



**POSTMODERN BAKIŞLA YAPILANDIRILMIŞ
SANAT ATÖLYE DERSLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

Yiğit KIRIKKOL

Eskişehir 2025

POSTMODERN BAKIŞLA YAPILANDIRILMIŞ SANAT ATÖLYE DERSLERİ

Yiğit KIRIKKOL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı

Resim-İş Eğitimi Programı

Danışman: Doç. Dr. Kibar Evren BOLAT

Anadolu

Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Haziran 2025

Eskişehir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Yiğit KIRIKKOL'un "Postmodern Bakışla Yapılandırılmış Sanat Atölye Dersleri" başlıklı tezi 20/06/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim dalında Resim-İş Eğitimi Programında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

		<u>Ünvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Danışman)	:	Doç. Dr. Kibar Evren BOLAT	
Üye	:	Dr. Öğr. Üyesi Sevcan SARIBAŞ	
Üye	:	Dr. Öğr. Üyesi Suzan ARSLAN	

.....

Prof. Dr. Nafiz Öncü CAN

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

POSTMODERN BAKIŞLA YAPILANDIRILMIŞ SANAT ATÖLYE DERSLERİ

Yiğit KIRIKKOL

Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı

Resim-İş Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Haziran 2025

Danışman: Doç. Dr. Kibar Evren BOLAT

Sanat eğitimi, dönemin sanat anlayışıyla ilişkili olarak şekillenir. Disiplinlerarası ve çoğulcu yapısıyla postmodern sanat; toplumsal, kültürel ve bireysel anlatıları eleştirel biçimde görünür kılar. Bu yaklaşım, sanat eğitimi teknik beceri aktarımının ötesine taşıyarak düşünsel üretimi, eleştirel sorgulamayı ve çok katmanlı anlam inşasını önceleyen bir yapıya dönüştürmeyi gerekli kılar. Bu bağlamda, sanat atölye dersleri; biçimsel kalıpları aşan, öğrencinin bireysel tercihlerini gözetken ve toplumsal gerçeklikleri sanatsal sürece dahil eden platformlara dönüşmelidir. Gerçekleştirilen araştırma, Anadolu Üniversitesi Resim-İş Öğretmenliği Programı'nda sanat atölye dersi verme deneyimine sahip altı öğretim elemanının görüşlerine dayanarak postmodern sanat atölyelerine ilişkin kuramsal bir model önermeyi amaçlamıştır. Temel nitel araştırma deseninin kullanıldığı çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanan veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. Araştırma soruları; öğretmen-öğrenci rolleri, fiziksel ortam, ders sürecinde konu ve kavramlar ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları gibi temel atölye bileşenlerine odaklanmıştır. Araştırma sonuçları, postmodern yaklaşımla kurgulanan atölyelerin öğrenci merkezli, disiplinlerarası, yaratıcı ve esnek yapıda olması gerektiğini göstermiş fakat buna karşın mevcut müfredat ve atölye düzenlemelerinin bu yaklaşımı yeterince desteklemediğini ortaya koymuştur. Araştırma kapsamında sanat atölye derslerine ek olarak sanat eğitimi müfredatlarına ve sanat eğitimi veren kurumsal yapılara yönelik dönüşüm önerileri sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Postmodern Sanat Atölyeleri, Sanat Eğitimi, Postmodernizm,

Postmodern Sanat

ABSTRACT

ART STUDIO COURSES STRUCTURED THROUGH A POSTMODERN PERSPECTIVE

Yiğit KIRIKKOL

Department of Fine Arts Education

Programme in Arts and Crafts Teaching

Graduate School of Anadolu University, June 2025

Supervisor: Assoc. Prof. Kibar Evren BOLAT

Art education is shaped in relation to the artistic paradigms of its time. With its interdisciplinary and pluralistic structure, postmodern art brings social, cultural, and individual narratives to the forefront through a critical lens. This approach requires a shift in art education—from the mere transmission of technical skills to a structure that prioritizes intellectual production, critical inquiry, and the construction of multilayered meanings. In this context, studio courses should transform into platforms that go beyond formal conventions, take into account students' individual preferences, and incorporate social realities into artistic processes. The present study aims to propose a theoretical model for postmodern art studios based on the views of six faculty members with experience in teaching studio courses in the Arts and Crafts Teaching Program at Anadolu University. Employing a basic qualitative research design, data were collected through semi-structured interviews and analyzed using descriptive analysis. The research questions focused on fundamental studio components such as teacher-student roles, physical environment, thematic and conceptual content within the course process, and assessment-evaluation approaches. Findings reveal that studios structured with a postmodern approach should be student-centered, interdisciplinary, creative, and flexible; however, current curricula and studio practices were found to be insufficient in supporting this approach. In addition to studio practices, the study offers recommendations for transforming art education curricula and the institutional structures through which art education is delivered.

Keywords: Postmodern Art Studios, Art Education, Postmodernism, Postmodern

Art

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

.....

Yiğit KIRIKKOL

STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES

I hereby truthfully declare that this thesis/dissertation is an original work prepared by me; that I have behaved in accordance with the scientific ethical principles and rules throughout the stages of preparation, data collection, analysis and presentation of my work; that I have cited the sources of all the data and information that could be obtained within the scope of this study, and included these sources in the references section; and that this study has been scanned for plagiarism with “Scientific Plagiarism Detection Program” used by Anadolu University, and that “it does not have any plagiarism” whatsoever. I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

.....

Yiğit KIRIKKOL

ÖN SÖZ

Bu araştırma, postmodern sanat atölyelerine yönelik kuramsal bir model önerisi sunma amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ülkemiz sanat eğitiminde özellikle pratiğe dayalı olarak pek bir karşılık bulamayan postmodern sanat uygulamaları, sanat eğitimin süresince ilgi alanım haline gelmiş ve bu ilgi, bugün okuyor olduğunuz tez çalışmasına dönüşmüştür.

Araştırma sürecimde bana her anlamda destek olan, üniversiteye başladığım ilk yıldan bu yana eğitimci kişiliğiyle bana ilham veren ve kariyerimi şekillendirmemi sağlayan danışmanım Doç. Dr. Kibar Evren BOLAT'a sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Tüm lisans ve yüksek lisans sürecimde aynı sıraları paylaştığım, yıllara yayılan dostluğu ve varlığıyla kendimi şanslı hissettiğim, bu araştırma boyunca yanımda olduğunu daima gösteren sevgili arkadaşım Buse Buket TURAN'a gönülden teşekkür ederim.

Onunla büyüdüğüm, onunla öğrendiğim ve beni bugün olduğum kişiye dönüştüren, aramızdaki mesafe ne kadar uzak olursa olsun her daim yanımda hissettiğim ablam Beyza KIRIKKOL'a bugüne kadar bana kattığı her şey için teşekkür ederim.

Araştırmanın, kendimi adadığım sanat eğitimine katkı sağlaması dileğiyle...

Yiğit KIRIKKOL

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken ChatGPT üretken yapay zekâ programından destek aldığımı beyan ederim. Tezin hazırlığı aşamasında üretken yapay zekâ programından çeviri ve bilimsel kaynaklara ulaşmak için destek aldım. Üretken yapay zekâ programlarından aldığım bilgilerin doğruluğunu kontrol ettiğimi bildiririm.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....
Yiğit KIRIKKOL

08/07/2025

DECLARATION OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE USAGE

I declare that I received support from the generative artificial intelligence program ChatGPT while preparing this thesis. I received support for language translation and access to scientific sources during the preparation of the thesis. I declare that I have checked the accuracy of the information I received from generative artificial intelligence programs.

I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

.....

Yiğit KIRIKKOL

İÇİNDEKİLER

BAŞLIK SAYFASI

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET iii

ABSTRACT..... iv

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ..... v

STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES
..... vi

ÖN SÖZ vii

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI viii

DECLARATION OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE USAGE . ix

İÇİNDEKİLER..... x

TABLolar DİZİNİ..... xii

ŞEKİLLER DİZİNİ..... xiii

GÖRSELLER DİZİNİ xiv

1. GİRİŞ..... 1

1.1 Problem Durumu 1

1.2 Problem Cümlesi 3

1.3 Alt Problemler 4

1.4 Araştırmanın Amacı 4

1.5 Araştırmanın Önemi..... 5

1.6. Varsayımlar 6

1.7. Sınırlılıklar..... 6

2. ALANYAZIN 7

2.1 Postmodernizm Kavramı ve Sanat..... 7

2.2 Postmodern Sanat Eğitimi..... 17

2.3 Postmodern Sanat Atölyeleri 26

2.4 İlgili Araştırmalar 31

2.4.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar..... 31

2.4.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	35
3. YÖNTEM	38
3.1 Araştırmanın Modeli	38
3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu	39
3.3 Veri Toplama Araçları	40
3.4 Verilerin Çözümlemesi	40
3.5 Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	41
4. BULGULAR.....	44
4.1 Postmodernizmin Tanımına İlişkin Bulgular	44
4.2 Postmodern Sanat Eğitiminin Tanımına İlişkin Bulgular.....	48
4.3 Öğretmenin Rolüne İlişkin Bulgular	52
4.4 Sanatsal Yaklaşımlara İlişkin Bulgular	56
4.5 Malzemelere İlişkin Bulgular	61
4.6 Konu ve Kavramlara İlişkin Bulgular	65
4.7 Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Bulgular	70
4.8 Fiziksel Ortama İlişkin Bulgular	76
4.9 Öğrenci Rolüne İlişkin Bulgular	80
4.10 Postmodern Bakışı Yansıtmaya Dair Zorluklara İlişkin Bulgular	84
4.11 Diğer Görüş ve Önerilere İlişkin Bulgular	89
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	93
5.1 Sonuç ve Tartışma.....	93
5.2 Öneriler	111
KAYNAKÇA.....	113
EKLER	
ÖZ GEÇMİŞ	

TABLÖLER DİZİNİ

Sayfa

Tablo 4.1 Postmodern Sanat Atölye Derslerine İlişkin Oluşturulan Temalar.....	44
Tablo 4.2 Postmodernizmin Tanımına İlişkin Görüşler.....	45
Tablo 4.3 Postmodern Sanat Eğitimi Tanımına İlişkin Görüşler	48
Tablo 4.4 Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüşler.....	52
Tablo 4.5 Sanatsal Yaklaşımlara İlişkin Görüşler.....	57
Tablo 4.6 Malzemelere İlişkin Görüşler.....	62
Tablo 4.7 Konu ve Kavramlara İlişkin Görüşler.....	65
Tablo 4.8 Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Görüşler.....	70
Tablo 4.9 Fiziksel Ortama İlişkin Görüşler.....	76
Tablo 4.10 Öğrenci Rolüne İlişkin Görüşler.....	81
Tablo 4.11 Postmodern Bakışı Yansıtmaya Dair Zorluklara İlişkin Görüşler.....	84
Tablo 4.12 Diğer Görüş ve Önerilere İlişkin Görüşler.....	90

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1 Sanat Eğitimi Etkileyen Çağdaş Kuramlar.....	19
--	----



GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 2.1 Kadınların Metropolitan Müzesi'ne Girebilmek İçin Çıplak mı Olmaları Gerekir?.....	11
Görsel 2.2 Distant Che Guevara.....	12
Görsel 2.3 Michael Jackson ve Bubbles.....	14
Görsel 2.4 Zemin Burger.....	14
Görsel 2.5 Bedeniniz Bir Savaş Alanıdır.....	15
Görsel 2.6 Inside Out Projesi.....	17

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Sanat, tarih boyunca durmaksızın dönüşüm geçiren; her dönemde kendi sosyal, kültürel ve teknolojik bağlamına göre yeniden şekillenen çok katmanlı bir ifade biçimidir. Bu dönüşüm süreci, sanat eğitiminin de kendi iç dinamiklerini sürekli olarak gözden geçirmesine neden olmuştur (Efland, 1990). Bu bağlamda sanat eğitimi, yalnızca teknik beceri aktarımı olarak değil, aynı zamanda eleştirel düşünme ve toplumsal bilinç geliştirme süreci olarak da görülmeye başlanmıştır. Giroux'nun (2003) vurguladığı üzere, sanat eğitimi ideolojiden bağımsız düşünülemez; çünkü eğitimsel pratikler, doğrudan toplumsal değer sistemlerinin ve güç ilişkilerinin yeniden üretiminde rol oynamaktadır. Bu durum, sanatın felsefi ve kuramsal temellerinin eğitime yansıma biçiminin, dönemin hâkim ideolojilerinden doğrudan etkilenmesini açıklamaktadır.

Başlangıçta bölgesel ölçekte etkili olan toplumsal olaylar ve politik dönüşümler, zamanla sanatın ve sanat eğitiminin kapsamı ve tanımına ilişkin küresel ölçekte yeni fikirlerin doğmasına neden olmuştur. Sanayi Devrimi örneği, bu bağlamda önemli bir kırılma noktasıdır. Devrimin ardından ortaya çıkan seri üretim, sanatın el işçiliğinden uzaklaşmasına ve mekanikleşmesine neden olmuştur. Bu dönüşüme karşı geliştirilen ilk pedagojik gelişmelerden biri, 19. yüzyıl sonlarında ortaya çıkan ve dilimize "Sanat ve El Sanatları Hareketi" olarak çevrilen Arts and Crafts Hareketi olmuştur (Greenhalgh, 2005). Sanayi Devrimi, yalnızca sanatta yeni tema ve yaklaşımların ortaya çıkmasına değil, aynı zamanda sanat eğitiminin pedagojik temellerinin sorgulanmasına da zemin hazırlamış; bu süreç, modern sanatın eğitimsel boyutunu görünür kılan ilk pedagojik hareketlerin doğmasına öncülük etmiştir. Modern sanat eğitimi bağlamında değerlendirilebilecek bu hareketlerin başlangıç felsefesi, devrimin olumsuz etkilerinin bir sonucu olarak görülebilir. Öyle ki dilimize Sanat ve El Sanatları Hareketi olarak geçen ve ilk olarak 19. yüzyılın sonunda ortaya çıkan Arts and Crafts Hareketi, Sanayi Devrimi'nin yarattığı seri üretim yöntemleriyle oluşturulmuş yapıtlara bir tepki niteliği taşımış ve bu dönemde temel sanat ve tasarım ilkelerinin temelleri de atılarak güzel sanatlar eğitimi veren okulların açılması sağlanmıştır. Bu okulların ders programlarında günümüz sanat eğitimi programlarında da izlerini görebileceğimiz iş eğitimi dersleri yer almıştır (Töre, 2005)

Arts and Crafts hareketiyle başlayan ve Bauhaus Okulu'na kadar uzanan zaman diliminde sanat atölyelerinin yapısında modern sanat eğitiminin karakteristik özelliklerini görmemiz mümkündür. Biçimci ve lineer gelişime dayalı bir sistem olarak tanımlayabileceğimiz modern sanat eğitimi programlarının çekirdeğini, temel sanat ve tasarım ilkeleri oluşturmuştur. Bu programların odak noktasında şekil, ton, çizgi vb. unsurlar olduğundan sanat atölyelerinde çoğunlukla kullanılacak malzemeler ve bu malzemelerle üretilcek biçimler tartışılmıştır. Ayrıca programın formalist yapısı, öğrencileri kendi bağlantılarını kurmaktan ziyade programın çekirdeği olarak görülen bilgileri edinerek ilerlemeye yönlendirerek onların bireysel değer ve inançlarını geri plana atmıştır (Duncum, 2022).

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren toplumsal yapıda yaşanan değişimler, sanat eğitiminde de yeni yönelimlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Özellikle post-endüstriyel toplum yapısıyla birlikte bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimi, sanatın işlevini ve sunum biçimlerini de dönüştürmüştür. Bu dönemde biçimsel estetikten çok düşünsel içerik öne çıkmaya başlamış; sanatçılar görselliği bir anlatım aracı olarak değil, düşünsel bir sorunsalın parçası olarak ele almaya başlamışlardır (Türkcan ve Coşkun, 2021). Bu süreci takiben sanat eğitiminde de biçimi betimlemek ve görünür dünyayı taklit etmek sorgulanmış ve düşünceyi görselleştirmek adına farklı arayışlar kendini göstermiştir. Modern sonrası dünyada artık sanatçı da bu duruma paralel olarak biçim (form) konusundaki ısrarından vazgeçmiş ve çağın sorunları, daha geniş bir perspektiften ele alınmaya başlanmıştır.

Modernizmin inşa ettiği sanayi toplumunun değişkenleri olan emek ve sermaye, yerini sanayi sonrası toplumun değişkenlerine yani bilgi ve enformasyona bıraktığından günlük yaşamın dokusunu oluşturan çevre, kent, ayrımcılık, eşitlik, insan hakları, kadına şiddet, dinsel ve etnik sorunlar biçimsel tutarlılıktan ziyade disiplinlerarası bir ifadeyle sanatın öznesi haline gelmiştir (Mamur, 2019). Bunlarla birlikte postmodern sanat eğitimi ve sanat atölyeleri de küreselleşen dünyaya uyum sağlayarak kültürel etkilerin melezlenmesini, tekniklerin harmanlanmasını, metinlerarası ifadeleri destekleyen ve ayrıca sanat eleştirisini, estetiği, sanat tarihini ve medyanın artan gücüyle önem kazanan görsel kültür çalışmalarını içeren, çağdaş teknolojilere ve 21. yüzyıl becerilerine uyumlu bir yapıya kavuşmuştur (Barrett, 2022).

Postmodern sanat, modernizmin tekil anlatısına karşı çıkan çoğulcu, eleştirel ve metinselliği önceleyen bir anlayış sunmuş ve bu bağlamda postmodern sanat düşüncesi

de biçimsel tutarlılığı geri plana atarak metne, anlatıya ve kavrama öncelik tanımıştır (Hutcheon, 1987). Bu anlayış, postmodern sanat atölyelerinde öğrencileri yalnızca biçim üretmeleri konusunda değil, aynı zamanda kendi kavramsal çerçevelerini oluşturmaları ve ürettikleri işlere eleştirel bir bakış açısı geliştirmelerini de teşvik etmiş ve teknolojinin olanakları, iş birlikçi üretim modelleri, disiplinlerarası çalışmalar ve güncel sosyal meselelerle temas, postmodern sanat eğitiminin temel taşları haline gelmiştir (Freedman, 2003).

Günümüzün yoğun görsel kültürü ve dijital bilgi akışı içinde yer alan öğrenciler, sanat eğitimi aracılığıyla çevrelerine karşı daha duyarlı, çözümleyici ve eleştirel bakış açıları geliştirir. Böylece yalnızca teknik anlamda üretim yapmakla kalmaz; anlam katmanları açısından zengin, etkili ve çağdaş anlatılar oluşturabilirler. İş birliğine dayalı çalışma ortamlarında büyük ölçekli projeler gerçekleştirebilir, teknolojiyi yaratıcı biçimde kullanarak gerçeklik kavramıyla oynayabilir, farklı kültürel öğeleri ve teknikleri harmanlayarak eklektik, çok katmanlı sanat ürünleri ortaya koyabilirler. Buna karşın günümüzde görülmektedir ki sanat eğitimi veren çoğu kurum modernist bir yaklaşımı benimsemekte ve sanat atölyelerini bu anlayışla yapılandırmaktadır. Çoğu zaman temel sanat ilkelerine bağlı kalınan bu sanat atölyelerinde, biçim hala düşüncenin önünde görülmekte ve bu durum pedagojik anlamda çeşitli sorunlara yol açarak öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel potansiyellerini sınırlamaktadır (Eisner, 2002). Ayrıca teknolojik altyapı eksikliği gibi nedenlerle üretim süreçleri sınırlı kalmakta ve estetik çeşitlilik sağlanamamaktadır. Söz konusu pedagojik sorunlar, günümüz sanat atölyelerinin hangi ilkeler doğrultusunda yeniden yapılandırılması gerektiğine ilişkin soruları gündeme taşımış ve bu bağlamda güzel sanatlar eğitimi alanında yürütülen birçok araştırmanın odak noktasını oluşturmuştur.

Gerçekleştirilen araştırmada, zaman içerisinde değişen sanat eğitimi anlayışı ve bununla birlikte postmodern sanat atölye derslerinin nasıl yapılandırılması gerektiği ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve araştırma sürecinde atölyelerde ders yürüten öğretim elemanlarından görüşler alınmıştır. Süreç sonunda alınan görüşlerle birlikte veri temelli çözüm önerileri geliştirilmiştir.

1.2 Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi; “Öğretim elemanlarının görüşleri bağlamında postmodern sanat atölyeleri nasıl olmalıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

1.3 Alt Problemler

1. Postmodernizmin sanat eğitime yansıması ne şekildedir?
2. Öğretim elemanlarının görüşleri bağlamında postmodern sanat atölyelerinde öğrenme ortamı nasıl olmalıdır?
3. Öğretim elemanlarının görüşleri bağlamında postmodern sanat atölyelerinde eğitimci ve öğrencinin rolü nasıl olmalıdır?

1.4 Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, postmodern sanat eğitimi ve atölye derslerine ilişkin kuramsal temelleri geniş bir literatür çerçevesinde ortaya koymakta; bu çerçevenin rehberliğinde, sanat atölyelerinde ders yürüten öğretim elemanlarının görüşleri aracılığıyla postmodern sanat atölyelerinin nasıl yapılandırılması gerektiğini belirlemeyi ve bu bağlamda gerçekleştirilecek görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda, postmodern sanat atölyelerine ilişkin kuramsal bir model önerisi sunmayı amaçlamaktadır.

Bu amaç doğrultusunda çalışmaya rehberlik eden araştırma soruları şunlardır:

1. Öğretim elemanları postmodernizm kavramını nasıl tanımlamaktadır?
2. Öğretim elemanları postmodern sanat eğitimi nasıl tanımlamaktadır?
3. Öğretim elemanlarına göre postmodern bir bakış ile sanat atölye derslerinde öğretmenin rolü ne olmalıdır?
4. Öğretim elemanlarına göre postmodern bakış ile sanat atölyelerinde hangi sanatsal yaklaşımlara yer verilmelidir?
5. Öğretim elemanlarına göre postmodern bakış ile sanat atölyelerinde hangi malzemeler kullanılmalıdır?
6. Öğretim elemanlarına göre postmodern bakış ile sanat atölyelerinde hangi konu ve kavramlar ele alınmalıdır?
7. Öğretim elemanlarına göre postmodern bir bakış ile sanat atölyelerinde ölçme-değerlendirme nasıl gerçekleştirilmelidir?
8. Öğretim elemanlarına göre postmodern bakış ile sanat atölyelerindeki fiziksel ortam nasıl olmalıdır?
9. Öğretim elemanlarına göre postmodern bakışla şekillenen bir sanat atölye dersinde öğrencinin rolü nasıl olmalıdır?
10. Öğretim elemanlarına göre postmodernist bakışı sanat atölyelerinde yansıtmaya dair zorluklar nelerdir?

11. Öğretim elemanlarına göre postmodern bakışı sanat atölyelerine yansıtmaya ilişkin diğer görüş ve öneriler nelerdir?

1.5 Araştırmanın Önemi

Buffington (2010), öğretim uygulamalarını güncel tutmayı her zaman devam eden bir çalışma olarak tanımlar. Ona göre sanat eğitimcileri de günümüz sanatının içeriği ile öğretme yöntemleri arasında bağlantılar kurma fırsatına sahiplerdir ve 21. yüzyıl sanatçılarının araçlarını tanımlarında fayda vardır. Böylece sanat eğitimcileri, postmodern düşünceyle birlikte sosyal bir sürece dönüşen sanatı ve sanatın beslendiği kültürel kodları daha iyi anlamlandırabilir ve atölye derslerinde formalist bir tutum yerine çoğulcu bir anlayışı konumlandırabilirler.

Buna karşın ülkemizdeki sanat eğitimi sorunları üzerine yapılan araştırmalar, sanat eğitimcilerinin postmodern yaklaşımlara uyum sağlayamadıklarını göstermektedir. Örneğin Boerescu (2019), postmodern sanat eğitimi kuramlarının ülkemizdeki sanat eğitimine uyarlanması konusunda çeşitli sorunlar yaşandığını belirtmiştir. Ona göre sanat eğitimi alan bir öğrenci, çoğu zaman atölye hocasının sanatsal anlayışı ile gelişmekte ve hocasının üslubu sebebiyle sınırlı tekniklerin dışına çıkamadığında kültürel ortamı sorgulamakta güçlük çekmektedir. Boerescu, ayrıca ülkemizdeki postmodern çağın gereksinimi olan yeni teknolojilere ve disiplinlerarası programlara imkân veren olanakların eksikliğine dikkat çekerek atölyelerde yaşanan altyapı sorununa da değinmektedir. Ayaydın (2009) ise araştırmasında, bahsedilen altyapı sorunlarına ek olarak atölye hocası sorunu için de ayrı bir başlık açmış ve öğretim elemanlarının tutumlarını eleştirmiştir. Ona göre sanat eğitimi veren kişilerin bir kısmı öğrencilerin sanatçı yönünün geliştirilmesi gerektiğine inanırken bir kısmı ise eğitimci yönlerinin gelişmesine odaklanmaktadır. Bu zıt görüşler sanat eğitimimizde öğrenci ve öğretim elemanı arasında sanatsal üslup çatışması yaratmakla kalmamakta aynı zamanda ölçme ve değerlendirme sorunu da oluşturmaktadır. Öyle ki öğretim elemanlarının kendi bilgi, deneyim ve kişisel beğeni tercihleri etkinlik süreçlerini etkilemekte ve öğrenci de kendini ifade etmek yerine hocasının beğeni ve isteklerine göre hareket etmektedir.

Görülmektedir ki yapılan araştırmalar, yerel sanat eğitiminde yer alan atölye dersleriyle ilgili çeşitli sorunların varlığını ortaya çıkarmıştır. Öte yandan alanyazında postmodern bir sanat atölyesinin nasıl olması gerektiğini ortaya çıkarmak amacıyla öğretim elemanlarından görüşlerin alındığı bir çalışma gerçekleştirilmemiştir. Öğretim

elemanlarından, postmodern sanat atölye derslerinin nasıl yapılandırılabilceğine ilişkin görüşlerin alınması, öğretim programının ve atölyelerin niteliğini iyileştirebilecek çeşitli önerileri ortaya çıkaracak ve özellikle lisans düzeyi atölye derslerinin daha çağdaş bir yapıya kavuşmasına yardımcı olacaktır. Araştırma bulgularının, özellikle postmodern sanat eğitimi yaklaşımına dayalı ders tasarımı çalışmalarına kuramsal bir zemin sunması beklenmektedir.

1.6. Varsayımlar

1. Katılımcılar, görüşmelerde sorulan sorulara dürüst ve açık yanıtlar vermişlerdir.
2. Katılımcı sayısı, nitel araştırma kapsamında derinlemesine veri elde etmeye olanak sağlayacak düzeydedir.
3. Katılımcıların görüşleri, yerel sanat eğitimi ortamını temsili düzeyde yansıtabilmektedir.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Programı'nda ana sanat atölye derslerini yürüten altı (6) öğretim elemanı ile yapılacak görüşmeler ile sınırlandırılmıştır.

2. ALANYAZIN

2.1 Postmodernizm Kavramı ve Sanat

Postmodernizm; günümüz kapitalist kültürü çerçevesinde bir terim olarak 1960'ta New York'taki sanatçılar ve eleştirmenler arasında ortaya çıkan, 1970'lerde Avrupalı kuramcılar tarafından geliştirilen ve özellikle sanat bağlamında temellenen harekete verilen addır (Sarup, 2004). Bazı kuram ve uygulayıcılara göre postmodernizm, modernizmin bir devamı olarak nitelenirken bazılarına göre modernizme karşı radikal bir tepki olarak konumlanır (Aykut, 2018; Barrett, 2022). Eğitim, kültür, mimarlık, edebiyat, sinema ve felsefe gibi birçok alanda da yansımalarını görebileğimiz postmodernizm, modernizmin benimsediği mutlak doğruları sorgulayan ve 'büyük anlatılara' karşı kuşkuyla yaklaşan yapısıyla ön plana çıkar (Lyotard, 1993; Sarup, 2004). Lyotard'ın metaanlatı olarak da tanımladığı büyük anlatılar, modern düşüncenin gerçeği bütün olarak ele aldığı ve bunu evrensel bir değer olarak kabul ettiği totaliter bakışın ürünleri olarak değerlendirilebilir. Modernizmin nesnelci yaklaşımı, her şeyi kapsayan, açıklayan ve ideal olanı inşa etmeyi mümkün kılan büyük anlatılar üretmiştir. Buna karşın postmodern düşünce, bütünselliği yüceltmek yerine bütünü oluşturan parçaların bireysel öykülerine odaklanır (Türkcan ve Çoşkun, 2021). Bu öyküler, postmodernizmin toplumsal yapıyı ve kültürel eğilimleri yeniden tanımlamasıyla belirginleşmiştir. Bu dönüşüm; toplumsal düzeni sağlayan aile, din ve komşuluk gibi kurum ve değerlerin toplumu bir arada tutma gücünü kaybetmesiyle ve bilim ve aklın ilerlemeyi garanti edebileceğine dair inancın azalmasıyla ilişkilendirilmiştir (Conlon, 2000).

Postmodernitenin savunucuları, bu dönemi yeni toplumsal düzen oluşturan, hızla gelişen ve yayılan teknolojik gelişmeler çağı olarak nitelerler (Barrett, 2022). Öyle ki postmodernizm çerçevesinde gerçekleşen toplumsal dönüşüm, toplumun yeniden nitelenmesi gerekliliğini de beraberinde getirmiştir. Sanayi toplumu, gelişen iletişim teknolojileriyle birlikte yerini bilgi toplumuna bırakmış ve bu yeni toplumsal düzen içerisinde her şeyin hızlı bir şekilde değişebileceği savından dolayı bilgi, değişmez bir olgu olmaktan çıkmıştır (Türkcan ve Çoşkun, 2021). Bilginin yayılım hızının da artmasıyla küreselleşme, postmoderniteyi ve dolayısıyla postmodern sanat anlayışını da şekillendirmiştir. Kapitalist dönemin en önemli kırılma ve eklemlenme dönemi olarak nitelenen küreselleşmeyle birlikte; dünyayı saran ekonomik, teknolojik ve politik bir ağ bütünlüğü sağlanmış ve sınırlar ortadan kalkmıştır (Can ve Çelikbağ, 2022). Bu sayede

küresel olarak bilgi ve kültür akışının hızlanmasıyla birey, sahip olduğu kişisel değerlerle birlikte sanatın öznesi haline gelmeye başlamıştır. Bu bağlamda kimlik, bireysel anlatılar ve ifade biçimleri sanatın sorguladığı temalar arasına girmiş ve daha kompleks bir yapı olarak bireye ilişkin tüm değerler çok katmanlı bir şekilde, çoğulcu anlatılarla sanat pratiklerine yansımaya başlamıştır (Appadurai, 1996).

Modernist sanat ortamındaki tekil estetik geçerliliklerin ve evrensel anlatıların zayıfladığı bu dönemde sanatın temsil gücünün birey temelli bir yapıya evrilmesi; yalnızca kişisel öykülerin veya estetik anlayışların değer kazanmasını sağlamamış aynı zamanda yoksulluk, ayrımcılık, toplumsal sınıf, cinsel kimlik, inanç sistemleri ve ırkçılık gibi bireyi doğrudan ilgilendiren toplumsal durumların ve değerlerin de sanatın ifade alanı içerisine girmesini sağlamıştır (Can ve Çelikbağ, 2022; Hall, 1997). Dolayısıyla sosyal adalet, hak ve özgürlük gibi kavramlar da kültürel ve politik uzantılarıyla birlikte sanat üretimini şekillendirmiştir. Bu sayede sanat, farklı yaşam deneyimlerini eşit ve kapsayıcı bir şekilde temsil etme gücüne kavuşarak yüksek kültür temelinde şekillenen seçkinlik doğasından uzaklaşmıştır.

Sanat alanının kavuştuğu bu çok sesli yapı, beraberinde sanatın provokatif anlatılara da ev sahipliği yapmasına olanak tanımıştır (Jameson, 1991). Öyle ki postmodern sanatçıların büyük bir ifade özgürlüğüyle hareket ettikleri; çeşitliliği savunarak çoğulcu bir üslupla toplumsal, politik ve etik gibi yaşamın içinden endişeleri yeniden tanıttıkları görülür (Barrett, 2022). Gösterge manipülatörü olarak da tanımlanan postmodern sanatçılar, toplumsal zeminde yaygınlık kazanmış olan stereotiplerin, klişelerin, alışkanlıkların ve değer yargılarının taşıdığı alt anlamları ‘okumaya’ yönelerek toplumsal düzeni belirleyen göstergeler sistemiyle oynamış, onları kendilerine mal ederek dönüştürmüş, imgelere yeni anlamlar yükleyerek sorgulama süreçlerinin kapısını aralamayı amaçlamışlardır (Antmen, 2014). Onların sanatsal üretimleri; doğru ve mantık terimlerinin değerinin sorgulanması, kişiyi özne yapanın dil olduğu, kişisel olanın toplumsal olandan ayrılamayacağı gibi düşünceleri gündeme taşıırken dilbilim, sosyoloji, psikoloji ve felsefe gibi alanlardan beslenen kuramsal temeller taşımışlardır (Antmen, 2014). Sanatla yaşamın birleştirildiği, seçkinliğin terk edildiği ve imgelerin gerçekliğin yerine geçerek onu yeniden tanımladığı bu sanat ortamında farklı alanların ve sanat yapıtlarının bir arada kullanılması; postmodern sanatta rastlantı, dağılma ve belirsizlik

gibi soyut temaları öne çıkarırken disiplinlerarasılığı yaygın bir postmodern strateji olarak konumlandırmıştır (Antmen, 2014; Aykut, 2018).

Disiplinlerarasılık, iki ya da daha fazla bilimsel disiplinin bir araya gelmesi olarak tanımlanır (Arapoğlu, 2019). Bu yaklaşım, modernizmin netlikle sınırlarını belirlediği bilimsel alanlar arasındaki çizgiyi bulanıklaştırarak onları sanat üretiminin bir parçası haline getirir. Postmodernizm bağlamında disiplinlerarasılık ise yalnızca farklı alanların birlikteliği olarak değil bu alanlar arasındaki çözülme, geçişkenlik ve anlam çoğulluğu yaratılması olarak değerlendirilebilir. Disiplinler arasındaki bu etkileşim, çeşitli araçların desteğiyle çok sesli anlatılar kurar. Postmodern sanat çerçevesinde bu araçlar yalnızca plastik öğelerle sınırlı kalmaz. Lovejoy (2004), teknolojinin de modern sanatın nesne merkezli anlayışını dönüştüren bir ifade aracı olarak postmodern sanatın disiplinlerarası ve etkileşimli yapısına hizmet ettiğini vurgular. Ona göre teknoloji, sanat üretimine biçimsel yenilikler getirmekle birlikte sanatın iletim kaynağını ve izleyiciyle kurduğu rolü yeniden tanımlar. Öyle ki sanatçı, izleyiciyle diyaloga giren ve anlamın oluşumuna izleyici dahil eden bir özneye dönüşürken, izleyici ise eserin anlamını yeniden bağlamlandıran ve kimi zaman sürece doğrudan müdahale edebilen aktif bir katılımcıya dönüşür.

Mamur (2019), teknolojik gelişmelerin, sanatın; tamamlanmış bir estetik temsilden, bilgi üreten ve bir iletişim alanı yaratan bir eyleme dönüşmesinde etkili olduğunu dile getirir. Ona göre teknoloji, düşüncenin görselleştirilmesinde ve iletilmesinde birçok sınırlılığını ortadan kaldırarak sanatın daha geniş kitlelere ulaşabilmesini sağlar. Bu bağlamda plastik unsurlara ek olarak video, ses, ışık, dijital veri ve medya gibi öğeler de farklı disiplinlerle etkileşime girerek sanatsal anlatının çok katmanlı ve çoğulcu biçimde inşa edilmesine katkı sunar.

Örneğin Nam June Paik'in video enstalasyonları, teknolojiyi hem üretim aracı hem de eleştiri nesnesi olarak işlerken Jenny Holzer ise kamusal alanda kullandığı dijital yazılarla sanatın sosyopolitik anlatım gücünü teknoloji aracılığıyla görünür kılar (Lovejoy, 2004). Joseph Beuys'un geliştirdiği sosyal heykel anlayışı ise sanat, siyaset, çevre bilinci, eğitim ve teknolojiyi bir araya getirebilen uzantılarıyla izleyicinin yalnızca bir gözlemci değil, dönüşüm yaratabilen toplumsal bir özne olarak konumlanmasını sağlar (Adams, 2002). Bu örnekler, disiplinlerarasılığın sanat üretimindeki eleştirel ve politik boyutunu

somutlaştırır (Popper, 2007; Wilson, 2002). Bu postmodern üretimlerde yer alan her bir disiplin, ayrıca ‘okunabilir’ yeni bir metin olarak da değerlendirilebilir.

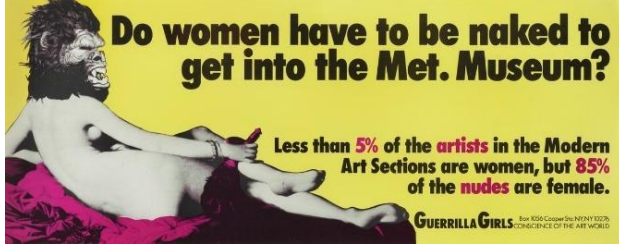
Postmodern sanat, modernizmin biçimsel bütünlük anlayışını sorgulayarak sanat eserini okunabilir, çözümlenebilir ve bağlamı değiştirilerek yeniden üretilebilir metinler olarak konumlandırır. Postmodern sanatçıların edebi kuramdan alıntılardıkları bir kavram olarak metinler, Barthes’in (1977) ifadesine göre göre tekil ve yaratıcısının mesajını açığa çıkaran sözcük topluluğu olmaktan ziyade çeşitli anlatıların iç içe geçtiği ve çatıştığı çok boyutlu bir uzam olarak okuyucu tarafından yeniden üretilirler. Kristeva (1980) ise metinlerarasılık kavramına değinerek; her metnin, alıntıların bir mozaigi olarak inşa edildiğini savunur. Ona göre her metin, bir başka metnin özümsemesi ve dönüştürülmesiyle oluşur.

Postmodernizm çerçevesinde metin kavramının sanat pratiklerine yansması, sanat eserinin özgünlüğünün ve biricikliğinin de sorgulanmasını sağlamıştır. Artık sanat eserleri, yetenekli kimselerin biricik yaratıları olarak görülmektense çeşitli disiplinlerden, kültürlerden ve diğer eserlerden etkilenen üretimler olarak ifade edilmeye başlanmıştır. Bu nedenle postmodern sanatçılar, çalışmalarına atıfta bulunurken ‘metin’ kavramını kullanmışlardır (Barrett, 2022). Bu durum, sanat eserini; tekil yapısından çıkararak, konuşabilen ve çok sesli referans ağına sahip ‘işaretler topluluğuna’ dönüştürmüştür.

Çok referanslı postmodern yapıtlar, farklı metinleri tanımayı ve bunların tasarım unsurları olarak nasıl bir etkileşim sağladığını anlamlandırmayı da gerektirir. Öyle ki sanat yapıtı, metinlerarası bir anlatı yaratırken bir işaretin anlamını başka işaretlerle birlikte şekillendirerek ‘okuyucuya’ yeni metinler sunar (Barrett, 2022). İşaretler; malzeme ve teknik kullanımını da şekillendiren toplumsal veya bireysel mesajlar olarak karşımıza çıkarlar. Tam olarak bu sebeple postmodern sanat, malzeme ve teknik konusunda çok geniş bir yelpazeye sahiptir. Malzeme ve tekniğin oluşturduğu iletiler veya diğer bir deyişle metinler; sanatçı tarafından harmanlanır, katmanlanır, üst üste getirilir ve yeniden bağlamlandırılarak dönüştürülür. Bu katmanlı yapı, yalnızca biçimsel çeşitlilik değil aynı zamanda kültürel, estetik ve kavramsal düzeyde bir ‘melezlik’ yaratır. Bhabha’nın (1994) ifadesiyle melezlik; sabit kimliklerin, disiplinlerin ve anlamların birbirine karıştığı ve yeni anlamların, bağlamların ve temsil biçimlerinin ortaya çıktığı üçüncü alanın tanımıdır. Postmodern sanat, bu üçüncü alanda hem geçmiş metinleri hem de güncel görsel kültürü bir araya getirerek çoğulcu ve geçişli yapılar üretir.

Görsel 2.1

Kadınların Metropolitan Müzesi'ne Girebilmesi İçin Çıplak mı Olmaları Gerekir?



Not*: 28 cm×71 cm, Kâğıt üzerine serigrafi baskı, 1989, Tate Sanat Galerisi, Londra

Kaynak: (http-1)

Anonim ve kolektif bir sanat grubu olan Guerilla Girls'ün Görsel 2.1'de yer alan 1989 tarihli "Kadınların Metropolitan Müzesi'ne Girebilmesi İçin Çıplak mı Olmaları Gerekir?" isimli çalışması, postmodern sanatta metnin, bahsedilen stratejilerle kurgulanmasına ilişkin önemli bir örnek olarak değerlendirilebilir. Çalışma, geçmişten referanslar sunarak işaretler çokluğu yaratır ve böylece kültürel ve politik bir provokasyon aracı haline gelir. Bu dönüşüm süreci, yapıt üzerindeki imgelerin katmanlanarak asıl bağlamlarından koparılımlarıyla gerçekleşir. Eskiye ait olan imge, artık güncel bir soruna ışık tutmaya hizmet etmektedir. Öyle ki çalışmada, Jean Auguste-Dominique Ingres'nin 1814 tarihli "La Grande Odalisque" adlı eseri eleştirel bir anlatının taşıyıcısı olarak yeniden kullanılmıştır. Guerrilla Girls, Ingres'nin resminde seyirlik bir nesne olarak konumlanan, idealize edilmiş çıplak kadın figürüne grubun simgeleşmiş goril maskesini yerleştirmiş ve sarı bir fonun üzerine güçlü bir kontrast oluşturacak siyah ve kırmızı kalın harflerden oluşan yazılar eklemiştir (Reka, 2021). Görselin sağında yer alan, "Modern sanat bölümlerinde yer alan sanatçıların %5'inden daha azı kadın, ancak nü resimlerin %85'i kadın figürlerinden oluşuyor" ifadesi çalışmanın politik mesajını güçlendirir. Bu çarpıcı istatistik ve yaratılan provokatif dille müze politikalarındaki kapsayıcılık sorununa dikkat çeken Guerrilla Girls; parodi ve ironiyi feminist bir bakışla birleştirerek kadın sanatçıların sanat mecralarındaki görünmezliğini açığa çıkarmakla kalmaz, aynı zamanda klasik resim üslubunu günümüz reklam estetiğinin unsurlarıyla harmanlayarak melez bir anlatı ortaya koyar.

Postmodern sanatçılar, kültürel temsilleri sorgularken alıntılar yaparak parodi, ironi ve pastiş gibi postmodern stratejileri sıklıkla kullanırlar. Hutcheon'un (2000) ifadesiyle parodi, eleştirel bir tekrar olarak metnin çift anlamlı yapısını görünür kılar. Bu yönüyle basit bir taklitten ziyade parodi, önceki metinlerin referans alınmasıyla oluşturulan

eleştirel bir mesafe alma yöntemi olarak kullanılır ve benzerlikten ziyade bağlamsal farkı işaret eder (Hutcheon, 2000). İçerisinde alayın belirgin olduğu ve çeşitli anlamları bünyesinde barındıran kinayeli anlatım biçimi olarak ironi, parodiyle iç içe geçerek absürt bir kurgu yaratır (Fırat, 2019). Böylece karşıtlıkların oluşturduğu çok sesli ifade biçimleri, barındırdığı imgelerin ideolojik anlamlarını ters yüz eder.

Parodi ve ironi gibi stratejiler yarattıkları çok sesli anlatılarla birlikte postmodern sanatın temel kuramsal dayanaklarından biri olan yapıbozumu kavramıyla da derin bir bağ kurar. Yapıbozumu kavramı, postmodern sanatın alan dilini ve stratejilerini şekillendiren edebi terimlerden biridir. Jacques Derrida'nın geliştirdiği bir çözümleme yöntemi olarak yapıbozumu; metin, anlam ve temsil kavramlarını sorgular. Derrida'ya (1976) göre metinler, tekil anlamlar taşımaktan ziyade diğer metinlere gönderme yaparak anlamı, göndermelerin sonsuz ertelenmesi içinde oluşturur. Bu nedenle yapıbozumu kavramı bir 'yıkıma' işaret etmektense metnin içinde var olan çelişki ve gizli anlatıları görünür kılar. Culler (1983) bir sökülme süreci olarak nitelediği yapıbozumunu, tutarsızlıkları ve ayrışmaları görünür kılan eleştirel bir yöntem olarak değerlendirir.

Görsel 2.2

Distant Che Guevara



Not*: 14.7 cm×10.7 cm, Fotoğraf, 2007, ShugoArts Galerisi, Tokyo

Kaynak: (<http-2>)

Yasumasa Morimura, Görsel 2.2'de yer alan 2007 tarihli 'Distant Che Guevara' isimli fotoğraf çalışmasında, postmodern sanatın melez doğasını; ironi ve yapıbozumu stratejilerini etkili bir şekilde kullanarak yansıtır. Fotoğrafta sanatçı, Arjantinli devrimci bir lider olan Che Guevara'nın yerine geçerek, bir ifade biçimi olarak portrenin siyasi,

politik ve manipülatif etkisini kullanır (Akkuş-Gündüz, 2021). Morimura'nın bir tepki ve ifade biçimi olarak portreyi nasıl ele aldığını açıklayan Zohar (2011), çalışmada fiziksel bir benzerlikten ziyade politik bir imajın performe edildiğini ve sanatçının, görüntünün orijinalliğini sorgulattığını aktarır. Japon bir sanatçının Latin Amerikalı devrimci bir figürü temsil ediyor olması kültürel melezlik ve güç ilişkilerinin yeniden ele alındığını anlamamızı sağlar. Zohar (2011) tarafından "farklılık içeren tekrar" kavramıyla açıklanan bu durum, sanatçının esere doğrudan dahil olmasıyla birlikte kimlik sabitliğinin kırılmasını sağlayarak Batı merkezli ikonlara Doğu'dan gelen yapıbozumcu bir tavır olarak nitelenebilir. Öyle ki Che'nin temsil ettiği, sert ve ciddi bir duruşu yansıtan devrimci karizma, sanatçının müdahalesiyle zayıflayarak ironik bir teatral gösteriye dönüşür.

Pastiş, parodiyle benzer olarak geçmişe ait imge ve biçimlerin yeniden dönüştürülmesiyle ilgili bir kavramdır fakat parodinin eleştirel tavrından yoksundur. Jameson (1991); pastişi, hiciv içermeyen bir yöntem olarak parodinin boşalmış hali olarak tanımlar. Parodinin geçmişle kurduğu eleştiri ve alay temelli bağ, pastiş özelinde estetik bir uyarlama olarak konumlanır. Bu bağlamda bakıldığında pastiş, fikirlerin ya da görüntülerin kolağı andırır bir biçimde bir araya getirilmesine yardımcı olan ve eskiyle yeniye bünyesinde barındıran eklektik kompozisyonların yardımcı bir elemanı olarak da tanımlanabilir (Şahin, 2015).

Postmodern sanatta pastiş stratejisini sıklıkla kullanan Jeff Koons, üretimlerinde eleştirel bir kurgu yaratmaktan ziyade geçmiş formları yeni bir estetik yüzeyin parçası haline getirir. Bu noktada Koons, modernist özgünlük anlayışına meydan okumaz; aksine, sanatın bir yüzey ve tüketim nesnesi olarak yeniden üretimini kabul eder (Alloway, 1984). Bu sayede pastişin eleştirel olmayan fakat yeni estetik değerler yaratan gücünü kullanır. Örnek olarak sanatçının Görsel 2.3'te yer alan 1988 tarihli "Michael Jackson ve Bubbles" isimli çalışması, pop müziğin önemli isimlerinden Michael Jackson'ı ve onun evcil şempanzesi Bubbles'ı kitsch bir heykel örneği olarak izleyiciyle buluşturur. Biçimsel olarak barok dini ikon heykellerini andıran bu eser hem popüler kültürle doğrudan bir bağ kurarak bu kültürü yüceltir hem de sanat tarihinde eleştirilerin hedefi olmuş bir estetik olarak kitschi kutsallıkla bağlamlandırır (Botz-Bornstein, 2010).

Görsel 2.3

Michael Jackson ve Bubbles



*Not**: 106.68 cm×179.07×82.55 cm, Porselen, 1988, The Broad Müzesi, Los Angeles

Kaynak: (<http-3>)

Koons'un üretimlerinde kitsch unsurlara sıkça yer vermesi gibi pek çok postmodern sanatçı da nesneleri işlevsel bağlamlarından koparıp bir sanat formu olarak izleyiciye aktarmıştır. Modernler için çelişkili olarak görülebilecek bu estetik, postmodern sanatın yüksek ve alçak sanat tartışmasındaki duruşunu da yansıtmaktadır (Akkuş-Gündüz, 2021). Örneğin kitsch, bir terim olarak özellikle sanayi çatısı altında üretilen; zevksiz, kökeni belirsiz ve estetik değer taşımayan tasarım anlayışına sahip nesneleri nitelemek için kullanılmıştır (Karagüzel ve Karaca, 2021). Almanca "çöp" anlamına gelen kitschler, sanatta ciddi bir duruş ve özgünlük arayan modernler tarafından sıklıkla orta ve alt sınıfın görsel beğenileriyle ilişkilendirilmiş ve saf biçimselliğin dışında oldukları gerekçesiyle avam veya alçak kültür kategorisine konularak küçümsenmiştir (Barrett, 2022). Buna karşın postmodernler; kitschleri, popüler kültür imgelerini, seri üretim nesnelerini ve gündelik hayatın içerisinde görülebilecek hemen her formu sanat pratiklerinde konumlandırarak yüksek ve alçak sanat ayrımını hem estetik hem de ideolojik düzeyde sorgulamışlardır.

Görsel 2.4

Zemin Burger



*Not**: 1.4 m×2.1 m, Tuval, köpük, kauçuk ve karton kutularla doldurulmuş, akrilik boya ile boyanmıştır, 1962, Ontario Sanat Galerisi, Toronto

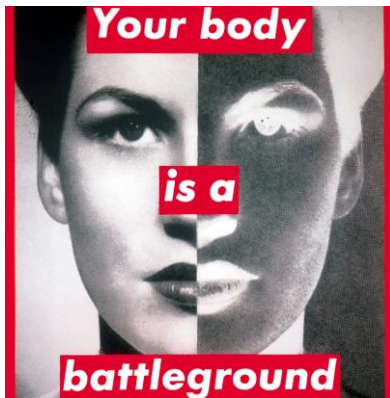
Kaynak: (<http-4>)

Claes Oldenburg, gündelik hayatın bayağı nesnelerini kullanarak yüksek kültürün süregelmış akademik anlayışına meydan okuyan postmodern sanatçılardan biridir. Görsel 2.4'te gösterilen 1962 tarihli "Zemin Burger" isimli çalışmasında yumuşak malzemeler kullanarak absürt derecede büyük bir hamburger heykeli yaratmış ve izleyiciye, modern heykelin anıtsal yapısına zıt olarak eğlenceli ve çocuksu bir estetik sunmuştur. Böylece yaygın bir tüketim nesnesi, müze nesnesine dönüşerek yüksek kültürün 'biricik yapıtlarıyla' aynı konuma yükselebilmiştir (Oldenburg, 1967).

İletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte görsel kültür içerisinde önemli bir yer edinen reklam ve billboard estetiğini kullanarak ataerkil söylemin arzusu üzerine inşa edilmiş toplumsal bilgiyi, kimlik politikalarını ve kitle kültürünü şekillendiren unsurları sorgulayan Barbara Kruger ise popüler kültürün görsel araçlarıyla yüksek kültüre meydan okur (Çulha, 2019). Kruger, pazarlanabilir medya imgelerinden alıntılar yaparak yapıtın özgün işlevini dönüştürmüş ve kendine mal etmiştir (Antmen, 2014). Böylelikle yüksek sanatın sahiplendiği özgünlük ve mülkiyet temelli değerlere karşın alçak kültürün görsel söylemini sanat kurumlarına taşımıştır. Bu yaklaşımın çarpıcı bir örneği, Görsel 2.5'te gösterilen, 1989 tarihli "Bedeniniz Bir Savaş Alanıdır" isimli montaj çalışmasıdır. 1989'de gerçekleşen Kadınlar Yürüyüşü sırasında kürtaj haklarını savunan bir protestonun simgesi haline gelen eser, tüketim kültürüne ait araçlarla kadın haklarına müdahale eden eril tahakküme meydan okumuş ve kadın bedenini politik bir savaş alanı olarak nitelemiştir (Aydın, 2025).

Görsel 2.5

Bedeniniz Bir Savaş Alanıdır



Not*: 284.48 cm×284.48 cm, Vinil üzerine fotoğrafik serigrafi baskı, 1989, The Broad Müzesi, Los Angeles

Kaynak: (http-5)

Bourdieu (1993), kültürel sermayeyle ilişkilendirdiği sanat kurumlarını belirli sosyal grupların beğeni biçimlerinin yer aldığı alanlar olarak niteler. Bu örnekler doğrultusunda da görülebileceği üzere yüksek ve alçak kültür değerleri arasındaki sınırları bulanıklaştıran postmodern sanat, sanat kurumlarını salt estetik değerlerin temsil edildiği alanlar olmaktan çıkarmış ve onları toplumla ‘konuşabilen’ bir araca dönüştürmüştür. Öyle ki bu kurumların haksız politikalarına yönelik eleştiriler dahi çok çeşitli sanatsal formlarla birlikte yine bu kurumlarda yer almıştır. Böylece sanat, yalnızca estetik değil aynı zamanda ideolojik bir pratik olarak daha geniş bir çevreye yayılabilmektedir. Bu yayılım, postmodern sanatın yalnızca müze ve galeri gibi kurumsal alanlara sıkışmış bir üretim biçimi olmaktan çıkıp kamusal alana taşan, toplumsal yaşama temas eden bir ifade biçimine dönüşmesiyle de doğrudan ilişkilidir.

Postmodern sanat anlayışı, sanat kurumlarının işlevlerini değiştirmiş ve aynı zamanda kamusal alanı da sanat pratiklerinin gerçekleştirilebileceği zeminler haline getirmiştir. Yılmaz ve Keskin (2023); sanat galerilerini dışa açık olmayan ve kurumsal organizasyonlara dönüşerek toplumdan uzaklaşmış mekanlar olarak tanımlamıştır. Ona göre halka açık olduğu düşünülen bu sanat kurumları, sanata fiziksel sınırlar getirmektedir. Bu sınırlamalarla birlikte müzelere yerleştirilen eserlerin küratör ve eleştirmenlerin tekelinde olduğuna inanan bazı postmodern sanatçılar dört duvar arasına sığmayacak işler üretmişlerdir (Barrett, 2022). Bu işler; toplumsal duyarlılığın, kamusal diyalogun ve farkındalıkların gelişimine katkı sunan demokratik bir paylaşım alanı yaratırken aynı zamanda sanat ve sanat izleyicisi arasındaki ilişki biçimini de doğrudan etkilemiştir (Parlakalay, 2020). Müze ve galerilerin içinde ‘ruhsuz’ nesneler olarak görülen sanat eserlerine karşı kamusal alanda bireylerin yaşam alanına doğrudan temas eden eserler, izleyiciyi pasif bir alıcı olmaktan çıkarmış ve onları anlam üretme sürecinin önemli bir öznesi haline getirmiştir (Toy ve Görgülü, 2018).

Kamusal sanat anlayışının güncel ve etkileyici örneklerinden biri, Fransız sanatçı JR’ın 2011 yılında başlattığı “Inside Out” projesidir. Dünyanın en büyük katılımcı sanat projesi olarak adlandırılan bu projede JR, dünyanın çeşitli bölgelerinden bireylerin portrelerini çekip büyük boy posterler haline getirmiş ve bu posterleri binalar, sokaklar ve parklar gibi kamusal alanın hemen her yerine bir grup yardımlaşmasıyla birlikte yerleştirmiştir. Görsel 2.6’da bir örneğine yer verilen projede, sanat kurumları ve küratörlerden bağımsız olarak kamusal alandaki izleyicinin katılımıyla hayat bulan

alışmalar, son olarak yine izleyiciyle birlikte anlam kazanmıştır. Öyle ki bu projede izleyici hem eseri oluşturan öznenin kendisi olabilmiş hem de onunla dışarıdan iletişim kurabilmiştir (Görgülü, 2017).

Görsel 2.6

Inside Out Projesi



*Not**: 169 adet portre yerleştirmesi, 2021, Hollanda

Kaynak: (http-6)

Postmodern sanat, tüm bu yönleriyle birlikte biçimsel yeniliklerin ve estetik çeşitliliğin sorgulandığı bir anlayış olmanın ötesine geçip sanatın ne olduğunu tartışan ve bununla birlikte sanatın toplumsal işlevini, üretim ve sergileme alanlarını, eleştirel yönünü ve iletişim kanallarını genişleten çok boyutlu bir paradigma olma özelliği taşımıştır. Bu ortamda sanatçı, sanat kurumlarının politikalarıyla hareket eden ve salt estetik değerler inşa eden bir üretici olmak yerine kültürel, ideolojik ve toplumsal konuları irdeleyen ve tüm bu konularda etki yaratabilecek bir aracıya dönüşürken; sanat eseri de tekil bir nesne olmaktan çıkıp çok sesli anlatılar ve farklı bağlam ağları oluşturabilen metinler haline gelmiştir. Postmodern sanatın sunduğu perspektifler, sanatla bağlantılı kavramların tanımlarını yeniden şekillendirirken aynı zamanda sanat eğitiminin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine dair tartışmaları da beraberinde getirmiş ve bu bağlamda sanat eğitimi, çeşitli pedagojik ve kuramsal yaklaşımlarla birlikte yeni bir değerlendirme sürecine taşımıştır.

2.2 Postmodern Sanat Eğitimi

20. yüzyılın son çeyreğine gelindiğinde küreselleşme, teknoloji, toplumsal değerlerdeki değişim ve pedagojik yaklaşımlardaki yeniliklerin etkisiyle sanat eğitiminde dönüşüm kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu süreçte öne çıkan kuramsal yaklaşımlardan biri olan yapılandırmacı öğrenme kuramı, bireyin önceki bilgi ve deneyimlerine dayanarak anlamı aktif biçimde inşa ettiğini savunmuş; öğrenme sürecine katılan, sorgulayan ve yaratıcı biçimde anlam üreten bir özne olarak konumlanması gerektiğini vurgulamıştır (Fosnot,

2005). Dolayısıyla sanat eğitiminin de birey merkezli, katılımcı ve deneyime dayalı bir öğrenme anlayışıyla yeniden kurgulanması önem kazanmıştır.

1980’lerde sanatın kendine özgü değerleriyle inşa edilen Disipline Dayalı Sanat Eğitimi öğretim süreçlerinde; sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik kuram ve uygulama disiplinlerini temel almış fakat postmodern düşüncenin kültürel dönüşümü temel alan, bireyi öne çıkaran, çoğulcu ve eleştirel yapısını kapsamakta yetersiz kalmıştır (Mamur, 2019). Bununla birlikte, öğrenmeyi bireyin önceki bilgi ve deneyimleri doğrultusunda yapılandığı dinamik bir süreç olarak ele alan yapılandırmacı öğrenme kuramıyla da pedagojik düzeyde tam bir uyum sağlayamamıştır. Nitekim bu model, sanatın yalnızca nesneye ve teknik bilgiye indirgenmesine neden olurken, bireysel anlatıların, toplumsal farklılıkların ve kültürel çeşitliliğin sanat eğitimine dâhil edilmesine imkân tanımamıştır (Anderson ve Milbrandt, 2005). Sanatta çoklu anlamların üretildiği bu dönemde toplumsal bağlamların ve bireysel deneyimlerin pedagojik boyutta yer edinemiyor olması sanat eğitiminin kuramsal temellerini sorgulamaya açmıştır.

Bu sorgulamalar, çağımızda dönüşen bilgi, yaratıcılık, ifade, toplum ve okuryazarlık tanımları doğrultusunda sanat eğitiminde yeni anlayışların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Öyle ki değişimin bu kadar hızlı gerçekleştiği günümüzde, beceriler de yeniden tanımlanmıştır. Böylece karmaşık sorunlar karşısında çözüm üretebilme, yaratıcı ve eleştirel düşünebilme, iş birliği gerçekleştirebilme ve etkili iletişim kurabilmeyi kapsayan 21. yüzyıl becerilerini destekleyecek eğitim süreçleri, bir gereklilik haline gelmiştir (Trilling ve Fadel, 2009).

Mamur (2019), günümüzde yeniden tanımlanan becerilere ek olarak yeni okuryazarlık türlerinin de ortaya çıktığını dile getirmiştir. “Görsel okuryazarlık”, “kültürel okuryazarlık” ve “medya okuryazarlığı” olarak adlandırılan bu türler, günümüzde teknolojiyle birlikte görsel imgelerin hızla yayılmasına istinaden ortaya çıkmış ve giderek büyüyen görsel içeriğe yönelik sorgulama temelli yaklaşımlarla ilişkilendirilmişlerdir. Bu durum, sanat eğitiminde de disiplinlerarası etkileşimler ve sorgulayıcı yaklaşımlarla yapılandırılması ihtiyacını doğurmuştur. Mamur (2019), sanat eğitiminde disiplinlerarası etkileşimi temel alan ve eleştirel bakışın hâkim olmasını destekleyen kuram, teori ve yöntemleri Şekil 2.1’de açıklamıştır.

Şekil 2.1.

Sanat Eğitimi Etkileyen Çağdaş Kuramlar



Kaynak: Mamur, 2019, s. 153.

Şekilde yer alan kuramlar, teori ve yöntemler, sanatın dönüşen anlamıyla doğrudan paralellik taşırlar. Böylece günümüz sanatının üretim biçimleri ve toplumsal işlevleriyle bağlantılı olarak geliştirilmiş kuramsal ve pedagojik modeller olarak da tanımlanabilirler. Birbirleriyle etkileşim halinde çalışarak postmodern sanat eğitimi çoğulcu, eleştirel ve duyarlı kılan bu yaklaşımlar sanat eğitiminin anlamını, amacını ve kamusal sorumluluğunu da yeniden tanımlayan bütüncül bir çerçeve sunar.

Görsel kültür kuramı, temelde sosyoloji ve sanatın teorisi olmak üzere farklı disiplinlerin çalışma alanı olarak tanımlanır (Türkcan ve Çoşkun, 2021). Bu çalışma alanı, postmodern sanatın imgeler üzerinden ürettiği çoklu anlamlara, medyatik araçlarla görsellerin yayılımına ve gündelik yaşamdaki görsellerin bireysel veya toplumsal etkilerine odaklanır. Bu bağlamda sanat eğitimi platformuna sanat yapıtlarıyla birlikte reklam, billboard, afiş, sosyal medya ve daha pek çok gündelik hayatın içinden görselleri taşıyarak yeni sorgulamaların gerçekleştirilmesine zemin oluşturur (Duncum, 2002). Böylece sanat eğitimi, estetik sorgulamaları genişleterek görsel kültürü okuma, çözümleme ve dönüştürme becerilerinin kazandırıldığı bir alan haline getirir. Freedman (2003), günümüzde sanat eğitimi kapsamında aktarılan sanat tarihi bilgisi ve uygulama becerilerinin dışında görsel kültürün eleştirel analizine odaklanılması gerektiğini vurgular. Böylece öğrenciler gündelik hayatın tüm görsel içeriklerini kültürel ve

toplumsal bağlamları içerisinde yorumlayarak farkındalık kazanabilirler (Duncum, 2002).

Türkcan ve Coşkun (2021), imgeleri, maden cevheri gibi kazılıp çıkarılan şeylerdense belli bir sosyo-kültürel ortam içerisinde belli bir işlev görmesi için inşa edilen şeyler olarak açıklar. Ona göre tüm imgeler; tarihsel, toplumsal ve kültürel açıdan kendine has bir görme tarzının somutlaştırılmış halleridir. Bu noktada sanat eğitiminde görsel kültür okuryazarlığı becerisi, bireyin çevresini saran görsel öğelerin ideolojik ve kültürel anlamlarını ayırt edebilmelerine yardımcı olur. Böylece görsel kültür eğitimi; eleştirel bilinç, kültürel farkındalık ve aktif yurttaşlık bilinci kazandırma işlevi de taşır (Tavin, 2005).

Sanat eğitiminin postmodern paradigmaya uyum sağlamasıyla birlikte öne çıkan yaklaşımlardan biri de sosyal yeniden yapılandırma anlayışıdır. Bu anlayış, eğitimi yalnızca bireysel gelişim değil aynı zamanda toplumsal dönüşüm için bir araç olarak gören sorgulamaya dayalı bir pedagojik çerçeve sunar. Sosyal yeniden yapılandırma teorileri, öğrencilerin toplumsal adalet, eşitlik, insan hakları ve kültürel farkındalık gibi meseleleri sanat yoluyla sorgulamalarını ve dönüştürmelerini teşvik eder (Hurwitz ve Day, 2007). Bu yönüyle, postmodern sanatın politik, toplumsal ve kültürel normlara karşı geliştirdiği eleştirel duruşla doğrudan örtüşen bir yaklaşım olarak da tanımlanabilir.

Pedagojik düzeyde; yaşanan çevrenin sorgulanmasını, toplumsal sorunların görünür kılınmasını ve tüm bunlara yönelik yaratıcı çözüm yollarının aranmasını teşvik eden sosyal yeniden yapılandırma teorileri, sanat eğitiminde ‘‘Toplumun iyiliği için sanat eğitiminin sorumlulukları neler olmalıdır?’’ sorusunu gündeme taşır (Mamur, 2019). Böylece postmodern sanatın odaklandığı feminizm, ırkçılık, dezavantajlı bireylere yönelik tutumlar, küresel ısınma ve iklim krizi gibi çeşitli sorun ve temaların, sanat eğitimi süreçlerinde de sorgulanmasını sağlayarak sanatın dönüşüme yönelik gücünü öğrencilere aktarmayı hedefler.

Sanat eğitimi alanında sosyal adalet teorisi, sosyal yeniden yapılandırma teorilerine benzer şekilde özellikle postmodern dönemde önemli bir teorik ve pedagojik zemin kazanmıştır. Quinn (2006), sanat eğitiminde sosyal adaleti merkeze alan bir anlayışın, yalnızca temsil sorunlarını değil aynı zamanda güç, eşitsizlik ve hak temelli mücadeleleri de kapsayacak şekilde yapılandırılması gerektiğini savunur. Bu pedagojik anlayış, kültürel çeşitliliğe indirgenmiş yüzeysel bir çoğulculuktan ziyade; öğrencilerin kimlik,

toplumsal cinsiyet, sınıf, ırk, cinsellik ve engellilik gibi çok çeşitli eşitsizlik durumlarını sanat yoluyla tartışabileceği, sorgulayabileceği ve dönüştürebileceği bir alan yaratır. Böylece öğrenciler, sanat eğitimi süreçlerinde yalnızca nasıl yaratabileceklerine odaklanmak yerine neden, ne için ve kimin adına yaratmaları gerektiğini de sorgulayarak sanatın toplumsal gücünü içselleştirir (Quinn, 2006).

Postmodern sanat eğitiminde sosyal adalet odaklı yaklaşımların toplumsal eşitsizlikleri görünür kılması ve sanatı bu eşitsizliklere karşı bir direnç ve tepki alanı olarak konumlandırması, çokkültürlü sanat eğitimi anlayışıyla da doğrudan örtüşmektedir. Chin (2016), çok kültürlü sanat eğitiminin kültürel estetik değerleri tanımaktan çok daha fazlası olduğunu öne sürer. Ona göre çokkültürlü sanat eğitiminde öğrencinin eleştirel katılımı, kültürel kimliğin çok katmanlı ve tarihsel bağlamlarını ortaya çıkarabilir. Bu durum öğrencilerin kültürel duyarlılıklarını artırırken aynı zamanda farklı kültürlere yönelik ön yargılarını azaltarak çok kültürlü bir ortamda yaşayabilmelerine destek olur (Mamur, 2019). Kültürel duyarlılığa sahip sanat eğitimi anlayışının farklı yaşam biçimlerini anlamlandırabilme ve toplumsal stereotiplere karşı eleştirel farkındalık geliştirme gibi değerleri aktardığını ifade eden Sesigür ve Günel (2022), kültürel duyarlılığın, sanatı; farklılıklarla yüzleşmenin, toplumsal katılımın ve dönüşümün bir aracı olarak öne çıkardığını vurgular. Böylece sanatsal üretim süreçleri çok sesli bir yapı kazanırken aynı zamanda eşitliğin vurgulandığı anlatıların gerçekleştirilmesine imkân tanınmış olur.

Sorgulama, eleştirme ve dönüştürme eylemlerinin ön plana çıktığı postmodern sanat eğitimi Frankfurt Okulu'nun sosyal bilimlere kazandırdığı eleştirel bakış açısıyla da zenginleşmiştir (Mamur, 2019). Max Horkheimer, Theodor W. Adorno ve Herbert Marcuse gibi düşünürlerin öncülük ettiği okul, kültür endüstrisi kavramıyla birlikte sanatın nasıl metalaştığını ortaya koyar (Dellaloğlu, 1995). Kültür endüstrisi, onların görüşlerinde kapitalist sistem içerisinde kültürel üretimi tekdüzeleştiren ve bu sayede sanatı ve kitle iletişim araçlarını metalaştırarak toplum üzerinde hegemonik bir kontrol aracı haline getiren bir sistem olarak tanımlanır. Bir meta olarak sanat, Frankfurt Okulu'nun görüşlerinde salt estetik bir üretim biçimi olmaktansa toplumsal yapılarla kurduğu ilişkilerle birlikte ideolojik anlatılar taşıyan bir pratik olarak değerlendirilir (Dellaloğlu, 1995; Mamur, 2019).

Eleştirel teori ise Frankfurt Okulu'nun merkezinde yer alan bir felsefi bir çerçeve olarak bireyin ve toplumun özgürleşmesine yönelik olanakları sorgular. Freedman (2003), sanatı

ideolojik bir araç olarak ele alacak ve bu araçları çözümleyebilecek pedagojik yaklaşımların önemine değinir. Ona göre öğrenciler bu yaklaşımla birlikte metalaşan araçlara yönelik sorgulayıcı bakış açıları geliştirerek medya, popüler kültür ve sanatla bağlantılı görsellerin arkasındaki güç ilişkilerini ve bu araçların kurduğu tahakkümü deşifre eden sorgulamalar gerçekleştirebilirler. Bu yönüyle Frankfurt Okulu'nun sunduğu teorik zemin, postmodern sanat eğitiminin kültürel çeşitlilik, çoğulculuk, kimlik ve hiyerarşik ilişkiler gibi temalarla şekillenen eğitim süreçleriyle örtüşür ve bu süreçleri zenginleştirir.

Frankfurt Okulu'nun eleştirel teorisi, sanat eğitime, kültürel üretimin yarattığı ideolojik yapıları görünür kılmayı hedefleyen bir düşünce sistemini entegre ederken göstergebilim yaklaşımları, postmodern sanat eğitimi içerisinde bu yapıları çözümlemeye odaklanan süreçler yaratır. Sanatın çok katmanlı anlamlar taşıyan bir gösterge sistemi olarak ele alınması gerektiğini savunan bu yaklaşım, bireylerin çevresindeki görselleri ve metinleri eleştirel bir bakışla çözümlemesini ve okuyabilmesini mümkün kılar (Barthes, 1977).

Eleştirel teoride olduğu gibi göstergebilim de kitle iletişim araçlarının ve sanatın; toplumsal, kültürel ve tarihsel bağlamlarıyla birlikte yorumlanması gerektiğini ileri sürer. Bu anlamda göstergebilim; sosyal gerçekliği, göstergeleri çözümleyerek ortaya çıkarır. Soylu (2023), bu çözümleme sürecinde gösteren-gösterilen ve düz anlam-yan anlam ilişkilerine dikkat çekerek görsellerin görünenden ibaret olmadığını aktarır. Ona göre görselleri oluşturan renk, biçim, yön veya yerleşim gibi elemanların tümü estetik bir tercih olmaktansa kültürel bir gösterge olma niteliği taşırlar. Postmodern sanat eğitimi, yalnızca sanatı değil topluma nüfuz eden görsel içeriği göstergebilim yöntemleriyle ele alarak toplumsal eleştirilerin ve kültürel analizlerin gerçekleştirilmesine olanak tanır. Böylece öğrenci, kendisine aktarılan içeriğin bağlamsal kodlarını düşünsel bir süzgeçten geçirebilir ve sanat üretimlerinde bu bağlamları bilinçli bir şekilde yeniden kurgulayarak çok katmanlı anlatılar gerçekleştirebilir.

Görsellerin göstergebilimsel çözümlemesiyle ortaya konan çok katmanlı anlamlar, postmodern sanat eğitimi bağlamında kimlik, beden ve toplumsal cinsiyet gibi temaların görseller yoluyla nasıl temsil edildiğini de gündeme taşır. Bu bağlamda feminist kuram, hem sanatın içerdiği ideolojik ve kültürel yapıları görünür kılmak hem de sanat eğitimi süreçlerinde daha eşitlikçi, kapsayıcı ve eleştirel bir zemin hazırlamak için önemli bir kuramsal çerçeve oluşturur.

Feminist kuram, görsel kültürün sunduğu temsillerle doğrudan ilgilenir. Bu bağlamda sanat tarihi içindeki temsiller de dahil olmak üzere günümüzde kitle iletişim araçlarıyla yayılım gösteren tüm görsel içeriği odak noktasına alarak yaratılan iletişim diline cinsiyet temelli bir eleştiri getirir. Bu eleştiri, özellikle ‘male gaze’ yani ‘erkek bakışı’ anlamına gelen kavramın nasıl kurgulandığını açıklamaya çalışır (Mulvey, 1975). Erkek bakışı kavramı, erkek arzusu üzerine inşa edilen görsel üretimlerle ilişkilidir. Bu anlamda kavram, kadının seyirlik bir nesneye dönüştüğü, erkeğin aktif özne kadının ise pasif bir nesne olarak yer aldığı görsellerin yarattığı eşitsizlik durumlarını açıklamak için kullanılır (Barrett, 2022).

Feminist bakış açısının sanat eğitime entegre edilmesi, erkek bakışının hâkim olduğu görsel temsillerin eleştirel biçimde incelenmesini mümkün kılar. Böylece öğrenciler, kadınların toplumsal düzeyde görünürlüğünü, özneleşmesini ve temsillerini şekillendiren hegemonik yapıyı fark edebilir ve sorgulayabilir hale gelir. Bununla birlikte bilinç yükseltme oturumları, toplumsal cinsiyet odaklı görsel analizler, eleştirel sanat tarihi okumaları ve aktivist sanat projeleriyle de birlikte öğrencilerin sanat yoluyla güç ilişkilerine yönelik farkındalık geliştirmesi ve bu ilişkileri dönüştürmeye yönelik bir duruş geliştirmeleri desteklenir (Tuna, 2023).

Görülmektedir ki postmodern sanat eğitimi, teknik becerilerin ve teorik bilgilerin aktarımına ek olarak bireylerin toplumsal yapılar, ideolojiler ve normlar üzerine de düşünmesini teşvik eden bir öğrenme süreci sunar. Eleştirel pedagoji, bu noktada postmodern sanat eğitiminin toplumsal gerçekliğe yönelik eleştirel bilinci bireye kazandırması konusunda büyük bir rol oynar. Freire’nin (1991) öncüsü olduğu eleştirel pedagoji yaklaşımı, öğrencilerin yaşadıkları dünyayı anlamlandırma becerilerine odaklanmasını sağlar. Ona göre eğitim, eleştirel bilinci geliştirirken aynı zamanda öğrencileri edilgen alıcılar olmaktan çıkararak aktif öznelere dönüştürmelidir. Kayan ve Kozikoğlu’ya (2023) göre bu pedagojik yaklaşım, kültürel çeşitliliği gözetken, marjinalleştirilmiş kimlikleri görünür kılan ve öğrenmeyi, dönüştürücü bir toplumsal eylem haline getiren bir eğitim anlayışını destekler. Sanat eğitimi ise bu eleştirel dönüşüm için güçlü bir platform yaratır.

Eleştirel pedagoji, postmodern sanat eğitimi süreçlerinde öğretmen ve öğrenci arasındaki hiyerarşinin sorgulanması sağlayarak otoriteye dayalı bir bilgi aktarımı yerine diyaloga dayalı öğrenmeyi teşvik eder (Giroux, 2004). Öğrenciler bireysel yaşam deneyimlerinden

yola çıkarak görsel kültürü, sanat tarihini ve toplumsal yapıları sorgulayarak bireysel veya kolektif düzeyde bir farkındalık oluşturur. Bu yönüyle, öğrencileri toplumsal adalet ve eşitlik arayışına yönlendiren aktif yurttaşlar haline getirir.

Postmodern sanat eğitimi, öğrencide çevre bilinci oluşturma konusunda da büyük bir rol oynar. Sürdürülebilirlik, ekolojik denge ve geri dönüşüm gibi kavramlar ekoloji temelli sanat eğitimi süreçlerini şekillendirerek bireyin yaşadığı dünyayla olan ilişkisini de yeniden değerlendirmesini sağlar. Mamur (2017), ekolojik dönüşümü mümkün kılan sürdürülebilir kalkınma temelli sanat etkinliklerinin, sanat ve doğa ilişkisinin kavranmasını ve çevresel bozulmalara yönelik farkındalık geliştirilmesini mümkün kıldığını açıklar. Şahin (2023), tüm bunlara ek olarak ekoloji temelli sanat eğitimi süreçlerinin sanayi ve tüketim kültürüne de odaklandığını ifade ederek sanat eğitimi, çevresel sorumluluk duygularını geliştiren ve ekolojik hassasiyeti teşvik eden pedagojik bir alan olarak konumlandırır. Çevresel tahribatı konu alan kamusal sergiler ve geri dönüşüm malzemeleriyle yapılan açık hava enstalasyonları gibi toplumsal diyalog oluşturan etkinlikler, eğitim süreçlerinin sınıf veya atölye ortamlarının dışına taşarak kamusal alanda da gerçekleşmesini sağlar. Bu yönüyle ekoloji temelli sanat eğitimi süreçleri, postmodern sanat eğitimi şekillendiren bir yaklaşım olarak kamusal alan pedagojisiyle de ilişki içerisinde.

Postmodern sanat eğitimi, kamusal alanı pedagojik bir çerçevede yeniden alır ve böylece toplumsal ve çevresel etkileşimle birlikte sorgulama süreçleri oluşturur. Bu yaklaşım, sanat eğitimi okul sınırları dışına taşıyarak öğrencilerin toplumsal yapılarla doğrudan temas kurmasını, çevreleriyle ilişkilerini yeniden değerlendirmesini ve bu ilişkiler üzerine sanatsal üretim yoluyla düşüncelerini teşvik eder (Bedir-Erişti, 2024). Böylece öğrenmenin mekânla kurduğu ilişki de sanat eğitimi açısından yeniden tanımlanır.

Duncum'a (2011) göre kamusal alan, fiziksel bir yer olmanın dışında çoklu anlamların ve çatışmaların üretildiği sosyal bir öğrenme sahasıdır. Bu saha, sanat eğitimi süreçlerinde öğrencilerin yaşadıkları çevreyle ve gündelik yaşamla bağ kurmasını sağlarken sanat eğitimi de yaşanabilir bir deneyime dönüştürür. Bedir-Erişti'nin (2024) vurguladığı üzere, sanat eğitiminin sosyo-kültürel uzantıları kamusal alan pedagojisini mekânsal sınırların ötesine taşıyarak; etik, kültürel ve toplumsal sorumluluklarla bütünleşen çok boyutlu bir öğrenme alanı haline getirir. Bu yaklaşımla birlikte öğrenciler, kültürel çoğulculuğa daha duyarlı yaklaşarak kamusal sorumluluk bilinci ve sürdürülebilir

kültürel mirasın korunmasına yönelik farkındalık geliştirirken diğer yandan eleştirel düşünme ve toplumsal diyalog geliştirme becerilerini de kazanırlar.

Postmodern sanat eğitimi, tüm bu yaklaşımlarla birlikte sanatı; düşünsel, toplumsal ve pedagojik bir eylem alanı olarak ele alır. Böylece öğrenme süreçleri yalnızca bilgi aktarımına değil aynı zamanda bireyin yaşantısına, deneyimlerine ve bireysel yaratıcı ifadesine odaklanarak daha kişisel bir sürece dönüşür. Tıpkı öğrenme süreçleri gibi araştırma süreçleri de katılım ve deneyimi öne çıkaran sanat temelli araştırmalarla birlikte çeşitlenir. Sanatı hem araştırma nesnesi hem de yöntemsel bir araç olarak konumlandıran bu paradigmayla birlikte öğrenciler sanat yoluyla düşünme, sorgulama ve anlam üretme süreçlerine odaklanır.

Barone ve Eisner (2012) tarafından sistemli bir biçimde tanımlanarak araştırma metodolojisi olarak temellendirilen sanat temelli araştırma yöntemleri, sanatsal üretimi hem araştırma sürecinin bir parçası hem de sonucu olarak konumlandırır. Araştırmacının konumu, yaşantısı ve yaratıcı eylemleriyle birlikte verilerin elde edildiği bu yaklaşımla birlikte; kültürel, toplumsal, ekolojik ve bireysel temalar, postmodern sanat eğitiminin katılımcı ve süreç odaklı doğasıyla birlikte bir sorgulama alanına dönüşür. Bu sayede öğrenciler, sanat eğitimi süreçlerinde yalnızca öğrenen olmaktan çıkıp sorgulayan, araştıran ve üreten özneler olarak yeni ‘hikayeler’ ve ‘yollar’ yaratabilirler.

Sanat temelli araştırma yöntemlerinin bir araştırma paradigması olarak nasıl kavramsallaştığını aktaran Rolling (2010), bu yaklaşımların bilgi üretimini geleneksel araştırma yöntemlerinin ötesine taşıdığını vurgular. Ona göre; sanatın performatif yönünü merkeze alan performans temelli araştırmalar, bireysel yaşantılarla birlikte otobiyografiye ve öykülemeye dayanan anlatı temelli araştırmalar, görsel üretimi araştırmanın verisi olarak konumlandıran görsel sanat temelli araştırmalarla birlikte görsel, işitsel ve metne dayalı çoklu anlatım biçimlerinin kullanıldığı multimodal araştırmalar sanat temelli araştırma paradigması içinde bulunan yöntemler arasındadır.

Sanat temelli araştırma yöntemleri arasında dikkat çeken ve postmodern sanat eğitiminde sanat ile bilimselliği birleştiren bir diğer yaklaşım ise a/r/tografidir. Rita L. Irwin öncülüğünde geliştirilen bu yöntem; sanatçı, araştırmacı ve öğretmen kimlikleriyle birlikte yaşayan sorgulama süreçlerinin gerçekleştirilmesini mümkün kılar (Bedir-Erişti, 2021). Nitel birtakım yaklaşımların ve çoklu kimliklerin yer aldığı bu süreçte birey, kişisel katılımı ile birlikte araştırmayı geliştirirken sanat ile eğitsel süreçleri birbirine

bağlayarak oluşturduğu sanatsal çıkış noktaları ile araştırmayı tekrar tekrar sorgulayabilir (Bedir-Erişti, 2021; Irwin vd., 2021).

Sonuç olarak postmodern sanat eğitimi; bireysel hikayelerin, kültürel çoğullukların, toplumsal dinamiklerin ve çevresel sorunların sanatsal üretim ve pedagojik süreçlerle ilişkilendirildiği bir öğrenme alanı yaratır. Geleneksel sanat eğitimi modellerinin temel aldığı teknik beceri ve estetik değerlere ek olarak postmodern sanat eğitimi; eleştirel bilinç, toplumsal sorumluluk ve yaratıcı üretim yöntemlerini eğitim süreçlerine taşır. Özellikle 21. yüzyılın sunduğu dijital olanaklar ve bu yüzyılda tanımlanan yeni değerler, postmodern sanat eğitiminin içeriğini ve yöntemlerini çeşitlendirir. Bu çeşitlilik, öğrencileri yalnızca bilgi alan değil; sorgulayan, üreten ve toplumsal yapılarla bağ kurup sanatı düşünsel bir araç olarak dönüşüm için kullanabilen özneler haline getirir. Buna paralel olarak öğretmen ise salt bilgi aktaran bir otorite olmaktan çıkarak öğrencilerle birlikte öğrenen, sorgulayan ve öğrenme ortamını daha demokratik ve yaratıcı biçimde yapılandıran bir rehber konumuna gelir.

2.3 Postmodern Sanat Atölyeleri

Postmodern sanat eğitiminin çoğulcu, eleştirel ve süreç odaklı yapısı, sanat atölyeleri aracılığıyla somut biçimde görünür hale gelir. Bu bağlamda, postmodern sanat atölyeleri; öğrenci merkezli, katılımcı ve disiplinlerarası üretim süreçlerini odağına alan, bireyin kültürel kimliğini ve yaşantılarını sanatsal yollarla ifade edebileceği özgür öğrenme ortamların yaratılmasını destekler. Geleneksel sanat atölyelerinin teknik beceriye dayalı ve ürün odaklı yapısının aksine, postmodern atölye anlayışı; süreci, deneyimi ve eleştirel düşünmeyi merkeze alır. Atölye ortamı, bireyin yaratıcı araştırma yolculuğuna çıktığı, sanatı bir ifade biçimi kadar bir düşünme ve sorgulama biçimi olarak deneyimlediği dinamik, deneysel ve çok sesli bir öğrenme alanına dönüşür.

Gude (2007), 21. yüzyıl sanat eğitimi müfredatını ve sanat atölye yapılarını şekillendirebilecek birtakım stratejilere veya kendi deyimiyle olasılıklara değinir. Ona göre geleneksel sanat atölyeleri; biçim, teknik ve tasarım ilkelerine dayalı bir müfredatı benimsemesiyle, öğrencilerde gerçek bir katılım ve eleştirel bir farkındalık yaratmaz. Bu sebeple sanat eğitiminin ve atölye süreçlerinin; öğrencilerin kişisel, toplumsal ve kültürel deneyimlerine odaklanan bir platforma dönüşmesi gerektiğini savunur. Önerdiği sekiz temel ilkeyle birlikte postmodern sanat eğitimi müfredatlarına katkıda bulunurken aynı zamanda sanat atölyelerinin nasıl yapılandırılabilmesine yönelik alternatif bir pedagojik

çerçeve sunar. Gude'nin (2007), sanat atölyelerinin yeniden kurgulanmasına katkı sunan temel ilkeleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- 1) **Oynama:** Gude, bu ilkeyle birlikte rastlantısallık, deneysellik ve merak duygusunu üretim sürecinin yapıtaşları olarak konumlandırır. Sanat üretiminin doğru veya yanlış meselesi olarak değil keşif ve oyun alanı olarak görülmesi gerektiğini ifade eder.
- 2) **Kendini Şekillendirme:** Öğrencilerin bireysel deneyimlerini, öykülerini ve kimliklerini sanat yoluyla araştırmaları desteklenir. Böylelikle ilke; sanat ve kişisel anlam inşası arasındaki ilişkiyi vurgular.
- 3) **Toplumsal Temaları Araştırma:** Yaşanılan çevredeki toplumsal, politik ve kültürel meselelerin öğrenciler tarafından görünür kılınmasıyla ilişkilidir. Bu bağlamda sanat, atölye süreçleri içerisinde de toplumsal bağlamlarla güçlendirilerek kamusal bir araç haline getirilebilir.
- 4) **Farklılıkla Karşılaşma:** Öğrencilerin karşılaşabileceği çeşitli kültürel, toplumsal ve düşünsel perspektifleri, empatik bir biçimde içselleştirebilmesine odaklanır. Böylece atölye süreçlerinde çoklu bakış açılarına dayalı olarak 'ötekinin' deneyimi, sanat pratiklerinde karşılık bulur.
- 5) **Farkında Yaşama:** Günlük yaşam içerisinde karşılaşılabilecek sıradan detaylara karşı duyarlılığı teşvik eder. Sanat üretimi açısından yaşamın içindeki olağan deneyimler, öğrencinin yaşamla kurduğu ilişkiyle birlikte dönüştürülebilir.
- 6) **Yetkilendirilmiş Üretim:** Bu ilke, öğrencinin sanatsal sürecin öznesi olduğunu ifade eder. Bu anlamda atölye süreçlerinde öğrencinin tam bir yetki ve sorumluluk üstlenmesini destekler. Böylece öğretmenin bir rehber olarak yönlendirmelerde bulunması, öğrencinin ise kendi sanatsal üretim biçimini belirleyerek yaratıcı kararlar alması sağlanır.
- 7) **Görsel Kültürün Sökümü:** Reklam, sosyal medya, televizyon gibi görsel kültür araçlarına yönelik eleştirel analizleri içerir. Bu ilkeyle birlikte öğrencinin, görsel temsillerin arkasındaki ideolojik yapıları sorgulaması ve bu yapılara yönelik yeniden anlamlandırma becerisi geliştirmesi desteklenir.
- 8) **Toplumsal Alanların Yeniden İnşası:** Atölye süreçlerinin kamusal alanlara yönelik genişlemesiyle bağlantılı olan bu ilke; öğrencilerin sanatı, kamusal bir müdahale aracı olarak kullanabileceklerini vurgular. Bu sayede sosyal yapılara yönelik eleştiri ve tasarımlar, öğretim süreçleriyle bütünleşebilir.

Bu ilkeler, postmodern sanat atölye süreçlerini oluşturan; öğrenci, öğretmen, fiziksel ortam ve öğrenme dinamikleri gibi bileşenlerin postmodern bir evrimden geçtiğini ve yeniden tanımlandığını anlamamızı sağlar. Hetland vd. (2013), sanat eğitiminin yaratıcı düşünme, estetik farkındalık ve bilişsel beceriler üzerindeki etkilerini açıklamak amacıyla geliştirdiği ‘Studio Thinking’ modelinde, atölye temelli öğrenme süreçlerinde öğrenci ve öğretmen rollerine ilişkin önemli çıkarımlar sunmuştur.

Bu model, sanat atölyelerinin yalnızca bir derslik değil aynı zamanda düşünce üretiminin, yaratıcı karar alma ve anlam inşası süreçlerinin gerçekleştiği bir alan olarak kurgulanması gerektiğini vurgular. Öyle ki atölyelerde öğrenci, öğretmeninden bilgi bekleyen bir birey olmaktansa karar verme süreçlerinde sorumluluk alan, süreci birebir deneyimleyen ve sorgulayan bir özneye dönüşür. Öğrenci, inisiyatif alarak kolektif veya bağımsız çalışmalar gerçekleştirebilir. Süreç içerisinde çalışmalar üzerinde derinlemesine düşünür, aşamalarını planlar ve geniş bir teknik çeşitlilikle birlikte oluşturduğu çalışmalarına yönelik eleştirel bakış geliştirir (Hetland vd., 2013)

Öğretmen, bu yapı içerisinde merkezi bir otorite figürü olmaktan çıkarak süreci izleyen, bireysel dönütler sağlayan ve öğrencinin gelişimsel yolculuğunu destekleyen bir rehber olarak konumlanır. Böylece öğrenciler, ilgi duydukları alan ve teknikleri deneyimlerken öğretmen ise öğrencilerin sanatsal hedeflerine ilişkin yönlendirmelerde bulunarak onlara esneklik sağlar. Değerlendirme süreçlerinde ise yine bu yönlendirmelere paralel olacak şekilde düşünsel, teknik ve yaratıcı kararları izlemeye odaklanan biçimlendirici bir yaklaşımı benimser (Hetland vd., 2013).

Öğrenci ve öğretmen rollerinin dönüşüme uğradığı postmodern sanat atölyelerinde bu pedagojik değişimi destekleyecek fiziksel ortamların yeniden düşünülmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Soğancı (2016), geleneksel atölye yapısının öğrencilerde mesafeli, dışlayıcı ve katılımı sınırlandırıcı bir izlenim bıraktığını ifade etmiştir. Ona göre atölyeler yalnızca üretim yapılan mekânlar değil aynı zamanda öğrenmenin, ilişkilenenmenin ve dönüşümün gerçekleştiği çok katmanlı ortamlardır. Bu anlamda fiziksel ortam; öğrenciler arasındaki etkileşimi teşvik edecek, iletişimi ve ortak üretimi kolaylaştıracak bir yapıya kavuşturulmalıdır.

Bu yeniden yapılandırma sürecinde, fiziksel ortamın tasarımı öğrencinin bireysel ve kolektif öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yeniden kurgulanırken teknoloji bu tasarımın vazgeçilmez bir bileşeni haline gelmiştir. Öyle ki postmodern sanat, doğası

gereği teknolojiyle iç içedir. Özellikle 21. yüzyılın teknolojik imkanları, deneysel üretimleri desteklemekte ve sanatsal ifade biçimlerini çeşitlendirmektedir. Anderson ve Milbrandt'a (2005) göre, dijital teknolojilerin eğitim süreçlerinde kullanılması, öğrencilerin dijital kültürün eleştirel okurları olarak yetişmelerine olanak tanırken aynı zamanda onların yaratıcılıklarını da olumlu yönde destekler. Öğrenciler internet tabanlı araştırmalar gerçekleştirebilir, bilgisayar destekli tasarımlar veya video düzenlemeleri oluşturabilirler. Ayrıca görsel sunum tekniklerini çeşitlendiren dijital araçlardan faydalanabilirler. Bu araçlar, internet tabanlı sanal platformlarda öğrencilerin çalışmalarını sergileyebilmelerine olanak tanırken aynı zamanda kültürlerarası etkileşimi güçlendirmektedir (Mamur, 2019).

Bedir-Erişti ve Freedman (2024), geleneksel atölye yapılarının teknolojik unsurlarla yeniden düşünülmesi ve fiziksel ortamın teknolojiyle uyumlu hale getirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ona göre atölye ortamları, yalnızca geleneksel tekniklerin uygulandığı alanlar olmaktan çıkıp dijital okuryazarlığın geliştirilebildiği, etik duyarlılığın kazandırıldığı, yaratıcı, işbirlikçi ve eleştirel düşünmeye elverişli öğrenme ortamlarına dönüşmelidir. Yapay zekâ, kodlama araçları, artırılmış gerçeklik (AR), 3D modelleme ve hologram teknolojileri gibi en güncel teknolojilerin öğretim süreçlerinde kullanılabileceğini belirten Bedir-Erişti ve Freedman (2024); bu teknolojilerin, sanat eğitimi bağlamında hem öğretim stratejilerini hem de öğrenme deneyimlerini dönüştürme kapasitesine sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Teknoloji, postmodern sanat atölyelerinin önemli bir parçası olsa da kullanılacak tek araç olarak düşünülmemelidir. Öyle ki postmodern sanat pratikleri hem güncel hem de geleneksel olandan beslenerek estetik ve kültürel bir çoğulluk oluşturur. Freedman ve Stuhr (2004), sanat eğitiminin temel özelliklerinden birinin çoklu perspektiflere açıklık olduğunu ve bu yaklaşımın, geleneksel tekniklerin çağdaş bağlamlarla bütünleşmesine olanak tanıdığını savunur. Onun görüşlerinde çoklu perspektif yaklaşımı, sanatsal üretimlerin biçimsel özellikleriyle birlikte bu üretimleri hayata geçiren düşünsel süreçler ve disiplinlerle doğrudan bağlantılıdır. Öyle ki postmodern sanat atölyeleri yalnızca estetik değerlerin üretildiği ortamlar değildir. Toplumsal katılımın ve aktivist yaklaşımın benimsendiği atölye süreçlerinde çevresel sorunlara duyarlı ve dönüşüm yaratmaya açık bir anlayış benimsenmektedir. Sanat üretimi süreçlerinde dönüşüme yönelik bu yaklaşım; edebiyat, tarih, sosyoloji, görsel kültür ve medya gibi farklı disiplinlerin benimsenmesiyle

daha geniş bir etki ağı oluşturulmasını sağlar. Böylece toplumsal sınıf, ırk, cinsiyet, etnik köken ve engellilik gibi çeşitli toplumsal durum ve kimlikler, öğrencinin bireysel yaşam deneyimiyle birlikte sorguladığı temalar haline gelir (Freedman ve Stuhr, 2004).

Konular ve temalar açısından geniş bir skalaya sahip olan postmodern sanat atölye süreçleri; bu çeşitliliği, kavramı ve metni öne çıkarabilecek sanatsal üretim yöntemleri bağlamında da gösterir. Bu anlamda atölyelerde resim, özgün baskı ve heykel gibi geleneksel yöntemlerin yanı sıra; performans sanatı, dijital kolajlar, foto-manipülasyonlar, iç mekânda veya kamusal alanda gerçekleştirilen enstalasyonlar gibi postmodern sanat üretimi yöntemleri kullanılabilir (Barrett, 2022). Bu yöntemler, sorgulanan temaya yönelik ifade olanaklarını zenginleştirirken öğrencinin kurduğu bireysel veya toplumsal bağlamların estetik yansımalarını çeşitlendirir.

Postmodern sanat atölyelerinin bireyi ve deneyimi merkeze alan disiplinlerarası yapısı, ölçme-değerlendirme yaklaşımlarında da çeşitlilik yaratmaktadır. Öyle ki bu atölyelerde gerçekleşen üretimler, bireye özgü bakış açılarıyla şekillenen kişisel bir anlatı aracı olarak konumlanır. Bu nedenle değerlendirme süreçlerinin, standart kriterlerden ziyade öğrencinin sanatsal ve düşünsel yolculuğunu merkeze alacak şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Mamur (2010), geleneksel değerlendirme yaklaşımlarının, sanat eğitiminin öznel ve süreç odaklı doğasına uyum sağlayamadığını belirtir. Ona göre geleneksel sistem, genellikle ortaya çıkarılan ürüne odaklanarak yalnızca sonuç üzerinden bir değerlendirme sunar. Bu durum bireysel süreçlerin değer kazandığı atölyelerde öğrenci tercihlerini göz ardı eder. Bu nedenle değerlendirme aşamasında; öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, grup değerlendirme, portfolyo değerlendirmesi ve görüşmeler gibi öğrenmenin farklı boyutlarını kapsayacak alternatif yöntemler kullanılabilir (Mamur, 2010; Dilmaç, 2020). Bu yöntemler, öğrencilerin sanatsal düşünme süreçlerini, teknik ve estetik tercihlerini, yaratıcılığını ve ifade gücünü çoklu bakış açılarıyla değerlendirmeyi sağlar. Öyle ki öğrenci de değerlendirme sürecinin bir parçası olarak kendisinin veya akranının sürecini eleştirel bir gözle inceleyebilir ve böylece karşılıklı bir öğrenme diyalogu yaratılabilir.

Sonuç olarak postmodern sanat atölyeleri; bireysel deneyimi merkeze alan, çoklu ifade biçimlerini destekleyen, eleştirel düşünmeyi teşvik eden ve geleneksel hiyerarşilerin dönüşüme uğradığı bir öğrenme ortamı sunar. Bu ortamların pedagojik yapısı yalnızca teknik bilgi aktarımını değil öğrencinin sanatsal, düşünsel ve toplumsal gelişimini de

hedefler. Fiziksel mekânın ve donanımın bu süreçle uyumlu biçimde yeniden yapılandırılması, öğrencilerin aktif katılımını ve yaratıcı üretim sürecini kolaylaştırır. Öğrenci tercihlerinin öncelendiği postmodern sanat atölyelerinde konu ve kavramların; yaşamın içinden, bireysel kimlikten, toplumsal değer veya sorunlardan besleniyor oluşu anlam üretme süreçlerinde esneklik yaratır. Bu esneklik, ölçme-değerlendirme süreçlerinde, öğretmen-öğrenci ilişkisinde veya üretime yönelik teknik kullanımı bağlamında da görülür. Böylece postmodern sanat atölyeleri, postmodernizmin kuramsal temelleri ve pedagojik ilkeleriyle örtüşen, öğrenci merkezli bir atölye olma özelliği kazanır.

2.4 İlgili Araştırmalar

2.4.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Töre'nin (2005), “Çağdaş Sanat Eğitime Etki Olanakları Açısından Postmodern Sanat Postmodern Pedagoji İlişkisi” adlı yüksek lisans tez çalışması, literatür taramasına dayalı kuramsal-analitik bir inceleme çalışması olarak tanımlanmıştır. Araştırmada postmodernizme dayanak oluşturan modern sanat ve modern pedagoji incelenmiş, modern sanat eğitiminde 1880'den 1940'a kadar uzanan süreç aktarılmıştır. Araştırmacı bu kısımda özellikle modern sanat hareketleri arasında bir başlangıç noktası olarak görülen Arts and Crafts hareketi ve modern sanat eğitiminin tanımlanması konusunda en açık örnek olan Bauhaus Okulu üzerinde durmuştur. Araştırmanın sonraki bölümünde ise postmodern kavramını anlamsal olarak ele almış ve postmodernizmin sanatsal, felsefi ve edebi alanda etkili olduğunu aktarmıştır. Araştırmada ayrıca postmodernite, bir durum ifadesi olarak tanımlanmış ve belirleyici unsurlarının toplumsal, kültürel, ekonomik ve siyasal olduğu bilgilerine yer verilmiştir. Töre, postmodern sanatı kültür ve estetik boyutlarıyla değerlendirmiş ve sanatçı, sanat eseri, sanat tüketimi kavramlarını postmodernizm çerçevesinde yeniden açıklamıştır. Pedagoji ise okul ve eğitimcinin postmodern çağdaki değişimi kapsamında ele alınmış ve bu dönemde öğrenci merkezli bir sistemin ortaya çıktığı bilgisine yer verilmiştir. Sanat eğitiminde kronolojik gelişimi aktaran çalışmanın son kısmında günün anlayış ve kavrayış biçimlerine uyumlu olan çağdaş sanat eğitimi sistemi açıklanmıştır.

Çoşkun-Onan (2005), “Sanat Eğitimi Yöntemleri / Yeni Yaklaşımlar” isimli yüksek lisans tez çalışmasında yöntem ve yaklaşımlara odaklanarak sanat eğitimindeki değişim ve yenilikleri gözlemlemeyi amaçlamıştır. İlk olarak sanat eğitiminin tarihçesine değinen

araştırmacı hem ülkemizde hem de batıda gerçekleşen sanat eğitimi hareketlerini incelemiş ve okuyucuya bir karşılaştırma fırsatı sunmuştur. Görülmektedir ki ülkemiz sanat eğitiminde batıdaki gelişmelerin rolü büyüktür ve araştırmada da aktarıldığı gibi batıdaki akademiler, müfredat ve atölye yapılarını oluşturmak konusunda bir rehber olarak görülmüşlerdir. Araştırmacı, sanat eğitiminde yeni yaklaşımlar başlığı altında en güncel ve en kapsamlı yaklaşım olarak nitelenen disiplinlerarası-tematik yaklaşımı aktarmış ve araştırmanın sonunda Türkiye’deki sanat eğitimi uygulamalarının uluslararası standartlara çok yakın olmadığı sonucuna varılmıştır.

Ayaydın (2009), “Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-iş Öğretmenliği Anabilim Dallarının Sorunları ve Çözüm Önerileri” başlıklı makalesinde Resim-iş Öğretmenliği Anabilim Dallarında yaşanan sorunları çeşitli başlıklara ayırmış ve sorunların nedenlerini tartışarak araştırma sonunda çözüm önerileri geliştirmiştir. İlk olarak Güzel Sanatlar Eğitimi bölümlerinin yapısı ve işleyişine ilişkin sorunlara değinmiş ve resim-iş öğretmenliği adlandırmasının yanlış olduğunu dile getirmiştir. Ona göre resim-iş öğretmenliği ve resim dersi tanımı; estetik, sanat eleştirisi gibi konuları bünyesinde barındıran programlar içerisinde yeterince kapsayıcı değildir ve sanat öğretmenlerini sadece resim öğretmeni olarak tanımlamak, görevleri hakkında yanlış fikirler oluşturmaktadır. Fiziki ortamların yetersizliği de araştırma kapsamında ortaya çıkarılan önemli bir sorundur. Bu başlık altında atölye, kaynak ve malzeme yetersizliğine değinen Ayaydın, özellikle çağımızın sanat üretiminde önemli bir yeri olan bilgisayar teknolojilerinin eksikliğini dile getirmiştir. Öğretim elemanlarına ilişkin sorunların tespit edildiği bölümde ise sanatçı ve gelenekçi öğretmen sorununa değinilmiştir. Sorunun, ölçme-değerlendirme aşamasını da doğrudan etkilediğini belirten araştırmacı, öğretmenlerin kişisel beğeni tercihlerini etkinliklerde egemen kılmaya çalıştığını ve bu durumda öğrencinin üslup ve yaratıcılığının da öğretmene göre şekillendiğini aktarmıştır. Ayaydın, araştırmanın son bölümünde; programda çağdaş eğitim anlayışlarıyla düzenlemeler yapılması, bölümlerin fiziki ihtiyaçlarının giderilmesi, bölümün adında değişikliğe gidilmesi, program içeriklerinde kalite standardı oluşturulması gibi çeşitli önerilerde bulunmuştur.

Bulut (2014), “21. Yüzyılda Yeni Teknolojilerin Yarattığı Sanat Anlayışları ve Görsel Sanatlar Öğretmeni Yetiştiren Kurumların Eğitim Programlarındaki Yeri” isimli makalesinde görsel sanatlar öğretmenlerinin lisans eğitimleri süresince aldıkları derslere odaklanmış ve sanat eğitimi programlarının niteliğini değerlendirmiştir. Araştırma,

geleceğin görsel sanatlar öğretmenlerinin donanımlarını ortaya çıkarması açısından da önemlidir. Öyle ki Eğitim Fakültesi Resim-iş Öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin, günümüzün gelişen sanatsal teknik ve malzemelerine aşina olması, görsel kültürü yorumlayabilmesi ve çağdaş sanatın teknoloji gibi çeşitli disiplinlerle olan ilişkisini kavrayabilmeleri gerekmektedir. Gerçekleştirilen araştırmada özellikle 60'lardan itibaren oluşturulmuş sanat eserlerine ve günümüze kadar geçen süreçte çeşitli disiplinlerin sanatla ilişkisinden doğan akım veya yöntemlere yer verilmiştir. Video, ses, ışık, performans ve enstalasyon gibi çeşitli yöntem ve tekniklerle gerçekleştirilen eserlerin sergileme biçimlerine değinilen araştırmada, sanat öğrencilerinin günümüz müzelerinde karşılaşabilecekleri çeşitli örnekler de yer almaktadır. Bulut, öğretmen yetiştiren kurumların eğitim programlarını incelediği başlık altında resim ana sanat atölye derslerinde bilgisayar destekli çalışmalara yönelinmediğini ve bu atölyelerde dersi yürüten öğretim üyesinin sanatsal anlayışının gerçekleştirilen etkinliklerde ön plana çıktığını dile getirmiştir. Bu öğretim üyelerinin bir kısmının geleneksel bir kısmının ise daha çağdaş yaklaşımları benimsediği belirtilen araştırma, öğrencinin gelişiminde eğitim programının içeriği kadar atölye hocasının kişisel tutumu ve yönlendirmelerinin de önemli olduğunu anlamamızı sağlamaktadır. Gerçekleştirilen diğer araştırmalarda da belirtildiği üzere sanat eğitimcisinin vazifesinin resmin nasıl yapılacağını öğretmek olmadığı, onların sınırsız teknik, yöntem ve malzemeye açık olmaları gerektiğinin de altı çizilmiştir. Araştırmacı son olarak, programlardaki çağdaş sanat derslerinin bir dönemden fazla yer alması önerisini sunmuş ve ayrıca güncel sanat uygulamalarının daha iyi anlaşılabilmesi için daha fazla pratik gerçekleştirilecek alan yaratılması gerektiğini söylemiştir.

Kaynar-Tanır (2014), "Resim-İş Öğretmenliği Özgün Baskıresim Dersinin Postmodern Sanat Eğitimi Bağlamında Uygulanabilirliği: Bir Eylem Araştırması" başlıklı doktora tez çalışmasında, Resim-İş Öğretmenliği lisans programında bulunan özgün baskıresim dersini, postmodern sanat eğitiminin ilke ve stratejileriyle birlikte yapılandırılarak uygulamaya geçirmiştir. Araştırma deseninin eylem araştırması olarak belirlendiği çalışmada, yapılandırmacı öğrenme kuramı temel alınmış ve çok katmanlı etkinlik planları oluşturulmuştur. Bu bağlamda görsel kültür çalışmaları, yaratıcı drama, müze eğitimi ve sanat tarihi gibi postmodern sanat eğitimiyle ilişkili öğelerle ders içeriği yeniden tasarlanmış ve öğretmen adayları; kadın, özgürlük ve iktidar temaları çerçevesinde medya görselleri ve baskı tekniklerini kullanarak eleştirel ve öznel sanat

pratikleri gerçekleştirmiştir. Araştırma bulguları, postmodern sanat eğitimi yaklaşımının; bireyselliği öne çıkaran, çok kültürlülüğü ve görsel okuryazarlığı destekleyen ve sanatsal üretimi, düşünsel ve kavramsal boyutlarla yeniden ele alan dönüştürücü gücünü ortaya koymuştur. Araştırmanın sonucu, postmodern sanat eğitimi anlayışının özgün baskıresim dersi kapsamında hem pedagojik hem de yaratıcı kazanımları artırdığı belirlenmiştir.

Boerescu (2019), “Günümüzün Yeni Dinamikleri Işığında Sanat Eğitimi” isimli makalesinde günümüz sanat eğitiminin genel özelliklerini açıklamış ve ülkemizdeki sanat eğitiminde bulunan altyapı eksikliğine dikkat çekmiştir. Araştırmacı, yeniçağın sanat eğitiminde düşüncenin biçimden daha önemli olduğunu, özgünlüğün modern eğitimde olduğu gibi biçimle değil düşünceyle belirlendiğini belirtmiştir. Günümüz sanat eğitimcisinin sorumlulukları üzerinde de durmuş ve onların yalnızca teknik bilgi veren elemanlar olmadıklarını, onların sosyal göstergeleri ve simgelerin kültürel kodlarını çözümleyebilecek donanıma da sahip olmaları gerektiğini söylemiştir. Buna paralel olarak öğrencilerin de postmodern çağın görsellerine eleştirel bir bakışla yaklaşmalarının önemini vurgulamıştır. Disiplinlerarası bir yaklaşımla şekillenen postmodern sanat eğitiminde, atölyesinde kendi sanatsal dilini ve tekniğini öğrenciye aktaran sanatçı-eğitimci profilinin artık kaybolduğunu; bunun yerini takım çalışmasının, yeni medya tekniklerinin ve görsel-yazınsal kaynakların aldığını belirten araştırmacı, üniversitelerin eskiye ait olan sanat eğitimi modellerini yeni teknolojilerle tekrardan öğrenciye aktarma çabası içinde olduğunu belirtmiş ve üniversitelerin modernist tutumlarını eleştirmiştir. Araştırmada Türkiye’deki sanat eğitimi, gelenekçi ve hiyerarşik bir akademik sistem olarak tanımlanmıştır. Yazara göre bu sistem içerisinde öğrenci çoğu zaman atölye hocasının üslubuyla yetismekte ve onun kişisel beğenilerine uyum sağlamaya çalışmaktadır. Yeniçağa adapte öğretmenlerin eksikliği de kuramsal altyapı sorunuyla paralellik göstermektedir. Öyle ki araştırmada çoğu fakültede sanat sosyolojisi, mitoloji, çağdaş sanat sorunları vb. derslerin hoca sıkıntısından dolayı açılmadığı belirtilmiştir. Böyle bir durumda öğrenciden günümüz sanatını yorumlaması, çağın sanat yöntemlerini kullanabilmesi ve görsel kültür bilincini kazanmasını beklemek güçtür. Boerescu, araştırmasının son kısmında önerilerini dile getirmiş ve günümüz sanat eğitiminin birçok disiplinden beslenen, teknolojik ve bilimsel gelişmelere uyum sağlayan, öğrencinin teknik çeşitliliğini deneyimlemesine yardımcı olan bir sistem haline getirilmesi gerektiğini açıklamıştır.

Baykan (2022) “Postmodernizmin Sanat Eğitime Yansımalarının İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde postmodernizmin tarihsel sürecini ve sanat eğitime yansımalarını inceleyerek lisede görev yapan görsel sanatlar öğretmenlerinin derslerinde postmodernizme ve postmodern sanat yöntemlerine nasıl yer verdiklerini ve bu durumun öğrencileri nasıl etkilediğini ortaya çıkarmaya çalışmış ve toplam dört öğretmenle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında modernizmin çıkışından postmodernizme kadar olan süreç hakkında bilgiler vermiş ve postmodernizmin sanat eğitimiyle olan ilişkisi kapsamında; çoklu zekâ kuramını, disiplin temelli ve disiplinlerarası sanat eğitimi, çokkültürlülüğü ve görsel kültürü açıklamıştır. Baykan, gerçekleştirdiği görüşmelerle öğretmenlerin postmodern yaklaşımlara aşina olduklarını ortaya çıkarmıştır. Araştırmada, katılımcı öğretmenlerin modernizmin birçok özelliğine karşı bir duruş sergiledikleri fakat buna karşın postmodern sanatı biçimsel olarak değerlendirme eğiliminde oldukları görülmüştür. Derslerinde postmodern sanatı görsel örneklerle öğrencilerine aktarma amacıyla olan öğretmenler arasında modern sanat akımlarından da örnekler veren öğretmenlerin bulunması, modern ve postmodern sanat konusunda eğitimcilerin de bir kavram kargaşası yaşadığını göstermiştir. Postmodernizmi tanıyan öğrencilerin ise farkındalık kazanıp farklı malzemelere yöneldikleri görülmüştür. Araştırma sonunda çeşitli öneriler getiren Baykan, görsel sanatlar öğretmenlerinin postmodern sanat ve sanat eğitimi konusunda hizmet içi kurslarla bilgilendirilebileceklerini, çalışmada yalnızca öğretmen görüşleri alındığını ve öğrenci görüşlerinin de alınabileceği araştırmaların gerçekleştirilebileceğini, görsel sanatlar derslerinde uygulama aşamasında da postmodern anlayıştan faydalanabileceğini söylemiştir.

2.4.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Gude (2007), “Principles of Possibility: Considerations for a 21st-Century Art & Culture Curriculum” başlıklı çalışmada, geleneksel sanat eğitimi programlarının modernist unsurlar etrafında yapılandırılmasını eleştirmiş ve sanat eğitiminde daha çağdaş, eleştirel ve dönüştürücü bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini savunmuştur. Gude’ye göre, sanat eğitimi programları öğrencilerin sadece teknik becerilerini geliştirmekle kalmamalı aynı zamanda onların yaşam deneyimlerini sorgulamalarına ve sanatsal yollarla ifade etmelerine imkân tanımalıdır. Bu bağlamda geliştirilen “Olasılık İlkeleri (Principles of Possibility)”, öğrencilerin oyun, öz-farkındalık, toplulukla ilişkilene, empati, yapıcılık

ve kültürel okuryazarlık gibi başlıklar altında çok katmanlı öğrenme yaşantıları geliştirmelerini hedeflemektedir. Çalışma, sanat eğitiminin sadece bireysel değil, toplumsal dönüşüm açısından da güçlü bir araç olabileceğini göstermektedir

Hetland vd. (2013) tarafından geliştirilen ve “Studio Thinking: The Real Benefits of Visual Arts Education” başlıklı kitapta sunulan Studio Thinking modeli, görsel sanatlar eğitiminde öğrencilerin düşünme becerilerini atölye yapıları içinde geliştirmeye yönelik sekiz temel alışkanlık çerçevesi sunar. Bunlar arasında “gözlem yapma”, “sorgulama”, “yansıtma”, “ifade etme” ve “risk alma” gibi kavramlar yer alır. Böylece çalışma, sanat atölye temelli öğrenme süreçlerinde kullanılabilecek stratejileri kapsamlı biçimde okuyucuya sunar. Geliştirilen atölye temelli öğrenme modeli, proje temelli öğrenme yaklaşımlarıyla uyumlu biçimde tasarlanmış olup sanat öğrencileri için hem bireysel yaratıcılığı teşvik etmekte hem de öğrenme sürecini daha bilinçli ve yapısal hale getirmektedir. Araştırmacılar, bu modelin öğrencilerin hem sanatsal hem de bilişsel gelişimlerini desteklediğini ve aynı zamanda öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını gözden geçirmelerine katkı sunduğunu belirtmişlerdir.

Salazar (2013), “Studio Interior: Investigating Undergraduate Studio Art Teaching and Learning” isimli makalesi, lisans düzeyindeki sanat eğitiminin doğası ve amacı nedir sorusundan hareketle atölye derslerinin içeriğini sorgulayan ve bu konuda gerçekleştirilebilecek çalışmalara rehberlik edecek sorunları açığa çıkaran bir çalışmadır. Yazar ilk olarak atölye eğitimi araştırmalarının kısa bir geçmişini aktarmış ve Amerikan yükseköğretimindeki zorluklar ve değişiklikler üzerinde durmuştur. Bu başlık altında, disiplin uzmanlığına dikkat çekerek sınırlı disiplinler üzerindeki uzmanlığın 21. yüzyılın ihtiyaçlarını karşılayamadığını ve Amerika’daki yükseköğretimin daha disiplinlerarası, daha az hiyerarşik ve teknolojik açıdan daha duyarlı bir hale getirilmesi gerektiğini savunmuştur. Araştırmada yaşlanan eğitimci kadrosu ve üniversiteye yeni kayıt yaptıran genç nesil arasındaki çatışmaya yer verilmesi dikkat çekicidir. Bu durumun; deneyimli profesörleri, dijital çağın içinde büyüyen genç nesle uyum sağlamaya ve yeni öğretme-öğrenme stratejileri geliştirmeye zorladığı bilgisine yer verilmiştir. Yaşlanan eğitimci kadrosu hakkındaki bir diğer bilgi ise onların işe alınmalarında ve terfi etmelerinde eğitimci yönlerinden ziyade sanatçı kimliklerinin etkili olması ve bu sebeple onların öğretim uygulamalarının etkililiğinin tartışılabileceğidir. Bu durum üzerine yazar, yakında emekli olacak sanatçı-öğretmenlerin öğretim uygulamalarına ilişkin bir bilimsel

araştırmanın genç eğitimci kadrosu için değerli bir kaynak olabileceğini aktarmıştır. Araştırmanın önemli bir diğer bulgusu da sanat eğitiminde, usta-çırak eğitimine dayalı geleneksel Akademi'den ve malzeme araştırmaları odaklı Bauhaus modellerinden uzaklaşan eğilimlerin varlığıdır. Yazar, atölyelerde öğretim ve öğrenme yaklaşımlarının, müfredatın Akademi ve Bauhaus modellerinden ne ölçüde ayrıştığına, programların ve profesörlerin beceriyi nasıl tanımladığına, dijital kültürün eğitim seçimlerine nasıl etki ettiğine bağlı olarak değişebileceğini belirtmiştir. Araştırmada son olarak, atölyelerde öğretim ve öğrenim konusunda gerçekleştirilebilecek bilimsel araştırma konularına yer verilmiştir. Eğitimcilerin sanat öğretimini nasıl geliştirip uyguladığını, atölye sınıflarında hangi becerilerin öğretildiğini ve öğrenildiğini ortaya çıkarmak bu konulardan bazılarıdır.

Barrett (2022), “Sanat Üretimi: Form ve Anlam” isimli kitabında modern ve postmodern sanatın birbirinden ayrıştığı noktaları aktarmış ve sanata yönelik postmodern tutum ve stratejiler üzerinden günümüz sanat üretimi yöntemlerini okuyucuya sunmuştur. Postmodernizmin, ifade özgürlüğünü ve dolayısıyla çoğulcu bir üslubu savunan yönünü belirten yazar, postmodern kurama şüpheyile yaklaşan eğitimcilerin olduğunu da belirtmiştir. Postmodern stratejileri açıkladığı bölüm ise günümüz sanat eğitiminde kullanılabilecek sanatsal ifade yöntemlerini anlamamız açısından önemlidir. Öyle ki bu stratejiler; modernizmin özgünlük anlayışına ve bireysel yaratılara verdiği değere tepki gösteren, küreselleşmenin getirdiği kültürel çeşitliliği benimseyen ve çağdaş teknolojilere uyumlu sanat üretim yöntemlerini ortaya çıkarmıştır. Barrett, bu stratejileri; iş birliği, kendine mal etmek, gerçek olanı simüle etmek, kültürel etkileri melezlemek, teknikleri ve kodları harmanlamak, imgeleri katmanlamak, tanıdık olanı yeniden bağlamlandırmak, bakışla (gaze) yüzleşmek, işaretleri metinlerarası hale getirmek, uyumsuzluktan yararlanmak, kimlik inşa etmek ve edebi araçları görsel sanatlara uyarlamak olarak açıklamıştır.

3. YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Nitel araştırmalar, bireylerin yaşantılarına ilişkin anlamlarını, deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları çözümlemeye odaklanan sistematik süreçler olarak tanımlanır (Creswell, 2013). Ayrıca sosyal olguların çok boyutlu doğasını kavrayabilmek amacıyla katılımcıların kendi anlatıları üzerinden veri üretmeyi esas alır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Alana özgü açıklama ya da teori geliştirme süreci olarak da tanımlayabileceğimiz nitel araştırmalar, doğal ortama duyarlı yapısıyla ön plana çıkarlar. Öyle ki araştırma süreci, bilgi kaynağı olarak görülen katılımcıların bulunduğu gerçek ortamlarda şekillenir (Özden ve Saban, 2019). Bu yöntemde, araştırmacı yalnızca veri toplayan bir gözlemci değil aynı zamanda anlam üretme sürecinin aktif bir parçasıdır. Patton'a (2002) göre nitel araştırmacı, sahada oluşan verileri yorumlayan, bu yorumları kendi alan bilgisi ve kuramsal çerçevesiyle bütünleştiren ve böylelikle veriye anlam kazandıran bir yorumlayıcı konumundadır. Araştırmacının bu etkin rolü, özellikle pedagojik yapıların anlaşılmasında, katılımcıların dile getirdiği görüşleri bağlamsal temellerle ilişkilendirme açısından büyük önem taşır.

Temel nitel araştırma ise bir olgu ya da düşünsel yapının, katılımcıların kendi ifadeleri doğrultusunda nasıl tanımlandığını ve yapılandırıldığını ortaya koymayı amaçlayan tanımlayıcı bir yaklaşımdır (Ary vd., 2010). Merriam'a (2013) göre bu desen, bireylerin kendi dünyalarına ilişkin anlam yapılarını çözümlemeye imkân tanır. Bu bağlamda temel nitel desen, postmodern sanat atölye dersleri gibi belirli bir pedagojik yaklaşımın, alan uzmanları tarafından nasıl algılandığını ve yorumlandığını derinlemesine ortaya koymak için etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir.

Temel nitel araştırmalarda araştırma soruları, önceden yapılandırılmış, açık uçlu ve betimleyici özellik taşırlar. Bu sorular; olayların, kavramların veya süreçlerin katılımcılar tarafından nasıl algılandığını, anlamlandırıldığını ve ifade edildiğini ortaya koymayı amaçlar (Ary vd., 2010; Merriam, 2009). Araştırma sürecinde bu tür sorular hem veri toplama sürecinin yönünü belirler hem de elde edilen bulguların anlamlı bir bütünlük içinde değerlendirilmesini sağlar. Bu çalışmada da öğretim elemanlarının postmodern sanat atölyesi derslerine yönelik algıları ve düşünsel yaklaşımları, bu ilkelere dayalı olarak şekillendirilen araştırma sorularıyla incelenmiştir.

Bu doğrultuda, araştırmada öğretim elemanlarının postmodern sanat atölyesi derslerinin nasıl yapılandırılması gerektiğine ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Nicel genellemelere dayanmaktan ziyade bu çalışma, katılımcıların söz konusu pedagojik yapı üzerine geliştirdikleri düşünsel yaklaşımları ve önerileri temel alarak, postmodern sanat atölyesi derslerinin nasıl şekillendirilebileceğini ortaya çıkarmaya çalışılmaktadır. Temel nitel araştırma deseni, bu tür betimleyici ve çözümleyici bir sorgulama biçimi için uygun bir zemin sunmakta ve öğretim elemanlarının düşüncelerinden yola çıkarak yapılandırıcı ve anlamlı çıkarımlara ulaşmayı mümkün kılmaktadır.

3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, nitel araştırmalarda yaygın olarak tercih edilen ve araştırmaya uygulama kolaylığı kazandıran kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi, araştırmacının yakın çevresinde bulunan, erişimi kolay, zaman ve kaynak açısından ekonomik olan birey ya da durumların araştırma sürecine dahil edilmesini esas alır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Özellikle derinlemesine veri toplama gereksinimi olan nitel çalışmalarda, bilgiye erişimin hızlı ve etkili olması bu yöntemin tercih edilmesinde önemli rol oynar.

Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde temel amaç, genellenebilirlikten çok, incelenen durumu olabildiğince kapsamlı ve bağlamsal biçimde anlamaktır (Patton, 2002). Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu, araştırmacının kurumsal bağılılığının bulunduğu Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Öğretmenliğı Programı'nda yer alan ve araştırmaya gönüllülük esasına göre katılım sağlamayı kabul eden altı (6) öğretim elemanı oluşturmaktadır. Öğretim elemanları, araştırma içerisinde K1, K2, K3, K4, K5 ve K6 kodlarıyla yer almaktadır.

Katılımcı öğretim elemanları, araştırmanın yapıldığı dönemde lisans düzeyindeki ana sanat atölye derslerini yürüten, postmodern sanat anlayışı ve çağdaş sanat eğitimi uygulamalarıyla doğrudan ilişkili deneyime sahip bireyler arasından seçilmiştir. Katılımcıların kurumla olan organik ilişkisi ve araştırmacıyla iletişimlerinin açık olması, güvenilir veri elde edilmesini destekleyici bir unsur olarak değerlendirilir (Merriam, 2013).

3.3 Veri Toplama Araçları

Temel nitel araştırmaların başlıca amaçlarından biri, araştırmaya katılan bireylerin belirli olgulara ilişkin algılarını ve bu olgulara yükledikleri anlamları açığa çıkarmaktır (Ary, vd., 2010; Merriam, 2009). Bu araştırmada da postmodern sanat atölyesinin nasıl yapılandırılması gerektiğine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini ortaya koymak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırmalar kapsamında görüşmeler; iki veya daha fazla birey arasında gerçekleşen, etkileşimli bir şekilde soru sorma ve yanıtlama esasına dayalı, günlük konuşmalardan farklı olarak belirli bir araştırma amacına yönelik bilgi toplamayı hedefleyen bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşme formu yaklaşımı olarak da bilinen yarı yapılandırılmış görüşmeler, önceden belirlenmiş sorular ya da konu başlıklarını içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu yöntemde, araştırmacı hazırladığı sorulara bağlı kalarak veri toplarken gerektiğinde katılımcılardan daha ayrıntılı bilgi edinmek amacıyla ek sorular sorma esnekliğine de sahip olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Görüşme formu oluşturulmadan önce araştırmanın gerçekleştirileceği kurumdaki yayın etiği izinleri alınmıştır (EK-1). Gerekli etik izinlerin alınmasının ardından görüşme formu, alan uzmanı iki öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda düzenlenmiş ve ekler bölümünde yer alan nihai haline getirilmiştir (EK-2). Görüşmeler sırasında herhangi bir sorunun anlaşılmaması ya da beklenmedik bir durumun ortaya çıkması halinde, sorular yeniden yapılandırılmış ve katılımcıya tekrar yöneltilmiştir. Görüşmelerin gerçekleştirilmesinden önce hazırlanan gönüllü katılım formlarıyla katılımcıların onayı alınmış ve görüşmeler, katılımcıların izniyle ses kayıt cihazı aracılığıyla kayıt altına alınmıştır (EK-3).

3.4 Verilerin Çözümlemesi

Temel nitel araştırmalarda en sık başvuru alan yöntemlerden biri olan betimsel analiz, elde edilen verilerin belirli temalar çerçevesinde düzenlenerek anlamlı biçimde sunulmasına olanak tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu analiz türünde amaç, ham verilerin yalnızca özetlenmesi değil; aynı zamanda araştırmanın kavramsal çerçevesine uygun olarak yapılandırılmış ve yorumlanabilir bir formatta sunulmasıdır (Miles vd., 2014).

Bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle     mlenmiş ve dört aşamalı bir analiz süreci izlenmiştir (Yıldırım ve şimşek, 2021).

- 1. Betimsel analiz için temaların belirlenmesi:** İlk aşamada, araştırmanın kuramsal temelleri ve görüşme soruları doğrultusunda bir  n tema listesi oluşturulmuştur. Temalar; sanat atölyesi derslerinde öğretmenin rolü, fiziksel ortamın niteliği, sanatsal yaklaşımlar, kullanılan malzemeler ve postmodernizmin tanımı gibi başlıklarda gruplandırılmıştır.
- 2. Tematik çerçeveye dayalı olarak verilerin işlenmesi:** İkinci aşamada, elde edilen nitel veriler bu tema listesiyle örtüşecek şekilde kodlanmış, benzer görüşler bir araya getirilerek tematik bütünlük sağlanmıştır. Bu süreçte, kodlama işlemleri araştırmanın sanat eğitimi alanındaki kuramsal birikimi ve önceki literatür bilgisi çerçevesinde y r t lm ştir. Patton'un (2002) vurguladığı gibi, bu tür analizlerde araştırmacı yalnızca bir gözlemci değil; aynı zamanda anlam üretme sürecinin aktif bir yorumlayıcısı olarak konumlanmıştır.
- 3. Bulguların tanımlanması:**    nc  aşamada, analiz edilen veriler doğrudan katılımcı ifadeleriyle desteklenerek betimsel sunum gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen alıntılar, her temayı destekleyecek biçimde  rneklendirilmiş ve bu yolla verilerin yorumlanmasına geçilmiştir. Creswell'in (2012) belirttiği üzere, katılımcıların doğrudan ifadeleri nitel araştırmalarda yorumun gücünü artırmakta ve okurun bağlamı daha iyi kavramasını sağlamaktadır.
- 4. Bulguların yorumlanması:** Dördüncü ve son aşamada, ortaya konan bulgular yorumlanmış, ilgili literatürle karşılaştırmalar yapılarak sonuçların anlamlandırılması sağlanmıştır. Bu süreçte, elde edilen bulgular daha önce yapılan çalışmalarla bağdaştırılarak ya da ayrılaştığı noktalar vurgulanarak tartışma zemini oluşturulmuştur.

3.5 Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bu araştırmanın yöntemsel bütünlüğünü sağlamak amacıyla, geçerlik ve güvenirlik ölçütlerine dikkat edilmiştir. Nitel araştırmalarda geçerlik, elde edilen verilerin araştırılan olguyu ne ölçüde yansıttığı; güvenirlik ise bu bulguların tutarlılığı ve tekrarlanabilirliğiyle ilgilidir (Yıldırım ve şimşek, 2021; Merriam, 2009). Nitel veri toplama süreçlerinin yorumlamaya dayalı yapısı nedeniyle, bu ölçütlerin sağlanmasında

araştırmacının rolü, şeffaflığı ve sistematikliği büyük önem taşımaktadır (Creswell, 2013).

Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla, ilk olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda revize edilmiştir. Bu yaklaşım, içerik geçerliği sağlama yönünde önemli bir adım olarak görülür (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Görüşme sonrasında elde edilen ses kayıtları, yazıya dökülerek katılımcılara tekrar gönderilmiş ve verilerin doğruluğu katılımcı onayı ile teyit edilmiştir. Katılımcı doğrulaması olarak adlandırılan bu teknik, iç geçerliği artırmaya yönelik etkili bir yöntemdir (Merriam, 2009; Guba ve Lincoln, 1985).

İç geçerlik, araştırma bulgularının inandırıcılığını ve anlamlılığını ifade eder. Maxwell (1992), iç geçerliği betimleyici, yorumlayıcı ve teorik geçerlik düzeyleriyle açıklar. Bu çalışmada elde edilen temaların literatürle ilişkilendirilmesi, doğrudan alıntılarla desteklenerek analitik çerçevenin açıklanması ile yorumlayıcı geçerlik güçlendirilmiştir. Görüşme verilerinin detaylı biçimde analiz edilmesi ve her bir katılımcının özgün bağlamının dikkate alınması da bağlamsal inandırıcılığı desteklemiştir (Creswell, 2013; Maxwell, 1992).

Dış geçerlik ise araştırma bulgularının başka benzer bağlamlara aktarılabilirliğini ifade etmektedir. Nitel araştırmalarda genellenebilirlikten ziyade aktarılabilirlik üzerine odaklanılır (Guba ve Lincoln, 1985). Bu aktarılabilirliğin sağlanabilmesi için çalışmanın bağlamı, veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı biçimde sunulmuş ve yoğun betimleme ilkesine uygun hareket edilmiştir (Miles vd., 2014).

Yin'e (2017) göre güvenilirliğin sağlanması için veri toplama ve analiz sürecinin detaylı olarak belgeye dökülmesi gereklidir. Bu bağlamda araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, verilerin analizinde şeffaf ve sistematik bir süreç izlenmiş, görüşmeler ses kaydı cihazıyla kayıt altına alınmış, kayıtlar yazıya dökülmüş ve ardından araştırmacı ile danışman tarafından kayıtlara dayalı olarak kodlama yapılmıştır. Kodlama sonrası elde edilen temalar karşılaştırılmış ve ortak bir yapıya kavuşturulmuştur. Bu yaklaşım, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği çoklu kodlayıcılar arası tutarlılık ilkesine dayanmaktadır.

Veri analizi gerçekleştirilirken önyargılardan uzak bir tutum sergilenmesi ve bulguların, verinin kendi bağlamına ve katılımcı ifadesine dayandırılması doğrulanabilirlik ve tutarlılık ilkeleri açısından önemli görülür (Erlandson vd., 1993; Morrow, 2005).

Araştırma sürecinde de bu ilkeler gözetilmiş ve araştırma bulguları yalnızca araştırmacı yorumuna göre değil aynı zamanda katılımcının sunduğu bağlam çerçevesinde oluşturulmuştur.



4. BULGULAR

Bu bölümde, öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Analiz sürecinde, araştırmacının önceden belirlediği temalar temel alınarak veriler sistematik bir şekilde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Öğretim elemanlarının görüşlerini daha doğru ve etkili bir şekilde yansıtabilmek ve çalışmanın güvenilirliğini artırmak adına metin içerisinde doğrudan alıntılara sıkça yer verilmiştir. Böylece katılımcı ifadelerinin araştırmanın genel yapısıyla uyumlu şekilde sunulması hedeflenmiştir. Görüşmelerin analizi sonucunda elde edilen temalar, araştırmanın temel hedefleri doğrultusunda oluşturulmuş ve aşağıda yer alan Tablo 4.1. üzerinde sunulmuştur.

Tablo 4.1

Postmodern Sanat Atölye Derslerine İlişkin Oluşturulan Temalar

Postmodernizmin tanımı
Postmodern sanat eğitimi tanımı
Öğretmenin rolü
Sanatsal yaklaşımlar
Malzemeler
Konu ve kavramlar
Ölçme-değerlendirme
Fiziksel ortam
Öğrencinin rolü
Postmodern bakışı yansıtmaya dair zorluklar
Diğer görüş ve öneriler

4.1 Postmodernizmin Tanımına İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının, postmodern sanat atölye dersleriyle bağlantılı olarak postmodernizmin tanımına ilişkin görüşleri ‘Postmodernizmin Tanımı’ temasını oluşturmuştur. Bu tema, postmodern sanat atölye derslerinin nasıl kurgulanacağına ilişkin çeşitli detayların aktarımından önce, görüşmenin gerçekleştirildiği öğretim elemanının postmodernizme hangi açıdan baktığı, nasıl yorumladığı ve dolayısıyla nasıl tanımladığına ilişkin bir veri seti ortaya çıkarmıştır. Bu temaya ilişkin ortaya çıkarılan kodlar Tablo 4.2’de gösterilmektedir.

Tablo 4.2

Postmodernizmin Tanımına İlişkin Görüşler

Tek bir doğrunun olmaması
Eleştirelilik
Modernizm karşıtı bir görüş
Modernizmle ilişkili
Geleneği sorgulama
Hiyerarşilerin önem kaybetmesi
Disiplinlerarasılık
Sanatta değişen tanımlar
Modernizm sonrası
Provoke edicilik
Etkileşimlilik
Eklektik bir yapı
Sanatın topluma etkisi
Değişik bakış açıları oluşturma
Her şey gider
Her şeyin kullanılması

Öğretim elemanlarının postmodernizmin tanımı temasına ilişkin görüşleri arasında ilk olarak ‘tek bir doğrunun olmaması’ düşüncesi yer almıştır. K1, postmodernizmde çoğulcu bir anlayışın hâkim olduğu fikrini destekleyen bu görüşünü modernizm üzerinden örneklediği, ‘Modernizm, daha çok batı düşüncesinde. Bir şeyin tek bir doğrusu vardır, o da budur’ cümleleriyle desteklemiştir (Görüşme, s. 1). K5 ise postmodernizmi her şeyden bir parça içeren bir kültür olarak tanımlamış ve eklektik bir yapıya işaret etmiştir. Sonuç olarak her iki görüşün de benzerlikleri bulunsa da K1 postmodernizmi çoğulculuk üzerinden değerlendirip modernizme karşıt bir görüş olarak konumlandırırken, K5’e göre postmodernizm, kültürel bir sentez olarak aktarılmıştır. K5, K1’in belirttiği ‘tek bir doğrunun olmaması’ düşüncesiyle paralellik taşıyan eklektik yapı kavramını aşağıdaki cümlelerle açıklamıştır:

Postmodernizmin kökeninde her şeyden bir parça içeren bir kültür var. Yani özünde eklektik bir kültüre dayanıyor Avrupa'daki çıkışına baktığımız zaman. Bizim toplumumuz için baktığımızda da zaten biz sürekli eklektik bir kültürün parçasıyız. Hani Orta Asya'dan kavimler göçüyle düşündüğünde gelip yerleştiğimiz bu topraklarda bizden önce zaten çok fazla uygarlık kurulup göçtüğü için baktığında hepsinden birer parça içeriyoruz. Yani Farsça kelimelerden tut da yaşayış biçimine kadar var. Batı kültüründen de çok fazla var. Roma

kültüründen bile çok fazla şey var. Dolayısıyla tamamen aslında postmodernizm kavramı eski ile yeniye birleştirmekten ziyade her şeyin iç içe geçtiği birbirinin içerisinde bir hamur halinde yorulduğu bir kavram olarak nitelendiriyorum (K5, Görüşme, s. 1)

K5'in belirttiği 'her şeyin iç içe geçmesi', K4'ün ifadelerinde yer alan 'her şeyin gitmesi' ve 'her şeyin kullanılması' düşünceleriyle benzerlik göstermektedir. Öyle ki K4, postmodernizm tanımında 'her şey gider (anything goes)' söylemini kullanarak postmodernizmin her türlü yöntem ve tekniğe açık olduğunu, bu bağlamda her şeyin kullanılabilirliğini ve her şeyin gidebileceğini açıklamıştır (K4, Görüşme, s. 1).

Öğretim elemanlarının postmodernizm tanımlarında kullandıkları ortak noktalardan biri de sanat tarihsel olarak postmodernizmin 'modernizm sonrası' olarak konumlanmasıdır. K1, K2, K3 ve K6 yaptıkları tanımlamalarda postmodernizmi, 'modern sonrası' olarak tanımlamışlardır. K3, postmodernizmi modern sonrası hareketlerle birlikte ortaya çıkan bir yapı olarak tanımlarken aynı zamanda çağdaş sanatın temellerini oluşturan birtakım açılımlara sahip olduğunu aktarmıştır (K3, Görüşme, s. 1). K2 ayrıca postmodernizm tanımında alanyazındaki çeşitli tartışmalara da değinmiş ve postmodernizmin 'modernizmle ilişkili' yönünü şu cümlelerle aktarmıştır:

Tabii modernizmin karşıtı bir görüş gibi ortaya çıktığını okuyoruz. Araştırmalarımın genel olarak öyle görüyorum ama bir yandan da modernizme bağlı bir tarafı var. Hani ona karşı olma durumu, onu temel alıp onun karşısında durma durumu gibi bir durum olduğu için ona bağlı olma durumu da var (K2, Görüşme, s.1).

Görüşmelerden elde edilen kodların bir kısmı da postmodernizmin sorguladığı ve değiştirdiği alan ve yapıları kapsamaktadır. K2, postmodernizmi tanımlarken sanat alanının geleneğinde var olan öğeleri sorgulayan bir yapısı olduğunu dile getirmiş ayrıca onu, yeni bakış açısı kazandıran ve daha çoklu bir bakış açısını içeren bir kavram olarak nitelemiştir (K2, Görüşme, s. 1). Öğretim elemanlarının gelenek kavramına olan bakış açıları farklılık göstermiştir. K2, gelenek kavramına sanat tarihsel açıdan yaklaşmış ve kavramı sanatsal pratikler özelinde değerlendirmiştir. Böylece geleneği, sanat alanı içinde sınırlamıştır. K6 ise gelenek kavramını, postmodernizmin zaman içinde kabul ettiği, geçmişten gelen birikime dayalı bir değer olarak ele almıştır. Öyle ki postmodernizmi ana söylemlerin ve tekil kriterlerin egemenliğinin sorgulandığı dönem olarak tanımlayan K6, postmodern dönemde 'hiyerarşik yapının önem kaybetmesiyle' birlikte geleneğe olan bakışın nasıl şekillendiğini ve sanat tarihi içindeki 'hegemonyanın' nasıl değiştiğini aşağıdaki cümlelerle açıklamıştır:

İşte, ‘‘Hayatta en hakiki mürşit ilimdir.’’ Buna bir sürü kişi inanıyor olabilir ama işte ilimden başka yol göstericiler var mı? Olumlu olumsuz bir sürü yeni şey işin içine giriyor. Normalde (...), 1900’lerin başında bir üniversitede ben ilimden, bilimden başka yol gösterici bir şey buldum diyeni üniversiteye bir daha almazlar. En karikatürize ederek anlatabileceğimiz bu ana söylemlerin yıkılması meselesinde. Eskiden koca karı ilacı dediğimiz şeylere şimdi alternatif deniyor. Yani bir yerde halkların yüzlerce yıllık gelenekleri, deneyimleri de laboratuvarda üretilen ilaçlar kadar önemlidir gibi bir yere çıkıyor modern sonrası dönemin algısı. Bunu bütün her şeye genelleleyebilirsin. Hiyerarşilerin daha az etkin olduğu, yani işte efendim profesör böyle dedi, sokaktaki adam da şunu dedi, biz profesöre inanırız. Hayır, sokaktaki adama da inanabiliriz bilgi meselesinde. Bilginin kaynağı nedir? (...). Bilgilerimizin çok çeşitli kaynakları vardır. Hiçbirinin bir değerine hegemonyası, otoritesi yoktur (K6, Görüşme, s. 1).

Bazı öğretim elemanları, tanımlamalarında postmodernizmin sanatın temel unsurlarını nasıl değiştirdiğini de aktarmışlardır ve durum ‘sanatta değişen tanımlar’ kodunu ortaya çıkarmıştır. Postmodern dönemde sanatçının ortaya koyduğu varlığın güçlendiği fakat diğer taraftan izleyici kavramının da daha farklı bir şekilde karşımıza çıktığı ifade edilmiştir. Sanatçı, sanat eseri ve izleyici üçgeninde gerçekleşen ‘etkileşimli’ sürecin modern dönemde de birçok örnekle kendini gösterdiğini fakat postmodernizmle birlikte bu etkileşim uzantılarının ‘provokatif’ yönde evrildiği dile getirilmiştir (K3, Görüşme, s. 1). Benzer şekilde sanatta tanımların değiştiğini aktaran K2, bu değişimi modern dönemle karşılaştırma yaparak postmodernizmin benimsediği disiplinlerarası yapıya dayandırarak açıklamıştır:

(...) modernizm daha disiplinler bir yapı ama postmodernizm daha disiplinlerarası bir yapı içerisinde yer alıyor ve işte sanatın geleneğinde dediğim gibi örnek verecek olursam hani heykel mermerden, resim yağlı boyadan yapılır fikri daha çok hakimdir geleneksel ve modern dönem sanat yaklaşımında ama postmodernizmde (...) tanımlar değişiyor. Sanatın, sanatçının, sanat yapıtının da izleyici gibi öğelerin de tanımlarının değiştiğini görüyoruz postmodernizmde (K2, Görüşme s.1).

K6 da sanatta değişen tanımlar boyutunda sanat eserinin tanım ve kapsamına odaklanmıştır. Duchamp’ın kopyalamayla çoğalttığı ve seri üretimin postmodernizm üzerindeki etkisini açıkça yansıttığı Mona Lisa (veya sanat eserinin gerçek adıyla ‘L.H.O.O.Q’) eserini örnek göstermiş ve bu örnekle birlikte modernizmin dışladığı üretim biçimlerine karşı postmodernizmi yüksek sanat-alçak sanat ikilemini ortadan kaldıran ve karikatür, spreyci boya, çizgi film gibi üretimlerin de değerli bir görsel tasarım

ürünü olarak tanımlanmasını sağlayan bir kavram olarak tanımlamıştır (K6, Görüşme, s. 1)

Postmodernizmin sorgulayıcı yönü üzerine aktarılan bu görüşler içerisinde ‘eleştirelilik’, postmodernizmin etkilediği alan veya disiplinlerin de ifade edilmesine yardımcı bir kavram olarak konumlanmıştır. Sanat bağlamında geçmiş yapıların sorgulanması, doğrunun tanımının gerçekleştirilmesi ve farklı perspektiflerin birlikteliği üzerindeki bu eleştirel yön, K1’in ifadesinde modernizm sonrası değişim gösteren ve bu değişim sayesinde hayatla birlikte kültür, felsefe ve edebiyat gibi alanlarda da yeni sorgulama alanları yaratan bir özellik olarak yer almıştır (K1, Görüşme, s. 1). K1’in, postmodernizmin tekrar şekillendirdiği geniş bir etki alanı olduğunu savunan bu görüşüyle benzer olarak K3 de bu etki alanından çeşitli örnekler vermiştir. K3’e göre postmodern bakış açısına dayalı ebedi çerçeve, ekonomik bağlamdaki uzantılar, dünyadaki değişim ve dönüşümlerin yansıması, sanatın toplum ve kitleleri yönlendirme ya da değişik bakış açısı oluşturacak uyanışları yaratmaya ilişkin misyonunu güçlendirmektedir (K3, Görüşme, s. 1)

4.2 Postmodern Sanat Eğitiminin Tanımına İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının, postmodern sanat atölye dersleriyle bağlantılı olarak postmodern sanat eğitiminin tanımına ilişkin görüşleri ‘Postmodern Sanat Eğitiminin Tanımı’ temasını oluşturmuştur. Bu temaya ilişkin görüşler; postmodernizmin sanat eğitimi üzerindeki etkisi dolayısıyla uygulanan veya uygulanabilir pedagojik yaklaşımlar, eğitim kapsamında öğretmen-öğrenci hiyerarşisi, sanat eğitimi sürecinde benimsenen sanatsal yaklaşım ve uygulamalar ve müfredat yapısı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu temaya ilişkin ortaya çıkarılan kodlar ve kodlara ilişkin örnekleri kapsayan alt kodlar Tablo 4.3’te gösterilmektedir.

Tablo 4.3

Postmodern Sanat Eğitimi Tanımına İlişkin Görüşler

Klasik eğitimin sorgulanması

Öğrenci odaklı olma

Yeni bakış açıları kazandırma

-Yeni sanatsal biçim ve içerikler

Kavramların sorgulanması

-Eleştirelilik

[Tablo 4.3 (Devam) *Postmodern Sanat Eğitimi Tanımına İlişkin Görüşler*]

Farklı teknolojik imkanlardan yararlanma
Deneysellikğin öne çıkması
Yorumun öne çıkması
Eleştirel pedagoji
-Görselliğin manipülatif unsurlarıyla ilgili süreçlerin gündeme gelmesi
Eklektik çoklu yapı
Disiplin temelli
Okuryazarlığın artırılması
-Görsel okuryazarlık
-Medya okuryazarlığı
-Dijital okuryazarlık
Bütüncül sanat eğitimi
Eğitimde disiplinlerarası yapı

Öğretim elemanlarının postmodern sanat eğitimi tanımına ilişkin görüşleri, postmodernizm tanımına ilişkin açıklamalarıyla yer yer paralellik göstermiştir. Öyle ki öğretim elemanlarının postmodernizmin tanımında vurguladıkları sorgulayıcı ve eleştirel özellikler, postmodern sanat eğitimi tanımlarında da yer edinmiştir. K1, postmodern bakış açısı sanat eğitime aktarıldığında önceki ‘klasik eğitimin sorgulanmasını’ sağlayacağını ve dolayısıyla bilinenin ötesinde yaratıcılığı geliştirebilecek yönlerin ortaya çıkarılabileceğini ifade etmiştir (K1, Görüşme, s. 1). ‘Kavramların sorgulanması’ ve ‘eleştireliliğin’ sanat eğitimi içerisine girmesi de aktarılan görüşler arasındadır (K2, Görüşme, s. 1). K2, postmodernizmin sorgulayıcı yönünü vurgularken aynı zamanda klasik eğitim olarak tanımlanan modernist sanat eğitimi üzerinden de karşılaştırmalar gerçekleştirmiş ve K1’in aksine yalnızca klasik eğitimin sorgulanması üzerinde durmamış, buna ek olarak modernizmi dışlamadan, modernizmin yapısında bulunan unsurların nasıl dönüşüme sokulabileceği ve postmodern sanat eğitime hangi yönleriyle entegre edilebileceği üzerine görüşlerini aşağıdaki cümlelerle açıklamıştır (K2, Görüşme s. 1).

Ben kendi atölye derslerinde ders verirken de çok böyle geleneği reddetmiyorum ama gelenekten gelen bilgilerin yanına ne katabiliriz düşüncesiyle hareket ediyorum. Hani tamamen onları yok sayıp keşfetmeye yönelik bir şey olarak sanat eğitim sürecini planlamıyorum. Evet, yani işte desendir, yağlı boyadır, üç boyutlu çalışmalardır. Daha önce yapıldığı şekliyle ilk önce çocukların bu konudaki birikimlerine bakıyorum. Bu birikimler

sonrasında orada yerleşmiş şeylerden sonra hani bir de bunu başka açılardan değerlendirin sorgulayın dediğimde bence orada postmodern sanat eğitimi başlıyor diye düşünüyorum (K2, Görüşme, s. 1)

Öğrencilerinin sorgulama sürecine girmeleriyle postmodern sanat eğitiminin başladığını savunan K2, “Sanatın yapılma biçimleri ve sanatın içeriğiyle ilgili geleneksel ve modernizmin çizdiği çerçeveyi tamamen reddetmeden ‘yeni bakış açıları’ nasıl katabiliriz?” sorusuyla ders sürecini yapılandırıldığını ifade etmiştir (K2, Görüşme, s. 1). Postmodern sanat eğitiminde önemli görülen eleştirel düşünme sürecini öğrenci açısından değerlendiren bu görüş bağlamında öğrenci; geçmiş sanatsal birikimi dikkate alınan, kendi sanatsal sürecinde inisiyatif alan ve ders kapsamında gerçekleştirilen etkinlik ve uygulamalarda etkin olan bir figür konumundadır. Diğer öğretim elemanları da postmodern sanat eğitimi sürecinin ‘öğrenci odaklı’ olması gerektiğini çeşitli yönlerle belirtmiştir. Örneğin K1, postmodern sanat eğitiminde didaktik bir yaklaşımdan ziyade kişisel sorgulamaların ön plana çıkarılması gerektiğini savunmuş ve bu bağlamda kişisel öykülerin ve genel olarak kişisel ‘şeylerin’ sanatsal üretim sürecini şekillendirebileceğini dile getirmiştir. Öğretim elemanına göre, görülen bir şeyi bireysel bakış açısıyla düşünsel fikre uygulamak postmodern sanat eğitimi sürecinin bir parçasıdır (K2, Görüşme, s. 1). K6 ise postmodern sanat eğitiminde öğrenci odaklı bir anlayışın hâkim olması fikrini postmodernizmin getirdiği çoğulcu bakışa dayandırmıştır. Ona göre postmodernizm, disiplinlerarası yapısı gereği çeşitli hayat doğrultularının hepsine saygı duyulmasını ve sanat eğitimi açısından da modernist yaklaşımların yarattığı hiyerarşinin yıkılmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda K6, öğrencilerin sanat eğitimi sürecinde getirdikleri ürünlere saygılı olunması ve dolayısıyla öğrencinin daha fazla söz sahibi olması gerektiğini savunmuş fakat yine de bu durumun bireysel öğretmen tutumlarıyla sınırlı olduğunu dile getirmiştir (K6, Görüşme, s. 2-3).

Eleştirel pedagoji ise postmodern sanat eğitimi tanımında kullanılan bir diğer kavramdır (K3, Görüşme, s. 1). K3 görselliğin manipülatif unsurlarıyla ilgili süreçlerin sanat eğitimi sürecinde ön plana çıktığını dolayısıyla görsellerle ilgili pedagojik analizlerin gerçekleştirilebileceğini aktarmıştır. Öğretim elemanına göre sanat eğitiminin çerçevesi; dünyayı, toplumu daha iyi anlama ve açıklama misyonu ile ilişkili olarak postmodern bir evrimden geçmektedir (K3, görüşme, s. 2). ‘Yorumun öne çıkması’ ve eleştireliliğin kendini daha fazla göstermesinin postmodern evrimde etkili olduğunu savunan K3, postmodern sanat eğitimi aşağıdaki cümlelerle açıklamıştır:

“Sanat eğitiminin yine kendi içerisindeki bileşenlerinin, bu yapılanma süreçlerinin, çözümleme süreçlerinin, üretim süreçlerinin biraz daha kavram, anlam ya da işte bu kavramla anlamın birleşiminin sanatçı ve izleyici açısından nasıl yorumlanmadığı ya da sanatçı ve izleyici arasındaki etkileşim pratiğine göre nasıl yapılandığıyla ilgili süreçlerin daha etken olduğu (...), postmodern çerçeveyi, tanımı içeren bir yapıyla genişlemesi” (K3, Görüşme, s. 2)

K4, K3’ün görüşüne paralel olarak postmodern sanat eğitimi tanımlarken eleştirel pedagojinin öneminden bahsetmiştir (K4, Görüşme, s. 1). Ona göre eleştirel pedagoji, postmodernizmin getirmiş olduğu ‘eklektik, çoklu yapıyla’ doğrudan ilişkilidir. Öğretim elemanına göre bu çoklu yapılar; sanat eğitime tek bir açının, tek bir disiplinin veya klasik olarak tanımlanan disiplin temelli bir anlayışın da ötesinde bakmayı gerektirmektedir çünkü ‘bütüncül sanat eğitimi’, toplumu ilgilendiren ve eleştirel diyebileceğimiz konuların postmodern bakış açısıyla yapılandırılarak eğitim-öğretim ortamlarına yansıtılmasını içermektedir (K4, Görüşme, s. 1). Bu noktada, öğretim elemanının ‘eleştirel’ olarak nitelediği konuların, postmodern sanatçıların eserlerine yansımaları üzerine sorgulamalar, eleştirel pedagojinin de sanat eğitimi açısından önemini ortaya koymuştur. Öyle ki bu yansımaların ne kadarının sanat eğitimi süreçlerine dahil edildiği, ne kadar eleştirildiği ve bunlara yönelik ne kadar yöntem ve tekniğin işe koşulduğu, sorgulamayı beraberinde getirirken eleştirel pedagojinin de sanat eğitimi süreçlerindeki önemini artırmaktadır (K4, Görüşme, s. 1). K4, aynı zamanda postmodern sanat eğitiminin çeşitli okuryazarlık türlerini de beraberinde getirdiğini dile getirmiştir (K4, Görüşme, s. 1) ‘Okuryazarlığın geliştirilmesi’, bu noktada K3’ün görselliğin manipülatif unsurlarıyla ilgili süreçler üzerine aktardıklarıyla benzerlik göstermektedir. K4, çeşitli okuryazarlık türlerinin postmodern sanat eğitimi süreçlerinde bulunması gerektiğini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

(...) çoklu okuryazarlığın geliştirilmesi çok önemli. (...) Görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık. Tüm bunların bir arada olduğu bir eğitim anlayışının benimsenmesi dolayısıyla bütüncül olabilmesi açısından önemli çünkü artık teknoloji hızla geliyor, işte ‘görsel kültür’ unsurları her yerde karşımıza çıkıyor. Bence bu postmodern sanat eğitimi bu anlamda zorluyor. Yani bunun girmesi gerekiyor bu alana (K4, Görüşme, s. 1).

Öğretim elemanları, postmodern sanat eğitimi tanımında sanat üretimi pratiklerine de değinmişlerdir. K2, modernizmden gelen unsurların postmodern bir sanat atölyesinde üretim sürecinin bir parçası olarak değerlendirilebileceğini aktarırken ‘yeni bakış açıları’

kapsamında bir alt kod olarak yer alan ‘yeni sanatsal biçim ve içeriklerin’ nasıl oluşturulabileceğine de değinmiş ve bu bağlamda postmodern sanat eğitimi, karışık medya veya ‘teknolojik imkanların da kullanılabileceği’ bir eğitim olarak tanımlamıştır (K2, Görüşme, s. 1). K3, postmodern sanat eğitimi, sanatsal pratikleri de kapsayan ‘deneysel süreçlerin’ ön plana çıktığı bir eğitim modeli olarak görürken K6 çeşitli disiplinler altında şekillenen her üretim biçimini saygı değer olarak nitelemiş ve postmodern sanat eğitimi kapsamında disiplinlerarası anlayışın varlığını vurgulamıştır (K3, Görüşme, s. 1; K6, Görüşme, s. 3).

4.3 Öğretmenin Rolüne İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının, postmodern sanat atölye derslerinde öğretmenin nasıl bir rol üstlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri ‘Öğretmenin Rolü’ temasını oluşturmuş ve bu temaya ilişkin görüşler; öğretmenlerin, postmodern sanat eğitimi sürecinde nasıl bir pedagojik yaklaşımı benimsemesi gerektiğini, öğrencileriyle olan iletişimini ve yönlendirme süreçlerini, atölye veya sınıf ortamının nasıl düzenleyebileceğini ve postmodernizmle birlikte gündeme gelen disiplinlerarası ve esnek yapıyı öğretim süreçlerine nasıl entegre edebileceklerini içermiştir. Ayrıca öğretmenin kendi bireysel gelişimine dair tutumu, sanatın kültürel kodlarını çözümleme becerisi ve atölye ortamındaki sınırlılıkları ortadan kaldırmaya yönelik yaratıcı gücü gibi konular da bu bağlamda ele alınmıştır. Bu temaya ilişkin ortaya çıkarılan kodlar ve kodlara ilişkin örnekleri kapsayan alt kodlar Tablo 4.4’te gösterilmektedir.

Tablo 4.4

Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüşler

Esnek yapıli olmak
-Öğrenciye serbestlik sunmak
-Öğrencilerin kendi estetik beğenilerini geliştirmek
Rehber olmak
Kişiyi özel eğitim vermek
Öğrencilerin sorgulamasını sağlamak
Postmodern bakış açısını özümsemek
Mesleki yeterlilik sahibi olmak
Sürece odaklanmak
Çok yönlü olmak
Disiplinlerarası etkileşimde bulunmak
Müzelere gitmek

[Tablo 4.4 (Devam) Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüşler]

Okuryazarlığını geliştirmek
Sanat tarihsel bilgiye sahip olmak
Sosyokültürel olarak öğrenciyi hazırlamak
Daha saygılı olmak
Fiziksel sınırları ortadan kaldırmak
Metaforik anlatımı çözümlemeyi aktarabilmek

Öğretmenin rolüne ilişkin aktarılan görüşler, bir öğretmenin atölye veya sınıf ortamında ‘rehber olması’ gerektiğini ortaya koymaktadır (K2, Görüşme, s.2, K6, Görüşme, s.4). Görüşmelerden elde edilen veri ağı, öğretmenin rehber olmak gibi temel rollerine dair görüşleri ortaya çıkarırken aynı zamanda bu rolü destekleyecek iletişim becerilerinin ve kişisel gelişime dair tutumların nasıl olması gerektiğini ve eğitim-öğretim ortamının düzenlemesine yardımcı olacak ‘postmodern becerilerin’ neler olduklarına dair bilgileri de ulaşmayı sağlamıştır. Ayrıca bu temanın altında aktarılan görüşler, geleneksel eğitim-öğretim ortamlarındaki öğretmenlerin benimsemiş olduğu tutum ve davranışların da örneklerini içermesiyle postmodern sanat atölye derslerinde öğretmenin rolünü daha anlaşılır kılmaktadır. Örneğin K2, geleneksel eğitim ortamlarındaki öğretmenin artık salt bilgi aktarıcı bir rolden çıkıp, öğrenciye rehberlik eden bir konumda olması gerektiğini aşağıdaki cümlelerle açıklamıştır:

Geleneksel olarak ya da alışlageldik eğitim ortamları ya da öğretmen modelleri daha çok öğretmenin bilgili olduğu öğretmenin yönettiği atölyeler ya da dersler oluyor. Post modern bakış açısı bence öğretmenin rehberlik yaptığı öğrencilerin daha çok yükümlülüğü üstüne aldığı ve sorgulamayı yaptığı süreçler olarak görüyorum ben (K2, Görüşme, s. 2)

K2’nin bu görüşü, geçmişten günümüze şekillenen eğitim modelleri içerisinde alışılmadık bir durumu da ortaya çıkarmıştır. Ona göre öğretmen ve öğrencinin rolleri önceki temalar altında da belirtilen ‘postmodern bir evrimden’ geçmektedir. Öğrencinin daha aktif bir sorumluluk bilinciyle hareket etmesinin gerektiği eğitim-öğretim ortamlarında postmodern bakış, öğretmenin süregelen baskınlığını azaltmaktadır.

K6 ise öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinde ‘öğretmek’ eylemini modernizm bağlamında sorgulamıştır. Ona göre öğretmek, modernizm açısından düşünüldüğünde merkezîyetçi bir mantığın eğitim-öğretim süreçlerine yansımalarıyla şekillenmektedir (K6, Görüşme, s. 3). Dolayısıyla ‘öğretilen’, öğretim süreçleri öncesi kimselerce belirlenen ve

değişmez birtakım bilgileri kapsamaktadır. K5, öğretmenliğe yönelik görüşlerini ise aşağıdaki cümlelerle açıklamıştır:

Yani derste en fazla şey diyebilir öğretmen. Gerçekten post modernizmi benimsemiş bir öğretmen o da artık öğretmenlik olmuyor. Ona da artık biz öğretmenlik diyemeyiz. Yani geleneksel anlamda. Çünkü öğretmenlik dediğimiz şey de modernist. (...) Belli bir yere geldiği zaman ben de bakayım bir şeyler söyleyeyim ama benim de tasarımın her alanından anlama olasılığım yok (K6, Görüşme, s. 4).

Modernizmin, öğretmeni öğrenme sürecindeki her şeye hâkim olan ve bilgilerini öğrenciye aktaran lider kişi olarak konumlandırıran yapısını eleştiren K6, postmodern bakışın öğretmeni, ‘neredeyse bir teknisyen gibi teknik sorunları çözmeye çalışan ve zaman zaman kendisine danışılan’ kişi haline getirebileceğini aktarmıştır (K6, Görüşme, s. 3).

Öğretmenin rehber olmak niteliğiyle benzerlik gösteren ve öğretmenin temel rolüne dair çıkarımlarda bulunabileceğimiz bir diğer görüş ise öğretmenin ‘esnek’ olması kodunu ortaya çıkarmıştır. Esneklik kavramı, aktarılan görüş bağlamında öğretmenin katı kurallara bağlı kalmadan, öğrenci merkezli bir anlayışla bireysel görüşlere değer verilen bir öğretim ortamı oluşturmasıyla ilişkilendirilmiştir. K1, öğretmenin; ‘öğrencilerin kendi estetik beğenilerini geliştirebileceği’, fikir çeşitliliğine açık, daha esnek yapıli bir ortam oluşturması gerektiğini savunmuş ve bu düşüncesini aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir (K1, Görüşme, s. 2).

(...) düşünsel alt yapılarını geliştirebilmesi için öğrenciyi biraz hazırlamak gerekiyor bu süreçlere. Yani belki de sevmeyecek bilmiyorum. Bakış açısı olarak geleneksel bir yöntem isteyebilir ama gelenekseli de kullanabilir. Aslında fikirlerin çoğul olabileceğini çeşitli olabileceği hep örneklerle okumalarla böyle canlı tutup onları hazırlamalıyız (...) (K1, Görüşme, s. 3).

K6 ise öğretmen esnekliğini, rehber olma rolüyle doğrudan ilişkilendirmiş ve postmodernizmle birlikte bir danışan haline gelen öğretmenin tüm sanatsal pratikler bağlamında öğrencilere serbestlik sunması ve ayrıca öğrenci ürünlerine karşı ‘daha saygılı bir yaklaşımı’ benimsemesi gerektiğini ifade etmiştir (K6, Görüşme, s. 4).

Öğretmen esnekliği, K2’nin ‘kişiyi özel eğitim’ anlayışıyla paralellik gösterir. Bireyselleştirilmiş eğitim olarak da tanımlayabileceğimiz bu öğretim sürecinde öğretmenin, kişisel ihtiyaç ve isteklere karşı daha açık olması beklenir. Öğretmenin rehber olması gerektiğini savunan K2, bu durumun öğretmenin sorumluluklarını

öğrenciye vermesi olarak algılandığını fakat aslında süreç içerisinde öğretmenin ‘bireysel eğitim’ vermesi gerektiğinin altını çizmiştir (K2, Görüşme, s. 2). Ona göre kişiye özel eğitim, öğrencinin kendi yolunu çizmesine olanak tanırken ve o yolda ‘takıldığında’ sorularla onun önünü açma imkanları da yaratmaktadır. ‘Öğrencilerin sorgulamasını sağlamaya’ yönelik bu süreçte hedef, soruların cevaplarını vermektense öğrencilerin kendi çıkış yollarını bulmalarına yardımcı olmak ve onları kendi süreçlerinden sorumlu bireyler haline getirmektir (K2, Görüşme, s. 2).

Öğretmenin temel rolleriyle ilişkilendirilebilecek görüşlerle birlikte öğretmenin pedagojik yetkinliğinin ve disiplinlerarası etkileşiminin öğretmen rolü açısından tartışıldığı çeşitli görüşler de aktarılmıştır. Bu görüşler çerçevesinde postmodernizmle ilişkili yaklaşımlara hâkim olmanın önemi birbirleriyle paralel görüşlerce vurgulanmıştır. K3, öğretmenin ‘postmodern bakış açısını özümsemiş’ olması gerektiğini ve bu durumun beraberinde ‘çok yönlülük’ ve ‘disiplinlerarası etkileşim’ gibi birtakım ‘mesleki yeterlilikler’ getirdiğini ifade etmiştir (K3, Görüşme, s. 2). Ona göre postmodernizm, tıpkı modernizm gibi çeşitli sanatsal pratikleri ve pedagojik bakışı beraberinde getirirken aynı zamanda bu unsurlara ilişkin yetkinlik ve yeterliliğe ulaşmayı kısacası çok disiplinli bir açıdan bakmayı gerektirmektedir. Bu yetkinliklere ulaşan öğretmenin, sınıf ortamı içerisinde öğrencinin gerçekten anlamlandırabileceği bir çerçeve oluşturabilmesi de yetkinliklerin pedagojik boyutunu kapsamaktadır (K3, Görüşme, s. 2). Bu anlamda öğretmen hem kişisel olarak postmodernizmi benimsemiş olmalı hem de benimsediği bu bakışı öğrenme süreçlerini yapılandırırken etkin olarak kullanabilmelidir.

K3’e göre öğretim sürecini yapılandırma konusunda bir öğretmen ‘fiziksel sınırları ortadan kaldırmaya’ ve ‘sürece odaklanmaya’ çalışmalıdır (K3, Görüşme, s. 2-6). Fiziksel sınır, postmodern sanat üretimi stratejilerinin geliştirilebilmesi için önemli bir rol oynamaktadır çünkü fiziksel ortam çoklu duyuşsal deneyimlere ve K3’ün de bahsettiği deneysel ifadelerin gerçekleştirilmesine olanak tanıyan postmodern yaklaşımların kullanılabilmesi için gerekli koşulları yaratır (K3, Görüşme, s.6). Öğretim sürecinin yapılandırılması açısından sonuç yerine ‘sürece odaklanmak’ ise anahtar bir rol üstlenmektedir (K3, Görüşme, s. 2). K3, süreç içerisindeki dinamikleri tanımlayabilmek için öğretmenin nasıl bir yol izlemesi gerektiğini aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir:

Bu süreci detaylandırmaya ihtiyaç duyduğumuz noktada bunu nasıl yapabileceğine ilişkin birtakım stratejiler geliştirmesi gerekiyor. Farklı öğretim yöntem ve teknikleri işe koşabilir ya da sanat tabanlı öğrencinin kendisini, sürecini sorgulamasına ilişkin adımlar atmasına

zemin hazırlayacak bir takım öğretim etkinlikleri gerçekleştirebilir. Bunlar olduğu takdirde o post modern çerçevede birtakım üretim süreçleri ya da sanatsal sorgulama süreçleri olanaklı hale gelebilir. Yoksa bunu hani kavramsal olarak postmodernizmi, postmodernizmle ilintili süreçleri sorguladığımızda bu uygulama boyutunda karşılık bulamayacağı için bir anlam taşımayacaktır (K3, Görüşme, s. 2).

Öğretmenin sürekli olarak kendini geliştirmesi gerektiğini savunan K4, öğretmen rolü açısından yetkinliği ‘okuryazarlık’ ve sanatsal uygulama boyutunda açıklamıştır. Ona göre öğretmen; ‘müzelere gitmeli’, farklı teknik ve uygulamaları deneyerek uygulamada gelişmeli, okuryazarlığını artırmalı ve daha sonrasında öğrencilerine ulaştığı yetkinlikle birlikte sanatsal anlayış kazandırabilmelidir (K4, Görüşme, s. 2-3). Ayrıca geleneksel ve K4’ün ‘aşırı’ olarak nitelediği sanatsal pratikler arasında bir denge sağlamalı, postmodernizm etkisiyle şekillenen ve bir sanat eğitimi modeli olarak da kendini gösteren ‘bütüncül’ ve ‘çok yönlü’ bir anlayışı benimseyerek öğretim süreçlerini yürütmelidir (K4, Görüşme, s. 3).

Öğretmen rolünü, benzer şekilde yetkinlikler üzerinden açıklayan K5 ise, ‘sanat tarihsel bilgiye sahip olmanın’ ve ‘öğrenciyi sosyokültürel olarak hazırlamanın’ öğretmen yetkinliğinde kritik bir rolü olduğunu savunmuştur (K5, Görüşme, s. 2). Bu görüş, öğretim elemanının sanatı yalnızca bireysel bir üretim süreci olarak görmediğini aynı zamanda sanatı; toplumsal, politik ve kültürel dinamiklerle birlikte şekillenen bir olgu olarak kabul ettiğini de anlamamızı sağlar. Öyle ki sanat uygulamaları, sanat tarihsel bilgilerden doğrudan etkilenir. Geçmişten günümüze sanatı şekillendiren ilişkiler ağını çözümleyebilmek ve bu durumun sanat yapıtları üzerindeki etkisini açıklayabilmek K5’e göre öğretmenin ‘metaforik anlatımı çözümlemeyi aktarabilmesini’ de sağlar (K5, Görüşme, s. 3). Bir beceri olarak metaforik anlatımı çözümleyebilmek, eser veya performanslarda kullanılan imge, simge, nesne ve sembol benzeri unsurların taşıdığı ikincil anlamların veya derin anlatıların ortaya çıkarılması anlamı taşır. Bu beceri, öğretmenin sanat tarihsel bilgisiyle doğru orantılı olarak gelişim gösterir ve K5’e göre öğretmen, bu beceriyi öğrencilerine de kazandırabilmelidir.

4.4 Sanatsal Yaklaşımlara İlişkin Bulgular

‘Sanatsal Yaklaşımlar’ teması, öğretim elemanlarının postmodern sanat atölye derslerinde benimsenmesi gerektiğini ifade ettikleri üretim biçimlerine, teknik tercihlere ve pedagojik uygulamalara ilişkin görüşlerini içermektedir. Bu tema kapsamında; farklı disiplinlerden yararlanma, geleneksel yöntemlerin dışına çıkma, kavramsal

temellendirme yapma, teknoloji entegrasyonu, öğrencinin bireysel üretim sürecini görünür kılmaya yönelik yöntemlerin kullanımı ve öğrenciler arası etkileşimi destekleyen yaklaşımların kullanılması gibi çeşitli konulara yer verilmiştir. Katılımcıların bu temaya ilişkin görüşlerinden hareketle oluşturulan kodlar ve bu kodlara bağlı olarak yapılandırılan alt kodlar Tablo 4.5’te sunulmaktadır.

Tablo 4.5

Sanatsal Yaklaşımlara İlişkin Görüşler

Tek bir doğrunun olmaması
Teknoloji kullanımı
Kayıt almak
-Defter tutmak
-Günlük tutmak
Pentür
Kolaj
Bir aradalık
Manifesto yazmak
Disiplinlerarasılık
Hayatın içinden sorgulamalar
Çok disiplinlilik
Kavramsal sanat
Eleştirel pedagoji
Yürüyüş pedagojisi
Çağdaş sanat uygulamaları
Yeni medya çalışmaları
Kamusal alanda iş birlikli uygulamalar
-Çoklu yöntem ve teknik
-Yeni medya çalışmaları
-Deneysel çalışmalar
-Performans sanatı
-Enstalasyonlar
-Mekansal yaratımlar
-Hazır malzemeler
Kavramsal zemin hazırlamak
Her türlü yaklaşımın kullanılması
Öğrenciler arası etkileşim
Hiyerarşiden uzak bir yaklaşım

Sanatsal Yaklaşımlar temasına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri, postmodern sanat atölye derslerinde benimsenen üretim biçimleri, ifade yöntemleri ve pedagojik tercihlere dair çeşitli ifadeleri içermektedir. Görüşmeler sonucunda elde edilen kodlar ve alt kodlar içerik bakımından değerlendirildiğinde, öğretim elemanlarının sanatsal yaklaşımları farklı açılardan ele aldıkları görülmektedir. Bu kapsamda, öğretim elemanlarının sanatsal üretime ve sanat eğitimi süreçlerine dair görüşlerinin; farklı disiplinlerin birlikte kullanılmasına, kavramsal sorgulamalara, çağdaş teknik ve malzeme çeşitliliğine, bireysel süreci görünür kılmaya yönelik uygulamalara ve öğrenme ortamındaki etkileşim yapısına işaret ettiği anlaşılmaktadır.

Sanatsal yaklaşımlar kapsamında ‘tek bir doğrunun olmaması’ ve ‘her türlü yaklaşımın kullanılmasına’ ilişkin görüşler, öğretim elemanlarının sanatsal yaklaşımlara ilişkin görüşlerinde tekrar eden bir kod olarak yer almıştır. Bu yaklaşım, sanatın yalnızca belli bir disiplinden beslenmekle sınırlı kalmaması gerektiğini, aksine farklı bilgi alanlarının birlikte kullanılabildiği, geçişken ve ‘disiplinlerarası’ bir üretim anlayışının benimsendiğini göstermektedir. Sanatsal yaklaşımların bu şekilde çok yönlü ve esnek bir yapıda ele alınması, belirli tekniklere ya da kalıplaşmış yöntemlere bağlı kalmaksızın her türlü ifade biçiminin kullanılabileceğine dair görüşlerle de desteklenmiştir. Sanatsal yaklaşımlar bağlamında ‘tek bir doğrunun olmaması’ gerektiğini savunan K1, tek bir malzeme veya tek bir tekniğin kullanılması yerine ‘teknolojinin’ öğretim süreçlerine dahil edildiği bir atölye ortamını nitelemiştir (K1, Görüşme, s. 2). Ona göre bu yaklaşım, ‘bir aradalık’ ve ‘disiplinlerarasılıkla’ doğrudan ilişkilidir. Bu ilişki, K2’ye göre geçmişten gelen birikimi hiçe saymak yerine bu birikimin içinde bulunduğumuz çağla birlikte güncellenmesi gerektiği olarak açıklanmıştır (K2, Görüşme, s. 2). K3 de K1’le benzer şekilde disiplinlerarası bir yaklaşım benimsenmesi gerektiğini ve öğretim sürecinde önemli bir dinamik olarak nitelediği teknolojinin sanatsal yaklaşım çerçevesinde kullanılması gerektiğini ifade etmiştir (K3, Görüşme, s. 3). Disiplinlerarasılık, K3’ün ifadesinde çok disiplinlilikten ayrılmıştır. Görüşlerin genelinde disiplinlerarasılık, bir aradalığı vurgulayan ve derinlemesine bütünleşme sürecini açıklayan bir yaklaşım olarak ifade edilirken çok disiplinlilik, K3’e göre farklı alanlarda yeterlilik işe koşmayı gerektiren bir yaklaşımdır. Bu bağlamda, bireyin kendi üretim ve malzemeyi kullanım sürecini daha geniş skalada şekillendirir ve bireyin alt yapısını oluşturmaya yardımcı olur (K3, Görüşme, s. 3).

Sanatsal yaklaşımlar açısından ‘her türlü yaklaşımın kullanılması’ gerektiğini savunan K6, bu görüşünü kendi ifadesiyle ülkemiz eğitim sistemindeki ‘‘söylediğim gibi yap’’ anlayışıyla ilişkilendirerek açıklamıştır (K6, Görüşme, s. 5). Didaktik eğitim sistemini eleştiren bu görüşüyle K6, her öğrencinin kendi üretim sürecinde bireysel bir rol oynaması gerektiğini savunmuş ve ‘hiyerarşiden uzak bir yaklaşımın’ benimsenmesi gerektiğini aktarmıştır (K6, Görüşme, s. 5). Sanatsal üretim sürecinde ‘öğrenciler arası etkileşimin’ de önemli bir yaklaşım oluşturduğunu vurgulayan K6, öğrencilerin yalnızca bireysel değil, kendi dünyalarına girerek benimsedikleri sanatsal yaklaşımları birbirlerinin üretim süreçleriyle de ilişkilendirmelerini desteklemektedir (K6, Görüşme, s. 5).

Sanatsal üretim sürecine dair ifade edilen tek bir doğruyu reddeden, disiplinlerarası yapıyı destekleyen, yöntem çeşitliliği yaratan ve hiyerarşiyi ortadan kaldırarak etkileşimi destekleyen yaklaşımlar; öğrencinin üretim sürecine bireysel katılımını, yaratıcı ifadesini oluştururken edindiği çoğulcu bakışı ve başka üretimlerle etkileşimini önceleyen bir anlayışı yansıtmaktadır. Bu bağlamda, öğrenme sürecinde serbestlik, esneklik ve özgürlük tanıyan sanatsal yaklaşımlar, diğer öğretim elemanlarının görüşlerinde de çeşitli biçimlerde yer bulmuştur. Bazı ifadeler, doğrudan üretim biçimlerinden ya da yaklaşımın kapsayıcılığından ziyade; öğrencinin düşünsel olarak sürece hazırlanmasına, kendi yönelimlerini keşfetmesine ve eleştirel bir bakış açısı geliştirmesine odaklanan, öğretim süreçlerinde etkili birer alternatif olarak konumlanan sanatsal yaklaşımları öne çıkarmaktadır. Örneğin K3, ‘eleştirel pedagojinin’ sanatsal bir yaklaşım olarak kullanılabileceğini ve bu yöntemle birlikte sanat tarihi bileşenlerinin incelenebileceğini aktarmıştır (K3, Görüşme, s. 3). K3, ayrıca sanat temelli araştırma süreçlerini yapılandırmak için kullanılan çoklu duyuların işe koşulduğu bir yöntem olan ‘yürüyüş pedagojisinin’ de kullanılabileceğini aktarmıştır. Ona göre yürüyüş pedagojisi, bireysel sorgulamaların ve atölye yapılarının sınırlarını genişleten yönüyle ön plana çıkmaktadır (K3, Görüşme, s. 6).

Özellikle güncel sanat yaklaşımları kapsamında artografik araştırmalarda da kullanılan yürüyüş pedagojisinin sanatsal bir yaklaşım olarak kullanılabileceğine ilişkin bu görüşler, K2’nin ‘hayatın içinden sorgulamaları’, sanatsal bir yaklaşım olarak ele almasıyla ilişkilendirilebilir (K2, Görüşme, s. 2). Öyle ki yürüyüş pedagojisi, doğa ve insan arasındaki etkileşimin çoklu duyularla artırıldığı ve bireyin çevreyi deneyimleyerek yeni

potansiyelleri ve olasılıkları keşfettiği deneysel bir süreç başlatmaktadır. Bu bağlamda çeşitli alanlar, disiplinler ve deneyimlerle de ilişkilendirilebilecek bir veri ağına ulaşmayı kolaylaştırır. K2'ye göre atölye süreçlerinde öğrenci, bireysel sorgulamalarını sanatsal bir yaklaşım olarak kullanarak ilgi alanlarına yönelebilmeli ve öğretmen bu noktada onun yolculuğunun önünü açmalıdır (K2, Görüşme, s. 3). K2'nin 'yolculuk' tanımıyla ilişkilendirilebilecek diğer bir görüş ise K1 tarafından aktarılmıştır. K1, düşünsel veya felsefesi bir temanın çıkış noktası olarak konumlandırılacağı ve sonrasında bireyin günlük hayatından veya geçmişinden beslenen bir sürecin 'kayıt alma' uygulamalarıyla zenginleştirilebileceğini savunur (K1, Görüşme, s. 1). K1'e göre 'defter veya günlük tutmak' ve bunların üzerine fikirlerin ve eskizlerin aktarılması K2'nin sanatsal yolculuk ifadesindeki süreci güçlendiren sanatsal bir uygulama olarak konumlanır. 'Manifesto yazmak' ise etkilenim süreçleriyle edinilen fikirlerin hangi boyutlarda sanatsal uygulamaya taşındığını izleyiciye aktarmak için etkili bir uygulamadır (K1, Görüşme, s. 2).

Öğretim elemanları, atölye derslerinde kullanılabilecek sanatsal yaklaşımları geçmişten günümüze şekillenen sanatsal uygulamalar boyutuyla da ele almışlardır. Bu bağlamda öğretim sürecine yönelik yaklaşımlar kadar, doğrudan sanatsal üretim biçimlerine dair görüşler de çeşitlilik göstermiştir. K4, görüşlerinde geniş bir skala üzerinden açıkladığı bu üretim biçimlerini örneklendirmiştir (K4, Görüşme, s. 2). Ona göre postmodern sanat atölye derslerinde geleneksel yaklaşımlar ve çağdaş yaklaşımlar bir arada kullanılabilir. 'Bugün bir modern sanatlar müzesine gittiğimizde ya da çağdaş bir sanat eserini izlediğimizde orada düzenlemeyle, enstalasyonla birlikte bir performans sanatının yanında hala pentür geleneğinin de devam ettiğini görmekteyiz.' cümleleriyle bu durumu açıklayan K4, geleneksel sanat üretim uygulamalarının günümüzde hala aktif olarak kullanıldığının ve sanat piyasasında kabul gördüğünün altını çizmiştir (K4, Görüşme, s. 2). Sanatsal bir yaklaşım biçimi olarak 'çağdaş sanat uygulamaları' da ona göre karışık teknikleri bir arada gerçekleştirmeyi gerektirmektedir ve bu sebeple geleneksel üretimlerle bütünleşebilen esnek bir yapıya sahiptirler. Bu bütünleşme sürecinin gerçekleştirilmesi kendi ifadesiyle 'çok yönlü yöntem ve tekniklerin bir arada kullanılmasıyla' sağlanır. K4, aynı zamanda çağdaş sanat uygulamalarını örneklemiş ve 'yeni medya çalışmalarının', 'kamusal alanda gerçekleştirilen iş birlikli uygulamaların' ve 'deneysel çalışmaların' da sanatsal yaklaşımlar arasında yer alabileceğini aktarmıştır (K4, Görüşme, s. 2).

K4'ün, çağdaş sanat uygulamaları kadar geleneksel yöntemlerin de kullanılabileceğini görüşü K1'in ifadelerinde de kendini gösterir. K1, sanatsal yaklaşımlar kapsamında kullanılabilecek uygulamalar arasında 'pentür' ve 'kolaj' gibi geleneksel pratikleri de konumlandırmıştır. Ayrıca 'enstalasyon' gibi çağdaş sanat uygulamalarının gerçekleştirilebileceğini ve bu enstalasyonlara teknolojik donanımların dahil edilmesiyle çeşitli 'mekansal yaratımların' oluşturulabileceğini ifade etmiştir (K1, Görüşme, s. 2). Hazır malzeme/nesne kullanımı ise hem K1 hem de K2'nin görüşlerinde ifade edilmiştir (K1, Görüşme, s. 2; K2, Görüşme, s. 2). K1 ve K2, sanatsal yaklaşım olarak hazır nesne kullanımına ilişkin görüşlerini postmodern sanat atölye dersleri kapsamındaki malzeme çeşitliliğine dayandırmışlardır. Sanatsal uygulamalar özelinde son olarak K3, postmodernizme zemin hazırlayan birtakım uzantılara sahip olduğunu ifade ettiği 'kavramsal sanat' pratiklerinin bir yaklaşım olarak kullanılabileceğini savunmuştur (K3, Görüşme, s. 3)

K5, diğer öğretim elemanlarından farklı olarak bu sanatsal uygulamaların gerçekleştirilmesine olanak sağlayacak veya onları geliştirilebilecek yaklaşımlara da değinmiştir. Ona göre sanatsal uygulamalar, öğrenciye 'kavramsal zemin hazırlandığında' anlam kazanmaktadır. Bu durumu sanatsal bir yaklaşım olarak kullanılabileceğini düşündüğü 'performans sanatı' örneğiyle açıklayan K5, performans sanatında kullanılan nesnelerin anlamsal çözümlemelerinin yine sanatsal tarihsel bir ön hazırlığa dayandığını ifade etmiştir. Ona göre öğrenci bu nesneleri anlamlandıramadığında postmodern atölye süreçleri bağlamında gösterilen her çaba eğreti kalmaktadır (K5, Görüşme, s. 3).

4.5 Malzemelere İlişkin Bulgular

'Malzemeler' teması, postmodern sanat atölye derslerinde kullanılabilecek araç ve materyallere ilişkin öğretim elemanlarının çeşitli yaklaşımlarını içermektedir. Katılımcıların görüşlerinde, malzemenin seçimi ve kullanımına dair çoğunlukla birbirlerini destekleyecek, benzer ifadeler yer almıştır fakat bazı öğretim elemanları, malzeme konusunda sınırlayıcı kalıplardan uzak durulması gerektiğini savunurken; bazıları ise malzeme seçiminin belli etik çerçeveler, anlam arayışları veya bağlama duyarlılık gibi kriterlerle düşünülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda ortaya konan ifadeler, yalnızca fiziksel araçların değil; aynı zamanda bu araçların sanat üretimiyle kurduğu ilişkiye dair farklı tutumları da yansıtmaktadır. Tema kapsamında

öğretim elemanlarının malzemelere ilişkin görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan kodlar Tablo 4.6’da sunulmaktadır.

Tablo 4.6.

Malzemelere İlişkin Görüşler

Malzemede sınırsızlık

Hazır malzemeler

Öğrencilerin malzemeleri kendi belirlemesi

Geleneksel malzemelerin dışına çıkmak

Atık malzemeler

Geleneksel malzemeler

Teknoloji

Malzemede etik dahilinde olmak

Malzemelere ilişkin öğretim elemanı görüşlerinde sıklıkla tekrar eden bir kod olarak beliren ‘malzemede sınırsızlık’, postmodernizmin tanımı temasında K4’in belirttiği ‘her şeyin kullanılması’ ifadesiyle benzerlik gösterir (K4, Görüşme, s. 1). Bununla birlikte altı öğretim elemanından beşinin ortak görüşü olan malzeme sınırsızlığının postmodern sanat atölyelerindeki gerekliliği çeşitli gerekçelerle savunulmuştur. Örneğin K6, malzeme sınırsızlığını; geleneksel öğretmen rolünün sınırları, hazır müfredatın yetersizliği ve öğrencinin bireysel yönelimine göre şekillenen sanat üretim biçimleri üzerinden değerlendirmiş ve önceki temalarda sıklıkla tekrar edilen ‘sanat üretiminde özgürlük’ anlayışını tartışarak gerekçelendirmiştir (K6, Görüşme, s. 7). Ona göre postmodern sanat atölyesi; çeşitli disiplinlere açık, öğrencinin bireysel ihtiyaç ve isteklerine göre şekillenen sanat pratiklerine ev sahipliği yapmaktadır. Dolayısıyla malzeme de benzer şekilde müfredatın veya öğretmenin belirleyemeyeceği ve ders sürecinde öngörülemezlik esneklik ve sınırsızlığa sahiptir. K6, sanat atölyelerinde ‘‘ Geleneksel olarak dünyada şimdiye kadar tarif edilmiş alanların hiçbirine benim kafam uymuyor.’’ diyen bir öğrencinin bulunabileceğini, aynı zamanda klasik eğitim anlayışını benimsemiş bir öğrencinin de bulunabileceğini aktarmıştır (K6, Görüşme, s. 8). Bu sebeple malzemede sınırsızlık, onun görüşlerinde doğrudan öğretim anlayışındaki dönüşümle paralel şekilde ele alınmıştır.

K5’in malzeme sınırsızlığına ilişkin yaklaşımı ise malzemenin sunduğu teknik ve fiziksel boyutun ötesinde, içsel ve pedagojik bir derinlik taşımaktadır. Ona göre kullanılabilir

malzemeler sınırsızdır fakat kendi ifadesiyle sınır, insanların kalıplaşmış ve şablonlaşmış bilgi sistemlerine sıkışmış olmalarıyla kendini gösterir (K5, Görüşme, s. 4). Sanatsal ve pedagojik anlamdaki postmodern evrime karşı bireyin adaptasyonu sorgulayan ifadeleri, ‘malzeme’ üzerinden insan ilişkilerini sorgulayan ayrı bir tartışmayla devam etmiştir. Öyle ki K5’e göre günümüz insanı, hayata karşı geniş bir perspektifle bakarak yaşayan ve var olan her şeye saygı duymayı becerememektedir (K5, Görüşme, s. 4). Dolayısıyla onun ifadelerinde malzemede sınırsızlık, postmodern dönemin postmodern dönemin sanat pratiklerine entegre olması gereken fakat eğitimsel ve zihinsel düzeyde karşılık bulmakta zorlanan bir yaklaşım olarak konumlanmıştır.

K1’in malzeme kullanımına ilişkin yaklaşımı, postmodern sanat anlayışı doğrultusunda genel bir malzeme sınırsızlığı vurgusu içerirken aynı zamanda öğrencinin fikrine uygun bir malzeme seçebilmesi gerektiğini ifade eden yönlendirici bir öneri niteliğindedir. Ona göre malzeme seçiminde belirleyici olan nokta, öğrencinin üretmek istediği fikir ve bu fikre en uygun anlatım aracıdır. Dolayısıyla ‘öğrenciler malzemeleri kendileri belirlemelidir’. (K1, Görüşme, s. 2). K1’in ifadelerinde bu yaklaşım, her malzemenin potansiyel olarak sanatsal üretime dönüştürülebileceğini açıklamakla birlikte, öğrencinin üretim sürecinde kendine ait bir yönelim oluşturmalarının pedagojik olarak desteklenmesi gerektiği anlayışıyla da bütünleşmektedir (K1, Görüşme, s. 2). Öte yandan K1, malzemedeki sınırsızlık anlayışını, malzemenin fikirle ve dolayısıyla sanatsal üretimle kurduğu ilişki çerçevesinde tekrar sorgulamış ve bu doğrultuda malzemeyi, öğrencinin gerçekleştirmek istediği fikre hizmet edebilmesi bağlamında içerik olarak sınırlandırılabilir bir unsur olarak değerlendirmiştir (K1, Görüşme, s. 2).

K2’nin sanat atölye derslerinde kullanılabilecek malzemelere ilişkin görüşleri, postmodern sanat eğitiminin sınırlara karşı duruşunu destekleyen bir çerçevede şekillenerek diğer öğretim elemanlarıyla paralellik göstermektedir. Ona göre sanat pratikleri belirli bir teknik ya da malzeme tanımıyla sınırlanamaz; aksine, öğrencinin kendi sorgulamaları ve yönelimleriyle bağlantılı malzeme seçimleri, eğitim sürecini biçimlendirmelidir (K2, Görüşme, s. 3). Bir atölye hocası olarak benimsediği bu özgürlükçü tavrı, “Postmodernizm ve bunun sanat eğitimine yansısı gibi düşününce ister istemez uzmanı olarak bir şeyler söylediğimde bu reçete gibi oluyor. Oysa reçete olmaz. Yani sonuçta benim söylediğim şey sınırlı bir şeydir.” cümleleriyle açıklayan K2’nin malzeme seçimi konusundaki ifadesinde yer alan “reçete olmaz” vurgusu,

öğretmenin önerilerini sınırlayıcı kurallar yerine esnek yönlendirmeler olarak görmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (K2, Görüşme, s. 3). Malzemenin belirlenmesinde herhangi bir üstünlük hiyerarşisi kurmayan bu yaklaşımıyla birlikte K2, öğrencinin ‘geleneksel malzemelerle’, ‘atık malzemelerle’ ya da ‘teknolojiyle bağlantılı araçlarla’ çalışabilmesini ve dolayısıyla tek bir sanat atölyesinde geniş bir malzeme skalasının var olabileceğini açıklamıştır (K2, Görüşme, s. 3). K2, öğrencinin ilgisine yönelik malzeme seçimini savunurken, kendi teknik yetersizliklerini dile getirmiş ve öğretmenin her alanda yetkin olma beklentisinin gerçekçi olmadığına aşağıdaki cümlelerle dikkat çekmiştir.

Günceli takip ettiğimde teknolojinin kullanıldığını görüyorum ama benim pek teknolojik donanımım yok ama öğrencinin böyle bu konuda bir donanımı, merakı varsa hani bu konuda da engel koymuyorum. Ulaşabileceği başka uzmanlar varsa eğer ben yönlendiriyorum ya da kendisinin keşfetmesi gerektiğini de söylüyorum gibi (...) Hiçbirimiz mükemmel değiliz diye düşünüyorum (K2, Görüşme, s. 3).

K2, bu ifadeleriyle birlikte malzeme seçimindeki esneklik düşüncesini, öğretmen rolüne ilişkin görüşleriyle de bütünleştirmiş ve öğretmenin eğitim sürecinde yalnızca bir rehber olarak konumlanabileceğini tekrar hatırlatmıştır.

Malzeme kullanımına ilişkin görüşlerinde diğer öğretim elemanlarından farklı noktalara değinen K3, postmodern sanat anlayışı içerisinde sıkça vurgulanan malzemede sınırsızlık ilkesini benimsemekle birlikte bu sınırsızlığın etik bir çerçevede değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiş, hatta bu sınırsızlık anlayışının ne ölçüde sınırlandırılması gerektiği yönündeki tartışmalara zemin hazırlayan postmodern bakış açılarına dikkat çekerek, günümüzdeki sanat pratiklerinin sosyolojik etkilerini aşağıdaki cümleleriyle sorgulamıştır:

Etik dediğimiz şey son derece önemli malzemede bence. Hani sanatta zaman zaman yüzyıllar boyunca etiği, etik çerçeveyi gösterim anlamında zorladığımız birçok süreç karşımıza çıkabiliyor. Bu sanatçının doğasında var ama bir taraftan da bu içgüdüsel yansıtma süreçleri ne kadar toplumsal bağlamda karşılık bulmalı çünkü postmodern bakış açısının içerisinde bu izleyiciyle etkileşim dedik ya izleyiciyle ile etkileşim bir taraftan da eğitsel çerçevede bu kamusal alan pedagoji dediğimiz şeyi de yaratıyor bu. Bu kamusal alan pedagojisinde sanatçının sorumluluğu ya da bakış açısını ortaya koyarken ki etik ihlallerinin yaratabileceği sonuçlarını da göz önünde bulundurulması gerekiyor (K3, Görüşme, s. 3-4).

Ona göre malzeme seçimi, yalnızca yaratıcı özgürlük bağlamında değil aynı zamanda sanatçının toplumsal sorumluluğu, izleyiciyle kurduğu ilişki ve kamusal alandaki etkisi dikkate alınarak yapılandırılmalıdır. Şiddet gibi güncel meseleler üzerinden sanatın

malzeme yoluyla nasıl temsil kurduğu sorusu, K3'ün sanat üretimini yalnızca estetik değil, ahlaki bir tartışma alanı olarak da gördüğünü ortaya koymaktadır (K3, Görüşme, s.3). Bu yönüyle K3, sanatçının postmodern dönemde “her şeyi yapabilir” pozisyonunun toplumsal karşılıkları üzerine düşünülmesi gerektiğini savunmuştur. ‘Teknolojinin’ günümüz sanatındaki dönüştürücü etkisine de değinen K3, dijital araçların malzeme çeşitliliğini genişlettiğini ve postmodern sanat üretiminde bu araçların anlamla birleşerek yeni ifade biçimlerine zemin hazırladığını belirtmiştir (K3, Görüşme, s. 3).

K4, diğer öğretim elemanlarının aksine malzeme sınırsızlığı yerine malzeme çeşitliliğini savunarak sanat atölyelerinde kullanılabilecek potansiyel malzemeleri geleneksel ve çağdaş üretim pratikleri üzerinden açıklamıştır. Deneyime ve deneyerek öğrenmeye imkân sağlaması malzeme çeşitliliği, onun görüşlerinde postmodernizmin çoğulcu yapısına uygun olacak biçimde hem ‘geleneksel’ hem de ‘teknolojik’ araçların birlikte kullanılması yönünde ifade edilmiştir (K4, Görüşme, s. 2). Öyle ki fırça ve boya gibi klasik sanat malzemelerinin eğitim süreçlerinden tamamen dışlanmaması gerektiğini belirten K4, bu malzemelerin özellikle üç boyutlu anlatım olanakları destekleyen modern araçlarla birlikte atölye ortamına entegre edilmesini önermiştir (K4, Görüşme, s. 2).

4.6 Konu ve Kavramlara İlişkin Bulgular

Postmodern sanat atölye derslerinde ele alınabilecek konu ve kavramlara dair öğretim elemanı görüşleri, sanat üretimiyle ilgili güncel yaklaşımların anlaşılmasını sağlayabilecek önemli görüşleri içeren temalardan biri olarak ortaya çıkmıştır. Bu görüşler, öğrencinin bireysel deneyimlerinden yola çıkarak içsel ve duygusal temalara yönelmesini destekleyen yaklaşımlardan; toplumsal, kültürel ya da evrensel meselelere odaklanılması gerektiğini savunan geniş bir perspektife kadar çeşitlilik göstermektedir. Bu kapsamda, kimlik, hafıza, çevre, toplumsal cinsiyet, kültürel farklılık ve bireyin iç dünyası gibi postmodern sanat dünyasının sorguladığı ve beslendiği farklı düzeylerde ele alınan kavramlarla birlikte sanat eğitime yönelik çok boyutlu bir içerik alanı sunulmaktadır. Tema kapsamında katılımcıların konu ve kavramlara dair görüşlerinden elde edilen kodlar ve alt kodlar tablo 1.6’da sunulmaktadır.

Tablo 4.7

Konu ve Kavramlara İlişkin Görüşler

Kişisel sorgulamaların aktarılması

[Tablo 4.7 (Devam) Konu ve Kavramlara İlişkin Görüşler]

-Kişisel öyküler
Siyasi olaylar
Hayatın içinden sorgulamalar
Toplumsal olaylar
Güncel olaylar
Sıkıntılar
-Kültürle ilgili sıkıntılar
-Devletle ilgili sıkıntılar
-Eğitimle ilgili sıkıntılar
Kişiye özel konular
-Kişinin geçmişi
-Kişinin kimliği
-Kişinin duyguları
-Kişinin iç dünyası
-Duyusal ve duygusal ritimler
-Hobiler
-Fobiler
-Depresyon
-Hayatın güzelliği
Öğrencinin kendi konusunu seçmesi
Yaşanılan toplumun sorunları
-Şiddet
-Gelir adaletsizliği
-Sosyal adalet
Evrenler sorunlar
-Ekolojik denge
Konu ve kavram sınırsızlığı
Toplumsal konular
-Geleneksel kültür
-Aile yaşantısı
Görsel medya
Görsel kültür
Çok kültürlülük
Kimlik
Feminizm
Beden
Soyut konular

[Tablo 4.7. (Devam) *Konu ve Kavramlara İlişkin Görüşler*]

-Algı
-İlişki
-Denge
-Öteki
Kapsayıcı (şemsiye) kavramlar
Herkese hitap edebilecek kavramlar

Öğretim elemanlarının konu ve kavramlara ilişkin görüşlerinde tıpkı malzeme temasında olduğu gibi postmodern düşünce bağlamında sınırsızlığı, çeşitliliği ve bireyselliği öne çıkaran noktalar bulunmaktadır. Örneğin sanat atölyelerinde çok çeşitli konu ve kavramların olması gerektiğini savunan K6, kapsayıcılığı merkeze alarak ‘herkese hitap edebilecek’ şemsiye kavramların kullanılması gerektiğini savunmuştur (K6, Görüşme, s.8-9). Şemsiye kavram, onun görüşlerinde klişeleşmiş olarak tanımladığı temalara da işaret eder. Öyle ki günümüz bienallerinin konu çeşitliliği üzerinden verdiği örnekte; ‘kimlik’, ‘beden’, ‘denge’ ve ‘öteki’ gibi konu ve kavramlara ek olarak ‘algı’ ve ‘ilişki’ gibi ‘soyut konuların’ da seçilmesi gerektiğini ve bu örneklerin birçok noktaya açılabilceğini aktarmıştır (K6, Görüşme, s. 8-9). Çeşitlilik, onun görüşlerinde öğretmenin, öğrenci isteğine dayalı olarak belirlediği ve bir noktada sınırlayabileceği bir özellik olarak yer almıştır. Öyle ki postmodern dönemde anlam karşılığı üretme konusunda sığ kalan manzara ya da natürmort gibi konuların öğrenciler tarafından tercih edilmeyecek olmaları sebebiyle konu ve kavram skalasında yer alamayacaklarını aksine daha büyük kitleleri ilgilendirebilecek ve güncel okumalarla ilişkilendirilebilecek temalara yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir (K6, Görüşme, s. 9).

K3 de tıpkı K6 gibi konu ve kavram seçiminin çok çeşitli olabileceğini savunmuş fakat K6’nın “herkese hitap eden kavram” ifadesinin aksine öğrencinin yaşantısı, kültürel temelleri ve duyuşal deneyimleri gibi daha içsel ve derin anlatıları ortaya çıkarabilecek temaları öncelemiştir. Ona göre konu ve kavramlar, bireyin yaşadığı coğrafya ile bağlantılı olarak ‘toplumsal bağlamdan’ ve ‘geleneksel kültürden’ beslenebileceği gibi öğrencinin ‘aile yaşantısı’ ve kendi içindeki ‘duyuşal ve duygusal ritimlerden’ etkilenebilir.

K3’ün konu ve kavramların seçiminde bireysel değerleri ve yaşantıları öncelemesi, K1 ve K2’nin görüşlerinde de dikkat çeker. K1, özellikle çocukluk dönemi üzerinden ‘kişisel

sorgulamaların' gerçekleştirilebileceğini ve spesifik olarak 'kişiyeye özel' konu ve kavramların sanat üretiminde bir çıkış noktası olabileceğini ifade etmiştir. Ona göre 'kişinin geçmişi', 'kimliği' ve tüm bu yaşantıların oluşturduğu 'kişisel öyküler' bu konulardan bazılarıdır (K1, Görüşme, s. 3). Ayrıca yine ona göre natürmort gibi klasik sanat üretimleri bile kişinin geçmişiyle kurduğu bağ ile yeni bir düşünsel fikre uyarlanabilir (K1, Görüşme, s. 1). K2 de benzer şekilde 'öğrencinin kendi sorunsallarının' öne çıktığı konu ve kavram skalasına dikkat çekmekle birlikte öğretmenin konu seçimindeki rolünün nasıl olması gerektiğini de tartışır. Ona göre konu ve kavram seçiminde yönlendirici ve rehber konumunda olması gereken öğretmen, öğrencilerin ilgi alanlarını, sanatsal üretimlerine entegre edebilmelerine yardımcı olmalıdır. Bu durumu aşağıdaki cümlelerle açıklayarak kullanılabilecek konu ve kavramlara ilişkin sorgulamalarını da aktarmıştır:

(...) farklı alanlarla, disiplinlerle, konularla 'hayatın içindeki sorgulamalarla' gelen içeriği de yapının içine dahil eden bir yaklaşımın sergilenmesi gerekiyor diye düşünüyorum ama bunların hepsinde (...) Öğretmen bir üst bakışla çocuklara bunu empoze etmek değil de öğrencilerin geldiği birikim üzerinden o öznel sorgulamaları ile beraber gitmesi hani benim onlara konu dağıtmam değil. Evet, kendi içlerindeki 'hobileri', 'fobileri', ilgileri ne ise korkuları sevdikleri üzerinden sorgulamaları götürerek onu daha disiplinler bir boyuta taşımakla beraber, öğrenciyle hocaların beraber onu taşıyabilmesi ile bir yaklaşım sergilenmeli diye düşünüyorum. (...) Çağdaş sanat ve güncel yaklaşımda yapılmış eserleri atölyede sen şunu incele, sen kavramsal gibi yaptığın zaman o benim tercihim olan şeyi dikte etmiş olurum. Oysa içinden gelen sorgulamayı şeylere götürmek lazım işte felsefeye mi sanat temelli referanslara mı, nereye gidiyorsa oraları o yolculuğu yapmaya izin vermek gerekiyor (K2, Görüşme, s. 2-3).

K2'nin ifadeleri, 'öğrencinin kendi konusunu seçmesini' öne çıkarırken öğretmenin hazır konu başlıkları vermesinin, öğrencinin içsel sorgulamalarını ve isteklerini bastırarak sanat üretimini geleneksel kalıplara sıkıştırabileceğini açıklayarak öğretmenin rolü temasındaki görüşlerini destekler nitelik gösterir. Bu bağlamda kendi öğretmenlik anlayışını da konu ve kavramlarla ilgili görüşleri üzerinden, " (...) öğretmen adayı ya da öğrencimiz yaşadığı hayatta neyin kaygısını ediyorsa ona yönelik olarak kavramı ve konusunu oradan çıkarmasına rehberlik yapmaya çalışırım." cümleleriyle açıklamıştır (K2, Görüşme, s. 4). Kişinin 'iç dünyasının' ve 'duygularının' da konu ve kavramlar açısından bir çıkış noktası sağlayabileceğini savunan K2, 'depresyondan' 'hayatın güzelliklerine' kadar geniş bir yelpazede seçeneğin olduğunu belirtmiştir (K2, Görüşme, s. 4).

Bazı ğretim elemanları yalnızca bireysel deneyimler ve duygusal yönelimleri öne çıkarmakla kalmamış aynı zamanda toplumsal, güncel veya evrensel meselelerin de konu ve kavramlara dahil edebileceğini açıklamışlardır. Bu doğrultuda sanat üretiminde bireyin iç sesine ek olarak yaşanan toplumun dinamikleri, küresel krizler veya kamusal alandaki dengesizlikler gibi sanatın güncel olarak beslendiğı ve merkezde tuttuğı konular çeşitli ifadelerle tartışılmıştır. Örneğın K4, kapsayıcı eğitim modelinin bilinçli ve farkındalık sahibi birey yetiştirme misyonu üzerinden konu ve kavramlara değindiğı açıklamalarında ‘toplumsal sorunların’ eğitim süreçlerine dahil edilmesi gerektiğini ifade etmiştir (K4, Görüşme, s. 3). Ona göre ‘feminizm’, ‘kadın hakları’, ‘ırkçılık’, ‘çevresel sorunlar’ ‘sosyal adalet’ kapsamında dezavantajlı gruplar ve ‘çok kültürlülükle’ birlikte farklı kültürlerin konuları gibi temalar sanat üretiminde yer alması gereken kavramlardandır (K4, Görüşme, s. 3). K4’ün ifadelerindeki toplumsal, çevresel ve evrensel meselelere karşı duyarlılık, K2’nin görüşlerinde de ön plana çıkmıştır. K2’ye göre ‘yaşanılan toplumun sorunları’ bağlamında ‘şiddet’ olgusu ve ‘gelir adaletsizliğı’ temaları sanat eğitime uyarlanabilirken aynı zamanda ‘evrensel sorunlar’ boyutunda ‘ekolojik denge’ gibi çevresel sorunlara karşı geliştirilen kaygı da konu ve kavram skalasında yer alabilmelidir (K2, Görüşme, s. 4).

K1’in konu ve kavramlara ilişkin yaklaşımı ise toplumsal ve siyasi olayların sanat üretimi için güçlü bir içerik alanı sunduğunu vurgulaması yönünden K4, K3 ve K2’ye benzerlik göstermekle birlikte bu tür konuların özellikle üniversite ortamında ifade edilmesinin çeşitli engellere takılabileceğine dair bir farkındalık ve kaygı da içermektedir. Ona göre ‘politik’ ve ‘siyasi’ olayların bir öğrenci olarak ve bir sanatçı olarak ele alınması, içeriğın kabul edilmesi açısından farklılık göstermektedir (K1, Görüşme, s. 2). Yine diğerk eğitim elemanlarının görüşleriyle paralel şekilde ‘toplumsal’ ve ‘güncel olaylar’ onun kullanılabilecek konu ve kavramlar arasında yer almıştır (K1, Görüşme, s. 2). Bununla birlikte K1, yaşanan olumsuzlukların da sanat üretimini etkileyebileceğini aktarmış ve ‘kültürle’, ‘devletle’ ve ‘eğitimle’ ilgili ‘sıkıntıların’ bir tema olarak sanat eğitiminde yer alabileceğini ifade etmiştir (K1, Görüşme, s. 3).

Tüm bu ifadeler günümüzdeki güncel gelişmelerin sanatsal üretime katkıda bulunacağı anlatılarını taşıırken yine günümüze referansta bulunan görüşleriyle K4, güncel sanat eğitimiini şekillendiren ‘görsel kültür’, ‘görsel medya’ ve bunlarla ilişkilendirilebilecek

‘popüler kültür ürünleri’ gibi unsurların da konu ve kavramlara dahil edilebileceğini savunmuştur (K4, Görüşme, s. 3).

K5 ise diğer öğretim elemanlarından farklı olarak tıpkı malzemeler temasında olduğu gibi konu ve kavramlar açısından da ‘sınırsızlığı’ savunmuş ve daha net bir ifade ortaya koymuştur (K5, Görüşme, s. 4). K5, bu sınırsızlığı “Öğrencinin hazır olduğu her noktada her şey sanat yapıtına dönüştürülebilir. Her şey her düşünce. Metafor olarak ele aldığınız küçük bir yapı, yapıt, nesne, sanat nesnesi olarak dönüşüme mümkündür” cümleleriyle açıklamıştır (K5, Görüşme, s. 4).

4.7 Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Postmodern sanat anlayışında var olan, sanatın tek bir doğruya indirgenememesi, yorumların çoğulluğu ve sürece verilen önem gibi ilkeler, sanat eğitimi ortamlarında kullanılan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının da yeniden düşünülmesini gerektirmektedir. Bu tema kapsamında, öğretim elemanlarının postmodern sanat atölye derslerinde ölçme ve değerlendirmenin nasıl gerçekleşmesi gerektiğine dair görüşleri incelenmiş ve katılımcıların, öğrencilerin sanatsal üretimlerini nasıl değerlendirdikleri, bu değerlendirmeyi hangi ilkeler doğrultusunda şekillendirdikleri ve postmodern düşünceyle nasıl bağ kurdukları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bunun birlikte öğrencinin sürece katılımı, yaratıcılığı, düşünsel gelişimi ya da duygusal yönelimleri gibi boyutların değerlendirme kriterlerine nasıl entegre edilebileceği ve bu süreçte öğretmenin postmodern bakışa dayalı olarak hangi ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını benimsemesi gerektiği tema çerçevesinde tartışılmıştır. Öğretim elemanlarının bu doğrultuda ifade ettikleri görüşler doğrultusunda oluşturulan kodlar ve alt kodlar Tablo 4.8’de sunulmaktadır.

Tablo 4.8

Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Görüşler

Jüri değerlendirmesi

Komisyon değerlendirmesi

Öz değerlendirme

Genel geçer ölçme kriterlerinin bulunması

-Araştırmaların boyutu

-Araştırmaların içselleştirilmesi

Akran değerlendirmesi

[Tablo 4.8 (Devam) Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Görüşler]

Çeşitli branşlardan hocaların ya da uzmanların bulunduğu komitelerle değerlendirme

Sergileme

Derinlemesine gözlemleme

-Tutulan günlükleri incelemek

-Öğrenciyi daha iyi tanımak

Performatif eylem sergilemek

Bireye özel değerlendirme ölçütleri

Eleştirel bakışla yorum/sorgu süreci

Yoğun bir tartışma ortamı yaratmak

Biçimlendirici ölçme-değerlendirme

Süreç temelli değerlendirme

Yaratıcılığı özümsemek

Özgünlüğü önemsemek

Öğrencinin konuyu özümsemesi

Öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik görüşleri incelendiğinde, akran değerlendirmesinin sıklıkla tekrar eden bir öneri olduğu görülmüştür. Katılımcılar, öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını değerlendirebildiği bu yaklaşımın, postmodern sanat atölyesi derslerinde benimsenebilecek ölçme ve değerlendirme yöntemleri arasında yer almasını çeşitli ifadelerle savunmuşlardır.

K6, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerini ifade ederken geleneksel eğitimin modernist eğilimlerini eleştirmiştir. Ona göre modernist eğilimdeki bir ölçme-değerlendirme, “Herkes aynı şeyi anlatıp herkesten o anlatılan şeyi sana geri nasıl vereceği ile ilgili.” ifadesiyle tanımladığı süreçleri oluşturmaktadır (K6, Görüşme, s. 9). Ayrıca bu süreçte doğrular, bir cevap kağıdının üzerinde yer almakta ve dolayısıyla değerlendirme sistemi daha yüzeysel bir şekilde gerçekleşmektedir. K6, bu görüşleriyle birlikte ölçme-değerlendirme süreçlerini yalnızca teknik bir süreç olarak değil, aynı zamanda etik bir mesele olarak da ele almıştır. Onun ifadeleri, özellikle değerlendirmenin özünde bulunan “yargı” kavramının değersiz olduğu yönündedir çünkü ona göre değerlendirme, geleneksel kalıplarla ilişkili bir yargı meselesidir ve bu da modern sonrası dönemle çelişen bir eylemdir (K6, Görüşme, s. 9). “ “Sonuçta değerlendirme bir yargı meselesi geleneksel olarak. Yargı çok problemli. Modern sonrası dönemden bahsediyorsak bir yargıda bulunmak. Hele ki başka insanların hayatlarıyla ya da yaptıklarıyla, performanslarıyla ilgili bir yargıda bulunmak çok problemli” cümleleriyle

K6, öğretmenin yalnızca ölçen değil aynı zamanda yön veren ve hüküm kuran pozisyonunu da eleştirmiştir (K6, Görüşme, s. 9). Bu noktada çokça başvurduğunu belirttiği ‘akran değerlendirmesini’ desen derslerindeki ölçme-değerlendirme süreçlerinde nasıl kullandığını aşağıdaki cümlelerle açıklamış ve akran değerlendirmesinin, sürecin olabildiğinde demokratik olmasına nasıl hizmet ettiğinin de anlaşılmasını sağlamıştır:

...Ben şöyle yapıyorum desen dersinde. Bonibon alıyorum. Veriyorum herkese üçer tane. Diyorum ki kendinize de verebilirsiniz başkasına da. İşleri seriyoruz. Herkese diyorum, beşer tane işinizi seçip seriyoruz yere. En beğendiklerinize bonibon koyun diyorum. Bazılarında bonibonlar çoğalıyor. Halk oylaması gibi bir şey işte bu (K6, Görüşme, s. 9).

K1 de benzer şekilde ‘akran değerlendirmesinin’ bir ölçme-değerlendirme yaklaşımı olarak kullanılabileceğini savunmuş ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinde öğrenciler arası etkileşimin önemine vurgu yapmıştır. Onun görüşlerinde, öğrencilerin aynı zamanda atölyedeki diğer arkadaşlarının çalışmalarına ilişkin de dönütte bulunması ölçme-değerlendirme süreçlerini daha eleştirel ve yapıcı kılmaktadır (K1, Görüşme, s. 3).

K2, ölçme-değerlendirme sürecinde genel geçer birtakım değerlerin olması gerektiğini savunan bir öğretim elemanı olarak yalnızca ölçme-değerlendirme süreçlerinde kullanılabilecek teknik boyutları değil aynı zamanda postmodernizm çerçevesinde alınabilecek ölçütleri de tartışmıştır. Ona göre postmodern bir sanat atölyesinde her öğrencinin üretimi farklı olacağından ‘bireye özel değerlendirme ölçütleri’ bulunmalıdır (K2, Görüşme, s. 4). Onun deyimiyle, geleneğe yaslanan çalışmalarda öğrencinin yeterli emeği ortaya koyup koymadığını ölçebilecek kriterler belirlenebilirken daha postmodern ve güncel olarak kabul edilen çalışmalarda ise daha kapsamlı ve sürecin betimlenmesine yardımcı olacak ölçütler çeşitlendirilebilir. Bunlara örnek olarak, ‘araştırmaların boyutu’, ‘araştırmaların içselleştirilmesi’ ve tüm bunların ürüne yansıma şekli, K2’nın benimsediği ölçütler arasındadır (K2, Görüşme, s. 4). Bununla birlikte diğer öğretim elemanlarıyla paralel olarak K2, ‘akran değerlendirmesinin’, sanat tarihi ve sanat eleştirisi gibi alanların getirdiği bilgiler ışığında öğretim süreçlerinde kullanılabilir bir değerlendirme yöntemi olduğunu ifade etmiştir.

K3 de ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşlerinde postmodern sanat atölyesi derslerinde akran değerlendirmesinin bulunması gerektiğini savunan öğretim elemanlarından. Bu yaklaşımı yalnızca öğrenciler arası geri bildirimle sınırlı görmeyen

K3, akran değerlendirmesinin aynı zamanda değerlendirme aşamasında ‘eleştirel bakış açılarıyla yorum ve sorgu sürecine’ dayalı olarak yapılandırılması gerektiğini ifade etmiştir (K3, Görüşme, s. 5-6). Bununla birlikte öğretim sürecinde bir fikrin dönüşümü üzerine ‘yoğun bir tartışma ortamı oluşturma’nın’ da öğretmen veya atölye hocasının bu süreci iyi gözlemleyebildiği takdirde önemli bir değerlendirme aracı olabileceğini açıklamıştır (K3, Görüşme, s. 6).

Akran değerlendirmesine ilişkin bu ifadeler, öğrencinin sürece aktif olarak katılımını ve söz hakkı edinmesini merkeze alan bir yaklaşıma işaret etmektedir. Bu doğrultuda K4 de değerlendirme sürecinin, öğrenciyi yalnızca değerlendirilen konumunda bırakmayan aksine onu da sürece dâhil eden ve söz hakkı tanıyan ‘öğrenci merkezli değerlendirmelerle’ yürütülmesi gerektiğini savunarak önceki ifadelerle benzer bir yaklaşımda bulunmuştur (K4, Görüşme, s. 4). K4, özellikle alternatif değerlendirme yaklaşımlarına vurgu yapmış ve benimsediği biçimlendirici bir ölçme-değerlendirme yaklaşımını, ‘Ben ‘biçimlendirici bir ölçme-değerlendirme’ anlayışından yanayım. Neden? Biçimlendirici derken, burada öğrencinin ve dersi yürüten öğretim üyesinin ya da öğretim elemanının kendisini biçimlendirmesi, şekillendirmesiyle bir değerlendirme ortaya çıkmalı.’ cümleleriyle açıklamıştır (K4, Görüşme, s. 3). Ona göre biçimlendirici ölçme-değerlendirme yaklaşımı, ‘süreç ve ürünün bir arada ele alındığı’ bir yapıya sahip olmakla birlikte hem öğrenciyi hem de öğretim elemanı sürecin içinde aktif birer özne olarak konumlandırmaktadır (K4, Görüşme, s. 3). Bu anlamda onun görüşlerinde süreç, yalnızca bir değerlendirme unsuru değil aynı zamanda karşılıklı bir öğrenme ve gelişim alanı olarak tanımlanabilir. K4’ün değerlendirme aşamasında süreci ön plana çıkaran bu görüşleri, K3’ün önerilerinde de karşılık bulmaktadır. K3, değerlendirme aşamasının en önemli bileşenlerinden biri olan tanımladığı süreç temelli değerlendirmeyi aşağıdaki cümleleriyle açıklamış ve süreç temelli değerlendirmeye entegre edilebilecek alternatif ölçme-değerlendirme araçlarından bahsetmiştir:

Süreç temelli değerlendirme bizim olmazsa olmazlarımızdan bir tanesi ama süreç temelli değerlendirmenin içerisine (...) kavramsal yapı ya da işte birtakım fikirleri sorgulama ya da kendi fikirlerini ortaya koyup, doküman oluşturup onun üzerine birtakım formlar inşa etme söz konusuysa bireyler için çıkış noktası yaratacak birtakım uygulamalar yaptırabiliriz. Biz mesela bölümde hem teorik hem uygulamalı derslerde sanatçı günlüğü dediğimiz şeyi çok yoğun bir şekilde kullanıyoruz. Bu mesela değerlendirme sürecinin en önemli bileşenlerinden birini oluşturuyor bizde çünkü aynı zamanda o süreci çok iyi deneyimleme, ‘derinlemesine gözlemeleme şansı bulabiliyoruz. Zaman zaman da bireyin yani öğrencinin kendi içerisindeki

dinamikleri sorgulama şansı bulabiliyoruz. Bu işte aile olabilir, çevre olabilir. Bu işte arkadaşları arasındaki etkileşimin yansımaları olabilir ya da daha önce hiç fark etmediğimiz bir şey olabilir (K3, Görüşme, s. 5).

K3'ün süreç temelli değerlendirmeye ilişkin görüşlerinde özellikle 'tutulan günlükleri incelemek' gibi yöntemlerle sürecin izlenmesi, öğrencinin düşünsel altyapısını gözlemlene ve dolayısıyla 'öğrenciyi daha iyi tanıma' açısından önemli bir yöntem olarak tanımlanmıştır. Ona göre bu süreç, hem öğretim elemanına öğrenciyi 'derinlemesine gözlemlene' imkânı tanımakta hem de öğrencinin bireysel ve sosyal çevresiyle kurduğu ilişkileri değerlendirme sürecine yansıtarak daha kapsamlı bir bakış açısı geliştirmesine olanak sağlamaktadır (K3, Görüşme, s. 5).

Öğretim elemanlarının görüşlerinde öğrenciyi ön plana çıkaran ve onun üretim sürecini daha kapsayıcı bir şekilde ele almayı gerektiren ölçme-değerlendirme yaklaşımları bunlarla sınırlı kalmamıştır. Örneğin alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına değinen K4, tek yönlü değil çift yönlü yani 'karşılıklı diyaloga dayalı bir değerlendirmenin' benimsenmesi gerektiğini, böylece öğrencilerin eksikliklerini görebileceklerini ve kendilerini de eleştirebileceklerini açıklamıştır (K4, Görüşme, s. 4). K4'ün ölçme-değerlendirme yaklaşımında vurguladığı diyaloga dayalı yapı, öğrencinin yalnızca dışsal geri bildirimlerle değil, aynı zamanda kendi üretimini eleştirel biçimde değerlendirmesiyle de bütünleşmektedir. Bu bakış açısı; K1, K2 ve K3'ün görüşlerinde 'öz değerlendirme' yaklaşımıyla paralellik göstermektedir. Öyle ki öz eleştiri, öz değerlendirme sürecinin doğal bir uzantısı olarak görülür.

K1, 'öz değerlendirmenin' savunduğu diğer ölçme-değerlendirme yöntemleriyle birlikte kullanılabileceğini açıklamıştır (K1, Görüşme, s. 3). K2 ise özne temelli olarak nitelediği 'öz değerlendirmenin' belki de en önemli ölçme-değerlendirme yaklaşımı olduğunu ifade etmiş fakat bununla birlikte öğrencinin sorgulama becerilerine de dikkat edilmesi gerektiğini aktarmıştır. Ona göre öğrenci, kendi değerlendirmesi yaparken profesyonel ve objektif olabilmelidir (K2, Görüşme, s. 4). K3, öğrencinin kendini analiz edebileceği süreçler kapsamında örnek olarak gösterdiği öz değerlendirme yaklaşımını yalnızca bir ölçme-değerlendirme yöntemi olarak değil aynı zamanda öğrencinin bireysel farkındalığını geliştiren ve üretim sürecini sorgulamasına olanak tanıyan bir kişisel yüzleşme alanı olma özelliğiyle ele almıştır (K3, Görüşme, s. 5). Bu yönüyle onun görüşü, öz değerlendirmeyi daha kavramsal ve doğrudan biçimde ele alan K1 ve K2'nin ifadelerinden ayrırmakta ve bu değerlendirme türünün öğrencinin geçmiş üretimlerine,

tercih ettiği temalara ve kendi gelişim sürecine dair çok yönlü bir sorgulama gerçekleştirme olanakları yaratmaya dair oluşturduğu olanakları açığa çıkarmaktadır. K3, öz değerdendirmenin ortaya çıkardığı olanakları ve sorgulama alanlarını, ders süreci içerisinde oluşturulan bir etkinlik örneği üzerinden aşğıdaki ifadeleriyle aktarmıştır:

(...) bir dersimizde şöyle bir şey yapmıştık, sanal müze deneyimi. Yani sanal galeri, yapay zekâ desteği de vardı ama oraya mesela bir galeride mekân tasarlamıştı öğrenciler galerilere ürünlerini yerleştirdiler. Buna baktığımızda bir galeride sergi açmak olarak tanımladığımız bir etkinlik değil mi bu? Ama bu etkinlikte benim öğrencilerimin yaşadığı en büyük deneyim şuydu. Kendileriyle yüzleşmek. Ya ben bu zamana kadar ne yapmışım, hangi adımlar atmışım ya da yaptığım ürünlerde eserlerde neyi ele almışım, neyi almamışım? Bazıları kendilerine çok kötü hissetti. Bazıları çok iyi hissetti. Yani bir aracıydı bu. Teknoloji vardı ama oradaki süreçlerini çok iyi deneyimleme fırsatı bulmuşlardı. Hani bu tür etkinliklerle değerdendirmeyi, kendilerine öznel değerdendirme yapabildikleri süreçler yapılandırabilmeleri önemli (...) (K3, Görüşme, s. 5).

İçsel farkındalıklar yaratması açısından önemli gördüğü öz değerdendirmeye ek olarak K3, ‘performatif eylem sergileme’ yönteminin de ölçme-değerdendirme yaklaşımları arasında yer alabileceğini açıklamıştır (K3, Görüşme, s. 5). Benzer şekilde K2 de ‘sergileme’ uygulamalarının bir değerdendirme biçimi olarak ele alınabileceğini dile getirmiş ve kamuya açık alandaki gözlemlerin değerdendirme süreçlerinde etkili olabileceğine işaret etmiştir (K2, Görüşme, s. 4).

Ölçme-değerdendirme süreçlerinde öğrenci dışındaki aktörlerin katılımını destekleyen ve postmodern sanat eğitimi anlayışındaki çoklu bakış açılarının değerdendirme süreçlerine nasıl taşınabileceği tartışan öneriler de getirilmiştir. K1, değerdendirme aşamasında tek bir öğretmen ya da eğitimcinin yer almasından ziyade bir ‘jüri’ veya ‘komisyon değerdendirilmesi’ gerçekleştirilebileceğini ifade etmiştir (K1, Görüşme, s. 3). Bu anlayışla örtüşen şekilde K2 de, ölçme-değerdendirme sürecinin ‘aynı veya farklı branştan hocaların ya da uzmanların olduğu komitelerle’ gerçekleştirilebileceği önerisini getirmiştir (K2, Görüşme, s. 4).

K5, diğer öğretim elemanlarından farklı olarak, kullanılabilecek ölçme-değerdendirme yöntem ve teknikleri yerine yalnızca ölçme-değerdendirmede dikkat edilmesi gereken ölçütler üzerinde durmuştur. K5’in ifadelerinde değerdendirme sürecinde belirleyici olan ölçütler; öğrencinin malzeme kullanımı ya da form dili üzerinden ne söylediğinden çok ne ölçüde kendine ait bir ifade yaratabildiği ve bu ifadeyle ne kadar sahici bir bağ

kurabildiği yönünde şekillenir. Öyle ki ona göre ‘özgünlüğün’ ve ‘yaratıcılığın önemsenmesiyle’ birlikte ‘öğrencinin kendi konusunu özümsemesi’, değerlendirme aşamasında dikkat edilmesi gereken asıl noktaları oluşturmaktadır (K5, Görüşme, s. 4-5).

4.8 Fiziksel Ortama İlişkin Bulgular

‘Fiziksel Ortam’ teması, öğretim elemanlarının postmodern sanat atölye derslerinde mekânsal koşullara ilişkin değerlendirmelerini içermektedir. Bu kapsamda fiziksel ortam, yalnızca dersin gerçekleştirildiği yüzeysel bir zemin olarak değil; öğrenme süreçlerini yapılandıran, yaratıcılığı destekleyen ve bireysel ya da kolektif üretimi teşvik eden dinamik bir unsur olarak ele alındığı görülmüştür. Katılımcıların görüşlerinde, postmodern sanat eğitiminin çok yönlü ve sorgulayıcı doğasına paralel olarak fiziksel ortamın da bu niteliği destekleyecek biçimde açık, esnek ve dönüştürülebilir bir yapıda kurgulanması gerektiği yönünde çeşitli düşünsel yönelimler tartışılmıştır. Ortamın teknik ve teknolojik donanımı, estetik atmosferi, öğrenci merkezli oluşu ve öğretim elemanının konumlanması gibi bileşenler, öğretim elemanlarının bu temadaki görüşlerinde öne çıkan ortak dikkat alanları olmuştur. Öğretim elemanlarının fiziksel ortama ilişkin düşüncelerinden hareketle oluşturulan kodlar ve alt kodlar Tablo 4.9’da sunulmaktadır.

Tablo 4.9

Fiziksel Ortama İlişkin Görüşler

Uygulama yapılabilecek alanların sınırsız olması
Fikirlerin ortak bir çatıda konuşulabileceği bir ortam
Eğlenceli bir ortam
Toplantı mekânı
Atölyenin yeterli görsellikle olması
-Motive edecek görseller
-Reprodüksiyonlar
-Nesneler
Kitaplık/literatür olması
Deneysel olması
Sınıf dışı öğrenme ortamları
Çok yönlü donanım olması
-Sunum alanı
-Tuval alanı
-Performans alanı

[Tablo 4.9 (Devam) *Fiziksel Ortama İlişkin Görüşler*]

Çoklu öğrenme ortamı
Teknolojik donanım
-Projeksiyonlar
-Slaytlar
-Büyük televizyonlar
-İnternet bağlantıları
-VR
-Hologram
Uyaran sunan bir yer olması
-Multimedyanın olması

Öğretim elemanlarının fiziksel ortama ilişkin sundukları görüşlerde teknoloji, en çok tekrar eden öneri olarak yer almıştır. K6, ‘teknolojik donanımın’ önemini postmodern sanat atölyelerinin çok disiplinli yapısı üzerinden açıklamıştır (K6, Görüşme, s. 9). Öyle ki ona göre fiziksel ortam, orada çalışacak ‘öğrenci grubuna göre düzenlenmeli’ ve dolayısıyla ortamda, ses destekli üretimler gibi postmodern sanat uygulamalarına olanak tanıyacak teknolojik donanım olmalıdır (K6, Görüşme, s. 9-10). K5 de çeşitli sanat üretimlerine uygun bir fiziksel ortam sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Ona göre resim, heykel veya performans gibi çeşitli sanat disiplinlerine ait olabilecek atölyeler, kendi içlerinde farklı fiziksel imkanlar gerektirmektedir (K5, Görüşme, s.5). ‘Slaytlar’, ‘projeksiyonlar’, ‘büyük televizyonlar’ ve ‘internet bağlantıları’ bu imkanlardan bazılarıdır.

Benzer bir şekilde K1 de postmodern sanat uygulamalarında kullanılabilecek teknolojik imkânlara vurgu yapmış, özellikle ‘VR’ ve ‘hologram’ gibi çağdaş araçların sanat atölyelerine entegre edilmesini önermiştir (K1, Görüşme, s. 3). Bununla birlikte, bahsettiği araçlara mevcut koşullarda ulaşımın her zaman mümkün olmadığını, fakat bireysel hayallerinin bu yönde olduğunu aktarmıştır (K1, Görüşme, s. 3).

Teknolojik donanımın yanı sıra, öğretim elemanlarının bazıları fiziksel ortamın öğrenciyi görsel olarak besleyen ve dikkatini yoğunlaştıran özelliklerine de vurgu yapmışlardır. Bu görüşlerde, atölye ortamının yalnızca teknik olanaklar sunan bir mekân olmasının ötesinde; görsel uyaranlarla zenginleştirilmiş, öğrencinin ilgisini çeken ve sanatsal duyarlılığını harekete geçiren bir yapıda olması gerektiği yönünde ifadeler öne çıkmaktadır. Örneğin K2, atölye derslerine katılan öğrencilerin gerekli vizyonu

kazanabilmelerini kolaylaştırması açısından ‘atölyenin yeterli görselliğe’ ve ‘aidiyet duygusunu artıracak bir düzenlemeye’ sahip olması gerektiğini savunur (K2, Görüşme, s. 5). Ona göre grafik gibi çeşitli tasarım yöntemleriyle oluşturulmuş ‘motive edici ve öğrenciyi üretim bağlamında kışkırtabilecek görseller’, sanat yapıtı olarak ‘reprodüksiyonlar’ ve ‘nesneler’ atölye derslerinde öğrenciyi motive ederken aynı zamanda aidiyet duygularını da artırarak sanatsal üretim sürecine destek olur. K2, bu düşüncesini bir örnek uygulama olarak hayal ettiği düzenlemeyle de desteklenmiştir:

‘Acayiplikler dolabı’ diye bir şey yapmak... Atölyede bir dolabımız olsun camlı, orada birbiriyle ilişkisiz bir sürü şey yan yana dursun ve öğrenciler hikayelerini orada yazsın. Tıkandığımızda oradaki hikayelerden esinlenerek ilerleyelim gibi böyle bir hayalim vardı. Hayal dünyamızı zenginleştirecek, yaratıcı düşünceler oluşturmamızı sağlayacak bir düzende hem iki boyutlu hem üç boyutlu nesnelerle güzel bir düzenleme yapılması... (...) (K2, Görüşme, s. 5).

Benzer şekilde K6 da öğrencinin yaratıcı sürecine katkı sağlayabilecek ‘uyaranların’ fiziksel ortama entegre edilmesinin önemine dikkat çekmiştir. Ona göre okulun ya da atölye alanının, öğrencinin üretim sürecini besleyecek bir çeşitlilikte, ‘uyaran sunan bir yer olarak’ düzenlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, yalnızca geleneksel kitapların değil; “grafiti kitapları” veya “Degas’ya ait yayınlar” gibi farklı temsillere sahip içeriklerin de yer aldığı ‘geniş bir kütüphane’ ve ‘multimedya araçlarıyla’ desteklenmiş bir yapı önerilmiştir (K6, Görüşme, s. 5). Fiziksel ortamın, öğrenciyi farklı bağlamlarda çağrışım yapabilecek kaynaklar sunması gerektiğini belirten bu yaklaşım, uyaranların çeşitliliğini ve kapsayıcılığını ön plana çıkarmaktadır. K6’nın bir uyaran olarak nitelediği kitaplık veya kütüphane önerisi, K2’nin görüşlerinde de desteklenir. Görüşlerinde aidiyet duygusunu ve öğrenci motivasyonunu ön plana çıkaran K2’ye göre atölye düzenlemesinin içinde literatürün ve araştırmaların konulabildiği küçük bir kitaplık da bulunmalıdır (K2, Görüşme, s. 5).

Fiziksel ortamın yalnızca bilişsel ve estetik uyaranlarla değil, aynı zamanda üretim sürecine doğrudan katkı sunacak mekânsal düzenlemelerle de desteklenmesi gerektiği, K4’ün görüşlerinde daha işlevsel bir yaklaşımla öne çıkmaktadır. K4, fiziksel ortamın öğrenci üzerindeki etkisini vurgulamış ve mekânın, öğrencinin derse olan motivasyonunu doğrudan etkileyen bir unsur olduğunu belirtmiştir (K4, Görüşme, s.4). Ona göre sanat atölyesi, yalnızca üretime değil, aynı zamanda teorik bilgilendirmeye de olanak tanıyacak şekilde ‘çok yönlü donanımlarla’ kurgulanmalıdır. Bu doğrultuda hem ‘sunumların

yapılabileceği bir alan’ hem de uygulama süreçlerine imkân tanıyacak genişlikte, esnek ve farklı sanat disiplinlerine uygun düzenlenmiş bir çalışma alanı yer almalıdır. Öğrencinin bireysel üretim tercihinine göre, ‘performans’, ‘enstalasyon’ ya da ‘klasik tuval çalışmaları’ için gerekli olanakların sunulması gerektiğini savunan K4, fiziksel ortamın bu çeşitliliği destekleyecek bir esneklikte olması gerektiğini ifade etmiştir (K4, Görüşme, s. 4). Ayrıca, ‘çoklu öğrenme ortamları’ yaratabilecek oturma alanları, karşılıklı tartışma ve etkileşim ortamlarıyla zenginleştirilmiş bir düzenlemeyi de gerekli görmüştür (K4, Görüşme, s. 4). Bu yönüyle K4’ün görüşleri, fiziksel ortamın çok disiplinli, bireyselleştirilmiş ve etkileşime açık bir öğrenme alanı olarak yapılandırılması gerektiği yönündeki düşüncelerle örtüşmektedir.

K3’ün fiziksel ortamın kurgulanmasına ilişkin görüşleri, K4’ün çok disiplinli öğrenme alanlarına dair yaklaşımıyla benzerlik göstermektedir. Her iki öğretim elemanı da fiziksel ortamı, yalnızca uygulamaların gerçekleştiği mekânsal bir zemin olarak değil, öğrenciler arası etkileşimi, üretim çeşitliliğini ve pedagojik genişlemeyi mümkün kılan bir yapı olarak değerlendirmiştir. Bu bağlamda, K3’ün görüşlerinde ‘disiplinlerarası ve çok disiplinli yapı’ temel alınmış ve atölye ortamlarının, farklı üretim biçimlerinin bir arada gerçekleştirilebileceği esnek bir kurguya sahip olması gerektiği ifade edilmiştir (K3, Görüşme, s. 6).

Ayrıca K3’e göre fiziksel ortam, yalnızca sınıf içi etkinliklerle sınırlandırılmamalı, ‘deneysel’ nitelikte düzenlenerek öğrencilere alternatif düşünme, üretme ve tartışma alanları sunmalıdır (K3, Görüşme, s. 6). Bu doğrultuda mekânın zaman zaman dış mekânlara taşınması ya da farklı öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmesi, süreci zenginleştirebilecek bir yaklaşım olarak ifade edilmiştir. Müzede eğitim, galeri ziyaretleri ve farklı mekanlarda yürütülen sanat temelli araştırmalar gibi ‘sınıf dışı öğrenme ortamları’, K3’ün düşünsel yöneliminin örnekleri arasında yer almaktadır (K3, Görüşme, s. 6).

K1’in fiziksel ortama dair yaklaşımı, diğer öğretim elemanlarının mekânsal esneklik önerilerini desteklemekle birlikte, sınırsızlık kavramına getirdiği farklı yorumla dikkat çekmektedir. K1’e göre atölye fiziksel olarak bir çatı altında bulunmasına rağmen, ‘uygulama alanları açısından herhangi bir sınıra sahip olmamalı’ ve öğrenci; çalışmalarını yalnızca atölye içinde değil, okulun bahçesi, çocuk oyun alanları, parklar gibi kamusal mekânlara taşıyabilmelidir (K1, Görüşme, s. 3). Bu yönüyle sınırsızlık anlayışı, onun

görüşlerinde yalnızca çok amaçlı iç mekân kullanımıyla değil, aynı zamanda açık alanların ve çeşitli bağlamların üretim süreçlerine entegre edilmesiyle açıklanmaktadır.

K1 ayrıca, ‘fikirlerin ortak bir zeminde paylaşılabilceği’ tartışma alanlarının oluşturulmasını da önermekte ve atölyeleri yalnızca uygulama yapılan yerler değil, aynı zamanda fikir alışverişinin gerçekleştiği birer ‘toplantı mekânı’ olarak konumlandırmaktadır (K1, Görüşme, s. 3). Haftalık sunumlarla öğrencilerin kendi eskizlerini ve düşünsel süreçlerini paylaşabildikleri bu alanlar, onun tanımında üretim sürecinin önemli bir parçası olarak yer alır. Fiziksel ortamın bu şekilde hem bireysel hem de kolektif öğrenme süreçlerine imkân tanıyacak şekilde yapılandırılması gerektiğini vurgulayan K1, aynı zamanda ‘eğlenceli’ ve rahat çalışılabilir bir atmosferin önemine de değinmiştir (K1, Görüşme, s.3). Hayalini kurduğu “hangar gibi” büyük ve çok amaçlı bir atölye önerisi, bu bağlamda onun fiziksel ortamdan beklentilerini yansıtan dikkat çekici bir örnektir. Onun görüşlerinde bu beklenti, yalnızca farklı üretim biçimlerine alan açmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencinin ihtiyacına göre şekillenebilen bir fiziksel çeşitliliği işaret etmektedir. “Kumaşlar da olur, vidalar da olur, bir yanda böyle tezgahlar, boyalar olur, bilgisayarlar, projeksiyonlar... (...)” ifadeleriyle örneklediği ve hangar benzetmesiyle tanımladığı bu ortam, çok yönlü üretim süreçlerine olanak tanıyan donanımsal çeşitliliği vurgulamaktadır (K1, Görüşme, s. 3).

4.9 Öğrenci Rolüne İlişkin Bulgular

Postmodern sanat atölye derslerinde öğrencinin rolüne ilişkin görüşleri içeren bu tema, öğretim elemanlarının öğretim sürecinde öğrenciden beklentilerini hangi açılardan değerlendirdiklerini ortaya koymak amacıyla oluşturulmuştur. Görüşmelerde, öğrencinin üretim sürecine aktif katılımı, bireysel farklılıklarının dikkate alınması, kendi düşünsel yönelimlerini ortaya koyabilmesi, çeşitli disiplinlerle ve sanatla kurduğu ilişkiyi içselleştirebilmesi gibi çeşitli boyutlarda düşünsel yönelimler tartışılmıştır. Öğretim elemanlarının bazıları, öğrenciyi bir araştırmacı, bir sorgulayıcı ya da bir özne olarak konumlandırırken; bazıları da bu rolün nasıl şekillendiğine ve bireyin öğrenci merkezli bir öğrenme sürecinde nasıl bir duruş sergilemesi gerektiğine dair görüşler paylaşmıştır. Öğrenci rolüne ilişkin bu çok katmanlı yaklaşım, postmodern sanat eğitimi bağlamında bireyin sanatsal üretimdeki konumunun ve öğrenim süreçlerindeki hiyerarşik yapının yeniden düşünülmesine olanak tanımaktadır. Öğretim elemanlarının öğrenci rollerine

ilişkin görüşlerinden hareketle oluşturulan kodlar ve alt kodlar Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10

Öğrenci Rolüne İlişkin Görüşler

Aktif olmak

- Nesne konumundan özne konumuna gelebilmek
- Kendini geliştirmek
- Farklı bakış açıları edinmek

Güncel olayları takip ediyor olmak

- Diğer ülkeleri takip ediyor olmak

Okuma ve araştırmalar yapmak

Sorgulamak

- Öznel sorgulamalar gerçekleştirmek

Risk alabilmek

Başka alanları sanatla ilişkilendirebilmek

Yeniliklere açık olmak

Kendi öğrenmesinden sorumlu olmak

Farkındalığı yüksek olmak

Deneyselliği benimsemek

Çoklu bakış açısına sahip olmak

Postmodern bakış açısına sahip olmak

İfade edebilmek

Aktif katılımcı olmak

Farklı kültürel ve sosyal aktiviteler katılmak

Okuryazarlığını geliştirmek

- Görsel okuryazarlığı geliştirmek
- Dijital okuryazarlığı geliştirmek

Görsel kültür okuması yapmak

Doğru bilgiye ulaşma becerisine sahip olmak

Günümüz teknolojisine hâkim olmak

Öğrencinin rolü teması altında şekillenen görüşlere bakıldığında çoğunlukla tekrar eden ifadelerin öğrencinin aktif olması gerektiği yönünde olduğu görülmüştür. K1, öğrencinin 'aktif olmasını', 'güncel olayların takip edilmesiyle' ilişkilendirmiştir. Öyle ki onun görüşlerinde postmodern sanat üretimleri, belirli bir kuramsal çerçeveye ve manifestoya dayanması açısından etkili bir araştırma ve sorgulama sürecini kapsamaktadır (K1,

Görüşme, s. 4). Bu süreç içerisinde güncel olayların takip edilmesi için ‘okuma ve araştırmalar yapmak’ öğrencinin kendi estetik değerlerini ‘sorgulaması’ açısından da önemli görüşmüştür (K1, Görüşme, s. 4). Bu doğrultuda K1’in görüşlerinde öğrencinin rolü; aktifliğin, araştırmalar üzerinde yoğunlaştırılmasıyla birlikte derinlemesine düşünebilmeyi sağlayan, kültürel olarak donanımlı ve kendi sanatsal tavrını oluşturabilecek şekilde sorgulayan birey olarak tanımlanmıştır.

K3 ise öğrencinin ‘aktif katılımcı’ olması gerektiğini ifade etmiş ve katılımcılık özelliğini eleştirelilik çerçevesinde tartışmıştır. Ona göre postmodern sanat atölye süreçlerinde aktif katılımcılık özelliği göstermeyen öğrenciler, kendilerini izlemek ve bu bağlamda kendilerini veya karşısındakileri sorgulamak konusunda zorlanmaktadır (K3, Görüşme, s. 7). ‘Sorgulamak’ onun görüşlerinde aktif katılımcılıkla birlikte gelişebilen bir özellik olarak çizim odaklı günlükler gibi araçlarla birlikte ‘özel sorgulamaların gerçekleştirilmesini’ de sağlayarak içlerinde bulundukları koşulları ‘ifade edebilmelerine’ yardımcı olmaktadır (K3, Görüşme, s.7).

K4 de öğrencinin aktif olması gerektiğini savunan bir diğer öğretim elemanıdır. Onun görüşlerinde aktiflik, yalnızca sınıf içi üretim ve etkileşim süreçleriyle sınırlı kalmamış, daha kapsayıcı ve gelişime açık bir öğrenci profilinin tanımlanmasına katkı sağlamıştır. Öyle ki ona göre öğrenci, pasif bir alıcı değil; ‘kendini geliştiren’, ‘farklı bakış açıları kazanabilen’ ve ‘kendini nesne konumundan özne konumuna getirebilen’ bir birey olmalıdır (K4, Görüşme, s. 4). Bu çerçevede K4, öğrencinin yalnızca atölye sürecine aktif katılım göstermesi değil, aynı zamanda sanatsal ve kültürel olarak kendini besleyebileceği ‘farklı sosyal aktivitelere de katılması’ gerektiğini ifade etmiş ve sanatı üretimini besleyen kaynakların yalnızca sanat yapıtlarıyla sınırlı olmadığını; tiyatro, sinema ya da sosyal deneyimlerin de öğrenciye ilham verebileceğini vurgulamıştır (K4, Görüşme, s. 4).

Öğretim elemanları aktiflik eksenini bağlamında değerlendirilebilecek ve onu genişletebilecek diğer öğrenci rollerine de değinmişlerdir. Örneğin K2, sanat atölyesi ders süreçlerinde konfor alanından çıkma meselesini tartışmış ve kendi gözlemlerine göre öğrencilerinin risk almadıklarını dile getirmiştir (K2, Görüşme, s. 6). Ona göre konfor alanından çıkabilmek, ‘deneyselliğe açık olmak’ ve ‘araştırmacı’ bir kimlik geliştirebilmekle ilişkilidir. Öyle ki ‘yeniliklere açık olabilmeyi’ başarabilen öğrenci, ilgi duyduğu ‘başka alanları sanatla ilişkilendirebilme’ beceresini de geliştirebilecek ve

güvenli gördüğü alandan uzaklaşarak üretimini çeşitlendirebilecektir (K2, Görüşme, s. 6). ‘Eleştirel olmak’, K2’nin öğrencide olması gerektiğini düşündüğü bir diğer özellik olarak, araştırma yapmak ve yeniliklere açık olmakla ilişkilendirilebilir. Onun görüşlerinde öğrenciler, ‘kendi öğrenmesinden sorumlu bireyler olarak’ çağdaş sanata veya güncel sanat işlerine yönelik görüşlerini tartışabilmeli ve farklı olarak değerlendirilebilecek alanlara ilişkin araştırmalar yaparak ‘çoklu bakış açısına’ sahip olabilmelidirler (K2, Görüşme, s. 6).

Benzer şekilde araştırmayla bağlantılı öğrenme süreçlerine de değinen K4, öğrencinin ‘çok okuması’ gerektiğini belirtmiş ve diğer öğretim elemanlarından farklı olarak öğrencinin görsellere karşı araştırmalarda bulunması gerektiğini vurgulamıştır. K4’e göre, dijital çağda yetişen ve dijital yerliler olarak tanımlanan öğrenciler, görsel imgelerle yoğun şekilde karşılaşmaktadır. Bu doğrultuda, öğrencinin yalnızca yazılı bilgiye değil, görsel verilere de yönelik bilinç geliştirmesi gerekmektedir (K4, Görüşme, s. 5). K4, bu gerekliliği ‘görsel okuryazarlık’ ve ‘dijital okuryazarlık’ becerileri üzerinden açıklamış ve her iki becerinin de okuma ve araştırmaya dayalı olarak geliştirilebileceğini ifade etmiştir (K4, Görüşme, s. 5).

K4’ün öğrencide olması gerektiğini ifade ettiği dijital okuryazarlık becerisiyle paralel olarak K5, günümüzdeki bilgi kirliliğine karşı öğrencilerin araştırma süreçlerini doğru yönlendirebilmeleri gerektiğini ifade etmiştir (K5, Görüşme, s. 5). ‘Ben öğrencilerimden ne hazırlarsa hazırlasınlar mutlaka sağlam kaynakçalardan edinerek hazırlanmaları gerektiğini ya da araştırmaları gerektiğini söylüyorum. Bizim şu anda yaşadığımız dünyadaki bilgiler kocaman bir çöplük.’ cümleleriyle doğru bilgiye ulaşma becerisinin öğrenci açısından önemini vurgulayan K5, bilgiye ulaşmanın günümüzde çok kolay olduğunu fakat buna karşın doğru bilgiye ulaşmak için araştırmacı bir kimlik geliştirilmesi gerektiğinin altını çizmiştir (K5, Görüşme, s. 5). Bilgiye erişimin bu denli kolay olması, K6’nın öğrencinin ‘günümüz teknolojisine hâkim olması’ gerektiği yönündeki görüşleriyle paralellik göstermektedir. Ona göre öğrenci, artık öğretmenin sunduğu bilgiyle sınırlı kalmamakta, çok daha fazlasını dijital kaynaklar üzerinden araştırarak bulabilmektedir (K6, Görüşme, s. 10). Bu yönüyle K6’nın ifadeleri; K2’nin, öğrenciyi kendi öğrenmesinden sorumlu birey olarak tanımladığı görüşleriyle de benzerlik göstermektedir.

K5 ayrıca, öğrencinin çevresindeki nesneleri anlamlandırabilmesi ve sembolik anlatımları çözümleyebilmesi için ‘görsel kültür okumaları’ yapması gerektiğini de savunmaktadır (K5, Görüşme, s. 3). Bu durumu ‘postmodernizme yönelik öğrenci hazır bulunuşluğu’ üzerinden açıklayan K5’e göre yaşama biçimi olarak postmodernizmi içselleştirmiş bir öğrenci, gördüğü sanatsal üretimleri ve edindiği bilgileri araştırmalar yoluyla daha da anlamlandırarak kendi sanatına taşıyabilmektedir (K5, Görüşme, s. 3). Benzer şekilde ‘postmodern bakış açısına sahip olmak’, K3’ün görüşlerinde de öğrencinin sahip olması gereken özellikler arasında yer almaktadır. Ona göre öğrenci, aktif katılımcı rolünü tam anlamıyla gerçekleştirilmesi için ‘farkındalığı yüksek’ bir birey olmalı ve postmodern sanat bakış açısıyla hareket etmelidir (K3, Görüşme, s. 7).

4.10 Postmodern Bakışı Yansıtmaya Dair Zorluklara İlişkin Bulgular

‘Postmodern Bakışı Yansıtmaya Dair Zorluklar’ teması, sanat atölyesi derslerinde postmodern yaklaşımların uygulanmasında karşılaşılan güçlükleri ele almaktadır. Bu kapsamda, öğretim elemanlarının sanat eğitiminde değişen paradigmlar doğrultusunda yaşadıkları dönüşüm süreçleri, bu süreçlerde karşılaştıkları engeller ve söz konusu engellerin pedagojik yansımaları incelenmiştir. Postmodern düşüncenin çoğulcu, eleştirel ve yapıbozucu niteliği doğrultusunda, sanat eğitiminde yerleşik kalıpların nasıl sorgulandığı ve bu sorgulamaların uygulamaya ne ölçüde yansıtılabildiği tartışılmıştır. Katılımcıların deneyimlerinden hareketle, ders yapısı, eğitim ortamının imkânları, öğrencilerin beklentileri ve kurumsal etkenler gibi çeşitli boyutlar üzerinden postmodern bir yaklaşımın ne tür sınırlılıklar içinde şekillendiği değerlendirilmektedir. Tema kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan kodlar ve alt kodlar Tablo 4.11’de sunulmaktadır.

Tablo 4.11

Postmodern Bakışı Yansıtmaya Dair Zorluklara İlişkin Görüşler

Tabuların kırılmaması

Öğrencilere esnek bakış açılarını kazandırmada zorluk

Öğrencilere eleştirel bakış açısı kazandırmada zorluk

Öğrencilerin tamamen geleneksel resim yapma mantığından kopamaması

Sanatın hayattan kopması

Önyargı

Ekonomik zorluklar

[Tablo 4.11 (Devam) *Postmodern Bakışı Yansıtmaya Dair Zorluklara İlişkin Görüşler*]

Malzeme temini
Akademideki farklı görüşler
Atölye ortamının yetersizliği
Kendini ifade etmekten uzak olmak
İletişime açık olmamak
Yenilikçi bakış açısına sahip olmamak
Deneyselliğe açık olmamak
Malzeme ve teknik anlamdaki sınırlılıkların ortadan kalkmaması
Her şeyden önce modern bir sanat eğitimi verebilmek
Öğrencinin yapılmış olanı taklit ederek yapıyor olması
Müfredatın modernist yapıda olması
Okul kurgusunun modernist yapıda olması

Postmodern yaklaşımların sanat atölyesi derslerine entegrasyonu konusunda öğretim elemanları çeşitli zorluklara dikkat çekmişlerdir. Bu zorluklar, yalnızca yapısal koşullardan değil; aynı zamanda öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinden, eğitsel ortamlardaki malzeme ve teknik eksikliklerden ya da kurumsal beklentilerin yarattığı sınırlılıklardan da kaynaklanmaktadır. Görüşlerde ortaya çıkan bu çeşitlilik, postmodern düşüncenin uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin çok katmanlı bir yapı içinde değerlendirildiğini göstermektedir.

Öğretim elemanlarının görüşlerinde sıklıkla üzerinde durulan durumlardan biri de öğrencilerin, postmodern bakışı sanat üretimlerine yansıtmaya dair kaygıları veya isteksizlikleridir. K2, bir önceki tema olan öğrenci rolüne ilişkin sunduğu ifadelerde olduğu gibi bu tema kapsamında da öğrencinin konfor alanından çıkabilmesinin bir zorluk olduğunu dile getirmiştir (K2, Görüşme, s. 3). K2'ye göre öğrenciler, ‘tamamen geleneksel resim yapma mantığından kopmamakta’ ve güvenli alan olarak gördükleri pentür geleneğinde sıkışmaktadırlar (K2, Görüşme, s. 3). Bu durum, onun ifadelerinde, öğrencinin bilincindeki sınırları yıkamaması ve dolayısıyla ‘önyargı’ geliştirmesiyle doğrudan ilişkili olarak açıklanır (K2, Görüşme, s. 3). Bir atölye hocası olarak, öğrenciye karşıdan müdahale ettiğinde dahi bu sınırları genişletemediğini açıklayan K2, bu sorumluluğun öğrencinin kendisinde olduğunu ve yalnızca öğrencinin kendi zihnindeki sınırları yıkabilecek güce sahip olduğunu belirtmiştir (K2, Görüşme, s. 3).

K2'nin görüşlerine paralel olarak K1 ise bu durumu 'tabuların kırılmaması' olarak açıklamış ve öğrenciyi, alışlagelmiş öğretim süreçlerinden çıkarabilmenin zorluğundan bahsetmiştir (K1, Görüşme, s.4). Ona göre öğrenciler, hata yapmaktan korkmakta ve yine K2'nin konfor alanı olarak nitelediği risksiz bölgede kalmaktadırlar. Postmodern bakış açısındaki hata estetiğini öğretim süreçlerine dahil edebilmek ve öğrenciye, hatalarla öğrenmeyi aşılatabilmek onun görüşlerinde bir gereklilik olarak ifade edilmiştir (K1, Görüşme, s.4). Bu bağlamda öğrenciye 'esnek' ve 'eleştirel bakış açılarını' kazandırmadaki zorluklara da değinen K1, deneme-yanılma gibi üretime teşvik edecek uygulamaların öğrenme ortamlarında daha sık kullanılmasının, bu zorlukları ortadan kaldırmaya yardım edeceğini açıklamıştır (K1, Görüşme, s.4).

Öğrencinin risk alabilmesi, K5'in görüşlerinde de farklı bir perspektiften ele alınmıştır. K5'e göre yerel düzeydeki sanat eğitimi, postmodern üretimlerin içselleştirilmesi üzerine değil var olanı yeniden kurgulanması üzerine şekillenmektedir. Dolayısıyla öğrenci de çeşitli disiplinler çerçevesinde daha yaratıcı ve özgün üretimler ortaya koymaktansa 'yapılmış olanı taklit ederek' yapmaktadır (K5, Görüşme, s. 2). "Türkiye postmodernizm noktasında ne yaşıyor? Ne o kültürden bir haberi var, hatta birçok yapıya baktığın zaman modern kültürden bile bir haberi yok. Hocasından öğrencisine. Yani işte o performans sanatı ya da kavramsal bir sanat oturmuyor." cümleleriyle postmodern sanatın yerel düzeyde yalnızca biçimsel değil, kavramsal düzeyde de yeterince özümsemediğini vurgulamaktadır (K5, Görüşme, s. 2).

Postmodern bakışın sanat atölyesi derslerine yansıtılması konusundaki öğrenci kaynaklı zorluklara değinen K3, konfor alanından uzaklaşmama durumunu, bu sürecin önünde duran temel engellerden biri olarak değerlendirmiştir. K3'e göre postmodern yaklaşımların öğretim süreçlerine dahil edilmesinde; öğrencinin 'alışık olduğu kalıpların dışına çıkamaması', 'deneysel' ve 'yenilikçi bakış açısına sahip olmaması' çeşitli zorluklar yaratmaktadır (K3, Görüşme, s. 7). Bunlarla birlikte öğrencinin 'kendini ifade etmekten uzak olması' ve 'iletişime açık olmaması' ise öğrenim süreçlerindeki diyalektiği kısıtlamaktadır. (K3, Görüşme, s. 7). K3'ün görüşleri, öğrencinin yalnızca teknik ya da biçimsel değil, aynı zamanda düşünsel ve iletişimsel donanımlar açısından da bu sürece hazır olmasının gerekliliğine işaret etmektedir.

Postmodern bakışın atölye derslerine yansıtılmasında karşılaşılan bir diğer zorluk, sanatın gündelik yaşamla kurduğu bağın zayıflığı olarak ifade edilmiştir. K2, bu durumu özellikle

postmodern sanatın hayatın içinden beslenme ilkesine referansla açıklamıştır (K2, Görüşme, s. 4). Ona göre, sanatın zamanla hayattan koparak kendi içine kapandığı anlayış, postmodernizmin eleştirdiği bir noktadır. ‘Sanatın hayattan kopma meselesi’ bu bağlamda aşılması gereken bir zorluk olarak, postmodern sanat eğitimi uygulamalarını kısıtlayan ve içsel anlatıların ortaya çıkarılmasını engelleyen bir sorun olarak ele alınmıştır (K2, Görüşme, s. 4).

Öğretim elemanlarının üzerinde durdukları bir diğer konu ise, sanat atölyelerinin donanımsal eksiklikleri ve malzeme temininde yaşanan güçlükler gibi fiziksel koşullara ilişkin zorluklardır. K2, sanat atölyelerinde maddiyata bağlı zorluklar sebebiyle gerekli ‘malzemelerin temin edilemediğini’ ifade etmiş ve bu sebeple istenen çalışmaların gerçekleştirilmesi konusunda zorluklar yaşandığını dile getirmiştir (K2, Görüşme, s. 6). K2’nin bu görüşü, öğrencinin postmodern bir bakışı yansıtmak istese de yaratım sürecinde çeşitli kısıtlamalara gitmek zorunda kaldığının anlaşılmasını sağlamaktadır.

K4 de ekonomik zorluklara değinen bir diğer öğretim elemanıdır. Ona göre öğrenciler, postmodern sanat üretimi bağlamında zaman zaman oldukça güçlü fikirler ve kavramsal bağlantılar geliştirebilmelerine rağmen ekonomik engellere takılmakta ve fikirlerini fiziksel olarak yansıtamamaktadırlar. K4, bu durumu “ (...) öğrencinin aslında fikri çok güzel kavramla ilişkisi çok güzel, çok güzel ifade edilen bir manifestosu var ama ne yazık ki onu anlattığı performans ya da enstalasyonda kullandığı nesneler, objeler çok zayıf kalabiliyor ekonomik yetersizlikten dolayı.” cümleleriyle ifade etmiştir (K4, Görüşme, s. 5).

Fiziksel olanaklar, K3’ün görüşlerinde de postmodern sanat uygulamalarının gerçekleşmesinde belirleyici unsurlardan biri olarak değerlendirilmiştir. Ona göre, bu tür üretimlerin hayata geçirilebilmesi yalnızca postmodern bakış açısının benimsenmesiyle sınırlı değildir; aynı zamanda öğrencilerin ulaşabilecekleri ‘malzeme ve teknik anlamındaki sınırların ortadan kaldırılması’ ve ‘güvende hissedebilecekleri fiziki ortamların sağlanması’ da bu süreci doğrudan etkilemektedir (K3, Görüşme, s. 7). K3, bu unsurların bir araya gelmesinin, öğrencinin fikrini geliştirmesi ve zenginleştirilmesi açısından önemli bir zemin oluşturduğunu ifade etmiştir (K3, Görüşme, s. 7).

‘Atölye ortamlarının yetersizliği’, K2’nin görüşlerinde beliren bir diğer fiziksel soruna işaret etmektedir. K2, kurum bağlamında finansal açıdan çok fazla destek göremediklerini ve dolayısıyla öğrencinin aidiyet duygusunu güçlendirecek fiziksel düzenlemelerin yeteri

kadar yapılandırılmadığını ifade etmiştir (K2, Görüşme, s. 5). Bu durumla ilgili olarak ‘‘ Üretim açısından baktığında motivasyon düşük olabiliyor. Yokluklar bazen yaratıcılığı da tetikleyebiliyor.’’ cümleleriyle ekonomik yetersizliklerin öğrenci açısından yarattığı zorluklara değinmiş fakat bu zorlukların kimi zaman üretimi çeşitlendirebildiğini de açıklamıştır (K2, Görüşme, s. 5).

Öğretim elemanları ayrıca zorluklar çerçevesinde; eğitim-öğretim sürecini yapılandıran müfredatı, öğretmen tutumlarını ve daha genel olarak okul yapısını tartışarak sanat eğitimi şekillendiren sistemle bağlantılı unsurların pedagojik boyutta ne tür sınırlılıklar getirdiğini açıklamışlardır. Örneğin K6 hem ‘okul yapısının’ hem de ‘eğitim müfredatının hâlâ modernist’ bir anlayışla şekillendiğini açıklamış ve sanat eğitimi ortamlarında postmodern bir yaklaşımı uygulamaya çalışmanın çoğu zaman bireysel çabalara bağlı kaldığını aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir:

(...) ayaklarımız yere basarak post modern bir eğitim verme olanağımız çok fazla yok çünkü bir sürü yerde ister üniversitede öğretmen ol ister normal örgün eğitimde öğretmen ol, ilkokulda, ortaokulda öğretmen ol. Hem yapı hem içerik olarak çok modernist bir yerdeyiz biz. Dolayısıyla postmodernist bir sanat eğitimi ancak birey olarak öğretmenlerin tutumlarıyla olabilir çünkü sistem bunu desteklemiyor (K6, Görüşme, s. 2).

Öğretim elemanının bu ifadeleri, eğitim kurumlarının yapısal işleyişinde de postmodern sanat anlayışının uygulanmasını zorlaştıran koşullar bulunduğunun anlaşılmasını sağlamaktadır.

Kurumsal yapılar ve eğitim sisteminin genel çerçevesi bağlamında postmodern sanat eğitiminin uygulanabilirliğine dair eleştiriler, K5’in görüşlerinde de benzer bir biçimde yer bulmuştur. K5, tıpkı K6 gibi, postmodernizmin eğitimde sağlıklı bir biçimde yer bulabilmesi için öncelikle modernist sanat anlayışının içselleştirilmiş ve kurumsallaşmış olması gerektiğine vurgu yapmıştır. Ona göre Türkiye’de ne öğretmenler ne de öğrenciler düzeyinde modernleşme süreci tam anlamıyla tamamlanamadığı için, postmodernizme geçiş doğal bir evrimsel sürecin ürünü olmaktan çok, eksik bir zemine oturtulmuş bir kavram olarak kalmaktadır. Bu görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Yani bizim her şeyden önce hani postmodernizm denen bir eğitim sistemi ya da postmodernizm kavramından bahsediyor olabilmemiz için, gerçek anlamıyla, sanat anlamıyla bahsediyor olabilmemiz için bir kere önce modern olmanın ne demek olduğunu ve modernleşmeyi başarabilmiş olmamız ya da modern resmi yapabilmemiş olmamız gerekiyor. Modern bir sanat eğitimi verebiliyor olmamız gerekiyor ki, postmodernizmin varlığından,

postmodernizmin şu anki Türkiye'de eğitimin içindeki varoluşundan bahsedebilirim. Türkiye'de postmodernizm yok ki. Türkiye'de hatta modernizmin bile varlığından ben çok ciddi anlamda şüpheliyim (K5, Görüşme, s. 1).

Bu açıklama, postmodern sanat eğitiminin yalnızca pedagojik bir tercih değil, aynı zamanda tarihsel ve kültürel bir birikim gerektirdiği düşüncesini yansıtarak, öğretim elemanlarının postmodern pedagojiyi hayata geçirme süreçlerinde karşılaştıkları kavramsal ve yapısal engellerin altını çizmektedir.

Postmodernizmin sanat eğitimi süreçlerine yansımaları, öğretmenin bu yaklaşımla kurduğu ilişki üzerinden de değerlendirilmiştir. K2, eğitim programlarının içeriğinden bağımsız olarak kimi öğretmenlerin geleneksel veya modern yaklaşımları benimsediğini, kimilerinin ise çağdaş yaklaşımlara daha açık olduğunu belirtmiştir (K2, Görüşme, s. 7). K2, bu durum özelinde 'ders içeriğinin öğretmene bağlı olmasını' sınırlayıcı bir etken olarak ele almış; öğrencinin postmodern yaklaşıma yönelik tutumunun büyük ölçüde öğretmenin yönlendirmeleriyle şekillenebileceği ifade ederek bu durumun öğrencinin daha geleneksel sanatsal üretilere yönelmesine neden olabileceği açıklamıştır (K2, Görüşme, s. 7).

Postmodern sanat anlayışını benimseyerek eğitim sürecine entegre etmeye çalışan öğretmenlerin, akademide hâkim olan farklı bakış açıları nedeniyle zaman zaman küçümsenebildiği veya yaklaşımlarının geçersiz sayılabildiği de K2 tarafından dile getirilmiştir (K2, Görüşme, s. 6). Kurum içindeki uzmanlar arasında yaşanan görüş ayrılıklarının, yalnızca öğretim sürecini değil, öğrenci deneyimlerini de olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır. K2'nin bu değerlendirmeleri, pedagojik uygulamaların yalnızca bireysel tutumlarla değil, aynı zamanda akademik ortamın genel eğilimleriyle de şekillendiğini ortaya koymaktadır.

4.11 Diğer Görüş ve Önerilere İlişkin Bulgular

'Diğer Görüş ve Öneriler' teması; öğretim elemanlarının, postmodern bakışın sanat atölye derslerine aktarılabilmesi için sundukları düşünsel açılımları ve destekleyici önerileri kapsamaktadır. Bu bağlamda tema çerçevesinde postmodern sanat eğitimi destekleyecek zihinsel ve yapısal dönüşüm alanları tartışılmış, buna ek olarak mevcut yapıların sorgulanması, düşünsel sınırların genişletilmesi ve postmodern sanat eğitiminin altyapısına dair öneriler sunulmuştur. Sunulan görüş ve öneriler, sanat eğitiminin daha esnek, eleştirel ve çağdaş yaklaşımlarla yeniden şekillendirilmesine katkı sunmayı

amaçlamıştır. Temaya ilişkin görüşlerden hareketle oluşturulan kodlar ve alt kodlar Tablo 4.12’de gösterilmektedir.

Tablo 4.12

Diğer Görüş ve Önerilere İlişkin Görüşler

Eski geleneklerin sorgulanması gerekliliği

Tutucu olunmaması

-Vizyon açmak

-Sınırları genişletmek

Etkileşimli çalıştay uygulamalarının gerçekleştirilmesi

-Öğrenciden öğrenciye çalıştayları

-Hocadan öğrenciye çalıştayları

Postmodern sanat eğitimi atölyesinin kurulması

Postmodern değil klasik düzeyde bir sanat eğitimi verilmesi

Kafamızdaki modernist öğretmen, okul ve atölye kavramlarının yıkılması gerekliliği

Teknisyen desteği sağlanması

Sanatta branşlaşmanın kaldırılması

Tema çerçevesinde öğretim elemanlarının görüşleri iki ana eksen üzerinde şekillenmiştir. Bunlardan ilki geleneksel sanat üretimine ilişkin düşünsel kalıpların sorgulanmasına yöneliktir. Örneğin K1, bu bağlamda eski ‘geleneklerin sorgulanması gerektiği’ önerisini sunarken aynı zamanda geleneksel olarak nitelenen uygulamalara yeni bir bakış açısı getirilmesi gerektiğini savunmuştur (K1, Görüşme, s. 2). Ona göre eskiden gelen birikimin tamamen hiçe sayılması yerine eskiye ait olanın içinde bulunduğumuz çağla birlikte güncellenmesi, postmodern sanat atölyeleri için bir gerekliliktir (K1, Görüşme, s. 2).

Bu doğrultuda sanat eğitiminde yalnızca geleneksel pratiklerin değil, postmodern yaklaşımların da eleştirel bir süzgeçten geçirilmesi gerektiği fikri K2’nin görüşlerinde ön plana çıkmıştır. K2, sanatın doğası gereği herhangi bir biçimsel ya da düşünsel muhafazakârlığı benimsememesi gerektiğini savunarak hem geleneksel sanat üretimi anlayışına bağlı kalmanın hem de yalnızca güncel sanatın üstünlüğünü savunmanın sanatın özgür yapısına aykırı olduğunu aşağıdaki cümleleriyle açıklamıştır:

(...) “post modern, çağdaş ve güncel çok iyidir. Böyle sanat yapılmalı. Günümüz sanatı böyle...” demek de aslında bir muhafazakarlık. Diğer türlü zaten geleneği dayatmak işte ya

da ‘‘Desen iŖte resmin namusudur.’’ gibi gitmek. Bu da bir muhafazakarlık. Sanat, muhafazakarlıęa uygun bir alan deęil diye dūŖunuyorum ben (K2, GōrūŖme, s. 7).

Ona gōre, sanat eğitiminde esas olan, geliŖimi destekleyecek biçimde ‘vizyon açmak’ ve ‘sınırları geniŖletmektir’ (K2, GōrūŖme, s. 7). Onun gōrūŖlerinde bu tutum, sanatın yalnızca teknik bir üretim alanı değil, aynı zamanda bireyin kimliğini zenginleŖtiren ve toplumsal deęiŖime katkı sunan bir ifade biçimi olduğu anlayiŖıyla iliŖkili olarak aıklanmıŖtır:

(...) bunları yaptığımız zaman hem kimliğimize iliŖkin zenginleŖiyoruz hem çevremizi etkiliyoruz. Orada da deęiŖimlere neden oluyoruz. Sanatın asıl iŖlevi bu diye dūŖunuyorum ama bunu ister plastik bir etkiyi dūŖunerek yaparız, ister fikiŖsel olarak yaparız ama bir Ŗekilde hayata dokunuyoruz. Dokunmalıyız (K2, GōrūŖme, s. 7).

K6 da sanat baęlamında gelenekselleŖmiŖ pedagojik anlayıŖın deęiŖmesi gerektięini dile getirmiŖtir. Ona gōre ‘kafamızdaki modernist Ŗęretmen, okul ve atōlye kavramlarının yıkılması’ gerekmektedir (K6, GōrūŖme, s. 5). Benzer Ŗekilde K5 ise gūnūmūz sanat eęitiminde hala modern bir çizgide ilerledięimizi ifade etmiŖtir. Onun gōrūŖlerinde postmodernizm; henūz Ŗlkemizde bulunan, sanatsal pratikleri ve pedagojik anlayıŖı Ŗekillendiren bir olgu deęildir (K5, GōrūŖme, s. 1). Ŗyle ki ‘postmodern deęil klasik dūzeyde bir sanat eęitimi’ verildięi gōrūŖünde olan K5’e gōre, modernizmin varlıęı bile Ŗlkemiz için tartıŖmalı bir konudur. (K5, GōrūŖme, s. 1).

GōrūŖler baęlamında oluŖan ikinci eksen ise postmodern anlayıŖın sanat atōlyelerinde hākim olmasına yōnelik Ŗnerileri kapsamıŖtır. K6, postmodernizmin disiplinlerarası yapısına iliŖkin olarak atōlyelerde ‘teknisyen desteęi saęlanması’ ŖnermiŖtir (K6, GōrūŖme, s. 7). Ona gōre postmodern atōlye yapısı, yine postmodern Ŗretimleri destekleyecek donanımlarla zenginleŖtirilmeli ve dolayısıyla içerisinde çok eŖitli araçlar barındırmalıdır. Teknisyen desteęi bu noktada, üretim sūrecinde Ŗęrencinin ihtiyaı olan alana yōnelik malzeme temini gibi konularda yardım saęlayacak ve ders sūrecindeki Ŗretimleri hızlandıracaktır (K6, GōrūŖme, s. 7).

K6, gōrūŖlerinde postmodern yaklaŖımın benimsediği disiplinlerarasılığın Ŗęretim kurumlarına entegre edilememesine iliŖkin bir Ŗneri de getirmiŖtir. K6’ya gōre sanat eğitimi kurumlarındaki atōlye yapıları, yalnızca resim veya heykel gibi belirli disiplinlerine ait uygulamalara olanak tanırken çoęu sanat Ŗretimi, kurumların organizasyonu sebebiyle Ŗtelenmektedir (K6, GōrūŖme, s. 3). Bu sebeple, gerçek bir

disiplinlerarası atölye yapısının inşa edilebilmesi için bu organizasyonun dağılması ve ‘sanatta branşlaşma olmaması’ gerekmektedir (K6, Görüşme, s. 3).

K4 de benzer olarak günümüz atölyelerinin yapısını tartışmış ve öğrencilerin biçim, içerik ve konuyu ele alış biçimlerinde hâlen geleneksel yaklaşımların etkili olduğunu ifade etmiştir (K4, Görüşme, s. 5). Öğrencilerin sanatsal gelişimini sınırlayan bu duruma karşı K4, çağdaş sanatı ve günümüz sanat anlayışını yakalayabilmek için sanat eğitimi alanında özel olarak yapılandırılmış bir ‘postmodern sanat atölyesinin kurulmasını’ önermiştir (K4, Görüşme, s. 5).

Son olarak K3, atölyelere yönelik bir pedagojik yaklaşım önerisinde bulunmuştur. Postmodern sanat eğitimi anlayışına uygun olarak öğrenciler arasındaki etkileşimi artırmanın önemine dikkat çeken K3, eğitim sürecinde ‘öğrenciden öğrenciye çalıştaylar’ ve ‘hocadan öğrenciye çalıştaylar’ düzenlenmesini önererek, bu tür etkinliklerin farklı atölyelerden gelen öğrencilerin fikirlerini çatıştırmalarına, etkileşim kurmalarına ve birbirlerinin bakış açılarını dönüştürmelerine olanak sağladığını ifade etmiştir (K3, Görüşme, s. 6). Ona göre bu tür uygulamalar, yalnızca fiziksel ortamı genişletmekle kalmamakta, aynı zamanda disiplinlerarası ve çok disiplinli bir yapı içerisinde öğrenciler ve öğretim elemanları arasındaki hiyerarşik yapıyı da kırarak daha yoğun bir sorgulama ve fikir üretim süreci oluşturabilmektedir (K3, Görüşme, s. 6).

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada; Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Öğretmenliği Programı'nda yer alan ve lisans düzeyindeki ana sanat atölye derslerini yürütme deneyimine sahip öğretim elemanlarından alınan görüşler doğrultusunda postmodern sanat atölyelerinin nasıl yapılandırılması gerektiği incelenmiştir. Temel nitel araştırma deseninin kullanıldığı bu araştırma, katılımcılardan alınan görüşlerle birlikte postmodern sanat atölyelerine ilişkin kuramsal bir model önerisi sunmayı amaçlamıştır. Araştırma soruları, postmodern sanat atölye yapısının temel bileşenlerinden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Bu anlamda atölye süreçlerini şekillendiren pedagojik ilişkiler, mekânsal düzenlemeler, ölçme-değerlendirme sistemleri ve sanat pratiklerinin beslendiği konu ve kavramlar gibi çeşitli temalar, araştırmanın bulgularını oluşturmuştur.

Postmodernizmin tanımına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğretim elemanlarının postmodernizm bağlamında tek bir doğrunun olmayacağını ve her şey gider (anything goes)' kavramının postmodernizmin bir parçası olduğunu vurguladıkları görülmüştür. Bununla birlikte postmodernizmi, ana söylemlerin sorgulandığı bir alan olarak konumlandırmışlardır. Bu ifadeler, Lyotard'ın (1984), postmodern dönemde büyük anlatılara duyulan güvenin kırıldığını ifade ettiği görüşüyle örtüşmektedir. Öyle ki 'büyük anlatı' ifadesi, modernizmin her şeyi kapsayan ve ideal olanı ifade eden mutlak doğrular yaratmasıyla ilişkilidir. Lyotard'a göre postmodernizm, bu doğruların geçersizliğini ortaya koyarak çoklu bakış açılarını ve bireysel deneyimleri öne çıkarır. Öğretim elemanları, bu görüşe paralel olarak postmodernizmde her şeyin kullanılabileceğini aktarmış ve bu bağlamda postmodernizmin her türlü yöntem ve tekniğe açık olduğunu dile getirmiştir. Bu görüş, Barrett'in (2022) çalışmasında da karşılık bulur. Barrett'e göre, postmodernizmin kapsadığı yöntem ve teknik çeşitliliği; kültürel etkileri melezleme, teknikleri harmanlama ve imgeleri katmanlama gibi postmodern stratejiler aracılığıyla sanat üretimlerine yansımaktadır. Bu stratejiler, sanat üretiminde sınırları ortadan kaldırarak geniş ve esnek bir yaratım alanı sunmaktadır.

Öğretim elemanı görüşlerinde öne çıkan bir diğer nokta ise postmodernizmin modernizmle olan ilişkisine yönelik görüşlerdir. Bazı öğretim elemanları, postmodernizmi yalnızca modern sonrası dönem olarak konumlandırırken bazıları ise modernizmle ilişki kuran fakat bu ilişki yoluyla ona tepki üreten bir yapı olarak

nitelemiştir. Bu görüşler, postmodernizme ilişkin alanyazında da karşımıza çıkar. Örneğin Barrett (2022), postmodernizmin modernizmin uzantısı veya ona karşı bir duruş olduğuna yönelik görüşlerin bulunduğunu ifade ederken; Aykut (2018), postmodernizmin modernist anlatılara yönelik eleştirilerde bulunan radikal bir tepki hareketi olduğunu ifade etmektedir. Öğretim elemanlarının postmodernizmin tanımına yönelik ifade farklılıkları, onların postmodernizme ilişkin algılarının beslendiği kuramsal kaynakların ne denli belirleyici olduğunu göstermektedir.

Postmodernizm, öğretim elemanları tarafından disiplinlerarası, eleştirel, etkileşimli, provokatif ve geleneksel olanı sorgulayan bir yapı olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlar, öğretim elemanları tarafından sanat üzerinden örneklendirilmiş ve postmodernizmin sanatla ilişkili yönü ön planda tutulmuştur. Dolayısıyla postmodernizm tanımına ilişkin sonuçlar, postmodern sanatın tanımı olarak da değerlendirilebilir. Öyle ki postmodernizmin benimsediği ilkeler yine sanat özelinde açıklanmıştır. Katılımcıların postmodernizme genel olarak sanat üzerinden bir bakış geliştirmeleri, sanat eğitimcisi olmalarıyla bağlantılı görülebilir. Oysaki postmodernizm yalnızca sanat üzerinde değil aynı zamanda eğitim, kültür, edebiyat, sinema ve felsefe gibi pek çok alanda etkili olmuş bir harekettir (Sarup, 2004).

Antmen (2014), postmodernlerin dilbilim, sosyoloji ve felsefe gibi alanlardan beslenen kuramsal temelleri ele alarak üretim gerçekleştirdiğini aktararak postmodern sanatın disiplinlerarası anlayışına vurgu yapar. Conlon (2000), postmodernizmin eleştirel bir bakışla toplumsal yapıları ve kültürel değerleri yeniden tanımladığını aktarır. Geleneksel değerleri sorgulayan postmodernizmin eleştirel tutumu, sanat özelinde de kendini gösterir. Öyle ki postmodern sanat, yeniden tanımlanan toplumsal yapı içindeki sorunları, yeni değerleri ve bireysel anlatıları da sanat üretimine taşıyarak çok sesli ve eleştirel anlatıların gerçekleştirilmesine imkân tanımıştır (Can ve Çelikbağ, 2022; Hall, 1997). Jameson (1991) ise bu çok sesli yapının beraberinde provokatif sanat üretimlerini de getirdiğini aktarır. Bu durum, öğretim elemanlarının, postmodernizmin sanatçı, sanat eseri ve izleyici bağlamında değişen etkileşim uzantılarının provokatif yönde evrildiğine ilişkin görüşleriyle benzerlik gösterir. Öğretim elemanlarının postmodernizm tanımlarında vurguladıkları tüm bu ilkeler, postmodern sanatın özelliklerine işaret etse de aynı zamanda postmodernizmin eleştirel ve çoğulcu yapısına dikkat çekmektedir.

Öğretim elemanı görüşlerinde, postmodernizm bağlamında hiyerarşilerin önem kaybetmesi ifade edilen bir diğer durumdur. Postmodernizm çerçevesinde bu durum bilgiye dair bakışın değişmesiyle ilişkilendirilebilir. Bilgi, postmodern dönemde değişmez bir olgu olarak görülmez. Aksine her şeyin hızlı bir şekilde değişebileceği düşüncesi hem evrensel anlatıları zayıflatır hem de sanat bağlamında tekil estetik geçerlilikleri ortadan kaldırır (Türkcan ve Coşkun, 2021; Appadurai, 1996). Böylece bir bilgi veya değer, diğerine karşı üstünlük kurmaz. Akkuş-Gündüz (2021), modernler için çeşitli görülebilecek estetik değerlerin postmodern sanatta özgürce kullanılabilmesini, yüksek ve alçak sanat arasındaki sınırların zayıflamasıyla; Antmen (2014), postmodernizmde yaşamın içindeki öğelerin sanatta karşılık bulabilmesini seçkin anlayışın terk edilmesiyle ilişkilendirir. Her iki görüş de sanat bağlamında hiyerarşik yapının değiştiğine işaret ederek öğretim elemanlarının ifadeleriyle örtüşür.

Sonuç olarak öğretim elemanları, postmodernizmin sanatla olan ilişkisinde görülen çeşitli ilkelere değinmişler ve bu ilkeler üzerinden postmodernizm kavramını, alanyazınla uyumlu ifadeler kullanarak tanımlamışlardır. Bu durum, öğretim elemanlarının postmodernizme yönelik akademik kaynaklara dayalı olarak bilinç ve farkındalık geliştirdiklerini göstermektedir. Benzer şekilde, bu farkındalığın postmodern sanat eğitimine yönelik yaklaşımlarına da yansıdığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının postmodern sanat eğitimi tanımlamalarında kullandığı ifadeler; postmodernizmin çoğulculuk, eleştirelilik, disiplinlerarasılık özellikleriyle ve bireysel anlatılara verdiği önemle örtüşmektedir.

Öğretim elemanları, postmodern sanat eğitiminin öğrenci odaklı bir yapıya sahip olduğunu ve bu durumla bağlantılı olarak eğitim süreçlerinde bireysel yorumların ve eleştireliliğin öne çıktığını ifade ederek eleştirel pedagojinin eğitim süreçlerini şekillendirebileceğini aktarmışlardır. Freire (1991), eleştirel pedagojinin eğitim süreçlerinde eleştirel bilinci geliştirdiğini ve öğrencilerin dünyayı anlamlandırmalarına yardımcı olduğunu aktarır. Böylece öğrenciler, eleştirel bakış açısıyla çevresini inceler ve kendisine aktarılan bilgiyi sorgulayabilen aktif özneler haline dönüşürler. Giroux (2004) ise eleştirel pedagojinin sanat eğitimi süreçlerindeki rolünü açıklar. Ona göre, öğretmen ve öğrenci arasındaki hiyerarşinin de sorgulanmasını sağlayan eleştirel pedagoji, otoriteye dayalı bilgi aktarımı yerine diyaloga dayalı öğrenmeyi teşvik eder. Bu görüşlere paralel olarak öğretim elemanı görüşlerinde, postmodern sanat eğitiminin

çoğulcu yapısının öğretmen-öğrenci hiyerarşisini değiştirdiği ifade edilmiştir. Bu bağlamda çeşitli görüşlerin hepsine saygı duyulması, tek bir doğrunun olmayacağı ve bu sebeple eğitim süreçlerinde çok sesli bir yapının hâkim olması gerektiğine ilişkin bu düşünceler, postmodern sanat eğitiminin kuramsal dayanaklarıyla bağlantı kurar.

Öğretim elemanları, öğrenci odaklı sanat eğitimi anlayışını, öğrencilerin bireysel bakış açılarını sanat üretimlerine yansıtabilmesi imkânı özelinde de değerlendirmiştir. Kişiye özgü değer ve fikirler, postmodernizmin bireyi öne çıkaran yapısıyla birlikte sanat eğitiminde de karşılık bulur. Çalışmasında postmodern sanat ve postmodern pedagoji arasındaki ilişkiyi açıklayan Töre (2005), postmodernizmin okul ve eğitimciyi yeniden tanımladığını ve postmodern dönemde sanat eğitiminin öğrenci merkezli bir sisteme evrildiğini aktarmıştır. Appadurai'ye (1996) göre bu sistemde öğrenciye ait tüm değerler, sanat üretimine yansıyabilmektedir. Bu ifadeye benzer olarak Gude (2007) ise özellikle atölye süreçlerinde kişisel deneyimlerin değerli olduğundan bahseder. Ona göre birey, kendi deneyimlerini ve kimliğini sanat aracılığıyla yansıtabilir. Böylelikle sanat üretimindeki anlam inşasını kendine özgü öykülerle gerçekleştirmiş olur.

Öğretim elemanlarınca klasik eğitim olarak nitelenen modernist sanat eğitiminin sorgulanması ise postmodern sanat eğitiminin tanımında kullanılan bir diğer özellik olarak karşımıza çıkar. Öğretim elemanlarına göre postmodern bakış, modernist ideallerle şekillenen eğitimin sorgulanmasını sağlarken aynı zamanda modernizmi dışlamadan ona ait unsurların dönüştürülmesine yardımcı olabilmektedir. Örneğin sanat eğitimde, geleneksel üretilere ek olarak medya gibi çeşitli teknolojik imkanların da sanat üretiminde kullanılabileceği aktarılmıştır. Freedman ve Stuhr (2004), sanat eğitiminin çoklu perspektifleri benimseyen yapısından bahsederek geleneksel tekniklerin çağdaş yaklaşımlarla bütünleşmesine yardımcı olduğunu savunur. Benzer şekilde Bedir-Erişti ve Freedman (2024), geleneksel eğitim süreçlerini oluşturan yapıların farklı teknolojik unsurlarla yeniden dönüştürülebileceğini vurgular. Bu görüşler, postmodern sanat eğitimin geleneksel sistemle kurduğu ilişkiyi açığa çıkarırken öğretim elemanlarının postmodern sanat eğitimi tanımlarını desteklemektedir.

Özsoy ve Mamur (2019), günümüzde hızla ilerleyen teknolojik gelişmelerin geniş bir görsel ağ oluşturduğunu vurgular. Ona göre imgelerin hızlı yayılımı ve giderek büyüyen görsel içerik, beraberinde yeni okuryazarlık türlerinin de ortaya çıkmasını sağlamıştır. Öğretim elemanı görüşlerinde de bu durum postmodern sanat eğitimi açısından

değerlendirilmiştir. Öyle ki görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık gibi türlerin sanat eğitiminde yer alması gerektiğini ifade eden öğretim elemanları, bu anlayışın sanat eğitimini daha bütüncül kılacağını ve öğrencileri, görsel kültür konusunda daha bilinçli hale getireceğini vurgulamıştır. Görsel içeriğe yönelik farkındalık ve eleştirel bakış açısı, öğretim elemanlarının üzerinde durduğu bir diğer konudur. Eleştirel pedagojinin, görselliğin manipülatif unsurlarıyla ilgili görsel analizlerin gerçekleştirilmesinde yardımcı olacağını ifade eden öğretim elemanı görüşü, bu süreci doğrudan görsel kültürle ilişkilendirmese de alanyazınla tutarlı bir ifade olarak değerlendirilebilir. Eleştirel pedagoji, öğrencilerin çevresine yönelik sorgulama süreçlerini genişletir ve bu durum, görsellerin analiz edilmesiyle de ilişkilendirilebilir. Öte yandan postmodern sanat eğitiminde önemli bir yer edinen görsel kültür kavramı, bu yaklaşıma yönelik daha kuramsal bir çerçeve sunar. Duncum (2002), görsel kültür kuramının; imgelerin çoklu anlamlarına, hızla yayılan görsel içeriğe ve gündelik yaşam içerisindeki görsellerin birey ve toplum üzerindeki etkilerine odaklandığını dile getirir. Ona göre tüm bu görsel içerik, görsel kültür kuramının sorgulama alanını oluşturur. Tavin (2005), görsel kültür eğitiminin eleştirel bilinç kazandıracığını ifade eder. Bu görüşlere paralel olarak Freedman (2003) ise görsel kültür eğitimi aracılığıyla kazandırılan görsel analiz becerisiyle birlikte öğrencilerin, gündelik hayatın içindeki tüm görsel içeriğe yönelik kültürel ve toplumsal bağlamlara dayalı sorgulamalar gerçekleştirebileceğini savunur. Öğretim elemanlarının görsel analizin içeriğine yönelik görüşlerinde yer almayan fakat görsel içeriğin sosyal gerçekliğine odaklanan bir diğer kuram ise göstergebilimdir. Soylu (2023), görsellerin görünen daha fazlası olduğunu ve onları oluşturan tüm estetik tercihlerin bir kültürel gösterge olduğunu aktarır. Bu noktada göstergebilim kuramı, görsellerin oluşturduğu yan anlamları da açığa çıkarmayı hedefleyerek toplumsal eleştirilerin ve kültürel analizlerin gerçekleştirilmesine yardımcı olur. Böylece tıpkı görsel kültür kuramı gibi postmodern sanat eğitiminin bir parçası olarak konumlanır.

Öğretim elemanı görüşlerinde, postmodern sanat eğitiminde deneysel süreçlerin ön plana çıktığı da belirtilen bir diğer konudur. Gude (2007), rastlantısallığı ve deneyselliği sanat eğitimi süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olarak konumlandırır. Eğitim süreçlerinde deneyselliğin ön plana çıkması, sanat eğitiminin öğrenci merkezli bir yapıya evrilmesiyle de ilişkilendirilebilir. Hetland vd. (2013), sanat eğitiminde bireye özgü düşünce üretimine dikkat çekerek karar alma süreçlerinde öğrenciyi ön planda tutar. Böylece öğrenci geniş

bir teknik çeşitlilikle birlikte kendi inisiyatifini kullanarak sanatsal çalışmalar gerçekleştirebilir. Bu durum öğrencinin tercihine göre daha deneysel çalışmalara da yönelebileceğini anlamamızı sağlar.

Postmodernizmin ve postmodern sanat eğitiminin tanımlarına ilişkin öğretim elemanlarından görüş alınması, onların bu konulardaki farkındalık ve bilgi düzeylerini anlamamıza olanak sağlarken aynı zamanda postmodern sanat atölye derslerinin nasıl yapılandırılabilirliğine yönelik sundukları önerilerin anlamlılığını ve uygulanabilirliğini artırmaktadır. Görülmektedir ki öğretim elemanları, postmodernizm ve sanat eğitimi üzerine yapılan kuramsal açıklama ve tartışmalarla büyük ölçüde örtüşen tanımlar geliştirmişlerdir. Bu durum, onların postmodern sanat atölye derslerini oluşturan öğrenci-öğretmen ilişkisi, konu ve kavram seçimi, malzeme kullanımı gibi temel bileşenler hakkında da kuramsal yaklaşımlarla tutarlı ve alanyazınla ilişkilendirilebilecek öneriler sunmalarını sağlamıştır.

Postmodern bakışla yapılandırılmış sanat atölye derslerinde öğretmenin rolüne ilişkin sonuçlar incelendiğinde öğretim elemanlarının, öğretmenin sorgulama süreçlerini yönlendiren bir rehber olması gerektiğine vurgu yaptığı görülür. Bu bağlamda öğretmen; daha saygılı olarak öğrenciye serbestlik sunmalı ve onların kişisel ihtiyaçlarını göz önünde tutarak estetik beğenilerini geliştirmeye çalışmalıdır. Ayaydın (2009), Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dallarında yaşanan sorunlara ilişkin gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin, kendi kişisel beğenilerini etkinliklerde egemen kılmaya çalıştığını ve bu durumun öğrencinin üslup ve yaratıcılığının öğretmenine göre şekillenmesine yol açtığını belirtmiştir. Benzer olarak Boerescu (2019), çalışmasında kendi sanatsal üslubunu ve tekniğini öğrenciye aktaran sanatçı-eğitimci profilinin günümüz sanat eğitiminde yeri olmadığını ifade etmiş ve Türkiye’deki sanat eğitimi bu bağlamda gelenekçi ve hiyerarşik bir sistem olarak tanımlamıştır. Gude (2007) atölye süreçlerinde de öğretmenin bir rehber olarak yönlendirmelerde bulunması gerektiğini ifade eder. Ona göre bu durum, öğrencinin kendi tercihleriyle üretim biçimini belirleyerek yaratıcı kararlar almasını sağlar. Hetland (2013) ise sanat eğitiminde öğretmenin, merkezi bir otorite figürü olmaksızın öğrencilerinin gelişimsel yolculuğunu destekleyen ve sanatsal hedeflerine ilişkin yönlendirmelerde bulunarak onlara esneklik sağlayan rehber olarak konumlanmasını gerektiğini vurgular. Bu anlamda öğretim elemanlarının

öğretmen rolüne ilişkin sunduğu öneriler, günümüz sanat eğitimi süreçlerine uyumlu bir öğretmen profilinin oluşturulmasını destekler.

Öğretim elemanları aynı zamanda öğretmenin sahip olması gereken mesleki yeterliliklerden bahsetmişlerdir. Bu yeterlilikler; postmodern bakış açısını özümsemiş olmak, çok yönlü olmak, disiplinlerarası etkileşimde bulunmak, müzelere giderek okuryazarlığını sürekli olarak geliştirmek ve farklı teknik ve uygulamalarda yetkinlik kazanmak olarak ifade edilmiştir. Tüm bu yeterlilikler, gerçekleştirilen araştırmalarda öne çıkarılan öğretmen profiline işaret eder. Örneğin Salazar (2013), eğitim süreçlerinde eğitimci kadrosu ve üniversiteye yeni kayıt yaptıran genç nesil arasındaki çatışmaya dikkat çekmiştir. Ona göre, eğitimciler dijital çağın içinde büyüyen genç nesle uyum sağlamalı ve yeni öğrenme-öğretme stratejileri geliştirmelidirler. Bulut (2014), araştırmasında, öğretmenlerin görevinin resmin nasıl yapılacağını öğretmek olmadığından bahsetmiş ve atölye hocasının öğretim süreçlerinde hiyerarşi yaratabilecek kişisel tutumunu benimsememesi gerektiğini açıklamıştır. Boerescu (2019) ise günümüzde sanat eğitimcilerinin sorumluluklarından bahseder. Bulut'a (2014) benzer şekilde o da öğretmenin teknik bilgi veren elemanlar olmadığını vurgular. Ona göre öğretmenler, sosyal göstergeleri ve simgelerin kültürel kodlarını çözümleyebilecek donanımına sahip olmalıdırlar. Bu açıdan bakıldığında öğretmenden, kendini sürekli olarak geliştiriyor olması ve postmodernizmle bağlantılı olarak görsel kültüre karşı bir bilinç geliştirmesi beklenir. Sonuç olarak postmodern sanat atölye dersleri kapsamında; öğretmenlerin sadece öğrencileri değil kendilerini de geliştirmeleri, bilgilerini güncel tutmaları ve postmodern bakışı içselleştirmeleri önerilebilir. Boerescu (2019), günümüzde yeni çağa uyum sağlayabilmiş hoca eksikliğini vurgulayarak bu sorunu gündeme getirir. Ona göre çoğu fakültede çağdaş sanatla bağlantılı dersler, güncel sanat uygulamalarına ve dolayısıyla postmodern bakışa hâkim olan hocaların bulunmaması dolayısıyla açılmamaktadır. Dolayısıyla, postmodern sanat atölye derslerinin sürdürülebilir ve nitelikli biçimde yürütülebilmesi için öğretmenlerin yalnızca bilgi aktarıcı değil; çağdaş sanatın dinamiklerini izleyen, kültürel okuryazarlığını geliştiren ve disiplinlerarası düşünmeyi içselleştirmiş birer rehber olmaları gerekmektedir.

Öğretmen rolüne ilişkin bir diğer öğretim elemanı önerisi ise öğretmenin sürece odaklanması ve fiziksel sınırları ortadan kaldırması gerektiğiyle ilgilidir. Sürece odaklanmak, postmodern sanat eğitiminde sanat üretiminin sorgulamaya dayalı yönüyle

ilişkilendirilebilir. Öyle ki kavramsal bağlamlarla kuvvetlenen postmodern üretimlere dair yalnızca sonuca odaklanmak, üretim sürecindeki düşünsel bağlamların ötelenmesine yol açmaktadır. Özellikle ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını şekillendiren bu duruma yönelik olarak Mamur (2010), geleneksel sanat eğitimi sistemlerinin genellikle sonuca odaklandığını aktarmıştır. Ona göre bireysel süreçlerin değer kazandığı postmodern sanat atölyelerinde bu durum öğrenci tercihlerini göz ardı etmektedir. Bu bağlamda postmodern bakışla yapılandırılan sanat atölye derslerinde öğretmenlerin, öğrencinin ders süreci içindeki üretime yönelik düşünsel inşa sürecini göz önünde bulundurmaları ve değerlendirme aşamasında yine öğrencinin süreç içerisinde sorgulamalarını ve planlamalarını değerli görmeleri gerekmektedir. Fiziksel sınırları ortadan kaldırmak ise postmodern sanat atölyelerinin etkileşimli ve katılıma dayalı yapısını desteklemektedir. Öğretmen, fiziksel ortamdaki düzenlemeyi öğrencileri üretime ve iletişime teşvik edecek şekilde kurgulamalıdır (Soğancı, 2016). Fiziksel sınırları kaldırma düşüncesi, postmodern sanatın dört duvarı aşan üretim yaklaşımlarıyla da ilişkilendirilebilir. Öyle ki postmodern sanat eğitimi, kamusal alanı da pedagojik süreçlere dahil eder. Böylece atölye ortamının dışı da üretim, etkileşim ve öğrenme süreçlerinin gerçekleşebileceği mekanlar olarak konumlanır. Duncum (2011), kamusal alanı çoklu anlamların ve çatışmaların üretildiği sosyal bir öğrenme sahası olarak tanımlar. Bu görüşlere bağlı olarak öğretmen hem atölyeyi düzenleyerek hem de atölye dışındaki alanları öğretim süreçlerine dahil ederek fiziksel sınırları ortadan kaldıran bir rehber olmalıdır.

Postmodern sanat atölyelerinde kullanılabilecek sanatsal yaklaşımlara ait sonuçlar incelendiğinde, öğretim elemanlarının sanatsal yaklaşımlarda tek bir doğrunun olmayacağını ve her türlü yaklaşımın kullanılabileceğini vurguladıkları görülmüştür. Bu ifadeyle bağlantılı olarak öğretim elemanları, postmodern bakışın sanat atölyelerinde hem geleneksel hem de postmodern üretimlerin gerçekleştirilmesine olanak sağladığını ve bu çerçevede bir aradalığın öğrenim süreçlerinde önemli görülmesi gerektiğini aktarmışlardır. Bu ifadeler, postmodern sanat eğitiminin çoğulcu yapısıyla doğrudan ilişkilendirilebilir. Freedman ve Stuhr (2004), sanat eğitiminde geleneksel tekniklerin çağdaş yaklaşımlarla bütünleşebileceğini aktarmışlardır. Bu bakış açısı, öğretim elemanlarının sanat atölyelerinde pentür gibi plastik değerlere ek olarak yeni medya çalışmalarının, deneysel çalışmaların, kolajın, enstalasyon ve performansların kullanılabileceğine ilişkin yorumunu destekler niteliktedir. Öğretim elemanlarının önerilerine benzer olarak Barrett (2022), postmodern sanat atölyelerinde resim, özgün

baskı ve heykel gibi geleneksel yöntemlere ek olarak performans sanatı, dijital kolaj, foto-manipülasyon, enstalasyon gibi postmodern sanat üretimi yöntemlerinin kullanılabileceğini ifade eder. Bu anlamda postmodern bakışın, sanat atölye derslerine çok sesli bir yapı kazandırabileceği söylenebilir. Bireysel tercihleri önemseyen bu atölye sisteminde öğrencinin benimsediği tüm biçim ve teknikler kabul görmelidir. Gude (2007), geleneksel atölyelerin biçim, teknik ve tasarım ilkelerine dayalı yapısının aksine atölye süreçlerinde öğrencilerin kişisel, toplumsal ve kültürel deneyimlerini ön planda tutulması gerektiğini dile getirir. Sonuç olarak postmodern sanat atölyelerinde seçilen yöntemden ziyade öğrencilerin üretim sürecini içselleştirmesi ve bireysel deneyimine dayalı olarak oluşturduğu anlam uzantıları daha değerli görülmelidir.

Deneyim, postmodern sanat atölyelerinde sanatsal yaklaşımları şekillendiren önemli bir kavramdır. Gude (2007), postmodern sanat eğitiminde öğrencinin günlük yaşam içinde karşılaşabileceği sıradan detayların bile üretim süreçlerini şekillendirebileceğini aktarır. Böylece yaşamın içindeki olağan deneyimler de öğrencinin anlam inşa etme sürecinde ona katkı sağlar. Bu görüşe paralel olarak öğretim elemanları, atölyelerde ele alınan sanatsal yaklaşımlar kapsamında hayatın içinden sorgulamalara yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bununla bağlantılı olarak kamusal alanda işbirlikli uygulamaların, eleştirel pedagojinin ve yürüyüş pedagojisi gibi doğa-insan etkileşimine dayalı deneysel süreçlerin sanatsal yaklaşımlar bağlamında ele alınabileceğini ifade etmiştir. Postmodern sanat atölyeleri, kamusal alanı ve doğayı, yürüyüş pedagojisinin de kullanılabileceği sanat temelli araştırmalar için uygun alanlar olarak konumlandırır. Bu anlamda kamusal alanın ve doğanın sorgulama, üretme ve öğrenme platformuna dönüştüğü görülür. Rolling'e (2010) göre sanat temelli araştırma yöntemleri sanatın performatif yönünü, bireyin yaşantılarını ve çoklu duyuları merkeze alır. Irwin vd. (2021) ve Bedir-Erişti (2021), sanat ile bilimselliği birleştiren a/r/tografi yöntemine değinir. Bu sanat temelli araştırma yöntemi, sanatçı, araştırmacı ve öğretmen kimlikleriyle birlikte yaşayan sorgulama süreçlerinin gerçekleştirilmesini sağlar. Süreç içerisinde çoklu kimlikler, katılım ve deneyime dayalı olarak sanatsal çıkış noktaları oluşturmaya yardımcı olur. Tüm bu sanat temelli araştırma yöntemleri ve eleştirel pedagojiye dayanan sorgulama süreçleri; postmodern sanat atölyelerinde bireysel deneyime dayalı yeni anlamlar inşa edilebileceğini ve bireye dair tüm tercih, fikir, yaşantı veya duyguların sanatsal yaklaşımları çeşitlendirebileceğini anlamamızı sağlar.

Öğretim elemanları, deneyime dayalı etkileşim süreçlerinin günlük ve defter tutmak gibi kayıt almaya dayalı uygulamalarla da zenginleştirilebileceğini savunmuştur. Bun uygulamalarla bağlantılı şekilde sanatsal bir yaklaşım olarak manifesto yazmanın, etkilenim süreçleriyle ilgili fikirlerin hangi boyutlarda sanatsal uygulamaya taşındığının anlaşılmasını sağladığını dile getirmişlerdir. Tüm bu öneriler, postmodern sanat atölyeleri bağlamında deneyimi görünür kılmayı sağlamakla birlikte öğrencinin keşfettiği potansiyelleri ve olasılıkları değerlendirme imkanlarını artırır. Sonuç olarak kayıt almaya dayalı sanatsal yaklaşımlar, postmodern sanat atölye derslerinde süreci anlamlandırabilmek adına etkili bir araç olarak görülebilir. Bu araçlarla birlikte çeşitli kavram haritaları oluşturulabilir, ilham veren tüm deneyimler not edilebilir ve sanatsal üretimi destekleyecek eskizler gerçekleştirilebilir. Böylece öğrenci süreç temelli öğreniminde planlamadan uygulamaya kadar olan tüm aşamaları kaydetmiş olur.

Öğretim elemanları, sanatsal yaklaşımlar kapsamında öğrenciye kavramsal bir zemin hazırlamanın önemini vurgulamışlar ve sanatsal tarihsel bir ön hazırlığın, öğrencilerin postmodern sanat üretimlerini anlamlandırmaları için önemli bir rol oynadığını ifade etmişlerdir. Baykan (2022), araştırmasında postmodernizm konusunda bilgi sahibi olan öğrencilerin farkındalık geliştirip farklı malzemelere yöneldiğini aktarır. Öğretim elemanı görüşleriyle uyuşan bu araştırma sonucu; postmodernizme yönelik sanat tarihsel ve kuramsal altyapının, öğrenim sürecini içselleştirmeye yönelik katkılarını görünür kılar. Tüm bu görüşlerle birlikte postmodern sanat atölyelerinde uygulama becerisi kadar teorik bilginin de aktarılması gerektiği sonucuna ulaşılır.

Öğretim elemanlarının postmodern sanat atölye derslerinde malzeme kullanımı konusunda öğrenci tercihlerinin öncelenmesine ve sınırsızlığa dikkat çektikleri görülmüştür. Malzemede sınırsızlık anlayışı, postmodernizmin gelenekselden güncele tüm yaklaşımları benimseyen çoğulcu ve disiplinlerarası anlayışla örtüşür. Postmodern sanat anlayışı, iletilmek istenen metne veya kavrama hizmet edecek sınırsız bir malzeme olanağına sahiptir. İşaretler topluluğu olarak değerlendirilen postmodern sanat üretimleri bağlamında malzeme, işaretleri oluşturan bir parça olarak konumlanır (Barrett, 2022). Böylece inşa edilecek metne göre kültürel, toplumsal veya bireysel bağlamları güçlendirebilecek malzeme seçimi yapılabilir. Bulut (2014), sanat eğitimcilerinin sınırsız teknik, yöntem ve malzemeye açık olmaları gerektiğini vurgulamış ancak buna karşın günümüzde ana sanat atölye derslerinde bilgisayar destekli çalışmalara yeterince yer

verilmediğini ve dersin içeriğinde, çoğunlukla eğitmenin bireysel sanatsal anlayışının belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Bu durum, postmodern sanatın çoğulcu ve katılımcı yapısına ters düşmekte, öğrencinin bireysel yaratıcılığını sınırlayan tek yönlü bir atölye deneyimine yol açmaktadır. Sonuç olarak, öğretim elemanlarının da vurguladığı üzere, malzemede sınırsızlık anlayışı doğrultusunda, öğrencinin tercihleriyle belirlenecek ve bağlamı güçlendirebilecek her türlü malzeme sanat atölyelerinde kullanılabilmelidir.

Öğretim elemanları, sanat atölyelerinde atık malzemelerin de kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu yaklaşım, malzeme sınırsızlığı anlayışının yalnızca sanatsal ifade çeşitliliğini değil aynı zamanda çevresel duyarlılığı da kapsamı bakımından önemlidir. Nitekim postmodern sanat eğitimi, öğrenciye geniş bir sanatsal ifade alanı sunmakla kalmaz aynı zamanda öğrencilerde çevre bilinci oluşturmayı da amaçlar. Bu doğrultuda sürdürülebilirlik, ekolojik denge ve geri dönüşüm kavramları, postmodern sanat atölyelerinde malzeme seçimini etkileyebilecek önemli değerler arasında yer alır. Mamur (2017), sürdürülebilir kalkınma temelli sanat etkinliklerinin ekolojik dönüşümü destekleyebileceğini ve çevresel sorunlara karşı farkındalık yaratabileceğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Şahin (2023) de ekoloji temelli sanat eğitimi süreçlerinin çevresel hassasiyet kazandırmada etkili olacağını vurgulamaktadır. Bu yaklaşımlar doğrultusunda, geri dönüşüm malzemeleriyle gerçekleştirilen sanatsal üretimler hem çevre duyarlılığı geliştirmekte hem de toplumsal diyalog alanı yaratarak sanatın dönüşüm gücünü açığa çıkarmaktadır. Tüm bu ifadelerle birlikte postmodern sanat atölye derslerinde malzeme seçiminin yalnızca estetik kaygılara göre şekillenmediği sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrenci, atölye süreçlerinde sahip olduğu ifade özgürlüğüyle birlikte güncel meselelere değinebilmeli ve toplumsal anlamda değişim yaratabilecek uygulamalar gerçekleştirebilmelidir.

Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlardan biri de postmodern sanat atölyelerinde malzeme kullanımına ilişkin etik duyarlılığın dikkate alınması gerektiğidir. Öğretim elemanı görüşünde, malzemede sınırsızlık anlayışı vurgulansa da sınırsızlığın etik bir çerçevede ele alınması gerektiği de belirtilmiş ve özellikle kamusal alanlarda, sanatçının taşıdığı sorumluluğun ve ortaya konan malzemenin etik boyutunun göz ardı edilmemesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu görüş, sanat eğitimi literatüründe yer alan etik farkındalığın pedagojik süreçlere entegre edilmesi gerektiğine dair yaklaşımlarla örtüşmektedir. Nitekim Bedir-Erişti ve Freedman (2024), sanat atölyelerinin etik duyarlılığın da

kazandırıldığı öğrenme ortamları olduğunu ifade etmektedir. Bu çerçevede düşünüldüğünde araştırma bulguları, postmodern sanat atölyelerinde malzeme seçiminin yalnızca estetik ve yaratıcı tercihlerle sınırlı kalmayıp aynı zamanda toplumsal sorumluluk ve etik duyarlılıkla birlikte yeniden değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, postmodern sanat atölyelerinde konu ve kavram seçimlerinin bireysel deneyimlerden, toplumsal sorunlara, soyut duygu durumlarından kültürel temsillere kadar uzanan geniş bir yelpazeye yayıldığı görülmüştür. Öğretim elemanları; öğrencilerin kişisel öykülerinin, kimliğe yönelik sorgulamaların, duygusal durumlarının ve hatta depresyon gibi bireysel sorunların postmodern sanat atölye derslerinde bir ifade karşılığı bulabileceğini aktarmıştır. Bu görüşler postmodernizmin, sanatın temsil gücünü birey temelli bir yapıya kavuşturmasıyla doğrudan ilişkilidir. Özellikle küreselleşmeyle birlikte dünyayı saran ekonomik, teknolojik ve politik ağ bütünlüğü sınırların ortadan kalmasını sağlamış ve küresel bilgi ve kültür akışıyla birlikte birey, sanatın öznesi haline gelmeye başlamıştır (Can ve Çelikbağ, 2022). Bu durumla bağlantılı olarak Appadurai (1996), bireye ilişkin tüm değerlerin çoğulcu anlatılarla birlikte sanat üretimlerine yansımaya başladığını aktarmıştır. Bu sebeple postmodern sanat anlayışının; toplumsal sınıf, cinsel kimlik, inanç, ırkçılık, yoksulluk gibi bireye ilişkin konu ve temaları benimsediği görülür. Sanat atölye derslerinde bireysel konu ve kavramlara yer verilmesiyle birlikte öğrenciler, otobiyografik ve kişisel öykülere dayalı sorgulamalar geliştirebilir ve bunlarla bağlantılı sanat üretimleri ve sanat temelli araştırmalar gerçekleştirebilirler.

Öğretim elemanları, kişiye özel konu ve kavramlara ek olarak toplumsal, siyasi ve kültürle ilişki konu ve kavramların da sanat atölye derslerinde kullanılabileceğini aktarmışlardır. Postmodern sanat eğitimi; eleştirel pedagojinin, sosyal yeniden yapılandırma teorilerinin ve sosyal adalet teorisinin kuramsal uzantılarıyla birlikte toplumsal ve kültürel yapıları bir sorgulama alanı olarak görür. Kozikoğlu (2023), eleştirel pedagojinin öğrenmeyi toplumsal eyleme dönüştüren bir eğitim anlayışını desteklediğini savunur. Hurwitz ve Day (2007) ise sosyal yeniden yapılandırma teorilerinin öğrencileri; toplumsal adalet, eşitlik, insan hakları ve kültürel farkındalık gibi konu ve kavramları sanat yoluyla sorgulamaları ve dönüştürmeleri konusunda teşvik ettiğini ifade eder. Böylece politik, toplumsal ve kültürel normlar veya sorunlar

postmodern sanat eğitiminin eleştirel duruşuyla birlikte öğrenme süreçlerinde yer edinir. Quinn (2006), sanat eğitiminde sosyal adalet teorisinin güç, eşitsizlik ve hak temelli mücadeleleri gündeme getirdiğini aktarır. Böylece kimliğin, toplumsal cinsiyetin, toplumsal sınıfın, ırkların, cinselliğin ve engellilik gibi dezavantaj durumlarının sanat yoluyla tartışılabileceğini ve dönüştürülebileceğini açıklar. Öğretim elemanı görüşlerinde feminizmin de konu ve kavramlara yön verebileceği ifade edilmiştir. Postmodern sanat eğitimini şekillendiren kuramlar arasında yer alan feminist kuram, sosyal adalet ve sosyal yeniden yapılandırma teorilerine benzer şekilde eşitliğe ve görünürlüğe odaklanır fakat bunu cinsiyet temelli sorgulamalarla gerçekleştirir. Günümüz kitle iletişim araçlarıyla yayılan görsellerde ve sanat tarihinde kadının nasıl temsil edildiğini açığa çıkarmaya çalışan bu kuram, özellikle erkek bakışı kavramının yaratılan görsel iletişim diline olan etkilerine odaklanır (Mulvey, 1975; Barrett, 2022). Feminist kuramın sanat eğitimine entegre edilmesi, öğrencilerin görsel kültürle bağlantılı toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini fark edebilmelerini ve bu eşitsizlik durumunu sanat yoluyla dönüştürebilmelerini mümkün kılar (Tuna, 2023). Öğretim elemanları, konu ve kavram seçiminde görsel kültürün ve görsel medyanın da önemli olduğunu belirtmiştir. Bu durum, hem feminist kuramın görsel kültürle ilişkisiyle hem de postmodern sanat eğitiminde öne çıkan görsel kültür kuramıyla ilişkilendirilebilir. Görsel kültür kuramı, günümüzde imgeler üzerinden üretilen çoklu anlamlara ve yayılan görsel içeriğin bireysel ve toplumsal etkilerine odaklanır. Tüm bu görüşler, postmodern sanat atölyelerini yalnızca bireysel değer ve öykülerin yansıtıldığı ifade alanı olarak değil aynı zamanda toplumsal dönüşüme yönelik farkındalığın üretildiği mekanlar olarak değerlendirmeyi gerektirir. Öğrenciler, sanat atölyelerinde konu ve kavram seçerken inisiyatif alabilmeli, kendileri için sorun olarak değerlendirdikleri temaları, üretim süreçlerine taşıyabilmelidirler.

Sanat atölyelerinde ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin araştırma sonuçları incelendiğinde öğretim elemanlarının süreç temelli ve biçimlendirici değerlendirme yaklaşımlarını vurguladıkları görülmüştür. Bu bağlamda öz değerlendirme, akran, jüri ve komisyon değerlendirmesinin kullanılmasını öneren öğretim elemanları; günlükleri, yaratılan tartışma ortamlarını, performatif eylemleri ve sergilemeyi de bir değerlendirme aracı olarak konumlandırmışlardır. Çok yönlü ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bu öneriler, postmodern sanat atölyelerinin çok sesli yapısıyla ilişkilendirilebilir. Öyle ki konu ve kavramların geniş bir skala oluşturmasına dayalı olarak sorgulama ve üretim alanlarının da genişlemesi, beraberinde süreci temel alan ve öğrencinin düşünsel

inşa aşamalarını gözeten alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını sanat eğitimine taşımıştır. Mamur (2010), geleneksel değerlendirme yaklaşımlarının sanat eğitiminin öznel ve süreç odaklı doğasına uyum sağlamadığını belirtmiş ve öz değerlendirme, grup değerlendirmesi, portfolyo değerlendirmesi ve görüşmeler gibi öğrenmenin farklı boyutlarını kapsayacak alternatif yöntemlerin kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Benzer olarak Hetland vd. (2013), öğretmenin değerlendirme süreçlerinde düşünsel, teknik ve yaratıcı kararları izlemeye odaklanmasını ve biçimlendirici bir yaklaşımı benimsemesi gerektiğini belirtmiştir. Biçimlendirici ve alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları, postmodern sanat eğitiminin sunduğu çok yönlü teknik ve estetik tercihleri, yaratıcılığı ve ifade gücünü çoklu bakış açılarıyla değerlendirmeyi sağlamaktadır. Böylece öğretmen, değerlendirme sürecinde nihai kararı veren ve tek yönlü değerlendirme sağlayan kişi olmaktan çıkmaktadır. Ayaydın (2009), sanat eğitiminde öğretmenlerin kişisel beğenilerinin ölçme-değerlendirme aşamasını doğrudan etkilediğini ifade eder. Ona göre öğretmenler kişisel beğenilerini etkinliklerde egemen kılmaya çalışmakta ve öğrenci de bu beğenilere göre sanatsal üretimlerini şekillendirmektedir. Bu anlamda öğretim elemanlarının önerileri, karşılıklı öğrenme diyalogu yaratabilmek adına önemlidir. Ölçme-değerlendirme süreçlerinde katılımcı ve esnek yaklaşımların benimsenmesiyle birlikte öğrenci, değerlendirme aşamasında daha aktif rol alarak kendinin ve akranlarının üretimlerini sorgulayabilir; çoklu bakış açılarına dayalı olarak gelişimini daha açık bir şekilde izleyebilir.

Öğretim elemanları ölçme-değerlendirme yaklaşımlarında genel geçer ölçme kriterlerinin bulunabileceğinden de bahsetmiş ve çeşitli ölçütler önermişlerdir. Bu ölçütler; araştırmanın boyutu, araştırmaların öğrenci tarafından içselleştirilmesi, öğrencinin yaratıcılığı ve konuyu özümsemesi ve özgünlüğün önemsenmesi şeklindedir. Bu öneriler, postmodern sanat eğitiminin süreç odaklı ve anlam üretmeye dayalı yapısıyla uyumludur. Sanat üretiminde kavramsal, toplumsal ve bireysel sorgulamaların öne çıkması beraberinde sorgulamaya yönelik araştırmaların değer kazanmasını sağlamıştır. Hetland vd.'ye (2013) göre öğrenci, sanat eğitimi sürecinde çalışmaları üzerine derinlemesine düşünür, aşamalarını planlar ve oluşturduğu çalışmalara yönelik eleştirel bir bakış geliştirir. Tüm bu düşünme ve planlama aşaması, öğrencinin ilgilendiği konu veya kavramı içselleştirilmesine ilişkin bir yargıya varılması konusunda önemlidir.

Ölçme-değerlendirme kapsamında özgünlüğün önemsenmesine ilişkin öğretim elemanı görüşü, postmodern sanat eğitimi çerçevesinde tartışmalı görülebilir. Öyle ki postmodern sanat; çoğaltmaya, kopyalamaya, pastişe ve parodiye dayalı birçok teknik ve yöntemle birlikte sanat eserinin özgünlüğünü sorgulamaya açar. Böylece postmodern üretimlerde özgünlük, eserde aranan bir özellik olmaktan da çıkmış olur. Sonuç olarak atölye derslerinde öğrenci, postmodern stratejileri kullanarak var olan sanat eseri veya görselleri kullanıyor ve sorgulama açısından özgün bir yorum getiriyorsa, bu durum değerlendirme aşamasında bir sorun olarak görülmemeli; özgünlük, biçim üzerinden değil kavramsal anlatı üzerinden değerlendirilmelidir.

Öğretim elemanları, fiziksel ortamın düzenlenmesine yönelik önerilerinde, atölye mekânlarının yalnızca üretim alanı değil; aynı zamanda farklı fikirlerin paylaşıldığı, deneysel süreçlerin teşvik edildiği ve öğrencilerin keyif alarak öğrenebileceği etkileşimli bir yapı sunması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu doğrultuda, atölyelerin çok yönlü bir donanıma sahip olması gerektiği ifade edilmiştir. Sunum alanı, tuval ve enstalasyon alanları, performans için ayrılmış bölümler gibi farklı sanatsal yöntemleri destekleyen mekânsal kurguların yanı sıra; projeksiyon cihazları, internet bağlantıları ve hologramlar gibi teknolojik araçların yer aldığı bir öğrenme ortamı önerilmiştir. Alanyazın da bu sonuçları desteklemektedir. Öyle ki Soğancı (2016), çalışmasında geleneksel atölye yapılarını mesafeli ve katılımı sınırlandırıcı olarak nitelemiştir. Ona göre atölyeler, yalnızca üretimin gerçekleştiği yerler değil aynı zamanda öğrenmenin, ilişkilenenin ve dönüşümün gerçekleştiği çok katmanlı ortamlardır. Bu sebeple fiziksel ortam, öğrenci etkileşimini destekleyecek ve üretimi kolaylaştıracak bir yapıda olmalıdır. Bedir-Erişti ve Freedman (2004) ise teknolojik donanımın atölyelerdeki önemine değinmişler ve geleneksel atölye yapısının teknolojik unsurlarla yeniden düşünülmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda yapay zekâ, kodlama araçları, artırılmış gerçeklik, 3D modelleme ve hologram teknolojileri araçların öğretim süreçlerinde kullanılabileceğini aktarmışlardır. Sonuç olarak, postmodern sanat atölyeleri; çoklu ifade biçimlerine olanak tanıyan, öğrenci merkezli, eleştirel ve teknolojik açıdan donanımlı mekânlar olarak yapılandırılmalıdır. Fiziksel ortamın esnekliği, teknolojik araçların varlığı ve bireysel ifadeye alan açan yapısıyla bu atölyeler hem geleneksel hem postmodern üretim biçimlerini destekleyen katılımcı öğrenme ortamları sunmaktadır.

Öğretim elemanları, sanat atölyelerinde uygulama alanlarının yalnızca sınıfla sınırlı kalmaması gerektiğini, parklar, okul bahçeleri ve çocuk oyun alanları gibi kamusal mekânların da sanatsal üretim süreçleri için uygun ortamlar sunduğunu ifade etmişlerdir. Bu yaklaşım, postmodern sanat anlayışının kamusal alanı alternatif bir öğrenme ve ifade platformu olarak konumlandırmasıyla örtüşmektedir (Duncum, 2011). Postmodern bakış açısı, sanat atölye süreçlerini dört duvar arasına hapsolmaktan çıkararak öğrenmeyi mekânsal olarak genişletmekte; sanatın toplumsal yaşamla iç içe, deneyim temelli ve dönüşüm odaklı bir pratik olarak yeniden düşünülmesini sağlamaktadır. Buna bağlı olarak öğrenciler için hem fiziksel çevreyle hem de toplumla daha derin bir etkileşim kurabilecekleri, sanat yoluyla farkındalık geliştirme olanakları yaratılmalıdır.

Öğretim elemanlarının atölye süreçlerinde öğrenci rolüne ilişkin görüşleri incelendiğinde aktif, güncel olayları takip eden, okuma ve araştırmalar yapan, farkındalığı yüksek, yeniliklere açık, sorgulayan ve katılımcı bir öğrenci profilini destekledikleri görülür. Hetland vd. (2013), atölye yapılarında öğrencinin; öğretmeninden bilgi bekleyen bir birey olmaktansa karar verme süreçlerinde sorumluluk alan, süreci katılımıyla deneyimleyen ve sorgulayan bir özneye dönüştüğünü ifade eder. Gude (2007) ise atölye temelli öğrenme süreçlerinde öğrencinin, sanatsal sürecin bir öznesi olduğunu aktarır ve bu anlamda atölye süreçlerinde öğrencinin tam yetki ve sorumluluk üstlenmesi gerektiğini belirtir. Bu ifadeler öğretim elemanlarının öğrenci rolüne ilişkin görüşlerini desteklemektedir. Öğretim elemanları ayrıca öğrencilerin, postmodernizmi içselleştirmiş olmaları gerektiğini aktarmışlardır. Bununla birlikte onların görsel kültür okuması yapan, günümüz teknolojisine hâkim, dijital ve görsel okuryazarlık konusunda yetkinlik kazanmış bireyler olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Alanyazında da öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinden sorumlu olmaları gerektiği vurgulanmakta, bu da öğretim elemanlarının görüşlerini daha anlamlı ve temellendirilmiş kılmaktadır. Güncel gelişmeleri takip eden ve sürekli olarak okuma, araştırma yapan bir öğrenci, postmodern yaklaşımları benimseme konusunda daha donanımlı hale gelir. Böylece çok katmanlı ve disiplinlerarası bir bakışla hem bireysel hem de toplumsal düzeyde anlamlı sanatsal üretimler gerçekleştirebilir. Sonuç olarak postmodern bakış, sanat atölye derslerinde öğrencinin; sorgulayan, dönüştüren, kendi öğrenme ve araştırma sürecini yöneten aktif bir birey olmasını gerektirir.

Postmodern bakışı sanat atölyelerine yansıtma konusundaki zorluklara ilişkin araştırma sonuçları, öğretim elemanlarının bu durumu hem öğrencilerin postmodernizme ilişkin bakışı üzerinden hem de mevcut müfredat ve kurum yapılarının postmodern bakışa uyum sağlamaması üzerinden değerlendirdiklerini ortaya çıkarmıştır. Öğretim elemanları; okul kurgusunun ve müfredat yapısının modernist bir yapıda olduğunu, atölye ortamlarının yetersiz kaldığını, malzeme ve teknik anlamda sınırlılıkların ortadan kalkmamış olduğunu ve çeşitli ekonomik zorlukların malzeme temini konusunda zorluk yarattığını ifade etmişlerdir. Benzer zorluklar, gerçekleştirilen diğer araştırmalarda da görülür. Örneğin Ayaydın (2009), araştırmasında fiziki ortamların yetersizliğine değinmiş ve bu bağlamda atölye, kaynak ve malzeme konusunda eksikliklerin olduğunu aktarmıştır. Özellikle bilgisayar teknolojilerinin eksikliğine dikkat çeken araştırmacı, çağa uyumlu bir sanat eğitimi için fiziki ihtiyaçların giderilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Boerescu (2019), araştırmasında özellikle üniversitelerin modernist tutumlarını eleştirmiştir. Araştırmacı, Türkiye’deki sanat eğitimi anlayışını gelenekçi ve hiyerarşik olarak nitelemiş ve yeniçağa adapte olan öğretmenlerin eksikliğine değinmiştir. Ona göre günümüz sanat eğitiminin birçok disiplinden beslenerek teknolojik, bilimsel gelişmelere uyum sağlaması ve öğrencinin teknik çeşitliliği deneyimleyebilmesine yardımcı olması gerekmektedir. Çoşkun Onan (2005) ise ülkemiz sanat eğitiminin batıdan alınan referanslarla geliştirildiğini ve bu bağlamda batıdaki akademilerin; müfredat ve atölye yapılarını oluşturmak konusunda bir rehber olduğunu aktarmış; buna karşın ülkemiz sanat eğitiminin uluslararası standartlardan uzak olduğunu vurgulamıştır. Araştırma sonuçları, postmodern sanat anlayışının sanat atölyelerine entegrasyonunda çeşitli yapısal, ekonomik ve pedagojik engellerin varlığını ortaya koymaktadır. Öğretim elemanlarının da vurguladığı gibi mevcut müfredatın modernist temellere dayalı oluşu, fiziki yetersizlikler ve teknolojik altyapı eksiklikleri bu dönüşümün önünde önemli birer engel teşkil etmektedir. Bu durum, sanat eğitiminin günümüz ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için yalnızca öğretim yaklaşımlarında değil, aynı zamanda kurumsal yapıda da kapsamlı bir dönüşümün gerekliliğine işaret etmektedir.

Öğretim elemanları, postmodern bakışın sanat atölyelerine yansıtılmasında karşılaşılan zorlukları öğrencilerin bireysel tutumlarıyla da ilişkilendirmişlerdir. Onlara göre öğrencilerin kendilerini ifade etmekte zorlanmaları ve iletişime kapalı olmaları, öğrenim süreçlerindeki diyalektik etkileşimi sınırlamakta ve bu durum, eleştirel ve çok yönlü düşünme becerilerinin gelişimini engellemektedir. Ayrıca öğrencilerin postmodern

stratejilere önyargıyla yaklaştığını belirten öğretim elemanları, öğrencilerin geleneksel resim yapma anlayışından kopamamalarını ve yeniliklere karşı isteksiz olmalarını, öğretim sürecinde önemli engeller olarak değerlendirmiştir. Bu dirençler, Boerescu'nun da (2019) belirttiği üzere, yerel sanat eğitiminin köklü modernist anlayışıyla ilişkili görülebilir. Her ne kadar postmodern yaklaşımlar sanat tarihi derslerinde teorik olarak ele alınsa da uygulama alanındaki mekânsal ve materyal kaynaklı kısıtlılıklar nedeniyle bir sanat pratiği olarak yeterince geliştirilememektedir. Ayrıca sanat eğitiminde hâlâ temel tasarım öğeleri ve görüleni kâğıda aktarma becerisi gibi biçimsel yeterlikler ön planda tutulduğundan, öğrencilerin kavramsal düşünme ve yaratıcı ifade alanlarında zorlanmaları da bu çerçevede anlam kazanır.

Araştırmanın sonuçlarında son olarak, öğretim elemanlarının postmodern bakışı sanat atölyelerine yansıtma konusundaki çeşitli görüş ve önerilerine yer verilmiştir. Öğretim elemanlarına göre, geleneksel yapılar sorgulanmalı ve sanatta tutuculuk yerine eleştirel ve yenilikçi bir yaklaşım benimsenmelidir. Bu doğrultuda, modernist pedagojiye dayalı öğretmen, okul ve atölye anlayışlarının yeniden düşünülmesi ve dönüştürülmesi gerektiği ifade edilmiştir. Özellikle sanatta branşlaşmanın kaldırılmasına yönelik öneri, postmodernizmin çoğulcu ve disiplinlerarası doğasını destekler niteliktedir. Nitekim öğretim elemanı görüşünde, mevcut atölye yapılandırmalarının yalnızca resim ve heykel gibi geleneksel disiplinleri merkeze aldığı ve bu durumun postmodern sanat pratiklerinin gerçekleştirilmesini sınırladığını vurgulanmıştır. Oysa postmodern sanat anlayışı; performans, enstalasyon, dijital üretim ve kamusal alan uygulamaları gibi geniş bir ifade çeşitliliğini kapsayarak daha esnek ve kapsayıcı bir yaklaşımı gerektirir (Barrett, 2022). Bu bağlamda, öğretim elemanları postmodern sanatın bu çok boyutlu doğasını yansıtabilecek bir postmodern sanat eğitimi atölyesinin kurulmasını önermişlerdir. Bu atölye sistemi içerisinde teknisyen desteği sağlanması ise bir diğer öneri olarak yer alır. Geniş bir malzeme ve teknik skalasına sahip postmodern sanat atölyelerinde teknisyen desteği, ihtiyaca yönelik malzemenin temini ve ders sürecindeki üretimlerin hızlandırılması açısından önemli görülmüştür. Ayrıca, sanat atölyelerinde disiplinlerarası ve etkileşimli öğrenme ortamlarını teşvik etmek amacıyla, öğrenciden öğrenciye ya da hocadan öğrenciye gerçekleştirilecek çalıştay ve etkileşimli uygulamaların düzenlenmesi önerilmiştir. Bu tür uygulamaların hem öğrenci merkezli öğrenme anlayışını pekiştireceği hem de postmodern sanat eğitiminin katılımcı doğasını destekleyeceği öngörülmektedir.

5.2 Öneriler

Gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak;

- Postmodern sanat atölye derslerinde öğretmenlerin bilgiyi aktaran kişi olmaktan ziyade öğrenme sürecini öğrencileriyle birlikte inşa eden bir rehber ve ortak olarak konumlanması,
- Öğretmenlerin postmodern yaklaşımlara entegre olabilmesi adına onlara yönelik, eleştirel pedagoji, feminist kuram ve postmodern sanat pratikleri gibi postmodern sanat atölye sistemlerini besleyen konular üzerine hizmet içi eğitimler planlanması ve böylece postmodernizme yönelik farkındalıklarının artırılması,
- Sanat atölye derslerinde geleneksel tekniklerle birlikte enstalasyon, performans, kamusal sanat uygulamaları ve dijital sanat uygulamaları gibi postmodern yöntem ve tekniklere yer verilmesi,
- Sanat atölye derslerinde kullanılacak malzeme yelpazesinin genişletilmesi ve bu bağlamda malzemede sınırsızlık anlayışının benimsenmesi,
- Sanat atölye derslerinde ele alınan konu ve temalar kapsamında; öğrencinin bireysel tercihlerine önem verilmesi ve bununla birlikte toplumsal, kültürel ve bireysel temaların sanat atölyelerine taşınması,
- Sanat atölye derslerinde süreci ön plana çıkaran ve öğrenciye özgü ölçütler oluşturacak çoklu ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının benimsenmesi,
- Sanat atölye derslerinin çoklu perspektiflerin paylaşıldığı bir tartışma platformuna dönüştürülmesi,
- Sanat atölyelerinin, postmodern sanat uygulamalarını destekleyecek fiziksel bir altyapıya sahip olması; bu bağlamda gereken teknolojik donanımın ve alan yeterliliğinin sağlanması,
- Kamusal alanın sanat atölye dersleri kapsamında bir öğrenme ve uygulama alanı olarak görülmesi,
- Postmodern stratejilere karşı öğrencilerde oluşabilecek önyargıların aşılması amacıyla eleştirel düşünme ve deneyime dayalı öğrenme temalı atölye çalışmalarının düzenlenmesi,
- Sanat eğitimi kurumlarının; resim, heykel ve özgün baskı gibi branşlaşmaya dayalı atölye yapıları yerine çeşitli sanat üretimlerini destekleyebilecek niteliğe sahip kapsayıcı postmodern sanat atölyelerini kurması,

- Yükseköğretim düzeyinde geliştirilen sanat eğitimi politikaları kapsamında program yeterliliklerinde ve kalite güvence sistemlerinde postmodern sanat eğitimi yaklaşımlarına da yer verilmesi,
- Yerel bağlamda, araştırmacıların postmodern sanat eğitimi ve atölye uygulamalarına yönelik araştırma ve kaynakları artırması,
- Postmodern sanat eğitimi ve atölye uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerinin alındığı araştırmaların gerçekleştirilmesi,
- Mevcut sanat eğitimi müfredatının postmodern bakışın çok sesli, eleştirel ve çoğulcu doğasını yansıtacak biçimde yeniden yapılandırılması; postmodernizmin yalnızca kuramsal düzeyde değil, uygulamaya dayalı olarak da ders içeriklerine entegre edilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adams, D. (2002). Art as social sculpture: The contribution of Joseph Beuys to the postmodern discourse. *Art Journal*, 61(3), 36–43.
- Akkuş-Gündüz, Y. (2021). Çağdaş sanatın tartışmalı etiketi kitsch ve bir kitsch temsili olarak Jeff Koons sanatı. *İdil*, (81), 715-728. <https://doi.org/10.7816/idil-10-81-01>
- Akkuş-Gündüz, Y. (2021). Postmodern sanatta bir üretim biçimi olarak ‘kendine mal etme’: Yasumasa Morimura örneği. *İdil*, (86), 1445-1455. <https://doi.org/10.7816/idil-10-86-02>
- Alloway, L. (1984). *Topics in American Art since 1945*. W. W. Norton.
- Anderson, T. ve Milbrandt, M. K. (2005). *Art for life: Authentic instruction in art*. McGraw-Hill.
- Antmen, A. (2014). *20. yüzyıl batı sanatında akımlar*. Sel Yayıncılık.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. University of Minnesota Press.
- Arapoğlu, F. (2019). Disiplinlerarası Sanat Bağlamında Mekansal İletişim. *Aurum Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 27-54.
- Ary, D., Jacobs, L. C. ve Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education* (8. bs.). Wadsworth Cengage Learning.
- Ayaydın, A. (2009). Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dallarının sorunları ve çözüm önerileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30(30), 31-45.
- Aydın, G. (2025). Çağdaş sanatta feminist perspektiften kimlik, beden ve cinsiyet eşitliği üzerine imgeler. *Bodrum Journal of Art and Design*, 4(1), 75–93. <https://doi.org/10.58850/bodrum.1597580>
- Aykut, A. (2018). *Estetik paradigmalar ışığında sanat ve eğitimi*. Pegem Akademi.
- Barone, T. ve Eisner, E. (2012). *Arts based research*. SAGE Publications.
- Barrett, T. (2022). *Sanat üretimi form ve anlam* (Çev. E. B. Alpay). Hayalperest Yayınevi.
- Barthes, R. (1977). *Image, Music, Text* (Çev. S. Heath). Hill and Wang.
- Baykan, K. (2022). *Postmodernizmin sanat eğitime yansımalarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Bedir-Erişti, S. D. (2021). A/r/tografi ile tanışma. İçinde S. D. Bedir-Erişti ve R. L. Irwin (Ed.), *A/r/tografi Uygulama temelli araştırma yöntemi* (ss. 2–44). Pegem Akademi
- Bedir-Erişti, S. D. (2024). Sanatın sosyo-kültürel uzantıları ve sanat eğitiminde kamusal alan pedagojisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2718–2740. <https://doi.org/10.51460/baebd.1538289>
- Bedir-Erişti, S. D. ve Freedman, K. (2024). Integrating Digital Technologies and AI in Art Education: Pedagogical Competencies and the Evolution of Digital Visual

- Culture, *Participatory Educational Research*, 11, 57-79.
<http://dx.doi.org/10.17275/per.24.94.11.6>
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Boerescu, Z. B. (2019). Günümüzün yeni dinamikleri ışığında sanat eğitimi. *Sanat Yazıları*, 0(40), 109-120.
- Botz-Bornstein, T. (2010). The aesthetics of frozen dreams: Kitsch and anti-kitsch in Jeff Koons and Mariko Mori. *Art in Society*.
- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production: Essays on art and literature*. Columbia University Press.
- Buffington, M. L. (2010). Podcasting possibilities for art education. *Art Education*, 63(1), 11–16.
- Bulut, İ. (2014). 21. yüzyılda yeni teknolojilerin yarattığı sanat anlayışları ve görsel sanatlar öğretmeni yetiştiren kurumların eğitim programlarındaki yeri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 117-132.
- Can, G. Ş., ve Çelikbağ, T. (2022). Modernizmden postmodernizme görsel sanatlarda kavramsalılık. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 15(92), 205–222. <https://doi.org/10.29228/JASSS.63830>
- Chin, C. (2016). Moving beyond a human relations approach in multicultural art education practice. *International Journal of Education & the Arts*, 17(4).
- Conlon, T. (2000). Visions of change: Information technology, education and postmodernism. *British Journal of Educational Technology*, 31(2), 109–116.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. bs.). Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3. bs.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Culler, J. (1983). *On deconstruction: Theory and criticism after structuralism*. Cornell University Press.
- Çoşkun-Onan, B. (2005). *Sanat eğitimi yöntemleri / yeni yaklaşımlar* [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Çulha, D. (2019). Barbara Kruger’in tasarımlarını göstergelerarasılığın yeniden üretim yöntemleriyle okumak. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (Özel Sayı), 38–52. <https://doi.org/10.21733/ibad.603536>
- Dellaloğlu, B. F. (1995). *Frankfurt Okulu'nda sanat ve toplum*. Hil Yayınları.
- Derrida, J. (1976). *Of Grammatology* (Çev. G. C. Spivak). Johns Hopkins University Press.
- Dilmaç, S. (2020). Görsel sanatlar öğretmenlerinin alternatif değerlendirme araçlarını kullanabilme özyeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 26(44), 138–149. <https://doi.org/10.32547/ataunigsed.657396>
- Duncum, P. (2002). Visual culture art education: Why, what and how. *International Journal of Art & Design Education*, 21(1), 14–23.

- Duncum, P. (2011). Engaging public space: Art education pedagogy beyond the classroom. *Studies in Art Education*, 53(1), 6–22.
- Efland, A. D. (1990). *A history of art education: Intellectual and social currents in teaching the visual arts*. Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. ve Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. SAGE Publications.
- Firat, T. E. (2019). Postmodern bağlamda parodi, ironi ve absürd'ün Zaytung örneğinde yeniden üretimine ilişkin bir içerik analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 10(2), 426–438
- Fosnot, C. T. (2005). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. Teachers College Press.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. Teachers College Press.
- Freedman, K. ve Stuhr, P. (2004). Curriculum change for the 21st century: Visual culture in art education. İçinde E. Eisner ve M. Day (Ed.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (s. 815–828). National Art Education Association.
- Freire, P. (1991). *Ezilenlerin Pedagojisi* (Çev. D. Hattatoğlu, E. Özbek, A. Erkan). Ayrıntı Yayınları.
- Giroux, H. A. (2003). Do hope and critical pedagogy matter under the reign of neoliberalism? İçinde N. Addison ve L. Burgess (Ed.), *Issues in art and design teaching* (ss. 196–204). RoutledgeFalmer.
- Giroux, H. A. (2004). Critical pedagogy and the postmodern/modern divide: Towards a pedagogy of democratization. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 31–47.
- Görgülü, E. (2017). JR'ın “Inside Out” projesindeki portreler ve kamusal sanat. *Medeniyet Sanat*, 3(2), 167–186.
- Greenhalgh, P. (2005). *The persistence of craft: The applied arts today*. Rutgers University Press.
- Guba, E. G. ve Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Gude, O. (2007). Principles of possibility: Considerations for a 21st-century art & culture curriculum. *Art Education*, 60(1), 6–17. <https://doi.org/10.1080/00043125.2007.11651621>
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Sage Press.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S. ve Sheridan, K. M. (2013). *Studio thinking 2: The real benefits of visual arts education*. Teachers College Press.
- Hurwitz, A. ve Day, M. (2007). *Children and their art: Methods for the elementary school*. Wadsworth.
- Hutcheon, L. (1987). Beginning to theorize postmodernism. *Textual Practice*, 1(1), 10–31. <https://doi.org/10.1080/09502368708582005>

- Hutcheon, L. (2000). *A Theory of Parody: The Teachings of Twentieth-Century Art Forms*. Methuen.
- Irwin, R. L., Barney, D. T. ve Golparian, S. (2021). Görseli yaratma. İçinde S. D. Bedir-Erişti (Ed.), *Görsel araştırma yöntemleri* (ss. 191–316). Pegem Akademi
- Jameson, F. (1991). *Postmodernism, or, The Cultural Logic of Late Capitalism*. Duke University Press.
- Karagüzel, R. ve Karaca, G. (2021) Kitsch ve estetik. *Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi*, 14(28), 672-691. <https://doi.org/10.21602/sduarte.976973>
- Kayan, M. F. ve Kozikoğlu, İ. (2023). Eleştirel pedagoji ve eğitim programlarına yansımaları. *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11, 1–11.
- Kaynar-Tanır, A. (2014). Resim-İş Öğretmenliği özgün baskıresim dersinin postmodern sanat eğitimi bağlamında uygulanabilirliği: Bir eylem araştırması [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kristeva, J. (1980). *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art* (L. S. Roudiez, Ed.). Columbia University Press.
- Lovejoy, M. (2004). *Digital currents: Art in the electronic age*. Routledge.
- Lyotard, J. F. (1994). *Postmodern durum: Bilgi üzerine bir rapor* (A. Çiğdem, Trans.). Vadi Yayınları.
- Mamur, N. (2010). Görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 175–188.
- Mamur, N. (2017). Sanat eğitiminde sürdürülebilirlik ve çevre eğitimi üzerine bir çalışma. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 774–794.
- Mamur, N. (2019). 21. yüzyıl sanatı ve görsel sanatlar öğretimi. İçinde V. Özsoy ve N. Mamur (Ed.) *Görsel sanatlar öğrenme ve öğretim yaklaşımları* (ss. 168-180). Pegem Akademi.
- Mamur, N. (2019). Öğrenme kuramları ve görsel sanatlar öğretimi. İçinde V. Özsoy ve N. Mamur (Ed.) *Görsel sanatlar öğrenme ve öğretim yaklaşımları* (ss. 139-152). Pegem Akademi.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279–301. <https://doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. bs.). SAGE Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3. bs.). SAGE Publications.

- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250–260. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.250>
- Mulvey, L. (1975). Visual pleasure and narrative cinema. *Screen*, 16(3), 6–18. <https://doi.org/10.1093/screen/16.3.6>
- Oldenburg, C. (1967). *Claes Oldenburg: Store Days*. Something Else Press.
- Özden, Y. ve Saban, A. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Parlakalay, H. (2020). Kamusal alanda sanat ve sanat eserleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(4), 1157–1172. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.803027>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. bs.). SAGE Publications.
- Popper, F. (2007). *From Technological to Virtual Art*. MIT Press.
- Quinn, T. (2006). Out of cite, out of mind: Social justice and art education. *The Journal of Social Theory in Art Education*, 26, 282–301.
- Reka, D. (2021) Feminist aktivizmin temsil alanı olarak sanat: Guerrilla Girls. *Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi*, 26, 131-144.
- Rolling, J. H., Jr. (2010). A paradigm analysis of arts-based research and implications for education. *Studies in Art Education*, 51(2), 102–114.
- Salazar, S. (2013). Studio interior: Investigating undergraduate studio art teaching and learning. *National Art Education Association*. 55(1), 64-78.
- Sarup, M. (2004). *Postyapısalcılık ve postmodernizm* (A. Batur, Çev.). Bilim ve Sanat Yayınları.
- Sesigür, A. ve Günel, E. (2022). Culturally sensitive visual arts teaching. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, 3(3), 300–320. <https://doi.org/10.29329/jirte.2022.479.4>
- Soğancı, İ. Ö. (2016). Instruments of change: An action research study of studio art instruction in teacher education. *International Education Studies*, 9(7), 47-56. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n7p47>
- Soylu, R. (2023). *Sanat eseri çözümlemeleriyle göstergebilim*. Pegem Akademi.
- Şahin, A. (2023). *Sanat yoluyla çevre/ekoloji eğitimi* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Tavin, K. M. (2005). Hauntological shifts: Fear and loathing of popular (visual) culture. *Studies in Art Education*, 46(2), 101–117.
- Toy, E. ve Görgülü, E. (2018). Kamusal alanda sanat uygulamalarına bir örnek: Mural İstanbul. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(56), 1151–1160.
- Töre, T. Ş. (2005). *Postmodern sanat postmodern pedagoji ilişkisi* [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.

- Tuna, E. (2023). *Feminist pedagoji bağlamında sanat eğitimi* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Türkcan, B. ve Çoşkun, N. (2021). Görseli yorumlama. İçinde S. D. Bedir-Erişti (Ed.), *Görsel araştırma yöntemleri* (ss. 73-106). Pegem Akademi.
- Wilson, S. (2002). *Information arts: Intersections of art, science, and technology*. MIT Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. ve Keskin, U. (2023). Postmodern sanat anlayışının kamusal alana yansıması üzerine bir inceleme. *Türk ve İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(38), 217–236. <https://doi.org/10.29228/TIDSAD.71965>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5. bs.). SAGE Publications.
- Zohar, Ayelet (2011). The elu[va]sive Japanese portrait: Repetition, difference and multiplicity. *Trans-Asia Photography Review*, 2(1). https://doi.org/10.1215/215820251_2-1-103
- http-1: <https://www.tate.org.uk/art/artworks/guerrilla-girls-do-women-have-to-be-naked-to-get-into-the-met-museum-p78793> (Erişim Tarihi: 27.03.2025)
- http-2: <https://www.artbasel.com/catalog/artwork/80860/Yasumasa-Morimura-Distant-Che-Guevara> (Erişim Tarihi: 07.07.2025)
- http-3: <https://www.thebroad.org/art/jeff-koons/michael-jackson-and-bubbles> (Erişim Tarihi: 25.03.2025)
- http-4: <https://aaeportal.com/images/46581/floor-burger> (Erişim Tarihi: 20.03.2025)
- http-5: <https://www.thebroad.org/art/barbara-kruger/untitled-your-body-battleground> (Erişim Tarihi: 27.03.2025)
- http-6: <https://www.insideoutproject.net/en/explore/group-action/reclaiming-our-school> (Erişim Tarihi: 27.03.2025)

EKLER

EK-1.

Evrak Kayıt Tarihi: 24.11.2023	Protokol No: 654866	Tarih: 28.12.2023
--------------------------------	---------------------	-------------------



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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Postmodern Bakışla Yapılandırılmış Sanat Atölye Dersleri
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Kibar Evren BOLAT
TEZ YAZARI:	Yiğit KIRIKKOL
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-2.

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME VERİ TOPLAMA FORMU

Tarih :

Saat:.....

Yer :

Görüşme Soruları:

1. Postmodernizm kavramını nasıl tanımlarsınız?
2. Postmodern sanat eğitimini nasıl tanımlarsınız?
3. Size göre postmodern bir bakış ile sanat atölye derslerinde öğretmenin rolü ne olmalıdır?
4. Size göre postmodern bakış ile sanat atölyelerinde hangi sanatsal yaklaşımlara yer verilmelidir?
5. Size göre postmodern bakış ile sanat atölyelerinde hangi malzemeler kullanılmalıdır?
6. Size göre postmodern bakış ile sanat atölyelerinde hangi konu ve kavramlar ele alınmalıdır?
7. Size göre postmodern bir bakış ile sanat atölyelerinde ölçme-değerlendirme nasıl gerçekleştirilmelidir?
8. Size göre postmodern bakış ile sanat atölyelerindeki fiziksel ortam nasıl olmalıdır?
9. Size göre postmodern bakışla şekillenen bir sanat atölye dersinde öğrencinin rolü nasıl olmalıdır?
10. Size göre postmodernist bakışı sanat atölyelerinde yansıtmaya dair zorluklar nelerdir?
11. Postmodern bakışı sanat atölyelerine yansıtmaya ilişkin diğer görüş ve önerileriniz nelerdir?

EK-3.

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, “Postmodern Bakışla Yapılandırılmış Sanat Atölye Dersleri” başlıklı bir yüksek lisans tez çalışması olup sanat eğitimcilerinden postmodern sanat atölyelerinin nasıl yapılandırılması gerektiğine ilişkin görüşlerin alınması ve elde edilen verilere dayalı olarak sanat atölyelerine ilişkin öneriler getirilmesi amacını taşımaktadır.

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

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı

Araştırmacı Adı: Yiğit KIRIKKOL
Adres : Eskişehir
Cep Tel :

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

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

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı: Yiğit KIRIKKOL

Eğitim Bilgileri:

2022-2025, Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Resim-İş Eğitimi
Yüksek Lisans Programı

2018-2022, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Resim-İş Öğretmenliği Programı

Mesleki Deneyimi:

2024-Devam Ediyor, Araştırma Görevlisi, Harran Üniversitesi, Resim-İş Eğitimi
Anabilim Dalı

Yayınları:

Kırıkkol, Y.(2024). Damien Hirst ve Postmodernizm: Sanatın sınırlarını zorlayan provokatif bir yolculuk. İçinde Ü. Parsıl ve F. Geçen (Ed.). *Resim sanatı üzerine okumalar 2* (ss. 81-96). Akademisyen Yayınevi. <https://doi.org/10.37609/akya.3257>

Sanatsal Faaliyetleri:

2025, *Protopiya: Geleceğin İnşası Karma Sergi*, Şanlıurfa, Türkiye.

2024, *I. International Small Works Biennial Mail Art Exhibition*, Karaman, Türkiye.

2024, *Söz ve Değer Karma Sergi*, Şanlıurfa, Türkiye.

2024, *Kolektif Duyum Karma Sergi*, Şanlıurfa, Türkiye.

2024, *Uluslararası Sanatçılar Birliği Şanlıurfa Buluşması Karma Sergi*, Şanlıurfa, Türkiye.

Görev Aldığı Projeler:

H2020. 101162623. "ReVCitReScArCe-Researchers' Night for Citizens & Researchers' Meeting for Science and Art Centers. Araştırmacı, (27 Haziran 2024-12 Aralık 2024)