir. Dağılımda bu görüşü üç öğretim elemanından birisi katılmadığını belirterek desteklemektedir. Tablo 104 'de Tamamen katılıyorum ve katılıyorum seçeneklerinin dağılımın % 0' lık bir dilimini temsil etmesi öğretim elemanlarının oyunun estetik dersini olumlu etkileyeceğini düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının oyun yönteminin dersini olumsuz etkilemeyeceğini düşüncelerinin nedeni, özellikle estetik gibi soyut düşünce ve kavramsal ders konularının kavranmasında etkili bir öğretim yöntemi olarak görülmesiyle ilgilidir.

Tablo 105. Öğretim elemanlarının “Estetik derslerinde öğrencilere çeşitli kitaplardan, materyallerden, TV, film yada sanatçı atölyesinden, çalışma odalarından edinilen izlenimlerin onların estetik gelişimlerine olumsuz yönde etki edeceğine” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
-	-	5	71,4	1	14,3	1	14,3	-	-	-	-	1,4

Tablo 105 incelendiğinde, öğretim elemanlarının neredeyse tamamı (% 71,4) estetik derslerinde öğrencilere çeşitli kitaplardan, materyallerden, TV, film yada sanatçı atölyesinden, çalışma odalarından edinilen izlenimlerin onların estetik gelişimlerine olumsuz yönde etki etmeyeceğini ileri sürmektedir. Dağılımda bu görüşü yedi öğretim elemanından birisi katılmadığını belirterek desteklemektedir. Tablo 105 'de tamamen katılıyorum ve katılıyorum seçeneklerinin dağılımda temsil edilmemesi, öğretim elemanlarının estetik derslerinde öğrencilere çeşitli kitaplardan, materyallerden, TV, film ya da sanatçı atölyesinden, çalışma odalarından edinilen izlenimlerin onların estetik gelişimlerine olumlu yönde etki edeceğini düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının estetik derslerinde öğrencilere çeşitli kitaplardan, materyallerden, TV, film ya da sanatçı atölyesinden, çalışma odalarından edinilen izlenimlerin estetik gelişimlerine olumlu yönde etki edeceğini düşünmeleri estetik derslerinde öğretimi güçlendirebilmek için görsel-işitsel materyalleri kullanmanın ve özellikle de estetik deneyimin bir yaşantıya dönüştürülmesinde etkisi ile açıklanabilir.

Tablo 106. Öğretim elemanlarının “Mesleğimle ilgili konularda objektif olduğum” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
-	-	-	-	1	14,3	1	14,3	3	42,9	2	28,9	3,8

Tablo 106 incelendiğinde, öğretim elemanlarının yarısına yakını (% 42,9) mesleği ile ilgili konularda objektif olduğu görüşünü desteklemektedir. Tablo 106 'da Hiç katılmıyorum % 0 lık ve katılmıyorum seçeneklerinin dağılımın %14,3 lük bir dilimini temsil etmesi öğretim elemanlarının mesleği ile ilgili konularda objektif olduklarını ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının mesleği ile ilgili konularda objektif olduğunu düşünmelerinin nedeni, genel bir eğitimci tutumu olarak değerlendirilebilir.

Tablo 107. Öğretim elemanlarının “Estetik derslerinde “felsefi sorgulama yollarının kullanılmasının faydalı olabileceğine ” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
-	-	-	-	1	14,3	-	-	1	14,3	5	71,4	4,4

Tablo 107 incelendiğinde, öğretim elemanlarının yarısından fazlası (% 71,4) estetik derslerinde felsefi sorgulama yollarını kullanılmanın faydalı olabileceğini desteklemektedir. Dağılımda bu görüşü her beş öğretim elemanından birisi katıldığını belirterek desteklemektedir. Tablo 107 'de katılmıyorum seçeneğinin dağılımın %14,3 lük bir dilimini temsil etmesi öğretim elemanlarının estetik derslerinde felsefi sorgulama yollarını kullanılmanın faydalı olabileceğini düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanları estetik derslerinde felsefi sorgulama yollarını kullanılmanın faydalı olabileceğini düşünmeleri Tablo 98 bulgularını desteklemektedir.

Sonuç olarak öğretim elemanları estetik derslerinde kültürel eleştiri, eser analiz ve sentezlerin yararlı olduğuna inanarak felsefi yöntemlerden faydalanmaktadırlar.

Tablo 108. Öğretim elemanlarının “Mesleki yeterliğim konusunda objektif olduğuma” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
-	-	-	-	1	14,3	-	-	3	42,9	3	42,9	4,1

Tablo 108 incelendiğinde, öğretim elemanlarının yarısına yakını (% 42,9) mesleki yeterliği konusunda objektif olduğu görüşünü desteklemektedir. Dağılımda bu görüşü her beş öğretim elemanından birisi katıldığını belirterek desteklemektedir. Tablo 108 'de Hiç katılmıyorum % 0 lık ve katılmıyorum seçeneğinin dağılımın %14,3 lük bir dilimini temsil etmesi öğretim elemanlarının mesleki yeterliğim konusunda objektif olduklarını ortaya koymaktadır.

Öğretim mesleki yeterliğim konusunda objektif olduklarını düşünmelerinin nedeni, genel bir eğitimci tutumu olarak değerlendirilebilir.

Tablo 109. Öğretim elemanlarının “Ders öğretim yöntemimi dersin içeriğine göre biçimlendirebildiğime” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
-	-	-	-	1	14,3	-	-	2	28,6	4	57,1	4,3

Tablo 109 incelendiğinde öğretim elemanlarının yarısına yakını (% 57,1) ders öğretim yöntemini dersin içeriğine göre biçimlendirebildiği görüşünü desteklemektedir. Dağılımda bu görüşü her iki öğretim elemanından birisi katıldığını belirterek desteklemektedir. Tablo 109 'de Hiç katılmıyorum % 0 lık ve katılmıyorum seçeneğinin dağılımın %14,3 lük bir dilimini temsil etmesi öğretim elemanlarının ders öğretim yöntemini dersin içeriğine göre biçimlendirebildiği görüşünü ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının öğretim yöntemini dersin içeriğine göre biçimlendirebildiği görüşüne sahip olmaları genel bir eğitimci tutumu olarak değerlendirilebilir.

5. Alt problemin “b” maddesine öğrenci tutum ölçeği bulguları ve yorum

5. Alt problemde “Öğrencilerin derse ilişkin tutumları nelerdir” sorusuna cevap aranmıştır.

5. Alt problemin b maddesine ilişkin bulgular öğrenci tutum ölçeklerinden elde edilmiştir.

Tablo 110. Öğrencilerin “Estetik derslerinin konularını öğrenmekte güçlük çektim” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	0,74	46	34,0	39	29	12	8,9	23	17,0	14	10,3	2,4

Tablo 110 incelendiğinde, öğrencilerin yaklaşık üçte biri (% 29) estetik derslerinin konularını öğrenmekte güçlük çekmediklerini ileri sürmektedir. Dağılımda görüşü her üç öğrenciden en az birisi hiç katılmadığını belirterek desteklemektedir.

Tablo 110’da katılıyorum %17 ve tamamen katılıyorum seçeneklerinin dağılımın yaklaşık % 10,3’lük bir dilimini temsil etmesi öğrencilerin estetik derslerinin konularını öğrenmekte güçlük çekmediğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin estetik derslerinin konularını öğrenmekte güçlük çekmemeleri, kullanılan ders öğretim yöntemlerinin etkililiğinden kaynaklanabilir.

Tablo 111. Öğrencilerin “Estetik hakkında konuşurken ifade güclüğü çektim” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
3	2,22	21	15,5	26	19,2	30	22,2	46	34,0	9	6,7	2,9

Tablo 111 incelendiğinde, öğrencilerin üçte birinden fazlası (% 34) estetik hakkında konuşurken ifade güçlüğü çektiğini ileri sürmektedir. Dağılımda bugünkü her on öğrenciden yaklaşık birisi tamamen katıldığını belirterek desteklemektedir.

Tablo 111’de katılmıyorum %19,2 ve hiç katılmıyorum seçeneklerinin dağılımın yaklaşık % 15,5’lük bir dilimini temsil etmesi öğrencilerin estetik hakkında konuşurken ifade güçlüğü çektiğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin estetik hakkında konuşurken ifade güçlüğü çekmeleri, tartışma söz konusu olduğunda çekimser olabilmeleri, düşüncelerini ortaya koyarken güçlükler yaşayabilmelerinin nedenleri çeşitli olabilir. Ayrıca öğrenciler Tablo 110 da estetik dersinin konularını anlamakta güçlük çekmedikleri görüşü, estetik hakkında konuşurken ifade güçlüğü çekmeleri görüşüyle karşılaştırıldığında aslında öğrencilerin bildiklerini ifade etmede güçlükler yaşadıklarını gösterir.

Ayrıca öğrencilerin derste genellikle bildiklerini yanlış ifade etmekten, arkadaşları veya öğretim elemanınca eleştirilmekten çekinmeleri yüzünden düşüncelerini ifade etmede güçlük yaşadıkları bilinmektedir. Ancak öğrencilerin böyle bir algı içerisinde olmalarının gerekçesi ne olursa olsun, öğretim elemanları öğrencilerinde bu gerçeği kolayca fark edilebilecek ve onu yenmelerini sağlayacak yollar aramalıdır.

Tablo 112. Öğrencilerin “Estetik derslerinde başarının ezberle doğru orantılı olduğu ” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
-	-	37	27,4	28	21,0	20	15,0	36	27,0	14	10,3	2,7

Tablo 112 incelendiğinde, öğrencilerin üçte birine yakını (% 27) estetik derslerinde başarının ezberle doğru orantılı olduğunu ileri sürmektedir. Dağılımda bu görüşü her on öğrenciden birisi tamamen katıldığını belirterek desteklemektedir.

Tablo 112’de katılmıyorum % 21 ve hiç katılmıyorum seçeneklerinin dağılımın yaklaşık % 27,4’lük bir dilimini temsil etmesi öğrencilerin estetik derslerinde başarının ezberle doğru orantılı olduğu konusunda görüşlerin aritmetik ortalamasının neredeyse eşit olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin estetik derslerinde başarının ezberle doğru orantılı olduğu konusunda neredeyse yarı yarıya farklı iki algı oluşmasının nedeni farklı programlardan gelen öğrencilerin ders içerik ve uygulamalarının da farklı olmasıyla ilgili olabilir.

Sonuçlar görüşme bulgularıyla karşılaştırıldığında, öğretim elemanları öğrencilerin estetik derslerinde kuramsal içeriğini anlamak yerine ezbere başvurabilmektedirler.

Bunun için, estetik derslerinin ezbercilikten uzaklaştırma yöntemleri araştırmanın temel problemlerinden biridir.

Tablo 113. Öğrencilerin “Estetik derslerinde yeterince aktif olamadığıma” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
-	-	14	10,4	38	28,2	27	20	35	26	21	15,6	3,0

Tablo 113 incelendiğinde, öğrencilerin üçte birine yakını (% 28,2) estetik derslerinde yeterince aktif olduklarını ileri sürmektedir. Dağılımda bu görüşü her dokuz öğrenciden birisi tamamen katıldığını belirterek desteklemektedir.

Tablo 113’de katılıyorum %26 ve tamamen katılıyorum seçeneklerinin dağılımın % 15,6’lık bir dilimini temsil etmesi öğrencilerin estetik derslerinde yeterince aktif olamadığı konusunda aritmetik ortalamasının neredeyse eşit olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin estetik derslerinde yeterince aktif olamadığı konusunda neredeyse yarı yarıya farklı iki algı oluşmasının nedeni program, ders içeriklerinin ve dersi

veren öğretim elemanlarının farklı olmasıyla ilgili olabilir.

Sonuç olarak Tablo 113 bulguları, her ne nedenle olursa olsun estetik derslerinde her iki öğrenciden birisinin kendisini pasif ve kararsız algıladıklarını göstermektedir.

Tablo 114. Öğrencilerin “Estetik derslerinde başarılı olduğuma” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
3	2,22	10	7,4	21	15,6	25	18,5	43	32	33	24,0	3,4

Tablo 114 incelendiğinde, öğrencilerin üçte birinden fazlası (% 32) estetik derslerinde başarılı olduklarını ileri sürmektedir. Dağılımda bu görüşü en az her dört öğrenciden birisi tamamen katıldığını belirterek desteklemektedir.

Tablo 114’de katılmıyorum %15,6 ve hiç katılmıyorum seçeneklerinin dağılımın yaklaşık % 7,4’ lük bir dilimini temsil etmesi öğrencilerin estetik derslerinde öğrencilerin başarılı olduklarını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin estetik derslerinde başarılı olduklarını düşünmelerinin nedeni, öğrencilerin dersten almış oldukları geçer notlarla ilgili olabilir. Çünkü Tablo 115 bulguları öğrencilerin estetik derslerini yeterince anlayamadığını göstermektedir.

Sonuç olarak öğrencilerin başarı algısının öğrenme-kavrama düzeylerinden çok sadece not sistemine dayandırıldığını düşünebiliriz. Bu sonuç tartışılabilir.

Tablo 115. Öğrencilerin “Estetik dersleri konularını yeterince anlayamadığıma” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
4	3	10	7,4	15	11,1	16	12	46	34,1	44	32,5	3,6

Tablo 115 incelendiğinde, öğrencilerin üçte birinden fazlası (% 34,1) estetik derslerinde konuları yeterince anlayamadığını ileri sürmektedir. Dağılımda bu görüşü her üç öğrenciden birisinden fazlası tamamen katıldığını belirterek desteklemektedir.

Tablo 115’de katılmıyorum % 11,1 ve hiç katılmıyorum seçeneklerinin dağılımın yaklaşık % 7,4’ lük bir dilimini temsil etmesi öğrencilerin estetik konularını yeterince anlayamadıklarını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin estetiğin konularını yeterince anlayamamalarının nedeni, öğrencilerin dersi yeterince takip edememeleri, öğretim elemanının kullandığı terminoloji veya ders süresinin yeterli olmayıp konuların tekrar edilmemesiyle ilgili olabilir. Ancak tablo 30 bulguları Tablo 113, 114 ve 115 ile karşılaştırıldığında, öğrenciler konuları yeterince anlayamamalarına, konuşurken ifade güçlüğü çekmelerine ve aktif olamadıklarını hissetmeleri daha güçlü bir açıklama olacaktır.

Ancak buna rağmen öğrenciler tablo 30 bulgularına göre geçer not alabildikleri içinde kendilerini derste başarılı algılayabilmektedirler. Yani öğrenciler konuları anlayamamaları da aldıkları notlar geçerli olabilmektedir. Bu sonuç başarının ölçütleri konusunda estetik derslerinin niteliğini tartışılır duruma getirmektedir.

Estetik dersinin yararları konusunda algıları.

Tablo 116. Öğrencilerin “Estetik derslerinin eleştirel bakış açısı kazandırabilir” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
-	-	3	2,2	12	9,0	9	6,7	72	53	39	29	3,9

Tablo 116 incelendiğinde, öğrencilerin yarısından fazlası (% 53) estetik derslerinin eleştirel bakış açısı kazandırabileceğini ileri sürmektedir. Dağılımda bu görüşü yaklaşık her üç öğrenciden birisi tamamen katıldığını belirterek desteklemektedir.

Tablo 116’da katılmıyorum % 9 ve hiç katılmıyorum seçeneklerinin dağılımın yaklaşık % 2’ lik bir dilimini temsil etmesi estetik derslerinin eleştirel bakış açısı kazandırabileceğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin estetik derslerinin eleştirel bakış açısı kazandırabileceğini düşünmeleri, dersin içeriği ve konularını oluşturan felsefe temelli sorgulama yapısıyla ilgili olabilir. Ancak Tablo 116 bulguları estetik derslerinde aktif olma algısıyla ilgili Tablo 113 bulgularıyla karşılaştırıldığında, öğrencilerin eleştirel bakış açısı kazanabilme ve derse katılım konularında ilgi kurabilmede güçlük çekebileceklerini göstermektedir.

Sonuç olarak Tablo 116 bulguları diğer bulgularının yorumlanmasında etkilidir.

Tablo 117. Öğrencilerin “Estetik derslerinde öğrendiklerimin işime yarayacağına” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
3	2,2	-	-	12	9	19	14,0	47	35	54	40	3,4

Tablo 117 incelendiğinde, öğrencilerin üçte birinden fazlası (% 35) estetik derslerinde öğrendiklerinin işlerine yarayacağına ileri sürmektedir. Dağılımda bu görüşü her iki öğrenciden birisi tamamen katıldığını belirterek desteklemektedir. Tablo 117’de katılmıyorum % 9 ve hiç katılmıyorum seçeneklerinin dağılımın yaklaşık % 0’ lık bir dilimini temsil etmesi öğrencilerin estetik derslerinde öğrendiklerinin işine yarayacağına düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin estetik derslerinde öğrendiklerinin işine yarayacağına düşünmeleri, ders içeriğinin alanla ilgili kullanılabilir bilgileri içermesinden kaynaklanabilir. Ancak bu bilgileri anlayamadıklarını düşünen öğrencilerin (Tablo 111, 112, 113, 114 ve 115) yine de estetik derslerinin gerekliliğini savunabilmeleri tartışmaya değerdir.

Tablo 118. Öğrencilerin “Estetik derslerinin sanat hayatına katkı sağlayacağına” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
-	-	3	2,2	9	6,7	3	2,2	55	41	65	49	4,2

Tablo 118 incelendiğinde, öğrencilerin yarısına yakını (% 41) estetik derslerinin sanat hayatına katkı sağlayacağını ileri sürmektedir. Dağılımda bu görüşü yaklaşık her iki öğrenciden birisi tamamen katıldığını belirterek desteklemektedir. Tablo 34’de katılmıyorum % 6,7 ve hiç katılmıyorum seçeneklerinin dağılımın yaklaşık % 2,2’ lik bir dilimini temsil etmesi öğrencilerin estetik derslerinin sanat hayatına katkı sağlayacağını düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin estetik derslerinin sanat hayatına katkı sağlayacağını düşünmelerinin nedeni, ders içeriğinin alanla ilgili kullanılabilir bilgileri içermesi olabilir. Tablo 34 bulguları, Tablo 117 bulgularını desteklemektedir.

Tablo 119. Öğrencilerin “Estetik derslerinde diğer derslerde kullanabileceğim bilgilere yeterince yer verildiği” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
5	4	6	4,4	21	15,5	26	19,2	52	38,5	25	18,5	3,5

Tablo 119 incelendiğinde, öğrencilerin üçte birinden fazlası (% 38,5) estetik derslerinde diğer derslerde kullanabilecekleri bilgilere yeterince yer verildiğini ileri sürmektedir. Dağılımda bu görüşü yaklaşık her beş öğrenciden birisi tamamen katıldığını belirterek desteklemektedir. Tablo 119’da katılmıyorum % 15,5 ve hiç katılmıyorum seçeneklerinin dağılımın yaklaşık % 4,4’ lük bir dilimini temsil etmesi öğrencilerin estetik derslerinde diğer derslerde kullanabileceği bilgilere yeterince yer verildiği düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin estetik derslerinde diğer derslerde de kullanabilecekleri bilgilere yer verildiğini düşünmeleri tablo 118, 117 bulgularını pekiştirmektedir. Yani öğrenciler, derste edindikleri bilgileri kullanabileceklerini düşünmekle kalmayıp bunları diğer derslerde de kullanabileceklerini düşünmektedirler.

Tablo 120. Öğrencilerin “Estetik derslerinin gerekli olduğu” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
3	2,2	-	-	12	9	6	4,4	43	32	71	53	4,2

Tablo 120 incelendiğinde, öğrencilerin üçte birinden fazlası (% 32) estetik derslerinin gerekli olduğunu ileri sürmektedir. Dağılımda bu görüşü her iki öğrenciden birisi tamamen katıldığını belirterek desteklemektedir. Tablo 120’de katılmıyorum % 9 ve hiç katılmıyorum seçeneklerinin dağılımın yaklaşık % 0’ lık bir dilimini temsil etmesi öğrencilerin estetik derslerinin gerekli olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin estetik derslerinin gerekli olduğunu düşünmeleri, Tablo 119, 118, 117 bulgularını pekiştirmektedir. Öğrenciler, derste edindikleri bilgileri kullanabileceklerini düşünmekle kalmayıp bu bilgileri diğer derslerde de kullanabileceklerini bilmekte ve gerekli olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 121. Öğrencilerin “Eğitim programımızda estetik derslerini tamamlayan başka derslerinde bulunması gereklidir” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
6	4,4	9	7	17	12,6	20	15	35	26	48	35,5	3,6

Tablo 121 incelendiğinde, öğrencilerin üçte birine yakını (% 26) eğitim programlarında estetik derslerini tamamlayan başka derslerin bulunması gerektiğini ileri sürmektedir. Dağılımda bu görüşü yaklaşık her üç öğrenciden birisi tamamen

katıldığını belirterek desteklemektedir. Tablo 121’ de katılmıyorum % 12,6 ve hiç katılmıyorum seçeneklerinin dağılımın yaklaşık % 7 lik bir dilimini temsil etmesi öğrencilerin eğitim programlarında estetik derslerini tamamlayan başka derslerinde bulunması gerektiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin eğitim programlarında estetik derslerini tamamlayan başka derslerinde bulunması gerektiğini düşünmeleri, Tablo 120, 119, 118, 117 bulgularını pekiştirmektedir. Yani öğrencilerin, derste edindikleri bilgileri kullanmakla kalmayıp bunları diğer derslerde de kullanabileceklerini bilmeleri, gerekliliğine inanmaları ve eğitim programlarında estetik derslerini tamamlayan başka derslerinde bulunması gerektiğini düşünmeleriyle ilişkilidir.

Estetik dersine duyulan ilgi düzeyleri.

Tablo 122. Öğrencilerin “Estetik derslerinin oldukça zevkli olduğu” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
3	2,2	1	0,74	23	17,0	22	16,3	63	47	23	17,0	3,5

Tablo 122 incelendiğinde, öğrencilerin yarısı (% 47) estetik derslerinin oldukça zevkli olduğunu ileri sürmektedir. Dağılımda bu görüşü yaklaşık her beş öğrenciden birisi tamamen katıldığını belirterek desteklemektedir. Tablo 122’de katılmıyorum % 17 ve hiç katılmıyorum seçeneklerinin dağılımın yaklaşık % 2,2 lik bir dilimini temsil etmesi öğrencilerin estetik derslerinin oldukça zevkli olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin estetik derslerinin oldukça zevkli olduğunu düşünmeleri, Tablo 119, 118, 117 bulgularını pekiştirmektedir.

Sonuçta öğrenciler, derste edindikleri bilgileri kullanabileceklerini düşünmekle kalmayıp bunları diğer derslerde de kullanabileceklerini bilmektedir. Ayrıca bu dersin gerekli olduğunu düşünmeleri dersten zevk almalarında etkili olabilir.

Tablo 123. Öğrencilerin “Estetik dersinin ilgi çekici olmadığına” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
4	3	7	5,2	16	12	8	6	62	46	38	28,1	3,6

Tablo 123 incelendiğinde, öğrencilerin yarısı (% 46) estetik dersinin ilgi çekici olmadığını ileri sürmektedir. Dağılımda bu görüşü yaklaşık her üç öğrenciden birisi tamamen katıldığını belirterek desteklemektedir. Tablo 39’da katılmıyorum % 12 ve hiç katılmıyorum seçeneklerinin dağılımın yaklaşık % 5,2 lik bir dilimini temsil etmesi öğrencilerin estetik dersinin ilgi çekici olmadığını düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin estetik dersinin ilgi çekici olmadığına ilişkin algıları Tablo 119, 118, 117 bulgularıyla çelişmekte Tablo 115 bulgularıyla örtüşmektedir.

Öğrenciler, derste edindikleri bilgileri kullanabileceklerini düşünmekle kalmayıp bunları diğer derslerde kullanabileceklerini ve gerekli olduğunu düşünmektedirler. Fakat dersten zevk almalarına rağmen aynı zamanda estetik derslerinin ilgi çekici olmadığını, anlayamadıklarını bilerek tüm güçlüklerle karşı olumlu düşünebilmektedirler.

Bunun nedeni, dağılımdaki öğrencilerin yarısının dersteki kazanımların farkında oldukları ancak dersin daha anlaşılır hale getirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Tablo 124. Öğrencilerin “Estetik alanında derin bilgi sahibi olmak istediğime” maddesine ilişkin algıları.

Boş		Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
3	2,3	7	5,3	12	9,1	28	21,2	57	43,1	25	19	3,5

Tablo 124 incelendiğinde, öğrencilerin yarısına yakını (% 43) estetik alanında daha derin bilgi sahibi olmak istediğini ileri sürmektedir. Dağılımda bu görüşü

yaklaşık her beş öğrenciden birisi tamamen katıldığını belirterek desteklemektedir. Tablo 124'de katılmıyorum % 9,1 ve hiç katılmıyorum seçeneklerinin dağılımın yaklaşık % 5,3 lik bir dilimini temsil etmesi öğrencilerin estetik alanında daha derin bilgi sahibi olmak istediğine düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin estetik alanında daha derin bilgi sahibi olmak istemeleri, Tablo 119, 118, 117 bulgularını pekiştirmektedir.

Sonuç olarak öğrenciler, edindikleri bilgileri kullanmakla kalmayıp bunları diğer derslerde kullanabileceklerini de bilmekte, gerekli olduğunu düşünmeleri dersten zevk almalarında etkili olmakta ve daha derin bilgilere ihtiyaç duymaktadırlar.

TARTIŞMA VE DEĞERLENDİRME

Bulgular incelendiğinde estetik derslerinin amacına yeterince ulaşamadığı sonucuna varılmaktadır. Estetik dersleri için önemle üzerinde durulması gereken sanat felsefesi ve felsefi estetiği ayırt edebilmektir. Burada estetik deneyimin önemini açıklamadan geçemeyiz. Estetik deneyimi diğer deneyimlerden farklı kılan özelliklerin hatırlatılması gerekir. Eski Yunanca'da "deney", "deneyim", "duyu verisi" gibi anlamlar taşıyan empeiria'dan türetilmiş felsefe bir terimidir. Felsefedeki en genel anlamıyla empeiria, tüm bilginin kaynağının deneyim olduğunu söyleyen bilgi kuramı, insan bilgisinin tek kaynağının deney olduğunu öne süren bilgi öğretisidir. Bu bilgi türünün güzel sanatlar programının ayrılmaz bir parçası olması beklenmelidir.

Estetik yaşantı(deneyim) kavramının psikolojik ve felsefi kökenleri tartışılmakla beraber, bu deneyimin farkında olma yoluyla tasarım problemlerini anlama, yorumlama gibi bilgi ve becerileri geliştirdiği görülmektedir. Öğrencilerle ilgili sonuçlar dersin bu amaçlardan genelde uzak olduğunu göstermektedir.

Deneyim kavramı, sanat eğitiminde günlük yaşamın sanat eseriyle ilişkisini güçlü kılacak bazı ipuçları sağlar. Yeni görme ve düşünme biçimleri oluşturma çabaları kuram ve uygulama arasındaki kopukluğu ortadan kaldırır; bu konudaki

paradigmalar (değerle dizisi) gözden geçirilir. Estetik dersi estetik yargıların oluşması ve duyumları harekete geçirilerek estetik bir deneyim için gerekli koşulların oluşturulması sürecidir. Bu süreçte özellikle sanat eserlerinden birebir faydalanılması gerekir. Tablo 4 bulguları estetik derslerinde görsel-işitsel materyallerin yeterince kullanılmadığını göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin estetik deneyimden yoksun kalabileceklerini düşünebiliriz.

Araştırmanın kavramsal çerçevesinde tartışıldığı üzere estetik eğitim sanat eğitimi programının temelinde diğer disiplinlerle bütünleşerek etkili hale getirilebilir. Aksi takdirde sadece kuramsal nitelikli bir ezber dersi olmaktan öteye gidemeyecektir.

Estetik dersleri ister teorik olsun ister deneyim oluşturmaya yönelik derslerin en temel amaçlarından biri sanat nesnelerinin değerleri konusunda farkındalık yaratmakla ilgilidir. Bu farkındalık tasarım kavramını anlama, yeni bir evren tasarımı oluşturma ve bu mantığı uygulayabilme ile işlemektedir. Bu mantığın kavramasında pek çok unsur bir arada bulunmalıdır. Bu unsurların kavranabilmesi için kültürler arası algı ve beğeni düzeyleri geliştirmenin en etkili yolu olarak estetik eğitimi önermektedirler (Tunalı, 2006). Sanat eğitimi içerisinde etkili bir estetik eğitiminin temellendirilmesi çok erken yaşlarda yapılmalıdır. Belirli yaşlarda insanların duyarlıklarını geliştirebilmek daha mümkün gözükmektedir.

Dersin teorik ders olarak algılanması öğretim yöntemleri konusuna dikkatlerimizi çekmektedir. Özellikle teorik bir derste görsel işitsel materyallerin öğretim yöntemlerine katkısı ve derste anlama düzeyine olan olumlu etkisine ilişkin pek çok araştırma bulunmaktadır (Aykut, 2004, s.59). Üstelik bulgular fiziksel koşulların, dersliğin ve eğitim materyallerinin yeterliğini göstermiştir.

Öğretim elemanlarının estetik derslerini anlatarak ve teorik bilgi vererek işledikleri görülmektedir. Bu yöntem dersin kuramsal yapısı ile örtüşebilir. Bununla birlikte, estetik alanında uygulamalı estetik, teknik estetik veya deneysel estetik gibi içerikler olduğunu bilmekteyiz. Ancak estetik dersinde çoğunlukla çağdaş öğretim

yöntem ve tekniklerine yer verilmemektedir. Bu açıdan baktığımızda öğrencilerin estetik derslerini genellikle teorik bir ders olarak algılanması doğal bir sonuçtur. Çünkü estetik dersinin bir estetik deneyim uygulaması olarak görülmesi veya bir estetik deneyim içermesi oldukça yeni bir savdır. Kavramsal çerçevede konu detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Günümüz sanat eğitimcisinin, sanat sorunlarını disiplinler ötesi boyutta kavraması, belirsizlik içeren konulara yorum bilim yöntemleri ile yaklaşması, sanatı farklı kılan unsurların farkında olması, sezgileri güçlü kılacak farklı düşünce biçimleri geliştirmesi için bir tartışma ortamı sağlaması gereklidir. Bulgular estetik dersinde gerekli tartışma ortamının yaratılamadığını göstermektedir. Estetik deneyim, sanat sorunları bağlamında çevremizdeki kültürel yansımaları, anlam ve zevk üreten gerçekleri anlamak amacıyla fenomenolojik yaklaşımlar çerçevesinde ele alınmalıdır.

Görsel sanatların söylemi estetiğin konularını ve terminolojisini içermektedir.

Sanat eğitimcileri genellikle sanat kavramlarına gönderme yapmak için sanatsal nitelikler, kişisel tercih, güzellik, uzmanlık, yaratıcılık, deneyim, duygu, biçim, yüksek farkındalık yargıları, anlam, derin düşünme, algı, yargı, eleştiri, kalite, özellik, arıtma, yansıtma, değer, duyum, tarz, haz ve önsezi kavramlarını zaten kullanmaktadırlar. Hatta bu kavramlar ve olgular sadece teoride değil, uygulama çalışmalarında öğrenci işleri hakkında konuşurken oluşturulan terminoloji içinde de yer almaktadır. Bu yüzden sanat eğitimcileri çoğunlukla şaşırtıcı özellikleri nedeniyle sayısız uygulama ve insanın zengin kültürel üretim deneyimlerini genelledebilmek için estetiğe yönelmişlerdir. Ancak bu yönelme estetik bilgisinin derinliğini göstermek için yeterli olmayabilir.

Çoğunlukla sanat eğitimciler estetiğin gerçeğe ilişkin gözden kaçan şeylere dikkat çektiğine, özellikle sanatın yaratılan özel durumlarla yani estetik deneyim yoluyla öğrencilerin gözlerini açtığına inanmaktadırlar. Sözü edilen bu “öğrencinin göz açma” işi kabul edilebilir süreçte farklı duyarlıkları zenginleştirmekte, gözümüzdeki kilitler açılmakta ve böylece sanatta yeni fikirlerin üretilmesine olanak

tanınmaktadır. Bazıları için bu süreç, sanatı başarmanın büyüdür. Csikszentmihalyi, estetik deneyimin duyuşsal yanını böyle bir “göz açma” işine benzeterek tanımlar (2000). Eisner ise, daha çok bilişsel bir yaklaşımla bunu bir keşfetme, hayrete düşme ve zevk alma deneyimi, zihnin kilidi açan sihirli bir hareket olarak görür (1987).

Hamblen’de Eisner gibi konuya bilişsel yönüyle yaklaşarak sanat eğitimcilerinin imkânlar doğrultusunda her şey için kapsamlı bir içerik oluşturmak amacıyla tarih ve estetiği kullandıklarını ifade eder. Araştırmanın kavramsal çerçevesinde açıklandığı üzere “Estetik” terimi farklı zamanlarda farklı alanlara hizmet etmiştir.

Hamblen, sanat eğitiminde estetik söylemle ilişkili en az beş tema tespit etmiştir (Hamblen, 1988). Görüşme sonuçları Hamblen’in tespitlerini desteklemektedir.

İlk tespit, estetik teriminin bazı sanat eğitimcileri tarafından biçim, görünüş yada bir kişi veya grubun etrafındaki dünya ve oradaki özel nesnelerle ilgili karar verirken tercihlerini gösteren “haz” duygusu anlamında kullanıldığıdır. Sanat eğitimcilerinin görüşmelerde kullandıkları “çevre estetiği., islam estetiği” gibi konulardaki kavramları içeren konuşmaları buna örnek gösterilebilir (Bkz. s. 227).

İkincisi ilişkilendirilen terimin kullanımını basitleştirebilmek için sanat eserinin genellikle duyuşsal özellikleri, ifadesi ve teknik yapısını yani “estetik nitelik” ve “estetik biçimlere” gönderme yapmaktadır (Parsons, 2002 ve Eisner, 1988). Örneğin sanat eğitimcileri, “atölye derslerinde kullandıkları estetik” den bu anlamda söz etmektedirler. Genellikle bu söylem sanatsal uygulamaları temel alır (Bkz. s. 227).

Üçüncü olarak estetik teriminin kullanımı yüksek düzeydeki zihinsel farkındalık ve aydınlığa ya da birinin kendi dışında karşılaştığı güzel bir objeye yönelme eğilimine bir gönderme yapmaktadır. Örneğin, sanat eğitimcileri öğrencilerinin “estetik bilincine” ve “estetik deneyimine” sahip olduklarını ifade etmektedirler. Bazı şeyler duygular ve algılar duyum haline geldiği zaman estetik deneyimlere sahip olmaktayız. Bu pratik algıların estetik algılara dönüşmesini ifade eder. Parsons bu genellemeyi daha da genişleterek estetik deneyimlerin nesnelerin

estetik niteliklerini kavrama ile estetik duygusunun temelini aynı olduğunu iddia etmektedir (Parsons, 2002 ve Eisner, 1988) (Bkz. s. 229).

Dersi veren öğretim elemanlarından yalnızca birisi, alan uzmanlarından ise üçü estetiği bu anlamda kullanmıştır.

Dördüncü olarak estetik terimi sanatın işlevi ve felsefi sorgulamanın özelliklerine hizmet etmektedir. Sanat eğitimcileri bazen buna “estetiğin kavramlarına odaklanma”, “estetik analiz” veya “eleştiri” adını vermektedirler. Bu anlamdaki bir kullanımda sanat eleştirisinin estetik eleştirinin özü olduğu vurgulanır. Bu ifadeyi bir öğretim elemanı ve iki alan uzmanı kullanmıştır (Bkz. s. 229).

Beşinci olarak terimin diğer anlamlarına nazaran daha ortak kullanılan anlamı, beğeni yeteneğinin gelişimine odaklanan genellikle sanat eserinin sonuçlarıyla ilişkili etkinlik ya da stratejilerdir. Bu anlamda sanat eğitimcisi “estetik duyarlılıkları”, “estetik davranışları” ve “estetik olanı” savunur. Tüm görüşmeciler estetiğin bu anlamını sıklıkla kullanmışlardır (Bkz. s. 227, 228, 229).

Estetiğin sanat eğitiminde en özel manasının doğal olarak da sanat eğitimcilerce pek tanınmayan biçimi konuşulan herhangi estetik bir şeyin değişmeyen tarihi, kültürel, sosyal, ekonomik ve kurumsal uygulamaları tanımlayan belirleyici kullanımıdır (Waugh, 1990, s.56).

Bulgularda, estetik derslerini veren öğretim elemanlarının estetiği sıklıkla ilk üç anlamda kullandıkları görülmüştür. Estetik teriminin dördüncü ve beşinci kullanıma ise, çoğunlukla alan uzmanlarının söylemlerinde rastlamaktadır.

Estetik konusunda nerede ve ne zaman konuşsak mutlaka yukarıdaki anlamlardan bir veya birkaçının sanat eğitimcileri tarafından kullanması kaçınılmazdır. Araştırmada görüşme analizlerinde bu beş tip estetik söylem içerisinde, estetiğin sanat felsefesi veya sanat kuramlarıyla eşdeğer kullanımına en çok rastlanmaktadır.

Görüldüğü üzere, estetik sanat eğitiminde bir disiplin olarak algılanabileceği gibi, estetik eğitimi denildiği zamanda farklı görüşlerle karşılaşılmaktadır. Örneğin, alan uzmanlarının görüşlerindeki gibi, sanat eğitimcileri estetiğin rolünü kişisel

önceliklerine göre sınıflandırabilmektedirler. Bu yaklaşımlar, estetik eğitiminin öğrencilerin çevreyle ilgili duyarlıklarını, benlik saygısı ve algıları geliştirme yönünü, analitik yolla elde edilen sanatsal bilgileri ve felsefi estetiğin sorgulama yöntemlerini vurgulayan tavırlardır (Bkz. s. 229).

Estetik eğitimi bütün bu görüşleri içerebilir, ancak güzel sanatlar programından beklenen amaçlar öğrencilerin estetik alanındaki ihtiyaçlarıyla örtüşmeyebilir. Estetik sanat hakkında düşünme yollarını bulabilmenin, onu anlamanın, yorumlamanın ve uygulamanın temel ilkeleridir. Bu nedenle sadece estetik dersleriyle sınırlı görülen bir “estetik” sanat eğitimi bünyesinde barınmamaktadır. Bulgulardan anlaşılabileceği üzere, estetik güzel sanatlar programlarında sadece sanat felsefesi bilgisine dayalı sınırları belli bir alan olarak kalabilmektedir. Hatta programlarda yer almamaktadır. Türkiye’de güzel sanatlar fakülteleri programlarında sanat felsefesine daha çok ağırlık verilmektedir. Aynı programlarda estetik dersleri son beş yıl içerisinde fakülte programlarında neredeyse yarı yarıya azalmıştır. Hâlbuki sanat eğitimi duyuşların eğitimidir. Bilişsel düzeydeki eğitim için mantık ne ise, duyuşsal düzeydeki eğitim için estetik o anlamı taşımaktadır. Nitelikli bir sanat eğitiminin temelinde estetik deneyim olmalıdır. Aslında temelindedir ancak bu farklılık kazanılmış mıdır? Hatta bu anlayışla diğer derslerin içerikleri oluşturulurken de estetik deneyim, estetik analiz ve farkındalık yaratma amacına hizmet etmek unutulmamalıdır.

Güzel sanatlar fakültelerindeki estetik derslerini estetik eğitimi olarak algılamak güçtür. Yukarıda tartışıldığı üzere estetik derslerinin konuları ve kavramları başlı başına sanat eğitiminin temel kavramlarını oluşturma özelliği taşımaktadır. Estetikle salt olarak algı ve duyumların eğitimi söz konusuysa estetik bir yaşantının temelinde bulunması gereken niteliklerin ve bu niteliklerin çok erken yaşlarda oluşması için gerekli çabaların gösterilmesi yerinde olacaktır.

Estetik, yargılar ve duyumlar üzerine bir araştırma alanıdır. Bu açıdan estetiğin sadece yorumsal bir tarih sürecini içermesini beklemek de yanlış olur. Estetik her ne kadar bu süreçleri yaşasa da, bu süreçler kuramlar temelinde sanat tarihi içerisinde yerini almıştır. Güzel sanatlar fakültesi programlarında estetik dersinin amacı estetiği sadece kavramsal gelişiminden yola çıkarak açıklamak olmamalıdır. Böyle bir seçim öğrenciyi ezbere götürür. Estetiğin nasıl bir bilim

olduğunun anlaşılması sağlam bir sanat felsefesi bilgisi ile sanat tarihi, sanat sosyolojisi, sanat psikolojisi hatta uygarlık ve kültür tarihi gibi daha özel bir yapılanma ile mümkündür. Bu yapılanmanın içerisinde bilişsel ve duyuşsal amaçlar dengede tutulmalıdır.

Estetiğin kuru ve kullanışsız bir bilgi alanı olarak algılanmasını önlemek gerekir. Bunun için sanat eğitimcileri sanat terminolojisi ve sanatla disiplinlerarası güçlü ilişkiler kurabilecek bilgilere ve altyapıya sahip olabilmelidirler.

Estetik derslerini verecek öğretim elemanında bulunması gereken nitelikler konusunda Tunalı' nın görüşleri dikkat çekicidir. Tunalı öğretim elemanın sanat felsefesi alanındaki bilgisinin özel bir eğitim almak ya da tabiri caiz ise, okulunu bitirmekten çok daha fazlasını istediğine dikkatlerimizi çeker. Tunalı'ya göre, “estetik hocası, sanattan anlamalı, sanatla yoğrulmalıdır. Ne yazık ki bu felsefe bölümlerinden mezun öğrenciler için bulunması çok güç bir koşuldur” (Bkz.s. 297).

Timuçin ise, hem sanat felsefesi, estetik hem de sanat alanında kendilerini yetiştiren eğitimcileri “kaymaklı ekmek kadayıfına” benzetir. Bu koşulları sağlamanın yolu olarak lisansüstü programları göstermektedir. Sanat bilimleri içerisinde, disiplinler arası bir anlayışla böyle bir program ön görmektedir. Timuçin, alanda kendisinden sonra kimlerin yer alacağı konusunda şüpheleri olduğunu ve alanda uzman yetiştirmenin güçlüklerini vurgulamıştır. Timuçin'e göre, “Türkiye'nin alanda izlemiş olduğu yanlış politikalar uzman yetişmesine olanak tanımamıştır”. Bu sorunu daha çok siyasi çatışmalara ve yanlış eğitim politikalarına bağlayan Timuçinin, kendi çalışmalarının bile yeri geldiğinde engellenebildiğini vurgulamıştır (Bkz. s. 297-298).

Estetik, tasarım ve değerlendirme sürecinde yani hem bilişsel hem de duyuşsal yönüyle sanat eğitiminde oldukça önem taşımaktadır. Sanat alanında temel alınan estetik, felsefi ve kuramsal çerçevede beliren kavramların değersel, niteliksel ilkelerini çözümlemek isteyen sanatçı için bir araç niteliğindedir. Sanat sorunlarını ele alırken, sanatçının bireyselliğini ve sanatsal etkinliğinin özel çizgilerini, bilimsel öğreti bazında, estetik ele alır.

Estetik, sanatta kimi olayların eleştirel çözümlemesi yanında, sanatsal tasarımın genel yasalarını temellendirmek, sanatsal kavramları kategorileriyle tanımlamak amacı ile, somuttan soyuta devam eden bir sanatsal serüvenin kuramsal yorumunu kendi alanı içine alır.

Sanatsal etkinliğin, dışa vurumlarını çözümlemeye ve değerlendirmeye, bilimsel öğreti ölçütlerinin oluşturulmasına estetik, önemli oranda katkıda bulunur. Buna göre estetiğin konusu üzerine iki farklı görüş ileri sürenler vardır.

Birinci görüşe göre; estetiğin bir tek konusu vardır o da, sanatın evrim yasaları ve sanatsal yaratımın özüdür. İkinci görüşe göre; Estetik ile genel sanat kuramı birbirinden bütünü ayrı iki bilimdir. Genel sanat kuramı, sanattaki evrim yasalarını ve sanatsal yaratımın özünü inceler; buna karşılık Estetik de, sanatta ve gerçeklikte güzel 'in bilimidir.

Bu iki görüş, estetiğin tanımını yaparken pek çok şeyi dışarıda bıraktıkları için, her iki bakış açısı da, kuşkusuz aynı derecede kabule değer bulunmaktan uzaktır. Çünkü estetik, sanatın özünü ve evriminin yasalarını olduğu kadar, güzel' in çeşitli dışa vurumlarını da inceler.

Bilimsel öğretilerde estetik, dünyanın estetik özümsemesinin bağlı olduğu yasaları genelleştirir. Bu yasalar sanatta daha tam, daha çeşitli ve doğrudan bir yolla ortaya çıktıkları için, estetik de, her şeyden önce, sanatın özünü ve genel yasalarını, sanatsal yaratıyı inceleyen bir bilim olarak kendini gösterir.

Dünyanın estetik özümsemesinin, sanatın sınırlarını aşacağını, sanatsal yaratıyı kapsamına aldığı gibi, gerçeklik karşısında insanın koyduğu estetik tavrın daha başka yönlerini içereceğini kabul eden görüşler de vardır. Her durumda; sanat, tarih boyunca estetiğin başta gelen konusu olmuştur. Bilimsel öğretilerde estetiğin temel ilkelerinin her şeyden önce, sanatsal pratiğin genelleştirilmesine dayanmasının nedeni de budur. Estetiğin asli görevi, modern sanatın kuramsal yorumuna girişmek, ama bunun yanı sıra da modern sanatın üzerinde belli bir etkiye bulunmaktadır (Atan, 2003a, s.23).

Toplumsal gelişme ile, estetiğin konusunda da gelişim kendini göstermektedir. Estetiğin konusunun tarih içinde değişikliğe uğraması, bilimsel ve felsefi evrimleşmede genel bir yasadır. Örnek; Tarım kültüründen endüstri kültürüne geçiş ile, bir “endüstri estetiği”nden de söz edilir olmuştur. Ya da çevre kirliliği ile gündeme gelen, çevre kirliliğini önleme çalışmaları, yönetim bağlamında organizasyonlar, çevre estetiğini de beraberinde getirmiştir. Uluslararası Estetik İncelemeleri Komitesi Başkanı İsviçreli estetikçi ve sanat kuramcısı Joseph Gantner, 20. yüzyılda estetiğin evriminin dört evreden geçtiğini söyler. Birinci evre; klasik estetiğin ortadan silinmesi, ikinci evre; değişler estetiği (üsluplar estetiği), üçüncü evre; yaratıcı fantezi estetiği, dördüncü evre; çevre estetiğidir (Atan, 2003a, s.24).

Bu sınıflandırma estetiğin yargılanması için değil, sanatın çerçevesini aşır, insan hayatını ilgilendiren tüm alanları kendi konusu içerisine alabildiğini vurgulamak içindir.

Estetik biliminin konusunun gelişme nedeni, estetik etkinlikte yeni biçimlerin, yeni sanat alanlarının ortaya çıkışı ve bu alanların gelişim ve değişime uğramasıdır. Pospelov;” Estetik, özel bir bilim olamaz; çünkü, özgül bir çalışma alanı yoktur ve gerçeklikle ilintili kesinleşmiş yasaları da incelemeyiz. Estetik, genel felsefi disiplinlerden biridir” diyerek konu üzerinde görüş ortaya koymuştur. Ancak, felsefe ve estetik; bilginin bütün dallarını kuşatan evrensel bir bilim olmaktan çıkarak çok uzun zaman olduğunu savunanlar vardır. Diyalektik materyalizmin felsefe alanında gerçekleştirdiği köklü devrim ile, bilgi kuramı, diyalektik, bilimsel bilgi edinme yöntembilimi ve mantığı ile sınırlanmış bulunmaktadır. Estetik, felsefe ile sıkı bağını korumakla beraber, felsefenin bütünleyici bir parçası olmaktan çok kendi özel konumunu belirlemiştir. Estetik, felsefi nitelik gösterir; ama, felsefe ile özdeşleştirilemez; estetiğin kendine özgü özellikleri, görevleri ve bir konusu vardır; Bunlar özel yasalarla, gerçeğin estetik, ama önce sanatsal özümseme yasalarıyla belirlenmiştir (Ziss, 1984, s.38).

Estetik, bir dünya görüşüne bağlı olduğu ve yöntembilimsel bir kapsam taşıdığı için, eleştirel çözümlemenin yönelişini ve ilkelerini belirler. Bilimsel öğretilerde estetik, hem kurala ve dogmatik kurgulamalara ve hem de sanat uygulaması karşısında edilgen, seyirci kalan tutuma karşı aynı derecede yabancıdır.

Estetiğin bir kurallar sistemi oluşturduğunu öne sürerek, sanatsal olayların çözümlemesinde estetiğin sanattan ve eleştiriden önce gelmesi gerektiğini savunan kimi görüşler vardır. Diğer bir görüşe göre; estetik bilimini sanatsal olguların yorumu ile sınırlandırmak gerekir. Nitekim, Zürich Üniversitesi Profesörü Genel Edebiyat Kuramı adlı eserin yazarı Max Wehrli'ye göre; sanat nasıl kurallar poetikası denilen düzgüsel niteliklerden sıyrılmışsa, estetik de aynı durumdadır.” Böyle bir sanat, sadece nesnel yasaları kabul etmek, tasarım-uygulayımın özü ile bağdaşmayan ilkeleri ve kuralları emretmek anlamına gelir (Ziss, 1984, s.45).

Sanatçıya, soyut bir çalışmanın kesin tasarım-uygulayım kurallarını emretmek, kabul edilebilecek bir durum değildir. Estetikten kaynağını alan eleştiri sanatsal tasarım-uygulayımın kuramlarını yorumlar, ama kural emretmez. Çünkü bir tablonun estetik kurama göre eleştirisini yapabilir, ancak o tablonun hangi koşullarda, nasıl tasarlanıp-uygulandığını söyleyemez.

Bilimsel öğretilerde estetik, sanatçıya, kurgusal olarak belirlenmiş, uygulama ile hiçbir ilgisi olmayan yasa ve kuralları bildirmez. Çünkü bu yasa ve kuralları, sanat kendi evrim sürecinden çıkarır. Estetik, bir yandan konusu üzerinde çözümleme yaparken, öte yandan sanat üzerinde kesin bir etkide bulunur; sanat uygulamasını estetik ve ideolojik ölçütlerle donatır.

Sanatsal kültürün kavranmasıyla ve sanatın oluşumu üzerindeki etkisi ile birlikte insanların yaşamında estetik etkinliğin önemi de artmaktadır. Sovyet estetikçisi Anatoli Egorov; estetiğin çekim gücünü onun sanatın gelişimi üzerindeki etkisinin mantıksal bir sonucu olarak görmektedir (Ziss, 1984, s.47).

Görüldüğü gibi estetik eğitiminin ne olduğu değil de, ne olmadığı daha kolaylıkla tanımlanabilir. Estetik eğitim, gerçek durum ya da mantıksal biçimlerin öğretilmesi, teorik bilgilerden geri kalan memnuniyet ya da haz almak değildir. Estetik eğitim her zaman sanatın özellikleriyle özdeşleşen karakteristiklerin tanımlanmasında karşımıza çıkar.

Beardsley estetik eğitiminin asıl görevinin haz duygusunu geliştirmek olduğunu savunmaktadır. Bunun için iki eğilimin gelişmesi gerektiğini iddia eder. İlki, çeşitli biçimlerle eşsiz nitelik kazanan kompleks nesneleri ve gittikçe incelen

zevkleri kazanma kapasitesidir. İkincisi, estetik beğenin kaynağı olan nesnenin güzelliğine artan bir güvendir. Onun için güzel bir nesne doğal olarak güzeldir ve mükemmeldir. Bu nesneler kompozisyon kurallarına bağlıdır. İlgisiz nesneler izlediklerinde insanların haz almasına olanak tanırırlar. O nesneler renk, şekil, çizgi, oran, uyum, simetri gibi özsel özellikleri dolayısıyla haz duymamızı sağlarlar. Evrendeki ruhsal gücü ortaya çıkarırlar. Onlar insanlara güzel zevkler vererek, insanları sevdiren özelliklere sahiptirler .

Eski geleneksel tanımlar hayal gücü, bütüncül duyumsal nitelik ve varsayımları amaçlı olarak kesin hale getirir. Bu klasik anlayış yüzünden okullarda nasıl ve neden eğitildiğimiz sorusu ancak son otuz yılda ilgi odağı haline gelmiştir. Sanattan geçen bu özellikler genetik gibi görülür. Yalnızca haz konusu hayli tartışmalıdır ve öğrencilerden birisi bugün bile güzel birşeye hayret edebilir. Hatta öğrenci varsayımlarla bu beğenileri bir araya getiren kasıtlı bir çalışma yapabilir. Öğrenci böyle bir estetik deneyim eğilimi geliştirebilir. Ancak pek çok okul bunun yaşanmasından kaçınmalıdır (Beardsley, 1981, s.66).

Görsel sanatlarda yapıtlar değerlendirilirken öğrencilerin öğrenme süreçleri, portfolyolar veya görsel not defterleri göz önüne alınır. Bu anlayış Disiplin Tabanlı Sanat Eğitimi anlayışının mantıksal yansımasıdır ve estetik deneyimi temel alır. Estetik deneyim bu yolla okulda baskın egemen kültüre, pragmatizm (faydacılık) ve eğitimin baskın işlevsellik yoluyla hesap verme işini temellendirir.

İşlevsellik kültürel mirasın toplumumuzdaki önemine sadece kağıt üzerinde değinir, toplumda artan yetişkin yaşamını zorlayan toplumsal hastalıklardan söz etmez, sadece öğrencilerin deneyimlerini, uygulamalarını önemser. Bunun nedeni ürünlerin ölçülebilir olduklarını savunmakla ilgilidir. Halbuki estetik deneyim sadece bu tür bir üretim değildir. Böyle bir işlevselliğin pek çok ürünü kağıt üzerinde görülebilir, değerlendirilebilir kıldığı düşünülür. Halbuki sanat daha da ölçülebilir bir hal alabilir. Bu yüzden üretilen işler eleştirel kuramsal dille değerlendirilmelidir. Böyle bir kuramsal yapı öğrencinin kuramı test edebilmesine de olanak tanır. Özellikle biçimci estetik yaklaşımı bu olanağı sağlar.

Sanatsal kavramlar sadece kuramlarla da temellendirilmez. Öğretim programları oluşturulurken eğitimdeki yeniliklerin, sanat dünyasındaki kültürel göreceli hareketlerin de dikkate alınması gerekir. Danto’ nun söylediği gibi, “estetığe ne zaman standart koymaktan kaçınırsak ya da sanatsal yeteneğin temel standartlarını kaldırsak, temel değerlerimiz ticarileşiyor, tıpkı bir mal gibi işin kalite belirleyicisi egemen tüketici ya da işin fiyatı oluyor”. Böylece sanat ya da eğitimin derecesine göre, eserler ölçülebilir, ücretlendirilebilir ya da basında ve müzelerde geniş bir yere hak kazanabilir hale geliyor. Pek çok estetikçi yapılan bu yanlış sınıflamaya karşıdır. Gerçekten “sanat” tarafsız ve standartlarla ölçülemezdir. Bu onun işlevini pragmatik (faydacı) yapar.

Son zamanlarda estetik kuramcılar sanat eğitiminde kültürel değerlere ve onun ahlaki etkisine yönelmiştir. Çevreyle ilgili konuların, doğanın saflaşması ve güzelliğin özünün estetiğin görevlerinin temelinde yer alması ön görülmektedir. Bilimler insanların verdiği zararların farkında olarak doğa konularına eğilmekteirler. O zaman estetik deneyimi mantık ya da bilimden ayıran şey nedir? Bazı eğitimciler çözümü sanatta aramaktadır. Çünkü onlara göre, sanatsal rituel ve sembollerin canlandırılması insani değerleri, yargıları sağlamlaştırır. Sanat yalanları doğrulara dönüştürür. Estetik eğitimi bizim diğerlerini ”insan gibi” anlamamıza yardım eder.

Estetik eğitim sanat eğitiminin bütünüdür. Estetiği sanat eğitiminin içerisinde bir ders ile sınırlamak eğitimi değil sanatsal üretim biçimlerini de yozlaştırır. Estetik eğitim ister sanatla ilgili beğeni yargılarının çözümlenmesinde, ister biçimsel niteliklerin ilkelerinin fark edilmesinde, ister deneyim olarak güzele bağlı kalsın, isterse toplumsal faydacılığı temel alsın, o günün koşulları ve ihtiyaçlarına göre geleceğin insanı için çizilmiş bir tasarım olmalıdır. İnsanı insan yapan değerlerin yozlaşmasını, insan ve doğa arasında çürümeye yüz tutmuş farkındalık köprüsünün yıkılmasını engellemek kısacası insan gibi yaşamak için bilişsel olduğu kadar duygusal süreçlere de yatırım yapılmalıdır.

İnsana kim olduğunu sanat hatırlatır. Günümüzün plastikleşen dünyasında insan, doğal olanla ilişkisini unutmaya yüz tutmuştur. Doğal olan artık doğal değildir. Çünkü “doğal” albenili paketler içinde saklanan, az bulunan pahalı bir tüketim aracıdır. Plastik doğalın yerini alır. Yaşam sunileşirken insan naylonlar

dünyasında naylon ilişkilerle, naylon rüyaları yaşar. İncelikli tebessümlerin yerini günlük ve anlık yapay kahkahalar alır. Plastik tüketen insan yine plastik üretir, plastik yaşar. Hiçbir besin değeri olmayan ürünlere benzer, onlarda hiçbir fizyolojik işlem den geçmeden bünyeden atılır. Bunların bünyemize verdikleri zararlar sonradan çıkar.

İnsan özünde bireysel duyarlılıkları, farkındalıkları, yaşamın ilkelerini insani hazla yorumlayacak alt yapıyı estetik olan da bulur. Sanat eğitimi bu düşüncüyü estetik ile sağlamlaştırır. Geleceğimizi hangi değerler üzerine şekillendireceğimiz, bizi biz yapan nitelikler ve geride kalacak bireysel varlığımızın işaretleri bu eğitime bağlıdır.

Nasıl bir toplum oluşturmak istediğimiz, beklentilerimiz, ulusal ve evrensel vizyon ve misyonumuz tutarlı eğitim programlarıyla eğitimcilerin ustalaşmış ellerinde şekillenmelidir. Ekonomistlerin veya siyasetçilerin değil.

Üzücü olan sanat eğitimi politikalarında diğer politikalar gibi dışarıdan adapte edilmesidir. Bilimsel üretimler araştırmacıdaki heves, bilgi ve deneyim ile yaşamla kurulan işbirliğine dayanmaktadır. Yukarıda tartışıldığı üzere Amerika ve Avrupa ülkeleri sanat eğitimi konusunda duyarlı ve sürekli kendisini yenileyen yapılanmalar sayesinde gelişmelerini sürdürmektedirler. Ülkemiz güzel sanatlar fakültelerinde estetik dersleri hâlen her geçen yıl azalmaktadır. Sanat eğitimi veren bir programda estetik eğitiminin durumu bu ise, örgün eğitim kurumlarından beklentilerimiz şüphelidir.

Sanatın kültürlerarası bir değer olarak görülmesi ve çözümlenmesinde estetik eğitiminin sağlayacağı yararlar tartışılmıştır. Estetik eğitiminin sağladığı yararlardan haberdar olmamak, eğitim alanında kör gezmektir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

SONUÇLAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma problem ve yöntemi hatırlatılmakta ayrıca araştırmanın her bir problemi için sonuçlar, çalışmanın sınırlıkları ve bulguların ileriye dönük uygulamaları konusunda kısa bir özet yer almaktadır. Bu bölümde araştırmayla ilgili en önemli nitel ve nicel sonuçlar belirlenerek yorumlanmış, araştırmanın bütününe ilişkin fikir sahibi olunarak, amaçların gerçekleşme derecesi görülmüştür. Araştırmada mevcut durumun tespiti sonrası, duruma ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın amacı, güzel sanatlar fakültelerinde estetik derslerinin programdaki yeri, içerikleri, amaçları ve öğretim yöntemleri ile ilgili durumu saptamaktır. Araştırma bir durum çalışmasıdır. Bu amaçla araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Çalışma güzel sanatlar fakülteleri arasından programlarında estetik dersi bulunanların son dört yılına ait dokümanlar ve burada görev yapan öğretim elemanları, öğrencileri ve alan uzmanlarının görüşleri ile sınırlıdır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular veri araçlarının kaynaklarına uygun yorumlanmış ve sınıflandırılmışlardır. Bu sınıflamada problem durumuna göre seçilen, öğrencilerin, öğretim elemanlarının, alan uzmanlarının görüşme ve anket sonuçları ile dokümanlar yer almaktadır.

Araştırmanın sonuçları program, öğrenciler, öğretim eleman ve alan uzmanları görüşlerine göre düzenlenerek aşağıda özetlenmiştir.

Programlarda Estetik Derslerinin Durumu

GSF'lerin öğretim programlarının yarısından fazlasında estetik derslerinin bulunmadığı ve gün geçtikçe derse verilen önemin azaldığı izlenmektedir. Alan uzmanları görüşleri güzel sanatlar fakültelerinin yapılanmasında fakülte yönetimi kadar bazı hükümet politikalarının da belirleyici olabileceğini göstermektedir.

Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin Estetik Dersinin İçeriğine İlişkin Görüşleri

1. Estetik teorik bir derstir.
2. Öğrenciler estetik dersinde estetik sorgulama ile estetik kuramları yeterince öğrenmemişlerdir.
3. Konuları öğrenmekte güçlük çekmektedirler.
4. Estetiğin konularını yeterince anlayamadıkları görülmektedir.
5. Estetik derslerinin eleştirel bakış açısı kazandırabileceğine inanmaktadırlar.
6. Öğrendiklerinin işine yarayacağını düşünmektedirler.
7. Estetik dersinin sanat hayatına katkı sağlayacağını bilmektedirler.
8. Derste diğer derslerde kullanabilecekleri bilgilere yeterince yer verilmektedir.
9. Dersin gerekliliğin farkındadırlar.
10. Dersin oldukça zevkli olduğunu düşünmektedirler.

Öğrencilerin Estetik Dersinin Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri

1. Derste düz anlatım yönteminin tercih edilmektedir.
2. Öğretim elemanları konular üzerinde yeterince durmamışlardır.
3. Seminer çalışmaları yaptırmışlardır.
4. Yeterince araştırma ödevi vermişlerdir.
5. Dersin içeriği, amaçları ve değerlendirme ölçütleri gibi konularda öğrencilerini yeterince bilgilendiremedikleri anlaşılmıştır.

6. Öğretim elemanlarının çelişkili bilgiler aktarmamışlardır.
7. Eserler üzerinde yeterince uygulama yapmamışlardır.
8. Çağdaş sanat kuramlarına yeterince yer vermemişlerdir.
9. Derslerin çoğunlukla ezbere dayalı ve anlaşılması güç içerikle yürütmüşlerdir.
10. Öğrenciler derste konuşurken ifade güçlüğü çekmişlerdir.
11. Öğrenciler estetik derslerinde başarının ezberle doğru orantılı olduğunu kabul etmektedirler.
12. Öğrenciler estetik derslerinde yeterince aktif değildirler.
13. Yinede derste başarılı olduklarını düşünmektedirler.
14. Öğrenciler eğitim amaçlı gezi, sergi vb. gibi bazı etkinliklere yeterince katılamamaktadırlar.

Öğrencilerin Estetik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri

1. Ders programının yapılandırılması yetersizdir.
2. Konu ve kavramlar arasında yeterince bağlantı kurulmamıştır.
3. Programlarında sık sık değişiklik yapılması nedeniyle estetik derslerinin yeterince birbirini takip eder ve tamamlayıcı nitelikte olmamıştır.
4. Estetik dersini tamamlayan dersler programda bulunmamaktadır.
5. Öğrenciler öğretim elemanları tarafından kaynaklara ulaşma konusunda yeterince yönlendirilmediklerini düşünmektedirler.
6. Öğretim elemanının kullandığı ölçme ve değerlendirme (not verme) yöntemine yeterince güvenmediği görülmektedir.

Öğretim Elemanlarının Estetik Dersine İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanlarının estetik derslerine ilişkin belirledikleri amaçlar gerçekçi ve hedeflere uygundur ancak uygulamada farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılıkların oluşmasında öğrenci düzeyinin belirleyici bir faktör olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretim elemanları öğrencilerinde genellikle genel kültür alt yapısı ve çalışma alışkanlıkları eksikleriyle karşı karşıya geldiklerini ve öğrencilerin okuma alışkanlığının yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Estetiğin konularını anlamanın konuşma, yazma, tartışma ve eleştirel düşünme becerilerini gerektirdiğini ve bu becerilerin gelişmesi için zamanın ve koşulların oluşmadığını vurgulamışlardır. Ancak bu beceriler geliştiğinde ders amaçlarına ulaşabilecektir.

Öğretim elemanlarının görüşme bulgularından estetik dersi amaçlarının her programda farklı anlayışlarla oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Öğretim elemanın dersini genellikle kuram temelli şekillendirdiğini söyleyebiliriz. Öğretim elemanlarından ancak biri estetiğin çevreyle olan duyumsal ilişkisine dikkat etmektedir. Bu Öğretim elemanı öğrencilerine farkındalık yaklaşımlarını, eleştirel düşünebilme ve yorumlama becerisi kazandırabilme, estetik öğrenme ile ilgili bazı çağdaş hedef davranışları kazandırmanın yollarına dikkat çekmektedir. Ona göre, anlattıklarının ne olduğundan çok ne kadar anlaşıldığı önemlidir. Bu konudaki tespitleri sayesinde artık dersini estetiği anlatmanın dışında bir yol olarak gören öğretim elemanı görmeyi, bakmayı kısacası estetik deneyim temelli çağdaş bir yapılanma ile amaçlarını tanımlamaktadır.

Diğer bir öğretim elemanı estetiğin sanatla hayati ilişkisine dikkat çekmektedir. Ancak görüşmelerden elde edilen verilere göre onun uygulama alanında estetiğin hayatla olan bağıni kurma işlevini görmemektedir.

Dersin adıyla içeriğinin genelde uyuytuğunu ifade eden öğretim elemanları, ders içeriklerinin anlaşılmadığı, öğrenciye inandırıcı gelmediği veya bu bilgilere karşı ilgisiz ve gereksinim duyuramama gibi davranışlarla karşılaştıklarını bildirmişlerdir. Özellikle öğrencilerinin sanat eğitimini sadece uygulama becerisi olarak algıladıklarını, ve derse karşı özellikle başlarda bir soğukluk olduğunu da savunmuşlardır. Verdikleri bilgilerin kullanılabilirliği konusunda öğrenciye yeterince güven veremediklerini bu yüzden de bazen öğrencilerinin derse karşı isteksizlik duyabildiklerini ve bu isteksizlik yüzünden derslerinde konuları anlatıp dersten bir an önce çıkmak istediklerini ifade etmişleridir.

Öğretim elemanlarının değerlendirmelerine göre, ders sürecinde yaşanan başka bir olumsuzluk ise, öğrencilerin istenç sahibi olmadıkları, bilgilerini şablonlaştırarak diğer konularla ilişkilendiremedikleri ile ilgilidir. Öğretim elemanlarının yarısının bu

dersi gönüllü olarak almadığı da anlaşılmaktadır. Ancak bunun ders yükü paylaşımıyla ilgili olduğunu da belirtmişlerdir.

Öğretim elemanları, öğrencilerini derse motive edebilmede yeterli olmadıklarını genellikle motivasyon sağlamak için okudukları yazıları, kaynakları paylaştıklarını, öğrencilerini bunlar üzerinde düşünmeye zorladıklarını, konuşturduklarını ve sanatın yaşamla olan ilişkisi konusunda öğrencilerin dikkatlerini çekebilmek için gözlemden faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının dersteki başarıyı ölçme ve değerlendirme kriterleri yazılı sonuçlarına, öğrenci ödevleri ve öğrencinin kendisini ifade edebilme gücüyle ilişkilidir.

Bu sonuçlardan, öğrencilerdeki motivasyon eksikliğini, derse hazırlıksız gelme, çaba göstermeme, kullanılan terminolojiyi güç anlama, genel kültür alt yapı ve okuma yazma becerisi eksikliği gibi nedenlerin öğretim elemanını olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır.

Öğretim elemanları, estetik dersi verebilecek bir öğretim elemanında bulunması gereken nitelikleri özetle şöyle ifade etmişlerdir. “Felsefe bölümünden gelenler sanat alanını bilmez ve bu yüzden sıkıntı yaşanabilir, sanat alanından birisinin felsefe, sanat tarihi ve estetik konusunda kendisini yetiştirmesi veya ders alması gereklidir”.

Öğretim elemanları, estetik dersi öğretim programı hazırlama ve bu içeriğin güncellenmesi konusunda yüzeysel çalışmalar yaptıkları ve genellikle bir önceki ders şablonlarından faydalandıkları, alanlarında ne şekilde bir güncelleme yapabileceklerini tam olarak bilemediklerini ancak bu gelişmeyi kendilerinin izledikleri sanatsal olaylarla ilişkilendirerek yapabildiklerini söylemişlerdir. Bulgular, öğretim elemanlarının ders notları veya kaynak kitaplar hazırladıkları ancak özellikle ders notlarını öğrencilerle paylaşmadıklarını da göstermektedir. Öğretim elemanları öğrencileri ihtiyaç duydukları kaynaklara yönlendirdiklerini belirtmişlerdir.

Dersin programdaki yeri konusunda öğretim elemanları bir yarıyıl olması nedeniyle ders konularının yetişmediği ve dersin bulunduğu yarı yıl itibariyle tekrar incelenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Dersliğin yeterliği konusunda pek memnun görünmeyen öğretim elemanları

daha çok dersliğin fiziki koşullarının yetersizliğini vurgulamaktadır, bunun yanında eğitim materyalleri konusunda sıkıntı duymadıkları görülebilir.

Öğretim elemanları program ve öğrenci düzeyinde yaşadıkları bazı eksikliklere değinmişlerdir. Programlarındaki eksiklikleri gidermek için çalışmalar yaptıklarını ancak bunların yönetimlerinde kabul görmediğini belirtmişlerdir. Öğrenci düzeyiyle ilgili eksikliklerin giderilmesi içinse öğrencilerini bilgi ve genel kültür düzeylerini arttıracak uygulamalara özellikle okumalara yönlendirdiklerini ve bu konuda ihtiyaç duyumsatma yoluna gittiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretim elemanları öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate aldıklarını, dersini buna göre yapılandırdıklarını, bu ihtiyaca göre programlarını güncellediklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerini düşünmeye teşvik etme gereği duyan öğretim elemanları genellikle grup çalışmaları yaparak, soru sorarak, gezi gözlem veya tartışma yolu ile derslerini şekillendirdiklerini söylemişlerdir. Ayrıca öğrencilerine eleştirel düşünme becerisi kazandırmayı amaçlayan bir öğretim elemanı dersini özellikle bu temel üzerine dayandığını ifade etmektedir. aynı öğretim elemanının farkındalık kazandırma gibi duyuşsal becerileri geliştirmeye yönelik uygulamalara ağırlık verdiği anlaşılmaktadır.

Öğretim elemanlarının estetik derslerini farklı disiplinlerle ilişki kurabilme konusunda program ve öğrenci düzeyi ile ilgili sıkıntılar yaşadıkları izlenebilir. Özellikle estetiğin sanat tarihi ve kültür tarihi ile ilişkisine odaklanan öğretim elemanları sanat felsefesi ve estetik kuramlarından faydalanmaktadır. Ayrıca derslerinde uygulama konusuna fazla yer vermedikleri görülen öğretim elemanları çoğunluktadır. Ancak bunlardan bir tanesi estetik deneyim ve farkındalık uygulamaları gibi daha çağdaş diyebileceğimiz bir yaklaşımla dersini yürütmektedir.

Öğretim elemanları öğretiminin niteliğini belirlenmesinde ölçüt olarak öğretmenin dersteki verimliliğine dikkatimizi çekmektedir. Dersteki verimliliğin sadece öğretmene değil öğrenciye bağımlı olduğunu da vurgulamaktadırlar.

Öğretim elemanları programdaki ardıllık konusunda sanat tarihinin estetik dersi ile olması gereken ardıllık bağlantısına eğilmişlerdir.

Öğrenciye rehberlik etme konusunda iki öğretim elemanı fikir beyan etmiştir. Biri grup çalışmalarında, diğeri gezi ve gözlem çalışmalarındaki rehberliğe değinmiştir.

Bilgi ve becerilerini geliştirme konusunda yaptıkları etkinlik ve çalışmalar konusunda dört öğretmen elemanı görüş bildirmiştir. Bunlardan biri ders yükü dolayısıyla yayınları ve etkinlikleri azlaca takip edemediğine değinmiştir. Diğer üçü olumlu görüş sunmuştur. Yayın yapabilme konusunda ise, bir öğretmen elemanın konuda yayını olduğu görülmektedir.

Alan Uzmanları Estetik Dersine İlişkin Görüşleri

Alan uzmanları ile yapılan görüşmeler aşağıdaki boyutları içermektedir.

1. Genel durum değerlendirmesi,
2. Öğretim elemanları ve dersin niteliği,
3. Dersin gerekliliği ve içeriği,
4. Amaçlar, yöntemler ve uygulamalar,
5. Estetik derslerinin programdaki yeri ve bağlamı hakkında, görüşler bildirmişler.

Aşağıda alan uzmanları görüşme sonuçlarından elde edilen önemli sonuçlar ifade edildikleri şekilde özetlenerek verilmektedir.

Genel Durum Değerlendirmesi

Alan uzmanları hem genel hem de güzel sanatlar alanında estetik eğitiminde eksiklikler olduğunu tespit etmişlerdir. Bu eksiklikler; estetiğin sanat bilimi olarak ele alınmaması, programlarda estetiği diğer disiplinlerin besleyememesi, estetik eğitimle ilgili öz kaynaklara inilmemesi, estetiğin sadece sanat felsefesi içinde veya felsefi estetik ya da sanat tarihi mantığıyla ele alınması, ülkemizde konuyla ilgili araştırmaların yetersiz olması ve eksik ya da yanlış eğitim politikalarıdır.

Alan uzmanları güzel sanatlarda estetik eğitimin yeterli olmadığı konusunda fikir birliğine varmış gözükmektedirler. Özellikle estetik öğretiminde kullanılan yöntemler ile nitelikli öğretim elemanı yetiştirmede endişe duyulmaktadır. Alan

uzmanları, estetik alanında çağdaş yaklaşımların henüz ülkemize programlara yansıtılmadığını vurgulamışlardır. Ve bu gelişmeler devlet politikaları ile örtüşmediği için estetik eğitiminin geri planda kaldığını açıklamışlardır.

Özellikle alan uzmanları günümüzde, batıda estetik eğitimin sanat eleştirisi anlamında ele alındığı, ancak ülkemizde felsefi estetik anlayışlarının terk edilmemesi ve alandaki öğretmenlerin bu yeni gelişmelerden haberdar olmamaları yüzünden yanlış uygulamalar yapıldığını anlatmışlardır. Ayrıca yukarıda, tasarım felsefesi ve sanat eleştirisinin geniş anlam kazandığı estetik sorgulama gibi yeni, çağdaş bakış açılarının batıda programlara çoktan yansıtılmış olduğu vurgulanmıştır.

Öğretim Elemanları ve Dersin Niteliği Konusunda

Estetik dersi verebilecek öğretim elemanın niteliği ve uzmanlaşma konusunda özetle alan uzmanları, öğretim elemanın estetik duyarlılığa, yabancı dil, kültür ve felsefe alt yapısı ile düşünsel anlamda yaratıcı, araştırma, sorgulama becerisi ve eğitim yöntem bilgisine sahip olması gerektiğine değinmişlerdir.

Alan uzmanlarına göre, estetik eğitim dendiğinde bir düşünme biçimi olarak söz edilen alanın eğitiminden söz edilmelidir. Bu anlamda Estetik dersine kazandırılacak niteliklerin başında, bu düşünce modellerini anlamaya yönelik sorgulamaların yer alması beklenebilir. Bu eğitimsel nitelikler felsefi düşüncenin temelinde bulunan estetik, mantık ve aksiyoloji ile oluşabilecektir.

Dersin Gerekliliği ve İçeriği Konusunda

Alan uzmanları, estetik eğitimin bilişsel ve duyuşsal boyutlarda gerekliliklerine değinmişler hatta estetik eğitimin genel eğitimin temelinde olmasını savunmuşlardır.

Alan uzmanları estetik dersinin içeriği konusunda alanlarına yönelik farklı bakış açılarını burada da sergilemektedirler. Ancak dersin içeriği konusunda iki eleştiri dikkat çekmektedir. Birincisi estetiğin sanat felsefesi mantığı ile yürütülmesi, ikincisi ise, estetiğin bir disiplin alanı olarak kapsam ve boyutlarının sınırlı algılanmasıdır. Bu açılardan dersin içeriğinin gözden geçirilmesi gerekmektedir. Alan uzmanları estetiğin konusunu dört boyutta ele almaktadır. Bunlar, duyuşsal, bilişsel, tinsel ve çevresel boyutlardır. Bilindiği gibi estetik, bir bilgi türü ve disiplin olarak yüzyıllardır bu boyutlar arasında birinden ötekine, bazen de birlikte oluşturulan bakış açılarının toplamından yola çıkan kuramlar sunmaktadır. Öyleyse sonuç olarak, etkili bir estetik eğitiminde bu boyutları içermesi gerekmektedir (Smith, 2005, s.30).

Amaçlar, Yöntemler ve Uygulamalar Konusunda

Alan uzmanlarının estetik dersi amaçlarını daha çok kendi uzmanlık alanlarıyla ilişkilendirerek açıkladıkları görülmektedir. İki alan uzmanı felsefi, bir alan uzmanı tinsel, diğeri de çevre ve duyuşsal bakış açısıyla yaklaşmışlardır. Her üç alan uzmanı da sanat alanı ile estetiği ilişkilendirirken üç yaklaşımın amaçları gerçekleştirmedeki önemine değinmişlerdir. Yukarıda açıklandığı gibi aslında, alan uzmanlarının üç farklı yaklaşımı geniş bir alanda ele alınan estetik eğitimin olmazsa olmaz boyutlarını vurgulamaktadır.

Sonuç olarak alan uzmanları ders yöntemlerine ilişkin görüşlerinde estetik eğitimin özündeki duyarlılık ve farkındalık kazandırma yönüne dikkat çekmektedirler. Estetik eğitimin bu iki yönü, bilişsel ve duyuşsal alanla eğitimsel amaçları işletme olanağı vermektedir. Eğitimde bu iki insani alanın birlikte çalıştığı başka bir potansiyel alan bulmak oldukça güçtür. Bu potansiyel ancak güzel sanatlar içerisinde bulunabilir. Bu açıdan estetik eğitim, estetik deneyim ve analiz yoluyla insanı estetik yaşantı yoluyla sanattan günlük yaşama taşır. Böylece sanat ve günlük yaşam içli dışlı olur.

Estetik Derslerinin Programdaki Yeri ve Bağlamı Konusunda

Alan uzmanları estetik dersinin program alanındaki iki boyutuna değinmişlerdir. Bunlar, süreklilik ve kültür boyutlarıdır. Estetik eğitimin iki boyutuyla temel eğitimden başlanılarak programlarda yer alması gerektiğini savunmuşlardır. Bu boyutlar yerine oturtulmadan estetiği yükseköğretimde ele almanın eksik kalacağı vurgulamaktadırlar.

Alan uzmanları estetik dersinin sanat eğitiminde temel bir disiplin ve bağlam oluşturması ve bu disiplinlerarası bağlamların seçimi konusunda şu görüşlere sahiptir; Bu bağlam genellikle iki tür yaklaşım üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunlar, duyuşsal ve bilişsel bağlamdır. Alan uzmanları duyuşsal bağlamı sanat alanında estetik duyarlıklar ve estetik deneyim oluşturma süreçleri ile sanat ve çevre ilişkisiyle kurgularken, bilişsel bağlamı, felsefi, psikolojik, sosyolojik, eleştirel ve sanat tarihsel temellere dayalı olması gerektiğini savunmuşlardır. Ders programlarında bu iki bağlamdan ilki olan duyuşsal bağlam oluşturma sanat eğitiminin en genel amacı olan estetik duyarlıkların geliştirilmesine hizmet ederken, ikincisi yani bilişsel bağlam yaşanan deneyimlerin farkındalık düzeyine başka bir anlatımla öğrenme düzeyine geçmesini sağlamaktadır.

Sonuç olarak, alan uzmanları GSF programlarında estetik derslerini ardıllık ilkesine dayandırılarak yukarıda yer alan disiplinlerle ilişkilendirmişlerdir. Etkili bir sanat eğitimi programında estetik eğitimin bu disiplin alanlarıyla bütünleşmesi ve bu bağlamları oluşturma konusunda iyi temellendirilmiş olması gerekir.

Alan uzmanları dersin saati konusunun dersle bağlam oluşturacak diğer disiplin alanlarıyla birlikte düşünülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu derslerin yine ardıl bir şekilde programda yer alması ve ders saatinin de bu dersle ilişkili diğer disiplin alanlarıyla değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, ders ve uygulamalar konusunda alan uzmanları, yukarıdaki disiplin alanlarına, İslam estetiği ve çevre estetiğinin de eklenmesi gerektiğini söylemişlerdir.

ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak şu öneriler sunulabilir:

Eğitim programları ciddi eğitim politikalarının ürünleridir. Gelişmiş ülkelerin eğitim programları tıpkı ekonomileri gibi gelişmiş alt yapı sistemlerine oturtulmuştur. Çoğunlukla bir ülkedeki eğitim gerçekleri ekonomik gerçekleri yansıtır. Estetik eğitim ekonomik ihtiyaçları doyurulmuş bireyler üzerinde etkilidir. Ekonomik yönden gelişmiş ülkelerin eğitim programlarında sanat eğitiminin köklü tarihsel gelişimi bize bu konuda fikir verebilir. Uygarlık tarihinde ekonomik açıdan refah içerisinde olan toplumların değerlerine sahip ve çevre konusunda tutarlı oldukları, yeni görsel arayışlara girdikleri görülmektedir. Bu açıdan toplumumuz bir refah toplumu olmadığı gibi, zengin bir kültür alt yapısına sahip olmamıza rağmen ülkemiz eğitiminde, kendi sanatsal beğenilerine sahip çıkacak bilinçte vatandaşlar yetişmemektedir. Öyleyse, ince zevkleri olan, tartışan, seçebilen, özgür, yaratıcı, üreten, ekonomik, siyasi, sanatsal bilince hatta evrensel farkındalığa sahip kişisel gelişimini tamamlayarak kendisini gerçekleştirebilen bireylerin yetiştirilmesi için, sistemli, tutarlı, çağdaş eğitim politikalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bunu sağlayacak eğitim kurumlarının yapılandırılmasında özerklik önemli bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak eğitim politikalarının sonuçları uzun vadede görülmektedir. Bu nedenle eğitim, siyasi amaçlar için bir gösterge ya da araç olmamalıdır.

Demokratik bir yapılanmada eğitim politikaları sadece bir hükümete ait değil vatandaşların tartışmasız hakkı olan eğitim ihtiyacını devletin anayasal temeline koyan bir anlayışla sürdürülmesi gereken bir gereklilik olmalıdır. Yine demokratik toplumlarda eğitimin önemli bir işlevi de kültürel aktarım yollarını sağlamak ve geliştirmektir. Bu açıdan toplumsal kültürün her basamağında etkili hale getirilecek bir estetik eğitim, toplumsal “değerler” ve “etik”in arasındaki ilişkiyi sağlamlaştırmada önemli bir işleve sahip olmalıdır. Ayrıca, kültürel miras bilincinin ve sosyal sorumlulukların yerine getirilmesi için duyarlılıkların öncelikle kendi kültürel değerlerimiz üzerinde geliştirilmesi gerekmektedir. Böylece vatandaş olma sorumluluğu ile topluma karşı daha duyarlı bireyler yetiştirebiliriz.

Dünyadaki eğitim programlarının tümünde sadece öğrenciye bilgi vermek amaç edinilmemiştir. Bilgi yanında duyarlık kazandırmak, araştırma yöntemlerini göstermek, düşünce ufkunu geliştirmek, toplum içerisinde yaşama gereklerini ve kurallarını kavratmak, doğaya, çevreye, insanlara bakışta ideal bir yaklaşım kazandırmak özlenilen amaçlardan birkaçıdır (Atan, 2003b, s.133). Bütün amaçlar dikkate alındığında estetik eğitiminin bireylerin yaşam tarzlarını destekleyeceğini söylememiz yanlış olmayacaktır. Aristo' nun söylediği gibi “yaşamdan beklediğimiz tek amaç mutlu olmak” tır. Estetik yaşantılar kazanmak pek çok açıdan insanın yaşam kalitesini yükseltecektir. Sadece sanat alanında değil, duyarımızın bizi götürdüğü her alanda estetik eğitim, yaşama anlam katacak boyutları estetik yaşantıya dönüştürebilir. Ancak sanat alanında yaşanacak estetik deneyimlerde bu etkinin biçimlenmesi hatta olgunlaşması söz konusudur. Ancak sanattan zevk alabilen bireyler toplumu ileriye götürebilirler.

Eğitim, bireylerin mutluluğu ve özgürlüğüne hizmet ederken, topluma kimlik kazandıracak diğer yaşamsal boyutlara hizmet edebilmelidir. Güzel sanatlar fakülteleri öğretim programlarının açılması YÖK tarafından kabul edilmektedir. İlk kabulünden sonra programda yapılacak değişiklikler fakülte yönetim kurulunca gerçekleştirilmekte ve YÖK' ün onayına sunulmaktadır. Çoğunlukla, programların oluşumdaki gerekçeler, amaçlar, ders içerikleri gibi konular başka programlardan model alınabilmektedir. Bu tutum sakıncalıdır. Sanat programları oluşturulurken çağdaş eğitim felsefelerinden uzak şabloncu bir anlayışa mahkum kalınabilir. Bu hizmet bilimsel gerçeklere dayandırılmalı ve programların yapılandırılması uzmanlık işi olmalıdır. Program yapılandırılmasında sosyal ve fiziki alt yapı, öğrenci, öğretim kadrosunun niteliği, amaçlar ve alanla ilişkili ihtiyaçların boyutları belirlenirken alan uzmanlarının görüşleri alınmalıdır. Ayrıca, eğitimin niteliğini belirleyebilmek için, programlar belirli aralıklarla akredite edilmeli, bu ve benzeri problemlerin çözümünde yapılan tezler, araştırmalar, makaleler ve bunun gibi bilimsel çalışmalar dijital ortamlarda paylaşımına açılmalı, kitap olarak yayımlanmalı ve ciddiyetle dikkate alınmalıdır.

Güzel sanatlar fakültelerinin lisans programları atölye uygulamaları ağırlıklı bir eğitim olarak algılanmaktadır. Hâlbuki sanat, disiplinlerarası nitelik taşıyan çok boyutlu ilişkiler bütünüdür. Güzel sanatlar programlarının yapılandırılmasında usta çırak ve spontane anlayış yerini eğitim bilimlerinden temel alan sistemli yapılandırılmalara bırakmalıdır. Bu programlarda kuram ve uygulama dersleri amaçları, içerikleri eğitim getirileriyle örtüşmeli ve hedeflere ulaşmak için estetik dersi zorunlu olmalıdır.

Sanatın sadece bir üretim olarak görülmesi tüm bu insani değerleri yok saymak anlamına gelebilir. Yüksek düzeyde bir sanat eğitim bireylere farklı duyum alanlarında yeni keşifler sağlar. Bu anlamda; sanat eğitiminin sadece görülebilen kısa vadeli sonuçlara yönelik algılanmaması gerekir. Örneğin, Estetik dersinin kuramsal ve sadece anlatıma bağlı olarak yürütülmesi onun ezber gerektiren teorik ders olarak algılanmasına neden olmaktadır. Hâlbuki estetik eğitimin amaçlarından birisi, duyuşsal ve bilişsel süreçleri işletmek ve genişletmektir. Ancak bu anlayışla estetik olana önem vermek, değerlerimizi gözden geçirmek, dünyayı, ilişkilerimizi daha temelden ele alarak tekrar yorumlamak ve daha sağlıklı ilişkiler kurmak üzere nesneleri doğru tanımlamaya yönelebiliriz. Bugün estetiğin önemsenmesi, insanın bakış açısının, dünya görüşünün ve çevresi ile ilişkisinin değişmesi gerektiğine inanıldığı içindir. Bu yüzden de, Estetik derslerinde uygulamalı estetik, sosyal estetik, deneyim olarak estetik, estetik analiz ve çevre estetiği içerisinde algı eğitimi konularına yer verilmelidir. Estetik eğitimin amaçlarına hizmet edebilmesi, bu dinamiklerin harekete geçirebilecek çağdaş bir sanat eğitim anlayışının benimsenmesi ile mümkün olacaktır. Böyle bir eğitim, uzun vadede yaşantı haline dönüşür. İşte estetik yaşantı burada, tüm algıların eğitilmesinde devreye girmektedir.

İnsanın dünyaya ait olduğu, dünyayı algılamakta bedeninin ve yaşantılarının önemli olduğu artık yaygın bir düşüncedir. Bu nedenle Estetik eğitim, toplumsal ve evrensel sorunların çözümünde etkili bir araç olarak görülmektedir. Bizi çevre estetiği açısından en çok ilgilendiren konu estetik değeri oluşturan ilkelerin farklılığıdır. İnsan, genelde nesnelerin değerini, biçim ve içerik olarak onlarla kendisinin ilişkisi bakımından yorumlamakta ya da yargılamaktadır. Bireyler kendilerini izlediği dünyanın bir parçası olarak görmektedirler. Çevre ve sanat alanında küreselleşen sorunlarla ilgili farkındalık yaratma işi çevre estetiği olarak

bilinen alanla ilgilidir. Bu anlamda çevre estetiği, estetik kuramın yapamadığını yapar, güzel sanatlar öğrencilerinin çevre ve kültür varlıkları aracılığı ile estetik değerleri duyumsama, farkındalık kazanma ve yargı oluşturmalarını sağlar. Doğadan ve kültürden kopma insanı duyarsızlaştıracaktır. İnsan, sanat eserinde ve kültürde bulunan değerlerin nitelik ve etkileri farklı biçimlerde görünse bile algı yoluyla yeni bağlantılar kurarak bu ilişkileri çözebilir. Bu ilişkilerin kavranabilmesi için, programlarda çevre estetiği ve müze eğitimi derslerine de yer verilmelidir.

Ayrıca Estetik eğitim, yaşadığımız toplumsal değişim ve sistemler arasındaki ilişkilerin çözümlenmesinde kültürlerarası özgün sanatsal dinamikler yaratan bir araçtır. Bu aracı etkinleştirmek için, eğitim amaçlı geziler, ulusal ve uluslar arası ortak projeler, sergiler, bienaller gibi kültürarası faaliyetler maddi ve manevi yönden desteklenmelidir. Böyle bir estetik eğitimde, öğrenci başarısı yazılı becerilerle ölçülmemelidir, düşündüğünü sözlü olarak ifade etme, değerleri sorgulama ve tartışma hatta uygulamalı estetik gibi beceriler de ölçülmelidir.

Estetik eğitimde bir diğer yanlışımızda, estetiği sanattan ayrı bir konu alanı gibi algılamaktır. Bu çeşit algılama biçimi felsefi estetiğin konularına dayanır. Yani bu algı estetiğin bir sanat felsefesi olarak görülmesi anlamına gelir. Halbuki bu anlayış, konuya tek bir açıdan yaklaşan eksik bir yönelme şeklidir. Estetik alanını sadece bir sanat felsefesiymişçesine ele alıp onun yaşamsal deneyim boyutunu eğitimden uzaklaştırmak bireyleri kendisine ve topluma yabancılaştırır. Bu durum bireysel ve toplumsal açıdan olduğu kadar sanatsal açıdan da sakıncalar doğurmaktadır. Günümüz sanatı içerisinde estetik artık bir kavram, olgu olarak farklı anlamlar taşımaktadır. Değerler yozlaştıkça, uygarlık çözülmekte, kültür değeri taşıyan sanat varlıkları yerini yapay ve bozulmuş, suni, zevkten uzak estetik dışı diyebileceğimiz yabancı nesnelere bırakmaktadır. Tıpkı çağdaş dünyamıza giriveren ve kısa vadede kullanımı kolaylaştıran ancak uzun vadede bünyeyi temelden bozan teflon gibi, pratikte “teflon estetik” diyebileceğimiz bir kavram yaratılmaktadır. Günümüz çağdaş sanat nesnelerinde görülen teflon estetik, sanat adına yanmaz yapışmaz sözler söylese, sanat niteliklerinin ne olduğu ya da nasıl ve kimlerce belirlendiği konusunda şaşalı kullanım kolaylığı tanısı da, uzun vadede sanat algımızda ikilem yaratmaktadır. Teflon estetik, sanatsal değerlerin kullanımını geçici şekilde kısa vadede kolaylaştırırsa da, uzun vadede toplumda ruhsal kanser yaratabilir.

Bu anlayışın, sanat nesnesinde estetiği yok sayılması, onun varlığını insandan çekip alması da uzun vadede birey ve toplumun içinin boşaltması söz konusudur.

Sanat eğitiminin bir görevi de bireylere sahip oldukları değerleri, kültür varlıkları aracılığıyla göstermek ve sürdürmektir. Estetik eğitilmiş kişi alanda yaşanan değişimleri niteliksel olarak çözümleyebilen, düşünen eğitilmiş bir göze sahiptir. Bireyler kendileri ve toplumun öz eleştirisini her alanda yapabilecek özellikte oldukları sürece uygar kalabileceklerdir. Yoksa sanat alanı sanatsal niteliklerden çok ekonomik güçlerin pazarı olarak kalacaktır. Bu sanatsal süreci etkileyen güçlerin, dinamiklerin kavranması için kuram bilgisi şarttır. Sanat alanında yaşanan değişimlere yabancılaşmamak için sadece bu belirleyiciler değil sanat eğitimcileri de kuramsal çalışmalara, araştırmalara ağırlık vermelidirler.

Bilgi çağı tasarım çağıdır. Sanat nesnesinin bilgi ve tüketim nesnesine dönüşmesi homo-ekonomikus (ekonomiye bağımlı insan) için kaçınılmaz hale gelmiştir. Örneğin, bu bakış açısı estetik konularına uygulanabilir bazı yeni eğitim yaklaşımları getirmiştir. Bunlar, Tasarım felsefesi ve estetiğidir. Kısaca tasarım estetiği, sanat nesnelerinin bireylerin algılama biçimlerine bağlı bulunduğu ve hatta bu biricik varlık dünyalarının kendi varlıklar ilkeleri olduğu söylemine dayanır. Modernizmin ile gelen bu kavram postmodernizmde zaman ve mekan bağlamından bağımsızlaşır. Günümüzde bu yaklaşım güzel sanatlar programına tasarım eğitimi kavramını katmıştır. Bunun bir getirisi de sosyal ve deneyim olarak estetiğin tasarımıyla bütünleşen bir yapıda sanat eğitimi programlarına yansımalarıdır.

Modern dönemden beri Estetik eğitimi, sanat felsefesi, sanat tarihi, uygarlık ve kültür tarihi, sanat sosyolojisi, sanat ve tasarım felsefesi, sanat psikolojisi, sanat ve çevre dersleri ile sıkı ilişki kurularak yapılandırılmaktadır. Çünkü dengeli bir sanat eğitimi sanatın kapsam ve boyutlarını gününe uyarlayan bir nitelik taşımalıdır. Bu anlayışla, sanat hem olgu hemde olay olarak tüm boyutlarıyla ve programlarda ardıllık ilkesinden taviz verilmeden yapılandırılmalıdır.

Postmodern eğitim kuramcıları, estetik eğitimin sağlayacağı faydalardan şüphe duysalar da, çoğunluktaki görüşler estetik eğitiminin farkındalık ve eleştiri becerisinin geliştirilmesindeki etkin role işaret etmektedir. Görülen o ki, çağdaş estetik kuramcılar, felsefenin analiz ve sorgulama yöntemleriyle yetinmemektedirler.

Bu alanda çalışanlar Laboratuvar estetiği ile estetik algının artırılıp artırılmayacağını yani ölçülebilirliğini tartışmaktadırlar.

Güzel sanatlar fakültelerinin programları yapılandırılırken çağdaş bakış açılarının görmezden gelinmemesi gerekir. Ülkemizde okulöncesinden Güzel sanatlar fakültelerine dek, sanat eğitimden beklentilerimiz, estetik eğitiminin, kapsamı, amaçları ve diğer sanat disiplinleriyle kurulacak ilişkiler, eksiklikler, sorunlar akademisyen ve uzmanlarca geniş bir platformda tartışılmalı, ulusal ve evrensel ihtiyaçlarımıza göre şekillendirilmelidir.

Estetik disiplinde iyi yetişmiş öğretim elemanı bulmak güçleşmektedir. Estetik dersi verecek öğretim elemanının hem sanat disiplinlerinde, hem de estetik deneyim, analiz ve sorgu süreçleri ile estetik eğitim yöntemlerini birleştirecek zengin bir genel kültür ve derin bir eğitim yöntem alt yapısına sahip olması gerekir. Bunun için, güzel sanatlar enstitüleri kapsamında, Estetiği sadece felsefi disiplin olarak değil, sanat bilimi içinde uzmanlık alanı olarak görecektir, hem eğitimsel hem de sanatsal açıdan ihtiyaçları karşılayan disiplinlerarası lisansüstü programlar açılmalıdır. Ayrıca, ilişkili disiplinlerde estetik kürsüleri oluşturmalıdır. Ancak bu yolla istenilen nitelikte öğretim elemanları yetiştirilebilir.

Araştırma bulgularına göre, ülkemiz eğitim sisteminde öğrencilere kültür-sanat alanında okuma-yazma, tartışma-sorgulama becerileri ve alışkanlıkları kazandırılması konusunda bazı sıkıntılar yaşanmaktadır. Yükseköğretimdeki sonuçlardan öğrencilerin ilk ve orta okul öğretim programlarının öğrencilerin okuma yazma ve tartışma becerileri geliştirmesinde yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır. Estetik, dolayısıyla sanat yazı ve söylemlerinin anlaşılması çoğunlukla genel kültür alt yapısı gerektirmektedir. Ayrıca sanat alanında özgün dili anlamak, ya sanatsal süreçleri okuyarak, izleyerek takip etmek ya da bu değişimleri tartışmakla olabilir. Bu eksiklikler dikkate alındığında sanatla ilgili yazı ve söylemlerin anlaşılması olanaksızlaşır. Görülen o ki, bu nedenle öğrenciler, genellikle kültür-sanat içerikli söylem ve yazıları anlamakda olduğu kadar kuramsal derslerde de sorunlar yaşamaktadırlar.

Bu yüzden öğrenciler, Arell' in araştırmasında ulaştığı benzer bir sorunla karşı karşıya gelebilmektedirler. Öğrenciler sanat veya estetik alanındaki yazınlara karşı önyargılar geliştirmektedirler (Arell, 2005, s.3). Bu sorunların çözümü için,

örgün eğitim içerisinde okuma yazma ve tartışma becerilerini artıracak uygulamalara yer verilmesi gerekmektedir. Böylece, güzel sanatlara gelen öğrenciler kültürlenmelerini tamamlamış olur. Öğrenciler uygulamalarla kuramlar arasında gerçekçi bir bağlam oluşturabilirler.

Ayrıca, bir başka gerçek ise, bu yazıların eğitimli akademisyenler tarafından bile anlaşılmamasıdır. Sanat kavramları ne kadar soyut olursa olsun sadeleştirilmeli, sanatın dili çetrefillikten kurtarılmalıdır. Yazarlar yazı ve söylemlerinde ve öğretim elemanları da derslerinde özellikle açık ifadeler kullanmaya dikkat etmelidirler. Gerekğinde sık, sık tanımlara başvurabilmelidirler.

Estetik ve sanat terminolojisinin temellendirilmesi derslerin etkileşimli olarak sürdürülmesine de bağlıdır. Derslerde münazara, grup ve seminer çalışmaları ile estetik deneyim içeren yaratıcı uygulamalar yapılmalıdır. Unutmamamız gereken, estetiğin sanat terminolojisini içerdiğidir. Sanat terminolojisinin doğru ve etkin kullanımı sanatta yeni bağlam hatta kuram oluşturmaya hizmet etmektedir. Bunun için, Güzel sanatlar fakültelerinde sadece estetik dersi veren öğretim elemanı değil, ders veren diğer öğretim elemanları da sanat terminolojisini doğru şekilde kullanmaya özen göstermeli, bu dili sadece eğitimde değil, tüm yaşamlarında kullanmalı ve estetiğin gerekliliğine inanarak davranışlarıyla öğrencilere örnek olmalıdırlar. Ayrıca, Estetiğin yaşamlarındaki yeri ve önemini hissettirerek, öğrencilerin sanatsal duyarlılığını geliştirebilmek için etkili stratejileri geliştirmelidirler.

Sonuç olarak ister sanatta isterse dış çevrede görelim estetik, yaşamla bütünleşen bir algılama biçimidir. Estetik, yaşamda inceliklerin duyumsanmasında, ben olanla olmayanın sınırlarının kalkmasında, keşfetmenin hazzına varmamızda, derinlemesine yaşamla iç içe, yaşamın kendisinde aranması gereken özel bir noktadadır. İşte sanatı yaşamdan ayrı bir alan gören düşüncenin sakıncaları burada başlar. Estetik eğitiminin GSF programlarında yalnızca teorik içerikli bir ders olarak algılanmasının bazı olumsuz sonuçları yukarıda açıklanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda estetik eğitim anlayışları gözden geçirilmelidir.

Bizi birbirimizden ayıran ve birleştiren tüm olgular değerlerle ilgilidir. Değerlere ilişkin niteliksel çözümlemelerin analitik yolla yapılması ile yetinilmemeli, sentetik çözümlemeler duyumları devreye sokarak, bizi pratik algıdan estetik algıya

taşıyan bir bilinç seviyesine ulaştırmalıdır. Değerler hem bireysel hem de toplumsal açıdan önem taşırlar. Örneğin, kendi kültür değerlerine yabancılaşan birey topluma da yabancılaşır hatta sağlığını kaybeder. Toplumsal açıdan ise, değerlerle kurulan ilişkilerin gücü, uygarlığın belirleyicisidir. Bu sürekli bir keşfetme sürecidir. Uygarlık merak ve keşiflerle yücelir.

Estetik eğitim bireylere sanatın ilkelerini, niteliklerini, değerleri öğretirken, yeni bir varlık alanının kapılarını aralar. Yaşama sağduyla yaklaşabilme becerisi kazandırır. Estetik eğitilmiş kişiyi diğerlerinden çevresindekilere verdiği önem ve duyarlık ayırabilir. Estetik eğitilmiş kişi çevresindeki değerleri yaşamıyla ilişkilendirir, mutluluğu erdem ve sağduyu temeline dayandırır.

Evrenin eşsizliğini keşfetmek, onunla bütünleşmek bizi mutluluğa ulaştıracak erdemlerin yolunu açar. Çevremizdeki bu zenginliği anlamak bizi olduğu kadar toplumu da zenginleştirir.

Zaten eğitimin amacı da bu değil mi ?

Estetik Eğitim Konusunda Yeni Sorunsallar

Estetik bağımsız bir bilim olarak; bir kısım felsefi bir disiplin olarak; bir kısımda başka bilimlerin uygulama alanı olarak görülmektedir. Bu üç disiplinin hangisinde olursa olsun, estetik herhangi biçimde toplumda yerini kazanmıştır. Ancak estetik eğitimden söz açıldığında alan uygulamaları, kapsamı ve boyutları farklılaşabilmektedir. Bunun için alanda yapılacak çalışmaların kapsam ve boyutları iyi tespit edilmelidir.

Araştırmacı araştırma kapsamında bu iki disiplinin farklılığına ilişkin tespitlerde bulunsa da, ülkemizde bu alanda yapılan araştırmalar yeterli değildir. Çünkü belirli bir kural konulmasa da “estetik” felsefecilere mal edilmiş bir disiplin gibi algılanmaktadır. Bu nedenle estetik alanında ki araştırmalar felsefe kökenli kalmakta eğitim boyutu ele alınmamaktadır. Estetik felsefe konuları ve yöntemleri bilgisini de gerektirmektedir. Eğitimciler bu konuda kendilerini yetiştirmenin yollarını aramalıdır. Bu durumda, bir sanat eğitimcisi estetik konusunda hangi

bilgilere ve ne kadar sahip olmalı, ne gibi bir eğitim almalı ve bildiklerini hangi yöntemlerle kime ve nasıl sunmalıdır? Soruları cevaplanmalıdır. Ayrıca, böyle bir eğitimin nerede, hangi düzeyde ve kimler tarafından verilmesi gerektiği de tartışılmalıdır.

Bu araştırma güzel sanatlar fakülteleri içerisinde estetik eğitimden beklentileri, estetik dersi kapsamında ele almıştır. Bununla birlikte estetik eğitim sanat eğitiminin vazgeçilmez bir parçası, disiplindir. Hatta günümüzde sanat eğitiminin temelinde yer almaktadır. Gerçektende estetik eğitim, bireylerin duyuşsal ve bilişsel gelişimlerinde etkili bir araç olarak okul öncesinden başlayarak yer almalı mıdır? Yer almalıysa, alması gereken yer nasıl olurdu? Ya da eğitimdeki rolü ne olmalıdır veya estetik eğitim rolünü gerçekleştirebiliyor mu? Bu ve benzeri sorular sorulabilir.

Bir başka sorunsal, estetik biliminin ve estetik eğitiminin farklılaştığı ya da birleştiği noktaların neler olabileceğidir. Bu noktalar felsefeciler, sanat eğitimcileri ve estetik kuramcılar tarafından halen açıklığa kavuşturulmamıştır. Örneğin, estetik eğitim denildiğinde sadece “estetik” ve benzer konuların yer aldığı bir ders anlaşılabilmektedir. Böyle bir dersin varlığı gerçektende o programda estetik eğitiminin amacına ulaştığını gösterebilir mi? O zaman şu soru aklımıza gelebilir, GSF programında ne kadar estetik bilgisine ihtiyaç duyulmaktadır? Görülen odur ki, estetik eğitim denilince sanatla ilgili olan veya olmayan bir dünya tasarımı içerisine girilmektedir. Bu dünyanın hem felsefi hemde eğitimsel kapsamı ve boyutlarının birleştiği ve farklılaştığı yönler tartışmaya açılmalıdır. Belki de eğitimin her kademesinde estetik eğitiminin kazandırması gereken davranışlar bir program dahilinde deneysel yollarla test edilmelidir.

Bir başka konu ise, neredeyse tüm estetik kuramlarının batı kökenli olmasıdır. Estetik algılanabilen bilişsel ve duyuşsal veriler üzerinde bir nitelikler ve değerler çözümlenmesidir. Çevremizdeki her şey kendi kültürümüzün duyuşsal yansımalarıdır. Örneğin, İslam estetiği geometrik ve soyuttur. Estetik yargılarımız, bu dünya aracılığıyla oluşur. Batının geçirdiği felsefi, sosyal ve sanat tarihsel tüm süreçler doğudan oldukça farklıdır. Doğu felsefesi ile yoğrulmuş bir kültüre ait bireyin batı düşünce ve değerlerini çözümlemesini kavramasını beklemek ne derece gerçekçi bir tutum olacaktır. Bu durumda estetik acaba sınırlarını neye göre

ayarlamalıdır? Batının geçirdiği süreçler ve batı düşüncesiyle oluşan yapıtların ölçütleri doğu ile elbette örtüşmeyebilir. Ama sorun, eğitim alanında estetik unsurların tartışılmasına ne kadar yer verdiğimizdir. Yapılacak programlarda estetiği bir bilim olma yanında sanatta ve günlük yaşamda çevre, kültür, sosyal ve düşünsel süreçleriyle nasıl ve hangi amaçlar doğrultusunda ele almamız gerektiği belirlenmelidir.

Araştırmacı her ne kadar tarafsız bir gözle estetik eğitim konusunda ortaya çıkan ve halen tartışılan bazı görüşlere yer vermiş olsa da, bilimsel platformda her geçen gün bilgi yenilenmektedir. Bu açıdan yapılacak araştırmalar bu ve buna benzer sorulara yanıtlar bulabilir.

Görülen odur ki, her araştırma bir sonraki için yeni sorunsallar yaratmaktadır. Bu sorunsalları tümüyle ele almak imkânsız görülmektedir. Ancak bilim dünyasında bir araştırmacının işi imkansızlıkların nedenlerini en azından ortaya koymaktır.

Bu araştırma, alan itibariyle çok geniş bir yelpazede var olan durumu tespit edebilmek amacıyla sorunlardan sınırlı bir bölümüne yönelik gerçekleştirilmiştir. Alana ilgi duyan araştırmacıları yukarıda anlatılan yeni sorunsallar beklemektedir.

KAYNAKLAR

Afşar, T. (1998). **Estetik**, İnsancıl Yayınları, İstanbul

Alpman, M. (1993). Plastik Sanatlarda Estetik Yaklaşımlar ve Analitik Değerlendirmede Yapısalcılık. Yayınlanmış **Yüksek Lisans Tezi**, İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akarsu, B. (1994). **Çağdaş Felsefe**. İstanbul : İnkılap yayınları.

Akyürek, E. (1994). **Ortaçağ'dan Yeniçağ'a Felsefe ve Sanat**. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Alexander, C. (1988). **A City is Not A Tree**. In J. Thackara (Ed). Design After Modernism: Beyond The Object. New York: Thames and Hudson.

Arat, N. (2005). **Etik ve Estetik Değerler**. İstanbul: Telos Yayıncılık.

Arısoy, A. (1994). **Yüksek Lisans Tezi**. İlkokullarda Resim-İş Eğitimi ve Karşılaşılan Sorunlar. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arnstine, D. (1970). **Aesthetic Qualities in Experience and Learning**. In R. A. Smith (Ed.), Aesthetic concepts and education (pp. 21–44). Urbana: University of Illinois Press.

Arnstine, D. (1995). **Democracy and The Arts of Schooling**. Albany: State University of New York Press.

Arrell, D. (2005). Teaching Aesthetic to Artist. **Journal of Aesthetic Education**. Autumn.

Arslan, A. (1994). **Felsefeye Giriş**. Ankara : Vadi yayınları.

Atan, A. 2003a, "**Estetik ve Sanat**", SBArD, Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi, Mart Sayısı, s.115-137, Diyarbakır.

Atan, A. 2003b, "**Güzel Sanat ve Toplum**", SBArD, Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi, Eylül Sayısı, s.267-273, Diyarbakır.

Ayaydın, A. (2005). İlköğretim Resim-İş Dersinde Çoklu Zeka Kuramı' na Dayalı Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi. **Doktora Tezi**, Gazi Üniversitesi eğitim Bilimleri Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Aykut, A. (2004). Sanat Tarihinde İki Boyutlu Görsel Materyal Kullanımının Sanat Eğitimine Etkisi. **InsEA On Bridge. Uluslararası Sanat Yolu İle Eğitim Kurumu, 7. Avrupa Bölgesel Kongresi**, İstanbul.

Barkan, M. (2005). Transition in art education: Changing Conceptions Of Curriculum and Theory. **Art Education**, Vol. 106, No. 3, January/February, 31 15(7), 12–18. <http://www.ebscohost.com> adresinden 6 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.

Barkan, M, Chapman., L. and Kern, E. (1970). Guideliness: Curriculum Development in Aesthetic Education, St. Louis, MO: **CEMREL**. <http://www.ebscohost.com> adresinden 6 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır

Barnes, A. (1988). **On Interpretation**. New York: Basic Blackwell.

Barzun, J. (1974). **The Use and Abuse of Art**. Princeton: Princeton University Press.

Barzun, J. (2000). **From Dawn to Decadence: 500 Years of Western Cultural Life**. New York: HarperCollins

Battin, M. P., Fisher J., Moore R, and Silvers A. (1989). **Puzzles About Art: An Aesthetics Casebook**. St. New York: Martin.

Battin, M. (1986). The Dreariness of Aesthetic. Eith a Rometry. **Journal Of Aesthetic Education**, 20. Winter, 11-14. <http://www.ebscohost.com> adresinden 6 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır

Beardsley, M. C. (1966a). **Aesthetics from Classical Greece to The Present: A short history**. New York: Macmillan.

Beardsley, M. C. (1966b). The Aesthetic Problem of Justification. **Journal of Aesthetic Education**,1(2), 29–39. <http://www.ebscohost.com> adresinden 6 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır

Beardsley, M. C. (1970a). The Classification of Critical Reasons. **Art Education**, 20(3), 17-20. <http://www.ebscohost.com> adresinden 6 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır

Beardsley, M. C. (1970b). **Aesthetic Theory and Educational Theory**. In R. A. Smith (Ed.), *Aesthetic concepts and education* (pp. 3–20). Urbana: University of Illinois Press.

Beardsley, M. C. (1973). Aesthetic welfare, aesthetic justice, and educational policy. **Journal of Aesthetic Education**, 7(4), 49- 61. Also in R. A. Smith and R. Berman (Eds.), *Public policy and the aesthetic interest* (pp. 40–51). Urbana: University of Illinois Press.

Beardsley, M. C. and Monroe, H. (1970). **Aesthetic Education. Aesthetic Theory and Educational Theory**. Urbana: University of Illinois Press.

Beardsley, M. C. (1981). **Aesthetics: Problems in the Philosophy of Criticism** (2nd ed.). Indianapolis: Hacker.

Beardsley, M. C. (1982). **Art and Its Cultural Context**. In M. J. Wreen & D. M. Callen (Eds.), *The aesthetic point of view: Selected essays* (pp. 352–370). Ithaca, NY: Cornell University Press.

Berleant, A. and Carlson, A. (Eds.) (1998). Introduction: Environmental Aesthetics [Special issue]. **Journal of Aesthetics and Art Criticism**, 5 (2). <http://www.ebscohost.com> adresinden 6 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır

Berman, M. (1988). **The Experience Of Modernity**. In J. Thackera (Editor). *Design after Modernism: Beyond the object*. New York: Thames and Hudson.

Bertrand, R. (2000). **Batı Felsefesi Tarihi**. İngilizce'den Çeviren. Muammer Sencer, İstanbul: Say Yayınları.

Berk, N ve Turani A. (1981). **Çağdaş Türk Resim Sanatı Tarihi**, c:2, İst., Tıglat Yayınları, s. 225.

Bledoe, R. (2005). Harnessing Aoutonomous Art: Enlightenment and Aesthetic Education in Johann Adam Bergk's *Die Kunst, Bücher zu Lessen* , **German Life and Letter**, 53:4 October. <http://www.ebscohost.com> adresinden 6 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.

Broudy, H. S. (1951). Some Duties of A Theory of Educational Aesthetics. **Educational Theory**, 1, 190–198. <http://www.ebscohost.com> adresinden 6 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.

Broudy, H. S. (1961). **Building A Philosophy of Education** (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Broudy, H. S. (1964). **The Structure of Knowledge İn The Arts**. In Stanley Elam (Ed.), Education and the structure of knowledge (pp. 75–106). Chicago: Rand McNally.

Broudy, H. S. (1994). **Enlightened Cherishing: An Essay in Eesthetic Education**. Urbana: University of Illinois Press. (Originally published 1972).

Broudy, H. S. (1987). The Role of Imagery in Learning. Los Angeles: **Getty Center for Education in the Arts**. <http://www.ebscohost.com> adresinden 6 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.

Broudy, H. S., Smith, B. O., & Burnett, J. (1964). **Democracy and Excellence in American Secondary Education**. Chicago: Rand McNally.

Bobaroğlu, M. (2007). **Us Düşün ve Ötesi**, Estetik Sorunu, İst. Kurtiş Matbacılık.

Boydaş, N. (1994). **Ta'lik Yazıyla Plastik Değerle Açısından Bir Yaklaşım**, İstanbul: MEB Yayınları.

Bolla, P. de. (2001). **Art Matters**. USA: Harvard Universty Press

Bozkurt, N. (2000). **Sanat ve Estetik Kuramları**. Bursa: Asa Kitapevi.

Boydaş, N. (1996). Sanat Kültürü Yansıtır, **Milli Eğitim Dergisi**, 131. 8.

Buyurgan, S. (1992). **Yüksek Lisans Tezi**. Anadolu Güzel Sanatlar Liselerine Devam Eden Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Durumları Bu Alanda Karşılaşılan Güçlükler Eğitim Öğretimden Beklentiler. Ankara. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Camp, V Julia. (2005). **Aesthetic Curricullum**. California State University. <http://www.csulb.edu/~jvancamp/> adresinden 6 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.

Carlson, A. (2000). **Aesthetics and The Environment: The Appreciation of Nature, Art, and Architecture**. New York: Routledge.

Carlson, A. (2002). Education for Appreciation: What is The Correct Curriculum for Landscape? **Journal of Aesthetic Education**, 35(4), 97–112.

Carrier, D. (1998) .Review of the Books Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum & Art Education Issues in Postmodern Pedagogy. **Journal of Aesthetic Education**, 32(1), pp. 99–101. <http://www.ebscohost.com> adresinden 6 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.

Carroll, N. (1999). **Philosophy of Art**. New York: Routledge.

Carroll, N. (2000). Art and The Domain of The Aesthetic. **British Journal of Aesthetics** 40, 191–208. <http://www.ebscohost.com> adresinden 6 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.

Carroll, N. (2001). **Beyond Aesthetics**. New York: Cambridge University Press.

Charles L. (1948). **Estetik**. (2.baskı). Fransızca'dan Çeviren. Burhan Toprak, İstanbul: Net Kitap.

Clark, S. H. (1975). Modern Theoretical Foundations of Appriciation and Creation in Art Education Texbooks. USA: 1960-1970. **Studies in Art Education**. <http://www.ebscohost.com> adresinden 6 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.

Clark, R. (1996). **Art Education: Issues in Postmodernist Pedagogy**. USA: National Art Education Association.

Colwell, R. (Ed.2). (1992). **Handbook of Research on Music Teaching and Learning**. New York: Schirmer Books.

Csikszentmihalyi, M. (1997). Assessing Aesthetic Education: Measuring The Ability to “Ward Off Chaos.” **Arts Education Policy Review**, 99(1), 33–38. <http://www.ebscohost.com> adresinden 6 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.

Csikszentmihalyi, M., and Robinson, R. E. (1990). The Art Of Seeing. Malibu CA: J. **Paul Getty Museum & Getty Center for Education in the Arts**. <http://www.ebscohost.com> adresinden 6 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.

Csikszentmihalyi, M. (2000). **Notes on Art Museum Experiences**. In R. Smith (Editor). **Readings in Dicipline-Based Art Education**. Reston, VA. USA: National Art Education Association. <http://www.ebscohost.com> adresinden 20 Mayıs 2006 tarihinde alınmıştır.

Çepni, S. (2005). **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş**. (2. baskı).Üç Yol Kültür Merkezi. Trabzon.

Dergah Dergisi. (1922). “**Resim Ruhiyatı ve Ressamlarımız, Resim ve Metafizik**“, 39. sayı . İstanbul: Dergah Yayınları.

Demir, E. (2003). **Estetiğe Giriş**. İstanbul: Sorun Yayınları.

Dewey, J. (1934). **Art As Experience**. New York: Minton, Balch.

Diffey, T. J. (1986). The Idea of Aesthetic Experience. In M. H. Mitias (Ed.). **Possibility of Aesthetic Experience** (pp.3–12). Dodrecht: Martinus Nijhof. <http://www.ebscohost.com> adresinden 20 Mayıs 2006 tarihinde alınmıştır.

Dissanayake, E. (1988). **What Is Art For?** Seattle: Washington University Press.

Doğan, M. H. (2003). **Estetik**. (3.baskı), İzmir: Gerçek Yayınevi

Dobbs, S.M. (1989). *Learning in and Through Art: A Guide To Dicipline Based Art Education*. Los Angles. **Getty Education Institute For The Arts**. <http://www.ebscohost.com> adresinden 6 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.

Eaton, M. M. (1989). **Aesthetics And The Good Life**. Cranberry, NJ: Associated University Presses.

Eaton, M. M. (1992). Teaching Through Puzzles İn The Arts. In B. Reimer & R. A. Smith (Eds.), *The arts education, and aesthetic knowing* (pp. 151–168). **91st Yearbook of the National Society for the Study of Education**, Pt. 2. Chicago: University of Chicago Pres. <http://www.ebscohost.com> adresinden 7 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.

Eaton, M. M. (1994a). Philosophical Aesthetics: A Way Of Knowing And İts Limits. In R. Moore (Ed.), *Aesthetics for young people* (pp. 19–31). Reston, VA: **National Art Education Association**. <http://www.ebscohost.com> adresinden 6 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.

Eaton, M. M. (1994b). Context, Criticism, And Art Education: Putting Meaning İnto The Life Of Sisyphus. **Journal of Aesthetic Education**, 23(1), 95–110. <http://www.ebscohost.com> adresinden 22 Mayıs 2006 tarihinde alınmıştır.

Eaton, M. M. (2001). **Merit, Aesthetic And Ethical**. New York: Oxford University Press.

Eaton, M. M., & Moore, R. (2002). Aesthetic Experience: Its Revival And İts Relevance. **Journal of Aesthetic Education**, 36(2), 17–36. <http://www.ebscohost.com> adresinden 21 Mayıs 2006 tarihinde alınmıştır.

Ecker, D., and Kaelin, E. F. (1958). Aesthetics İn Public School Teaching. **College Art Journal**, 17, 382–391. <http://www.ebscohost.com> adresinden 20 Mayıs 2006 tarihinde alınmıştır.

Ecker, D., & Kaelin, E. F. (1972). The Limits Of Aesthetic Inquiry: A Guide To Educational Research. In L. G. Thomas (Ed.), Philosophical redirection of educational research (pp. 258–286). **71st Yearbook of the National Society for the Study of Education**, Pt. 1. Chicago: University of Chicago Press.. <http://www.ebscohost.com> adresinden 20 Mayıs 2006 tarihinde alınmıştır.

Efland, A. (1990). **A History Of Art Education**. New York: Teachers College Press.

Efland, A. (1992). Ralph Smith’s Concept Of Aesthetic Experience And Its Curriculum İmplications. **Studies in Art Education**, 33, 195–209. <http://www.ebscohost.com> adresinden 20 Mayıs 2006 tarihinde alınmıştır.

Efland, A., Stuhr, P., & Freedman, K. (1996). Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum. **Reston, VA: National Art Education Association**.

Eisner, E. W. (1965). Toward A New Era in Art Education. **Studies in Art Education**, 6(20), 54–62. <http://www.ebscohost.com> adresinden 21 Mayıs 2006 tarihinde alınmıştır.

Eisner Eliot W.. (1965). Levels of Curriculum and Curriculum Research, **The Elemantary School Journal**, December. <http://www.ebscohost.com> adresinden 5 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.

Eisner, E. W. (1991). **The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and The Enhancement Of Educational Practice**. New York: Macmillan.

Eisner, E. W. (1992). Aesthetic Education. In **Encyclopedia Of Educational Research** (6th ed., Vol. 1, pp. 39–42). New York: Macmillan.

Eisner, E. W. (1997). Educating Artistic Vision. New York: Macmillan. (First published 1972. **Reprinted by the National Art Education Association**). <http://www.ebscohost.com> adresinden 2 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.

Eisner, E. W., & Ecker, D. (Eds.). (1966). Readings In Art Education. Waltham, MA: St. Louis: **CEMREL**. <http://www.ebscohost.com> adresinden 2 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.

Eisner, W. E. (1998). Does Experience In The Arts Boost Academic Achievement?, Vol.72, No: 3. **National Art Education Association**. <http://www.ebscohost.com> adresinden 20 Mayıs 2006 tarihinde alınmıştır.

Eisner, W. E. (1998). **The Kind Of School We Need**. Portsmouth, Nh: Heinemann. <http://www.ebscohost.com> adresinden 20 Mayıs 2006 tarihinde alınmıştır.

Erbay, M. (2000). **Plastik Sanatlar Eğitimi'nin Gelişimi**. İstanbul: Yorum Sanat Yayıncılık.

Ercilesun, B. (1981). **Servet-i Funun'da Edebi Tenkit**. Ankara.

Erden, M. (1998). **Eğitimde Program Değerlendirme**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ersoy, A.(1995). **Sanat Kavramlarına Giriş**. İstanbul: Yorum Sanat Yayıncılık.

Erzen, J. (2005). An Ecological Approach to Art Education: Environmental Aesthetics. **International Journal of Education Trough Art**. Vol. 1. Issue: 2, September.

Erzen, J. (2006). **Çevre Estetiği**. Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık.

Feldman, E. B. (1959). **Research As The Verification Of Aesthetics**. Studies in Art Education, 1(1), 19–25.

Feldman, E. B. (1970). Becoming Human through Art: Aesthetic Experience in The Schools. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. **Getty Center for Education in the Arts -1984**. Beyond creating: The place of art in American Schools. Los Angeles: J. Paul Getty Trust.

Fenner, D. E.W. (2000) . Aesthetic Experience and Aesthetic Analysis , **Journal of Aesthetic Education**, Volume 38, winter 2000, University of Illinois Pres. <http://www.ebscohost.com> adresinden 25 Mayıs 2006 tarihinde alınmıştır.

Gablik, S. (1984). **Has Modernism Failed?** New York: Thames and Hudson.

Gablik, S.(1991). **The Reenchantment of Art**. New York: Thames and Hudson.

Gardner, H. (1983). **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**, New York: Basic Book.

Gezgin, Ü. ve Yıldırım V. (2006). **İsmail Tunalı Kitabı**, İstanbul: Akdeniz Yayıncılık.

Geiger, M. (1986). **Estetik Anlayış**. İngilizce'den Çeviren: Tomris Mengüşoğlu, İstanbul: Remzi Kitapevi.

Gezgin, Ü ve Yıldırım V. (2006). **İsmail Tunalı Kitabı**. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Getty Center for Education in The Arts . (1984). **Beyond Creating: The Place Of Art İn American Schools**, Los Angeles. J. Poul Getty Trust, Author.

Glass, N. R. (1997). Theory And Practice in The Experience Of Art: John Dewey And The Barnes Foundation. **Journal of Aesthetic Education**, 31(3), 91–105. <http://www.ebscohost.com> adresinden 2 Haziran 2006 tarihinde alınmıştır.

Godlovitch, S. (1999). Introduction: Natural Aesthetics (Symposium). **Journal of Aesthetic Education**, 33(3), 1–4. <http://www.ebscohost.com> adresinden 20 Mayıs 2006 tarihinde alınmıştır.

Greene, M. (1978). **Landscapes Of Learning**. New York: Teachers College Press.

Greene, M. (1981). **Aesthetic Literacy And General Education**. In J. F. Soltis (Ed.), *Philosophy and education* (pp. 115-141). 80th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Pt. 1. Chicago: University of Chicago Press. <http://www.ebscohost.com> adresinden 20 Haziran 2006 tarihinde alınmıştır.

Greene, M. (2001). **Variations On A Blue Guitar**. New York: Teachers College Press.

Greer, D. W. (1997) **Art as a Basic: The Reformation of Art Education**. Bloomington, IN: Phi Delta Kapa Foundation.

Goodman, Neolson. (1968). **Languages of Arts**, Indianapolis, In: Bobbs-Merrill Co.

Gövsä, İ. A. (1940). **Meşhur Adamlar Ansiklopedisi**. 1922-1938, İstanbul .Hamdullah Suphi Tanrıöver maddesi.

Hamblen, K. (1988). Approaches to Aesthetics İn Art Education. A Ciritical Theory Perspective. **Studies İn Art Education**. <http://www.ebscohost.com> adresinden 20 Mayıs 2006 tarihinde alınmıştır.

Hagaman, S. (1990). Aesthetic in Art Education, **National Art Association by the NAEA** and Eric: Art , December . <http://www.ebscohost.com> adresinden 25 Mayıs 2006 tarihinde alınmıştır.

Hagaman, S. (1988). É Philosophical Aesthetic in Art Class: A look toward Implementation. **Art Education** , 41 (May): 18-21.EJ 348 298. <http://www.ebscohost.com> adresinden 20 Haziran 2006 tarihinde alınmıştır.

Hausman, J., and Reimer, B. (Guest Eds.). (2002). In Pursuit Of Excellence: Essays İn Honor Of Ralph A. Smith. (Special Issue) **Journal of Aesthetic Education**, 36(2). <http://www.ebscohost.com> adresinden 20 Mayıs 2006 tarihinde alınmıştır.

Hayat Dergisi. (1929). **Hegel'in Sanat Nazariyesi**, Ankara: Genç Ressamlar Sergisi Arifesinde.

Heider, M. (2003). **Sanat Eserinin Kökeni**. Erzurum: Babil yayınları.

Hegel, G. W:F. (1994). **Estetik**. Almanca'dan Çeviren: Taylan Altuğ veHakkı Üner), İstanbul: Payel Yayınevi.

Hepburn, R. W. (2001). **The Reach of The Aesthetic**. Ashgate: Burlington, VT.

Hesapçıoğlu, M. (1988). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. İstanbul: Beta Yayınları.

Hilmi, Z. Ü. (1935). **Suut Kemaleddin Sanat Felsefesi**. İstanbul: Felsefe yıllığı.

Howard, V. A. (1992). **Learning By All Means: Lessons From The Arts**. New York: Peter Lang.

Howard, V.A. (2002). Schiller: A Letter on Aesthetic Education to a Later Age , **Compled Symposium Arts Education From Past to Present**. Vol. 109, No: 1 Semp/Oct. Arts Education Policy Rewiev. <http://www.ebscohost.com> adresinden 22 Mayıs 2006 tarihinde alınmıştır.

Hutchens, J., & Suggs, M. (Eds.). (1997). Art Education: Content And Practice in a Postmodern Era. Reston, VA: **National Art Education Association**. <http://www.ebscohost.com> adresinden 20 Haziran 2006 tarihinde alınmıştır.

Hutcheon, L. (1993). **Posmodernism**. In **Encyclopedia of contemporary literary theory** (pp. 612-613). New York: Oxford University Press.

Hünler , Hakkı. (1998). **Estetik'in Kısa Tarihi**. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.

İpşiroğlu, M. N. (1991). **Sanatta Devrim-Yansıtmacılıktan Oluşturmaya Doğru**, İstanbul. Remzi Kitapevi.

İnce, B. (2007). Türkiye’de Sanat (Resim) Eğitimeci Yetiştirme Sürecinde Sanat Eleştirisi Derslerine İlişkin Öğrenci Tutumları – Öğretmen Etkinlikleri ve Sanat Etkinliklerini İzleme Edimi İlişkileri, Yayınlanmamış **Doktora Tezi**, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İpşiroğlu, M. N. (1996). **Çağdaş Eğitimde Sanat Dergisi**, Duygu Algılarının Eğitimi. İstanbul, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği.

İpşiroğlu, Z. (1997). **Eğitimde Yeni Arayışlar, Sorunlar, Seçenekler, Öneriler**. İstanbul. Adam yayınları.

Jackson, P. W. (1998). **John Dewey and The Lessons of Art**. New Haven: Yale University Press.

Journal of Aesthetic Education, 26(4) (Winter 1992). **(Special issue)** *Essays in honor of Harry S. Broudy*. <http://www.ebscohost.com> adresinden 20 Mayıs 2006 tarihinde alınmıştır.

Journal of Aesthetic Education. 32(1) (Spring1998) **(Special Issue)** *Essays in honor of Eugene F. Kaelin*. <http://www.ebscohost.com> adresinden 20 Mayıs 2006 tarihinde alınmıştır.

Kagan, M. (1982). **Estetik ve Sanat Dersleri**. Ankara: İmge yayıncılık.

Kaelin, E. F. (1989). **An Aesthetics for Educators**. New York: Teachers College Press.

Kant, I. (1993). **Fragmanlar**. Almanca'dan Çeviren. Oruç Aruoba. Ankara : İmge Kitapevi.

Karaoğlu, S. A. (2005). **Sanatta Yeterlik Tezi**. “Güzel Sanatlar Fakülteleri Çini Anasanat Dalı Programlarındaki Restorasyon ve Konservasyon Derslerine İlişkin Öneriler”. Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Geleneksel Türk El Sanatları Anasanat Dalı.

Kaynardağ, A. (1986) . **Felsefecilerle Söyleşiler**. İstanbul. Çağdaş Düşünce.

Kaynardağ, A. (1987). **Mahzar Şevket İğpşiroğlu'ya Saygı**, İstanbul: Çağdaş Düşünce.

Kaynardağ, A. (2002). **Türkiye’ de Cumhuriyet Döneminde Felsefe: Düşünceler-Etkinlikler-Filozoflar-Söyleşiler**, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı Dizisi 26.

Kırıçoğlu, O. Tekin . (1991). **Sanatta Eğitim**. Ankara: Demircioğlu Matbaacılık.

Küçükşen, F. (2003). Plastik Sanatlar Eğitiminde Estetiğin Önemi. **Doktora Tezi**. Danışman. Ayla Ersoy. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı .

Kraft, M. (2006). The Intersection of Aesthetic Theory and Artmaking Practies for Preservice Teachers, Art Education, **Journal of Aesthetic Education**. May. <http://www.ebscohost.com> adresinden 28 Mayıs 2006 tarihinde alınmıştır.

Lanier, V. (1982). **Aesthetic Literacy As The Product of Art Education**, In J. Condous et al. (Eds.), The Product of a Process (pp. 115–121). The Netherlands: De Trommel. <http://www.ebscohost.com> adresinden 20 Mayıs 2006 tarihinde alınmıştır.

Lankford, L. Aesthetic in Visual Art Education. Paper presented at the annual convention od. **The National Art Education Association**. Washington, DC, Apr 4-8. (1989). <http://www.ebscohost.com> adresinden 20 Mayıs 2006 tarihinde alınmıştır.

Lankford, E. L. Aesthetics: Issues and inquiry. Reston, VA: **National Art Education Association**. (1992). <http://www.ebscohost.com> adresinden 20 Mayıs 2006 tarihinde alınmıştır.

Lankford, E. L. (1998). Aesthetic Experience in a Postmodern Age: Recovering The Aesthetics of E. F. Kaelin. **Journal of Aesthetic Education**, 32(1), 23–30. <http://www.ebscohost.com> adresinden 22 Mayıs 2006 tarihinde alınmıştır.

Lankford, E. L. (2002). Aesthetic experience in consructivist museums. **Journal of Aesthetic Education**, 36(2), 140–153. <http://www.ebscohost.com> adresinden 22 Mayıs 2006 tarihinde alınmıştır.

Levin, K. (1988). **Beyond Modernism: Essays Of Art From The 70s And 80s.** Sofa-sized pictures. In K. Levin, (Ed), "New York: Harper and Low.

Lindsey, A. (1998). Before Our Very Eyes. **Journal Of Aesthetic Education.** 31(1), 17-22. <http://www.ebscohost.com> adresinden 20 Haziran 2006 tarihinde alınmıştır.

Madeja, S. (Guest Ed.). Curriculum and Aesthetic Education. (Special issue). **Journal of Aesthetic Education**, 4(2). (1970). <http://www.ebscohost.com> adresinden 20 Mayıs 2006 tarihinde alınmıştır.

Madeja, S. (Ed.). The arts and aesthetics: An agenda for the future. St. Louis: **CEMREL.** (1977). <http://www.ebscohost.com> adresinden 20 Mayıs 2006 tarihinde alınmıştır.

Madeja, S. (Ed.) The Arts, Cognition, and Basic Skills., St. Louis: **CEMREL.** (1978). <http://www.ebscohost.com> adresinden 20 Mayıs 2006 tarihinde alınmıştır.

Madeja, S., & Onuska, S. Through The Arts to The Aesthetic: The CEMREL Aesthetic Education Program: St. Louis: **CEMREL.** (1977). <http://www.ebscohost.com> adresinden 20 Mayıs 2006 tarihinde alınmıştır.

Madeja, S., & Perkins, D. N. (Eds.). *A model for aesthetic response.* St Louis: **CEMREL.** (1982). <http://www.ebscohost.com> adresinden 20 Mayıs 2006 tarihinde alınmıştır.

Mark, L. (1999). A Historical Interpretation of Aesthetic Education. *Journal of Aesthetic Education*, 33(1), 9–15. <http://www.ebscohost.com> adresinden 2 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.

Mengüşoğlu, T. (2003). *Felsefeye Giriş*. (5. baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Moran, B. (2005). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. (14. baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.

Moore, R. (Ed.). (1995). *Aesthetics For Young People*. Reston, VA: National Art Education Association. www.reston.org adresinden 21 Mayıs 2006 tarihinde alınmıştır.

Moore, R. (1998). History Of Aesthetic Education. **In Encyclopedia Of Aesthetics**. (Vol. 2, pp. 89–93). New York: Oxford University Press.

Munro, T. *Art Education: Its Philosophy and Psychology*. New York: Liberal Arts Press. Music Educators National Conference (1971). *Toward an aesthetic education*. Washington, DC.: Author. Music Educators National Conference. (1994). **National Standards For Arts Education**. Reston, VA: www.reston.org adresinden 21 Mayıs 2006 tarihinde alınmıştır.

Mülayim, S. (1989). **Sanata Giriş**. İstanbul: Sanat Tarihi Araştırmaları Dergisi Yayınları.

Öncül, R. (2000). **Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü**. İstanbul, MEB yayınları.

Özsoy, V. (2003). **Görsel Sanatlar Eğitimi. Resim-İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri**. Ankara, Ümit Ofset Matbaacılık.

Parsons, M. J. (1987). **How We Understand Art: A Cognitive Developmental Account Of Aesthetic Experience**. New York: Cambridge University Press.

Parsons, M. (2002). Aesthetic Experience And The Construction Of Meanings. **Journal of Aesthetic Education**, 36 (2). <http://www.ebscohost.com> adresinden 2 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.

Parsons, M. J., and Blocker, H. G. (1993). **Aesthetics And Education**. Urbana: University of Illinois Press.

Perkins, D., and Leondar, B. (1977). **The Arts and Cognition**. Baltimore, MD: Johns Hopkins Universty Press.

Philipson, M. (1970). **Aesthetics Today**. The World Publishing Company, Ohio.

Püsküllüoğlu, A. (2003). **Türkçe Sözlük**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Read, H. (1956). **Education Through Art** (3rd ed.). New York: Pantheon. <http://www.ebscohost.com> adresinden 2 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.

Read, H. (1960). *The Third Realm Of Education. In The Creative Arts In Education.* (pp. 36–65). Cambridge: Harvard University Press. <http://www.ebscohost.com> adresinden 2 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.

Read, H. (1961a). **The Grass Roots Of Art**. Cleveland: World. <http://www.ebscohost.com> adresinden 2 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.

Read, H. (1961b). **Art And Industry**. Bloomington: Indiana University Press. <http://www.ebscohost.com> adresinden 2 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.

Read, H. (1966). **The Redemption Of The Robot: My Encounters With Education Through Art**. New York: Strident Press. <http://www.ebscohost.com> adresinden 2 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır

Read, H. (1981). **Sanat ve Toplum**. Çev. S. Mülâyim. Ankara, Ümit Matbaası.

Redfern, H. B. (1986). **Questions in Aesthetic Education**. Boston: Allen Unwin.

Reimer, B. (1992). What knowledge is of most worth? In B. Reimer & R. A. Smith (Eds.). The arts, education, and aesthetic knowing (pp. 20–50). 91st **Yearbook of the National Society for the Study of Education**, Pt. 2. Chicago: University of Chicago Press. <http://www.ebscohost.com> adresinden 2 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır

Reimer, B. (2003). **Philosophy of Music Education; Advancing The Vision** (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Prentice Hall. (First edition published 1970).

Richmond, J. W. & Webster, P. R. (1999). Musings: Essays Honour of Bennett Reimer. (guest eds). (Special issue). **Journal of Aesthetic education**, 33(4). <http://www.ebscohost.com> adresinden 5 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır

Rıfat, M. (1990). **Dilbilim ve Göstergebilimin Çağdaş Kuramları**. İstanbul, Düzlem Yayınları.

Rogers, T. & Irwin, R. (1995). **Art: The Way It Is** (2nd ed). Englewood Cliff, NJ. Prencine-Hall. <http://www.ebscohost.com> adresinden 2 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır

San, İ. (1979). **Sanatsal Yaratma, Çocukta Yaratıcılık**. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

San İ. ve İlhan Ç. A. (2005). **Estetik Eğitiminde Sanat Biliminin Rolü**. Ankara: Çağdaş Estetik Eğitimi Seminer Dizisi 1. Natürel.

Sandler, I. (1996). **Art of the Post-Modern Era: From The Late 1960s To The Early 1990s**. New York: HarperCollins.

Savaş, B. (2006). İlköğretim 4. sınıfta Bütünleştirilmiş Ünite ve Yapılandırıcı Yaklaşımın Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerine, Öğrenmeye Karşı Tutumlarına, Akademik Özgüvenlerine Etkisi, Yayımlanmış **Doktora Tezi**, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Scheffler, I. (1960). **The Language of Education**. Springfield, IL: Charles C.Thomas.

Sthur, P., Petrovich, M, L., and Wasson, R. (1992). **Guidelines for the Multicultural Art Classroom. Art Education**. Design After Modernism: Beyond The Object. New York: Thames and Hudson. <http://www.ebscohost.com> adresinden 2 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.

Sharer, J. (1983). **Children's Inquiry Not Beliefs About Art. Parpe presented at annual convention of the National Art Education Association**, Michigan, DC, Apr 16-19, <http://www.ebscohost.com> adresinden 2 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır

Shusterman, R. (1997). The End of Aesthetic Experience. **Journal of Aesthetics and Art Criticism**, 55, 29–41. <http://www.ebscohost.com> adresinden 5 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır

Smith, R. A. (1970). **Aesthetic Concepts and Education**. (ed. Smith). University of Illinois Press. Chicago.

Smith, R. A. and Smith. C. M. (1979). **Aesthetic Value and Education. Teacher College Records**. University of Illinois, Urbana Champaign. <http://www.ebscohost.com> adresinden 2 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.

Smith, R. A., & Levi, A. W. *Art Education: A Critical Necessity*. Urbana: University of Illinois Press. (1991) <<http://www.ebscohost.com>>. Mayıs 2006

Smith, R. A., & Simpson, A. (Eds.). (1991). **Aesthetics and Arts Education**. Urbana: University of Illinois Press.

Smith, R. A. (1992). Toward Percipience: A Humanities Interpretation For Arts Education. In B. Reimer & R. A. Smith (Eds.), *The arts, education, and aesthetic knowing* (pp. 51–69). 91st **Yearbook of the National Society for the Study of Education**, Pt. 2. Chicago: University of Chicago Press. <http://www.ebscohost.com> adresinden 2 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.

Smith, R. A. (1995). Excellence II: The continuing quest in art education. Reston, VA: **National art Education Association**. <http://www.reston.org> adresinden 6 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.

Silvers, A. (1999). Multiculturalism and the aesthetics of recognition: Reflections on Celebrating Pluralism (Review of the book Celebrating pluralism: Art education and cultural diversity). **Journal of Aesthetic Education**, 33(1), 95–103. <http://www.ebscohost.com> adresinden 2 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.

Smith, R. A. (1998). **Contemporary Aesthetic Education**. In **Encyclopedia of Aesthetics**. (Vol. 4, pp. 93–96). New York: Oxford University Press. <http://www.ebscohost.com> adresinden 2 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.

Smith, R. A. (2000). Readings In Discipline-Based Art Education: *A Literature Of Educational Reform*. Reston, (Ed.). VA: **National Art Education Association**. <http://www.reston.org> adresinden 6 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.

Smith, R. A. (2001). **Aesthetic Education**. **International Encyclopedia Of The Social And Behavioral Sciences**. (Vol. 1, pp. 206–210). New York: Elsevier Science. <http://www.ebscohost.com> adresinden 2 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır

Smith, R.A. (2001). **Rönesans ve Reform Çağı**. İngilizce'den Çeviren: Serpil Çağlayan. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Smith R. A. (2005). Aesthetic Education: Questions and Issues, **Journal of Aesthetic**. Vol. 106, No.3, January/February . <http://www.ebscohost.com> adresinden 2 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır

Servet-i Fünun Dergisi, **Hikmet-i Bedaiye Dair-Hüsn**. Nisan 1314, sayı, 371.

Schiller, F. Von. (1996). **İnsanın Estetik Eğitimi Üzerine Bir Dizi Mektup**. Almanca'dan çeviren: Gürsel Aytaç, İstanbul: KTB yayınları

Slywester, R. (1998). Art for The Brain's Sake, Educational Leadership. **Association for supervision and Curriculum Development**. Nov. <http://www.ebscohost.com> adresinden 6 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır

Stewart, M. (1997). Thinking Trough Aesthetic, Worcester, **MA: Davis Publication**. <http://www.ebscohost.com> adresinden 6 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.

Swanger, D. (1990). **Essays in Aesthetic Education**. San Francisco: Mellon Research Universty Press.

Şentürer, A. (2004). **Mimarlıkta Estetikte Tasarımda Eğitimde Eleştirel Yaklaşım**. İstanbul: Yapı Endüstrisi Merkezi Yayınlar.

Tanner, L. N. (1997). **Dewey's Laboratory School: Lessons For Today**. New York Teachers College Pres.

Taylan, A. (1989). **Kant Estetiği**. İstanbul: Payel Yayınları.

Tepecik, A. (2002). **Grafik Sanatlar: Tarih, Tasarım, Teknoloji**, İstanbul: Detay Yayınları.

Thistlewood, D. (1984). **Herbert Read: Formless and Form: an Introduction to His Aesthetics**: Boston: Routledge&Kean Poul. <http://www.ebscohost.com> adresinden 2 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır

Travers, R. M. W. (1974). **Emprically Based Teacher Education. Occasinoal paper 1**. Society of Professors of Education. Minneapolis: College Of Education, Universty Of Minneseto. <http://www.ebscohost.com> adresinden 2 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.

Timuçin, A. (2000). **Estetik**. 4. baskı. İstanbul: Bulut Yayınları.

Timuçin, A. (2005). **Estetik Bakış**. İstanbul: Bulut Yayınları.

Tunalı, İ. (1983). **Grek Estetik’i**. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Tunalı, İ. (2002). **Sanat Ontolojisi**. İstanbul: İnkılâp yay.

Tunalı, İ. (2004). **Estetik**. (8.baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi

Tunalı, İ. (2006). Estetik Beğeni Üstüne. **Artist Dergisi**. Temmuz-Ağustos sayısı.

Turani, A. (2000), **Dünya Sanat Tarihi**. İstanbul: Remzi Kitabevi. s.554.

Türkiye’de Felsefenin Kendini Tanıması ve Tanıtması (2000). Beyazıt, İl Halk Kitaplığı’nda verilen konferans, İstanbul: 30 mayıs 2000, **Cumhuriyet kitap eki**.

Yetişken, H. (1998). **Estetiğin ABC’ si**. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Yetkin, S. K. (1942). **Estetik Dersleri**. Ankara: İdeal Matbaa.

Yetkin, S. K. (1979). **Estetik ve Ana Sorunları**. İstanbul: İnkılâp yay.

Yıldırım A ve Şimşek H. (2006). **Nitel araştırma Yöntemleri**. (5. Baskı), Ankara: Seçkin Yayınları.

Waugh, J. (1990). Analitic Aesthetics and Feminist Aesthetics: Neither/Nor?. **The Journal of Aesthetics Education and art Criticism**, 48 (4). <http://www.ebscohost.com> adresinden 6 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır

Ziss, A, (1984). **Gerçekliği Sanatsal Özümsemenin Bilimi Estetik**. İngilizce’den Çeviren: Yakup Şahan. İstanbul: De Yayınevi.

Wilson, B. (1997) The quiet evolution: Changing the face of art education. Los Angeles: **Getty Education Institute for the Arts**. <http://www.naea-reston.org> adresinden 2 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır

Winner, E., & Hetland, L. (Guest Eds.). (2000). The Arts And Academic Achievement: What The Evidence Shows. (Special Issue) **Journal of Aesthetic Education**, 34(3–4). Ralph A. Smith is a professor emeritus at the University of Illinois at Urbana–Champaign. <http://www.ebscohost.com> adresinden 6 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır

EKLER

EK 1

EK 2

EK 3

EK4

EK 5

EK 6

Ek 7