# ÇAĞDAŞ SANAT ÖĞRETİMİNDE DİSİPLİNLERARASILIK: FENOMENOLOJİ ÇALIŞMASI

**Doktora Tezi**

**Berna COŞKUN ONAN**

**Eskişehir, 2016**

# ÇAĞDAŞ SANAT ÖĞRETİMİNDE DİSİPLİNLERARASILIK: FENOMENOLOJİ ÇALIŞMASI

**Berna COŞKUN ONAN**

**DOKTORA TEZİ**

**Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı**
**Danışman: Doçent Necla COŞKUN**

**Eskişehir**
**Anadolu Üniversitesi**
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**
**Nisan, 2016**

*Bu Tez Çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1302E030 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.*

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Berna COŞKUN ONAN'ın "Çağdaş Sanat Öğretiminde Disiplinlerarasılık: Fenomenoloji Çalışması" başlıklı tezi 19.04.2016 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

| | Adı-Soyadı | İmza |
|---|---|---|
| Üye (Tez Danışmanı) | : Doç. Necla COŞKUN | ..... |
| Üye | : Doç.Dr. Ali ERSOY | ..... |
| Üye | : Doç.Şemsettin EDEER | ..... |
| Üye | : Doç. Gonca ERİM | ..... |
| Üye | : Yard.Doç. İsmail TETİKÇİ | ..... |

Prof.Dr.Esra CEYHAN
Eğitim Bilimleri Enstitü
Müdürü

# ÖZET

## ÇAĞDAŞ SANAT ÖĞRETİMİNDE DİSİPLİNLERARASILIK: FENOMENOLOJİ ÇALIŞMASI

Berna COŞKUN ONAN

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Eğitimi Doktora Programı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Nisan, 2016

Danışman: Doç. Necla COŞKUN

Postmodernizmle birlikte toplumlar ve kültürler arasında oluşan geçişli yapı ve disiplinler arasındaki melezleşme, benzer bir disiplinlerarası düşünme biçimini geliştirebilecek ve yaşamın her alanında kullanabilecek bireyler yetiştirmeyi gerekli kılmaktadır. Çağdaş sanat dersiyle, birer öğretmen adayı olan ve toplumda sanatçı kimliğiyle bir birey olarak değer kazanacak olan öğrencilerin, düşünerek ve sorgulayarak yaşama yaklaşacakları disiplinlerarası eğitim süreçlerini deneyimlemeleri önem kazanmaktadır. Bu önem doğrultusunda, bu araştırmada çağdaş sanat öğretiminde disiplinlerarasılık durumunu, deneyimleyenlerin nasıl anlamlandırdığını açıklamak amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemleri benimsenerek ve fenomenoloji deseni ile yapılandırılmıştır. Çalışma grubunu; derse sürekliliği bilinen 13 öğrenci, dersin öğretim elemanı ve farklı bilgi alanlarından dört konuk öğretim elemanı oluşturmuştur. Olgunun daha açık ortaya konabilmesi amacıyla görüşmelere ek olarak, gözlem verileri ve dersle ilgili dokümanlar toplanmış böylece verilerde çeşitlilik sağlanmıştır. Elde edilen tüm veri seti, tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Uzmanlar tarafından periyodik incelemeleri yapılan analizler sonrasında "Ders Planı" ana kategorisi altında beş kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar; "Amaçların Belirlenmesi", "İçeriğin Seçimi ve Düzenlenmesi", "Öğrenme-Öğretme Süreçleri", "Paydaşların Rollerinin Belirlenmesi" ve "Durum Değerlendirme"dir. Elde edilen sonuçlara göre, çağdaş sanat öğretiminde disiplinlerarasılığın; içerik temelli bir öğretim yaklaşımı şeklinde ortaya çıktığı söylenebilir. Buna göre bu öğretim yaklaşımı, en karakteristik özellikleriyle çağdaş sanat ders içeriğinin belirli parçalarının farklı uzmanlık alanlarından öğretim elemanlarıyla desteklendiği bir sürecin yönetimidir. Bu araştırmayla, çağdaş sanat dersinde disiplinlerarası bir öğretim programı yaklaşımı kullanmak isteyen uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler getirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Disiplinlerarasılık, Çağdaş sanat, İçerik temelli öğretim, Fenomenoloji, Disiplinbirleştirici

## ABSTRACT

INTERDISCIPLINARITY IN CONTEMPORARY ART INSTRUCTING:
A PHENOMENOLOGYCAL STUDY

Berna COŞKUN ONAN

Department of Fine Arts Educatıon PhD. Program in Arts and Crafts Education
Anadolu University Graduate School of Educational Sciences, April, 2016

Advisor: Doç. Necla COŞKUN

The transitive structure that occured between the societies and cultures with postmodernism and the interdisciplinary hybridization also needs individiuals who can develop similar interdisciplinary thinking and can use it in any field. With the lesson of contemporary art, it is important to have trainee teachers who are worth of an individual with their artist identity in society, experience education that makes them ask questions and think in life. In this research, it is aimed to explain as a meaning or information, how all the participants experince the situation of interdisciplinarity in contemporary art instructing. This research is structured with qualitative research techniques and phenomenologic design. The participants of the study group are 13 students that follow the lesson consistently, instructor of the lesson and four guest instructors from other fields. To clarify the phenomenon, in addition to reviews, observation data and documents related to the lesson were collected and thus a variety in data was provided. All the acquired data was analyzed with thematic analysis method. After analysing the data, five categories occured under the main category of "Lesson Plan". These are; "Determining the Objectives", "Selecting and Organizing the Content", "Learning-Teaching Process", "Defining the Roles of Stakeholders" and "Evaluating the Case". According to the outcomes, it can be said that the interdisciplinarity in contemporary art instructing is a fact of content-based instructing. According to that, with the characteristic qualities, content-based instructing is the management of the process within which the content of contemporary art lesson is supported by the instructors of different fields. According to the outcomes of research, some advice is suggested for the ones who want to use an interdisciplinary instructing approach in contemporary art lesson and the ones who research this topic.



**Keywords**: Interdisciplinarity, Contemporary art, Content-based instructing, Phenomenology, Disciplinarian

# ÖNSÖZ

Bireylerin yaşama disiplinlerarası yaklaşabildikleri ve yaşamın karmaşık durumlarına disiplinlerarası çözümler bulabildikleri toplumlarda eğitimle yaşam iç içe geçmektedir. Bu bağlamda lisans düzeyinde deneyimlenecek disiplinlerarası eğitim durumlarının, birçok şekilde eğitim ve yaşam arasındaki bağlantıyı güçlendireceği düşünülmektedir. Bu düşünceyle bu araştırmada, disiplinlerarası bir içerik yapısına sahip çağdaş sanat dersinin, uzmanlarla planlanan bir disiplinlerarası öğretim yaklaşımıyla uygulandığında hangi eğitim durumlarıyla karşılaşıldığı sorunsalını, deneyimleyenlerin algılarıyla açıklayabilmek amaçlanmıştır. Disiplinlerarası bir içeriğin, bu içeriğe paralel disiplinlerarası bir öğretim yaklaşımı ile deneyimlendiği eğitim durumları ve oluşan algılar temelinde açıklanması, lisans düzeyinde sanat eğitiminin birey-yaşam ilişkisindeki yeri açısından önemlidir.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle araştırmanın başından beri gösterdiği akademik desteğin yanı sıra manevi desteğini de esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım sayın Doç. Necla COŞKUN'a, değerli görüşleri ile akademik yaşamıma sağladığı katkılarından dolayı değerli hocam sayın Doç. Dr. Ali ERSOY'a ve süreç boyunca sanat ve eğitim anlamında görüşlerine başvurduğum Doç. Dr. İsmail Özgür Soğancı'ya en içten duygularımla teşekkür ederim.

Araştırmanın planlanmasında getirdiği öneriler ve görüşleri için arkadaşım Yard. Doç. Dr. K. Evren Bolat AYDOĞAN'a, araştırmada heyecanımı paylaşan arkadaşlarım; Araş. Gör. Tuğba ŞENYAVAŞ'a ve Öğr. Gör. Müge GÜLTEKİN'e, yaşam enerjisi ve sabır öğretileriyle desteğini sürekli hissettiğim hocam Öğr. Gör. Rengin Solmaz SÖNMEZ'e, kurumsal destekleri nedeniyle Anadolu Üniversitesi BAP Birimi'ne ve araştırmama gönüllü bir biçimde katılan konuk öğretim elemanlarına ve tüm öğrenci arkadaşlarıma teşekkürü borç bilirim.

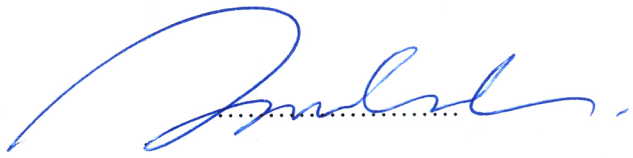
Beni sabır ve sevgiyle yetiştiren, maddi ve manevi desteklerini her an yanımda hissettiğim annem Asuman COŞKUN'a ve babam Fedai COŞKUN'a teşekkür ederim. Böylesi zor bir süreçte, sabır ve anlayışıyla yanımda olan değerli eşim İskender ONAN'a sonsuz teşekkür ederim.

Berna COŞKUN ONAN

Eskişehir, 2016

## 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 aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "bilimsel intihal tespit programı"yla tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.



Berna COŞKUN ONAN

## İÇİNDEKİLER

**Sayfa**

**BAŞLIK SAYFASI** ..... i
**JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI** ..... ii
**ÖZET** ..... iii
**ABSTRACT** ..... iv
**ÖNSÖZ** ..... v
**ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ** ..... vi
**İÇİNDEKİLER** ..... vii
**TABLOLAR DİZİNİ** ..... xi
**ŞEKİLLER DİZİNİ** ..... xii
**GÖRSELLER DİZİNİ** ..... xiii
**KISALTMALAR DİZİNİ** ..... xv

**BİRİNCİ BÖLÜM**

**1. GİRİŞ** ..... 1
**1.1. Problem Durumu** ..... 2
**1.1.1. Tarihsel gelişimi bakımından çağdaş sanat** ..... 4
**1.1.2. Çağdaş sanat epistemolojisi** ..... 6
**1.1.3. Çağdaş sanat ontolojisi** ..... 9
**1.1.4. Çağdaş sanatın disiplinlerarasılığı** ..... 14
**1.1.4.1. Konu seçimleri ve disiplinlerarasılık** ..... 16
**1.1.4.2. Malzeme tercihleri ve disiplinlerarasılık** ..... 18
**1.1.4.3. Sanatçının değişen kimliği ve disiplinlerarasılık** ..... 20
**1.1.4.4. Sergileme ve algılama süreçlerinde disiplinlerarasılık** ... 21
**1.2. Lisans Düzeyi Eğitim Programlarında Çağdaş Sanat Dersi** ..... 24
**1.3. Lisans Düzeyi Eğitimde Disiplinlerarası Öğretim Programı Geliştirme** .. 25
**1.4. Disiplinlerarası ve Disiplinlerarasılık** ..... 28
**1.4.1. Eğitim araştırmalarında disiplinlerarasılık** ..... 29
**1.4.2. Öğretim yaklaşımı olarak disiplinlerarasılık** ..... 30
**1.4.3. Uzmanlarla planlanan disiplinlerarası öğretim programı yaklaşımı** ..... 31
**1.4.4. Disiplinlerarası yaklaşımdan bilgi türlerine bakış** ..... 33
**1.4.5. Disiplinlerarası derslerde akademisyen hazırlığı** ..... 35
**1.4.6. Disiplinlerarası derslerin içerik hazırlığı** ..... 36

1.5. Araştırmanın Amacı ..... 37
1.6. Araştırmanın Önemi ..... 38
İKİNCİ BÖLÜM
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ..... 40
2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar ..... 40
2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar ..... 46
2.3. İlgili Araştırmaların Taranmasının Araştırmanın Önemine Katkısı ..... 50
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
3. YÖNTEM ..... 53
3.1. Araştırma Deseni ..... 54
3.2. Araştırmanın Sosyal ve Fiziksel Bağlamı ..... 56
3.3. Çalışma Grubu ..... 58
3.4. Veri Toplama Süreci ..... 60
3.4.1. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler ..... 61
3.4.1.1. Öğretim elemanı görüşmeleri ..... 62
3.4.1.1.1. Ön görüşme ..... 62
3.4.1.1.2. Görüşme sorularının planlanması ..... 63
3.4.1.1.3. Gerçekleştirilen görüşmeler ..... 64
3.4.1.2. Uzmanlarla görüşmeler ..... 65
3.4.1.3. Öğrenci görüşmeleri ..... 66
3.4.2. Gözlemler ..... 68
3.4.3. Doküman incelemesi ..... 70
3.4.3.1. Öğretim elemanı dokümanları ..... 70
3.4.3.2. Konuk öğretim elemanı dokümanları ..... 70
3.4.3.3. Araştırmacı notları ..... 71
3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanmasında Fenomenolojinin Katkısı ..... 71
3.5.1. İzlenen tematik analiz işlem basamakları ..... 73
3.5.1.1. Temel veri kaynağının belirlenmesi ..... 73
3.5.1.2. Anlam birimlerinin aranması ..... 74
3.5.1.3. Kodlama ve kod rehberi oluşturulması ..... 75
3.5.1.4. Temaların aranması ..... 76
3.5.1.5. Kategorilerin aranması ..... 78
3.5.1.6. Tekrar okuma ve iç kontrol ..... 80
3.5.1.7. Kuramsal çerçeveyi dikkate alma ..... 81

3.5.1.8. Çalışma grubunun diğer verilerinin analize katılması ... 83
3.6. Araştırmanın Tutarlığı ve Aktarılabilirliği ... 84
3.7. Araştırmanın Tekrarlanabilirliği ve Teyit Edilebirliği ... 85
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
4. BULGULAR ... 87
4.1. Amaçların Belirlenmesi ... 88
4.1.1. Yaşam-sanat-eğitim durumları arasında yaratıcı ilişkiler kurar . 88
4.1.2. Çağdaş sanat yaklaşımlarına ilişkin yargıda bulunur ... 91
4.1.3. Kültürel değerlerin farklılıklarını ayırt eder ... 94
4.1.4. Kültürlerin oluşumunda tarihsel sürecin rolünü sorgular ... 97
4.1.5. Çağdaş sanatın disiplinlerarası yapısını açıklar ... 100
4.1.6. Disiplinlerarasılık yoluyla görsel kültür alanlarının çeşitliliğini keşfeder ... 105
4.2. İçeriğin Seçimi ve Düzenlenmesi ... 107
4.2.1. Anahtar kavramlar ... 108
4.2.2. Zamandizin belirleme ... 124
4.2.3. Kilometre taşları ... 129
4.2.4. Disiplinlerarasılık ... 135
4.3. Öğrenme-Öğretme Süreçleri ... 141
4.3.1. Çokkültürlülük ... 142
4.3.2. Öğretim elemanının yöntem çeşitliliği ... 149
4.4. Paydaşların Rolleri ... 173
4.4.1. Öğretim elemanının süreçteki rolü ... 174
4.4.2. Uzmanların süreçteki rolleri ... 184
4.4.3. Öğrencinin süreçteki rolü ... 221
4.5. Durum Değerlendirme ... 225
4.5.1. Değerlendirme yaklaşımları eleştirisi ... 226
4.5.2. Değerlendirmeyi planlama ... 230
4.5.3. Süreci değerlendirme ... 235
BEŞİNCİ BÖLÜM
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER ... 245
5.1. Sonuç ... 245
5.1.1. Disiplinlerarası çağdaş sanat dersini tasarlamak ... 246
5.1.1.1. Bütünleşik içerik düzenleme ... 246

5.1.1.2. İçeriği anahtar kavramlarla açmak ..... 247
5.1.1.3. Niteleyici bir anahtar: Sıradışı disiplin ..... 248
5.1.1.4. Yapılandırmacı bir anahtar: Çokkültürlülük ..... 248
5.1.2. Süreçte olgusallaşan amaçlar ..... 249
5.1.3. Disiplinlerarası çağdaş sanat dersini yürütmek ..... 250
5.1.3.1. Öğretime çokkültürlü yaklaşmak ..... 251
5.1.3.2. Öğretimde yöntemi çeşitlendirme ..... 252
5.1.3.2.1. 40 Dereden su getirmek ..... 253
5.1.3.2.2. Kültürel geçişler ..... 253
5.1.3.2.3. Nehir-testi-su ..... 254
5.1.3.2.4. Kavramdan budaklandırma ..... 256
5.1.4. Paydaşlarla planlanan disiplinlerarası öğretim süreci ..... 256
5.1.4.1. Akademisyenin rolü ..... 257
5.1.4.2. Uzmanların rolleri ..... 259
5.1.4.3. Öğrencinin rolü ..... 260
5.1.5. Disiplinlerarası çağdaş sanat dersini değerlendirmek ..... 261
5.2. Tartışma ..... 263
5.2.1. Çağdaş sanat dersinde disiplinlerarasılık ..... 263
5.2.2. Disiplinlerarası bir bilgi olarak çağdaş sanat içeriği ..... 264
5.2.3. Bir öğretim yaklaşımı olarak disiplinlerarasılık ..... 267
5.2.3.1. Karmaşıklaştırma: Çokkültürlülük ..... 268
5.2.3.2. Çeşitlendirme: Disiplinleri, metaforları, yöntemleri kullanmak ..... 269
5.2.3.3. Birleştirme: Paydaşlarla planlanan disiplinlerarasılık ..... 273
5.2.4. Disiplinlerarası süreçte olgusallaşan amaçlar ..... 279
5.2.5. Disiplinlerarası öğretim yaklaşımı ve otantik değerlendirme ..... 280
5.3. Öneriler ..... 283
5.3.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler ..... 283
5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler ..... 285
Araştırmada Karşılaşılan Güçlükler ..... 286
KAYNAKÇA ..... 287
EKLER ..... 296
ÖZGEÇMİŞ ..... 300

## TABLOLAR DİZİNİ

**Sayfa**

**Tablo 3.1.** Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Bilgileri ..... 60

**Tablo 3.2.** Çağdaş Sanat Dersi Zaman ve Mekan Tablosu ..... 63

**Tablo 3.3.** Öğretim Elemanı Görüşme Soruları ..... 64

**Tablo 3.4.** Konuk Öğretim Elemanı Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları ..... 66

**Tablo 3.5.** Öğrencilerle Gerçekleştirilen Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları ..... 67

**Tablo 3.6.** Gerçekleştirilen Gözlemlerin Mekan ve Zaman Bilgileri ..... 69

**Tablo 3.7.** Öğretim Elemanı 2. Görüşme Ses Kaydı Dökümünden Kesit ..... 74

**Tablo 3.8.** Anlam Biriminin Bulunması ve Kodlamaya Yönelik İlk Adım ..... 75

**Tablo 3.9.** Anlam Birimlerinin Ayrılması, Kodlama-Kodu Açıklama ..... 76

**Tablo 3.10.** Yakın Anlamları Aynı Kod Altında Toplama, Temaları Arama, Araştırma Sorularını Dikkate alma ..... 77

**Tablo 3.11.** Kodları Yaklaştırma, Temaları Arama ..... 78

**Tablo 3.12.** Kod-Tema-Kategori ..... 79

**Tablo 3.13.** Temel Veri Kaynağının Tüm Verilerini Analize Dahil Etmek ..... 80

**Tablo 3.14.** Tekrar Okuma ve İç Kontrol ..... 81

**Tablo 3.15.** İçerik Kategorisi, Öğretim Programı Tasarım İlkeleri Çerçevesinde ..... 83

## ŞEKİLLER DİZİNİ

**Sayfa**

**Şekil 3.1** Veri Toplama Süreci ..... 61

**Şekil 4.2** Ders Planı Anakategorisi Altında Yer Alan Beş Kategori ..... 87

**Şekil 4.3** Amaçların Belirlenmesi Kategorisi ..... 88

**Şekil 4.4** İçeriğin Seçimi ve Düzenlemesi ..... 108

**Şekil 4.5** Öğrenme-Öğretme Süreçleri Kategorisi ve Temaları ..... 142

**Şekil 4.6** Paydaşların Rolleri Kategorisi ve Temaları ..... 173

**Şekil 4.7** Durum Değerlendirme ..... 225

**Şekil 5.8** Bulguların Yorumlanması Sonucunda Öne Çıkan Sonuçlar ..... 245

**Şekil 5.9** Disiplinlerarası Bir Bilgi Olarak Çağdaş Sanat İçeriği ..... 266

**Şekil 5.10** Bir Öğretim Yaklaşımı Olarak Disiplinlerarasılık ..... 268

## GÖRSELLER DİZİNİ

**Sayfa**

**Görsel 1.1.** Haim Steinbach, Kızıl Ötesi I (Ultra Red I), 1986, Karışık teknik konstrüksiyon.149.9x271.8x48.3 cm.Özel koleksiyon. Sonnabend Gallery. New York. ..... 17

**Görsel 1.2.** Subodh Gupta, Kontrol Hattı, (Line of Control), 2008, Bronz, Krom malzemeler,1000x1000x1000cm. Tate Britain, London. ..... 18

**Görsel 1.3.** Robert Smithson, 1970, Spiral Dalgakıran (Sprial Jetty), Siyah Bazalt, Kireç Taşı Kayaları ve Toprak, Utah, Art Foundation İn New York. ..... 20

**Görsel 1.4.** Lust, RGB City, 2009, Belgrad,http://lust.nl/rgbcity/2014. ..... 22

**Görsel 1.5.** Claes Oldenburg, Sokak, 1960. Yerleştirme, Judson Galery, Washington. ..... 23

**Görsel 3.6.** Kırmızı Salon Gözlem Mekânına Ait Bir Görsel ..... 69

**Görsel 4.7.** 4a. Ders Sunum Materyali ..... 93

**Görsel 4.8.** 4a. Ders Sunum Materyali ..... 98

**Görsel 4.9.** 1. Ders Sunum Materyali ..... 112

**Görsel 4.10.** 1. Ders Sunum Materyali ..... 113

**Görsel 4.11.** 1. Ders Sunum Materyali ..... 113

**Görsel 4.12.** 1. Ders Sunum Materyali ..... 114

**Görsel 4.13.** 4a. Ders Sunum Materyali ..... 116

**Görsel 4.14.** 4a. Ders Sunum Materyali ..... 117

**Görsel 4.15.** 1. Ders Sunum Materyali ..... 120

**Görsel 4.16.** "20. Yüzyıl Batı Sanatında Akımlar" Kitabı İçindekiler Sayfasından Bir Görünüm ..... 128

**Görsel 4.17**. 1. Ders Sunum Materyali ..... 140

**Görsel 4.18**. 1. Ders Sunum Materyali ..... 165

**Görsel 4.19.** 1. Ders Sunum Materyali ..... 169

**Görsel 4.20.** 1. Ders Sunum Materyali ..... 170

**Görsel 4.21.** 3b. Ders Sunum Materyali ..... 186

**Görsel 4.22.** 3b. Ders Sunum Materyali ..... 187
**Görsel 4.23.** 3b. Ders Sunum Materyali ..... 188
**Görsel 4.24.** 3b. Ders Sunum Materyali ..... 189
**Görsel 4.25.** 3b. Ders Sunum Materyali ..... 190
**Görsel 4.26.** 4a. Ders Sunum Materyali ..... 193
**Görsel 4.27.** 4a. Ders Sunum Materyali ..... 196
**Görsel 4.28.** 4a. Ders Sunum Materyali ..... 197
**Görsel 4.29**. 4a. Ders Sunum Materyali ..... 198
**Görsel 4.30.** 4a. Ders Sunum Materyali ..... 199
**Görsel 4.31**. 4c. Ders Sunum Materyali ..... 201
**Görsel 4.32.** 4c. Ders Sunum Materyali ..... 203
**Görsel 4.33.** 4c. Ders Sunum Materyali ..... 204
**Görsel 4.34.** 4c. Ders Sunum Materyali ..... 205
**Görsel 4.35**. 3c. Ders Sunum Materyali ..... 209
**Görsel 4.36**. 3c. Ders Sunum Materyali ..... 210
**Görsel 4.37.** 3c. Ders Sunum Materyali ..... 211
**Görsel 4.38**. 3c. Ders Sunum Materyali ..... 212
**Görsel 4.39.** 4b. Ders Sunum Materyali ..... 216
**Görsel 4.40.** 4b. Ders Sunum Materyali ..... 218
**Görsel 4.41**. 4b. Ders Sunum Materyali ..... 219
**Görsel 4.42**. 4b. Ders Sunum Materyali ..... 220

## KISALTMALAR DİZİNİ

**KÖE** :Konuk öğretim elemanı

**ÖE** :Öğretim elemanı

**3a.** :3. Ders gözleminde yer alan dersin öğretim elemanı sunumu

**3b.** :3. Ders gözleminde yer alan birinci konuk öğretim elemanı katılımı

**3c.** :3. Ders gözleminde yer alan ikinci konuk öğretim elemanı katılımı

**4a.** :4. Ders gözleminde yer alan dersin öğretim elemanı sunumu

**4b.** :4. Ders gözleminde yer alan birinci konuk öğretim elemanı katılımı

**4c.** :4. Ders gözleminde yer alan ikinci konuk öğretim elemanı katılımı

# 1. GİRİŞ

Modernizmin farklı kültürlerden oluşmuş ve yayılmacı yapısının, toplumsal, siyasi, teknolojik ve bilimsel nedenlerle 1940'larda parçalanması sonucu 1960'larda postmodernizmden söz edilmeye başlanmıştır. Elektronik, endüstri ve bilişim teknolojilerinin gelişmesi ve insanların çeşitli nedenlerle daha çok göç etmeleri, anakentlerin oluşmasına neden olurken, farklı kültürlerden insanların bir araya gelmesi sonucu kültürlerarası geçişlilik ve toplumlararası etkileşimleri de arttırmıştır. Sosyal bilimlerin diğer alanları gibi sanat da bu değişimlerden estetik, eleştiri, sanatsal uygulama gibi birçok alt disiplini ile birlikte etkilenmiştir. Bu toplumsal parçalanmaların birçok anlamda kuramsallaştığı temel düşünce olarak gösterilen postmodernizm kavramı, bilimin ilerlemeci yaklaşımı uğruna görmezden gelinenler nedeniyle karşı-sanatın çalışma alanını oluşturarak bir paradoksu da ortaya koymaktadır.

Postmodernizmin eklektik, parçalı, süreksiz, kaygan yapısından beslenen sanatta, modern estetik kaygılardan uzak, çağdaş estetik yaklaşımlarla hareket eden sanatçılar ve sanat yapıtları ortaya çıkmıştır. Yücelik ve biriciklik gibi niteliklerinden sıyrılan çağdaş sanat, postmodern karmaşadan beslenirken, postmodernitenin yapısal şekilsizliğinden ve belirsizliğinden de yararlanmıştır. Yapıtlarda meydana gelen postmodern-çağdaş oluşumlar, çözümlenmesi, anlamlandırılması ve açıklanması güç yığınlara dönüşmekte ve eğitim durumlarında kendine özel bir öğretim sürecini zorunlu hale getirmektedir. Yaşama yaklaşma amacını güden çağdaş sanatın tam anlamıyla yaşama yaklaşabilmesi ancak yaşamın şekillendirildiği eğitim durumlarının düzenlenmesiyle oluşturulabilir. Bu anlamda, bireylerin meslek sahibi birer birey olarak topluma katılımlarını destekleyen bir süreç olan lisans düzeyinde sanat eğitiminin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Sanat eğitimi yoluyla bireylerde, salt sanatsal beceri kazandırmanın yanı sıra bireysel bir duruş ve zihinsel bir süreç oluşturma da hedeflenmektedir. Yaşamda karşılaştığı durumlarla mücadele edebilen, yaratıcılığı bir felsefe olarak benimseyen, kişisel ve sanatsal bir tutum geliştirebilen bireylerden oluşan toplumlarda sanat eğitiminin payı oldukça büyüktür.

## 1.1. Problem Durumu

Günümüz sanatının kuram ve uygulama anlamında tüm yönleriyle eğitim durumlarına girebildiği lisans düzeyi sanat eğitimi kurumlarında, çağdaş sanatın deneyimlendiği çağdaş bir öğretim sürecini destekleyen eğitim ve öğretim yaklaşımlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim durumlarında çağdaşlaşma amacıyla planlanabilecek söz konusu öğretim yaklaşımlarının, geneli kapsayan modernist bir temelden ziyade daha disiplinlerarası, çokkültürlü ve postmodern bir yapıda olması gerekmektedir. Sürekli güncellenen yapısı ve diğer derslerle oluşturabileceği bağlantılar nedeniyle, lisans düzeyi eğitim programlarında öngörülen bu öğretim yaklaşımlarının benimsenebileceği içeriklerden biri de çağdaş sanat dersidir.

Çağdaş sanat dersi içeriği, modernizmin ve postmodernizmin farklı felsefe ve pratiklerinden oluşmuş karmaşık bir içerikten oluşmaktadır. Çağdaş sanat bilgi yapısı; sanatın yaşama yaklaştığı ve sosyoloji, psikoloji, felsefe, politika, bilişim, teknoloji, ekoloji, botanik bilimi, sanat tarihi, eğitim gibi birçok disiplin alanıyla sıkı sıkıya bağlantılı bir içerik sunmaktadır. Bu türden karmaşık, disiplinlerarası, güncel ve yaşamdan bir içerik yapısının, lisans düzeyinde öğretim sürecine doğrudan girebileceği eğitim durumlarından biri de çağdaş sanat dersidir. Çağdaş sanat dersi gibi teorik yapılı derslerin, atölye dersleri ve sanat öğretimi ağırlıklı özel öğretim yöntemleri derslerine olan katkısı düşünüldüğünde ders planlarındaki önemi ortaya çıkmaktadır. Bunların yanı sıra, çağdaş sanat dersinin, öğretmen eğitimini çağdaşlaştırma sürecinde; öğretmen adaylarının modern ve postmodern dönem arasındaki geçişi ve sanat ile diğer disiplinler arasındaki bağları algılaması açısından da önemlidir. Sürekli güncellenen, karmaşıklaşan ve farklı bilgi yapılarını barındıran böyle bir içeriğin programda var olması durumu, görsel sanatlar alanı öğrencileri açısından çeşitli çıkmazlar barındırmaktadır. Örneğin, kuram-uygulama bütünlüğü içerisinde kavrayamadıkları ve gündelik hayatta sıklıkla karşılaştıkları çağdaş sanat yapıtları, onlar için günden güne daha da anlaşılmaz hale gelmektedir. Çağdaş sanata ilişkin disiplinlerarası bağlantılar teorik anlamda algılanmadığında, uygulamalarda somutlaşamamakta ve çağdaş bir ifade şekline dönüşememektedir. Lisans düzeyinde görsel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin çağdaş sanat dersi öğrenme süreçlerindeki deneyimlerinin analiz edilmesi yoluyla, çağdaş sanat dersi yoluyla değişen sanat ortamını nasıl anlamlandırdıkları ve bu ortama nasıl katıldıkları sorunsalına cevaplar bulabilmek, çağın ihtiyaç duyduğu öğretim

programlarına yönelik araştırmaların önünü açacaktır. Bu anlamda çağdaş sanat dersinin grift, disiplinlerarası ve güncel içeriğinin; öğretim durumlarına nasıl yansıdığı durumunun ifade edilerek, bir anlam olarak ortaya koyulabilmesinin, öğretim yaklaşımlarının özgünleştirilmesi anlamında yararlı olacağı düşünülmektedir.

Yaşamın içinde tüm toplumsal gelişmelerden etkilenen sanat, içinde bulunduğumuz postmodern dönemde modernizmin sınıflandırıcı ve bütünleştirici etkisinden sıyrılarak bambaşka bir parçalı yapıya bürünmüştür. Çağın bu değişen koşullarına ve yaşama paralel değişim gösteren günümüz sanatını anlamak, yaşamın içinden disiplinlerle ilişkilendirilebildiğinde mümkündür.

Postmodern dönemde sanatın en temel özelliği, hayata yaklaşma çabasıdır. Sanatın hayata yaklaşma amacına ise ancak hayatın ve toplumların şekillendirildiği eğitim durumlarının düzenlenmesi yoluyla kavuşulabilir. Sanat ve toplum ilişkisi üzerine düşünüldüğünde, sanatın eğitim ile ilişkisinin araştırılması söz konusu olmaktadır. Sanat, toplum ve eğitim üçgenindeki değişimleri inceleyen çalışmalar, çağımız sanatının değişen yapısının sanat eğitimine yansıma olanakları konularında yoğunlaşmaktadır (Efland, 1996, s. 50; Lanier, 1987, s. 47; Hausman, 1987; Blandy ve Congdaon, 1987; Holt, 1990, s. 43; Eisner, 2001, s. 7; Mac Donald, 1998; Efland, Freedman ve Stuhr, 1996, s. 51; Haynes, 1995, s. 45; Marriner, 1999, s. 56; Marshall, 2004). Sanat eğitimi kuramları ana çerçevesinde ele alınabilecek bu çalışmaların bir takım ortak sonuçları söz konusudur. Bu sonuçlara göre, sanatın ve sanat eğitiminin yapı, kuram ve yaklaşım olarak içinde bulunduğu dönemin sosyolojik, teknolojik ve pedagojik yeniliklerinin paralelinde ilerlemesi gerektiği düşüncesidir. Bu düşünce ile içinde bulunduğumuz dönemin, modernizmi de içinde barındıran ve postmodern olarak tanımlanan karmaşık bir yapısı olduğu ve bu yapı göz önünde bulundurulduğunda sanat eğitiminin; modernist, sınıflandırıcı, kalıplaştırıcı ve üst kültürü zorlayan bir yapıya paralel sürdürülmesinin bir takım uyumsuzluklara yol açacağı ifade edilmektedir.

Sosyolojinin bir tanımlaması olan ve toplumların yaşayışlarını tanımlamak üzere kullanılan modernizm terimi, yaşamın her alanında kendini hissettirdiği gibi sanat eğitimi alanında da kendini hissettirmiştir. Bunun en açık örneği ülkemizde 1990'larda etkileri hissedilen Disiplin Temelli Sanat Eğitimi yaklaşımının (disiplinlerarası yaklaşımı uygulama türlerinden biri olarak) YÖK tarafından uygulamaya 1997'de geçirilmesidir. Bu yaklaşımın uygulamaya dönüşüm şekli; sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve sanatsal uygulama olmak üzere dört disiplin üzerinde temellenmiştir.

Üzerinde durulan yaklaşım, lisans düzeyi sanat eğitimi kurumlarında Özel Öğretim Yöntemleri dersi ile programa yerleştirilmiş ve lisans öğrencilerinin meslek bilgilerini geliştirmeleri hedeflenerek düzenlenmiştir. Bu düzenleme ile ilköğretimde uygulamaya yönelik biçimde sürdürülen sanat eğitimi, doğrudan bu dört disiplinle ilişkilendirilerek sınırlandırılmıştır. Öğrenciler öğretmenlik deneyimlerine yönelik birikimlerini bu dört disiplin temelinde edinmişler, bu yolla sanat tarihi, estetik, sanat eleştirisi gibi sanatın teorik birikimine sahip olmaya başlamışlardır. Bununla beraber, çağdaş sanat bilgi ve becerilerine duyulan ihtiyaç, disiplin temelli sanat eğitiminin çağın ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kaldığı düşüncesini kuvvetlendirmektedir. Bu bağlamda geleceğin öğretmenleri olacak öğrencilerin, sanat-yaşam-eğitim ilişkisinde gerekli olacak disiplinlerarası tutumları kazanmaları için ilgili deneyimleri yaşayabilecekleri ve kurgulayabilecekleri eğitim durumlarına gereksinim duyulmaktadır. Bu kazanımların, içeriğinde ve öğretiminde çeşitli disiplinlerarasılıklardan söz edilebilen çağdaş sanat dersi ve diğer derslerle etkileşimi yoluyla kazandırılabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu denli çeşitli disiplinlerarasılıklara sahip bir dersin hangi özgün öğretim programlarıyla uyumlu olduğu sorunsalı önem kazanmaktadır.

### 1.1.1. Tarihsel gelişimi bakımından çağdaş sanat

Modernliğin Antik Yunan ve Roma uygarlıklarıyla bağlantılı olarak Rönesans ile birlikte ortaya çıktığı söylenebilirken, modernleşme daha çok sanayileşme sonucu genişleyen kapitalist dünya pazarının sürüklediği bilimsel keşifler ve teknolojik yeniliklerin ve kentleşmenin sonucu oluşan değişimlerin toplamıdır. Modernizm ise tüm bu gelişimlerin özel bir kültür ve estetik biçemler dizisiyle oluşmuş ve tüm sanat dallarında etkisini göstermiştir (Sarup, 2010, s. 185). Rönesans ile başladığı bilinen modernliğin yine o dönemde başladığı öne sürülen aydınlanma projesi ile sürekli ilerleme ve gelişme ilkeleriyle ortak lineer tarih anlayışında birleştiği söylenmektedir (Şaylan, 2009, s. 145). Aydınlanmanın bilimde yer alışı, Hobbes ve Locke'un duyuları temel alan idealizminde ortaya çıkmakta ve sonrasında Berkeley'in realizmiyle devam etmektedir. Modernist bilimlerin ortaya çıkışı ise aynı aydınlanma felsefesini tüm bilimlere ve sanata taşıyan Kant'la ve onun ampirik realizmiyle son bulmaktadır. Kant, duyuların varlığını ve onu algılayan aklın varlığının birlikteliğini savunmaktadır (Şaylan, 2009). Varlıklara ve onu algılayan bilince bakışı nedeniyle Kant, modern sanatın ve estetiğin de temsilcisi sayılmaktadır. Aydınlanma felsefesi gereği ileriye

doğru akan tarih anlayışıyla uyumlu olarak insanoğlunun da ileriye doğru gitmesi yani bilim yoluyla doğaya karşı pozitif bir özgürlük göstermesi beklenmekte iken beklenenin tersine bu özgürlük mevcut olan kapitalist liberalizmle ters orantılı olarak negatif özgürlük şeklinde ortaya çıkmıştır. Nietzsche'nin üstün insan anlayışıyla ironik bir şekilde yaklaştığı bu negatif özgürlük, kapitalizmin egemenliğindeki toplumların diğer toplumlar üzerinde baskı kurarak özgürleşme çabalarıyla paradoksal bir döngüye girmiştir.

Modernleşme olgusunun pratiğe dönüştüğü temel alanlardan biri sanattır. Sanatta modernizm ise modernizmle benzer temellere oturmuş ve yine benzer paradokslara dayanarak son bulmuştur. Modern sanatın temsil aracının resim yüzeyi ya da tuval olduğu hakkında genellemeye giden görüşler mevcuttur. Bunun yanı sıra modernist hareketlerin içerik anlayışlarında birbirlerini sürekli eleştiren ve yenileyen sorgulayıcı tavrın dışında ortak bir anlayıştan söz edebilmek mümkün değildir. Modern dönem olarak adlandırılan bu dönemi Lunn (1995, s. 48), toplumsal oluşum sürecinde modernizmi, sanat hareketlerinin hepsinde az ya da çok ölçüde var olan bazı birleştirici unsurlar üzerinde ele almaktadır:

- Estetik, Öz-Bilinçlilik ya da Öz-Dönüşlülük
- Eşzamanlılık, Bitişiklik ya da Montaj
- Paradoks, Çift Anlamlılık ve Belirsizlik
- İnsansızlaştırma ve Bütünleştirilmiş Tekil Özne ya da Kişilik

Avrupa'daki bilimsel yeniliklerin sanata yansımalarıyla açıklanmaya çalışılan modernizm, kapsadığı sanat hareketlerinde kimi zaman farklı özelliklerde kimi zaman ise bütünsel bir anlayışla ortaya çıkmıştır. Sanatı anlamanın yolu ilgili dönemin bilimsel yeniliklerini ve toplumsal yansımalarını iyi anlayabilmek ve sentezleyebilmekle son derece ilişkilidir. Bu anlamda modernizm ve postmodernizm kavramlarının sanata etkileri konusunda edinilecek bilgiler, çağdaş sanatın oluşumunu anlamak açısından oldukça önemlidir. Bu konuda Danto (2010, s. 55), 1824 ile 1964 arasında yaşanan Manifestolar Çağına (modernizme) eleştirel bir gözle bakabilmenin yolunun, Hegel'in sanat felsefesi anlayışını analiz etmekten geçtiği görüşündedir. Hegel'in sanatın sonu tezi, sanatın salt, dolaysız hazcı yapısından uzaklaşmaya başladıkça sanat olmaya başlayacağı görüşünü savunmakta ve sanat-felsefe ilişkisini dolayısıyla çağdaş sanat anlayışını öncelemektedir. Hegel'e göre sanat aklın ürünüdür ve izleyeni entelektüel bir irdelemeye davet eder. Biçimci idealizmde sanat yapıtının izleyene sağladığı haz,

içeriğin kendisinden kaynaklanan değil, tinsel üretimin sağladığı bir doyumdur (Lenoir, 2005, s. 68). Sanat yapıtının içeriği ile sunum araçlarının birbirleriyle uyumunun ya da uyumsuzluğunun irdelenmesi, yapıttan alınan hazla birlikte yargı yeteneğini de gerektirmektedir. Hegel'in sözleriyle açıklığa kavuşan önemli ayrım, sanatta temsilin nasıl olacağı konusunda felsefi yaklaşımların yerini, temsilin sanatta ne derece önemli olduğuna ilişkin felsefi tartışmaların almasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Modern dönemin son yıllarına ait benzer eleştirel görüşleri kültür endüstrisi ve sanat yapıtları ilişkisine dayandırarak öne süren diğer düşünürler Adorno ve Benjamin'dir. Benjamin 1936 yılında yayımladığı "Mekanik Yeniden Üretim Çağında Sanat Eseri" isimli makalesinde, geleneksel sanatın ve sanat yapıtının 'aura'sını tanımlamaya çalışırken geleneksel sanatın yeni kültür teknolojilerinin etkisi altında çöküşünü analiz etmiştir (Lenoir, 2005, s. 106). Benjamin'e göre sanatın auratik ifadesinin çöküşüyle birlikte yapıta ait eşsizlik, ulaşılmazlık, otantiklik, köktenlik duygusu yok olmuş, kitlelerin özgürleştiği siyasi merkezli bir sanat ağırlık kazanmıştır. Modern sanatta fotoğrafın icadı, basılı materyal kullanımı ve filmlerin çoğaltımı gibi mekanik nedenlerle eserin biricikliğinin yok olduğuna dair tezini, beceri üstünlüğüne dayanan ve dokunurcasına algılama ile haz sağlayan realist ve temsili sanata ilişkin eleştirisiyle desteklemektedir (Lunn, 1995, s. 189). Teknolojinin, toplumu özgürleştirici etkilerinin yanı sıra şiddet estetiğini de olumladığını ileri süren Benjamin, Marinetti'nin makineleştirilmiş savaşın güzellikleri hakkında düzdüğü övgüyü örnek gösterir. Lunn Benjamin'in modernleşme-aydınlanma projesiyle ilgili paradokslara bakışını "faşizmin, teknolojinin sağladığı bir algı değişikliği sayesinde savaşın sanatsal bir haz vermesini beklendiğini ve insanlığın kendi yıkımından estetik bir haz duyarak kendine yabancılaştığı" şeklinde özetlemiştir ( Benjamin 1969'dan Aktaran: Lunn, 1995, s. 192). Sanatın üretim ve sunum anlamında yapısını paradigmal değerler anlamında etkileyen birçok sebep üzerinde durularak, çağdaşlaşma sürecinin temel nitelikleri çözümlenebilir. Sosyolojik, siyasi ve teknolojik birçok dinamik, çağdaş sanatın tarihsel anlamlandırılmasında etkili olmaktadır.

### 1.1.2. Çağdaş sanat epistemolojisi

Çağdaş sanat bilgi yapısına, epistemolojik bakış yoluyla çağdaş kavramının doğası, kaynağı ve kapsamı hakkında düşünme ve anlamlandırmalar yapabilmek

amaçlanmaktadır. Epistemoloji, bilgi hakkında çeşitli kuramcıların görüşleriyle çeşitli anlamlar ortaya koyabilmeyi sağlamaktadır (Macey, 2000, s. 114). Yukarıda modernizm ve sanat ilişkisine dair sunulan genel bir bakışla, modernizmin sadece yakın tarihli anlamına gelmediği ve aynı zamanda bir üsluba ve bir döneme işaret ettiği söylenebilir. Tarihsel bağlamının yanı sıra kelime anlamı olarak üzerinde durulduğunda, çağdaş kelimesinin birkaç bağlamda ele alınabilecek bir kavram olduğu fark edilmektedir. Çağdaş kelimesi, ilk anda çağa ait olanı akıllara getirmekle beraber, sanat felsefesi bağlamında şu ana ait olandan çok daha fazlasını ifade etmektedir. Her dönemin, başka bir dönemi takiben bir takım nedenlerle sona ermesi sonucunda başladığı kabul edilirse, çağdaş sanat için modern sanatın sonrasında oluşmuş, postmodern dönem sanatıdır denilebilir. Bunun yanı sıra çağdaş kavramı, içinde bulundurduğu 'daş'eki ile o çağa ait olan tüm benzer oluşumları belirtmekte ve bütünsel bir tarihsel olguyu da ifade etmektedir. Tam da bu noktada çağdaş kavramının kapsamı ya da sınırları sorunsalı, ortaya çıkmaktadır. Bu sorunsalda çağdaşın ne kadar geniş bir kapsama sahip olduğu bilgisi, birçok acıdan sanatın felsefi sorunlarından biri halini almaktadır. Bu felsefi bağlamdan hareketle, çağdaşın postmodernle ilişkisi, çağdaşın modernden ayrıldığı kırılma noktaları ve çağdaşın günceli kapsayıp kapsamadığı durumlarına cevaplar aranmıştır.

Danto'ya göre (2010, s. 33) çağdaş sanat, bir üslup üretmekten çok üslupların kullanılma tarzıdır ve modern sanatla arasında kesin bir çizgi vardır. Modern gibi en yakın tarihe ya da en yeniye işaret etmektedir fakat modernizmin barındırdığı ilerlemeci, zıtlıklardan beslenen, ötekileştirici modern yapıda değildir. Modern sanat tüm ayrıntılarıyla ortaya çıktıktan sonra çağdaş sanatla arasındaki ayrım da netleşmiştir. Modern sonrasını sözcüklerle ifade edebilmek ve yeni modern dönemi eleştirel bir bakışla isimlendirmek gerektiğinde, postmodernizm tanımlaması bunun için uygun bulunmuştur. Danto (2010), postmodern terimini, içinde bulunulan dönemin karmaşık üslup kullanımı ve aktarımında 'çağdaş'a göre yetersiz bulmuş fakat modern sonrası döneme ait sanat yapıtlarının sınıflandırmasında birçok farklı postmodernizmlerle karşılaşılacağını öne sürmüştür. Bu nedenle ona göre; çağdaş terimi, farklı postmodern üslupları kapsayan, tanımlanabilen bir üslup bütünlüğünden yoksun olan ve dolayısıyla anlatısal bir istikameti olmayan bir bütünü çağrıştırır. Bu tanımlamadan hareketle bu çalışmada 'çağdaş' kavramı, postmodern dönemi kapsayan tüm sanat olaylarını ifade edebilmek için kullanılmıştır.

Kantçı Alman aydınlanmasının yani modernizm projesinin sonucu olan bu büyük kırılma, aydınlanma umutlarının, ilerlemeci ve yayılmacı üstanlatıların (Marksizm, Modernizm, Sosyalizm) tersi yönde gelişmiştir. Bilimlerin aşama aşama kuramsallaşması, aralarında kesin sınırlar oluşması, bilimin yaşam dünyasından kopması anlamına gelmiştir (Sarup, 2010, s. 203). Sosyoloji biliminden görüşlere göre postmodernizm, 1945'te Hiroşima ve Nagasaki'ye atom bombaları atılması sonucu II. Dünya Savaşının sona ermesi ile başlayan bir dönemdir. Birçok toplumu ekonomik ve sosyal yönden etkileyen bu büyük kurguyu, Avrupa'da 1968 öğrenci hareketlerinin başlaması, sonrasında İran-Irak savaşının patlak vermesi, 1990'larda Berlin duvarının yıkılması izlemiştir. Postmodernizm, büyük toplumsal kırılmalardan sonra sosyalist üstanlatının temsilcisi S.S.C.B.'nin dağılması ile son bulan büyük kırılma sonucu oluşan negatif özgürlükler ortamını ifade etmektedir (Şaylan, 2009, s. 23). Bu gibi nedenlerle postmodernizmin oluşum sebeplerinden etkilenen çağdaş sanat, benzer nedenlerle modernizm eleştirisinden beslenmektedir.

Postmodernizmin toplumsal gelişmelerle ortaya çıkışını 1945-50 yılları arasına fakat kültür ve sanata etkilerinin ise 1960'lı yıllara tekabül ettiği doğrultusunda görüşler de söz konusudur. Postmodernizm ile ilgili ilk bilgileri edindiğimiz J. F. Lyotard'a göre "modern sonrası dönem, Avrupa'da toplumların yeniden inşasının başladığı 1950'lerin sonlarını belirtmektedir" ve Lyotard, teknoloji ve bilişim sistemlerinin yaşama, eğitime ve sanata etkilerinin çok daha yoğun hissedildiği 1980 sonrası dönemin, postmodernizmin açıklanmasında önemli olduğunu ileri sürmüştür (Lyotard, 1990, s. 10). Sanatla ilişkisi bakımından sorgulandığında çağdaş sanatın oluşum sürecinin postmodern bir bakış açısıyla ele alınmasının, yapısal çözümlemeleri etkileyeceği düşünülmektedir. Sanatta yaşanan bu değişime; sosyoloji, felsefe, dilbilimleri, eğitim, mimari, antropoloji, politika gibi ilişkide olduğu daha birçok farklı alandan cevaplar bulunabilir.

1960 tarihinin sanata getirilerine değinen görüşler, bu tarihin sosyo-kültürel, teknolojik, ekonomik ve politik birçok itkiyle eşzamanlı bir şekilde ortaya çıktığı ve sanattaki plastik, estetik ve felsefi bir kırılmaya yol açtığı konusunda birleşmektedir (Yılmaz, 2006, 2012; Bourriaud, 2005; Şahiner, 2008, Antmen, 2009; Danto, 2010; Sarup, 2010; Barrett, 2012, 2015; Harris, 2013; Wilson, 2015). Böylece sanatsal alanda modernist sanatın, tüm avangart girişimlerinin temelinde yer alan geleneksel yaklaşımların yerini, birçok farklı malzeme ve tekniğin bir arada olduğu ve dolayısıyla

farklı estetik kaygılarla ortaya çıkan çağdaş yaklaşımlara bıraktığı şeklinde görüşler güç kazanmıştır.

Tarihe ilişkin görüşlerin yanı sıra kavramın kapsamıyla ilgili de çeşitli görüşler söz konusudur. Bu görüşler; güncelin çağdaşı kapsadığı ya da güncel ile çağdaşın aynı bağlamı gösterdiği konularında çeşitlilik göstermektedir. Bu konuda Yılmaz (2012, s. 53) güncel sanat ile çağdaş sanat arasında bir ayrım olmadığı, yönündeki görüşlerini, çevirilerde kullanılan contemporary terimiyle açıklamaktadır. Yılmaz, bu terimin Türkçe'de her iki kavramı da karşıladığını bu nedenle böyle bir ayrımın gereksiz olduğunu belirtmiştir (Yılmaz, 2012, s. 53). Buna göre güncel sanatın şu anın sanatı ve genişlemekte olan bir ağ olduğu düşünülürse, çağdaş sanatın da benzer genişlemeden dolayı günceli içerdiği üzerinde durulmaktadır. Bu nedenle çağdaş terimi, modern sonrası bir dönemi kast etmekte ve en geniş anlamıyla postmodern ve güncel tüm oluşumları içermektedir.

### 1.1.3. Çağdaş sanat ontolojisi

Ontoloji, sanat yapıtında plastik tabakalar ve anlama ilişkin tabakalar arasındaki ilişkileri çözümleme çabasıdır[1]. Modernizmden postmodernizme/çağdaş sanata geçişte oluşan çoğulcu ve çokkültürlü durumun yapıtlara plastik varlık olarak yansımaları, ancak ontolojik çıkarımlar yapılarak da algılanabilir. Danto (2010), sonsuz bir kompozisyondan kopmuş soyut dışavurumcu resmin; yüzeyi yoğun boya kullanımıyla önce heykelleştirdiğini, tuvalden çıkarak mekâna yayılma eğilimi gösterdiğini ve daha sonra 1960'larda monokromlaşarak kendi paradoksunda yok olmaya başladığını ileri sürmektedir. Bu görüş resim yüzeyinde oluşan yeni ontolojik yapının ipuçlarını vermektedir. Bir sanat ve kültür eleştirmeni olan Danto (2010, s. 133), avangard modernizmin temsilcisi soyut dışavurumcu grubun ortaya çıkış amaçlarının dışında hareket ettiklerini hatırlatarak, akımın kendi içinde çelişkiye düştüğünü ve bu nedenle sanatta avangardın son bulduğunu vurgular.

[1] Ontolojinin klasik sanatlarda yapıtı, varlık olarak anlamlandırma ve çözümleme süreçleri hakkında Tunalı'nın Sanat Ontolojisi (2002) adlı kaynağından yararlanılabilir. Bunun yanı sıra sanat yapıtına çağdaş felsefeler ve fenomenoloji çerçevesinden varlık tabakalarının anlamlandırılması amacıyla yaklaşan Heidegger'in görüşleri ve Heidegger felsefesine ilişkin yazıların derlendiği bölümlerden yararlanmak üzere bkz. Aktok Ö. ve Bal M. (Editörler). (2010). Heidegger. Ankara: Doğu-Batı Yayınları.

Çağdaş sanatın oluşumunu anlayabilmek amacıyla üzerinde durulması gereken diğer bir eleştirmen Crimp'tir. Crimp de Danto gibi modern sonrası dönemi çağdaş ya da postmodern olarak açıklamakta, dönemin teknolojik niteliklerini temsil eden sanatsal üretim nesnelerini esas almaktadır. Özellikle fotoğrafın resim yüzeyinde yoğunluklu olarak kullanılarak tabakalaşmaya neden olduğunu ve bu nedenle resmin ontolojik yapısını bozduğunu iddia etmiştir. Bu düşünceye göre, modernizmin temsili olan resim sanatı çeşitli gereksinimlerle farklı malzemelere ve özellikle de fotoğrafa başvurmaktadır (özellikle Kübizm, Dada ve son olarak Pop Art) (Crimp 1993'ten Aktaran: Giderer, 2003, s. 78).

Modern sanatın temsilcisi olarak kabul edilen resmin sonu tartışmaları, sanat-felsefe ilişkisine dayanan temsil sorunuyla ilgili tartışmaların pratiğe dönüşümü açısından önem taşımaktadır. Crimp'i destekleyen sanat eleştirmeni Tozer, "artık ressam değil isterse resim yapabilen bir sanatçı vardır" der (Tozer, 1999'dan Aktaran: Giderer, 2003, s. 84). Buna göre sanatçı için artık malzeme ve konunun sınırsız olduğu bir anlatım dili oluşmuştur. Teknolojiyi ve dijital ortamları sanat nesnesinin bir parçası olarak kullanan sanatçı, yapıtta yaşanan ontolojik değişimin de bir parçası haline gelmiştir.

Postmodernizme avangard ve kültür endüstrisi bağlamında yaklaşan Adorno, zıtların diyalektiğinden faydalanan modern avangardizmin, sanatın tinselliğinden sıyrılarak ve auratik niteliklerini formalleşerek kendini estetiksizleştirdiğini ifade etmiştir (Lunn, 1995, s. 193). Yapıt, artık her yerde her şekilde elde edilebilen, yaşamdan parçalar taşıyan bir obje halini almıştır. Bu nedenle yaşamdan parçaların doğrudan ya da dolaylı yollardan kullanıldığı yapıtlarda aura ve yücelik temelli güzel estetiğinin yerini, etkileşimlerle olgusallaşan çeşitli estetikler almıştır. Yapıtın plastik katmanlarını sorgulayan bakışla, mekân ve etkileşimin de tabakalar arasına koyulduğu yeni ontolojik sorgulamalara girilmiştir. Sonuç olarak çağdaş sanatın, sanata mimetik ya da tinsel temsiller olarak bakmayı değil, felsefe olarak bakmayı öğretmeyi amaçladığı düşünülebilir. Bu bağlamda felsefi olarak asıl tartışılması gereken temsilin 'nasıl'lığı değil 'ne'liğidir. Sanatın tüm kapsamıyla modernizmden postmodernizme ya da çağdaş sanata geçişini esas alan görüşler çoğaltılabilir. Bu türden sanatsal görüşler sanatın; tarihsel, estetik, sosyolojik, eleştirel ve ontolojik yapısıyla disiplinlerarası ilişkiler kurmayı sağlarken, bir yandan da ister istemez modern postmodern ayrımına dolayısıyla bu ayrımın çağcıl ve ampirik getirilerine değinmeyi gerektirmektedir.

Postmodern anlayış, modern anlayıştan yaşamın her alanında, teoride ve pratikte birçok gerekçeyle ayrılmaktadır. Ülkemizde postmodernizm ile ilgili ilk bilgileri edindiğimiz Zeka (1990) bu ayrımları J. Habermas, J. F. Lyotardve F. Jameson'ın görüşleriyle sanat üzerinden okumaya çalışmıştır[2]. Lyotard'a göre bir yapıt ancak postmodernse, modern birçok niteliği de içerebilir ve buna göre yapıtlar yüce estetiği ile üretilmediği gibi belli bir yargı aracılığıyla yerleşmiş kurallar tarafından da yönetilemez. Modernliğin tamamlanmamış bir proje olduğunu söyleyen Habermas ise modernliğe kültürel avangardizmin sanata yansımaları olarak yaklaşmış, benzer bir avangardist durumun sanatta da oluştuğunu belirtmiştir. Mimaride, müzikte, metinlerde, kültürel verilerde çeşitli postmodernizmlerin oluştuğundan söz eden Jameson ise uygulamadaki farklılıkların, modernizmin tahlillerini iyi yapmakla sağlanabileceği görüşündedir. Bu ayrımlar sanatsal uygulamaları son derecede yakından ilgilendirmektedir. Sanatın yapısı, toplumsal, teknolojik ve bilimsel gelişmelere paralel olarak değişmektedir. Örneğin disiplinlerdeki melezleşmenin ve toplumsal geçişliliğin getirisi olarak, klasik yapıtlardaki plastik bütünlük ya da organik birlik gibi kavramların yerini parçalılığa bıraktığı görülmektedir. Yaşamın çokdisiplinli ve çokkültürlü bir hale gelmesiyle, bireyin aidiyetini sorguladığı ve yersiz-yurtsuzlaştığı bir durum ortaya çıkmıştır. Bu yersiz-yurtsuzlaşma ile yapıtta benzer nitelikte çokkültürlü ya da çoğulcu bir plastik yapıya yönelen sanatçı, bu arayışını eşzamanlı bir biçimde plastik katmanlar arasında uygulamaya başlamıştır. Klasik sanatların temsili perspektif kullanımı, önce soyutlamalarda biçimci ya da renkçi planlardan oluşan yüzeysel bir derinlik anlayışı ortaya çıkmış, sonrasında parçalı, eklektik, pastişlerle yapılanmış yapısökümcü bir anlayış benimsenmeye başlamıştır. Bu parçalılık, çok fazla görsel ve sözel uyaranla karşılaşan sanatçıda oluşan algının, uzay ve zamanı birleştirdiği uzamsal anlatım arayışı olarak yorumlanabilir.

Çağdaş sanat felsefesinin temelini oluşturan ve yapıtları ontolojik olarak değerlendirebilmeye yardımcı olabilecek kimi kavramların ne anlama geldiğine ilişkin bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Bu kavramlardan bazıları şunlardır: Eklektizm,

[2] Burada kısaca girişi yapılan postmodernlik değerlendirmesinde Zeka (1990) sanat yapıtına Habermas, Lyotard ve Jameson gibi kuramcıların düşüncelerinden çeviri ve derlemelerle yaklaşmıştır. Sanat yapıtını; kültür endüstrisi, aydınlanma projesi, modernite, kentleşme, avangardizm ve transavangardizm gibi kavramlar bağlamında tartışmıştır.

kitsch, parçalılık (Aktulum, 2008), yapıt-iş, köksap[3] (Deleuze ve Guattari 1976'dan Aktaran: Sauvagnargues, 2010, s. 107), simülasyon (Baudrillard, 2010; Foster, 2009, s. 137), organik birliğe karşı parçalılık[4], paralaks (Foster, 2009, s. 14), çokkültürlülük (Stuhr 1994), neo-avangard, metafor (Marshall, 2005, s. 230), pastiş, yapısöküm, in situ, ertelenmiş eylem (Foster, 2009, s. 54) vb. Bu gibi kavramlar çoğaltılabilir ve bütün bu kavramların çağdaş sanat ontolojisi bağlamında ele alınması başka bir çalışmanın konusu olabilir. Bu çalışmanın amacı doğrultusunda öncelikli olanların açıklanması yoluna gidilmiştir.

*Yapıt-iş* (Heidegger, 2010, s. 114) sanat yapıtına geleneksel bir anlatımla sanat eseri denmesini reddeden bir tavrın sonucu olarak ortaya çıkan bir kavramdır. Postmodern dönemde üretilen çağdaş sanat yapıtları, geleneksel anlamda sanatçının dışavurumcu bir estetik kaygıyla ürettiği eserin biricikliğinin 'mekanik yeniden üretim çağında' son bulmasıyla farklı isimlendirilmesidir. Diğer bir deyişle bu dönemde eserler büyük bir yaratıcı güçle yaratılmaz, 'yap'ılırlar. Artık olağanüstü bir yaratıcı gücün var olacağına inanılmamaktadır, felsefe olarak herkesin zihinsel bir süreçle sanat 'yap'abildiği, 'iş' ve 'eylem'leri anlatmak için yapıt-iş kelimeleri kullanılmaktadır.

*Yersiz-yurtsuzlaşma* kavramı[5] sosyoloji kökenli ancak daha sonra sanatta da kullanılan bir kavramdır. Özellikle sosyalist rejimin sona ermesi, birçok farklı kültürün özgürlüklerine kavuşması ve kültürlerin iç içe geçmesi sonucunda bireylerin aidiyetleri belirsizleşmiş, bu sanatsal üretimleri de etkilemiştir. Bireyin doğduğu ya da yaşadığı yere göre 'kim'lik tartışılmaktadır, kültürler arasında böylesi bir geçişlilik ve kayganlık, aynı toplumsal dönemin ürünleri olan sanat yapıtları için de geçerlidir. Bireylerde oluşan çokkültürlü bakış ve algılama, yapıtlara da yansımıştır. Sanatçı yapıtında çokkültürlü bir yapıyı kurgulamakta ve farklı kültürlerin öğelerini kullanmaktadır. Geniş çapta sanat etkinlikleri olan bienallere, trienallere ve kuadrinallere katılan sanatçılar, farklı ülkelerde yapıtlarını birçok kez parçalayıp tekrar kurmak durumunda kalmaktadırlar. Kimi zaman bulundukları kültüre göre yapıtlarını yeniden

[3] Köksap kavramı, yapıtın oluşum ve sergileme süreçlerinin yanı sıra yapısal nitelikleri nedeniyle çağdaş sanat eğitimi yaklaşımlarını da etkilemiştir. Bu konuda Efland (2000) ve Wilson (2003, s. 222) gibi sanat eğitimi kuramcılarını bu konu üzerinde araştırma yapmak konusunda etkilemiştir.

[4] Sarup (2010, s.208) postmodernizmle birlikte sanat yapıtında oluşan organik farklılığı, Jameson, Lyotard, Benjamin, Lucas ve Adorno gibi düşünürlerin görüşleriyle tartışmış, temsil ve avangard kavramlarından hareketle parçalılığın çeşitli sebeplerini açıklamıştır. Ayrıca Foster (2009, s.125) yapıttaki parçalanma durumuna, alegorik sanatın bir sonucu olarak yaklaşmakta ve simülasyon kavramıyla açıklamaktadır.

[5] Kavrama, sanat ve sosyoloji ilişkisi bağlamından bakılmıştır. Sanatçı, yapıt ve ontoloji ilişkisi bağlamında daha derin bir çözümleme için bkz: Anne Sauvagnargues (2010). *Deleuze ve Sanat.* Ankara: DeKi Yaynevi. s.147.

değerlendirerek, farklı bağlamlarda yeniden üretmektedir. Sürekli yeniden üretilen yapıt, izleyen açısından da sergilendiği her kültüre göre değişmekte ve yeniden anlamlandırılmaktadır. Sergileme aşamasında yersiz yurtsuzlaşan yapıt için aynı özellikle yeniden üretimle de karşılaşılmaktadır. Kendi tarihsel bellek ve kültürel değerleriyle çalışan sanatçılar, yaşadığı toplumda dahi farklı kültürlerle etkileşime girerek, farklı kültürlerin de öğelerini yapıtlarına taşımaktadırlar. Bu yolla, farklı kültürel değerleri de yerinden/bağlamından koparark yurtsuzlaştırmaktadırlar.

*Eklektisizm*, sanatta farklı çağ ve üsluplardan seçilip devşirilen öğelerin yeni bir tasarım ya da bir ürün ortaya koyabilmek üzere bir araya getirilerek ele alınmasıdır (Sözen, 2001, s. 74). Çağdaş/postmodern yapıtları modern yapıtlardan ayıran en önemli olgudur. Buna göre, modern yapıtlarda lineer tarih anlayışıyla paralel ortaya çıkan lineer olay örgüsü ve yapıtın buna bağlı yapısal eleştirisine karşı postmodern yapıtlarda yapıt-zaman ilişkisi yeniden sorgulanır. Yapıt; geçmişten, şimdiden ve gelecekten parçalar taşır ve bu eklektik yapı sadece iki boyutla sınırlı kalmaz, uzayda bir varlığa dönüşmektedir. Geçmişi ve hala bitmemiş/ertelenmişliğiyle (üretim ve eleştirel olarak) geleceği, şu ana ait yapıtta toplayan sanatçı, uzay-zaman (uzam) ilişkisini de ortaya koymaktadır. Eklektizmin ilk örnekleri postmodernizmin sanata ilk yansımalarının görüldüğü postmodern mimaride görülmektedir.

*Yapısöküm*, eserler üzerinde düşünme ve anlamlandırma amacıyla diğer eleştiri yöntemlerinden farklı bir yöntem geliştirme çabasıdır. Bu çaba, eserin içine doğduğu geleneksel karşıtlıklardan faydalanarak o karşıtlıkları ters yüz etmeyi gerektirmektedir. Bu ters yüz etme ile karşıtlıklardan birini öncelemek yerine iki karşıtlık arasında görünmeyen odaklar bulmaya çalışılmaktadır. Böylece bir anlamlandırma çabası olan yapısökümle, tanımlamaları, ayrımları, bölmeleri net olan bilginin varlığı eleştirilerek, birbirine bağımlı çoklu bir bilgi tanımlaması ve anlamlandırma süreci ortaya çıkmaktadır. Yapıtlara bakışı şekillendiren ve birçok sanatçı tarafından bir yapıt üretme yolu da olabilen yapısöküm, anlam karşıtlıklarından beslenen ve çoklu anlamları kullanan bir eleştiri biçimidir (Derrida 1976'dan Aktaran: Sarup, 2010, s. 63).

*Pastiş*, postmodern yapıtlarda birbiriyle çok alakalı olmayan parçaların gelişigüzel biçimde bir araya getirilmesi anlamında kullanılmaktadır (Sözen, 2001, s. 187). Pastiş, postmodernizmle birlikte modern biçemsel bir avangardist tavırdan söz edilemeyen bir durumun sonucu olarak oluşan ölü biçemlere öykünme olarak açıklanabilir. Buna göre, postmodernizmle birlikte oluşan eşzamanlılık ve çokkültürlülük sonucu tarihsel

verilerle ve nostaljiyle iletişime geçilemeyen bir dönemden söz edilmekte ve bunun sonucu olarak eskilerden oluşan yeni öykünmeler söz konusudur (Jameson 1984'ten Aktaran: Sarup, 2010, s. 207). Foster ise sanatta postmodern bir anlayışla pastişlerin kullanılması nedeniyle, klasik anlamda tarihselci, avangardist bir anlayışın kalmadığını belirtmektedir (Foster, 2009, s. 93).

*Enstalasyon* (alan kurgu), birbirinden farklı ya da aynı materyalleri belirli bir mekân içerisinde belirli bir estetik algıyla düzenlendiği, daha çok kavramsal sanat ve ready-made'lerle ortaya çıkan, mekânı kurgulama sanatıdır (Keser, 2009, s. 115). Bu kurgularda sanat eseri, belli bir mekân için tasarlanır, orada sergilenir ve sonra sökülür. Mekâna ve zamana göre kurgulanan bu tip eserleri tanımlamak, o anlık oluştuğunu ve anlamlandırmanın buna bağlı olduğunu ifade etmek için *in-situ* kavramı da kullanılmaktadır.

*Aura*, Benjamin'e göre geleneksel sanatların birçok kez eserin ve sanatçının doğasından kaynaklanan yüceliği azaltma girişimlerinin sonucunda ve postmodernizmin mekanik çoğaltım imkânlarıyla son bulan bir durumdur. Çağdaş sanat kuramlarınca genellikle olumlu yanlarıyla ele alınan aura kavramı, eserin eşsizlik, otantiklik, ulaşılamazlık ve köktenlik gibi kavramların oluşturduğu, duygularının yok olmasıyla ilişkili görüşlerle açıklanmaktadır (Benjamin 1936'dan Aktaran: Lunn, 1995, s. 189).

*Metafor*, en basit anlamıyla bir şeyin simge ve betimlemeler yoluyla başka bir biçimde tanımlanması ya da bir olguyu başka bir olgu aracılığıyla anlatmaktır (Keser, 2009, s. 210). Yerine eğretileme ya da düzdeğiştirmece kavramlarıyla da ifade edilen metafor, dilbilimcilerin ortaya koyduğu tanımlamalara göre, anlatımda daha üst ve daha karmaşık bir olgu yaratabilmek amacıyla olgunun karakteristik niteliklerini verebilecek temel parçalarından seçimler birleştirilmektir (Macey, 2000, s. 250).

### 1.1.4. Çağdaş sanatın disiplinlerarasılığı

Modernizmin, evrensellik, avangart[6], biriciklik, aidiyet, lineer tarih ve orijinal gibi kavramlarına karşı çıkan günümüz sanatı; dilsel, düşünsel dayanakların, mikro

[6]Avangart kavramının dayandırıldığı temel düşünce olan modernizm, önceleri aydınlanma felsefesiyle eş görülmüş ve bu nedenle kökleri Rönesans'a kadar götürülmüştür. Modernizmin bilime paralel bir anlayışla empresyonizmle başladığına ilişkin yaygın düşünce esas alındığında, avangart kavramı ile birbirinin üzerine inşa edilen ve sürekli olarak var olanın yıkımını öngören bir anlayış ifade edilmekte ve sanatta birbirini izleyen akımlar silsilesi olarak etkinleşmektedir. Avangart kavramının modernist düşünce ile eş tutulmasının sebeplerinden olan seçkinci yüksek kültürün şok, skandal ve şaşırtma gibi tekniklerinin kitle kültüründe de kullanılması nedeniyle, çağdaş sanatların da

söylemlerin çoğaldığı ve çok yönlü bakış açılarına sahip, performatif, teknolojik ve kavramsal bir yapıya bürünmüştür[7]. Şaylan'a göre (2009) farklı sosyolojik olguları barındıran bu bütüncül yapının yapıta yansımaları; plastik bakımdan parçalı, karmaşık ve eklektik yapılaşmalardan kaynaklanan köklü estetik değişimler şeklindedir. Estetik değerlendirmeler açısından yenilenen sanat; izleyicinin de etkileşimiyle yeniden anlamlandırılan ilişkisel estetik (Boudriard, 2005), performans ve yerleştirmeler gibi alan kurguların sergilendiği mekâna göre yeniden anlam bulan konumsal estetik (Gintz, 2010) ve alt-üst kültür ayrımına gitmeyen kültürlerin izlerinin anlamlandırmaları yönlendirdiği çokkültürlü ya da çoğul estetik (Erzen, 2011) gibi yeni estetik çözümlemeleri gerektirmektedir.

İçinde bulunduğumuz postmodern dönemde modernizmde olduğu gibi belirli dönemlere ait belirli örneklerden söz edilemediği gibi, ardıllık içerisinde gelişim gösteren sanat akımlarından da söz edilemez ve bu nedenle karmaşık, eş zamanlı bir plastik yapılanmadan söz edilebilir (Atakan, 1998). 1960'lardan sonra çağdaş sanatta olgusallaşan disiplinlerarası durum, yapıtı oluşturan temel etkenlerle ele alınabilir. Bunlar bu bölümü şekillendirecek olan malzeme seçimi, konu seçimi, sanatçının değişen kimliği ve yapıtı anlamlandırma süreçleridir. Bu başlıklarla ele alınacak olan çağdaş sanatın disiplinlerarasılaşması durumu, sanatın bileşenlerine yönelik sanat tarihsel bir bakışı da gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda sanatta plastik ve ontolojik anlamda büyük kırılmalara neden olmuş sanatçıların yaklaşımlarına değinmek yoluyla P. Picasso, M. Duchamp, J. Kosuth ve J. Beuys gibi sanatçıların yaklaşımları günümüz sanatını şekillendirmiştir. Bu şekillenme sürecinde birçok kırılmayla karşılaşılmaktadır. Öncelikle Picasso'nun Sentetik Kübizm'de yapmış olduğu kolajları ile günlük yaşamdan malzemeler sanat yapıtına girmiş ve bunu M. Duchamp'ın hazır nesneleri sanat nesnesi olarak kullandığı büyük kırılma izlemiştir. Sanatta malzeme kullanımı ve temsile yönelik bu eleştirel yaklaşımlardan sonra sanatın ne olduğunu, sanatçının tanımını sorgulayan ve kavramı yani düşünceyi önceleyen bir yaklaşımla J. Kosuth ve

---

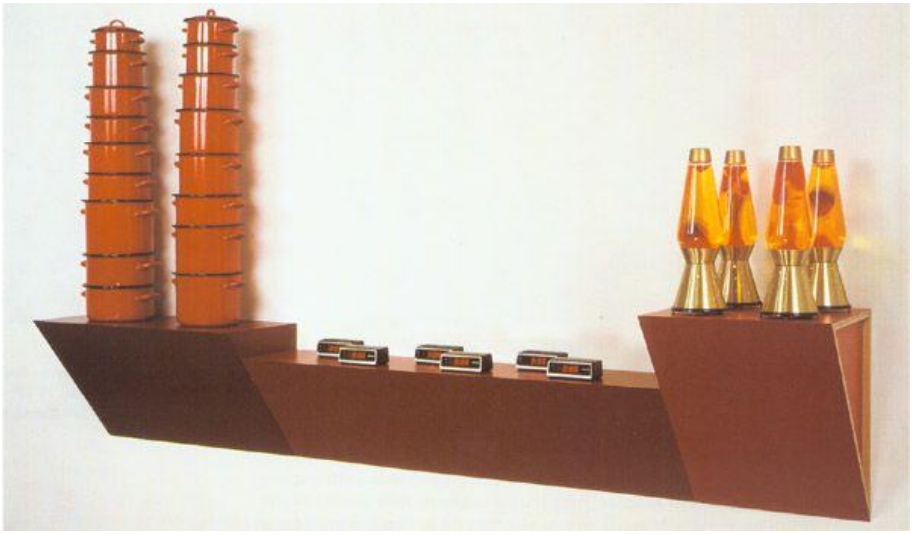
düşünsel yapısına girmekte ve bu bağlantılı değerlendirmeler nedeniyle kuram olarak ele alınmaktadır. Avangart kavramının kullanımının, modernizm ve postmodernizm tartışmaları içerisindeki yeri konusunda açıklayıcı bilgi için bkz. Peter Bürger (2009). Avangard Kuramı. (Çev. Erol Özbek). İstanbul: İletişim Yayınları.

[7]Modernizmle birlikte oluşan sanat yoluyla insanlığın doğaya hakimiyeti, ampirik aydınlanma düşüncesinin temsillerle sürekliliği ve indirgemeci estetikler çerçevesinde bulanık bir toplumsal duyarlılık söz konusudur. Modernizmle birlikte hakimiyet kazanan estetik, kübist ve fütürist hareketlerle ortaya çıkan ve faşizmle bağdaşan vahşi bir savaş ve yıkım estetiğiydi. Modernizm, sanat ve toplumcu gerçekçilik ilişkilendirmesi için bkz. Eugane Lunn (1995). Marksizm ve Modernizm: Lukacs, Brecht, Benjamin ve Adorno Üzerine Toplumsal Bir İnceleme. (Çev: Yavuz Alogan) İstanbul: Alan Yayıncılık.

kavramsal sanattan söz edilebilir. Kavramsal sanat, sanattaki temsil ve biçim sorununu estetiğin dışında bir yere yerleştirerek yapıtın yaşamla ilişkisini kurmuş; yapıt, sanatçı, izleyici üçgenine dil ve göstergebilim gibi boyutları katmıştır. Sanatın ne olduğu ve konusuna yönelik bu büyük kırılma kendinden sonra gelen tüm yaklaşımları etkilemiştir. Özellikle eserin bitmişliğini, eser oluşunu, elitist tavrını ve kurumsallaşmasını eleştiren bir anlayışla performatif sanatlardan söz edilmeye başlanmıştır. Bu anlamda J. Beuys'un sanatta eylemi önceleyen ve yapıtın bulunma, orada oluşma gibi felsefi durumlarını sorgulayan işleri, eş zamanlı bir biçimde vücut sanatının, feminist sanatın ve video sanatının doğuşunu tetiklemiştir. Bu çalışmada sanat tarihsel söylem içerisinde olgusallaşan bu disiplinlerarasılığa konu seçimleri, malzeme seçimi, sanatçı kavramının değişimi ve anlamlandırma süreçleri açılarından yaklaşılmıştır.

#### 1.1.4.1. *Konu seçimleri ve disiplinlerarasılık*

Klasik sanat anlayışında konu seçimleri, tarihi konular (mit, din, savaş, vb.), günlük yaşamdan sahneler, portreler, peyzajlar, natürmortlarken; modern sanatta konu seçimlerini çağın bilimsel getirileri etkilemiş ve sanatçıların izlenimlerini ifade etmesi anlamında değiştirmiştir. Modernizmle beraber bilimlerin ayrı bilgi alanları olarak kuramsallaşması, anlamlandırma ve ifade süreçleri bakımından sanatçıyı da etkilemiştir. Sonrasında postmodernizmle beraber söz konusu disiplinler çeşitli sebeplerle birleşmiş, melez ya da ara disiplinler oluşmuştur. Bilimlerde yaşanan bu tür bir melezleşme sanatçının da yaşam dünyasını etkilemiştir. Bu değişimde yüceliği sorgulanan sanat yapıtının mimarı artık sadece sanatla uğraşan kişi olmadığından, sanatçı kavramı kökten değişmiş ve bu değişim, yapıtın içeriğini de etkilemiştir. Artık yaşamla ilişkisini günlük yaşamdan sahneleri klasik taşıyıcı olan tuvalde temsil etmeyi yetersiz bulan sanatçı, çağın getirisi olan tüm teknolojik ve yaşamsal verileri yapıtına yerleştirmeye başlamıştır. Yapıtlar artık, temsil yeteneği ile izleyeni etkilemeyi hedefleyen bir amaç değil, izleyene yaşamı sorgulatmayı hedefleyen araçlardır. Sanatçı ile yaşam arasındaki bağları kuvvetlendirmekte araç olmaya başlayan yapıtın içeriğindeki çoklu yapı ve sergileme biçimlerindeki çeşitlilik, beraberinde çoklu algı ve izlemeleri getirmiştir.



**Görsel 1.1.** *Haim Steinbach, Kızıl Ötesi I (Ultra Red I), 1986, Karışık teknik konstrüksiyon.149.9x271.8x48.3 cm.Özel koleksiyon. Sonnabend Gallery. New York.*

Sanat nesnesi olarak moda ve kitle pazarının hızlı tüketim mamüllerini kullanan Steinbach'ın Görsel 1.1.'deki "Kızıl Ötesi" isimli çalışması konu bağlamında disiplinlerarasılığa bir örnektir. Kitle pazar tüketimini vurguladığı bu çalışmada, sanatın geleneksel malzemelerinin dışında günlük yaşamın içinden nesneleri, tüketime dikkat çekmek amacıyla sanat nesnesi olarak kullanmıştır. Tencere, saat ve meyve sıkacağı gibi nesneleri, geometrik ve indirgemeci bir anlayışla mekâna yerleştirerek, tüketim estetiğine yönelik bir yerleştirme gerçekleştirmiştir. Steinbach'ın çalışmalarında yaygın olarak kullandığı konu, tüketimdir. Benjamin ve Adorno gibi kültür kuramcıları, kitle kültürü, kültür endüstrisi gibi başlıklarda modernizmin eleştirisini yapmakta iken Steinbach, postmodernizmin konuya ve malzemeye getirdiği sınırsızlıktan yararlanarak, yine modernizmin eleştirdiği bir konuyu yeni bir estetik algı yaratma çabasıyla ele almıştır. Tüketim nesnelerinin geometrik dizilimiyle oluşturulan estetik hazdan yararlanmış, objeleri tekrarlayarak yerleştirmelerine taşımış ve kullandığı kaidelerle sergileme ve alımlama sürecine eserin yüceliği anlamında ironik bir veri katmıştır. Fineberg (2014, s. 456) bu yaklaşımdan, tüketim estetiği olarak söz etmektedir. Yerleştirmelerinde birim tekrarı, renk ve geometrik kompozisyon düzenlemesi gibi sanatın temel prensiplerinden yararlanarak, klasik sanat anlayışındaki yüzeye göndermelerde bulunmuş ve modern sanat anlayışını da içeren postmodern bir yapıyı yaratmıştır.

### 1.1.4.2. *Malzeme tercihleri ve disiplinlerarasılık*

Disiplinler arasındaki sınırların bulanıklaştığı etnomüzikoloji, sosyopsikoloji gibi ara disiplinlerden söz edildiği günümüzde sanatçının da malzeme kullanımında bir sınırsızlık söz konusudur. Hazır nesneler ya da günlük yaşamdan çeşitli nesneler sanat yapıtında kullanılabilmektedir. Malzeme üzerine çalışan sanatçı, yapıtını ya da yerleştirmesini planlarken, çoğu zaman bir yoğunlaşma içerisine girmektedir. Bir düşünceyi imge olarak sunabilmek amacıyla oluşturduğu imgelemi parçalara ayırmakta sonrasında yapısöküm olarak da adlandırılan eğretilemelere başvurmaktadır. Son olarak bağlamı düşünen çağdaş sanatçı, yararlandığı karşıtlıklar üzerine tekrar yoğunlaşır ve oluşturduğu ilişkilerden yararlanarak yeni imgelemi sezmeye çalışır. Malzemelerin bağlamlarından koparılarak yeni kurgular ve anlamlar oluşturacak şekilde dönüştürülmesi disiplinlerarası ilişkileri kullanmayı da gerektirmektedir.



**Görsel 1.2.** *Subodh Gupta, Kontrol Hattı, (Line of Control), 2008, Bronz, Krom malzemeler,1000x1000x1000cm. Tate Britain, London.*

Hintli bir sanatçı olan Subodh Gupta, Görsel 1.2.'deki "Kontrol Hattı" isimli çalışmasında, malzemenin doğuracağı çeşitli anlamlardan yararlanmıştır. Hindu kültüründeki kutsallığından yola çıkarak kromdan yapılmış tencere, tava ve mutfak eşyalarını, Pakistan ve Hindistan toplumları arasındaki yıllardır süregelen gerginliğe ve

savaşa vurgu yapmak amacıyla kullandığı düşünülebilir. İzleyiciye sunduğu yüksek ve bulut biçimindeki patlama imgesiyle, sürekli çatışmaların yaşandığı sınır bölgelerini düşündürmekte ve sanki atom bombası atılmış gibi yaygın bir etkisi olduğunu hissettirmektedir. Yapıtta malzemeyi olması gerektiği yerden alarak ve yeniden kurgulayarak yepyeni anlamlar kazandırmıştır. Hava ve su gibi yaşam kaynağı olan beslenmenin imajı ya da sembolü olabilecek yemek pişirme nesnelerini, hayat veren değil hayattan koparan metaforik bir kurguyla başka sorgulamalara dönüşmüştür. Anlamlandırma sürecinde tarihsel, sosyolojik, psikolojik ve kültürel verilere çağrışımlar yaptıran yapıt, sanatçıyı yapıtın sanatsal üretimi anlamında da teknik destek almaya zorunlu kılmıştır. Bu anlamda malzeme sınırsızlığı ile gelen disiplinlerarası durumun, anlamlandırmayı ve teknik çözümlemeyi de benzer niteliklerde disiplinlerarası kıldığı söylenebilir.

Sanatta malzeme kullanımına gelen sınırsızlık durumu, sanatçıyı bedenini kullanmak konusunda harekete geçirmiştir. Bu konuda Pollock'un otomatizmle bedenini eylem resminde kullanmasının, birçok preformans sanatçısı için ilham kaynağı olduğu söylenebilir. Beden, yaşamın ve zihinsel süreçlerin kaynağı olarak, sanatçının müdahalesine en uygun malzemeye dönüşmüştür. Örneğin kadının vücudunun geleneksel anlatımın temel imgesi oluşunu eleştiren Orlan, geçirdiği ameliyatlarla vücudun değişmezlik ve güzellik misyonlarını sorgulamıştır. Sanat tarihi boyunca izlenen nesne halinde pasif bir konumda olan kadın beden, sanatta temel malzemeye dönüşerek aktifleşmiş sanatçısının düşüncesinin hamuru haline gelmiştir. Bedenin malzemeye dönüşü konusunda örnekler çoğaltılabilir. Sanatta bedenin malzemeye dönüşmesi durumu, önceleri 1950'de Yves Klein'ın Mavi Antropometri'sinde çeşitli zeminlerde lekeler bırakma yoluyla geleneksel anlayışın plastik bir unsuru gibi kullanılmış, daha sonra dozu arttırılarak 1962'de Hermann Nitsch'in bedeni malzeme olarak kullandığı kanlı ritüellerine evrilmiştir. Şiddeti giderek artan beden kullanımında son nokta belki de, Chris Burden'ın kendi bedenini arkadaşına vurdurduğu performansıdır. Sanatçı, performansında kapitalizmin toplumlar üzerindeki acısını, sanattan bir terim olan arınma yoluyla yorumlamıştır. Antik dönemin yansıtmacı sanat kuramında sanatçıya yüklenen arındırma görevine eleştiri olarak, bu arınmada sanatçının rolü, yüklendiği en yüksek ve gerçek acı ile birleşerek çağdaş sanat yoluyla sorgulanmıştır.

### 1.1.4.3. *Sanatçının değişen kimliği ve disiplinlerarasılık*

Çağdaş sanat olarak yaklaşabileceğimiz 1960 sonrası sanatta, sanatın felsefe ve uygulama boyutundaki değişimler sanatçı kimliğinin değişimi açısından da ele alınabilir. Sanatçı artık tinsel bir aura yaratan ya da yaratıcı kimliği ile sanatsal becerilerini izleyene sunmaya çalışan bir birey değil, farklı estetik kaygılarla düşünceyi ortaya koymaya çalışan bir kişiliğe bürünmüştür. Sanatçı en büyük sorunsalı yaşam olan ve bu büyük sorunsalı düşünsel bir ağırlıkla sanat yapıtıyla ifade eden kişidir artık. Bu süreçte sanatçının da kendini diğer disiplinlerden beslenmekte ve felsefe, sosyoloji, teknoloji, ekoloji, müzik, edebiyat, matematik ya da daha birçok farklı disiplinin bilgisiyle etkileşime girmesi gerekmektedir. Sanatta bütün kalıpların yıkıldığı bu dönemde malzeme ve teknik açıdan kalıpları zorlayan sanatçı, farklı disiplinlerin bilgi ve becerilerine ihtiyaç duyar hale gelmiştir. Bu anlamda sanat yapıtı kollektif bir bilincin ürününe dönüşürken, yapıtta düşünce ve teknik anlamda katkısı olan herkes sanat yapan kişi niteliğini kazanmıştır. Kapitalist sistemin neden olduğu kitle endüstrisi, tüketim kültürü, çevre kirliliği ve toplumsal şiddet gibi problemlerden etkilenen sanatçıların bu problemlere yine yaşamdan tepkiler verdikleri ve sanatçıların göstermiş olduğu kimliklerin yaşamdan bir parça olduğu söylenebilir.



**Görsel 1.3.** *Robert Smithson, 1970, Spiral Dalgakıran (Sprial Jetty), Siyah Bazalt, Kireç Taşı Kayaları ve Toprak, Utah, Art Foundation İn New York.*

Sanatçının yaşama düşünce yoluyla verdiği tepkilerden biri de R. Smithson'ın Görsel 1.3.'te görülen spiral dalgakıranıdır. Sanatçı bu çalışmayla iklim değişikliğine ve bunun coğrafyalar üzerindeki etkilerine dikkat çekmiştir. Dalgakıranı plastik sanatların bir formu olan daire ile ele almış bu formu, doğanın ve yaşamın döngüsel ve kendine

evrilen hareketiyle yorumlamıştır. Bu yorumlama sürecinde coğrafya, botanik, mühendislik, inşaat, kozmoloji, jeoloji, fotoğraf, kimya gibi alanların bilgi ve tekniklerini kullanmıştır. Bu anlamda sanatçı, atölyesinde tuvalinin başında üretim yapan kişi olmaktan çıkmış, yaşamın içinde yaşama izler bırakan bir birey haline gelmiştir. Smithson, bu çalışmada düşünsel bir eylemin kurgulayıcısı rolündedir. İnsan ve iklim diyalektiğindeki karşıtlığa, geçicilik ve aidiyet başlıklarından bakmıştır. Sanatçı, bu yeryüzü çalışması ile sanat eserinin kalıcılığı, izlenme, sergilenme ve algılanma durumlarına karşı da eleştirel bir duruş sergilemiştir. Fineberg (2014, s. 315) sergileme anlamında müze ve galerilerin yerini fotoğraf ve dergilerin aldığını düşünmektedir. Bu ikilem, esas değişkeni olan sanatçı kavramının sorgulanmasını da gerektirmiştir.

Kavramın bu değişimi, birçok farklı boyuttan ele alınabilir. Bu değişimin en etkili örneklerinden biri Judy Chicago'nun 400'den fazla kadınla çalıştığı "Akşam Yemeği Daveti" isimli çalışmasıdır. Servis tabakları içerisinde sunulan seramik kadın cinsel organı yorumları bir araya getirilerek, kadının tanımı, ataerkil bakış açısı, toplumsal cinsiyet gibi konularının; ironik, eğretilemeli ve kollektif bir bakış açısıyla ortaya koyulduğu söylenebilir. Bu çalışmada sanat tarihi, botanik, ekonomi, mühendislik gibi birçok farklı disiplinden kadın tarafından, evrensel bir sorunsala ortak bir formla kült bir imge sunulmuştur. Yine plastik sanatların geometrik bir formu olan üçgen, tekrar prensibiyle üremenin simgesi olarak kullanılmış ve bu yolla sanatın evrensel dilinden yararlanılmıştır.

#### 1.1.4.4. *Sergileme ve algılama süreçlerinde disiplinlerarasılık*

Arazi sanatı ve çeşitli kamusal alan kurgularıyla galeriyi ve kurumsal sanatı eleştiren sanatçı, yapıtı doğrudan yaşamın içine sokmuş ve anlamlandırma süreçlerine müdahale etmiştir. Klasik sanat anlayışında söz konusu olan izleyicinin, sanat eseri karşısındaki pasif duruşu, eseri ve sanatçının yüceliğini arttıran etmenken, çağdaş sanatla beraber izleyiciyi de yapıtın içine katan bir algılama süreci başlamıştır. Eser, sanatçı ve izleyiciden oluşan algılama sürecine etkileşim kavramı da katılmıştır. Eseri katılımıyla değiştiren izleyici anlamı, o anda orada oluşturmaktadır. Bu bağlamda eser, izleyinin katılımıyla anlam bulan ve anlamı her izlemede yeniden oluşan bir ontolojik

yapı kazanmıştır. İzleyici ile olgusallaşan bu ontolojik yapı beraberinde paralaks[8], ilişkisel, konumsal ve çoğul estetik gibi kuramsallaştırmaları da beraberinde getirmektedir. Bu noktada yapıtın izleyiciye bağlı anlamı, sürekli bir bitmemişliğe ve ertelenmiş anlama doğru kaymaktadır. Video sanatı, dijital sanat, lazer sanatı, ışık sanatı ve performans sanatı gibi çeşitli yollarla ortaya koyulan bu anlatımlarda izleyici eylemi öncelenmektedir.



**Görsel 1.4.** *Lust, RGB City, 2009, Belgrad,http://lust.nl/rgbcity/2014.*

İzleyicinin işin içine aktif olarak katıldığı çalışmalar, alan kurgular ya da çoğunlukla teknolojinin, bilişim sistemlerinin dijital olanaklarının kullanıldığı çalışmalardır. Bunlardan etkili bir örnek, Hollandalı bir tasarım grubu olan Lust'un kamusal alanda yaptığı etkileşimli alan kurgudur. Lust'un 2009'da Belgrad'da gerçekleştirdiği Görsel 1.4.'teki "RGB Kenti" isimli interaktif yerleştirmesi, dijital kameralar ve tarayıcılar gibi dijital ünitelerde kullanılan temel renkler olan kırmızı, yeşil ve mavinin, monitörlerden izleyenlere doğru akışını ters yüz edilmesi mantığına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir (Kınam, 2010, s. 113). Müzik ve seslerden etkilenen katılımcıların dokunarak gösterdikleri duyusal tepkiler, bu üç rengin çeşitli oranlarda

[8] Foster'a göre (2009, s.15) paralaks kavramı, Lacan'ın "ertelenmiş eylem" kavramından gelmekte ve izleyicinin yapıt karşısında aktifleşerek sürekli ertelenen bir anlamlandırma sürecine girmesini açıklamaktadır. Buna göre kurgusunda mekan da olan yapıtlar yoluyla çağdaş sanat, izleyeni de aktifleştirerek işin içine katmakta ve farklı anlamlandırmalara sürüklemektedir.

birleşimlerinden oluşan diğer renklerin de binalarda oluşmasını sağlamıştır. Bu tür çağdaş işler yoluyla artık sanat etkinliklerinde izleyici olma durumu yerini, katılımcı olmaya, alımlama kavramı da yerini etkileşime bırakmıştır.

1960'larda sanatçının araziye çıkması, performanslarla izleyiciyle beraber anlık eylemler planlaması ve kamusal alanın sanat nesnesine dönüştürülmesi, Duchamp'ın Dada Hareketi'ndeki rastlantısal eylemlerine bağlanabilir. Eylemdeki mantıksızlığı dayanan ve düşüncenin rasyonelliğini eleştiren bu bakış açısının, günümüz sanatının sergileme mantığını değiştirdiği söylenebilir. Bu bağlamda alternatif sanat yaklaşımlarında disiplinlerarasılık, mekan kullanımı ve teknolojinin de işin içine dahil olduğu etkileşim ve eylem kavramlarının yanı sıra sergileme boyutuyla da ilişkilidir. Sanatçının sergileme anlamında eleştirel tavrı, galerilerin sanat nesnesini metalaştırma ve elitleştirme girişimlerine eleştiri olarak ortaya çıkmıştır. Bu anlamda Danneil Buren, Richard Long, Richard Serra, Sol Lewitt, Robert Morris, Donald Judd gibi birçok sanatçı, mimari, sosyoloji, jeoloji, arkeoloji, mühendislik, fotoğraf gibi farklı alanların bilgi ve tekniklerini kullanarak, mekanı ve sergi alanını işin içine katmışlardır.



**Görsel 1.5.** *Claes Oldenburg, Sokak, 1960. Yerleştirme,* Judson Galery, Washington.

Sanat nesnesinin galeriden çıkarak kuram ve uygulama anlamında birçok disiplinden faydalanarak mekâna dönüşmesini örneklendiren etkili bir örnek, Claes Oldenburg'un 1960'ta oluşturduğu Sokak "The Street" isimli (Görsel 1.5.)

yerleştirmesidir. Sanatçının, her gün üzerinde yürünen ve birçok farklı uyaranla karşılaşılan sokak kelimesinin izleyicide oluşturduğu çağrışımlardan yararlandığı düşünülebilir. Yaşamın deneyimlendiği sokak olgusuna, farklı materyallerle anlamsız kurgular oluşturarak yeni bir deneyim boyutu kazandırmıştır. Deneyim üzerine temellenen bu tür çalışmalarda, yaşamın anlamsızlığı sorgulanmakta, bu anlamda Allan Kaprow, Claes Oldenburg, ve Red Grooms gibi sanatçılar, birçok kuramcı tarafından happeninglerin de öncülerinden sayılmaktadır (Fineberg, 2014, s. 183). İzleyenin katılımına ve müdahalesine açık, her katılımda yeniden anlamlandırılan mekânlar yaratılan bu tür yaklaşımlarda; sosyoloji, tüketim kültürü, kitle endüstirisi, teknoloji, dilbilim gibi alanların kuramsal bilgileri yorumlanıp çalışmalara aktarılmaktadır. Dokunulan ve kurgusu değişen yapıt, sanatçıdan çıkmakta ve katılımcının deneyimi haline gelmektedir. Yarattığı estetik olmayan imgelerle, popüler kültürün dayattığı güzel estetiğine karşı bir duruş sergileyen sanatçıların mekâna ve sergilemeye dair yeni bir estetik anlayış arayışında olduğu düşünülebilir.

### 1.2. Lisans Düzeyi Eğitim Programlarında Çağdaş Sanat Dersi

Eğitim fakültelerinin resim-iş öğretmenliği programlarının işleyişi için YÖK tarafından önerilen kapsamlı eğitim programı, uygulama süreçlerinde kurumların prensipleri ve çeşitli koşulları esas alınarak değiştirilebilmesi konusunda esnektir. Bu esneklikle programdaki dersleri destekleyecek seçmeli derslerin belirlenmesi ve programların hazırlanması fakültelerin önceliklerine göre değişmektedir. Bu durumun bir örneği, 2012-2013 bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Öğretmenliği eğitim programında gerçekleşmiştir. Öğretim elemanlarının ortak bir kararı ile programda önceden IV.yarıyılda yer alan Çağdaş Sanat dersi ile ilgili kazanımların sağlanabilmesi amacıyla bir yarıyıl öncesi ve bir yarıyıl sonrası göz önünde bulundurularak programın zamanlamasına yönelik bir düzenlenme gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda özellikle Sanat Eleştirisi dersinin güncel sanat eleştirisi boyutunun olması ve diğer sanat tarihi dersleriyle aynı zamanda verilmesi nedeniyle kuramsal bilgi olarak çakışma yaşanmaktadır. Bu çakışmaya çözüm olarak, Türk Sanatı Tarihi dersi IV.Yarıyıla ve Çağdaş Sanat dersi V.Yarıyıla alınmış, bu derslerin kapsamlarının VI.Yarıyıldaki Sanat Eleştirisi dersini bütüncül anlamda desteklemek amaçlanmıştır. Bu düzenlemenin temel amacı, hem Çağdaş Sanat dersi

içerisindeki Batı sanatı ve Türk sanatı örneklerine yer verebilmek, hem de öğrencilerin sanat tarihsel sürecin kapsamlı bilgisine sahip olduktan sonra sanat eleştirisi dersinin eleştiri aşamasına geçmelerini sağlamaktır.

### 1.3. Lisans Düzeyi Eğitimde Disiplinlerarası Öğretim Programı Geliştirme

Disiplinler kendine özgü gerçekleri, düşünme biçimleri, kavramları ve yöntemleri olan bilgi yapılarıdır (Repko, 2008, s. 4). Geleneksel disiplin kategorileri doğal disiplinler, sosyal bilimler ve beşeri bilimlerdir. Bunların dışında güzel sanatlar ve performans sanatları ayrı bir disiplin kategorisini ifade etmekte ve eğitim, mühendislik, eczacılık, hemşirelik gibi uygulamayı da içeren disiplinler ise uygulamalı ve profesyonel alanlar olarak kategorize edilmektedir. Bunların dışında sonradan birleşmelerle oluşmuş ara disiplinlere biyokimya, nanoteknoloji, etnomüzikoloji, biyo-politika[9] örnek verilebilir. Bu birleşimlerden beklenen, iki disiplinin temel niteliklerinin birleşimi değil, birçok farklı disiplin grubunun bilgi ve becerilerinin toplanarak kullanıldığı yeni alanlardır (Repko, 2008, s. 5). Çağdaş sanat da birçok düşünür tarafından farklı bilgi alanlarına bağlantıları olan sıradışı bir disiplin[10] olarak nitelendirilmektedir. Bu noktada çağdaş sanatın öğretiminde, içeriğinin farklı bilgi bileşenlerinin bilinmesini gerektirmesinin yanı sıra çeşitli öğretim yaklaşımlarının kullanılmasını da gerektirmektedir.

Çağdaş, sanat ve öğretim kelimelerinin birleşimi olan bu tamlamanın her üç kelimesi de kendi içerisinde sorgulanmaya ihtiyaç duyulan karmaşık bir olguyu göstermektedir. Çağdaş kelimesinin niteleyebileceği bağlamı kararlaştırmak konusunda kuramcıların çeşitli fikirleri mevcuttur ve buna göre nitelediği olgular yepyeni anlamlara bürünmektedir. Buna bağlı olarak sanat düşünce ve uygulamalarında çağdaş nitelemesi kullanıldığında çağdaş olmayanlar ya da çağdaş olma nedenleri gibi yeni

[9]Ali Akay'ın biyo-politika kavramı ile postmodernizm ve bilimlerdeki parçalanma üzerine gerçekleştirdiği sosyolojik bir tartışma için bkz: A. Akay. (2010a). *Postmodernizmin ABC'si*. Ankara: Say Yayınları. Ayrıca bilimlerdeki parçalanmanın, modernizm ve postmodernizm ilişkisi bağlamında bir değerlendirmesi için bkz: M. P. Gökbayrak. 2007. *Disiplinlerarasılık ve Disiplinaşırılık Arasında Mimarlık Bilgisi*. İstanbul Teknik Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.

[10]Akay (2009) sıradışı disiplin kavramını, sanatta yaşanan disiplinlerarasılık çerçevesinde ve yerleşik disiplin, alansal disiplin ve disiplinaşırılık kavramları üzerinden tartışmıştır. Bu tartışmada Foucault, Deleuze ve Huberman gibi kuramcıların görüşleriyle sanatın neden disiplinlerarası olduğu sorunsalına eğilmiştir. Buna göre ortaya çıkan önemli görüşlerden biri, sanat yapıtının sanatçı, izleyici ve oluştuğu tarih dilimi içerisindeki bağlamında derinlemesine ve disiplinel bağlantılarla algılanabileceği yönündedir. Bu görüşe göre bugünün sanatının disiplinlerarasılığı, içerdiği nesneler arasındaki türsel, içeriksel ve tarihsel çeşitli bağlantılara bağlı ve bu nedenle bağlamlararasıdır.

sorgulamalara kapılar açılmaktadır. Çağdaş sanatın karmaşık yapısı ve buna bağlı olarak özel öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyulması ise bu çalışmanın esas üzerinde durduğu asıl konudur.

Bu araştırma kapsamında; çağdaşlık kavramı sosyolojiden; çağdaş sanat tamlaması plastik ve ontolojik kurgusu nedeniyle estetik ve felsefeden; yaşanmış ve kaydedilmiş gerçekleri nedeniyle tarihten bilgiler almaktadır. Bunların yanı sıra sanatın temel öğe ve ilkelerine dayanması ve onları sorgulayan anlayışları da barındırması nedeniyle temel sanat eğitiminden ve öğretim süreçlerindeki durumu ile eğitim bilimlerinden bilgiler taşımaktadır. Bu doğrultuda bu araştırmada belirlenen bağlam lisans düzeyinde sanat eğitimi, çağdaş sanat ve disiplinlerarasılık bileşenlerinden oluşmakta ve dolayısıyla öğretim süreçlerinde belirlenen bilişsel, duyuşsal ve sosyal kazanımları akla getirmektedir. Bu konuda Newell ve Klein (1996, s. 155) disiplinlerarasılığın; disiplinlerin bilgilerinin keşif temelli öğrenilmesinde ve disiplinler arasında güçlü bağlantılar kurularak lisans düzeyindeki uygulamaların niteliğinin artmasında etkili bir eğitim yaklaşımı olduğunu ifade etmişlerdir.

Klein (1996), disiplinlerarası çalışmalara duyulan ihtiyacı ve ortaya çıkış biçimlerini üç maddede toplamaktadır:

1. Araştırmacıların var olan disiplinler çerçevesinde bir konu ya da bir amaç belirlemesi
2. Disiplinler tarafından ilgi görmemiş bir alan üzerine boşluğu doldurmak
3. Araştırmaları eleştirel bir yoğunluğa ulaştığında araştırmacıların, yeni bilgi alanlarını ve yeni uygulama rollerini yapılandırarak sınırları yeniden çizmeleri.

Repko'ya göre, disiplinlerarası terimindeki "arası" (inter) terimi, bilişsel dayanaklarla yeni bilgiler üretmek anlamında daha kapsamlı bir anlayış ve daha kapsamlı bir kuram oluşturmayı işaret etmektedir. Bu kapsamlılık anlayışı, amaçlar çeşitlendiğinde, yeni politikaların üretiminde, yeni araştırma soruları düşünmekte, yeni sanatsal yaratımlar ortaya koymakta ve yeni teknikler üretmekte kullanılabilir (Repko, 2008, s. 7).

Disiplinlerarası çalışmaları, disiplinlerden ayıran temel farklardan birisi, fiziğin ya da mühendisliğin yaptığı gibi evrensel merkezi bir bilgi yapısını temsil etmemesi aksine birleştirmeler yoluyla oluşan bilgi yapılarına dikkat çekmesidir. Bu birleştirmeler, disiplinlerden içeriklerin alındığı bilgi üretimi olarak tanımlanabildiği gibi disiplinlerden yöntemlerin alınması olarak da tanımlanabilir. Disiplinlerarası çalışmalar,

disiplinlerde olduğu gibi yeni bilgi üretmeyi amaçlayan fakat bunu birleştirmeler yoluyla yapan araştırma süreçleridir (Repko, 2008, s. 10). Bu durumda bir ders, ister farklı disiplinlerin içerikleriyle isterse farklı disiplinlerin yöntemleriyle bir araya getirilsin, ortak bir deneyim paylaşıldığında ve yeni sorgulamalarla beraber farklı anlamlar oluştuğunda bu ders, disiplinlerarası olarak tanımlanabilmektedir.

Repko (2008) çeşitli alanlarda disiplinlerarası çalışma türlerini beş başlıkta toplamıştır. Bunlar;

1. Klein ve Newell'in kuramsallaştırdığı problemli bir durumu çözümleme süreci; çeşitli disiplinlerden oluşmuş ve karmaşık yapılanmış bir içerik yapısını, bu karmaşıklığa uygun karmaşıklaştırılmış yöntemlerle çözümleme girişimlerini ifade etmektedir (Klein ve Newell 1997'den Aktaran: Repko, 2008).

2. Kolaylaştırıcı disiplinlerarası araştırma; takımların ya da kişilerin iki ya da daha fazla disiplinin bilgi, teknik, araç, bakış açısı, kavram, kuram ve verilerinden bilgileri birleştirerek temel bir anlayış geliştirmek ya da tek bir disiplinin bakış açısının ötesinde çözümlenebilecek bir probleme çözümler üretmek amacıyla yürüttükleri araştırmaları içermektedir.

3. J. T. Klein'ın kuramsallaştırdığı eğitim programı, disiplinlerarasılık, özellikle Liberal Arts (serbest sanatlar) Enstitülerinde uygulanan eğitimde, eğitim programı tasarımı ve öğretimi yaklaşımıdır. Burada fakülte ya da takımlar, öğrencilerin sorunları anlama, problemlere çözüm bulma, yeni yaklaşım ve çözümler geliştirme konularında kapasitelerini arttırmak amacıyla iki ya da daha fazla disiplinden ya da bilgi yapısından bilgileri, verileri, teknikleri, araçları, bakış açılarını, kavramlarını birleştirmektedirler (Klein 2006'dan Aktaran: Repko 2008, s. 14).

4. V. B. Mansilla'nın kuramsallaştırdığı öğrencileri disiplinlerin kesişme noktalarında çalışmaya yüreklendirme çalışmaları; öğrencilerden bir olguyu ya da bir problemi farklı disiplinlerden bilgilerle açıklamaları, çözümlemeleri, üretimde bulunmaları ve yeni sorular üretmelerine yönlendirmeleri beklenen çalışmalardır (Mansilla 2005'ten Aktaran: Repko, 2008).

5. W.H. Newell'in (2007) kuramsallaştırdığı disiplinlerarası çalışmalarda karar verme sürecinde önemli olan karar vermeye dayalı bir çözümleme sürecinin söz konusu olmasıdır. Bu çözümleme, var olan karmaşık bir olguya yönelik olabileceği gibi yeni bir karmaşık olguyu ortaya koymaya yönelik de düzenlenebilir. Bu çözümleme yaklaşımında öncelikle probleme çözüm olabilecek disiplinler belirlenir, bu

disiplinlerden örnekler, kuramlar vs. belirlenir, daha sonra birleştirmeler üzerine yoğunlaşılır (Newell 2007'den Aktaran: Repko, 2008).

### 1.4. Disiplinlerarası ve Disiplinlerarasılık

Disiplinlerarasılık, bilimsel çalışmalarda çeşitli şekillerde kullanılmaktadır. Kavram üzerinden gidildiğinde farklar ortaya çıkmaktadır. Disiplinlerarası tanımlaması ile yaklaşılan çalışmalar bir niteleme olan bu terimle, içeriğin bilgi yapısının ve oluşacak yeni anlamların çoklu yapıları hakkında bilgi verilmektedir. Disiplinlerarasılık ise en genel anlamıyla araştırma ya da çalışma sürecini betimlemekte kullanılmaktadır.

Bir içeriğin birleşimini betimlemekte kullanılan "disiplinlerarası"lıkla amaçlanan, karmaşık bir olguyu tarih, politika, kültürel antropoloji, sosyoloji, hukuk, ekonomi, din bilimleri ve psikoloji gibi disiplinlerin bilgilerinden kapsamlı bir anlayışla oluşturmaktır. Bu konuda yapılmış çalışmalardan birinde karmaşık bir olgu olarak terör konusu ele alınmıştır. Terör konusu, çeşitli disiplinlerin açıklamalarıyla yeniden anlamlandırılmış, yeni disiplinlerarası bir bilgi ortaya koyulmuştur (Mansilla ve Gardner, 2003). Burada önemli olan yeni bir bilginin kapsamlı bir biçimde ortaya çıkarılması ve bunun açıklanmasıdır. İçeriğin ya da bilginin birleşiminin disiplinlerarasılıkla betimlenmesi, yeni alanlar ve aradisiplinler üretmek için bir yol da sayılabilir. Disiplinlere ait bilgi alanlarının bilgileri, o alana ait uzmanlığı göstermekte iken disiplinlerarası üretilen yeni bilgi, homojen bir yapı sunmakta ve çeşitli bilgi alanlarının orantılı birleştiği bilgileri göstermektedir.

Araştırma sürecini betimleyen disiplinlerarasılıklarda ortak biçimde problemli durumlar olduğundan söz eden Klein (1996) bu problemli durumların tek bir disiplinlinin bilgisiyle çözümlenemeyen karmaşık durumlar olduğunu belirtmiştir. Bu durumların çözümlenmesi sürecinde çeşitli disiplinlerin bilgi ve becerilerine başvurulmaktadır. İçeriğe ve bilgi oluşturmaya yönelik betimlemelerdeki disiplinlerarasılıklardan farklı olarak burada bu karmaşıklığı çözebilecek beceriler de sürece katılmaktadır. Repko'ya göre (2008) araştırma süreci anlamında bilgi üretimindeki değişimi de betimleyen "disiplinlerarası"lık, araştırmalarda ilgili disiplinin uzmanlık alanının geleneksel yöntemlerinin kullanımı yerine, yeni anlayışlar ve anlamlandırmalar üretmek için farklı disiplinlerden bilgilerin kullanımı söz konusu olmaktadır.

### 1.4.1. Eğitim araştırmalarında disiplinlerarasılık

Newell ve Green'e göre (1982) disiplinlerarası eğitim yoluyla bir kuramın altında yatan disiplinsel varsayımları anlayarak ve bir disiplinin problemine diğer bir disiplinden benzetmeler, ortaklıklar, çıkarımlar, ilişkiler kurarak tümdengelimci bir çözümleme sağlanmaktadır. Eğitsel bağlamda bir bilgi oluşturma türü olan birleştirmeci disiplinlerarası süreçte *sentetik düşünme* söz konusudur. Sentez ya da sentetik düşünme, Bloom'un taksonomisinde ileri düzey yeteneklerden biridir. Bu basamakta, öğrencilerin yeni bir bütün oluşturmak için parçaları birleştirmeleri beklenir. Şimşek'e göre (2011, s. 128) yeni ve benzersiz bir iletişim yaratabilme, çalışma planı ve soyut ilişkiler oluşturabilmeyi de kapsayan bu basamak, temelde yeni örüntüleri ortaya koymayı hedefleyen yaratıcı davranışları vurgulamaktadır. Öğrencilerin üniversite sonrasında sürdürmesi beklenen ve yaşamın her anında kullanabilecekleri eğitsel kazanımlardan birisidir. Temel olarak sentezleme, hayat boyu sürecek yaratıcılığı zenginleştirmektedir ve disiplinlerarasılık, sentezlemenin yaratıcı ve tamamlayıcı bir parçasıdır. Birleştirmeci disiplinlerarası süreçte, içerikle öğretim sürecine giren bilginin algılamada ve sentezlemede benzer biçimlerde oluşması beklenmektedir. Bu nedenle disiplinlerarası eğitim durumlarında, bir durumu başka bir durumla ilişkilendirerek nedenleri üzerine düşünme, çeşitli ilişkiler kurma ve sorgulama gibi hedefler belirlenebilir. Kockelmans (1979) bu tür üst bilişsel hedeflerin lisans düzeyinde eğitim veren yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilebilmesi amacıyla çalışmalar yürütmüştür. Yaşama yakınlık ve eğitim yaşam ilişkisi bağlamında disiplinlerarasılığın etkin bir öğretim yöntemi olarak kullanılmasını önermektedir.

Bir fakülte, bir program ya da bir düzeye göre organize edilebilecek disiplinlerarası öğretim programı hazırlanması süreci; uygulamanın yapılacağı ders, bu dersin genel hedefleri, dersin içeriği, düzenlenecek eğitim durumları ve bunlara bağlı geliştirilecek değerlendirmeleri akla getirmektedir. Çok boyutlu bu durum için Newell (2001) disiplinlerarası çalışmaların takım çalışması ile gerçekleştirilebildiği gibi disiplinlerarası eğitmenler *(interdisciplinarians*) tarafından da gerçekleştirilebileceğini belirtmiş ve fakültelerin her biriminde disiplinlerarası eğitim verebilecek öğretim üyeleri yetiştirilebileceği önerisini getirmiştir.

Disiplinlerarasılık, eğitim kuramcılarınca; aşamalarına, uygulayıcılarına ya da uygulanacakları alanlarına göre açıklanabilen bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Klein

1990; Newell, 2001; Newell, 2007; Meek ve Newell, 2006; Newell ve Green, 1982). Klein'ın (1990) bakış açısı bir öğretim programı süresinde uygulanacak olan disiplinlerarası anlayışın planlamaya, içeriği oluşturmaya, eğitim durumlarına ve değerlendirmeye nasıl uyarlanacağına yönelik bir liste sunmaktadır. Klein'ın geliştirdiği disiplinlerarasılık yaklaşımı, öğrenme öğretme süreçlerinde birçok farklı boyuta açıklık getirmesi nedeniyle bir öğretim programı yaklaşımıdır ve makro düzeyde uygulanabilir niteliktedir. Klein'ın (1990, s. 188) *Disiplinlerarasılık: Tarih, Teori ve Uygulama* adlı kitabında değindiği eğitim alanlarında disiplinlerarası çalışmaların adımlarından bazıları şöyle sıralanabilir:

- problemi tanımlamak (sorun, konu, başlık)
- bütün bilgi ihtiyaçlarını belirlemek, ilgili örnek/ kalıp/ modellerin, geleneklerin ve literatürlerin yanı sıra disiplinle ilgili gerekli temsilcileri ve danışmanları dahil etmek
- bütünleyici bir taslak/çerçeve ve araştırılacak uygun soruları geliştirmek
- incelenecek belirli çalışmaları belirlemek
- "rol uzlaşması"yla ilgilenmek (takım çalışmalarında)
- bütün ilgili bilgileri toplamak ve yeni bilgileri araştırmak
- ortak bir kelime hazinesiyle çalışarak disiplinsel çatışmaları çözmek
- bütünleyici tekniklerle iletişimi kurmak ve sürdürmek
- bütün makaleleri derleyip düzenlemek ve onların yeterliğini, konuyla alakasını ve adapte edilebilirliğini değerlendirmek
- ortak bir alaka ve uygunluk belirlemek için ayrı parçaları birleştirmek
- önerilen cevabı/çözümü onaylamak ya da onaylamamak ve
- görevin/projenin/eğitim programının eğilimine ve gelecekteki yönetimine karar vermek.

### 1.4.2. Öğretim yaklaşımı olarak disiplinlerarasılık

Çeşitli bilim alanlarında çeşitli türleriyle çalışılan disiplinlerarasılık, öğretim programlama yaklaşımları bağlamında düşünüldüğünde, öğrenmelerin öncelik kazandığı yaklaşımlar dikkat çekmektedir. Bu yaklaşımları ele alan Lattuca, Voigt ve Fath'e göre (2004) öğrenme-öğretme süreçlerinde disiplinlerarasılık öğrenme kuramlarıyla birlikte planlanmalıdır. Buna göre, öğrenmeyi temele alan dört disiplinlerarası öğretme vardır:

- Biçimlendirilmiş disiplinsellikte dersler ve öğretim, diğer disiplinlere göre yapılandırılır. Diğer disiplinlerin neler olabileceği düşünülür ve bunlara uygun ortak bir konu ve amaç belirlenir.
- Sentetik disiplinlerarasılıkta dersler ve öğretim disiplinleri bağlar. Konu ya da problem belirlenir ve istenen disiplinlerin bilgileri ya da yöntemleri öğretim sürecine getirilir.
- Disiplin geçişlilikte dersler ve öğretimde disiplinler çakıştırılır. Karşıt anlamları doğuran görüşler ve disiplinler sürece getirilir böylece karşıtlıklardan oluşacak anlamlar hedeflenir.
- Kavramsal disiplinlerarasılıkta, derslerde ve öğretimde disiplinsel bir temel zorunlu değildir ve postyapısal, postmodern ve feminist araştırma biçimlerini kullanarak tüm sorgulamalarda disiplinlerarası cevaplar beklenir. Birçok ayrı bağlama gidebilecek geniş kapsamlı bir kavram çerçevesinde postyapısalcı bir anlayışla doğrusal ilişkileri kurulamayan, çok boyutlu anlamlar oluşturulmaya çalışılır.

### 1.4.3. Uzmanlarla planlanan disiplinlerarası öğretim programı yaklaşımı

Newell'in (1997) disiplinlerarası program geliştirme yaklaşımı, bilgi alanlarını birleştirici niteliğiyle Klein'ın yaklaşımına benzemekte fakat iki aşamadan oluşmaktadır. Burada öncelikle bilgisine başvurulacak disiplinlerin belirlenmesi sonrasında bu bilgilerin birleştirilmesi durumu söz konusudur. Burada disiplinlerarası süreçte süreci yürütecek olan eğitimci, disiplinbirleştirici (interdisciplinarian) olarak adlandırılmaktadır. Disiplinbirleştiricinin konuya ilişkin disiplinleri belirlemesi ve bu alanlara yönelik uzmanları bulması gerekmektedir. Bu uzmanlardan kendi bilgi alanlarının bu konudaki düşüncelerini verebilecek örneklerini, kuramlarını ve her türlü bilgiyi toplaması, dolayısıyla planlamayı etkin olarak gerçekleştirebilecek aşamaları organize etmesi gerekmektedir. Newell'e göre (2001) bu süreç, tek bir öğretim üyesi tarafından gerçekleştirilebileceği gibi ekip çalışması yoluyla ya da gerçekleştirilebilir. Newell'in (2001) disiplinlerarası süreç aşamaları şöyle özetlenebilir:

Birinci aşama: Disiplinlerden görüşler alma

- Her disiplin için bir tutum geliştirmek
- Bir disiplinle başka bir disiplini karşılaştırmak
- Problemi belirleyerek disiplinleri birbirleriyle konuşturmak

Birinci aşamada disiplinlerin uzmanlarından katılımlarına ilişkin görüşlerini almak ve o disiplin için süreçte gerekecek bir davranış, açıklama ya da gerekçe geliştirmek ilk işlem olarak açıklanabilir. İkinci işlem, konuya hizmet edecek disiplinler arasında seçimler yapmak ve oluşacak yeni yaratıcı bilgide, yeni anlamda ya da yeni durumda homojen bir durum oluşturmaya çalışmak olarak yorumlanabilir. Son işlem ise yeniden probleme ya da konuya dönerek belirlenen disiplinlerin bilgileri üzerine düşünmek, birleştirmenin provasını yapmak olarak düşünülebilir.

İkinci aşama: Kapsamlılık, Disiplinleri birleştirme

- Ortak bir zemin yaratmak-bulmak
- Farklılıkları kapsamak
- Varsayımlar arasındaki uzaklıkları değerlendirmek

Disiplinlerarası birleştirme süreci, dinamiktir ve tamamen değişkenler üzerine kurulmuş yaratıcı eylemleri içermektedir. Bu yaratıcı süreç, anlık değişimlere sahiptir ve çeşitlilik temellidir.

Disiplinleri birleştirme aşamasında disiplinler, aynı kavramları kullanıyor gibi görülseler bile, bu kavramlar farklı bir entellektüel kapsama sahiptir. Bu aşamada çeşitli bilimsel içerikleri bir araya getirerek yeni bir anlam üretebilecek ortak bir zemin yaratmak önem kazanmaktadır. Disiplinlerarası birleştirmelerde amaç farklı disiplinlerin bilgilerini uzlaştırmak ya da karşılaştırmak değil, bir arada anlamlı bir bütünü oluşturmaktır. Bu nedenle farklılıkların kapsanmasını ve yeniden değerlendirilmesini gerektirmektedir. Hem problemin çelişkili yönlerini kabul etmek hem de bu çelişkili olma düşüncesini kabul etmek önemlidir. Doğa bilimleri gibi aynı varsayımları paylaşmayan disiplinlerin görüşleri, daha geniş bir kapsamda düzenlendiğinde bir disiplininin kazanımları diğerinin de kazanımları olacaktır. Disiplinler arasındaki çelişkiler arttıkça yapı daha karmaşıklaşacak, birleştirme sisteminin daha da karmaşıklaşması, farklı başlıkların ve farklı kuralların düzenlenmesini gerektirecektir.

Newell'in (2001) iki basamaklı bu yaklaşımına göre, disiplinbirleştiricilerden ya da birleştirmenin parçası olan ekibin paydaşlarından, ilgili disiplinlerin tipik sorgulamaları, anahtar kavramları, kurucu teorileri ve bu teorilerin kavramlarının ve yöntemlerinin nasıl uygulandığı konusunda uzmanlaşmaları beklenmemekte, o disiplinlerin uygulayıcıları olduklarını düşünerek empati kurmaları beklenmektedir. Bu anlamda artık bir disiplinbirleştirici olan eğitimciden o disiplinlerle arasındaki

mesafeleri koruması beklenmektedir. Disiplinlerarasılıkta disiplinlerin bilgilerine genel bir anlayış hâkimdir.

Hiçbir bilginin hiçbir zaman kesin ve değişmez gerçekleri olmadığı görüşü, bilginin bağlantılı olduğu diğer bilgilerin de kesin olmadığı yönündeki şüpheci ve postyapısalcı tutumu beraberinde getirmektedir. Bu şüpheci tutum, bilgisi alınacak disiplinin de başka disiplinlerin bilgilerine ihtiyaç duyduğu konusunda kapsamı genişletici bir tavrı sürece getirecektir. Konunun temel olduğu disiplinin dünya görüşü, başka disiplinlerden yararlanarak aydınlatıldığında, o disiplinlerin de dış bağlantıları ortaya çıkarılmış ve karşılıklı bir aydınlatma sağlanmış olmaktadır. Klein'a göre (1990) bu şekilde düşünmeye alışan bireylerde farklılaştırma, karşılaştırma, kıyaslama, yeni öğrenme biçimlerine açık olma, yeni kavram, kuram ve yöntemleri algılama, bakış açısı genişliği gibi bilişsel yeteneklerinin geliştirilmesinden söz edilebilir.

### 1.4.4. Disiplinlerarası yaklaşımdan bilgi türlerine bakış

Eğitim bilimleri alanında içeriklere dönüşecek bilgi yapıları, yükseköğrenim kuramlarınca sistemler olarak ele alınmaktadır. Buna göre sistem türleri 3'e ayrılır: basit, birleşik (komplike/*complicated*) ve karmaşık (kompleks/complex). Newell'e (2001) göre; basit bir sistemin hiyerarşik olarak düzenlenmiş bileşenlerinin ve bağlantılarının birden çok seviyesi olabileceği gibi bu bileşenler arasındaki ilişkiler çoğunlukla doğrusaldır. Komplike bir sistem düzenli ilişkiler kullanarak basit sistemleri genel hatlarıyla birbirine bağlar. Kompleks/Karmaşık bir sistem ise bileşenlerin kombinasyonlarını, basit sistemleri ve hatta komplike/birleşik sistemleri çoğunlukla doğrusal olmayan bağlantılar kullanarak birbirine bağlar. Ne kadar çok bileşen ve alt sistem varsa ve bunların bağlantıları ne kadar doğrusal değilse sistem o kadar komplekstir/karmaşıktır (Cilliers, 1998; Flood ve Carson, 1993; Çambel, 1993 ve Bossomaier ve Green, 1998'den Aktaran: Newell, 2001).

Newell ve Klein (1996, s. 156) lisans üstü eğitimde bilgi yapıları arasında kurulacak sistemsel bağlantılar, basit ya da komplike yapılardan karmaşık yapılara doğru kaymaktadır. Bu düşünceye göre; basit ve komplike sistemler bilgiler arasında çoklu seviyeleri ya da bağlantıları barındırmalarına karşın bu bağlantılar, hiyerarşik düzenlendiğinden indirgemeci bir anlayışla tek bir kurallar bütününe göre çözümlenebilirler. Buna karşın karmaşık sistemler, basit ya da komplike sistemlerin

doğrusal olmayan, birbiryle uyuşmayan alt sistem, bilgi ve öğelerini kapsayabilirler. Bu görüşe göre hiyerarşik olmayan karmaşık sistemler; çoklu, çelişen, zıt mantıklara uygun, hem pozitif hem negatif geribildirimlerden faydalanan ve uyuşmazlıklardan beslenen bir yapıdan söz edilmektedir. Bu nedenle bu karmaşık ve geniş birleşmiş yapıları anlamak için indirgemeci görüşün yerini benzer bir yaklaşımla doğrusal olmayan bir görüşle örüntüleri fark edebilecek yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır (Prigogine ve Stengers 1984'ten Aktaran: Newell ve Klein, 1996, s. 158)

Newell (2001) sanat akımlarını, moleküller, hücreler, organlar, bireyler, kurumlar, gruplar, kurumlar ve kültürler ile birlikte kompleks sistemler içerisinde ele almıştır. Sanat, sosyoloji ve eğitim alanlarından birçok kuramcı da günümüz sanatının karmaşık yapılandığına vurgu yapmaktadır (Meek ve Newell, 2006, s. 322; Efland 2000, s. 277; Holt, 1990, s. 45; Marshall, 2004; Sauvagnargues, 2010; Wilson, 2003, s. 217; Morçöl, 2012). Çağdaş sanatın karmaşık yapılanmasının yanı sıra bu karmaşık yapının öğretimi konusu da karmaşıktır. Bu nedenle karmaşık olduğu düşünülen içeriklerin uygun bir disiplinlerarası yaklaşımla biçimlendirilmesi, yukarıda sözü edilen disiplinlerarası ve ileri düzey kazanımları da beraberinde getirecektir.

Bu kuramda, karmaşık bilgi yapılarının içerikten öğretim süreçlerine geçişi için bir takım teknikler geliştirilmiştir. Bunlar; genişletme, sürekli değişkenlik ve birbirinin içine geçmedir. Newell ve Meek (2000) geliştirdikleri bu teknikle, karmaşık sistemler üzerinde belirgin konuları ele almışlar ve bir takım örnek uygulamalar ortaya koymuşlardır.

Klein'ın (2004) karmaşık sistemler ve disiplinlerarasılık ilişkisine yaklaşımı da benzer niteliktedir. Kuramda bilgi ile girilen bu ilişkiye; bilgi genişlemesi, kültürel çeşitlilik, sosyal ve teknolojik problemler ve beden, zihin ya da yaşam gibi çokyönlü kavramlar temelinde yaklaşmıştır.

Newell ve Green'in (1982) çalışmaları sonucunda, disiplinlerarası sürece yaklaşımları da bilgi yapısı bağlamındadır. Buna göre, öğretim sürecine taşınacak bilgi yapısı ile prensip olarak benimsenecek üç standart amaçtan söz edilebilir.

1. Bilginin birleştirilmesi, dünyanın ilişkililiğinin farkında olma ve daha geniş bir kapsamdan bakabilme becerisini ve tutumunu kazandırmayı amaçlamaktadır.

2. Sorgulama özgürlüğü, herhangi bir disipline dair yapay sınırları göz ardı ederek konuya bakabilme şansını ifade etmektedir.

3. Yenileştirme ya da buluşlarla, sıradışı düşünme ve orijinal görüşler için fırsatlar yakalamak amaçlanmaktadır.

### 1.4.5. Disiplinlerarası derslerde akademisyen hazırlığı

Disiplinlerarası dersler, oluşan yeni anlamlar ve geliştirdiği yaratıcı tavır nedeniyle disiplinlerin parçalarının birleşimi olmaktan daha fazlasını ifade etmektedir. Disiplinlerarasılığın belirli standartlarıyla planlanan bu dersler, uluslararası alan yazında *disiplinlerarası ders* adını almaktadır. Bu süreçte öncelikle, derse katılan disiplin parçalarından her birindeki dünya görüşü ve perspektifi belirlenir, kıyaslanır ve birbiriyle çatıştığında altında yatan nedenler araştırılır ve sonrasında daha kapsamlı ve bütünleyici bir perspektifte sentezlenerek ya da bu perspektife entegre edilerek yeni bir bütün oluşturulur. Böylece doğrudan ya da dolaylı olarak her ders, birden fazla disiplinden, perspektiften ya da dünya görüşünden faydalanmaktadır.

Disiplinlerarası çalışmaların en belirgin özelliği bir disipline ait perspektifi daha kapsamlı ve daha bütünleyici bir perspektifte birleştirmesidir. Newell (1992) disiplinlerarası derslerin tekil anlamda disiplinlere ait bir temel sağlamakla ilgili endişeler nedeniyle, amaçlarının yanlış anlaşıldığını belirtmektedir. Disiplinlerarası dersler farklı disiplinlere ait kavramlardan, teorilerden, metotlardan ve olgusal bilgilerden faydalanırken, geliştirilen bu disiplinlerarası anlayışın öncelikli olarak bu kavramların, kuramların, metotların ve bilgilerin ortaya çıktığı perspektiflere dayandığı söylenebilir. Bir disiplini öğrenmek yıllar almakta iken, bu disiplinin tipik olarak dünyaya nasıl baktığını, bakış açısını ve perspektifini ifade etmek ya da bu perspektiften bir düşünce geliştirmek için birkaç okuma yapmak yeterlidir. Disiplinlerarası bir ders basit anlamda açıklamalar yapılabilecek okumalar sağlamaktadır. Bu okumaların her biri farklı bir disiplinin bakış açısından yazılmakta ve aynı konuya dair karşılaştırmalı bir perspektif sunmaktadır. Kısacası, disiplinlerarası derslerin disiplinlerden hangi bilgi ve deneyimleri aldığı fark edildiğinde, bu derslerin disipline ait önkoşullar olmadan alınabileceği düşüncesini güçlendirmektedir.

Disiplinlerarası genel eğitim dersleri yaygın olarak farklı disiplinlerde çalışan akademik kadro tarafından ekip olarak geliştirilmektedir ancak bu derslerin bir ekip tarafından verildiği örnekler azdır. Bu dersler, ekip olarak verildiğinde konuyla ilgili diğer disiplinlerin perspektifleri, planlamanın yapıldığı toplantılarda belirlenmektedir.

Bu toplantılarda diğer disiplinlerden yapılacak okumaların neler olabileceği belirlenir ve dersin tam içeriğine katkı konusunda uzmanların alan bilgi ve becerilerine güvenilmektedir. Bu anlamda eğitim sisteminde bu öğretim programı yaklaşımına yer veren kurumlarda, bu yeni disiplinlerarası dersleri hazırlayan akademik kadrodan, farklı disiplinlerden okumalar yapması ve bunları birbirleriyle konuşup tartışmalar yapması beklenmektedir. Bu toplantılarda başka disiplinlerin perspektiflerini anlamayı kolaylaştıran ortak olan okumalar tartışılarak diğer disiplinleri ait perspektiflerin derinlemesine anlaşılması beklenir ve o disiplinin eksikliklerinin yanı sıra güçlü yönlerine de saygı duyulur. Böylece birleştirme ve kapsamlılık anlamında belirli bir disiplinde çalışan akademik personelin, bu disiplinlerarası genel eğitim derslerini öğretecek şekilde diğer disiplinler hakkında gerekli olan anlayışı geliştirmesi sağlanmaktadır. Sonuç olarak, bir öğretim programı yaklaşımı olarak tasarlanan disiplinlerarası öğretim süreci, sürece dâhil olan disiplinlerin bütün kavramlarında, teorilerinde ve metotlarında uzmanlaşmayı değil, diğer disiplinlerin perspektifleri hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirmektedir.

### 1.4.6. Disiplinlerarası derslerin içerik hazırlığı

Disiplinlerarası bir dersin içerik hazırlığı için disiplinlerin zorunlu görülen temel bilgilerinin seçimi ve nasıl öğretileceği tek bir öğretim elemanı ya da bir ekip tarafından planlanmaktadır. Dersler, disiplinlerden bir takım bilgilerin içeriğe aktarılmasıyla oluşturulur. Newell (1992), içeriği öğretim sürecine aktarma konusunda bir takım prensipler belirlemiştir. Bunlar;

- temel kavramlar (örneğin edebiyattan halk söylemi, ekonomiden marjinal kamu hizmet kurumları ya da biyolojiden eski miras alanları)
- kuramlar (siyaset bilimlerinden bağımlılık, jeolojiden yeryüzü kayma oluşumu)
- gerçekler, olgular, durumlar, olaylar, unsurlar (kimyadan Avagadro sayısı ya da sosyolojiden düşük ve orta gelirli tabakaların yaşam şartlarındaki farklılıklar)
- yöntemler (antropolojiden etnografik yöntemler ya da fizik biliminden laboratuvar deneyimleri)

Newell (1992) kendisinin yürütmüş olduğu sosyal bilimlerde gerçekleştirilen içeriğin birleştirilmesine dayalı *Kişisel Özgürlük İmkanları* konulu bir disiplinlerarası dersi, örnek vermiştir. Bu konuda; çeşitli disiplinlerden görüşler almıştır. Bu örnekte,

ekonomi alanından kişilerin iç dayanaklarıyla dış kaynaklarını dengeleyerek kendi ilgi nesnelerini en yüksek düzeyde tutabildikleri bilgisini; sosyoloji alanından, toplum tarafından onaylanmayan bir kişisel davranışın, dış sosyal baskılar yoluyla yönetildiği ve sosyalleşme sürecinde içselleştirildiği bilgisini; davranış psikolojisi alanından, kişinin belirgin kararlarının çevresel sorumluluklardan daha uyarıcı olmadığı bilgisini disiplinlerarası anlamda birleştirmektedir. Buradaki disiplinlerarası içerik örneğinde disiplinlerden gelen verilerin her biri bir öncekinin karşıt görüşündedir. Bu şekilde eşzamanlı olarak karşıt düşünmeyi öğrenen öğrencilerden dönem sonunda çeşitli kuramcıların bakış açılarını okuyarak bazı görüşleri uzlaştırmaları ve yeni bir fikir ortaya koymaları beklenir. Örneğin yukarıdaki kişisel özgürlük imkânları konusunda öğrencilere Rollo May'in bir konu olarak ve bir nesne gibi ileri geri çelişkilerle insanların kendilerini deneyimlediklerine ilişkin görüşleri okutulmuştur. Dönüşüm mekanizması, manipülasyon ve özgürlüğün keşfi için bilimin yetersizliklerine dikkat çeken Peter Berger okutulmuş ve buna ek olarak, sosyal yapıların kişisel özgürlüğün tehdidini kolaylaştırdığını iddia eden Dorothy Lee okutulmuştur. Bu okumalar sonucunda dersin sonunda öğrencilerden aynı konuda kendi sentezlerini yapmaları istenmiş ve kendi kişisel özgürlük imkânlarını oluşturabilecekleri öğrenmeler gerçekleştirmeleri amaçlanmıştır.

Disiplinlerarası öğretim programı tasarımları, süreç tasarımı modelinde olduğu gibi süreci önemseyen ve süreç boyunca öğrenmeleri, kazanımları doğal olarak oluşan öğrenmeleri amaçlamaktadır ancak bu öğrenmeler, sınavlara bağlı olarak değerlendirilmemektedir. Buna göre öğrenmelerin kendisi değerlidir ve öğrencinin hiçbir konuyu öğrenmeden, içselleştirmeden geçmesi düşünülmediğinden, süreklilik ön plandadır. Bir içerik birleştirme ya da bir öğretim programı bağlamında disiplinlerarası öğretim programı, disiplinlerden hangi temel kavramlar, kuramlar, gerçekler, olgular, olaylar ya da yöntemlerin alındığına dikkat edilerek düzenlendiğinde, sürecin doğal ve ileri düzey kazanımlara dönüşmesi beklenmektedir.

### 1.5. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma kapsamında çeşitli bilimsel, kültürel, sosyal ve felsefi paradigmalara paralel olarak değişen çağdaş sanatın disiplinlerarası yapısının bir olgu olarak betimlenmesi ve lisans düzeyi sanat eğitiminde çağdaş sanat dersi aracılığıyla dersin

öğretim elemanı, öğrencileri ve konuk öğretim elemanlarından oluşan deneyimleyenleri tarafından nasıl algılandığının anlaşılmaya çalışılması hedeflenmektedir. Bu amaçla, lisans düzeyinde sanat eğitimi programında yer alan Çağdaş Sanat dersinin nasıl bir disiplinlerarasılık ile sürdürüldüğü betimlenmiş ve şu sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Çağdaş Sanat dersi disiplinlerarası olarak nasıl yürütülmektedir? Bu dersin kapsamında,
    - Çağdaş sanat kuramına yönelik belirlenmiş içerik nasıldır?
    - Hangi temel amaçlar belirlenmiştir?
    - Öğrenme-öğretme süreçleri nasıl yönetilmiştir?
    - Nasıl bir değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir?
2. Çağdaş Sanat dersinde deneyimlenen disiplinlerarasılık nasıl anlamlandırılmaktadır?
    - Öğretim elemanı görüşleri nelerdir?
    - Öğrenci görüşleri nelerdir?
    - Konuk öğretim elemanlarının görüşleri nelerdir?
3. Sorunlar nelerdir?
4. Öneriler nelerdir?

### 1.6. Araştırmanın Önemi

Çağdaş sanatın, özsel karakteristik özellikleri nedeniyle disiplinlerarası bir yapıda olduğu söylenebilir. Literatürde çağdaş sanatın disiplinlerarası olduğu görüşünü destekleyen teoriler mevcutken, çağdaş sanatın disiplinlerarası yapısının lisans düzeyinde sanat eğitimine yansımalarını ortaya koyan teori ve uygulamaların azlığı bilinmektedir. Bu konudaki belirsizlik, öncelikle kuramsal bir anlayışla çağdaş sanatın epistemolojik ve ontolojik açılardan nasıl bir disiplinlerarası yapı barındırdığına açıklamalar getirilerek sonrasında bu disiplinlerarası yapının, öğretim sürecinde nasıl yer aldığının ve nasıl algılandığının örnek bir durumla uygulama anlamında ortaya koyularak netliğe kavuşturulmaya çalışılmıştır. Bu öngörülerle çalışmada çağdaş sanat, disiplinlerarasılık ve öğretim kavramları arasında fenomenolojik bağlantılar kurularak, bu paradigmal yapının dinamiklerine dikkat çekilmek istenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın önemine yönelik görüşler şöyle sıralanabilir:

Lisans düzeyinde Resim-İş Eğitimi ders programlarında yer alan sanat öğretimine yönelik özel öğretim yöntemleri dersi, programda sanat eleştirisi, estetik, sanatsal uygulamalar ve sanat tarihi gibi derslerle disiplinlerarası anlamda ilişkilendirilmiştir. Ancak bu dört sanat disiplininin yanı sıra sanatla doğrudan ilişkili olmayan felsefe, sosyoloji, psikanaliz, edebiyat, müzik, eleştiri, tarih, görsel kültür, medya ve teknoloji gibi farklı alanlarla etkileşim içinde olan çağdaş sanat kuramının, disiplinlerarası bir içerik ve disiplinlerarası bir öğretim yöntemi ile nasıl etkin hale getirilebileceğini araştırmanın, alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Eğitim Fakültelerinin Resim-İş Eğitimi Anabilim Dallarında yer alan çağdaş sanat dersi içeriği incelendiğinde, teorik yapıdan kaynaklanan doğrusal sanat tarihi öğretimi yaklaşımlarıyla işlendiği genel bir durum olarak göze çarpmaktadır. Bu bağlamda teorik bir ders olan çağdaş sanatın öğretimi konusunda alternatif bir yaklaşımı tüm eğitim durumlarıyla ve deneyimleyenlerin algılarıyla açıklama çabası, genelin dışında duruma özgü bir öğretim programını örneklendirdiğinden, program tasarımcıları, akademisyenler ve araştırmacılar açısından önem taşımaktadır. Çağdaş sanat öğretimine yönelik özgün bir program tasarımı örneği ile oluşan disiplinlerarası bilgi ve deneyimi öngörebilmek diğer anabilim dallarının eğitim programları bağlamında makro anlamda araştırmalar açısından önem taşımaktadır.

Araştırma, fenomenolojinin bir araştırma deseni olarak kullanımı açısından ayrıca önem taşımaktadır. Araştırma desen olarak fenomenolojiden yararlandığından, çağdaş sanat öğretiminde disiplinlerarasılık fenomeninin, deneyimleyenlerin algıları esas alınarak derinlemesine incelenmesinin ve yeni bir anlam olarak açıklanmasının, çağdaş sanat öğretimine yönelik bundan sonraki çalışmalara temel oluşturması açısından önem taşıdığı söylenebilir.

# 2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu araştırmanın problem durumu ile paralel yurt içi ve yurt dışı çalışmaların teori ve uygulamada disiplinlerarası yaklaşıma getirdikleri yeni bakış açıları incelenmiş, bazı çıkarımlar yapılmıştır. Bu araştırma kapsamında temel fenomen olarak belirlenen Çağdaş Sanat Öğretiminde Disiplinlerarasılık fenomeni, alanyazında disiplinlerarasılık kavramının bir öğretim yaklaşımı olması ve makro düzeyde diğer eğitim durumlarında uygulanabilirliği göz önünde bulundurularak, çeşitli alanlarda nasıl uygulandığı araştırılmıştır. Dil eğitimi, fen ve teknoloji dersi, sosyal bilgiler dersi gibi eğitimin çeşitli alanlarında uygulanmanın yanı sıra eğitim dışındaki mimarlık, mühendislik ya da plastik sanatlar gibi alanlarda da nasıl ele alındığı temel alınmıştır.

## 2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Uysal (2009) yapmış olduğu doktora tezinde, çağdaş görsel kültürde resimsel imge ve sanat eğitiminde yeni imge düzenleri ilişkisi bağlamında, teknolojinin gelişmesine bağlı olarak sanat ve sanatçı kavramlarında yaşanan değişimlerin doğal sonucu olarak sanat eğitimi yaklaşımlarında da değişimin olması gerekliliği problemini ele almıştır. Günümüzde estetik anlayışlarındeğişmesi sonucu ortaya çıkan farklı sanatsal oluşumların algılanması konusunda sanat eğitimine verilmesi gereken değeri vurgulamaktadır. Araştırmada, sanat eğitimcisinin, öğrencilere bu yeteneği kazandırmakla önemli bir eksiği tamamlayacağı düşüncesiyle yola çıkılmıştır. Sanatçı ve sanat eğitimcisi yetiştiren kurumların lisans ve lisansüstü düzeyinde yürütülmekte olan programlarda proje önerileri ile sürdürülecek, çağdaş görsel kültür imgeleri ve sosyo-kültürel olguları bir arada barındırabilecek teorik ve disiplinlerarası etkileşimli çalışan atölye derslerine yer verilmesini önermiştir. Araştırmada, üç üniversitenin eğitim ve güzel sanatlar fakültelerindeki üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan 248 öğrenciden 147'si ile görüşmeler yapılmış, elde edilen veriler, içerik analizi ile düzenlenmiştir. Buna göre; internet, televizyon ve yazılı basın gibi görsel kültür değişkenlerinin ve sosyo-kültürel olgulardan yaşadıkları çevrenin lisans düzeyinde sanat eğitimi alan öğrencilerin resimlerindeki imgelerde yüksek oranda olumlu etkisi olduğu fakat politika ve inançların etkisinin olmadığı, ekonominin ise olumsuz etkilediği yönünde bulgular elde edilmiştir. Görsel kültürün ve sosyo-kültürel olguların,

öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerine göre anlamlı farklar taşıdığı tespit edildiği bu araştırma, sosyo-kültürel yaşamdan eğitim durumlarına katılacak birçok olgu ve bu olguların uygulamaya katıldığı projeler yoluyla öğrenci çalışmalarına ve dolayısıyla yine toplumun içine katılabileceği düşüncesine varılmıştır. Disiplinlerarasılık, bu çalışmada sistematik bir eğitim yaklaşımı olmanın yanı sıra öğreticiye kazandırılması hedeflenen bir bakış açısı olarak anlamlandırılmıştır.

Üstüner (2007) yüksek lisans tezinde, disiplinlerarasılığın sanata ve sanat eğitimine etkilerini literatür tarama ve beşli likert tipi bir bilgi toplama formu kullanarak araştırmıştır. Bu çalışmada araştırmacı ilgili literatürden elde ettiği bilgileri, resim, heykel, sanat sosyolojisi, iç mimar, grafik, moda resmi, temel sanat eğitimi ve endüstriyel ürün tasarımı gibi sanatla yakından ilişkili alanlardan ve Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi'nde çeşitli akademik görevlerde bulunan sanatçı-sanat eğitimcilerin görüşlerine başvurarak şekillendirmiştir. Üstüner, bilgi toplama formu ile elde ettiği verileri, frekans ve yüzde gibi nicel tekniklerle betimsel istatistik yöntemlerini kullanarak açıklamıştır. Araştırmada çalışma grubuna disiplinlerarasılığa ilişkin yönlendirilen sorular, resim eğitiminde yer alışı ve sanat eğitimine nasıl girebileceği konuları temelinde sorgulamayı içermektedir. Bu amaçlarla sonuçlar bölümünde programda bireyin kendini ifade etmede tüm biçimlerini, yazın, şiir ve müziği de içine alan birleştirici ve bütünleştirici bir yaklaşımın benimsenmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Çalışmada disiplinlerarasılığın sağlanmasını desteklemek üzere sanatın dışında disiplinlerin de öğrenmeye katılabilmesi için kendi tercihleri doğrultusunda seçmeli derslerin seçilebilmesi, atölyelerin deneysel çalışmalara müsait hale getirilmesi ve sanat eğitimi programında yenilenmeye gidilmesi gibi programı geliştirmeye yönelik genel anlamda uygulama önerileri getirilmiştir.

Delier 2005'de tamamladığı yaptığı yüksek lisans tezinde, dil eğitiminin ve sanat eğitiminin çağın hızla değişen yapısına paralel bir değişime ayak uydurmakta ortak paradigmalara sahip olmaları gerekçesiyle bu iki disiplini, disiplinlerarası bir öğretim yaklaşımı benimsenerek öğrenmede yarattıkları değişimini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Delier (2005) bu araştırmada, yabancı dil öğretiminde dilbilgisi kurallarını ezberletmek yerine sanatla ilgili bilgilerin verildiği bir içerik kullanılarak, çok duyumlu öğrenme sağlanabileceği öngörüsüne sahiptir. Araştırmada veriler, Milli Eğitime bağlı ilköğretim okullarındaki 264 öğrenciye ve 92 Resim-İş ve İngilizce Öğretmenine uygulanan anketler yoluyla toplanmıştır. Araştırmada etkililiği tespit

edilmek istenen farklı iki tür disiplinlerarasılıktan söz edilmektedir. Burada ilk olarak bir yabancı dil öğretimi olarak sanat yapıtları kullanımıyla bütünleştirilmiş çok duyumlu bir eğitim amaçlanmıştır. Ayrıca üç temel sanat disiplininin (sanat tarihi, estetik ve sanat eleştirisi) öğretilmesi ve betimleme becerisini kazandırmak için yabancı dilin kullanılması amaçlanmıştır. Temel amaç, sanat ve dil ortak eğitimi yoluyla çok duyumlu eğitimin sağlanmasıdır. Bu amaçla yapılan çalışmada, disiplinlerarası yaklaşımla verilen eğitimin olumlu etkileri olduğu sonucuna varılmıştır. Delier'in yaklaşımın uygulanması konusunda önerileri; yaklaşımın tüm eğitim programındaki derslerin içine sokulması gerekliliği, düşündüklerini resmeden bireyler için kuram ve uygulama bağlantısının kurulabilmesinin önemi ve sanatla ilgili konuşma ve yazma becerilerinin diğer derslerle ilişkilendirilerek kazandırılabileceği şeklindedir.

Aslantaş 2012'de tamamladığı doktora tezinde, disiplinlerarası yaklaşımın görsel sanatlar dersinde uygulanması yoluyla öğrencilerin derse yönelik tutumlarına, eleştirel düşünme (analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama, öz düzenleme boyutları) becerilerine, öğrenci ürünlerine ve öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşlerine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma, yarı deneysel bir desenle, 44 öğrenci ile Milli Eğitim'e bağlı bir özel okulda gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucunda, deney grubu öğrencilerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik; en çok hoşlarına giden durumlar, öğretmenden yardım alma konusundaki görüşleri, etkinlik ile ilgili önerileri, çalışma ile ilgili duyguları, hoşlarına gitmeyen şeyler, öğrendikleri farklı ve yeni şeyler, etkinlik ile ilgili önerileri, bilgilerinden yararlandıkları dersler yönünden olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Savaş 2010 yılında yapmış olduğu yüksek lisans tezinde sanatta disiplinlerarası etkileşimlerin seramik sanatı ve eğitimine etkilerini incelemiştir. Seramik sanatının modernizm öncesi ve sonrası dönemlerde disiplinlerarası etkileşimlerden nasıl etkilendiğini ve bu tür değişimlerin atölye ortamlarına yöntem, içerik, araç ve gereç gibi açılardan nasıl yansıtılabileceği araştırılmıştır. Hacettepe ve Gazi Üniversitelerinin Güzel Sanatlar Bölümlerinin seramik bölümü ve seramik eğitimi ana bilim dallarından toplam 107 öğrenci ve 16 öğretim elemanı ile beşli derecelendirme ölçeği içeren anketler kullanarak çalışılmıştır. Sanatta disiplinlerarasılığın seramik sanatına etkileri konusunda teorik bilgi ve uygulama boyutlarına yeteri kadar yer verilebildiği sonuçlardan birisidir. Sanat disiplinleri ve bilim disiplinleri şeklinde bir sınıflandırmayla, diğer disiplinlerden bilgilerin edinilmesinde farklı fakültelerden ders

seçimlerine özendirme ve yönlendirmenin ve kuramsal bilgi kazanımının yanı sıra uygulamanın farklı malzeme kullanımı gibi çeşitli boyutlarının da kazandırılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Tanyolaç 2008'de tamamladığı yüksek lisans tezinde çağdaş sanat eğitimi üzerine model araştırması yapmıştır. Literatür taraması yoluyla tamamlanan çalışmanın ikinci bölümünde Türkiye ve dünyadaki sanat eğitimi program modellerinden örneklere yer verilmiştir. Bunlardan önemlileri disiplinlerarası sanat eğitiminin programa katıldığı Cornell Üniversitesi örneğidir. Bu üniversitede sanatla ilişkili tüm disiplinlerin bir arada olduğu sanat fakültesinin yanı sıra, bir de sanat ve sosyal bilimler ilişkisinin disiplinlerarası yapıda ve tüm üniversite öğrencilerine açık bir biçimde verilebildiği bir sistem mevcuttur. Görsel eğitim programı adı altında bu programda; sanat tarihi, sinema, edebi eğitim, psikoloji, mitoloji ve postmodernite, güneydoğu Asya sanatı, sanat ve görsel sergileme, tiyatro ve karşılaştırmalı modernite gibi dersler yer alırken, görsel sanatlar alanında metin analizleri yapılarak görsel eğitim konusunda eleştirel düşünmeye alıştırmak amaçlanmaktadır. Çalışmada Cornell Üniversitesi'ne benzer bir anlayışla eğitimini sürdüren Sabancı Üniversitesi'nin de Sanat ve Sosyal Bilimler Fakültesi program ve mezuniyet şartları örnek verilmiştir. Üniversite'de ilk yıl sağlanmak istenen genel durum için üniversite dersleri adı altında alan dışı zorunlu ders seçimleri yaptırılarak mühendislik alanından öğrencilerin de asgari ölçülerde sanat ve tasarım alanından beceri olmasa da genel bir bilgi kazanımı edinmeleri planlanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada, üniversitelerde disiplinlerarası programları yoluyla sanatın toplumları geliştirme, kültürel yozlaşmayı önleme ve kültür eğitimi gibi rolleri üzerinde durulmuştur. Çalışmanın vardığı sonuçlar arasında; sanatçıların ve özellikle sanat eğitimcilerinin, çoklu bilgi donanımına ve çoklu araç gereç kullanımına yönelik eğitim almalarının önemi yer almaktadır.

Özkök (2004) disiplinlerarası yaklaşıma dayalı sanat eğitiminin, ilköğretimde yaratıcı problem çözmeye etkisini araştırdığı ve bir model önerisi getirdiği çalışmasında sanat, bilim, geometri ve teknoloji bütünleştirmesini esas alan 'dönüştürme' konusu çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bir eleştirel düşünme testi ve altı adet gözlem ölçeği geliştirilerek, sanal ortamda doldurtulmuş, on haftalık ders sürecinde gözlemcinin elde ettiği veriler, nitel veri analiziyle çözümlenmiştir. Özkök'ün bu araştırmadan elde ettiği sonuçlar arasında; yaratıcı problem çözme sürecinde, eleştirel düşünme kapsamındaki tanımlama-anlamlandırma, analiz, yorum yapma ve yargıda bulunma düzeylerinde

anlamlı bir artış olduğu ortaya çıkmıştır. Üzerinde durulan diğer sonuçlardan birisi ise, uygulama sonrasında öğrencilerin yaratıcı problem çözme davranışları ile matematik, fen ve sosyal bilgiler, iş-teknik gibi alanlardaki akademik başarıları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin varlığıdır. Farklı disiplinlere ait bilgi, teknik ve materyalleri kullanan öğretmen ve öğrencilerin, disiplinlerin birbirleri ile ilişkili olduğunu ve sanatın disiplinler arasındaki ilişkiyi verimli hale getirdiği konusunda olumlu görüşlerine de ulaşılmıştır.

Alp (2010) disiplinlerarasılığın bir öğretim yaklaşımı olarak kullanılarak matematiğin olasılık konusunun öğrencilerin öğrenmelerinde, kalıcılığa akademik başarılarına etkisini araştırdığı yüksek lisans tezinde, bir dersin içeriğinde birleştirilen disiplinlerin, öğretmede kuram ve uygulamaya nasıl entegre edilebileceği ve bunun ilköğretim matematik dersinde hangi sonuçları doğuracağı üzerine yoğunlaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, bu yaklaşımın öğrenmeye kalıcı etkisi olduğu, öğrenme başarılarına olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir. Eğitim kurumlarında, eğitim programlarına bu şekilde disiplinlerarası yaklaşımlarla işlenecek etkinliklerin eklenmesi ve hatta farklı disiplinlerden bilgilere sahip öğretmenlerle organize edilecek dersler ya da kursların planlanması önerilmektedir.

Çıray (2010) tezinde, disiplinlerarası analoji tabanlı öğretim modeli ile fen bilgisi dersinde etkin öğrenme ve öğrenmede kalıcılığa etkilerini araştırmıştır. Öğrenmede yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak ilköğretim sekizinci sınıfta var olan Fen ve Teknoloji dersinde maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinde bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu ünitenin anahtar ve soyut kavramlarının, olgu ve ilkelerinin öğrencilerin kendi öğrenmelerini sağlayabilecekleri farklı disiplinlerden analojiler yoluyla hazırlanmasının önemine vurgu yapılmıştır. Bu temel amaçla, dört hafta süren bir etkinlik planlanmış sonuçları incelenmiştir. Araştırmada varılan sonuçlar arasında disiplinlerarası analoji tabanlı öğretim yaklaşımının yapılandırmacı yaklaşımla olumlu anlamda bir uyumu olduğu ve bu yaklaşımla düşük ve yüksek düzeyde akademik başarıya sahip öğrencilerde her iki grupta da başarıya arttırıcı etkileri gözlemlendiği sonuçlarına varılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmada, önerilen yaklaşımın uygulanmasında fiziki koşulların sağlanması ve akademik başarısı anlamında heterojen gruplarda bile uygulanabileceği belirtilmiş, diğer ünitelerde de denemesi ve uygulamanın tüm basamakları yerine getirilerek tamamlanması önerilmiştir.

Güneş (2007) yüksek lisans çalışmasında yenilenmiş ilköğretim 4. sınıf İngilizce programının 4. sınıf sosyal bilgiler programı ile disiplinlerarasılık ilkeleri açısından uyumunu incelemiştir. Dil eğitimiyle ilgili son kuramsal yaklaşımlar esas alınarak, içerik odaklı öğretimin ilköğretimde öğrenme için uygun olduğu belirtilmiş. Disiplinlerarasılık ilkeleri olarak konu uyumu, etkinlik uyumu ve beceri strateji uyumu tespit edilerek her iki programda bu ilkelere göre doküman incelemesine alınmıştır. Araştırma sonuçlarında dersler arasında sistemli bir uyuma rastlanmadığı fakat bazı kavramlar yoluyla uyum sağlanabileceği vurgulanmıştır.

Demir'in 2009'de ilköğretim ikinci sınıflarda uygulamasını yaptığı yüksek lisans tezi, disiplinlerarası bir bütüncül yaklaşımın uygulamaya geçişini araştırmaktadır. Temel ders olarak seçilen Türkçe'nin Hayat Bilgisi ve Matematik dersleriyle bütünleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlarla, çeşitli veri toplama araçları kullanılarak öğrencilerin, velilerin ve öğreticilerin görüşleri elde edilmiştir. Geliştirilen başarı testleri ve öz değerlendirme ölçekleri sonucunda elde edilmiş bulgulara göre; geleneksel yönteme göre daha etkin öğrenme sağladığı, öğrencilerin daha istekli oldukları ve günlük yaşama aktarabildikleri, ödevlerini istekli yaptıkları ve kendilerini daha iyi ifade ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Tek bir disipline bağlı sürdürülecek benzer uygulamalar, belirli bir yaş grubu için tek bir kitapta düzenlenerek sunulduğunda, öğrencileri fazla ders kitabı yükünden ve sorumluluğundan kurtaracağı düşüncesi, ileriki çalışmalara yönelik önerilmektedir.

Konukaldı 2012'de tamamladığı yüksek lisans çalışmasında ilköğretim fen ve teknoloji dersinde disiplinlerarası tematik öğrenme yaklaşımının öğrenme ürünleri üzerine etkisini araştırmıştır. Eğitimde bütünleştirme yollarından biri olarak bütüncül bir disiplinlerarası yaklaşımı, bir öğretim yılı süresince Türkçe, Görsel Sanatlar, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Bilişim Teknolojileri, Müzik, Beden Eğitimi, Rehberlik, Yabacı Dil (İngilizce ve Almanca) alan öğretmenlerinin uygulayıcı olmaları yoluyla günlük yaşam konularından birisi olan organ bağışı ve sistem konusu seçilerek yürütülmüştür. Başarı testi ve tutum testi kullanılarak araştırılan veriler, hem betimsel hem de içerik analizi ile çözümlenmiş, elde edilen bulgular, literatürle ilişkilendirilerek sunulmuştur. Sekiz hafta süren deneysel uygulama hakkında elde edilen verilere göre, farklı alanlardan uzmanlarla çalışılan bu tür uygulamalarda başarı sağlanması için öğretmenlere hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesi, öğretim sürecine yönelik ek

materyaller geliştirilmesi, farklı düzeylerde sınıflarda ve farklı alanlarda bu tür çalışmaların sürdürülmesi gibi birçok araştırma ve uygulama önerileri getirilmiştir.

Güvenç'in (2001) yüksek lisans tezinde, Türkiye'de üniversitelerde sosyal bilimler alanlarında lisansüstü programlara yönelik bir alan araştırması gerçekleştirmiştir. Araştırmada, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'ndeki Bilim ve Teknoloji Topluluğu Çalışmaları ve Irk ve Kadın Çalışmaları Topluluğu, disiplinlerarası uygulamalara ve oluşumlara yönelik inceleme alanları olarak belirlenmiştir. Bu araştırma sonucunda, disiplinlerarası programlar yoluyla sosyal bilimlere bağlı disiplinler arasındaki ayrışıklık ve hiyerarşinin kaldırılması yoluyla başarı sağlanabileceği belirtilmiştir.

## 2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Wolfgang (2011), "Performed Disciplines/Collaborative Disciplines: Becoming Interdisciplinary in Higher Education" isimli doktora tezinde, görsel sanatlarda işbirlikli uygulamalar yoluyla disiplinlerarası yeni bir eğitim programı hazırlama amacını taşımaktadır. Bu amaca yönelik olarak öğrenci çalışmaları üzerinden onlara disiplinlerarasılıkla ilgili sorular sorarak, karşılıklı bir veri analizi yöntemiyle ortak bir yapı ortaya çıkarmaya çalışılmıştır. Doküman incelemeye, sanat dokümanlarına ve öğrencilerin eğitim programlarıyla ilgili görüşlerine dayanan nitel bir araştırma olarak planlamıştır. Bu çalışmanın sonuçları, öğrencilerin işbirliği içinde uygulamalar yapması ve disiplinlerarası bir anlayışın benimsenmesi sonucunda, karşılıklı bir program oluşturulması denemesi ve bunun yükseköğretimde sanat eğitimine yönelik planlanması bakımından dikkat çekicidir. Disiplinlerarasılık, bu çalışmada görsel kültür öğelerini ve kimlik farklılıklarını ortaya koymakta kullanılan yükseköğretime yönelik bir eğitim yöntemi olarak tanımlanmaktadır.

Dube (2009), "Assessment and Evaluation Practices in Outdoor, Experiential, Environmentally-Focused Integrated and Interdisciplinary Programs" isimli yayımlanmamış yüksek lisans tezinde birleştirilmiş ve disiplinlerarası programların bilişsel gelişim değerlendirme farklarını ortaya çıkarmak üzere bir takım farklı öğrenme kuramlarına değinmiştir. Birleştirilmiş programların değerlendirme yaklaşımlarıyla teorilerinden yola çıkarak, çevresel ve deneysel öğrenme ile temellendirilmiş disiplinlerarası çalışmalarda kullanılabilecek kazanımlar üzerine açıklamalar getirmiştir.

Buna göre Dube (2009), kişisel ve nitel değerlendirmelerin önemli olduğuna, eleştirel düşünmeye ve çevresel farkındalıklarını geliştirmeye yönelik kazanımlara dikkat çekmektedir. Ayrıca üç temel madde ile açıkladığı değerlendirme yaklaşımını da disiplinlerarası çalışmalara uyarlanabileceğini öngörmüştür. Buna göre, birinci olarak değerlendirme bireysel ve yeri geldikçe ve kazanıldıkça olmalı, ikinci olarak disiplinlerarasılığın doğası gereği bilgiler geldikçe ve birleştikçe değerlendirme şekillendirilebileceğinden hazır reçetelerden sakınmak gerekmektedir. Üçüncü ve son madde ise, değerlendirme öğrencinin yapısını temel almalı, öğrencinin sosyal bağlama ve gruplara katılımı önem kazanmalıdır. Dube (2009) elde ettiği bulgular arasında disiplinlerarası çalışmalarda değerlendirme kriterleri isimli çalışmaya da yer vermiştir. Buna göre değerlendirme; kişisel bağlantılar (sosyal olabilme), bağlantılar kurabilme, değişimi yönetebilme, kendini yönetme, işbirliğine gönüllü olma ve öğrenmedeki değerlerin farkındalığı olmak üzere altı ayrı tema altında toplanmaktadır. Dube (2009) bu değerlendirme yaklaşımlarını Çevresel Çalışmalar Programı adı altında bir programda toplamıştır. Araştırma, 7-10 kişilik bir ortaokul öğrenci grubu ile iki öğretmen tarafından sürdürülen disiplinlerarası bir yaklaşımla uygulamıştır. Kendi değerlendirme yaklaşımını; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak gruplandırmıştır. Bunlardan bilişsel değerlendirme; iletişim, bilgi ve anlamlandırma, düşünme ve araştırma, uygulama, çalışma alışkanlıkları ve sunum boyutları olmak üzere altı ana kriterde toplamıştır. Bu değerlendirme yaklaşımıyla elde ettiği nitel sonuçlar şunlardır; çevresel eğitimi ve disiplinlerarasılığı birleştirdikleri programlarında değerlendirme yaklaşımlarının bütüncül bir çerçevede belirtilmesi gerektiği, eğitim programlarındaki diğer kazanımlarla da eşleşmesi gerektiği, öğrencinin gelişimiyle eşleştirilmesi gerektiği ve karakter temelli (konuya göre) değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi gerektiğidir.

Pajevsky (2006) disiplinlerarası olan ve olmayan programların eğitim durumlarında öğrencilerin farklı desteklere ihtiyaç duydukları ve bu nedenle yönlendirme almaları gerektiği tezi üzerine bir araştırma yürütmüştür. Kuram ve uygulama boyutları olan programlarda; içerik oluşturma, süreci yönlendirme, öğrenciyi destekleme ve değerlendirme boyutlarını ele almıştır. ‘Bilim ve sanatlar’ ve ‘İnsanı bilimler ve sanat’ programlarının lisans düzeyindeki öğrencilerinin görüşleri tarama yoluyla toplanmış ve nicel veri analizi yöntemleri ile değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre en önemli sonuç, disiplinlerarası çalışmaların sürdürüldüğü gruplarda destekleyici öğretme kavramının daha etkili olduğudur. Disiplinlerarası çalışma

programlarında daha fazla yönlendirmeye başvurulduğu, farklı disiplinlerden araştırmaların fazla olduğu ve öğrencilerin öğrenmelere ve araştırmalara daha istekli katıldıkları belirtilmiştir.

Iacino 2011 yılına ait "Sustainable Collaborations: A Grounded Theory of Faculty Development for Interdisciplinary Team –Teaching" doktora tezinde yükseköğretimde disiplinlerarası öğretim yaklaşımları temellendirilmiş kuram deseniyle ele alarak, kapsamlı bir yaklaşımın tüm boyutlarına açıklama getirmeyi hedeflemiştir. Farklı disiplinlerin belirli amaçlar doğrultusunda birleştirildiği bu çalışmada, öğrencilerin yanı sıra öğretim elemanlarının da disiplinlerarasılığı deneyimlemiş oldukları da vurgulanmıştır. Araştırmacı içinde 'Sınırları Aşmak' isimli çalıştayın ve "Çevresel Okur-Yazarlığın Desteklenmesi" isimli disiplinlerarası ve kapsamlı çalışmanın olduğu süreçte, disiplinlerarasılığı takım-öğretimi (team-teaching/collaborative teaching) yöntemiyle bütünleştirerek araştırmış ve üç yılda tamamlamıştır. Burada deneyimleyenler açısından elde edilen veriler, betimsel analiz yoluyla bir araya getirilerek, bulgulara ağırlıklı olarak yer verilmiştir. Araştırmada uzmanlar olarak fakülte çalışanları ve öğretim elemanları hem uygulama hem de öz ve süreç değerlendirme yapabildiklerinden veri toplama çeşitliliği desteklenmiş, geçerlilik artmıştır. Bulgulara göre, disiplinlerarası ve bu tür derslerden oluşan uzun süreli uygulanabilen kapsamlı bir öğretim programı hazırlama durumu tüm ayrıntılarıyla açıklanmaya çalışılmış ve bir model önerisi getirilmiştir.

La Fever'in (2008) "Interdisciplinary teacher education: Reform in the Global Age" isimli doktora tez projesi, öğretmen eğitiminde disiplinlerarasılığı Greene'in (1997) yapılandırmacı yaklaşımıyla temellendirilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Bilginin karmaşık doğası nedeniyle yapılandırmacı yaklaşıma ve disiplinlerarasılığa bir arada ihtiyaç duyulduğunu öne sürülerek, geleceğin öğretmenlerini daha kapsamlı, öğrenci merkezli yeni öğretme yaklaşımlarını uygulayan, küresel düşünebilen öğretmenler ve bireyler olarak yetiştirmenin önemine vurgu yapılmıştır.

Sweet'in (2009) yaptığı çalışmada, görsel sanatlar temelli birleştirilmiş öğrenmelerde; artistik becerinin yakalanır mı, öğretilir mi olduğunu ve sanatın içeriği ya da bağlamıyla tanımlanıp tanımlanmadığı tartışmasını derinlemesine incelemiştir. Elde ettiği verilerin analizinde veri setini katılımcıların tepkilerinden elde ettiği bulguları bir arada gruplandırdığı veriler ve diğer tüm veriler olarak ikiye ayırmıştır. Bourdieu'nun kültür üretimi kuramına dayandırarak öne sürdüğü görsel sanatlar birleştirme yöntemini,

fenomenoloji araştırma deseniyle, tüm bulguların anlamlandırılmasını sağlamıştır. Yöntemini öncelikle öğretmen adaylarını birleştirmeler hakkında bilgilendirmek amacıyla ve sonrasında ilk ve orta öğretimde nasıl uygulayabilecekleri konusunda bilgilendirmek amacıyla hazırlamıştır. Sanatsal uygulamaların bir arada ve diğer sanat disiplinleriyle birleştirilerek verildiği bu eğitim programında birleştirmeler sanatsal uygulama ve kavram haritaları yapma yollarıyla yapılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrendikleri birleştirme yöntemlerini kendi ders planlarına yansıtabildiklerisonuçlarına varılmıştır. Sweet, sanatın ne olduğu ve sanatsal becerinin öğretilmesi ile ilgili problem durumuna dair tüm bulgulardan elde ettiği sonuçları Bourdieu'nun kuramıyla anlamlandırarak tartışmıştır.

Tylor (2011) "Interdisciplinary Authentic Assesment: Cognitive Expectations and Student Performance" isimli doktora tezinde disiplinlerarasılık olgusunu teorik ve pratik anlamda açıklarken öğretimi sırasında meydana gelen eğitim durumlarını öğrenci, öğretmen, öğrenme, öğretme, ünite, hedefler gibi çeşitli bileşenleriyle ele almıştır.

Butler'ın (2011) çalışması, akademik kurumlarda disiplinlerarası çalışmaları engelleyen ve destekleyen olguları ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaçla, araştırmada "disiplinlerarası çalışmaları yürütmelerinde araştırmacıları hangi faktörlerin motive ettiği" ve "başarılı olan ve başarılı olmayan disiplinlerarası araştırmacıları farklılaştıran faktörlerin neler olduğu"na ilişkin sorular belirlenmiştir. Akademik kurumlarda görevli 199 fakülte çalışanı ile tarama modeli yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada disiplinlerarasılık daha çok kurum içi düzenlemelerde sosyal olguların nasıl yer aldığı konusu bağlamında ele alınmıştır.

Whisenhunt (2009) Oklahoma Üniversitesi'nde yayınlanan "The Impact of Interdisciplinary Lesson Study on Teachers' Instructional Desicions and Technology Use" isimli doktora tezinde disiplinlerarası ders çalışmanın öğretmenlerin eğitimsel karar verme ve teknoloji kullanımına etkisini araştırmıştır. Öğretmenlerden oluşan çalışma grubu, her biri matematik, İngilizce, bilim ve sosyal bilimlerden birer üye bulundurmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Araştırma sonuçlarında ders çalışma/hazırlama döngüsünü geleneksel modellerden, öğretmenler arası ve öğretmen-öğrenci birlikteliğinde olması gerekliliğini nedenleri açıklanmıştır. Disiplinlerarası uygulamalar, eğitimsel karar verme ve teknoloji kullanımı temelinde, betimsel analizlerle ortaya koyulmuştur. Kurum içi kararların ve sistemin, bireysel ve grup gelişimlerine göre düzenlenmesinin kazanımları, kuramsal bilgilerle birleştirilmiş ve yorumlanmıştır.

Çalışmada kurumsal yapı, öğrenme süreçleri ve profesyonel gelişim programlarının arasındaki ilişkileri incelemiştir.

Chitwood'un (2009) "Interdisciplinary Instruction in American Colleges of Education: Rhetoric or Reality?" isimli doktora tezi, öğretmen eğitimiyle ilgili karma araştırma yöntemiyle hazırlanmış bir çalışmadır. Disiplinlerarasılık, felsefi, pedagojik, yapısal, ideolojik ve uygulama açısından incelenmiştir. Araştırmacının esas yola çıktığı problem durumu sıkça sözü edilen bir yaklaşım olarak disiplinlerarasılığın bir söylem tarzı mı yoksa bir gerçeklik mi olduğu sorunsalıdır. Bunu açığa çıkarabilmek amacıyla öğretmen yetiştirme programını incelemiş, kurumlardaki engelleri araştırmış, ders hazırlama stratejilerini, deneyimleyenler olarak öğretmenlerin görüşleriyle belirlemeye çalışmıştır. Elde edilen veriler bir araya getirilmiş, hem nitel hem de nicel yöntemlere başvurarak analiz edilmiştir.

### 2.3. İlgili Araştırmaların Taranmasının Araştırmanın Önemine Katkısı

Disiplinlerarasılık çeşitli uygulamalarla farklı eğitsel durumlara işaret emektedir. Bunlardan ilki ve yaygın olarak bilineni, disiplinlerarasılığın ilk ve orta öğretim düzeyinde birden fazla dersin programlarının belirli bir amaca ve yönteme bağlı ortak bir temada birleştirilmesini öngören bütüncül bir eğitim yaklaşımı olarak ele alındığı çalışmalardır (Delier, 2005; Üstüner, 2007; Konukaldı, 2012; Güneş, 2007). Eğitim sistemine bütüncül önermeler yapan bu yaklaşımların yanı sıra disiplinlerarasılığın öğrenmede etkili bir öğretim yaklaşımı olduğunu öne süren nitel ve nicel araştırmalar da mevcuttur (Özkök, 2004; Aslantaş, 2012; Demir, 2009; Dube, 2009). Disiplinlerarasılığı, öğretim sürecinde aktifleşen bir yaklaşım olmanın yanı sıra öğretmenlere kazandırılması gereken bir tutum olması gerektiğini savunan çalışmalar da söz konusudur (Uysal, 2009; Konukaldı, 2012; Iacino, 2011; La Fever, 2008; Sweet, 2009; Tylor, 2011; Butler, 2011; Whisenhunt, 2009; Chitwood, 2009). Bu çıkarımlar sonucunda disiplinlerarasılığı, bütüncül bir bakışla lisans düzeyinde programlara getirilmesi gereken bir ders olarak ve dersler arasında birleşmeler sağlayacak bir öğretim yaklaşımı olarak gören çalışmalarla bulunmaktadır (Uysal, 2009; Üstüner, 2007; Savaş, 2010; Tanyolaç, 2008; Güvenç, 2001; Iacino, 2011; Butler, 2011).

Özellikle lisans düzeyi eğitim durumlarına yönelik olarak, sanat dışında çeşitli alanlarda tek bir ders içeriğinde birçok disiplinin farklı biçimlerde bir araya

getirilmesine yönelik bazı çalışmalarla karşılaşılmıştır. İçerik oluşturma, değerlendirme yaklaşımları oluşturma, disiplinlerarasılığı bir öğretim yaklaşımı olarak uygulama, etkin öğrenme yaşantıları oluşturma, diğer disiplinlerden farklı yollarla bilgi taşıma gibi çeşitli boyutları inceleyen ve önerilerde bulunan bazı çalışmalar (Alp, 2010; Çıray, 2010; Wolfgang, 2011; Pajevsky, 2006; Güneş, 2007) bu çalışmanın problem durumuyla çeşitli açılardan benzerlikler göstermektedir.

İlgili literatür değerlendiğinde disiplinlerarasılık kavramı, bir eğitim yaklaşımı olmanın yanı sıra sanat alanlarının malzeme, konu, üretim süreci gibi çeşitli yönlerini birleştirmeye yönelik bir yaklaşım olarak, mühendislik temel alanında bir uçak tasarım sürecinde ya da mimarlıkta sosyo-kültürel öğelerle işlevselliği birleştiren bir anlayış olarak da ortaya çıkmaktadır. Bu bölümde yapılan araştırmalar, tezin konusu ile ilgili olarak yakından uzağa doğru açıklanmaya çalışılmıştır. Bu nedenle öncelikle lisans düzeyinde sanat eğitiminde yapılmış tezlere daha sonra ilk ve ortaöğretim düzeyinde sanat eğitimiyle ilgili yapılmış bazı tezlere yer verilmiştir. İlerleyen kısımda sanat eğitimi alanı dışında fakat yine eğitim genelinde disiplinlerarasılık olgusu araştırılmış ve son olarak yükseköğretim kurumlarının diğer fakültelerinde eğitim dışı temel alanlarda disiplinlerarasılığa dair nasıl araştırmalar yapıldığı ve hangi sonuçlara varıldığı ortaya koyulmuştur.

Tüm araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda; yurt dışında disiplinlerarasılıkla ilgili eğitim alanındaki çalışmaların 90'lı yıllarda başladığı ve benzer amaçlı çalışmaların ülkemizde 90'ların sonlarına doğru yapıldığı görülmektedir. Eğitim alanında yapılmış çalışmalar incelendiğinde önceleri bu çalışmalarda, modernizmin eğitime yansıyan disiplinleştirme etkilerine de rastlandığı ve genelde disiplinlerin bir öğretim yöntemi olarak o disiplinlere özgü yöntemlerle sınırlandırıldığı görülmekteyken; 2000'den sonraki çalışmaların, postmodernizmin birçok etkisiyle disiplinlerarasılığın sınırsızlık kavramı da benimsenerek değişik uygulama biçimleriyle araştırıldığı görülmektedir.

Sonuç olarak, disiplinlerarasılıkla ilgili eğitimin farklı alanları ve sanat eğitimi alanı incelendiğinde, eğitimde bir sistem yaklaşımı olarak lisans düzeyinde öğretim programlarına getirilmesi önerilen yaklaşımların sıklıkla ele alındığı görülmektedir. Gerçekleştirilen alan yazın taraması sonucunda, lisans düzeyinde sanat eğitimi programlarında teorik bir içerikte deneyimlenen bir olgu olarak disiplinlerarası yaklaşımdan söz edilmediği görülmektedir. Bunun yanı sıra yapılan alan yazın taraması,

fenomenolojinin birçok sebeple sanat eğitimi araştırmalarıyla örtüşen bir desen olmasına karşın, sıklıkla kullanılmadığını göstermiştir. Bu nedenle bu araştırma, özsel karakteristik özellikleri nedeniyle disiplinlerarasılığı barındırdığı öngörülen çağdaş sanat dersinde bu disiplinlerarasılığın, öncelikle fenomenolojik bir bakışla dersi deneyimleyenlerce nasıl anlamlandırıldığını ortaya koymak ve sonrasında bu anlamlandırmalar yoluyla bu dersin yapısına özgü oluşan çeşitli anlamları, yerel ve evrensel bağlamda tartışabilmek açısından önemlidir.

# 3. YÖNTEM

Araştırma, nitel araştırma yöntemleri esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Yorumlamacı gelenekle yola çıkan nitel araştırmalarda temel kaygı, sınırlı olgu ve olayları olabildiğince derinlemesine ve betimsel bir şekilde çözümlemektir. Bu araştırmada nitel yöntemlerin kullanılmasının sebepleri, var olan bir düşünceye ilişkin uygulama boyutlarını derinlemesine araştırarak, denenceler geliştirilecek gelecek çalışmalara öncülük etmektir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar yoluyla merkezdeki olgunun çeşitli katılımcı görüşleriyle araştırılması ve anlamlandırılması beklenmektedir (McMillan, 2004, s. 256).

Nitel araştırma yöntemleriyle bir araştırmayı yürütmek; kuramsal çerçevenin belirlenmesi, problem durumunun yazımı, araştırma sorularının düzenlenmesi, araştırma desenin oluşturulması, analiz yöntemleri ve bulguları betimleme süreci gibi çeşitli başlıklarıyla nicel yöntemlerle birçok yönden farklılık göstermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Creswell, 2009; Glesne, 2012; Merriam, 2013). Nitel araştırmalar, nicel araştırmalardaki yatay ve genellemeci anlayışa eleştiri olarak durumları derinlemesine ve çeşitli boyutlarıyla anlamlandırmayı amaçladığından nicel verilere derinlik, ayrıntı ve anlam kazandırmak anlamında da kullanılabilmektedir.

Nitel yöntem kullanılan çalışmalarda araştırmacılar, sınırlı sayıda katılımcı ile belirli bir durumu çalışabilir, çalışılmış bir konuyu değerlendirebilir ve elde ettiği sonuçlarla analitik genellemelere giden denenceler oluşturabilir, kavramsal bir model geliştirebilir veya yeni bir kuram oluşturmaya gidebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 310). Tartışma ve anlamlandırmanın yanı sıra nitel bir araştırma, yeni bir düşünme biçimi yaratarak, var olan literatürdeki bir boşluğu da doldurabilir (Creswell 2009, s. 102). Eğitim bilimlerinde planlanan nitel araştırmalar; öğrenme öğretme süreçlerindeki birçok birbirine bağlı durumu, çeşitli araştırma desenleriyle derinlemesine araştırarak yeni anlamlar ve anlamlandırmalar üzerinde yoğunlaşmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007; McMillan, 2004). Sonuç olarak nicel araştırmalarda, durumların sayısal yoğunluğu üzerinden yatay çıkarımlar amaçlanmaktayken; nitel araştırmalarda, olgulara, durumlara, süreçlere ve nedenlere yoğunlaşılarak dikey çıkarımlar ortaya koyulmaktadır.

## 3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji (phenomenology) ile planlanmıştır. Creswell (2009, s. 17) nitel araştırma desenlerini; fenomenoloji, temellendirilmiş kuram, etnografi, durum çalışması ve söylem çalışmaları olarak sınıflandırmaktadır.

Öncelikle bir düşünme sistematiği olan fenomenolojinin temelleri, ünlü matematikçi Edmund Husserl'a (1859-1938) ve onu destekleyen Heiddegger, Sarter ve Merleau-Ponty gibi kişilerin görüşlerine dayanmaktadır. Felsefi temelleri J. Locke ve E. Kant'a kadar uzanan bir düşünme biçimi olarak fenomenoloji, Kant ve öncüllerinden Locke'un da tohumlarını attığı duyuların dünyası ya da duyularak algılanır dünya düşüncesi, Hegel ile birlikte soyut-somut tüm varlık biçimlerinin algılanması ve kavramsallaştırılmasına dönüşmüştür (Küçükalp, 2010). Kant'ın 12 kategoriye[11] sığdırarak açıklamaya çalıştığı mantık kurma ya da görünür dünyayı anlamlandırma çabaları, Hegel'de diyalektiğe dayanan bir analiz yöntemine dönüşmüştür. Felsefedeki modernitenin sonu gibi kabul gören Hegelian yaklaşımlar, Husserl ve öncülleri tarafından çoğulcu anlamlandırma girişimleri ile yeniden şekillendirilmiştir. Özne ve nesne arasındaki bağlantıyı ya da bildirişimi algıda kategorileştiren, nedenselleştiren ve anlaşılabilir kılan modernist eğilimlerden sıyrılan Husserl'in fenomen kavramı, öncelikle bir görünüşü olan fakat sadece görünüşten ibaret olmayan gerçekliklere işaret etmektedir (Küçükalp, 2010). Bu anlamda Husserl'in 19. yüzyılın sonlarında içerik olarak geliştirdiği fenomenoloji, aklın ve bilincin ulaşabildiği bilginin varlıksal olarak zaman ve mekâna göre değişiminden yola çıkan, öznelerin bilinçlerinin ve deneyimlerinin ortak algılamalarda önemli bir rolü olduğunu vurgulayan yeni bir anlamlandırma yöntemidir. Bir fenomenin açıklanmasında, onu ortak olarak deneyimleyen tüm katılımcıları ile tanımlanmaya yoğunlaşılır ve evrensel bir değerin tanımlanması amaçlanır. Husserl'e göre fenomenolojinin görevi "yönelimsel deneyimin

[11]Evrensel yargı, tikel yargı, tekil yargı, olumlu yargı, olumsuz yargı, sınırsız yargı, kesin yargı, varsayımlı yargı, ayrık yargı, belkili yargı, öne sürümlü yargı ve belgitli (nedenli) yargı (Thilly, F., 2010, Bir Felsefe Tarihi, 2. Baskı İstanbul: İdea Yayınları). Anlıksal deneyimler olmaksızın nesneler dünyasının algılanamayacağı görüşüne dayandırılarak açıklanabilen bu sınıflandırma, olguların hem duyusal hem de zaman-mekân farklılıklarını bir bilinçte eşleştirerek düşünebilme yöntemi olan bugünki fenomenolojinin ilk adımları sayılabilir.
Kant'ın kurduğu nesneler dünyasının algılanması ve açıklanması yaklaşımını ve 12 kategorinin yaşamdaki kullanışlarının ayrıntılı açıklamaları için bkz. E. Kant, (2006). Kılgısal Usun Eleştirisi. (Orijinal isim: Kritik der praktischen Vernunft, ilk basım: 1788) (Çeviren: Aziz Yardımlı). (1.Baskı). İstanbul: İdea Yayınevi.

tip ve biçimlerini sistemli bir biçimde incelemek ve bunların yapılarını basit 'yönelimlere' indirgemektir" şeklinde özetlenebilir (Bozkurt, 2004, s. 64). Fenomenoloji, varlığa bakıştan ve dünyayı anlama çabasından beslenerek, deneyimlerle olguların tanımlandığı bir araştırma sistematiğine evrilmiştir. Akarsu (2010, s. 47), yapılandırmacı ve derin incelemeci anlayışından dolayı Husserl'in yöntemini, yapılandırmacı/birleştirici fenomenoloji sınıflaması altına almaktadır. Bir düşünme biçimi olan fenomenolojiyi araştırma süreçlerinde bir sistematiğe oturtmaya çalışan kuramcılardan Moustakas (1994) bir anlam üretme eylemi olan fenomenolojiyi, süregelen bir durumun, araştırmacıların eleştirilerinden daha çok, katılımcıların deneyimlerinin anlamlandırmalarına yoğunlaşıldığı bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Husserl fenomenolojisi, bazı kavramlar üzerine temellenmiştir. Bunlar; *sezgi*, *yönelimsellik*, *zihinsel ve fiziksel deneyimler*, *özsel kavramlar*, *yaşam dünyası*, *epokhe*, *noema*, *noesis* ve *redüksiyon* gibi kavramlardır (Moustakas, 1994). Fenomenolojide *redüksiyon* indirgeme ya da analiz yoluyla anlam elde etme sürecini ifade etmekte ve deneyimlerden oluşan veri setinden süzülmüş ya da indirgenmiş bir bilgi yapısına ulaşma süreci olarak açıklanmaktadır (Moustakas, 1994). *Redüksiyon* sürecinde öncelikle bir *yönelimsellikle*[12] belirlediği olguya, *epokhe*[13] ile yaklaşarak öznel bakışını dışarıda bırakan ve pasifleşen araştırmacı, bulgular ve yorumlama sürecinde, anlam üretme amacıyla aktifleşmektedir. Deneyimler üzerine yoğunlaşılarak elde edilmek istenen *noematik öz*, hep aynı kalan *noemanın* bir parçasıdır ve farklı yönelimsel ilişkilerde dahi aynı kalan şeydir. Değişik deneyimler sonucu edinilen bilinçler herhangi bir şekilde tek bir noemada (tek bir özler bütününde) birleşmektedir. Belirli özlere sahip olan tipik bir özsel içerik[14], tek ve aynı dış bütünlükle algılanmakta iken farklı deneyimlemelerle bütünde birleşen bir algılamalar sonucuna da sahiptir. Diğer bir değişle algılamalarda, özsel bir bütünlüğün yanı sıra biçimsel ya da görüngüsel bir

[12]Husserl fenomenolojisinde sübjektivist bir kavram olarak *yönelimsellik*, anlam ve hakikati bir bilinç ilişkisinde birleştirir. Yönelimsellik; bilimsel disiplinler arasındaki özsel bağlantıları kurabilmeyi amaçlayan zihin durumudur (Küçükalp, 2010, s.62). Bozkurt bu kavramı *yönelmişlik* sözcüğü ile bilincin nesnel zihin gerçekliğine değil, fiilen var olan ya da var olabilecek olan bir nesneye doğru çevrilmiş olma durumu olarak yorumlamaktadır (Bozkurt, 2004, s.61-62).

[13]Araştırılan fenomenin, zaman ve mekan faktörünü ve araştırmacının kendi kesin kabullendiği gerçekleri ve hayranlıklarını göz önüne alınmaksızın varlıktan-bağımsız karakterinin anlaşılması için yapılan bu dışarlama işlemine, Husserl fenomenolojisinde *epokhe* denmektedir (Küçükalp, 2010, s.69). Öze dayalı nitelikleri duyulanlardan ayırmak, gözlem altındaki şeyin özel ayrıntılarıyla hiç ilgilenmeksizin verili şeyin form ve yapısını, temel özünü anlamaya yönelik bir çaba ile gerçekleştirilebilir. Bu aşamada araştırmacı, kendi tekilliği içerisinde öznel deneyimine değil, birçok öznel kavrayışın terk edilmesi durumunda nesnel bir biçimde tezahür eden öze, deneyimin yapısına ve mantığına odaklanmaktadır (Küçükalp, 2010, s.73).

[14] Bu bir nesne veya bir disiplinel içerik olabilir.

bütünlükten de söz edilebilir. İşte bu ayrım Husserl fenomenolojisinde; *noesis-noetik* kavramı ile deneyimlemelerin ve noema-noematik kavramı ile deneyimlenenin tasviri olarak açıklanmaktadır (Küçükalp, 2010, s. 72-86, Moustakas, 1994, s. 68-84). Moustakas'ın (1994) geliştirdiği sisteme göre deneyimleyenlerin olguya ilişkin görüşlerinin yanı sıra deneyimi tüm boyutlarıyla açıklamakta kullanılacak gözlemler de önemlidir. Bu doğrultuda bu araştırmada çağdaş sanat öğretiminde disiplinlerarasılık, içeriğin öğretime yansıdığı gözlem deneyimleri ve deneyimleyenlerin görüşleri temelinde anlamlandırılmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda, bu araştırmada fenomenolojik redüksiyonda *deneyimlenen'e* gözlemler yoluyla ve *deneyimleme'lere* görüşmeler yoluyla ulaşılmaya çalışılmıştır. Fenomenolojik redüksiyonda deneyimlenen ve algılanan olgu, doğal dünya kavramı ile açıklanırken; farklı kültürlerden kişilerin farklı bilinçlerle anlamlandırma durumu ise kültür dünyası kavramı ile açıklanmaktadır. Fenomenolojik anlam üretme sürecinde, analizde yoğunluklu olarak yer almayan bir bulgunun dahi ayrıca ifade edilmesi önem taşımaktadır. Bu yolla fenomeni tüm ayrıntısıyla ortaya koyabilecek bütünü oluşturmak amaçlanmıştır. Farklı bilinçleri bir araya getiren bu bilim yönteminde deneyimlerden oluşan anlam, her iki kavramı da bir arada taşıyan "*yaşam-dünyası*" kavramı ile açıklanmaktadır (Küçükalp, 2010, s. 89).

Fenomenolojide araştırmacı, sadece durumun bir tanımlamasını değil, ortaya çıkan farklı anlamlandırmalar arasında köprüleri de kurmaktadır. Moustakas'ın (1994) açıkladığı bu sistemde çalışılacak olgunun tanımlanmasını, ilgili kişinin deneyimlerinin betimlenmesi ve olguyu yaşayan çeşitli kişilerden bilgiler toplanması izlemektedir. Bu doğrultuda çağdaş sanat öğretiminde disiplinlerarasılık olgusuna ait deneyimlere ilişkin analiz edilen veriler, bulguların sunumunda birbirinden ayrı verilmemiş oluşturulan temalarda bir arada ve özü oluşturacak bütünlükte sunulmaya çalışılmıştır. Tematik analizle biçimlendirilen redüksiyon süreci sonucunda deneyimlenen olgu, farklı yönelimsel ilişkilerde dahi ortak kalabilecek bir anlam olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

### 3.2. Araştırmanın Sosyal ve Fiziksel Bağlamı

Çağdaş sanat dersi, Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerine bağlı kurumlar olan Resim-İş Eğitimi Anabilim Dallarının eğitim programlarında yer alan zorunlu teorik derslerden biridir. Farklı üniversitelere bağlı anabilim dalları, akademik kurul toplantılarında, dersin yer alacağı yarıyıl üzerinde tartışmalar

yapılabilecek ve kararlar alabilecek esnek bir yapıya sahiptir. Bu esneklik doğrultusunda bu araştırmanın gerçekleştirildiği yarıyıl olan 2012-2013 bahar yarıyılından önce, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda çağdaş sanat dersinin diğer teorik derslerle ilişkisi üzerine tartışılarak, dersin programdaki yarıyılının değiştirilmesine karar verilmiştir. V.Yarıyıl dersi olan Çağdaş Sanat dersi, akademik kurul kararı ile IV.Yarıyıla alınmış böylece II.Yarıyıl dersi olan ve ortaçağ sanatına kadar ilerlemesi planlanan Sanat Tarihine Giriş dersini, III.Yarıyıl dersi olan Batı Sanatı Tarihi takip etmiştir. Bu düzenlemeyle, IV.Yarıyıla alınan Çağdaş Sanat dersinin tüm sanat tarihi çizgisini kronolojik bir biçimde ara vermeden tamamlaması ve VI.Yarıyıl dersi olan Sanat Eleştirisi dersine zemin oluşturması planlanmıştır. Eğitim kurumunda yapılan bu düzenleme[15], programın bütünlüğünün sağlanması açısından bağlantıların kurulmasında yarar sağlamanın yanı sıra bu dersi döneminin dışında[16] öğrenciler dolayısıyla öğrenci mevcudunun mekâna göre fazla olmasına da neden olmuştur. Öğrenci mevcudunun fazlalığı, öğretimin gerçekleşeceği mekânla ilgili bir problem doğurmuştur. Dersi veren öğretim elemanı, bu problemli duruma yaratıcı bir çözüm geliştirerek üniversite içerisindeki yer alan ve yüksek sayıda öğrenciyi barındırabilecek mekanlar olan Kırmızı Salon, Mavi Salon ve Anadolu Üniversitesi Çağdaş Sanatlar Müzesi Sergi Salon'undan yararlanmıştır.

Çağdaş Sanatlar Müzesi'nin fiziki ve sosyal şartlarını düzenleyerek, derse uygun hale getirmiştir. Öğrenciler, müzenin en geniş alanına sahip galerisinde yerde ve puflarda daire şeklinde, öğretim elemanına yüzlerini dönmüş biçimde oturtulmuşlardır. Öğretim elemanı da öğrencilerle birlikte ve her öğrencinin görebileceği şekilde yere oturmuştur. Öğretim elemanı, öğrencilerden yükseğe ya da farklı bir yere oturmayarak samimi bir ortam oluşturmuştur.

Anadolu Üniversitesi konferans salonlarından Kırmızı Salon'da konuk öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen dersler, tam anlamıyla konferans etkinliklerine dönüşmüştür. Bu etkinlikler, üniversitenin haftalık dergisinde ve çeşitli iletişim

[15]Bu düzenleme, ileriki dönemlerde değişikliğe uğramıştır.

[16]Döneminin dışında ders alma durumu, yükseköğretim kurumlarında öğrencilerin gerekli dönem geçme şartlarını yerine getirmeleri halinde, bir derste önceki dönemlerde yaşanan başarısızlık ya da daha iyi not alma endişesi gibi nedenlerle dersin tekrar tercih edilmesi anlamına gelebilmektedir. Bunun dışında öğrencilerin başarısızlık ya da yüksek not kaygısı olmadan bir dersi döneminden önce alma hakkı nedeniyle üst dönemden ders seçme, anlamına da gelmektedir.

araçlarında duyurusu yapılarak üniversitenin tüm öğrenci ve öğretim elemanlarına açık hale gelmiştir.

### 3.3. Çalışma Grubu

Çağdaş sanat öğretiminde disiplinlerarasılık, araştırma kapsamında üzerinde durulacak temel olgu olduğundan, bu olguyu birlikte deneyimleyen tüm katılımcıların görüşleri olguyu oluşturan çeşitli boyutların açıklanması, olgunun derinlemesine anlamlandırılmasında oldukça önemlidir. Nitel araştırmalarda çalışma grubu belirlenirken, bulunan sonuçları evrene genelleme kaygısı yoktur. Bu nedenle çalışma grubu, araştırmanın verilerini sağlayabilecek niteliklerde amaçlı bir biçimde belirlenmiştir.

Üniversitelerin eğitim fakültelerinde resim-iş öğretmeni yetiştiren kurumlarının öğretim programları ve ders içerikleri incelendiğinde, disiplinlerarasılığın Özel Öğretim Yöntemleri dersi içeriğinde yer alan bir yaklaşımla sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu yaklaşımda, öğretmen adaylarının ilk ve ortaöğretimde uygulamaya yönelik ve sanatla doğrudan ilişkili dört disiplinin birleştirilmesini öğreten formasyon bilgisi kazanması amaçlanmaktadır. Lisans düzeyinde öğrencilerin sanat-eğitim-yaşam ilişkisini kurabilecekleri bir yaklaşımın eksikliği, öğrencilerin kuram-pratik ilişkisini kurabilecekleri eylemlerde bulunma ve sanatsal üretimler yoluyla eleştirel ve karakteristik bir dil geliştirme konularında eksikliklere de neden olmaktadır. Bu bağlamda problemin tespiti sonucunda bu tür disiplinlerarası bir bağlamın, içeriğin yapısı nedeniyle farklı disiplinlerden bilgilerin taşındığı çağdaş sanat dersinde nasıl deneyimlendiği sorunsalı, öğrencilerin gelişimlerini ve programın yaşama yakınlığını anlamlandırmak açısından önem taşımaktadır. Bu bakış açısıyla lisans düzeyinde disiplinlerarasılığın anlamlandırmasında bu dersi deneyimleyen lisans düzeyinde sanat eğitimi alan öğrencilerin deneyimleri, bu araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

Çalışma grubu belirlenirken, yaygın olarak kullanılan bazı örneklem belirleme türleri; tipik, maksimum çeşitlilik, kartopu, zincirleme ve kritik örneklemedir. (Merriam, 2013, s. 77). Doktora eğitimini, Eğitim Bilimleri ve Sanat Eğitimi alanlarında

çift alanlı[17] olarak yurt dışında tamamlayan dersin öğretim elemanı Doç. Dr. İsmal Özgür Soğancı'nın[18], oluşturduğu bu disiplinlerarası sosyal bağlam yerel ve evrensel anlamda nadiren oluşabilecek kritik bir durumu göstermektedir. Patton'a göre kritik durum örneklemi, tipik durum örneklemin tam tersidir. Tipik durum örnekleme, yaygın olarak rastlanan bir durumu göstermekte iken; kritik durum örnekleminde "bu, burada olmuyorsa başka benzer durumlarda da kesinlikle olmaz", ya da "bu grup belirli problemlerle karşılaşıyorsa, diğer bütün gruplar kesinlikle bu problemle karşı karşıya kalır" ifadeleri yer almaktadır ( Patton 1987'den Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 111). Sonuç olarak bu araştırmada çağdaş sanat dersinde disiplinlerarasılık olgusunun nasıl anlamlandırıldığını açıklayabilmenin, tüm deneyimleyenlerin görüşleriyle ve derinlemesine bir incelemeyle mümkün olacağı düşünülmüştür. Çeşitli sebeplerle, farklı mekânlarda farklı bir öğretim yaklaşımıyla ve konuk öğretim elemanlarıyla planlanan bu ders, kritik bir durumun göstergesidir. Bu kritik durumun derinlemesine algılanabilmesi amacıyla tek tip çalışma grubu ile çalışmak yerine durumu çeşitli açılardan ifade edebilmeyi sağlayacak çoklu bir çalışma grubuyla çalışılmıştır.

Çalışma grubunda, 2012-2013 öğretim yılı bahar dönemi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nde zorunlu derslerden biri olan Çağdaş Sanat dersini dersini planlayan öğretim elemanı Doç. Dr. İsmail Özgür SOĞANCI, onun derse konuk ettiği 4 öğretim elemanı ve derste devamlılık gösteren 13 öğrenci yer almaktadır. Konuk öğretim elemanlarının eğitim bilgilerine aşağıda Tablo 3.1.'de yer verilmiştir. Bu katılımcıların da tümü gönüllü olarak çalışmaya katılmışlardır. Etik gereklilikler doğrultusunda araştırmayla ilgili tüm bilgilendirmeler yapılarak gerekli izinleri alınmıştır.

[17] PHD Doctored in "Curriculum and Instruction" (Eğitim Programı ve Öğretim) and "Concentration in Art Education" (Sanat Eğitimi Konsantrasyonu), Arizona Eyalet Üniversitesi, USA.

[18] Dersin öğretim elemanı olan Doç. Dr. İsmail Özgür Soğancı, nitel bir araştırma olan bu çalışmada adının kodlanmadan kullanılmasını tercih etmiştir.

**Tablo 3.1.** *Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Bilgileri*

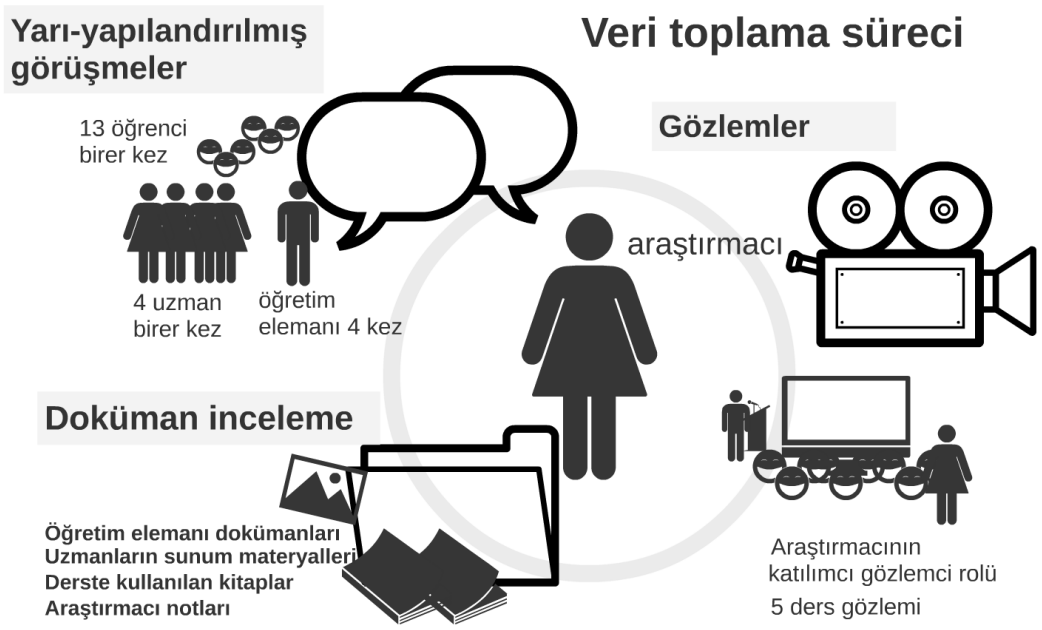
**Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Bilgileri**

| **Öğrenciler** | | | **Konuk Öğretim Elemanları** | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Kod Adı** | **Cinsiyeti** | **Derse Katılım** | **Kod Adı** | **Eğitim Bilgisi** | **Derse Katıldığı Uzmanlık Alanı** |
| Bilge | K | + | Esra | Doktora-Sanat Eğitimi | Dijital sanat |
| Serap | K | + | | | |
| Gökçe | K | + | | | |
| Derya | K | + | Banu | Doktora-Sanat Eğitimi | Preformans sanatı Feminist sanat |
| Vahit | E | + | | | |
| Emine | K | + | Burcu | Yüksek Lisans-Grafik Tasarım | Arazi sanatı |
| İlkay | K | + | | | |
| Ece | K | + | | | |
| Azize | K | + | Nergis | Sanatta Yeterlilik-Resim | Sanatın tarihsel değişimi (zaman kavramı) |
| Yasemin | K | + | | | |
| Demet | K | + | | | |
| Semra | K | + | | | |
| Sevgi | K | + | | | |

## 3.4. Veri Toplama Süreci

Fenomenoloji araştırmalarında temel veri toplama aracı görüşmedir. Gözlemler ise bu tür araştırmalarda görüşmelere temel oluşturması amacıyla kullanılmaktadır. Bu tür bir amaçla kullanılacak gözlem veri toplama tekniği, görüşme sorularını belirlemek açısından önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 74). Bu araştırmada veriler, çeşitliliğin sağlanması amacıyla üç farklı veri toplama yöntemi kullanılarak

gerçekleştirilmiştir. Temel veri kaynağı olan görüşmelere ek olarak gözlem ve doküman inceleme yöntemleri kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde çağdaş sanat dersi, beş hafta süresince görüşmelere kaynak oluşturması amacıyla gözlemlenmiştir. Öğretim elemanıyla gerçekleştirilen görüşmeler, fenomenolojik araştırma deseniyle örtüşecek biçimde fenomenin deneyimlenmesini hemen takiben planlanmıştır. Öğrencilerle planlanan görüşmeler, derslerin tüm haftalarının tamamlanmasını takiben gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecine ait gerçekleştirilen işlemler aşağıdaki Şekil 3.1.'de gösterilmiştir.




**Şekil 3.1** *Veri Toplama Süreci*

### 3.4.1. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler

Bu tür görüşmeler, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de olguya yönelik derinlemesine bilgi edinebilmeyi birleştirir. Bu nedenle, bu tür görüşme hem yapılandırılmış olmasıyla hazırlıklı ve amaçlı olmayı sağlar hem de yarı-yapılandırılmış olmasıyla farklı görüşlere açık olmayı getirir (Büyüköztürk vd., 2008, s. 160). Araştırma kapsamında Çağdaş Sanat dersine sürekli olarak devam eden öğrencilerden gönüllük ilkesiyle belirlenmiş 13 öğrenci ile birer kez yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Dersi veren öğretim elemanıyla öncelikle bir öngörüşme

gerçekleştirilmiştir. Bu ön görüşmede, araştırmanın amacıyla ilgili bilgi verilmiş, dersin öğretim sürecini değiştirmeye ve yönlendirmeye yönelik herhangi bir girişim ya da açıklama yapılmamıştır. Bu görüşmede dersin kaç hafta süreceği, nasıl işleneceği, hangi konulara neden ağırlık verileceği gibi ana başlıklar üzerinde durulmuştur. Öğretim elemanı ile derslerin hemen sonrasında, olguya ilişkin deneyimleri hakkında toplam dört yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Derse konuk öğretim elemanı olarak dışarıdan katılan dört öğretim elemanıyla da birer kez yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşmeler sunumlarının hemen sonrasında gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerin tümü, katılımcıların izinleri doğrultusunda, ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve analize yönelik olarak dökümleri yapılmıştır.

#### *3.4.1.1. Öğretim elemanı görüşmeleri*

##### *3.4.1.1.1. Ön görüşme*

Öğretim elemanı ile yapılacak yarı-yapılandırılmış görüşmeler öncesi, öğretim elemanıyla yapılacak bu görüşmeler hakkında bir ön görüşme yapılmıştır. Burada dersin haftalara göre hangi salonlarda işleneceği nasıl bir öğretimin planlandığı ve araştırmacının bu programa hangi durumlarda katılacağı hakkında konuşulmuştur. Bu görüşme 11.03.2013 tarihinde öğretim elemanının odasında gerçekleştirilmiştir. Öğretim elemanı, bu görüşmede, bu dersi ilk defa vereceğini belirtmiştir. Dersteki toplam öğrenci mevcudunun, kendi döneminden önce ve sonra alan öğrencilerle beraber 75 kişiyi bulduğunu ve bu nedenle bu mevcudiyeti barındırabilecek mekânlar arayışına girdiğini belirtmiştir. Bu arayış ve programlama sonucu elde edilen mekanlara göre ders haftaları ve yerlerine bağlı olarak gözlem yapılan haftalar aşağıda Tablo 3.2'de belirtilmiştir.

**Tablo 3.2.** *Çağdaş Sanat Dersi Zaman ve Mekân Tablosu*

**Çağdaş Sanat Dersi Zaman ve Mekan Tablosu**

| Dersin Haftası | Dersin Tarihi | Dersin Mekanı | Gözlem |
|---|---|---|---|
| 1. | 26 Şubat 2013 | Ekle sil haftası | |
| 2. | 07 Mart 2013 | Çağdaş Sanatlar Müzesi | |
| 3. | 14 Mart 2013 | Çağdaş Sanatlar Müzesi | |
| 4. | 21 Mart 2013 | Kongre Merkezi Kırmızı Salon | + |
| 5. | 28 Mart 2013 | Kongre Merkezi Salon Anadolu | |
| 6. | 4 Nisan 2013 | Kongre Merkezi Kırmızı Salon | |
| 7. | 11 Nisan 2013 | Ara sınavlar | |
| 8. | 18 Nisan 2013 | Çağdaş Sanatlar Müzesi | + |
| 9. | 25 Nisan 2013 | Öğretim üyesi yurt dışında | |
| 10. | 02 Mayıs 2013 | Japon Bahçesi | |
| 11. | 09 Mayıs 2013 | Bahar şenlikleri | |
| 12. | 16 Mayıs 2013 | Kongre Merkezi Kırmızı Salon | + |
| 13. | 23 Mayıs 2013 | Kongre Merkezi Kırmızı Salon | + |
| 14. | 30 Mayıs 2013 | Çağdaş Sanatlar Müzesi | + |
| 15. | 06-19 Haziran 2013 | Dönem sonu sınavı | |

Dersin çağdaş sanatla ilgili bölümleri daha çok son dört haftada yer alacağından gözlemlerin bu haftalarda yapılmasına karar verilmiştir fakat ortamın tanımlanması, öğrenci grubunun tanınması ve eğitim durumlarının ve etkileşimlerin bir ön tanımlanması amacıyla dersin ilk haftalarından birinde de gözlem yapılmıştır.

#### *3.4.1.1.2. Görüşme sorularının planlanması*

Araştırmacı ve tez danışmanı ile birlikte hazırlanan görüşme sorularının anlaşılırlığı, geçerliği ve geliştirilmesiyle ilgili Tez İzleme Komitesi üyeleri ile bir geçerlik görüşmesi yapılmıştır. Görüşmede hazırlanan sorular, araştırmayla ilişkisi ve veri toplama sürecine katkısı bakımından uzmanların görüşüne sunulmuştur. Görüşme soruları, araştırmanın giriş bölümünde belirtilen 'araştırma soruları'na yönelik belirlenmiş, bu soruların ilgili olguyu deneyimleyen kişilerden alınan yanıtlar yoluyla

cevaplar bulunması hedeflenmiştir. 11.03.2013 tarihinde uzman görüşleri doğrultusunda yapılandırılan yarı-yapılandırılmış görüşme sorularından bir örnek aşağıdaki gibidir:

**Tablo 3.3.** *Öğretim Elemanı Görüşme Soruları*

| **Öğretim elemanı yarı-yapılandırılmış görüşme soruları** |
|---|
| 1. Çağdaş sanat dersinde çağdaş sanat kuramının yer alışı konusunda neler düşünüyorsunuz?<br>Alternatif soru biçimi: Çağdaş sanat kuramının çağdaş sanat dersinde işlenişi hakkında neler düşünüyorsunuz?<br>Sonda: Siz bu kuramsal yapıyı dersinizde nasıl oluşturdunuz?<br>Sonda: Dersinizde bu kuramsal yapıyı oluştururken nelere dikkat ediyorsunuz? |
| 2. Çağdaş sanat kuramında hangi disiplinlerin yer alması gerektiğini düşünüyorsunuz?<br>Sonda: Bu disiplinlerden hangilerini sanatla doğrudan ve dolaylı ilişkili olarak tanımlayabilirsiniz?<br>Sonda: neden?<br>Sonda: Çağdaş sanat dersinde deneyimlediğiniz bu durumlar bütününü, disiplinlerarası bir yaklaşım olarak nasıl açıklayabilirsiniz?<br>Sonda: Çağdaş sanat dersinde ortaya çıkan bu disiplinlerarası etkinlikleri nasıl değerlendiriyorsunuz?<br>Sonda: Dersin öğretim elemanı olarak bu uygulamalardan ne tür sonuçlar çıkarabilirsiniz? |

#### *3.4.1.1.3. Gerçekleştirilen görüşmeler*

27.03.2013 tarihinde önceden randevu alınarak öğretim elemanının odasında gerçekleştirilen ilk görüşme için bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form Ek-1'de verilmiştir. Bu görüşme ses kayıt cihazı ve i.phone marka telefon ile kayıt altına alınmış ve dökümü (9 sayfa) yapılmıştır. Öğretim elemanı ile gerçekleştirilen ilk görüşme için tek bir soru ve onun sonda soruları belirlenmiştir. Derinlemesine bilgi elde edebilmek için fazla soru sormaktan kaçınılmış ve az sayıda soru üzerinden cevaplar bulunmaya çalışılmıştır. Öğretim elemanıyla ikinci görüşme 03.01.2014 tarihinde ve üçüncü görüşme 09.05.2013 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Önceden randevu alınarak yapılan bu görüşmelerde öğretim elemanının bu ders için benimsediği öğretim yaklaşımı ve genel olarak çağdaş sanatın öğretimi konusundaki algısının anlaşılabilmesine yönelik sorular yöneltilmiştir. Bu doğrultuda "Çağdaş sanat dersinde deneyimlediğiniz bu durumlar bütününü, disiplinlerarası bir yaklaşım olarak nasıl açıklayabilirsiniz?", "Çağdaş sanat dersinde ortaya çıkan bu disiplinlerarası etkinlikleri nasıl değerlendiriyorsunuz?" ve

“Dersin öğretim elemanı olarak bu uygulamalardan ne tür sonuçlar çıkarabilirsiniz?” gibi sorulara cevaplar alınmıştır. Bu sorular doğrultusunda dersin yürütücüsü öğretim elemanı disiplinlerarasılığa bakışını, yükseköğretim ve ilköğretimdeki algılanış biçimini ve yöntemin çağdaş sanatla ilişkisini açıklamıştır. Dersin son haftasında gerçekleştirilen son görüşmede ise öğretim elemanının sanatsal yaklaşımları ve benimsediği genel eğitim-öğretim ilkeleri üzerinde durulmuştur. Öğretim elemanı açıklamalarında yürüttüğü ders bağlamında cevapların yanı sıra bu alanda uzman bir kişi olarak da genel değerlendirmelere ve eğitsel tespitlere de yer vermiştir. Bu nedenle görüşmelerin, hem araştırmanın eğitim bağlamındaki kuramsal yapısına hem de öğretim elemanının çağdaş sanattaki disiplinlerarasılık teoremine katkısı olduğu düşünülmektedir.

#### *3.4.1.2. Uzmanlarla görüşmeler*

Dersin yürütücüsü olan öğretim elemanı, dersi haftalara göre planlarken, kavramsal sanat ve sonrasına ait bölümlerin yer aldığı haftalarda derslere katkısı olacağını düşündüğü öğretim elemanlarını çağırma kararı almıştır. Bu karar doğrultusunda sanat ve sanat eğitimi alanında akademik çalışmalar sürdüren ve akademik görevlerde bulunan uzman kişileri derse katmıştır. Bu uzmanların farklı disiplinlerle ilişkili konu seçimleri ile kuramsal aktarımları çağdaş sanatla (1945 sonrası dönemle) ilgili olduğundan, dersin konularının sıralanmasında final döneminden önceki ikinci ve üçüncü haftalarında yer verilmiştir. Konuk öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen görüşmelerde öğretim elemanlarının kendi sunumları ve sunumlarının derse olan katkısı hakkında görüşleri aşağıda yer alan Tablo 3.4.’teki örnek sorular yoluyla alınmıştır. Gerçekleştirilen görüşmelerde kullanılan görüşme formlarından bir örnek EK-2’de bulunmaktadır.

**Tablo 3.4.** *Konuk Öğretim Elemanı Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları*

| **Konuk Öğretim Elemanı Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları (örnek)** |
|---|
| 1. Sanatta çağdaşlık kavramı hakkında düşünceleriniz nelerdir? |
| 2. Çağdaş sanatın diğer disiplinlerle ilişkisini nasıl değerlendiriyorsunuz? |
| 3. Çağdaş sanatın, sanat tarihsel oluşum ya da dönüşümler içindeki yerini nasıl değerlendirirsiniz? |
| 4. Çağdaş sanatın sanata getirdiği alternatif yaklaşımlar ve uygulamalar hakkında neler düşünüyorsunuz? |
| 5. Sanatta çağdaşlık olgusunun sanat yapıtı, sanatçı ve izleyici kavramlarına getirdiği değişikliği değerlendirebilir misiniz? |
| 6. Bir konuk-öğretim elemanı olarak katkıda bulunduğunuz derste seçtiğiniz "zaman kavramı" sunumunuzu, tema odaklı anlatım, tema seçimi gibi farklı açılardan değerlendirebilir misiniz? |
| 7. Zaman kavramı temasının seçimi ile çağdaş sanat dersi kazanımları arasındaki ilişkiyi nasıl buluyorsunuz, başka hangi temalar kullanılabilir? |
| 8. Sizin de bir deneyimleyeni olduğunuz çağdaş sanat dersini, bir öğretim elemanı olarak öğretim yöntemleri açısından değerlendirir misiniz? |

### *3.4.1.3. Öğrenci görüşmeleri*

Öğrencilerle yapılacak görüşmelerin soruları, araştırma sorularına hizmet edecek şekilde ve bulguları ortaya çıkarabilmek üzere hazırlanmıştır. Öğrencilere yöneltilen görüşme soruları aşağıda Tablo 3.5.'teki gibidir.

**Tablo 3.5.** *Öğrencilerle Gerçekleştirilen Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları*

| **Öğrencilerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme soruları** |
|---|
| 1. Dersi almadan önce çağdaş sanat hakkında neler düşünüyordunuz?<br>Alternatif soru biçimi: çağdaş saat hakkında fikrinizi değiştiren ne oldu?<br>2. Bu derste en çok aklınızda kalanlar neler oldu?<br>3. Bu derste en çok hangi sanat hareketinden etkilendiniz?<br>4. Bu derste hangi konu alanlarıyla ya da disiplinlerle karşılaştın?<br>5. Bu dersin işleniş süreci konusunda neler söyleyebilirsiniz?<br>Alternatif soru biçimi: Diğer derslerden yöntem olarak farklı neler düşünüyorsunuz?<br>6. Dersteki deneyimlerinizin size hangi yönlerden katkısı olduğunu düşünüyorsunuz?<br>Sonda soru: Bu dersi almış olmanın eğitim sürecinize neler kattığını düşünüyorsunuz?<br>Sonda soru: Bu dersi almış olmanın kişisel gelişiminize neler kattığını düşünüyorsunuz?<br>Sonda soru: kapsamı ya da işlenişi hakkında neler söylersiniz?<br>7. Ders hakkında herhangi bir eleştiriniz ya da öneriniz var mı?<br>Sonda soru: Kapsamı ya da işlenişi hakkında eleştiri ya da önerileriniz nelerdir?<br>8. Çağdaş sanatın eğitim ortamlarına yansıtılması hakkında neler düşünüyorsunuz?<br>Sonda soru: Mesleki yaşantınızda nasıl kullanabileceğinizi düşünüyorsunuz? |

Gönüllük esasına dayanarak, görüşme yapmak isteyen öğrencilerin telefonları istenmiş öğrencilerle randevulaşma yoluyla görüşmeler planlanmıştır. Görüşmeler için 13 öğrenci belirlenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler toplam iki haftada tamamlanmıştır. İlk görüşmelerde araştırmacı, 23.05.2013 tarihinde altı öğrenci ile 15 ila 30 dakikalık sürelerde görüşmüş ve bu görüşmeleri kayıt altına almıştır. Bu altı öğrenciden ikisi birlikte görüşme yapmak istemiştir. Bu nedenle bu tarihte toplam beş görüşme yapılmıştır. 30.05.2013 tarihinde yapılan diğer görüşmelerde araştırmacı farklı yedi öğrenci ile görüşmüş ve kayıt tutmuştur. Bu yedi öğrenciden dördü, ikişerli gruplarla birlikte görüşme yapmak istemişlerdir. Bu tür ikili görüşmelerde ikinci görüşmeciden, ilk cevaplayanın tüm sözlerini bitirmesi beklendikten ve böylece ikinci görüşmeci için üzerinden biraz zaman geçtikten sonra soruları cevaplaması istenmiştir. Böylece ikili görüşmelerde görüşmeciler arasında oluşacak muhtemel etkilenmeler, en aza indirilmiştir. Tüm öğrenci görüşmelerinin ses kayıtlarının yazılı metne dökümleri yapılmıştır.

### 3.4.2. Gözlemler

Bir fenomenolojik araştırma olan bu çalışmada gözlemler, veri setini zenginleştirmenin yanı sıra olguyu tüm boyutlarıyla ortaya koyabilmek açısından son derece önemlidir. Bu araştırmada araştırmacı, katılımcı gözlemci olarak ortamda bulunmuştur. Katılımcı gözlemci, araştırmacının gözlemci rolü ve bilgi toplama amacının grupça bilindiği bir durumdur (Merriam, 2013, s. 118). Gözlemlerde video kayıtları ortamda yer alan olayların defalarca izlenmesini, iletişimin ayrıntılı olarak tanımlanarak analize olanak sağlamasını mümkün kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 183). Video kayıtlarının gerçekleştiği ortamda araştırmacı gözlem sırasında başka bir uzmandan yardım alma ihtiyacı duymadığı gibi, kendini hızlı ve kısa not alma baskısı altında hissetmeden, daha geniş bir zamanda ayrıntılı notlar da alabilir. Gözlemlerde kullanılan yarı-yapılandırılmış gözlem formunun bir örneği EK-3'te bulunmaktadır. Araştırmanın uygulama aşamasında, Çağdaş Sanat dersinde araştırmacının oluşan sosyal ortamı gözleyebilmesi ve açıkça tanımlayabilmesi amacıyla beş hafta süreyle, ders gözlemlenerek video kayıtları gerçekleştirilmiştir. Bu kayıtlara ilişkin tüm katılımcılardan, ilgili kurumdan ve etik kuruldan gerekli izinler alınmıştır. Gözlem verilerinin video kayıtları, bir tablet bilgisayar ile yapılmış, kayıtlar tarih sırasına göre, araştırmacının bilgisayarına, taşınabilir hard diske ve DVD ortamına aktarılıp kaydedilmiştir. 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde deneyimlenen Çağdaş Sanat Dersi'nde gerçekleştirilen gözlemler aşağıda Tablo 3.6'daki gibidir.

**Tablo 3.6.** *Gerçekleştirilen Gözlemlerin Mekan ve Zaman Bilgileri.*

| Gözlem haftası | Gözlem yeri | Gözlem tarihi | Veri setinde ifade şekli |
|---|---|---|---|
| 1. Ders gözlemi | Kırmızı Salon | 21.03.2013 | 1. Gözlem |
| 2. Ders gözlemi | Çağdaş Sanatlar Müzesi | 18.04.2013 | 2. Gözlem |
| 3. Ders gözlemi | Kırmızı Salon | 16.05.2013 | 3a.Gözlem<br>3b.Gözlem<br>3c.Gözlem |
| 4. Ders gözlemi | Kırmızı Salon | 23.05.2013 | 4a.Gözlem<br>4b.Gözlem<br>4c.Gözlem |
| 5. Ders gözlemi | Çağdaş Sanatlar Müzesi | 30.05.2013 | 5.Gözlem |



**Görsel 3.6.** *Kırmızı Salon Gözlem Mekânına Ait Bir Görsel*

### 3.4.3. Doküman incelemesi

Fenomenolojik araştırmalarda farklı türdeki dokümanlar, veri kaynağı olarak kullanılabilmektedir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin, film, video ve fotoğrafların analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 187). Araştırma kapsamında, derse katkısı olan tüm öğretim elemanlarının Çağdaş Sanat dersinde kullandığı kitaplar ve sunum materyalleri kayıt altına alınıp veri olarak kullanılmıştır. Bununla birlikte raştırmacının alana ve sürece ilişkin notları da dokümalar arasında yer almıştır.

#### *3.4.3.1. Öğretim elemanı dokümanları*

Öğretim elemanının Çağdaş Sanat dersinin hazırlık, öğretim süreci ve değerlendirme gibi tüm boyutlarında kullandığı ders notu, kitap, dergi, bilimsel yayın gibi her türlü yazılı ve görsel materyali incelenmiştir. Ders için öğretim materyali olarak öğrencilere önerilen ve değerlendirmeye dahil olan iki kitap araştırmacının doküman arşivinde bulunmaktadır. Bu kitaplar şunlardır:

*Adnan Turani (1999). Dünya Sanat Tarihi. (7. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.*

*Ahu Antmen (2009). 20.Yy.'da Batı Sanatında Akımlar. (2. Baskı). İstanbul: Sel Yayıncılık.*

Öğretim elemanının yazılı dokümanlarının yanı sıra görsel dokümanları da istenmiş ve arşivlenmiştir. Çağdaş sanat dersi öğretim sürecinde gözlemi beş dersin ikisi Çağdaş Sanatlar Müzesinde ve üçü Kırmızı Salon adlı konferans salonunda gerçekleştirilmiştir. Çağdaş Sanatlar Müzesinde gerçekleştirilen derslerde görsel materyal kullanım imkanıolmadığından, veri setinde Kırmızı Salon'da gerçekleşen birinci, üçüncü ve dördüncü ders gözlemlerinin sunum materyalleri yer almıştır. Veri setinden bulgulara geçiş sürecinde dersin öğretim elemanına ait bu dokümanlar; *1., 2. 3a. ve 4a Ders Sunum Materyalleri* olarak yer verilmiştir.

#### *3.4.3.2. Konuk öğretim elemanı dokümanları*

Derse sunumlarıyla katılan öğretim elemanlarının sunumlarından sonra kullandıkları dokümanlar istenmiş ve arşivlenmiştir. Görsel sunum verilerinden oluşan söz konusu görsel dokümanlar, yazınsal veri setine dahil edilmiş, veri setinin

çeşitliliğini sağlamak amacıyla gözlem verileri arasında kullanılmıştır. Bulgular bölümünde yer verilen üçüncü ve dördüncü ders gözlemi sunum dokümanları olan dört konuk öğretim elemanının sunumlarının görsel verilerine, sunum sırası esas alınarak *3b, 3c, 4b* ve *4c ders sunum materyalleri* olarak yer verilmiştir.

#### *3.4.3.3. Araştırmacı notları*

Araştırmacının kendi gözlemlerini ve tepkilerini yansıtan notlardır. Bu notların yoruma açık bir biçimde tutulmamasına ve olabildiğince betimsel olmasına özen gösterilmiştir. Araştırmacı gözlemler sırasında gözlem formuna ve araştırmacı notlarına çeşitli konularda hatırlatıcı notlar almıştır. Fenomenolojik araştırma deseninin araştırmacı yorumlarını dışarıda bırakan anlayışına göre, not tutarken muhtemel çıkarım ya da tepkiler ayrı olarak kayıt altına alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 301). Gözlemler sırasında tutulan notlarda gözlemi yapılan kişilerin sözcük ya da cümle tekrarları fark edilmiş, özel vurguları not alınmış, bunların diğer gözlemlerdeki ifadelerle ilişkileri yakalanmaya çalışılmıştır. Yakalanan bu ilişkilere ait notlardan, bulguların sunumunda araştırmacı notları şeklinde alıntılar yapılmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanmasında Fenomenolojinin Katkısı

Fenomenoloji çalışmalarında verilerin analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir ve bu amaca yönelik olarak çeşitli nitel veri analizi türlerinden yararlanılabilir. Fenomenolojik araştırmalarda nitel araştırmanın yapısı gereği, genellemelere gidilemez ve bulguların, genel sonuçlara varması beklenmez, analizin olguyu daha iyi tanımayı, algılamayı ve yorumlamayı sağlaması beklenmektedir. Nitel araştırmalarda kullanılan farklı analiz türlerinden bazıları; tematik analiz, hikâye analizi/betimsel analiz, söylem analizi, semiyotik analiz (göstergebilimsel analiz), içerik analizi ve fenomenolojik analizdir (Creswell, 2009; Merriam, 2013). Liamputtong (2009, s. 134), veri analizinin her tipinin, sorulmuş farklı soru tiplerine uyum sağlayabileceğini hatta araştırmacının farklı analiz türlerinin bir kombinasyonunu da yapabileceğini vurgulamaktadır. Bu vurgu doğrultusunda veriler, fenomenolojik araştırma deseniyle uyum göz önünde bulundurularak tematik bir biçimde analiz edilmiştir. Tematik analiz, nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri analizi türlerinden

biridir. Liamputtong'a göre (2009), tematik analiz; analiz yapma, veriler yoluyla temaları oluşturma ve tanımlama yoludur. Tematik analizi diğer analiz türlerinden ayıran en tipik özelliği, kuramsal bir örnekleme dayandırılmamasıdır. Analizde kuramsal bir örneklem veya kuramsal bir çerçeveden yola çıkılmaz, tamamen veri setinden yola çıkılır, temalar ve kategoriler elde edilmeye çalışılır. Bu nitelikleriyle bilinen diğer betimsel, göstergebilimsel ve hikâye analizi türlerinden temelden ayrılmaktadır.

Veri analizi sürecinde tematik analizin işlem basamakları uygulanmış fakat analizde genel bir yaklaşım olarak araştırmanın deseni olan fenomenolojinin olguya bakış ilkelerinden yararlanılmıştır. Öncelikle araştırma problemi ve araştırma sorularıyla paralel bir biçimde öğretim elemanı görüşme verileri temel veri kaynağı olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretim elemanıyla gerçekleştirilen dört adet yarı-yapılandırılmış görüşmenin dökümleri okunmuş ve anlam birimleri çıkarılmaya çalışılmıştır. Sonrasında çoklu bir çalışma grubu ile gerçekleştirilen veri toplama sürecinden elde edilen veri seti üzerine yoğunlaşılmıştır. Bunlar; öğrencilerle gerçekleştirilen birer yarı-yapılandırılmış görüşmeden elde edilen toplam 13 görüşme dökümü ile dört konuk öğretim elemanıyla birer kez gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerin dökümleridir.

Fenomenolojik anlamlandırma sürecinde, noema ve noesis kavramlarıyla, görünen ile algılanan arasındaki bağlantıyı açıklamaya çalışılmaktadır (Moustakas, 1994; Küçükalp, 2010). Görüşmelerden elde edilen veri setine ek olarak fenomenolojinin görünen ile algılanan arasındaki bağlantıya odaklanan bakışından yararlanarak gözlem verileri de analize alınmıştır. Görünenin farklı algılamalarla ortaya çıkan farklı anlamlarından elde edilecek öz (*essence*), fenomenolojik bakışın bu araştırmada kullanılmasının önemli sebeplerinden biridir (Merriam, 2013, s. 190). Fenomenolojik bir anlamlandırma yapabilmek amacıyla çağdaş sanatın disiplinlerarası olduğu düşüncesinden yola çıkılmış, benzer bir disiplinlerarasılığın çağdaş sanat dersinde de yaşanıyor olduğu *yönelimselliğiyle* hareket edilmiştir (Küçükalp, 2010). Araştırmanın problem durumu ve kavramsal çerçevesinden kaynaklanan yönelimsellik, veri analizi sürecinde de kodlama ve temalaştırma gibi aşamaların biçimlendirilmesini etkilemiştir. Analiz sürecinde araştırmacı kendi ön bilgi ve deneyimlerini anlamlandırmanın dışarısında tutarak fenomenolojik bir yaklaşımla *epokhe* yapmış ve söz konusu yönelimsellikle çağdaş sanat kuramı ve eğitim bilimleri kuramsal

çerçevesinden yararlanmıştır. Merriam'a göre (2013, s. 176) araştırmacının veri setini söz konusu kuramsal çerçeveyi dikkate alarak yapılandırması, tematik analizin temalara ulaşma aşamasında izlemesi gereken bir yoldur. Tematik analizde fenomenolojik bir bakışla anlam birimleri üzerine çalışıldığında, kodlar ve temalar belirlenirken, deneyimleyenlerin görüşlerinden olguya ilişkin belirgin sözler doğrudan alınabilir (Merriam, 2013, s. 176). Bu doğrultuda veri setinden elde edilen kategorilerde temel veri kaynağı olan öğretim elemanı görüşme verilerinden bazı belirgin metaforlar, bazı kodları ve temaları adlandırmakta kullanılmıştır. Bu düşünce, çalışmanın fenomenolojik yaklaşımı açısından önem taşımaktadır.

### 3.5.1. İzlenen tematik analiz işlem basamakları

#### *3.5.1.1. Temel veri kaynağının belirlenmesi*

Veri analizi sürecinde Creswell'in (2009) ve Smith, Flowers ve Larkin'in (2009) tematik analiz işlem basamakları takip edilmiş fakat süreç, analizde genel bir yaklaşım olarak fenomenolojinin olguya bakış ilkelerinden yararlanılmıştır. Fenomenolojik bakış, deneyimlenen olgunun, deneyimleyenlerin farklı algılarıyla derinlemesine incelenmesini gerektirdiğinden, çalışma grubunun tüm deneyimleyenlerinin görüşme verileri, ses kayıtlarından yazılı veriler (döküm) haline getirilmiştir. Bu veriler arasından, araştırma sorularına cevapların yoğun olarak elde edilebileceği ve araştırmaya daha fazla katkısı olacağı düşünülen temel veri kaynağı olarak dersin öğretim elemanıyla gerçekleştirilen dört yarı-yapılandırılmış görüşmenin verileri belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretim elemanıyla gerçekleştirilen dört adet yarı-yapılandırılmış görüşmenin dökümleri arasından en yoğun olan 2. Görüşmenin dökümüyle anlam birimleri çıkarılmaya başlanmıştır. Öğretim elemanıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler öncesinde gerçekleştirilen öngörüşmenin verileri, analize dahil edilmemiştir. Analizde öncelikli olarak kullanılan 2. Görüşme verisinin dökümünden bir kesit aşağıda Tablo 3.7.'de gösterilmektedir.

**Tablo 3.7.** *Öğretim Elemanı 2. Görüşme Ses Kaydı Dökümünden Kesit*

| **1. AŞAMA**<br>**ÖĞRETİM ELEMANI 2. GÖRÜŞME SES KAYDI DÖKÜMÜNDEN KESİT** |
|---|
| **Öğretim elemanı***: Şey şimdi benim dersle ilgili anlatacağım şey şu. Şimdi en başından beri ben hep söylüyorum bu dersi bütün şartlar istediğim gibi sağladıktan sonra almadım ben alırken de mecburiyetler söz konusuydu dersimiz gidebildiği kadar gidiyor işte efendim daha çok Antmen'in kitabı üzerinden bazen projeksiyon olanağımız olmadan çünkü dersi müzede vermek zorundayım orası boş kongre merkezi dolu vesaire şimdi o zaman daha çok o tip derslerde ben daha çok kavramsal yanı ağır olan konular işlemeye çalışıyorum. Bu da mecburiyetten ama benim 75 öğrenciyle ders işleyebileceğim uygun görsellerimi gösterebileceğim videomu oynatabileceğim vesaire bir yer olsa başka türlü bir program izlerdim. Öğretmenlik de yani benim anladığım öğretmenlik işte birazcık şartlara göre kıvrılmak şekil almak vesaire onun için şöyle bir durumumuz var. Daha kuramsal olan yönelişleri akımları diyelim bu görsel imkânımızın olmadığı derslerde anlatmaya çalışıyoruz* |

### *3.5.1.2. Anlam birimlerinin aranması*

Analizde temalara varılacak olan anlam birimleri[19], temel veri kaynağı olan öğretim elemanının dört yarı-yapılandırılmış görüşmesinin dökümleri üzerinden elde edilmiştir. Veri setinin dökümü, araştırmacının kendisi tarafından yapılmış, her anlam birimine ve dökümde bulunduğu sayfaya bir numara verilmiştir. Temel veri kaynağını ilk okumadan itibaren, kenar notları[20] tutulmuş, kodların açıklamaları olarak tablolarda yer verilmiş, deneyimleyenin özel vurgularına, deneyime ait özel metaforlarına dikkat edilmiş, bunlar öncelikli olarak kaydedilmiştir. Anlam birimlerinden hareket edilirken tümevarımcı bir yaklaşımla temalara varmak amaçlanmıştır (Merriam, 2013, s. 168).

[19] Anlam birimi terimi, çeşitli kaynaklarda farklı biçimlerde ifade edilmektedir. Örneğin Merriam bu terimi veri birimi olarak adlandırmakta ve veri setinin anlamlı (veya potansiyel anlamlı) herhangi bir parçasıdır (Merriam, 2013, s.168).

[20] Kenar notları, nitel veri analizlerinde sıklıkla kullanılan ilk okuma ile kodlama arasında geçişi sağlayan aşamadır. Bu konuyla ilgili bkz. M.Miles ve A.M. Huberman. (2015). Nitel Veri Analizi. (2.bs'dan çeviri). (Çev. Ed. Sadegül Akbaba ve Ali Ersoy). s.66.

**Tablo 3.8.** *Anlam Biriminin Bulunması ve Kodlamaya Yönelik İlk Adım*

**2. AŞAMA**

**ANLAM BİRİMLERİNİ BELİRLEMEK**

| No /sf | KODU OLUŞTURAN İFADE (anlam birimi) | KODUN ÇIKLAMASI (kenar notları) | KOD | KODU VEREN İFADE |
|---|---|---|---|---|
| 1/1 | … daha çok Antmen'in kitabı üzerinden bazen projeksiyon olanağımız olmadan çünkü dersi müzede vermek zorundayım orası boş kongre merkezi dolu vesaire şimdi o zaman daha çok o tip derslerde ben daha çok kavramsal yanı ağır olan konular işlemeye çalışıyorum | Kavramsal yanı ağır konular görselsiz işlenebilir | **Şartlara göre konu seçimi** | daha çok kavramsal yanı ağır olan konular işlemeye çalışıyorum |
| 2/1 | ama bu da mecburiyetten ama benim 75 öğrenciyle ders işleyebileceğim uygun görsellerimi gösterebileceğim videomu oynatabileceğim vesaire bir yer olsa başka türlü bir program izlerdim | Programlama zaman ve mekana göre değişir | **Programın mekâna göre belirlenmesi** | bir yer olsa başka türlü bir program izlerdim |
| 3/1 | öğretmenlik işte birazcık şartlara göre kıvrılmak şekil almak vesaire onun için şöyle bir durumumuz var | Konuyu kavratacak yöntemi belirlemek öğretmenin duruma göre alacağı karara bağlı | **Yöntemi belirleyen öğretmen** | öğretmenlik işte birazcık şartlara göre kıvrılmak şekil almak |

### *3.5.1.3. Kodlama ve kod rehberi oluşturulması*

Kodlamada nitel veri analizinin ilk basamağıdır. Kodlamaya başlamadan önce verilerin ne hakkında olduğu saptanarak, her veri parçası isimlendirilmiştir. Anlam birimleri kodlamasında açık davranılmış, anlam birimlerinin doğurduğu herhangi bir anlam kodlanmış ve böylece fenomenolojik bakışın getirisiyle verilere ilişkin ön bilgi ve deneyimler dışarıda bırakılmıştır. Bu aşamada kodların numaralandırılması ve isimlendirilmesi ile birlikte kodun açıklaması ve kodu veren ifadenin vurgulanması amacıyla ayrı sütunlardan oluşan bir tablo hazırlanmıştır ve bu tablodan bir kesit Tablo 3.9.'da görülebilir. Bu tabloda sütunlar, diğer araştırmacıların okuması sırasında açıklayıcı olmakta ve anlam birimi ile kodlama arasındaki ilişkinin algılanması

amacıyla kullanılmaktadır[21]. Creswell'e göre (2009, s. 187) bu şekilde bir kod rehberi *(codebook)* geliştirilmesi, araştırmanın güvenirliğini artırmanın bir yoludur. Kodlama sürecinde araştırmacıların anlam birimlerinden kodlara gidişte kullandıkları yolları gösteren tüm açıklamalar ayrı sütunlarda gösterildiğinde, bu rehber araştırmacıya kodları kullanmada ve kategorilere ulaşmada, geriye dönük derin bir bakış açısını da sunmaktadır.

**Tablo 3.9.** *Anlam Birimlerinin Ayrılması, Kodlama-Kodu Açıklama*

**3. AŞAMA**

**İFADELERDEKİ GEREKSİZ İFADELERİN ATILMASI**
**ANLAM BİRİMLERİNİN AYRILMASI**
**KODLAMA- KODU AÇIKLAMA**

| No /sf | KODU OLUŞTURAN İFADE | KODUN AÇIKLAMASI | KOD | KODU VEREN İFADE |
|---|---|---|---|---|
| 1/1 | … daha çok Antmen'in kitabı üzerinden bazen projeksiyon olanağımız olmadan çünkü dersi müzede vermek zorundayım orası boş kongre merkezi dolu vesaire şimdi o zaman daha çok o tip derslerde ben daha çok kavramsal yanı ağır olan konular işlemeye çalışıyorum | Kavramsal yanı ağır konular görselsiz işlenebilir | Şartlara göre konu seçimi | daha çok kavramsal yanı ağır olan konular işlemeye çalışıyorum |

### *3.5.1.4. Temaların aranması*

Veri seti tekrar tekrar okunarak veri setinden ortaya çıkacak temalar hakkında kenara notlar alınmıştır. Aynı konuya ait iki ya da daha fazla sözcük veya tamlama varsa biri bırakılarak, diğerleri silinmiştir. Bu aşamada mümkün olduğu kadar çok not alınmıştır. Analizde anlam birimleri üzerine çalışıldığında, kodlar ve temalar belirlenirken, deneyimleyenlerin görüşlerinden olguya ilişkin belirgin sözler doğrudan alınabilir (Merriam, 2013, s. 176). Bu doğrultuda fenomenolojinin deneyimlere

[21] Kodlamaya başlarken açıklayıcı notlar alma ve veri setini gereksiz verilerden koruma ile ilgili birçok kaynakta benzer yaklaşımlar mevcuttur. Bunların ayrıntılı açıklamaları için bkz. Glesne C. 2012. Nitel Araştırmaya Giriş. (Çev. Ed. Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu). 3. Baskıdan çeviri, s.263, Ankara: Anı Yayıncılık ve bkz. J.Smtih, P.Flowers ve M.Larkin, 2009. Interpretative Phenomenological Analysis. L.A.:Sage Publishing. s..92-103.

yoğunlaşan yapısı nedeniyle, deneyimleyenlerin özel ifadelerine saygı duyarak öğretim elemanı görüşlerinden ifadelerinden "nehir-testi-su", "budaklandırma", "40 dereden su getirme", "anahtar kavramlar" gibi bazı metaforlar, kodları ve hatta temaları isimlendirmekte kullanılmıştır. Kodlama sırasında araştırma sorularına yönelik bir sütunla birlikte kodlar değerlendirilmiştir. Bu duruma bir örnek aşağıda Tablo 3.10'da gösterilmiştir.

**Tablo 3.10.** *Yakın Anlamları Aynı Kod Altında Toplama, Temaları Arama, Araştırma Sorularını Dikkate alma*

**4. AŞAMA**

**YAKIN ANLAMLARI AYNI KOD ALTINDA TOPLAMA, TEMALARI ARAMA, ARAŞTIRMA SORULARINI DİKKATE ALMA**

| No/sf | İFADE | KOD | TEMA / ARAŞTIRMA SORUSU |
|---|---|---|---|
| **1/1 (2,3,4, 5,9)** | … daha çok Antmen'in kitabı üzerinden bazen projeksiyon olanağımız olmadan çünkü dersi müzede vermek zorundayım orası boş kongre merkezi dolu vesaire şimdi o zaman daha çok o tip derslerde ben daha çok kavramsal yanı ağır olan konular işlemeye çalışıyorum ama bu da mecburiyetten ama benim 75 öğrenciyle ders işleyebileceğim uygun görsellerimi gösterebileceğim videomu oynatabileceğim vesaire bir yer olsa başka türlü bir program izlerdim ben tabi bu büyük eksiklik aslında ha bi yandan da kavramsal boyutunu anlatmak için baya bir fırsat olmuş oluyor | Şartlara göre öğretim yöntemi seçimi | 1-C ÖĞRETİM YÖNTEMİ<br><br>Şartlara göre yöntem seçimi<br><br>(mekan) |

Creswell'e göre (2009, s. 184) tematik analiz sürecinde temel olan, araştırmanın sorularına cevaplar aramaktır. Temalaştırmada kodlar kendi arasında sosyal yapıya ilişkin olanlar, uygulamaya ilişkin olanlar ya da görüşlere ilişkin olanlar gibi gruplara ayrılmaya başlamıştır. Dolayısıyla, araştırma sorularıyla paralel bir biçimde amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme gibi başlıklara yönelik bir temalaştırmaya gidilmiştir. Temaları oluşturmak amacıyla kodlar arasında bağlantılar olup olmadığı, bir şeyin ispatlanabileceği ya da bir şeye sebep olabilecek bir şeyin olup olmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Öğretim yöntemine ilişkin kodların bir araya gelmesi

ve bu birlikteliğe "şartlara uygun yöntem seçimi" tema adının verilmesi aşağıda Tablo 3.11'da bir örnek olarak gösterilmiştir.

**Tablo 3.11.** *Kodları Yaklaştırma, Temaları Arama*

**5. AŞAMA**

**KODLARI YAKLAŞTIRMA, TEMALARI ARAMA**

| No/ sf | KODU OLUŞTURAN İFADE | KOD | TEMA VE İLGİLİ ARAŞTIRMA SORUSU |
|---|---|---|---|
| **1/1 (2,3 ,4,5 ,9)** | 1-… daha çok Antmen'in kitabı üzerinden bazen projeksiyon olanağımız olmadan çünkü dersi müzede vermek zorundayım orası boş kongre merkezi dolu vesaire şimdi o zaman daha çok o tip derslerde ben daha çok kavramsal yanı ağır olan konular işlemeye çalışıyorum ama bu da mecburiyetten<br>2- ama benim 75 öğrenciyle ders işleyebileceğim uygun görsellerimi gösterebileceğim videomu oynatabileceğim vesaire bir yer olsa başka türlü bir program izlerdim<br>3- öğretmenlik işte birazcık şartlara göre kıvrılmak şekil almak vesaire onun için şöyle bir durumumuz var<br>4- daha kuramsal olan yönelişleri akımları diyelim bu görsel imkânımızın olmadığı (…)<br>5-ben tabi bu büyük eksiklik aslında ha bi yandan da kavramsal boyutunu anlatmak için baya bir fırsat olmuş oluyor bir yanda da artısı (…) o şartlanmayı yıkmış oluyor görsel göstermeden anlatmak bütün şartlarımız imkanlarımız süper olsa da görsel göstermeden (…)<br>9-acaba bir çağdaş sanat dersi daha tartışılarak daha sorular sorularak işte öğrencilerle karşılıklı diyaloglara girilerek işte ne bileyim elbette (…) öğretim programının belirlediği 3 saat 2 saat 1 saat 4 saat 40 dakika 50 dakika bunların hepsi çok yüzeysel şeyler! | **mekan**<br>**sınıf mevcudu**<br>**öğretmen yaratıcılığı**<br>**teknolojik imkanlar**<br>**diyalogsuz düz anlatım**<br>**program eleştirisi** | **1-C ÖĞRETİM YÖNTEMİ**<br>**ŞARTLARA GÖRE YÖNTEM SEÇİMİ** |

### *3.5.1.5. Kategorilerin aranması*

Bu aşama, kodların numaralarıyla ele alındığı, benzer kodların bir araya toplandığı tümevarımcı bir anlayışla, geçici kategorilere ulaşmanın amaçlandığı aşamadır. Bu aşama da dahil olmak üzere tüm analiz aşamaları alandan iki araştırmacı

tarafından kodların açıklamaları dikkate alınarak değerlendirilmiş ve çeşitli dönütler elde edilmiştir. Bu dönütler dikkate alınarak gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Aşağıda görülen Tablo 3.12, öğretim elemanıyla gerçekleştirilen 2. Görüşme verilerinin, içgüvenirlik anlamında gerekli düzenlemeler yapılmış tek bir araştırma sorusuna yönelik hazırlanmış analiz tablosundan bir kesittir. Tablo 3.12'de birbiriyle ilişkili kodlar, KOD sütununda gösterilmiş ve bu ilişkilendirmenin adlandırılması olabilecek tema adı TEMA sütununda belirtilmiştir. Ortaya çıkan temaların ortak bir kategorinin parçası olduklarını gösteren sütun ise KATEGORİ sütunudur.

**Tablo 3.12.** *Kod-Tema-Kategori*

**6. AŞAMA**

**KOD –TEMA- KATEGORİ**

| KOD | TEMA | KATEGORİ |
|---|---|---|
| edebiyattan kurama (6, 7)<br>şiirden akıma<br>mimari öğelerden akıma | sanat kültürü oluşturma | |
| resim/sanat/sosyoloji/sanat tarihi/edebiyat (62)<br>resim/çağdaş sanat/din/edebiyat (63)<br>edebiyat/sanat tarihi (62)<br>40 dereden su getirme (65-b) | içerikte çoklu bakış açısı | **İÇERİĞİN SEÇİMİ VE DÜZENLENMESİ** |
| sanat felsefesi (24, 13, 71-b)<br>politika (35) | çağdaş sanatın karmaşık yapısını algılatma | |

Bu aşamayla eş zamanlı bir biçimde öğretim elemanına ait diğer üç görüşmenin dökümleri de sürece dâhil edilmiş ve mevcut temalar temel alınarak karşılaştırılmalı bir biçimde analiz edilmiştir. Kategorilere ulaşma aşamasında diğer tüm verilerin analize katılması oldukça önemlidir. Oluşturulan tüm terim ve isimlerle genel bir çerçeve hazırlanmış, bu çerçeve geçerlik ve güvenirlik anlamında uzman görüşlerine sunulmuştur. Bu süreçte kodların ya da temaların adlarına ve sınıflandırmalarına yönelik eleştiriler değerlendirilmiş, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler sonrası temel veri kaynağı olan öğretim elemanı görüşmelerinin tümünün analize

katıldığı ve bütüncül bir görüşün sağlandığı tablolardan bir kesit Tablo 3.13'de sunulmuştur.

**Tablo 3.13.** *Temel Veri Kaynağının Tüm Verilerini Analize Dahil Etmek*

| **8. AŞAMA** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **TEMEL VERİ KAYNAĞININ TÜM VERİLERİNİ ANALİZE DAHİL ETMEK** | | | | |
| **ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜREÇLERİ (KATEGORİ )** | **ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞMELERİNDEN KODLAR** | | | |
| **TEMALAR** | **GÖRÜŞMELER** | | | |
| | **1** | **2** | **3** | **4** |
| Öğrenme ve öğretmede çokkültürlü yaklaşım | Minör art<br>majör art | Farklı algılama tipleri<br>Takviye okuma önerisi<br>Farklı teknikler bulma<br>Algılama biçimleri değişimi<br>Çağın öğrenme biçimleri<br>Bilginin erişilebilirliği<br>Alanlara anti-hiyerarşik bakış | | |
| Öğrenme ve öğretmede yaratıcı yaklaşım | Mekân problemine çözüm<br>Öğretmenin yaratıcılığı<br>Ders profesyonel aktivite | Yaratıcılıktan beslenme<br>Yaratıcı geçiş<br>Kültürel değerler<br>Şartlara göre yöntem seçimi | | |

### *3.5.1.6. Tekrar okuma ve iç kontrol*

Kategorilerin, tüm veri setinden elde edilen kodlarla ilişkili olup olmadığı ve bu ilişkide işe yarayıp yaramadığı dökümler tekrar okunarak kontrol edilmiştir. Bu okuma tüm metin iki bölüme ayrılarak ilk akılda kalanların not edilmesi şeklinde

gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, maddeler halinde ifade edilmiş ve var olan tematik çerçeveyle karşılaştırılması yapılmıştır. Önemli olduğu düşünülen fakat ifade edilmeyen verilerin olup olmadığı üzerinde yoğunlaşılmıştır. Bu aşamaya ait çalışma bir tablo halinde aşağıda Tablo 3.14'te verilmiştir.

**Tablo 3.14.** *Tekrar Okuma ve İç Kontrol*

| **9.AŞAMA**<br><br>**ULAŞILAN TEMALARIN DÖKÜMDEKİ VARLIĞININ KONTROLÜ TÜM DÖKÜMÜN OKUNMASI-ÇIKARIMLAR YAPILMASI** |
|---|
| **İlk altı sayfa** |
| **1.** Disiplinlerarasılık, öğrenmede, öğretim yöntemlerinde, öğretmenin kendisinde ve programda yaratıcı ilişkiler kurma yoludur.<br>**2.** Yöntemde kullanılan disiplinlerarasılığı kültürel yabancılığa çözüm ve derin düşünme yolu olarak görür.<br>**3.** İçeriği farklı alanlardan bilgiler getirerek tamamlıyor, bunu yönteme; manifestolar ve şiirler okuyarak, müzik gruplarından bahsederek, mimariden bahsederek, güncel yaşamdan politikadan bahsederek, tekerlemeler söyleyerek yapıyor.<br>4. İçeriği ve yöntemleri belirlerken yaratıcı ve çokkültürlü bir yaklaşım benimsemiş.<br>5. Disiplinlerarasılığı dersin öğretim yöntemi olarak görüyor ve 40 dereden su getirmek olarak tanımlıyor.<br>6. Öğretmenin yönlendirici, sorgulatıcı, özendirici, şartlara göre kıvrılabilen yaratıcılıkta, kurgulayıcı ve derin düşündüren kişilikte olması gerektiğini düşünüyor.<br>**7.** Farklı uzmanlar çağırarak derse hazırlıklı olmama durumunu öğretim için avantaja dönüştürdü. |
| **İkinci altı sayfa** |
| 1. Disiplinlerarasılık beynin yaratıcı ilişkiler kurarak çalışma ve öğrenme yoludur.<br>2. Disiplinlerarasılık yöntem çeşitliliği ve içerik çeşitliliğinin birleşimi ile sağlanabilecek zor bir durumdur.<br>3. Çizgisel programı eleştiriyor ve öğrenmenin ve yaşamın doğasına aykırı olduğunu düşünüyor.<br>4. Disiplinlerarasılığın çağın hızlı beğeni ve algılama biçimlerini karşıladığını düşünüyor.<br>5. Disiplinlerarasılık çizgisel olmayan ve anti-modernist eğitim sistemlerine uygundur ve ülkemizde lisans düzeyinde gerçekleştirilebilir.<br>**6.** Öğretimi kavramlar üzerine temellendirme, genişleme sağlayabilmek için bir yoldur. |

### *3.5.1.7. Kuramsal çerçeveyi dikkate alma*

Geçerlilik ve güvenirlik çalışması sırasında, uzmanların önerisiyle analiz sürecinde araştırma sorularını destekleyecek nitelikte eğitim bilimleri içeriğinin, kuramsal çerçeve olarak kullanılmıştır. Mevcut durumda amaçlar, içerik, öğrenme-

öğretme süreçleri, değerlendirme gibi kategoriler, öğretimde program geliştirme literatürü ile desteklenmiştir. Merriam'a göre (2013, s. 176) araştırmacının analizi söz konusu kuramsal çerçeveyi dikkate alarak yapılandırması, tematik analizin temalara ulaşma aşamasında izlenmesi gereken bir yoldur. Kodlara ve temalara dönüşen verilerin yoğunlaştığı ağırlık alanları değerlendirilmiş, verilerin ağırlıklı olarak içeriğin biçimlendirilmesi ve öğrenme-öğretme süreçlerinin planlanma kategorilerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Kodların ve temaların, program tasarımı alanında yoğunlaşması durumu, temalar bulma ve kategorilere ulaşma anlamında kuramsal çerçevenin de belirleyicisi olmuştur. Bu bağlamda eğitim bilimlerinin program tasarımı yaklaşımları[22] incelenmiş, temalarda adlandırma, anlamlandırma ve bağlantılar kurma anlamında yararlanılmıştır. Bu aşamada elde edilen kod ve temaların, öğretim programı tasarımı içeriği dikkate alınarak biçimlendirilmesi örneğine aşağıda Tablo 3.15'de yer verilmiştir. Anlam birimlerinden kodlara, temalara ve kategorilere doğru ilerleyen tümevarımcı süreç, kategorilerden geri dönüşlü olarak kuramla yeniden değerlendirilmiş, tümdengelim[23] yöntemiyle araştırmanın iç geçerliliği ve nesnelliği arttırılmıştır.

[22] Bu amaçla yapılan alanyazın taraması sonrasında Prof. Dr. Ali Şimşek'in (2011, s.137-142) öğretim programı tasarımı yaklaşımından yararlanılmıştır. Bu doğrultuda; öğretim tasarımı süecinin çözümleme, tasarlama, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarının içerdiği kavramlar ve bağlamları dikkate alınmıştır.

[23] Tümevarım ve tümdengelim yöntemleri, kodlamada içgeçerlilik ve nesnelliği arttırmanın yollarından biridir. Bu konuda bkz. M.B. Miles ve A.M. Huberman. 2015. Nitel Veri Analizi. (2. Baskıdan çeviri) (Çev. Editörleri: Ali Ersoy ve Sadegül Akbaba). Ankara: Pegem Yayınları.

**Tablo 3.15.** *İçerik Kategorisi, Öğretim Programı Tasarım İlkeleri Çerçevesinde*

**10.AŞAMA**
**İÇERİK KATEGORİSİ**
**ÖĞRETİM PROGRAMI TASARIM İLKELERİ ÇERÇEVESİNDE**

| TEMALAR | KODLAR ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞLERİ | İÇERİK-ÖĞRENME İLKELERİ | DÜZENLEME İLKELERİ | İÇERİK-ÖĞRENME ALANI |
|---|---|---|---|---|
| KİLOMETRE TAŞLARI | dışavurumculuk<br>Dada<br>Fluxus<br>akımlararası bağlantılar | Ayırt ederek | Öncekinden sonrakine | |
| ANAHTAR KAVRAMLAR | üst kültür-alt kültür (bütün mutfaklar)<br>darmadağın dünya<br>derinlemesine algılama<br>anahtar kavramlar belirleme | Kavramlar yoluyla | Sorunlardan çözümlere | |
| | sıradışı disiplin<br>kafaları karıştırmak<br>postyapısalcı anlamlandırma<br>algının kayganlığı<br>sürekli anlamlandırmalara açık yapı | Sorun çözme | | Zihinsel beceriler |
| ZAMANDİZİN BELİRLEME | tekrarın önemi<br>çizgisel eğitim programı eleştirisi<br>bir yüzyıl<br>beğeninin değişimi | İlkeler belirleyerek | Sorunlardan çözümlere | |
| DİSİPLİNLER ARASILIK | subjektif olmamalı<br>geniş içerik<br>farklı uzmanlık alanlarının bilgileri | Sorun çözme | | |

### *3.5.1.8. Çalışma grubunun diğer verilerinin analize katılması*

Temel veri kaynağından tema ve kategorilere ulaşıldıktan sonra analizde son aşama, veri setinin diğer parçalarını da analize katmaktır. Smith, Flowers ve Larkin (2009, s. 106) çoklu veri setiyle çalışmak konusunu, analiz etmek ve bulguları yazmak başlıklarıyla ayrıca incelemiş ve sistematize etmiştir. Bu sistematiğe göre hareket edilen analizin bu aşamasında öncelikle okumalarda, elde edilen kategorilerin diğer veri seti

parçalarında olup olmadığı araştırılmıştır. Bu süreçte katılımcılar tarafından yoğun olarak vurgulanan ya da araştırma bağlamında önemli olduğu düşünülen fakat kaybolan ifadeler üzerinde yoğunlaşılmıştır. Bu yolla deneyimleyenlerin görüşlerinde ortak biçimde ifade edilen dersin *uygulama boyutu, kişisel gelişim, sürenin yetersizliği* gibi birçok kod ya da tema daha görünür kılınmıştır. Diğer veri setinin analize katılması sırasında önemli olan tekrar eden verinin ve kümelenmelerin ilgili ifadelerle tanımlanmasını sağlayabilmektir. Burada ilgili ifadelerin nasıl yorumlandığı önem kazanmaktadır. İfadeler arasında karşılaştırma ya da değerlendirme yapılmadan, ilgili durumun açıklanmasında çeşitlilik olarak görülmektedir. Fenomenolojik anlamlandırma sürecinin, tematik analizde önemli etkilerinden biri de farklı katılımcıların, o temaya ait farklı bakış açılarını kullanarak, temayı anlamlandırmayı sağlayabilmektir. Smith, Flowers ve Larkin'e göre (2009, s. 107) çoklu veri setleriyle çalışılan yorumlamacı fenomenolojik analizin (IPA-Interpretating Phenomenological Analysis) temelinde yatan düşünce de burada gizlidir. Buna göre, aynı temanın çeşitli katılımcıların ifadeleriyle nasıl farklı ve anlamlı bir bileşen olarak sunulabileceğine çalışılmakta, verilerdeki kümelenme ve farklılaşmaların ya da katılımcılardaki ortaklıkların ve bireyselliklerin ilişkilerine yoğunlaşılmaktadır (Smith, Flowers ve Larkin, 2009, s. 116). Verilerin birleştirildiği bu süreçte sürekli ve dinamik bir biçimde var olan tematik çerçeveye bağlı kalınarak verilerin parça-bütün ilişkisi üzerine çalışılmış, tematik çerçevenin kod ve temalarına sadık kalınmıştır.

### 3.6. Araştırmanın Tutarlığı ve Aktarılabilirliği

"Nitel araştırmada geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 255)". Geçerlikle ilgili başarı sağlanması için uygulanabilecek bir takım stratejiler bulunmaktadır. Bunlardan fenomenoloji çalışmasıyla uyumlu olanlar belirlenerek uygulanmıştır. Nitel araştırmada geçerliği artıran bir etken olan esneklik ilkesi (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 256), araştırmacının gerektiğinde sonraki görüşmelere yeni sorular eklemesi hatta fazladan görüşmeler düzenlemesi anlamına gelmektedir ki fenomenoloji çalışması süresince katılımcılarla derinlemesine görüşmeler düzenleneceğinden bu ilke önem taşımaktadır. Bu doğrultuda görüşmelerde alternatif ve sonda sorular tercih edilmiştir. Bu çalışmanın tutarlığı için aşağıdaki önlemler alınmıştır.

Bulguların kendi içinde anlamlı olması ve tutarlığının (iç geçerliğinin) sağlanması için giriş bölümünde çalışmanın esas olgusu olan öğretim yaklaşımı olarak disiplinlerarasılık tanımlanmıştır. Veri toplama yöntemleriyle elde edilen bulgular (deneyimler/algılar/görüşler) bu tanımlamalara göre yorumlanmıştır. Bulgular farklı kaynaklara, yöntemlere ve stratejilere göre toplanan verilerin analiziyle elde edilmiştir. Bulguları teyit edebilmek ve kuramsal bağlamla uyumunu sağlayabilmek için, çeşitli tematik analiz yöntemleri araştırılmış, araştırma deseni ile uyumlu olan tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bulguların araştırmaya katılan bireyler tarafından anlamlı bulunmasının sorgulanması için katılımcılara ilgili kayıtlar, veri toplama araçlarının uygulanmasının hemen ardından gösterilmiştir. Böylece meslektaşların yanı sıra katılımcı olan öğrenciler de bulgulara dönüşecek verileri (izinleri doğrultusunda hazırlanmış olan), teyit etmişlerdir. Araştırmanın bulgularından yola çıkılarak yapılan uygulama önerilerinin, katılımcı ve uygulayıcıya yapılacak önerilerin elde edilen verilerle uyumu gözetilmiştir.

Nitel araştırmanın aktarılabilirliğinin (dış geçerliğinin) sağlanması araştırma sonuçlarının genellenebilirliğiyle ilgilidir. Nitel araştırmalarda nicel araştırmalardaki gibi doğrudan genellemeler yapılamaz. "(…) genellemeler; ilkeler, kurallar biçiminde değil, deneyimler ve örnekler biçimindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 258)". Dış geçerliği artırabilmek üzere; çalışma grubu, ortam ve süreç ayrıntılı biçimde tanımlanmış ilgili sınırlılıklar belirtilerek genellemeye gidilmiştir. Çağdaş sanat dersinde disiplinlerarasılığı deneyimleyen öğrenciler, konuk öğretim elemanları ve öğretim elemanından oluşan çalışma grubundan kritik durum örnekleme yöntemi ile seçildiği ve seçim sebepleri ayrıntılarıyla belirtilmiştir. Bulguların başka ortamlarda kullanımı için tüm alt başlıklar ayrıntılandırılarak, okuyucu için net olmayan her hangi bir durum oluşmasına izin verilmemiştir.

### 3.7. Araştırmanın Tekrarlanabilirliği ve Teyit Edilebirliği

Nitel araştırmalarda uygulanan yöntemler ortama, katılımcılara ve diğer etmenlere göre değişiklikler göstereceğinden, sosyal oluşumlar içinde araştırılan olguların benzer gruplarda dahi aynı sonuçlara ulaşmanın imkânsız olduğu bilinmektedir. Bu nedenle tekrarlanabilirlik (dış güvenirlik) ve teyit edilebirliği (iç güvenirlik) nitel araştırmalarda farklı anlamlara gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 260). Bu araştırmada dış

güvenirliği artırmak için ilgili olguyu deneyimleyen tüm katılımcı kişiler ve araştırmacının araştırmadaki rolü, bireysel deneyimleri hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Böylece benzer problemlerle ilgili araştırma yapacak araştırmacılar için benzer ortam ve katılımcılara ulaşılması sağlanabilir.

Araştırmanın nitel araştırma olduğu ve türü açıkça belirtilmiştir. Sürece ilişkin bilgilere ayrı tablolar halinde yer verilmiştir. Veri toplama, işleme, analiz etme, yorumlama ve sonuçlara ulaşma konularındaki gelişmelerle ilgili Tez İzleme Komitelerinin kontrolü sağlanarak yönteme ilişkin bilgilerin uyumu teyit edilmiştir.

Nesnelliğin sağlanması ve fenomenolojik araştırma deseniyle uyumun sağlanması amacıyla araştırmacı varsayım ve önyargıları uygulama sürecine katılmamıştır. Bu nedenle bireysel deneyim ve bilgilere ait ayrıntılara kuramsal bağlam bölümünde yer verilmiştir. Çalışma sürecinde araştırmacının, diğer katılımcılarınkileri anlayabilmek için kendi deneyimlerini bir kenara bırakması da güvenirliğin bir parçasıdır (Nieswiadomy 1993'den Aktaran: Creswell, 2009, s. 13). Araştırmanın veri toplama süreci boyunca, ses kayıtları, görüntü kayıtları, yazılı ve görsel dökümleri gibi belgelerden elde edilen verilere dair sürekli kayıtlar tutulmuştur. Bilgilerin sürekli dökümü yapılarak bu dökümler ve kayıtlar geçerlik açısından uzmanlara sunulmuştur. Geçerlik ve güvenirliği artırmanın diğer bir yolu da çeşitlemedir. "Çeşitleme veri kaynakları, yöntem ve araştırmacı çeşitlemesi olarak farklı başlıklar altında incelenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 267). Bu araştırma, veri kaynaklarının çeşitliliği açısından, fenomenoloji desen türüne uygun biçimde üç veri toplama yönteminin birleşimi şeklinde tasarlanmıştır. Araştırmanın problemi olan olguyu daha iyi anlayabilmek doğrultusunda görüşmeler, bu görüşmelere temel olması bakımından yapılacak beş ders gözlemi ve dersi veren öğretim elemanlarının derse ait tüm görsel dokümanlarının analizi yapılmıştır. Araştırmanın teyit edilebilirliğini artırmak amacıyla tüm görüşme verileri, görüşmecilerle paylaşılmış ve analizde kullanılmak üzere onayları alınmıştır.

## 4. BULGULAR

Araştırmada veri toplama süreci sonrasında gerçekleştirilen tematik analizde "Ders Planı" ana kategorisi altında beş temel kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar; "Amaçların Belirlenmesi", "İçeriğin Seçimi ve Düzenlenmesi", "Öğrenme-Öğretme Süreçleri", "Paydaşların Rollerinin Belirlenmesi" ve "Durum Değerlendirme"dir. Bu kategorilere ait simgesel bir şema düzeni, bu kategorilere ait temalarla beraber aşağıda yer almaktadır.

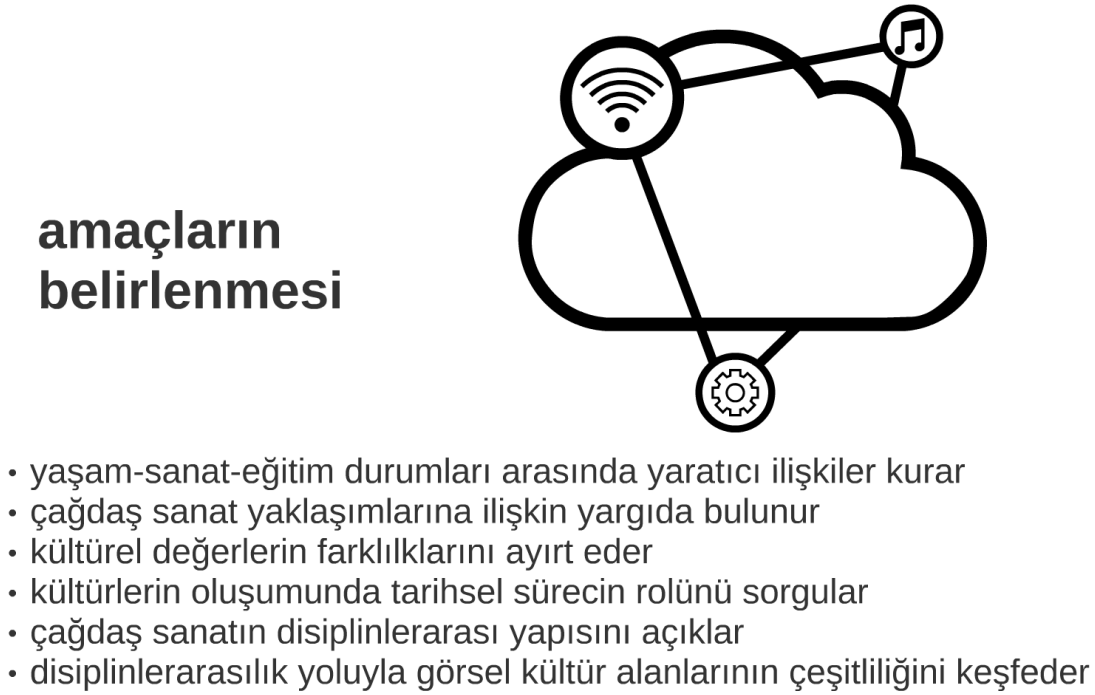



**Şekil 4.2** *Ders Planı Anakategorisi Altında Yer Alan Beş Kategori*

## 4.1. Amaçların Belirlenmesi

### 4.1.1. Yaşam-sanat-eğitim durumları arasında yaratıcı ilişkiler kurar

Yaşam-sanat-eğitim durumları arasında yaratıcı ilişkiler kurar amacı ile bu dersin kazanımları yoluyla kurulacak yaratıcı ilişkilerin iki farklı boyutuna dikkat çekilmektedir. Bu boyutlar, bilişsel ve duyuşsal kazanımlardır. Öncelikle duyuşsal kazanımlar açısından zihinsel geçişlerle günlük yaşamda tutumlara dönüşecek eleştirel, duyarlı ve pratik bağlantılardan; bilişsel kazanımlar açısından ise bu ders yoluyla diğer dersler arasında kurulacak teorik ve uygulamalı bağlantılardan söz edilebilir.




**Şekil 4.3** *Amaçların Belirlenmesi Kategorisi*

Dersin öğretim elemanı, genel bir eğitim felsefesi olarak benimsediği ve "(…) yaratıcı ilişkiler bulmayı öğretiyorum ben öğrencilerime" sözleriyle ifade ettiği yaratıcı ilişkiler kurdurma genel amacını, bu ders özelinde de belirtmiştir. Eğitimdeki bilişsel ve duyuşsal kazanımların yaşama taşınmasında, sanatın yaratıcı ilişkiler kurdurma anlamında önemli bir yeri olduğu düşüncesindedir. Bu düşüncesini "Yaratıcı ilişkiler bulabilmek illa da sonuçta eserler yaratmak anlamında değildir. Hayatta yaşarken de yaratıcı ilişkiler kurulabilir, mesela havaalanına gidiyorum ben. Görüyorum ki yaratıcı

ilişkiler bulabilen insan, havaalanında da rahat ediyor" şeklinde belirtmiştir ve "Bu tip kognitif [bilişsel] şeylerle uğraşan, geçiş meselesini iyi gerçekleştirebilmiş öğretmenin bu konuda çok başarılı olması lazım. Bazen de öğrenciye geçiş ortamı sağlayabilmesi lazım (ÖE, 2.Görüşme)" sözleriyle bu pratikilişkileri kurmada yönlendirici olanın öğretmen olduğunu belirtmektedir.

Öğretim elemanı, bu anlayışla içerikte birçok konuyu eğitimden yaşama, sanattan yaşama ya da yaşamdan eğitime yaratıcılık yoluyla taşınması amacıyla tutumlara yönelik şekillendirmiştir. Örneğin sanatçıların uygulamalarında yarattıkları pratik çözümlerden verdiği örneklerle ya da benimsedikleri sanatsal yaklaşıma kattıkları farklılıklara dikkat çekerek, sanatsal uygulamalarda benzer yaratıcı çözümlerin önünü açmıştır. Öğretim elemanı Dada'nın sanat ve yaşam arasındaki sınırların kaldırılması açısından bu bağlantıları güçlendireceği düşüncesindedir. Bu bağlamda ikinci gözlem notlarına geçen şu sözleri önemlidir "Dadacılar'ın en büyük özelliği, sanat ile yaşam arasındaki sınırları yok etme arzusu ve bununla bağlantı olarak gelişen sanat karşıtı tavırdır (2. Gözlem)". Özellikle Dada'yı tüm oluşum sebepleriyle ve çarpıcı bağlantılarla açıklamalarla kavratılmasının, sanat ve yaşam arasındaki sınırları yok olması anlamında bağlayıcı rolüne dikkat çekmiştir. Buna göre sanatın geleneğe bağlı olma ve akademik öğretileri benimseme anlamında elitleşerek yaşamdan kopuşunu eleştiren Dadacı tavra vurgu ile sanatın yaşamın içinde anlar olduğu ve bu anların malzemeye ya da kurallara bağlı kalmadan ifade edilişi öne çıkarılmaktadır. Bu anlamda Dadacı tavrın pratik çözümlerin yanı sıra eleştirel bir tavrı da yaşama katabileceği düşünülebilir.

Yaşam-sanat-eğitim durumları arasında kurulacak yaratıcı ilişkiler anlamında, duyuşsal kazanımlar arasında topluma duyarlı olma amacından da söz edilebilir. Bu konuda, konuk öğretim elemanlarının içerikte yer alan arazi sanatının, performans sanatının, feminist sanatın ve kavramsal sanatın böyle bir bilinç kazandırılması yönünde yararlı olduğuna ilişkin görüşleri mevcuttur. Konuk öğretim elemanı Nergis'in görüşleri, bu durumu etkili biçimde örnekler niteliktedir:

> Topluma karşı duyarlı, eleştirel bakış açısı getirebilen, çözümler üretebilen (…) Karşı olduğu şeye alternatif üretebilen çözüm bulabilen bireyler. Melankolik bir durum içerisine girip, yabancılaşan toplumdan kendini geri çeken bireyler değil de daha özgüvenli, üretebilen, toplumsal hayata katkı sağlayabilen bireyler olma durumu artacaktır tabi bu anlamda. Çağdaş sanatı bu bazda incelemeleri ve bilgilerine sahip olmaları, hayata karşı daha etkin bir birey haline getirir. Hayatın onu şekillendirmesi

değil de o hayatı şekillendirebilir ve çevresinde bulunanları etkileyebilir hale gelecektir (KÖE Nergis, Görüşme, s. 12).

Yaşam-sanat-eğitim durumları arasında kurulacak yaratıcı bağlantıların oluşması hedeflenen diğer durumlar, eğitim kurumlarındaki durumlardır. Bu konuya bakışta, teorik derslerle etkileşimin sağlanması ve öğrenilen teorik bilgilerin, atölye derslerinde sanatsal uygulamalara taşınması açılarından görüşlere rastlanmıştır. Nergis'in "Derslerin birbirleriyle ilişkileri konusunda sıkıntımız var. Hem hocaların bunu planlarken bazı eksiklikleri var, hem de öğrencilerin bilgileri aktarmasında sıkıntı var" (KÖE Nergis, Görüşme, s. 10) şeklindeki tespiti, bu *yaratıcı ilişkiler kurar* amacına ulaşılabilme bağlamında önemlidir. Performans sanatı ve feminist sanatı içeren sunumuyla öğretim sürecine konuk olan Banu, çağdaş sanat dersi içeriğinde Batı sanatı bilgilerinin yanı sıra Türk sanatından bilgilere de yer vererek, evrensel bir sanat olgusu yaratılabileceğini ve bu yolla diğer teorik derslerle de bağlantılar kurulabileceğini belirtmektedir. Ayrıca Banu, kavramsal sanatın kavranması yoluyla öğrencilerde kuramsal bir alt yapı oluşturulabileceği ve bunun teorik bağlantılar ya da sanatsal uygulamalar anlamında eğitimin diğer süreçlerine taşınmayı sağlayabileceği düşüncesindedir. Banu'nun bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

> Sanatın diğer disiplinlerle ilişkisini anlayabiliyor, burda örnekler görebiliyor, kendisi de bu arada böyle bir ders aldığı zaman başka alternatif yaratıcılık örnekleri ortaya koyabilecek bir fırsat da yakalıyor. Yani mesela bir atölye dersinde belki çağdaş sanata dair bir iş yapmak istediğinde aslında bu ders sayesinde kuramsal bir zemin elde etmiş oluyor. Yani başta sanatçı örneklerini inceleyerek aslında kendi de ben böyle işler yapabilirim veya bu konuda yapmam gereken bir düşünsel sonuç varsa evet ben bu düşünsel sürece o zaman kendimi nasıl besleyerek el de edebilirim sorusunu en azından yöneltebilir (KÖE Banu, Görüşme, s. 3).

Öğrencilerde çağdaş sanatın kavranması yoluyla oluşan yaşam-sanat ve eğitim durumlarında yaratıcı ilişkiler kurma hakkında öğrenci görüşleri; farkındalık kazanmak, araştırmaya ve uygulamaya yönelmek, derin düşünmek, kendini geliştirmek, bağlantılara odaklanmak, özgün olmak, sanatsal uygulamalara kuramsal temeller oluşturmak ve yaşayan, güncelsanatın içinde olmak gibi farklı çıkarımlara işaret etmektedir. Bu çıkarımlardan bir örnek Bilge isimli öğrencinin görüşlerinden verilebilir. Bilge'nin "Bir sürü not aldım ben bu derste. Araştırdım hani yol gösterici olabilecek şeyleri gördüm. Mesela onları da resimlerimde uygulamalı derslerimde kullandım ana sanatımda kullandığım teknikler oldu mesela. Uygulamalı derslerde de işime yaradı

yani (Bilge, Görüşme, s. 5)" sözlerinden teorik dersten pratiğe ya da daha geniş anlamında yaşamına geçişler yaptığı söylenebilir.

### 4.1.2. Çağdaş sanat yaklaşımlarına ilişkin yargıda bulunur

Çağdaş sanat yaklaşımlarına ilişkin yargıda bulunur bilişsel amacı, çağdaş sanatın yapısından kaynaklanan sorgulayıcı olma, eleştirel olma, sanat ve sanatçı gibi kavramların değişimini algılama ve Dada'nın çağdaş sanat algısındaki yerini kavrama gibi bilişsel kazanımlara yöneliktir.

Öğretim elemanı bu amacı ve kazanımlarını belirleme sürecinde öncelikle bu dersin yerel ve evrensel uygulamalarındaki eksiklik ve farklılıklardan yola çıkarak gereksinim belirlemeye çalışmıştır. Bu konuda öncelikle yükseköğretim kurumlarında bu dersin geniş içeriğinin öğretim sürecine yansıması konusunda yaygın bir anlayışı eleştirmekte ve amacını buna göre biçimlendirmektedir. "çağdaş sanat dersi (…) 1960'lara kadar filan devam ediyordu ondan sonra, yani sanki artık çağdaş sanat dersinin konusu değilmiş gibi 1960'tan sonra olan şeyler (…) güncel sanat vesaire pek geçmiyordu. Öncelikle ben bu dersi içerik olarak nasıl yapılandırabilirim bunu düşündüm (ÖE, 1.Görüşme)" şeklinde bir çözümlemeye giren öğretim elemanı, içeriğin genişliği hakkındaki görüşünü, bir öğretim yöntemi ile uygulamaya geçirmeyi planladığını aşağıdaki görüşleriyle açıklamıştır:

> Eğer ta bugüne kadar İstanbul Bienallerine (…) kadar getirirsek, neredeyse 115 senelik bir dönemden söz ediyoruz. Sonuçta dersin adı Çağdaş Sanat olsa da ben Çağdaş Sanat tamlamasının öngördüğü daha geniş bir biçimde işlemeye çalışma niyetindeyim, bunu ne kadar yapabilirim o ayrı. İşte bunu yapmanın çeşitli yolları var. Ee bana göre bir tanesi de farklı kişileri davet etmek (ÖE, 1.Görüşme).

Öğretim elemanı, içeriğe ilişkin çözümlemesinden sonra kendi öğrenim deneyimlerinden bir çıkarım yaparak, Dada'nın oluşmasını hedeflediği çağdaş sanat algısındaki önemli yeri hakkında görüş bildirmiştir. Kendi öğrencilik deneyimleri hakkında "(…) bir tane Duchamp'ın pisuarını gösterdiler bize bu da böyle pisuar yapmış diye geçtiler. Daha sonra hatta pisuar yapmış değil de bu da böyle pisuarı koymuş, bunu da buraya mahlasla-takma isimle imza atmış koymuş diye anlattılar (ÖE, 1.Görüşme)" şeklinde görüşlerini bildirmiş ve bu yaklaşımın birçok yükseköğretim kurumunda benzer bir biçimde devam ettiğini eklemiştir. Öğretim elemanı, M. Duchamp'ın hazır nesne kullanımının ve Dadacı tavrın, birçok alternatif sanat yaklaşımının çıkış noktası olduğu yönündeki görüşleri ise öğrencilerde oluşmasını

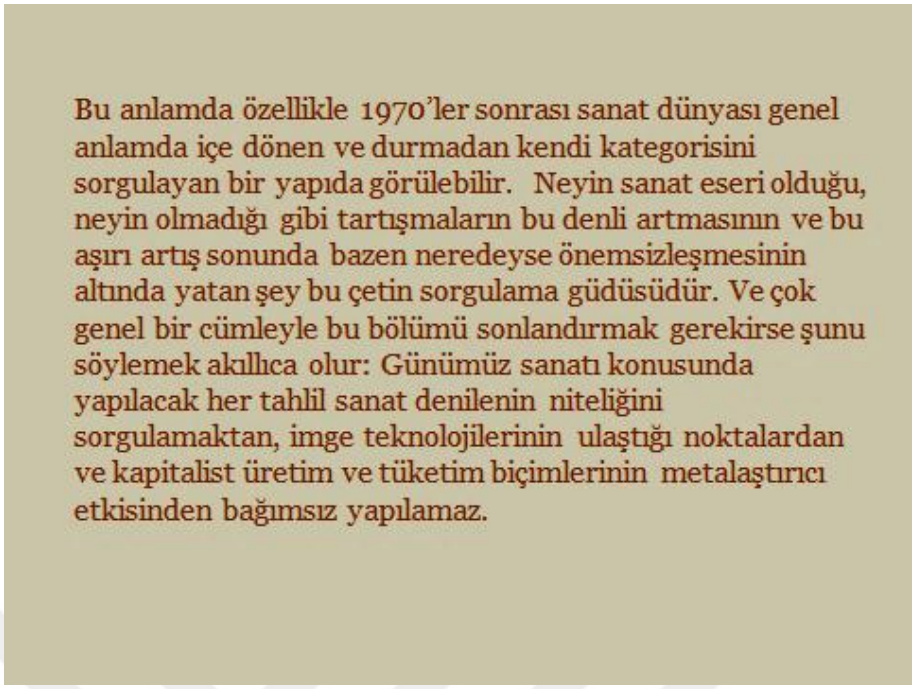
hedeflediği çağdaş sanat algısının ipuçlarını vermektedir. Öğretim elemanını bu konudaki görüşü aşağıda verilmiştir:

> İşte hazır nesne nedir? Bunun mantığı nedir? Duchamp neden böyle 1913'te 1916'da böyle şeylere kalkışmıştır? Neyi sorgulamaktadır? Neyi sorgulamamaktadır? Bu yeni bir anlayışın habercisi midir? Bu bir dalga geçme midir? Bunların hiçbirini bilmeden geçtik biz. Ben bunların birçoğunu kendi imkânlarımla, kendi yaptığım okumalarla, kendim öğrenmek durumunda kaldım (ÖE, 1.Görüşme).

Öğretim elemanının Dada konusunda oluşmasını hedeflediği farkındalığın öğrencilerdeki etkisine örnek öğrenci görüşlerinden biri Bilge isimli öğrencinin "Bir sahnenin üstünde çok durduk. Pisuvar olayı bende çok etki yarattı (Bilge, Görüşme, s. 1)" sözleridir.

Öğretim elemanı, çağdaş sanat yaklaşımlarına ilişkin yargıda bulunma amacıyla öğrencilerde geniş bir içerik olan bu sürece ilişkin sabit ve kesin olmayan, değişken anlamlandırmalar yapabilecek düzeye ulaşmalarını beklemektedir. Bu görüşünü "Onun için senin eleştirel bakman lazım. Bu derste çağdaş sanat dersinde öğrenilmesi gereken en önemli şey varsa, o da bu eleştirel bakıştır! (1. Gözlem)" şeklinde açıklamıştır. Eleştirel bakışın benimsetilmesi amacı, konuk öğretim elemanlarınca da benimsenen bir yaklaşımdır. Bu konuda konuk öğretim elemanlarından Banu'nun şu görüşleri önem taşımaktadır "Tabi sanatı da sorguluyorlar, yani sanat piyasasını belirleyen etmenler nedir? İlla bir sanat eseri bir müzede sergilenmek zorunda mı? Sanat eserinin beğenilmesi için belli bir seçkin zümre tarafından onaylanması mı gerekir? Tüm bu tartışmalar, sorgulamalar çağdaş sanatın özünü oluşturan şeyler (KÖE Banu, Görüşme, s. 1)" görüşleri söz konusudur.

Öğretim elemanı birçok kez özenle üzerinde durduğu çağdaş sanat algısı yoluyla sorgulayıcı olma amacını, postmodernizmi, kavramsal sanatı ve çağdaş sanat yoluyla değişen sanat kavramlarını anlattığı dersin sonunda ayrıca ele almıştır. Burada dersin öğretim elemanınca gerçekleştirilecek son kısmında toparlayıcı ifade olarak sorgulayıcı olma amacını vurgulaması son derece önemlidir. Buna göre, öğretim elemanının, sanatta ve yaşamda sorgulayıcı olma amacının bir felsefe gibi benimsenmesi düşüncesinde olduğu söylenebilir. Bu vurguyu bir de yazınsal bir metinden oluşan görsel kullanarak destekleyen öğretim elemanı, Görsel 4.7'de ayrıca günümüz sanatının sosyoloji ve teknoloji gibi belirleyici dinamiklerden ayrı düşünülemeyeceği disiplinlerarası boyutuna da dikkat çekmeyi amaçlamıştır.




**Görsel 4.7.** *4a. Ders Sunum Materyali*

Öğretim elemanının 1960 sonrası sanat, sanatçı gibi bir takım kavramların değişimi ve sanatta sorgulayıcı ve eleştirel olmanın önemli olduğu konusundaki görüşleri, öğrencilerde çeşitli biçimlerde algılar oluşmasını sağlamıştır. Azize isimli öğrenci çağdaş sanat hakkında "çağdaş sanat tek düze olan şeyleri yıkmaktır. Bence sanatın da tabuları vardı bu zamana kadar. 1960'lara kadar hatta vardı (Azize, Görüşme, s. 2)" şeklinde yaklaşırken; Gökçe isimli öğrenci, "(…) Çağdaş sanatla öğretilmesi gereken, bilgi değil daha çok bakış açısıdır. Nasıl eleştirel bakmak gerektiğinin altı çizilmesi lazım! Bu açıdan Özgür hoca çok başarılı (Gökçe, Görüşme, s. 2)" şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Serap benimsediği sorgulama davranışını, "hayatımın geri kalan kısmında çalışma hayatımda bana sorgulamayı katacak. Ama ben daha çok özel hayatımda çocuğumu da öyle yetiştireceğim. Çağdaş sanatın bu sorgulama yönünü kendi hayatıma böyle empoze edeceğim. Öğretmenlik yaparsam da böyle yapacağım (Serap, Görüşme, s. 7)" şeklindeki sözleriyle yaşamının içine bir yaşam felsefesi olarak yerleştirmeyi düşünmüştür. Öğrencilerin bu sözleri dikkate alındığında, öğretim elemanının hedeflediği sorgulama davranışının çeşitli şekillerde algılandığı görülmektedir.

Çağdaş sanat yaklaşımları hakkında yargıda bulunma amacına yönelik çeşitli algılardan birisi de yapıtların anlamlandırılması konusundadır. Bu algılar arasında; bienallerdeki çalışmaları daha bilinçli izledikleri, çağdaş yapıtlarda mesajın önde

olduğu, çağdaş sanatı anlamamanın güç olduğu, çağdaş işlerde yetenekten önce düşüncenin geldiği, malzeme ve uygulama anlamında sınırsızlık oluştuğu gibi görüşler yer almaktadır. Öğrenciler, çağdaş sanata yakınlıklarını, güncel işlerle ilgili bilinçlendiklerini, alternatif yaklaşımların kolaya kaçmak olmadığını fark ettiklerini, önyargılarının yıkıldığını da belirtmişlerdir. Görüş bildiren öğrencilerden Bilge "(…) Hocamız ders anlatırken daha çok güncel konular üzerinden gitti. Bu kadar güncel ve günümüzle alakalı olduğunu bilmiyordum. Daha geçmiş yüzyıllara bağlı kalarak işlenecek sanıyordum dersi. Günümüzle bağdaştırarak işlenmesi, benim çağdaş sanat hakkında bilgi edinmem açısından daha iyi oldu (Bilge, Görüşme, s. 1)" diyerek öğretim biçimine vurgu yapmıştır. Gökçe isimli öğrenci ise, çağdaş sanat yaklaşımları hakkında yargıya varma sürecinde zihinsel bir yordama yapmaktadır. Bu yordamada analitik düşünerek daha önceki Batı sanatı bilgilerine dönmekte ve bu öncül bilgi yapısının çağdaş sanatı algılama açısından değerlendirmesini yapmaktadır. Bu analiz sonucunda batı sanatı olarak tanımladığı modern sanatı, toplumun genelinde "zevklerin tatmini" nin hedeflendiği ancak daha yüce ve üst bir olgu olduğu ayrıca "din ve siyaset gibi düşüncelerin çerçevesinde" geliştiği şeklinde özetlemektedir. Çağdaş sanatı ise "insan bilincini ön plana koyan" bir şey ve "insanın kendini arayış yolculuğunda bir yardımcı bir araç (Gökçe, Görüşme, s. 2)" olarak tanımlamaktadır. Gökçe'nin, ardıl bilgi alanları olarak dersin içeriğinde yer alan batı sanatı tarihi bilgileri ve çağdaş sanat bilgilerinin birbirleriyle ilişkisini kurma davranışı, kavrama basamağının bilişsel öğrenmeleri olarak görülebilir.

### 4.1.3. Kültürel değerlerin farklılıklarını ayırt eder

Kültürel değerlerin farklılıklarını ayırt eder ifadesiyle, öğrencilerin bu ders açısından önemli görülen akımları ve yaklaşımları tanımlayabiliyor olması ve bunların kültürel sebeplerini açıklayabiliyor olması amaçlanmaktadır. Öğretim elemanı, toplumların kültürel farklılıklarından dolayı, sanatsal yaklaşımların ya da kültürel oluşumların meydana gelme mantıklarının kavranmasında sıkıntılar yaşanabildiğini düşünmektedir. Öğretim elemanının bu konudaki görüşü şöyledir:

> Mesela şöyle olabilse ne güzel olur, çıkıp bir Dada dönemi binası gösterebilsem. Yani bizim gibi memleketlerin bir talihsizliği de şu, hiçbir şekilde kültürün içerisine girmemiş bir şeyi başka bir kültürün bir ögesini ve de o kültürde geçmişte kalmış bir ögeyi o kültürle neredeyse hiç alakası olmayan insanlara anlatmak durumundasın. Onun için ben mesela sen de fark etmişsindir derste

Dadaizm'i anlatırken Dadaistler'in mantalitesini, mantığını, dünyaya bakış açılarını anlatmaya çalışıyorum. Çünkü onu anlamadan Dada'yı anlayamazlar. Onu anlamadan Dada, sadece geometrik şekiller ya da kübizmin bir şekli gibi bir şey olarak algılanabilir. Ama hiç alakası yok kübizmle. Hatta o kübistlerin bu nesneyi parçalamalarını daha bilimsel yaklaşmalarını düşünürsen, Dadacılar bunlara tamamen karşılar bile diyebiliriz (ÖE, 2.Görüşme).

Öğretim elemanı, Dadaizm'in mantığını kavratmak amacıyla öğrencilerin içinde oldukları kültürel örnekleri kullanarak benzetmelere başvurmuştur. Bunun için "Eğer bir paralellik kurulacaksa, bizim Türkiye kültürümüzden verebileceğimiz en iyi örnekler; bu halk türküleri ve çocuk tekerlemeleri. Yani sözlü edebi anlatılagelmiş ve mantıkla hiçbir şekilde örtüşmeyen, hatta mantığı dumura uğratan bir takım ürünler, eserler (2. Gözlem)" sözlerini kullanmıştır. Dadacı olarak anılan bu sanatçıların ortak özelliklerini; "Birkaç kendisine aydın bile demeyen, genç edebiyatçı, ressam bir araya geliyor. Ortak özelliklerini söylüyorum şimdi size, bunlar o kitaplarda falan yazmıyor. Bunların ortak özellikleri sıkıntı! Neden sıkıntı? O döneme kadar yapılmışlardan sıkıntı, isyan, bıkkınlık. Kilit kavramlar bunlar (2. Gözlem)" şeklinde tanımlamaktadır. Öğretim elemanı, akımın mantığını kavratmak amacıyla, sanatçıların yaşama duyarlı tutumlarına odaklanmış, bunu "Dada diye bugün bahsedilecek belli bir sanatsal hatta sanatsal demeyeyim, yaşama dair belli bir tutum varsa, bunun özünde yatan şey, uzun akademik çalışmalar falan değil. Dünyanın o zamanki halinden sıkılmak, sıkıntı! (2. Gözlem)" sözleriyle ifade etmiştir.

Dada'nın geleneksel anlamda sanatlara karşıt tavrını tanımlama ve açıklamalarla zenginleştirmek amacıyla Antmen'in (2009, s. 123) kaynağında yer verdiği Tzara'nın Dadaist Manifestosu'ndan alıntı yapmıştır. "bir zamanlar onur, ülke, ahlak, aile, sanat, din, özgürlük, kardeşlik gibi kavramlar, insanların gereksinimlerine karşılık verebilmekteydi. Ama artık bu tür kavramların içi boşalmış, değerlerden geriye anlamsız bir kurallar silsilesi kalmıştır (2. Gözlem)" şeklindedir ve bu alıntı, yaşama karşı sorumluluğun sanata nasıl dönüştüğünü göstermektedir.

Benzer bir şekilde mantaliteyi kavratma ve kültürel değerlerin farklılıklarını ayırt etme amacına yönelik olarak Dadacı bir sanatçı olan Jean Arp'ın uygulamasından örnek vermiştir. Gözlem verilerinden alınan bu örnekte öğretim elemanı, Nilüfer Öndin'in kitabından alıntı yaparak aşağıdaki paragrafı okumuştur:

> Bir gün Arp, Dadacılar'dan birisi, hoşuna gitmeyen bir resmi yırttığında parçalarını yere attığında ama sonraki yerdeki bu rastlantısal düzende şaşırtıcı bir anlatım gördüğünde, sonra onu öyle yapıştırdığında, rastlantısallığın katkısından söz edebilirim. Sadece Arp değil, hepimiz rastlantıya,

bilinmeyen iç sesine bağlıydık ve bize ne söylemek istediğini can kulağıyla dinliyorduk. Eğer Dada'nın bir özgün karakteri ve tarihsel deyişle estetik bir savunusu olması gerekiyorsa, bu bizim rastlantıda gözlemlediğimiz bilinmeyenin harekete geçirilmesidir (2. gözlem).

Dersin öğretim sürecinde mantaliteyi kavratmayı ve diğer akımlarla benzerlikleri ya da farklılıkları keşfetmeyi hedefleyen öğretim elemanı, bu amaca yönelik konuyla ilgili yüzeysel akım adı, sanatçı adı ve oluşum tarihi gibi sözel bilgilerin yanı sıra kavramsal bağlantılar kurabilecekleri bağlantılı alt bilgiler vermektedir. Bu bilgiler, öğretim elemanının okumaları sonucu elde ettiği birikimlerini ve bağlantılarda kullandığı bilgi çeşitliliğini de göstermektedir. Bu çeşitliliğin, öğrencilerde benzer okumaları yapmak ya da benzer şekilde bağlantılar kurabilmek açısından özendirici bir durum haline geldiği söylenebilir. Örneğin öğretim elemanının, Gerçeküstücülükten ve Gerçeküstücü sanat kuramcılarından beslenen bir akım olarak Dadaizm'i, gerçeküstü sanattan ayıran birçok sebebi fark ettirmeyi amaçlayan sözleri şunlardır:

(…) Bunlar burjuva çocukları. Fundamental (temel, esaslara dayanan), kökensel bir dünya sorgulamasındalar. Biz bu sorgulamayı yaparken arada da sanat yaptık derler. Gerçekten samimi bir sıkıntıdan söz ediyoruz. Sürrealistler ve Dadacılar çok farklıdır sakın karıştırmayın. Dadacılar sanata konu olarak değil, teknik, konu ve medium (araçlar, plastik değerler) olarak karşılar (2. Gözlem).

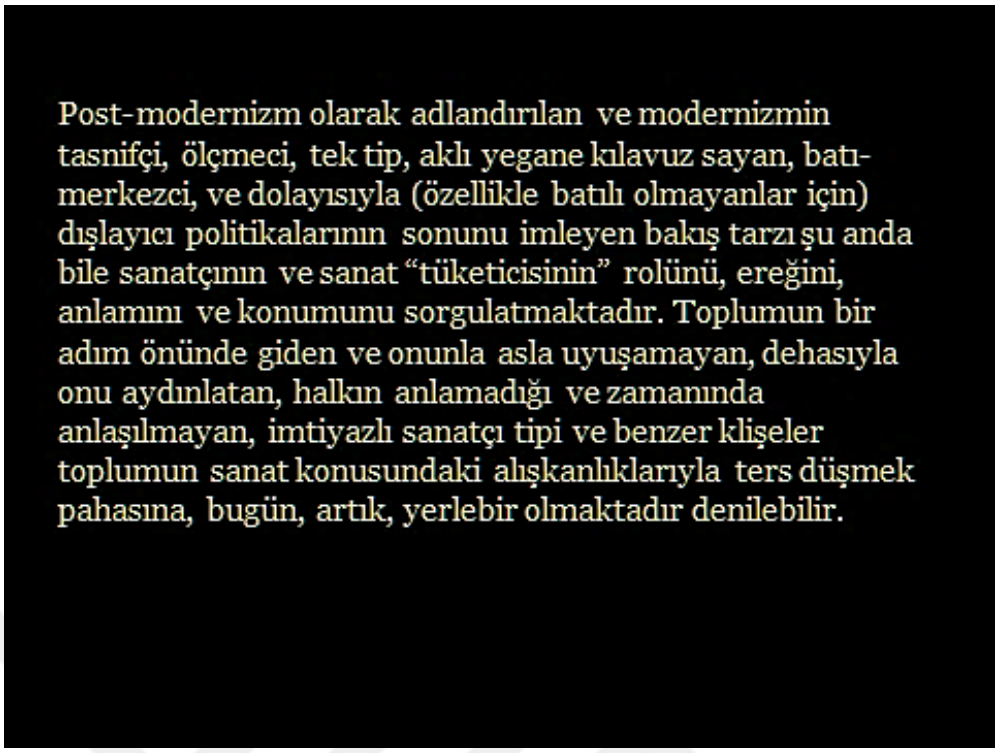
Öğretim elemanı, sanatsal bir oluşumdan söz ederken bu sanatsal oluşumun etkilendiği kültürden söz etmek gerektiğini düşünmektedir. Benzer bir yaklaşım, konuk öğretim elemanı Banu tarafından da benimsenmiştir. Banu, bu duruma farklı kültürleri tanıma olarak bakmaktadır. Sunumundan bu konuda görüşlerini destekleyen bir örnek olarak yer verdiği Vito'nun bir çalışması hakkında "(…) aslında kapitalizmin bizi nasıl tükettiğine dair bir örnek performanstı. Yani burda ister istemez yaşadığı toplumdaki kapitalist anlayışı, tüketim kültürünü sorgulayabilme fırsatı yakalayabiliyor (KÖE Banu, Görüşme, s. 4)" sözleriyle açıklamıştır. Konuk öğretim elemanı, sanatçının kültürünü sorgulama durumunu ifade etmiştir. Başka bir örnekte ise "kadın sorunsalı mesela İpek Duben'in "Sorgu Masası" Türkiye'deki kadına şiddet olaylarını ele alıyordu. Aslında yaşadığı toplumdan ya da farklı kültürden bile olsa kendi yaşadığı döneme ilişkin pek çok toplumsal sorunsalı nasıl sanatsal olarak ifade edebileceğine dair de örnekler edinmiş oluyordu (KÖE Banu, Görüşme, s. 4)" şeklindeki yaklaşımı önemlidir. Bu örnekle, eserlerin toplumsal sorunlara dikkat çekmesi yoluyla o toplumların sosyolojik yapıları ya da kültürel farklılıkları hakkında bilgi verebileceği üzerinde durmaktadır.

### 4.1.4. Kültürlerin oluşumunda tarihsel sürecin rolünü sorgular

Kültürlerin oluşumunda tarihsel sürecin rolünü sorgular amacı ile çağdaş sanatın sorgulatıcı, eleştirel yönünü kullanan öğretim elemanı, öğrencilerde akımların oluşumlarında dünyanın içinde bulunduğu teknolojik, antropolojik ya da jeo-politik şartların öneminin kavranması ve tüm sanatsal uygulamalara karşı böyle bir duyuşsal anlayış geliştirebilmeyi hedeflemektedir.

Sanatsal oluşumların tarihsel bir takım olaylarla ilişkisinin algılanmasını önemseyen öğretim elemanı, yazılı kaynak seçimlerini bu görüşünü de dikkate alarak gerçekleştirmiştir. Buna göre dersin öğretim materyali olarak kullanılan ve öğrencilere de almaları tavsiye edilen kaynak olan Ahu Antmen'in 20. Yüzyıl Batı Sanatında Akımlar adlı kaynağı hakkında "Aynı zamanda kitabın içeriğinin güzel bir tarafı da bu! Bu arada dünyada neler oluyor? (1. Gözlem)" şeklinde yorum yapmıştır. Öğretim elemanı, toplumsal gelişmelerle sanatsal oluşumlar arasındaki bağlantıya "herhangi bir sanatsal gelişme, farklılaşma, yöneliş dünyada hayatta o anda neler olduğundan bağımsız değil. Herhalde Yahudi soykırımı esnasında ben evimde oturup, bütün bu haberlerle doluyken gazeteler vazoda papatyalar resmedemem! (1. Gözlem)" sözleriyle yorum yapmıştır.

Sanat, tarihte yaşanan birçok toplumsal olaydan ve bilimsel gelişmelerden çeşitli şekillerde etkilenmiştir. Tarihte yaşanan en büyük ve yıkıcı kırılma, postmodernizmin de kökeni sayılan II. Dünya savaşı ile yaşanmıştır. Bu ilişkiye her fırsatta değinen öğretim elemanı, bir sanat ve kültür sosyoloğu olan Theodor Adorno'dan alıntılarla postmodernizmi konu aldığı derste bu ilişkiyi yeniden gündeme getirmiştir ve Görsel 4.8. numaralı sunum görseli üzerinden şunları söylemiştir:




**Görsel 4.8.** *4a. Ders Sunum Materyali*

Kültürlerin oluşumunda tarihsel süreçlerin etkisinin kavranması amacı, konuk öğretim elemanlarının sunum ve görüşlerinde de görülmektedir. Bu konuda Banu, "performans sanatı ve kadın sorunsalı gibi bazı evrensel sorunsalların birçok kültürde ortak olduğu fakat ifade etme biçiminin değiştiğini (KÖE Banu, Görüşme, s. 4)" ifade etmiştir. Nergis ise kavram temelli yaklaştığı tarihsel bakışında, kültürlerin oluşumunu etkileyen bu tarihsel süreçle ilgili "sanatı toplumsal gelişmelerden ayrı değerlendirmek mümkün değil! (KÖE Nergis, Görüşme, s. 2)" diyerek, Rönesans'tan ve Fransız Devrimi'nden ve II. Dünya Savaşı'ndan bağlantılar kurarak açıklamıştır.

Öğretim elemanının sanat-toplum-tarih ilişkisine dikkat çektiği anlatımlarının öğrencilerde oluşan çağdaş sanat algısını şekillendirdiği söylenebilir. Buna örnek olarak Gökçe'nin şu sözleri gösterilebilir: "(…) sanki Özgür hocada bu var gibi bu adamlar şu şu işleri yaptı ama ondan sonra devamını getiyor, aynı zamanda siyasete de! işte o dönemin toplumsal yapısına da şu etkileri oldu birbirleriyle bağlantılı! Öğrenmemiz adına ipuçları vermesi güzel bir şey (Gökçe, Görüşme, s. 4)". Öğretim elemanının dikkat çekmek istediği tarihsel süreçten etkilenme durumunu önemseyen ve buradan sorgulamalara giden Derya'nın "şimdiye kadar olanların içine bir şeyler doldurmaya ya da koymaya çalışıyorduk ya, bize aktarılanların. Sanat daha doğrusu çağdaş sanatla beraber hani akımların kuramların ne kadar hızlı değiştiğini görüyoruz, hani zamanın

değişim ve dönüşümüne ayak uydurmaya çalışıyor (Derya, Görüşme, s. 3)" sözlerinden tarihsel dönüşümlerin sanata etkisini kavradığı söylenebilir.

Bu yönlendirici davranışın bir örneği olarak öğretim elemanının "(…) Sonra bir giriyor virüs, Osmanlı'yı darmadağın ediyor, Osmanlı niye yıkılıyor, milliyetçilikten yıkılıyor (…) Şimdi bu düşünceler, bütün dünyanın yörüngesini, dengesini, yönünü, yöntemini, akışını, zaman algısını, kavramını her şeyi değiştiriyor. Bütün bu dönüşümlerde bazen sanatçılar, bazen bu dönüşümlerin etkisinde sanatlarını değiştiriyorlar, dönüştürüyorlar (1. Gözlem)" sözleri gösterilebilir. Öğretim elemanı, ders sürecinde sanatsal oluşumların her zaman tarih süreci içinde sosyolojik ve siyasi bir takım olaylardan etkilenebileceğini, Alman dışavurumculuğunun oluşumundaki siyasi tepkiler ve engeller üzerinden açıklamıştır. Kültürel oluşumlar olan sanatların, toplumlardaki sosyolojik, bilimsel gelişmelerden ve tarihteki sosyolojik ve bilimsel olaylardan etkilenişi ve bu durumun öğrencilerdeki farkındalığı öğretim elemanı tarafından bir amaç gibi görülmüştür.

Konuk öğretim elemanı Banu, tarihsel sürecin kültürlerin oluşumundaki etkisine "mesela neyi sorguluyorsun? I. Dünya savaşı ve II. Dünya savaşının sanata etkileri nedir? Teknolojik değişimin sanayileşmenin sanata etkileri nedir? Kent kültürünün sanatçıda yarattığı o bireyselleşme ve yalnızlaşmanın sanatta yarattığı etkiler nedir? (KÖE Banu, Görüşme, s. 5)" gibi sorularla dikkat çekmiştir. Bunun yanı sıra çağdaş sanatın tarihle bağını algılayan, tarihsel sürecin kültürlerin ya da toplumsal yapıların oluşumundaki etkisi üzerinde düşünen ve bu konuda görüş bildiren öğrencilerden biri, Azize'dir. "Yani konu alanlarıyla da görülebilir, fütürizmde özellikle kalabalıklar, şehirler, onların hareketleri var. Popüler kültürde sanatın artık piyasa haline gelmesi buna örnektir" diyerek görüş bildiren Azize, bu konuda şu örnekleri vermiştir "Mesela çağdaş sanat sayesinde ben biraz marksizmi araştırmaya başladım. Marksizmde toplumsal sınıfların sanata da yansıyacağını da biliyorum. Mesela II. Dünya savaşı olmuş ve II. Dünya savaşı, sanatın yönünü belirleyen en önemli etkenlerden birisi. Yaşadığın kültürle sanat zaten ilişkilidir kesinlikle. Böyle! (Azize, Görüşme, s. 7)". Emine'nin ise "kübist çalışan ressamlar hiç ilgimi çekmezdi daha önce. İnsanların içinde yaşadığı olayları, duyguların düşüncelerin bu kadar bu şekilde dile getirilmesi ilgimi çekmişti (Emine, Görüşme, s. 1)" sözüyle, sanatın oluşumunda toplumsal olayların önemini ayırt ettiği anlaşılmaktadır. Sözel ve açıklayıcı bilgilere göre kavratıcı bilgilerin yoğunluklu olması, öğrencilerce de fark edilmiş ve "en önemlisi ressam

isimlerinde takılı kalmıyor. Onun hayatını 40 saat izleyip de ondan sonra şu akımmış hımm tamam o zaman demiyoruz yani (Serap, Görüşme, s. 4)" şeklinde yorumlanmıştır.

### 4.1.5. Çağdaş sanatın disiplinlerarası yapısını açıklar

Çağdaş sanatın disiplinlerarası yapısını açıklar amacıyla dersin içeriğine yönelik bilişsel kazanımların hedeflendiği görülmektedir. Bu amaçla, öğrencilerden sentez basamağının tipik özelliği olan yeni bir bütün oluşturmak için parçaları birleştirebilme yeteneğini, çağdaş sanatın tüm farklı oluşumlarına tanık olduktan sonra uygulamaya geçirilebilmesi ve disiplinlerarası bir yapı olarak açıklaması beklenmektedir.

Öğretim elemanı, modernizm ve postmodernizm arasındaki kırılmaya şekil veren Dada'nın oluşumu ve gelişiminde tarih, felsefe, sosyoloji, coğrafya, edebiyat vs. gibi birçok disiplinden etkilendiğini, benzer bir algıyı yaratabilmek için de bu çeşitlilikte disiplinlerden yararlanmanın gerektiğini düşünmektedir. Bu konuda görüşleri, "işte o mantaliteyi nasıl verirsin öğrenciye? Şöyle düşünüyorum çeşitli disiplinlerden yararlanmak o mantaliteyi neredeyse garantili bir şekilde vermeyi sağlayabilir (ÖE, 2.Görüşme)" şeklindedir. Öğretim elemanı aşağıdaki sözleriyle bu amacı gerçekleştirmeye yönelik içerikten kaynaklanan özel bir öğretim stratejisi geliştirdiğini belirtmekte ve bunu "40 dereden su getirmek" gibi kişisel bir metaforla şöyle açıklamaktadır:

> (…) böyle düz yöntemler bizim dersimiz açısından anlamsız [sınırlı bir öğretim biçimini kullanımını eleştirerek] şimdi zaten galiba benim anladığım öğretmenlik mesleği artık şuna geliyor 40 dereden su getirmek ben öğrencilerime 40 dereden su getirmekle yükümlüyüm getirebildiğim kadar çeşitli sular getirmekle yükümlüyüm onlar içsinler diye. Yani bunu yapmaya çalışıyorum (ÖE, 2.Görüşme).

"*40 dereden su getirme*" metaforu, içeriğin doğurduğu bir disiplinlerarasılığın sonucudur. Öğretim elemanı bu yaklaşımı, içerik temelli bir öğretim stratejisi olarak benimsemektedir. Bu metaforun uygulamaya geçişine örnek olarak Henry Matisse'in dışavurumcu nitelemesinden söz ederken başvurduğu kültürel aktarımlar, taklitler, canlandırmalar, karikatürler ve bunlar yoluyla gelen çeşitli bilgiler, çeşitli 'dere'ler olarak görülebilir. Öğretim elemanı, dışavurumculuğun sanatçının doğasından kaynaklanan ve gerçekten biçimci kaygılardan uzak oluşumlar olduğunu anlatmak üzere H. Matisse'in kişiliğine ilişkin birtakım ipuçları vermektedir. Dışavurumcu sanatın içsellikle ve bir takım ruhsal ihtiyaçlarla ortaya çıktığını kavratabilmek üzere

sanatçıların yaşamlarına dair kişisel bilgi birikiminden faydalanmakta, dersin içeriğine buradan ve farklı okumalardan bilgiler getirmektedir. Öğretim elemanı, 40 dereden su getirme metaforunu eyleme dönüştürerek, ders sırasında Matisse'in evliliğinden, ev yaşamından ve renkleri aramak için Tunus'a gidişinden söz etmiştir (Araştırmacı notları, s. 6). Bu örnekle Fransa'da doğal malzeme olarak renklere ulaşmanın zorluğundan yola çıkarak, sözü sanatçının sanat yaklaşımına getirmiştir. Tekstil, coğrafya ve kent kültürü konularıyla birçok farklı disiplinin bilgisinden yararlanarak, sanatın tarihsel süreçlerden ve kültürlerden etkilenişini örneklendirmiştir. Bu bağlamda dışavurumculuk merkezinde birçok farklı alanın bilgisi öğretim sürecine girmiştir.

Öğretim elemanı, 40 dereden su getirerek, çok disiplinli bir algılama yaratabilmeyi ve öğrencilerde bu anlayışta yeni anlam örüntüleri kurabilecek kazanımlar elde edebilmeyi amaçlamıştır. Örneğin, Dadaizm'i anlatırken görsellerden değil şiirlerden, tekerlemelerden, yaşam öykülerinden, döneme ait kültürel öğelerden, mimariden ve toplumsal yaşamdan örneklerden çeşitli bireysel etkinlikler kurgulayarak yararlanmıştır. Dadaizm'in gerçeküstücülükle karıştırıldığını belirtmiş ve bunun için gerçeküstücülüğü çeşitli disiplinlerden yararlanarak kavratmaya çalıştığını belirtmiştir. Bu amaçla "Gerçeküstücülük Dada'nın çocuğu vesaire ama gene kendi başına bir akım. (…) Örneğin İlhan Berk'in gerçeküstücülük antolojisi var bu tabi tamamen şiirle ilgili ve biraz da edebiyatla ilgili (ÖE, 2.Görüşme)" şeklinde görüşlerini bildirerek ve "Önce edebiyata bakmak lazım çünkü edebiyatta belirdikten sonra resimde ortaya çıkıyor (…) Şiirini okuyorum mesela" şeklinde bağlantı kurarak, görüşme sırasında İlhan Berk'in Gerçeküstücülük Antolojisi kitabından aşağıdaki "Uyuyor muyum?" adlı şiirini okumaya başlamıştır

> *"UYUYOR MUYUM?*
>
> *Hayır, uyumuyorum! Yememeyi bilmek için tertemiz olmak gerekir!*
>
> *Ağzı açmak, bir yığın pis kokuyla karşılaşmak demektir. İyisi mi kapamalı ağzı!*
>
> *O zaman artık ne ağız! Ne dil! Ne diş! Ne gırtlak! Ne yemek borusu! Ne mide! Ne karın! Ne makat! Kendimi yeniden yaratacağım!"*
>
> Böyle bir şey! Mesela bunu İlhan Berk çevirmiş. (…) şu şiiri konsantre olmuş bir öğrenci grubuna iyi bir şekilde okursam ben öyle inanıyorum ki gerçeküstücülüğe çok iyi bir başlangıç yaparım (ÖE, 2.Görüşme).

Çağdaş sanatın disiplinlerarasılığı konuk öğretim elemanları tarafından da tanımlanan ve öğretim sürecine girmesi gerektiği düşünülen bir durumdur. Bu konuda Nergis'in görüşleri, toplumsal ve teknolojik birçok gelişmeye paralel olarak çağdaş

sanatta sanatçıların, resim ve heykel gibi uygulamalarda klasik ifade araçlarından uzaklaştığını bununla beraber teknik ve konu anlamında da farklı disiplinlerle ilişkilendirmelerde bulundukları yönündedir. Görüşlerini, "Sadece teknik ve malzeme değil konu ve temaların da değiştiğini kimi zaman direkt resim heykel değil de felsefe ya da sosyoloji bilimine dayalı bir bilgiyi de aktarır duruma geldiğini görüyoruz (KÖE Nergis, Görüşme, s. 2)" şeklinde belirtmiştir. Nergis, çağdaş sanatın tarihsel süreçten ve sosyolojik olgulardan etkilenerek oluşumundan söz ederken "Baskın şekilde bazen yani sanatın ötesinde ilk önce sosyolojik verileri görüyoruz bazı işlerde ya da psikolojik ve psikanalitik bir yaklaşımla üretilmiş bir işi görebiliyoruz" şeklinde bir vurgulama yapmaktan da uzak durmamıştır. Hemen sonrasında bunu şöyle örneklendirmiştir "Aslında Freud'u okuyoruz kitaplarda. Kosuth bunu tekrar ele alıp duvarlara yansıttığında vurguyu, etkiyi yükseltiyor üstüne tekrar düşünmemizi sağlıyor ki çağdaş sanat zaten bunu yapmayı amaçlıyor. Her gün önünden geçtiğimiz duyduğumuz sesleri daha anlamlandırır daha görebilir hale gelmemizi sağlamaya çalışıyorlar aslında! (KÖE Nergis, Görüşme, s. 3)". Nergis, öncelikle "artık hem sanatların birbiriyle ilişkili durumlarını kullanan hem de sanat alanı dışındaki diğer alanlarla [teknoloji ya da sosyal bilimler gibi] kendi içerisinde yer edinecek şekilde ilişkilendirildiğini görüyorum (KÖE Nergis, Görüşme, s. 1)" sözleriyle çağdaş sanattaki disiplinlerarasılığın yapısını açıklamıştır. Daha sonra disiplinlerarasılıkla ilgili bu önermesini "60'larla beraber ya da 60'lardan sonra anlamın girmesi bu anlamın dil bilimle sorgulanması sosyal bilimlerdeki gelişmelerle, ya da psikolojideki gelişmelerle birlikte nasıl diyeyim yeni araştırmalar boyutuyla sanatın içine dâhil edilmesi disiplinlerarası bir yaklaşımı getirdi (KÖE Nergis, Görüşme, s. 1)" sözleriyle desteklemiştir.

Konuk öğretim elemanlarından Banu'nun da çağdaş sanatın disiplinlerarasılığı konusundaki fikirleri, öğrenme ve öğretme süreçlerinde bu ilişkiselliğin ve disiplinlerarasılığın açıklamasını sunmak gerektiği yönündedir. Buna göre, "(…) Demek ki siz sanat sosyolojisiyle, sanat felsefesi ile ister istemez doğrudan olmasa bile dolaylı bir bağlantı kurmak zorundasınız. Yani tarihle ilişki kurmak zorundasınız. Tarih disiplini ile. Çünkü 20.yy'daki değişimleri anlatmadan sanattaki değişimi, dönüşümü anlatamazsınız" bağlantı kurma şekli üzerinde durulmaktadır. Banu'nun önerdiği bu bağlantılardan bir örnek vermek gerekirse, "(…) II. dünya savaşının buna etkilerinden bahsetmek zorundasınız. Yani ne yapıyorsunuz? Tarih bilgisi veriyorsunuz. Felsefeye giriyorsunuz. Estetik sanat felsefesine giriyorsunuz. Sanat sosyolojisine giriyorsunuz.

Mesela kent kültürü hakkında konuşmaya başlıyorsunuz (KÖE Banu, Görüşme, s. 6)" biçiminde Banu'nun görüşü verilebilir.

Dijital sanat sunumuyla derse katkılarda bulunan Esra, sunumunda birçok kez dijital sanatın disiplinlerarası bir yapısı olduğu üzerinde durmuş ve sanatsal uygulamalarda birçok farklı disiplinden bilgi ve teknik becerinin bir araya geldiğine vurgu yapmıştır (Araştırmacı notları, s. 9). Esra'nın verdiği disiplinlerarası sanat çalışmalarına ve sanatçı insiyatiflerine, farklı örnekleri de arazi sanatı sunumunda Burcu vermiştir. Burcu, arazi sanatının salt toprakla ya da doğayla çalışmamış olduklarına dikkat çekerek özünde çevreci olduklarını vurgulamaktadır. Buna iyi bir örnek ise tam bir disiplinlerarası çalışma örneği olan "Yenilenebilir Enerji Güzel Olabilir" sloganıyla bir araya gelen "Land Art Generative Initiative" adlı grubun çalışmalarını örnek göstermiştir. Bu grubun çalışmaları hakkında "Land Art Jeneratör Girişimi diye mühendislerin, mimarların ve sanatçıların bir araya toplandığı bir grup, burada çalışmalar üretiyorlar (KÖE Burcu, Görüşme, s. 9)" şeklinde açıklama yapmıştır.

Çağdaş sanatın disiplinlerarasılığı konusuna sanatçının değişen kimliği çerçevesinden bakan diğer konuk öğretim elemanı ise performans sanatı sunumu ile Banu'dur. Banu, bu konuda Esra'nınkiyle benzer bir yaklaşımla açıklama yapmıştır. "Bazen bir mühendis olabiliyor, bazen bir botanikçi, bir ziraatçi de olabiliyor. Yani farklı kişilerle kolektif çalışmalar da üretebilen, belki bir yönetmen gibi çoğu zaman icraatte bulunmayan işi tasarlayan farklı kimlikleri içerisinde barındırabilen bir kişi ile de karşılaşıyoruz. Tabi bu öğrenciler için çok yeni bir şey (KÖE Banu, Görüşme, s. 1)". Sanatçı kavramının kollektif biçimde değişimine Banu da değinmiştir. Özellikle feminist sanat üzerinde disiplinlerarasılığın anlaşılabileceği ve öğrencinin bu dersi alarak bu disiplinlerarasılığı algılayabileceği düşüncesini "mesela feminist sanatta (…) işin içerisine tarihçiler, sanat tarihçileri, sosyologlar, kadın örgütleri kimi zaman ev hanımları, sanatçılar farklı disiplinlerden herkesin bir araya gelmesi gerekiyor" örneğiyle vurgulamıştır. Banu, "Çağdaş sanat dersi ile ilgili yapılan bütün diğer sunumlarda da ben (…) bunun vurgulandığını düşünüyorum" şeklinde yaklaşarak öğrencilerin de "Bütün çağdaş sanat işlerinde bu birlikteliği o kollektif ruhu algılayabildiklerini düşünüyorum (KÖE Banu, Görüşme, s. 5)" söyleminde bulunmuştur.

Öğretim elemanının 40 dereden su getirme yaklaşımıyla yönettiği bu dersin öğrenciler üzerinde kalıcı etkileri söz konusudur. Serap isimli öğrencinin, çağdaş

sanatın disiplinlerarası yapısı hakkındaki çıkarımları, dersin bu amacına ulaştığının bir tür göstergesidir. Serap, derste edindiği bilgiler ve ders dışı öğrenmeleriyle sentezlediği çağdaş sanatın disiplinlerarasılığını "Land Art'ta geometri var mesela. Çok düzgün bir sistem var aslında. Dünyanın dönüşü, sonsuzluk, o yuvarlak yapı, O dairesel yapı, o geometrik şey Land Art'ın içinde de var. Böyle düşünecek olursak o daha çok dikkatimi çekti. Yani iç içe daha doğrusu (Serap, Görüşme, s. 3)" sözleriyle açıklamıştır. Vahit'in "Mühendislik bence sanatla çok ilişkili çünkü mimari olsun heykel olsun resim olsun bence bir mühendislik becerisidir. İnsanın kendisinde keşfetmediği mühendislik becerisinin olduğunu düşünüyorum ve ben buna dayandırıyorum (Vahit, Görüşme, s. 1)" şeklindeki sözlerinden Land Art'la ilgili gerçekleşen sunumdan burada geçen mühendislik, teknoloji ve sanat ilişkilendirmesinden etkilenmiş olabileceği ve çağdaş sanattaki disiplinlerarasılığın farkında olduğu söylenebilir. Azize çağdaş sanatın disiplinlerarası yapısını "Şiir de var, edebiyat da dediğim gibi ve felsefe tabii ki. Bu işin bir felesefe olduğunu unutmamak gerek bence. Kavramsal süreç biraz felsefiktir bence. Bir de ressamların çağdaş sanat da olsa bir disiplin içerisinde yaptığı şeyler var dediğim gibi kendi kaygıları var yaptığı şeylerde (Azize, Görüşme, s. 7)" şeklinde bir açıklamayla somutlaştırmıştır.

Dersin öğretim elemanının dikkat çekmek istediği çağdaş sanatın disiplinlerarası yapısı, öğrencilerce sanatla doğrudan ya da dolaylı yollardan ilgili alanlarla ilişkilendirmeler olarak algılanmaktadır. Bu konuda özellikle Gökçe'nin sanatın hayattan ayrı bir olgu olmadığı, bu nedenle birçok farklı alanla ilişkide olduğu yönündeki görüşleri aşağıdaki gibidir:

> (…) çağdaş sanatın psikoloji ve felsefe ile yakından ilişkisi var, ondan sonra peyzajla ilgisi var. Kavramsal sanatı düşünecek olursak edebiyat var dijital sanatı düşünürsek teknoloji de var aslında çağdaş sanat hayatın her kesimiyle var. Çağdaş sanat erişebileceği her noktada var dediğim gibi! Çağdaş sanat insanın bi parçası olan eser oluyor o eser bi sanat eseri olmuyor insanın bir parçası oluyor o anlamda dediğim gibi insanın ulaşabileceği her alana ulaşabilecek bir şey bence bu, kendini ifade etme şekli (Gökçe, Görüşme, s.7).

Gökçe çağdaş sanatın kapsamında barındırdığı çeşitli alanlar arasında tiyatroyu da saymaktadır. Bu bağlantıyı şu şekilde de desteklemektedir: "dijital sanatta müzik de kullanılıyor mesela bu da bir disiplindir. Mesela performans sanatı tiyatroyla ilişkili hani konuştukça çoğalıyor işte! Yani diyorum ya insanın elinin ulaştığı her yere çağdaş sanat gider çünkü insanın!", "(…) fütüristler mesela performans sanatında görülüyor ama bu adamların önceden bi tiyatro eğitimi falan var mı ", "sürrealistler şeyler filmler

falan çektiler (Gökçe, Görüşme, s. 15)". Gökçe'de oluşan disiplinlerarası çağdaş sanat algısıyla benzerlikler gösteren diğer bir öğrenci görüşme verisi, Ferda'ya aittir. Ferda, "çağdaş sanatın içinde farklı disiplinler var. Edebiyattan çok bahsediyorlar, mesela yazdıklarını sergiliyorlar. Fotoğraf da var işin içinde, şiddet gören kadınlara yönelik fotoğraflarla bir sergi açılmıştı mesela (Ferda, Görüşme, s. 5)".

### 4.1.6. Disiplinlerarasılık yoluyla görsel kültür alanlarının çeşitliliğini keşfeder

Disiplinlerarasılık yoluyla görsel kültür alanlarının çeşitliliğini keşfeder duyuşsal amacı, değerleri karşılaştırma, ilişkilendirme ve sentezleme yoluyla düzenleme basamağında yer almaktadır. Çağdaş sanat dersinde olgusallaşan disiplinlerarasılık yoluyla öğrencilerin farklı kültürlerin farklı öğelerinin belirli bir değer sistemi oluşturabilmek amacıyla bir araya getirebilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç, çağdaş sanatın disiplinlerarası yapısının yanı sıra yöntemde bir disiplinlerarasılığı da göstermektedir. Buna göre akımların her kültürde aynı sosyal ve teknik biçimlerde olgunlaşması fikrine karşı eleştirel bir bakış geliştiren ve hatta aynı kültürde bile farklı oluşumların olabileceği düşüncesinde olan öğretim elemanı, görsel kültür alanlarının sanatların oluşumundaki yerini önemsemektedir. Bu duyuşsal amacın gerçekleşebilmesi ve bir tutuma dönüşebilmesine yönelik olarak bu dersin öğretim sürecinde, disiplinlerarasılık kullanılmaktadır ve dersin içeriğini bir araya getirme yolu olarak anti-hiyerarşik bir yaklaşım benimsemektedir.

Öğretim elemanı çağdaş sanatın da içerisinde olduğu sanat tarihi anlatısının mutlak doğrulardan oluşan ve doğrusal bir nedensellik içerisinde ilerleyen yapısını eleştirmektedir. Özellikle çağdaş sanatın girdi ve çıktıları hesaplanamayan daha karmaşık bir yapısı olduğunu ve bu yapının sınırlandırıcı ya da şablon olmayan bilgilerle verilmesi gerektiğini şu sözleriyle belirtmektedir:

> (…) Ama çağdaş sanat deniliyorsa böyle bir kavram başka bir sürü kavramla bu arada ihmal edilen bir sürü kavram vardır bizim bu derste giremediğimiz bir sürü kavram vardır. Ama ben her seferinde öğrencilere bunun dünyanın kocaman bir alanı olduğunu vurgulamaya çalıştım. Sanat tarihinin her zaman diğer disiplinlere göre mutlak doğrularla çalışmayan disiplin olduğunu, benim çağdaş sanata dahil ettiğim birini başka birinin dahil etmeyebileceğini, bunu kaygan bir zemin olduğunu öğrencilere sezdirmeye çalıştım (ÖE, 3.Görüşme).

Bu sözlerinden de anlaşılacağı gibi öğretim elemanı, bilgi alanlarına geniş ve hiyerarşik olmayan bir çerçeveden bakmakta ve bu dersin içeriğini oluşturan son

yüzyılın karmaşık yapısını birçok farklı disiplinin bilgisiyle anlamanın önemini vurgulamaktadır. Alanlara karşı hiyerarşi karşıtı yatay bir bakışla bakmayı ve her alanın bilgisine ihtiyaç olabilir düşüncesini duyuşsal bir nitelik haline getirmiş olan öğretim elemanının bu niteliği öğrencilerde de düzenleme düzeyinde oluşturabilmeye çalışmaktadır. Bu çabasını ifade ettiği görüşleri "Ben dikkat de ediyorum (…) bu adamlar demiyorum! Bu adamlar ve kadınlar diye anlatıyorum veya resim böyle bir şeydir diyorum sonra resim derken bütün görsel tasarımdan söz ediyorum diye açmaya çalışıyorum. Çünkü en korktuğum şey kısıtlayıcı bir öğretmenlik yapmak" şeklindedir (ÖE, 3.Görüşme).

Görsel kültür alanlarının çeşitliliğin, sanatsal düşünme ve üretim üzerindeki yansımalarının, disiplinlerarasılık yoluyla öğretime katıldığı söylenebilir. Bu çabayı gerçekleştirmeye çalışan bir eğitsel strateji olarak ise farklı sanat dallarının bilgilerini bir araya getirerek yeni bir disiplinlerarası yapı meydana getirmiştir. Öğretim elemanının çağdaş sanatı farklı uzmanlık alanlarının bilgileriyle birleştirmeye çalıştığı bu dersin tasarım sürecini "(…) düz anlatım ağırlıklı karma bir yöntem uygulandı" şeklinde ve "Bu bilemediğim kendimi yetersiz hissettiğim veya hiç ilgilenmediğim alanlarla ilgili de bildiğim tanıdığım bana olumlu cevap verebilecek insanlarla görüştüm. Onların iki hafta galiba iki hafta üst üste derste sunumlar yapmalarını istedim" şeklinde tanımlamıştır (ÖE, 3.Görüşme).

Bu amaçla, farklı öğretim elemanlarının farklı sanat dallarından getirdikleri bilgilerle öğretimde bir disiplinlerarasılığı deneyimleyen öğrenciler, farklı görsel kültür alanlarının çeşitliliğini de deneyimlemektedirler. Öğretim elemanının farklı sanat dallarından uzmanların derse katılımı hakkında görüşleri şöyledir:

> (…) tek tek bakarsak Nergis'in sunumu (…) '*zaman içinde değişen imgeler*'di …..Nergis'in sunumu benim dersimle çok paraleldi. Daha uzun bir zaman aralığında baktı. Çünkü benim kendi ön kabulüme göre çağdaş sanat denilen ders, dersi daha önceden veren öğretim elemanı yaptığım konuşmalarda başka yerlerden baktığım şeylerdi geçmiş yüzyılın başından sonuna kadar 1900 den 2000 e kadar olan ki dönemdi. (…) Bu arada Burcu'nun yaptığı sunum da çok iyiydi. Burcu kendi tecrübelerini de paylaştı bizimle. Yani ...,Land Art'la şimdi burada bizim yaptığımız verdiğimiz eğitime göre daha avangart yaklaşımlar sundu. (…) Esra'nın sunumu….en azından bir sunum nasıl yapılır örnekleme açısından aynı zamanda da bir grafik tasarım çünkü ben hiç grafik tasarım anlatamıyorum. Ama onun ötesinde Türk grafik tasarım sanatı, Türk grafik sanatı veya Türk moda tasarımı, Türk endüstriyel tasarım denildiği zaman benden çok fazla ses çıkmaz. Onun için bir yer de bizim öğrencilerimizin birçoğu grafik tasarımı ana sanat dalı öğrencileri. Ben resimci olduğum için istemesem de bütün anlatılarım yorumlarım ve hepsi resme doğru odaklanıyor (ÖE, 3.Görüşme).

Öğretim elemanının farklı alan uzmanı olarak çağırdığı Esra, "Ben daha çok postmodernizmin de getirdiği çoğulculuk, çoklu bakış açısı olarak bakıyorum. (…) dijital sanat, çağdaş sanat şemsiyesinin altında bir kol olarak hatta küçük bir kol olarak düşünürsek yine de çağdaş sanatın içerisinde bir alan diyebiliriz (KÖE Esra, Görüşme, s. 1)". Performans sanatını, çağdaş sanatın bir alanı olduğunu düşünen Banu'nun performans sanatı özelinde çağdaş sanat yaklaşımları hakkındaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

> Performans sanatına baktığınızda tiyatro da içerisine girebiliyor zaman zaman, müzik de girebiliyor, dans da girebiliyor, şiir de. Bazen plastik sanatlar da resimsel uygulamalar da işin içerisine girebiliyor. Bir anda şunu farkediyorsunuz böyle sınırları çok ciddi çizilmiş resim heykel gibi belli sanat disiplinleri birbirinden çok ciddi şekilde ayrılırken, günümüz sanatında tam tersine hepsinin bir araya geldiğini görüyorsunuz (KÖE Banu, Görüşme, s. 3).

Performans sanatının getireceği disiplinlerarasılık yoluyla görsel kültür alanlarının çeşitliliğini keşfetme amacına yönelik olarak görülebilir. Konuk öğretim elemanlarının görüşleri, içeriklerdeki disiplinlerarasılığın sanat eğitimcilerine kazandıracağı çoklu bakış açısı nedeniyle öğrencilerde görsel kültür alanlarının çeşitliliğini sağlayacağı düşünülebilir.

Bu yaklaşımın öğrencilerce algılandığını ve benimsendiğini gösteren önemli örneklerden biri Serap isimli öğrencinin görüşleridir. Serap, kendi ana sanatı olan grafik ile dijital sanatı birleştirerek bu tür uygulamalar yapabileceğini belirtmiştir. "Ben de sonuçta dijital olarak yapacağım işlerimi (Serap, Görüşme, s. 4)". Bu sözleriyle Serap kendine teoride ve pratikte yakın olan bir alan olarak Dijital Sanat ve Video Art'la ilgili içeriklerin ilgisini çektiğini belirtmiştir. Buna göre, öğretim elemanının içerikten kaynaklanan çeşitlilikle ve buna bağlı programlanan disiplinlerarasılık yoluyla öğrencilerin sanatsal yaklaşımlarına ve sanat hakkındaki yargılarına da yön verebildiği söylenebilir.

## 4.2. İçeriğin Seçimi ve Düzenlenmesi

Ders planı ana kategorisi altında yer alan beş temel kategoriden biri "*içeriğin seçimi ve düzenlenmesi*"dir. Bu kategori, dört temadan oluşmuştur. Temel veri kaynağı olarak öğretim elemanı görüşmeleri analizinden ortaya çıkan kodların bir araya gelmesiyle oluşan bu temalar; Kilometre taşları, Anahtar kavramlar, Zamandizin

belirleme ve Disiplinlerarasılık'dır. İçeriğin seçimi ve düzenlenmesi kategorisine ait temalar ve kodları, aşağıda Şekil 4.4.'te yer almaktadır.




**Şekil 4.4** İçeriğin Seçimi ve Düzenlemesi

### 4.2.1. Anahtar kavramlar

Yirminci yüzyıl sanatı, modern ve postmodern dönemlerin felsefelerini ve uygulama türlerini içeren karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu karmaşık yapının bütünlük içerisinde tek bir düzenleme yaklaşımıyla ele alınması zorlaşmaktadır. Bu nedenle öğretim elemanı, içeriği farklı bilgi yapılarının gerektirdiği yolları birlikte kullanabileceği bütünleşik bir düzenleme yaklaşımı ile düzenlemiştir. Bu düzenlemede burada temalarla ortaya koyulmuş olan dört temel prensibe bağlı kalmıştır. Bunlar; içeriğe anahtar kavramlar kullanarak yaklaşma, zamandizin belirleme, kilometre taşları belirleme ve içeriğin disiplinlerarasılığını dikkate alma'dır. Bu dört temel prensipten biri "Anahtar Kavramlar" tamlaması, burada temayı adlandıran bir tanımlama olmasının yanı sıra öğretim elemanının içerik düzenleme amacıyla kullandığı bir terimdir. Öğretim elemanı "Bazısı kabul etmeyebilir ama sanat tarihinin izlediği çizgi açısından bakarsan bu böyle! Bir takım anahtar kavramlarla gidiyorum (ÖE, 2.Görüşme)" şeklindeki görüşleriyle dersin içeriğini düzenlemenin ve anlamlandırmanın kendine özgü ve etkin bir yolunu belirtmektedir. Öğretim elemanı, mevcut içeriğin öğrenme-öğretme sürecine

uygun düzenlenmesinde bazı anahtar kavramlarla yaklaşmış ve mevcut içeriğin çeşitli yapısal problematik durumlarını, sorunlardan çözümlere giderek düzenlemiştir.

Çağdaş sanat dersinin teorik bir ders olması nedeniyle derse hakim olan içeriğin büyük bir bölümü, öğrenende ayırt etme, kavramlar, kurallar ve sorun çözmeye yönelik, zihinsel becerilerle düzenlenmiştir. Bu bağlamda "Anahtar Kavramlar" teması, içeriğin öğrenme sürecine yönelik olduğu öğrenme alanları bakımından kavramlar yoluyla ve sorun çözme yoluyla öğrenmeleri ifade etmektedir. İlk gruptaki kodlar "Çokkültürlülük", "Darmadağın Dünya" ve "Derinlemesine Algılama", dir. İkinci gruptaki kodlar ise "Sıradışı Disiplin", "Kafaları Karıştırmak", "Postyapısal Anlamlandırma" ve "Sanat Tarihinin Öznelliği"dir.

#### *4.2.1.1. Çokkültürlülük*

Öğretim elemanı çağdaş sanat içeriğine, üst kültür-alt kültür ayrımı ya da herhangi bir hiyerarşik sınıflandırmaya gitmeden, çokkültürlülükle yaklaşmaktadır. "Benim için ana kavramlar var. Mesela sanat tarihi ana kavramları (ÖE. 2.Görüşme)" şeklinde bir yaşam felsefesi olarak benimsediği yatay ve hiyerarşi karşıtı bakışını aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

> Saymak gerekirse bir tanesi sanat tarihi denilenin mutlak kabul edilmemesi gerektiğini, sanat tarihininaldatmacalarla dolu, yalanlarla dolanlarla dolu bir alan olduğunu göstermeye çalışıyorum. Sanat tarihinin politik bir alan olduğunu güç dengeleriyle direkt doğrudan ilgili olduğunu anlatmaya çalışıyorum. Onu anlatırken işte mesela disiplinlerarası örnekler vermek çok önemli. Yani halıcılıktan da bahsetmek gerekiyor, işte ne bileyim Türk mutfağından da bahsetmek gerekiyor (ÖE, 2.Görüşme).

Bu çokkültürlü bakışın içerikten öğrenme-öğretme süreçlerine geçişini de bir yöntem çeşitliliği sağlayan *40 dereden su getirme* metaforuyla örtüştürmektedir. Öğretim elemanının, kültürler ve kültürel öğeler arasında yüksek ya da aşağı gibi ayrımlara, sınıflamalara, hiyerarşilere karşı olduğunu gösteren diğer bir örnek, dışavurumculuğu anlattığı ders gözlemlerinden verilebilir. Burada öğretim elemanı bazı sanatları dekoratif olarak tanımlayan ve aslında alt kültür gibi gören zihniyeti, dünyaca ünlü bir sanatçı olan Matisse'in "Benim resmim en çok dekorasyondur" sözleriyle eleştirmiştir (1. Gözlem). Benzer bir amaçla Matisse'e ait bir heykel çalışması göstererek, sanatlar arasında ayrım olamayacağını, resim yapan bir sanatçı olarak bilinen sanatçıların aslında farklı sanat disiplinlerinde de farklı denemeler yapmış olduklarını göstermektedir. Öğretim elemanı sanat türleri arasında ayrım ya da

hiyerarşik bir sınıflama yapılamayacağı düşüncesini, bir sanatçıyı nitelendirirken tek bir eseri ya da bir dönemin eserleri ele alınarak yapılamayacağı düşüncesini, ders sırasında "Ben özellikle en meşhur en standart işlerin dışındaki işleri göstermeye çalışacağım (1. Gözlem)" sözleriyle de desteklemektedir. Çokkültürlülük, öğretim elemanının benimsediği bir yaşam felsefesidir. "Ama bu adamların, bu kadınların kaygıları birbirlerine benziyor mu? (1. Gözlem)" söylem biçimi, sanat tarihinde erkek egemen bir anlayışa ve cinsiyetçi söylem üslubuna karşı olduğunu ve bunu yaşamında genel bir anlayış olarak benimsediğini göstermektedir.

Öğretim elemanının çokkültürlü bakışına diğer bir örnek ise, "Sanat tarihi, tüm tarih gibi akıp gelen bir şeydir. Öyle sadece bir tane Porsuk deresi şeklinde de akmamaktadır. Dünyanın her yerinde farklı debilerde, farklı hızlarda, farklı coğrafyalarda, çeşit çeşit akmaktadır (4a.Gözlem)" sözleriyle sanat tarihinde çizgisel bir akış olmadığını çeşitli değişkenlikler yaşandığını belirttiği sözleridir. Bu açıklamasını, 17. Yüzyıl, Velazquez Barok. Dünyaya haksızlıktır. Çünkü dünya sadece, İspanya, Fransa, İtalya'dan ibaret değildir! (4a.Gözlem)" şeklinde eleştirmiştir. Bu tür yönlendirmeleri "Bunu bütün derslerde açılışta söylüyorum, sanat tarihçilerinin yazdıklarına entelektüel yaklaşacaksınız, eleştirel yaklaşacaksınız!" şeklinde genelleyerek çağdaş sanatın ancak bu eleştirel bakış kazanıldığında algılanacağını "20. Yüzyılın sanatı, tamamen sanat tarihçilerinin neredeyse tamamen bu kurmacalarına karşı çıkıştır. 20. Yüzyılın sanatı, sanat tarihçilerinin bu kuyulara attıkları taşları çıkartmaya yönelik, onları geri almaya yönelik bir takım davranışlar, yönelişlerdir (4a.Gözlem)" sözleriyle belirtmiştir.

#### *4.2.1.2. Darmadağın dünya*

*Darmadağın Dünya*, öğretim elemanının içeriğe bakışını şekillendirmesinde oldukça etkili olmuştur. Öğretim elemanı, çağdaş sanat diye adlandırılan dönemin birçok trajik sosyolojik olgu nedeniyle darmadağın bir hale geldiğini bu nedenle algılama ve öğretimde içerikteki bu darmadağınlığın esas alınması gerektiğini düşünmektedir. Öğretim elemanının bu düşüncesine göre, modernizmin sistematik yapısının da sona erdiği bu darmadağınlık içerisinde, sanatta, eğitimde ve yaşamda teorilerin pratiğe geçme sürecinde yeni yaklaşımlar gerekli olmaktadır. Bunu açıklayan görüşleri ise şöyledir:

Şimdi bir kere çok acayip derece darmadağın bir dünyadan bahsediyoruz 50'den sonra yani… II. dünya savaşı olmuş bazıları ona kıyamet sonrası dünya diyor post apokaliptik dünya diyor teori kitapları falan çıktı yani dünyada en kötü şeyler olmuş insanlardan sabunlar yapılmış vesaire vesaire… İnsanlık umudunu kaybetmiş, kıyamet kopmuş, en kötü şeyler olmuş işte bu dizilerde walkerlar var ya ölmüş sürüne sürüne yürüyenler falan dirilenler zombiler gibi bir dönemdeyiz gibi düşünülüyor kaotik ve karmaşık! Modernizm aynı zamanda huzur vericidir falan. Hani modernizm ne kadar şikâyet etsen de bir strüktür yapı sunar sana. Hani o primidal yapıdır vesairedir ama sunar yani (ÖE, 2.Görüşme).

#### *4.2.1.3. Derinlikli algılama*

Derinlikli algılama kodu, öğretim elemanının çağdaş sanat bilgi yapısına derinlikli bir algı yaklaşımıyla bakışını göstermektedir. Ona göre, çağdaş sanat da dâhil olmak üzere sanat tarihi öncelikle öğretici tarafından derinlikle algılanmalı bu derinlik algısı, bir eğitsel yaklaşım olarak da benimsenmelidir. Öğretim elemanının bu konudaki görüşleri şöyledir:

Sanat tarihini bilim dalı gibi algılamanın kitaplarda yazan şeylerin hepsinin doğruluğuna falan inanmanın saçma olduğunu, bunun hepsinin kişinin bireysel çabasıyla kendi anlaşıla gelebileceğini, ama üstün körü geçildiğinde çok derinlikli bilgi elde edilemeyeceğini en başından beri söylüyorum. Öğrenci bu işlerin [çağdaş sanatı anlamanın] öyle basit olmadığını görsün (ÖE, 2.Görüşme).

Öğretim elemanı çağdaş sanat da dahil olmak üzere sanat tarihinin üstün körü okumalarla, yüzeysel bilgi edinmelerle ya da kulaktan dolma bilgilerle anlaşılamayacağına dair görüşlerini, ikinci derste öğretim sürecine katmıştır. Süreçte Matisse ve Picasso gibi bilinen sanatçıların belirli kalıplara sokulmasını eleştirmiştir. Bu konuda görseller üzerinden "(…) Aynı isimde Piyano Dersi, başka bir Matisse resmi. Aynı yıl yapmış. Ne diyeceğiz şimdi biz Matisse'e Fovist diyeceğiz başka? Kübist mi diyeceğiz? Geometrik soyutlamacı? Figüratif soyutlamacı? Soyut figüratif? Yani, bu kelimelerin ne kadar yüzeyde kalabileceğinin anlaşılması lazım" şeklinde yaklaşmıştır (1. Gözlem). Bu amaçla Pablo Picasso'ya ait popüler örnekleri seçmenin yanı sıra gizli kalmış ya da yaygın olarak bilinmeyen eserlerinden de seçimler yaparak sunumuna eklemiştir. Bu yolla, sanat tarihi içeriklerinin belirli sınıflandırmaların sonucu olduğunu ve doğru anlamlandırmalar yapabilmek amacıyla daha derinlikli anlamlandırmalar yapılması gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

Sanat tarihçilerinin genellikle meylettiği ana şeylerden bir tanesi, ressamları belli ana kategorilerin içine koymaktır. Picasso, bu kategorilere en fazla direnmiş ressamlardan bir tanesidir. Kategorizasyona kesinlikle gelmez. Van Gogh mesela? Dışavurumcu mu? Geç izlenimci mi? Fovist mi?

Valla Van Gogh bazı resimlerinde insana saldıran vahşi renkler, çeşit çeşit expressyonlar, aynı zamanda geç izlenimcilikte veya izlenimcilik sonrası dönemde ressamların belirledikleri bir takım yönelişler ben saptayabilirim bir resimde. Birisi % 60 olur, birisi %30 oranında olur. Şöyle diyebilirim, Van Gogh geç izlenimci ressam. (…) Böyle sanat tarihi öğretilir mi? Benim en rahatsız olduğum şeylerden bir tanesi şu: "Yazalım dışavurumculuk, aç parantez expressyonizm, kapat parantez, iki nokta koy önde gelen temsilcileri, altına da yaklaşık tarihlerini yaz", öğrendin mi? Bu adamlara, bu kadınlara bu resimleri yapan insanlara ayıp! Bir sınıflandırma kolaylığı için, ressamların hayatlarına kıyabilir miyiz? Hayır! (1. Gözlem).

Sanat tarihçilerinin sınıflamalarla sanatçıları tek bir sanatsal anlayışa yerleştirmelerinin ancak derinlikli algılamalarla ve sanatçılar hakkında derinlikli bilgilerle aşılabileceğini düşünmektedir. Bu amaçla Picasso'yu etkili bir örnek olarak görmekte ve birbirinden farklı Picasso eserlerini öğretim sürecine katmaktadır. Primitivizm ve dışavurumculuk konularıyla sürdürdüğü derste, Picasso'nun farklı eserleri üzerinden bir kurgu oluşturmuştur. Bu kurguya, ilk olarak kübist anlayışta olmayan aşağıdaki Görsel 4.9'daki Picasso eseri ile başlamış ve "Picasso'ya bakın!" diyerek bu eserin, Picasso'nun bilinen popüler eserlerinden farklı olduğuna dikakt çekmiştir.




**Görsel 4.9.** *1. Ders Sunum Materyali*

"Bitmiyor, binlerce çalışması var!" diyerek Picasso'nun farklı bir anlayışla yaptığı diğer bir eserin görseline geçmiştir. Picasso'nun kitap okuyan çizgisel üslupta bir kadını resmettiği eseri (Görsel 4.10) üzerine "Buyrun!" diyerek eserlerdeki farklı sanatsal yaklaşımlara vurgu yapmıştır (1. Gözlem).



**Görsel 4.10.** *1. Ders Sunum Materyali*



**Görsel 4.11.** *1. Ders Sunum Materyali*

"Bambaşka bir mecraya akıyor şu an!" diyerek Picasso'nun kübist eğilimli eserlerinden bir örnek göstermiştir. Sonrasında aşağıdaki (Görsel 4.12) sirk konulu mavi dönem resimlerinden biri ile devam etmiş "Hadi bakalım burada ne yapmış! (1. Gözlem)" diyerek gösterdiği eserlerle, öğrencilerde bir sanatçının tek bir sanatsal anlayışa sahip olmayabileceği algısını yaratmaya çalışmıştır.



**Görsel 4.12.** *1. Ders Sunum Materyali*

Öğretim elemanına göre derinlikli algılamanının bir yolu da sanatçı yaşamları hakkında bilgi sahibi olmaktır. Sanatçıların içinde bulundukları sosyal ve ekonomik durum, yaşadıkları tarihsel dönemi anlamlandırma biçimleri ve o tarih diliminde ülkeler arasındaki jeopolitik durum hakkında fikir sahibi olmak, onların sanata yaklaşımlarını ya da dâhil oldukları sanat hareketine katılma sebeplerini anlamanın etkili bir yoludur. Bu amaçla öğretim elemanı, öğretim sürecinde savaş, toplumlar ve sanat ilişkisine değinmiş ve şu açıklamaları yapmıştır:

(…) Bu arada bu Dadacılar öyle kravatlı mıravatlı devlet dairesinde memur gidip gelelim akşam da birşeyler yapalım diyen insanlar değil. Bunlar bohemler, bunlar dersin başında da söylediğim gibi; belli bir ekonomik düzeyin üstünde, belli bir kültürel kapital sahibi, toplumda sembolik olarak da önemli yerlerde, valinin oğlu. Mesela Marcel Duchamp, siz zannediyor musunuz siz bu hep bize öğretilen Van Gogh'tan Uchello'dan falan yola çıkılarak öğretilen fakir sanatçı. Öyle değil sülale boyu hepsi

sanatçı, Duchamp veliaht gibi! Yani bu adamların hayatlarını anlamamız gerekir, burada bahsi geçen ruh halini anlamamız için. Bir kere I. Dünya Savaşı'nı bilmemiz gerekir. I. Dünya Savaşı nasıl bir savaştır, I. Dünya Savaşında neler olmuştur. Paris'te nasıl hissedilmiştir, Zürih'te nasıl hissedilmiştir? Berlin'de nasıl hissedilmiştir? Napoli'de nasıl hissedilmiştir? Bunları bizim bilmemiz gerekir! (2. Gözlem).

Bu örnek üzerinde düşünüldüğünde Duchamp'ın Dadacı tavrının altında yatan savaş, yaşam, aile ve kültür gibi çeşitli sebeplere dikkat çekilmiş ve daha derinlikli bir algı yaratılmaya çalışılmıştır.

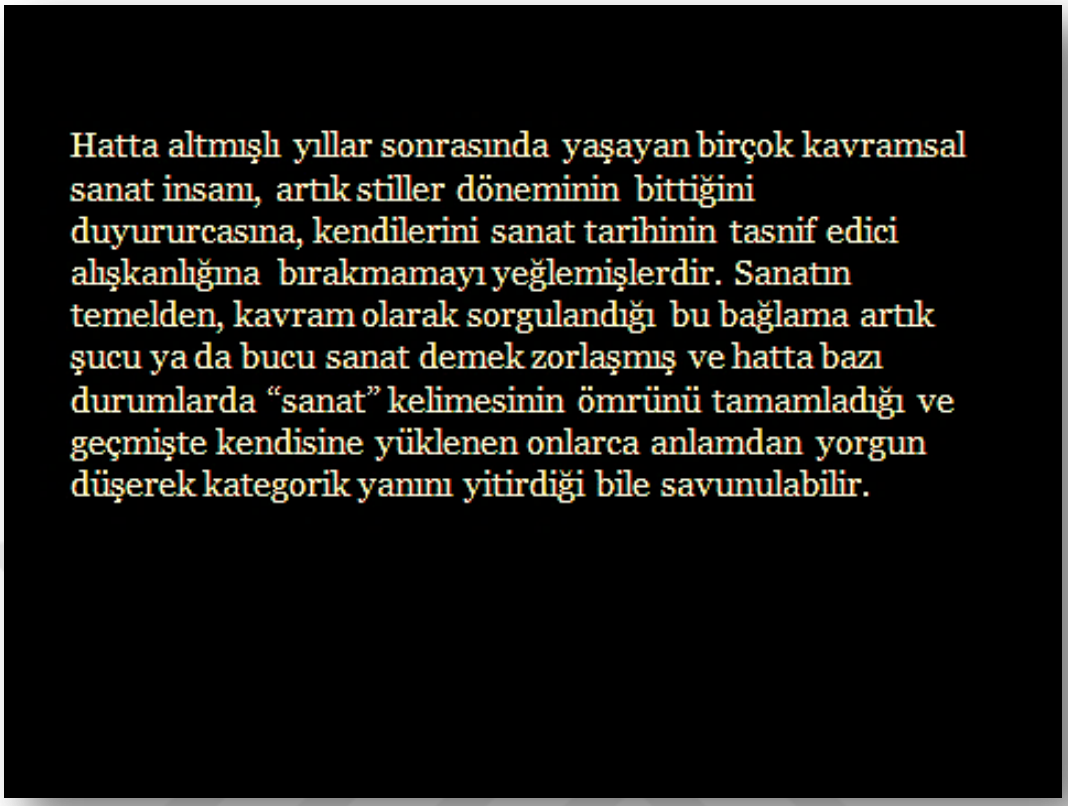
Anahtar Kavramlar temasının ikinci grup kodları ise çağdaş sanatın yapısını nitelemeyi ve sorunlardan çözümlere bir anlayışla zihinsel becerilere ulaşmayı hedefleyen kodlardan oluşmaktadır. Bu kodlar; "Sıradışı Disiplin", "Kafaları Karıştırmak", "Postyapısal Anlamlandırma" ve "Sanat Tarihinin Öznelliği"dir.

#### *4.2.1.4. Sıradışı disiplin*

İçeriğin yapısı hakkında kullanılan Sıradışı Disiplin kodu, öğretim elemanının da niteleyici amaçla kullandığı bir terimdir. Öğretim elemanı, "Ben, belki hani fark etmişsindir, hani dersin başında sanat tarihinin sıradışı bir disiplin olduğunu bunun asla bir bilim dalı gibi algılanamayacağını söyleyip durdum! (ÖE, 2.Görüşme)" açıklamasıyla, sanat tarihini nasıl anlamlandırdığını ve nasıl algılanması gerektiğine yönelik görüşlerini belirtmektedir. Sanatın sıradışılığını gösterme amacıyla öğretim elemanının derste verdiği örnek önem taşımaktadır. Bu örnekte bir sanat eserini incelemenin fiziki bir analiz gibi belirli kriterlerle yapılamayacağı üzerinde durmuştur ve bu konuda şunları söylemiştir:

(…) bir ressamın bir dönemi şöyle anlaşılmaz: Evet bu resimde kaç cm kare mavi sürülmüş? Böyle bir sanatsal analiz, çok sınırlı bir sanatsal analiz olur. Hatta zaten sanatsal analiz falan olmaz bayağı fiziki analiz gibi olur! (2. Gözlem).

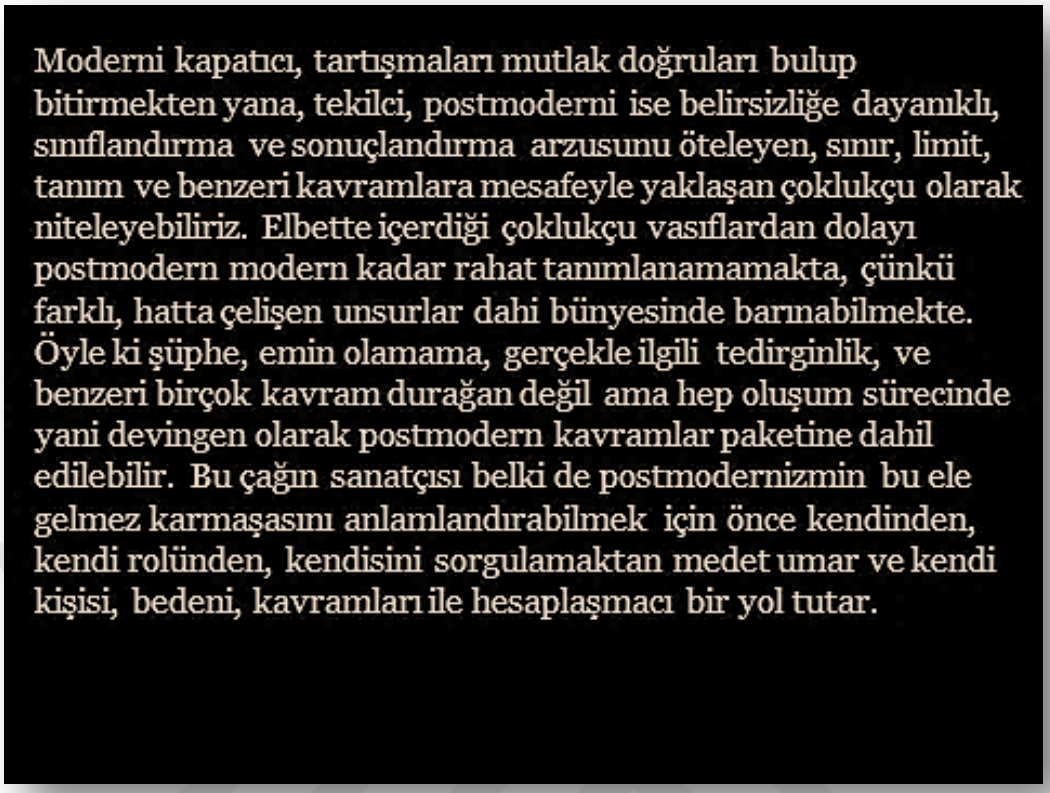
Sanat tarihi disiplininin sıradışılığına postmodernizmi anlattığı derste dikkat çeken öğretim elemanı buna öncelikle sanat kavramı üzerinden yaklaşmaktadır. Derste aşağıdaki Görsel 4.13. üzerinden okuma yaparak sanat kavramının değişimine dikkat çekmeye çalışmıştır.




**Görsel 4.13.** *4a. Ders Sunum Materyali*

Öğretim elemanı yukarıda yer alan Görsel 4.13. ile sanatın tanımlanabilir olmasına, önüne gelecek niteleyici ifadeleri kapsıyor olmasına, kategorize edilemiyor olmasına ve adında taşıdığı yücelik anlamına bağlılığı sorgulayan bir anlayışı ortaya koymaktadır.

Sanat tarihine bütüncül bir bakışla bakan öğretim elemanı, bu bütünlük içerisinde çeşitli yapılarda içerikler olduğuna dikkat çekmek istemektedir. Öğretim elemanının sözlerinden yola çıkılarak, çağdaş sanatın sıradışı yapısı, içeriğin bir niteliği olarak tanımlanabilir. Burada özellikle modern postmodern paradoksunu barındıran karmaşık ve sıradışı bir içerikten söz edilmektedir. Öğretim elemanı paradoksu destekleyen bu düşüncesini, aşağıdaki sunum materyali Görsel 4.14'te şöyle ifade etmiştir:




**Görsel 4.14:** *4a. Ders Sunum Materyali*

Yukarıdaki görselde yazılı olan cümleler dikkate alındığında, çağdaş sanat dersi içeriğiyle modernizm ve postmodernizm gibi iki farklı içerik yapısının bir arada olduğu ve birbirinin besleyeni ve paradoksu olarak değerlendirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle çağdaş sanatın birbirini hem besleyen hem de birbirinin paradoksu olan yapıları barındıran sıradışı bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Sanat tarihinin sıradışılığı konusunda da konuk öğretim elemanlarının görüşleri söz konusudur. Banu, buna geleneksel öğretilerin yıkılması ve sorgulanması olarak bakmaktadır. Banu'nun bu bakışına etkili bir örnek, "Çağdaş sanat dersi ile birlikte aslında öğrencilerin batı sanatı, sanat tarihi gibi derslerde edinmiş oldukları o sanatçı, sanat eseri, izleyici ilişkisini çok ciddi anlamda aslında sorgulandığını, bu ilişkinin kırıldığını görüyoruz" sözleridir. Banu sıradışılığa, çağdaş sanatın birbirinden net olarak ayırt edilemez yapısından "Çünkü sanatta malzeme sınırsızlığı, konu sınırsızlılığı da söz konusu. Yani disiplinlerin belli sınırlarının da yıkıldığını düşünüyorum. Artık sanatı birbirinden ayıramıyorsunuz (Banu, Görüşme, s. 1)" sözleriyle yaklaşmaktadır. Bu konuda "Mesela performans sanatı diyorsunuz ama kimi zaman performans, feminist

sanatı da bir araç bir yöntem olarak kullanarak karşınıza geliyor (…) Yani birbiri ile çok iç içeler (KÖE Banu, Görüşme, s. 1)" diyerek, geleneksel sanat anlayışında akımları dönemleri (…) sanatçıların tekniklerini, yöntemlerini birbirinden çok rahat ayırabilirsiniz ama çağdaş asla bunu mümkün kılacak bir yapıya sahip değil! Disiplinlerarası etkileşimin, farklı disiplinlerle etkileşimin çok yoğun olduğu bir alan. Bu yüzden zaten bu dersin direkt var olması bile o disiplinlerarasılığın zorunluluğunu, varlılığını da göstermek açısından önemli diye düşünüyorum" (KÖE Banu, Görüşme, s. 1).

Konuk öğretim elemanlarına ait ders gözlemlerinden etkili bir örnek ise Esra'nın dijital sanat sunumundan verilebilir. Esra dijital sanatı, çağdaş sanatla beraber sanatta yaşanan değişimi anlatmanın iyi bir yolu olarak tanımlamaktadır. Özellikle sanatçı, sanat eseri ve izleyici üçgeninin artık yıkıldığını, sanatın bunlardan oluşmadığını belirten Esra, bir mühendisin yaptığı interaktif bir çalışmayı, sanatçı kavramının değişimi hakkında örnek göstermiştir (Araştırmacı notları, s. 8). Esra " Çağdaş sanatta, sanatçının kim olduğu ve tipik özellikleri hakkında konuşabilmek ve tanımlama yapmak zorlaşmıştır. Bu durum, sanattaki değişimle beraber disiplinin sıradışılığı sonucu olarak görülebilir (4b.Gözlem)" şeklinde bir tespit yapmıştır.

Çağdaş sanatın disiplinlerarasılığı konusunda konuk öğretim elemanlarından Burcu'nun görüşleri de benzer niteliktedir. Burcu da disiplinlerarasılığa sanatçının tanımlanmasından bakmaktadır. Burcu sanatçıyı "günümüzde çağdaş sanatçı nedir diye sorarsanız bana, hem bilgisayar teknolojisini çok iyi kullanan, hem de kamusal alanda halkın ihtiyaçlarını ve onların ilgisini çekebilecek yeni algı biçimleri oluşturan, bunların hepsini anlayan, yorumlayabilen, algılayabilen insana ben çağdaş tasarımcı derim (KÖE Burcu, Görüşme, s. 4)" şeklinde tanımlamaktadır. Ayrıca Burcu, "sadece teknolojiyi ya da bilgisayarı kullanarak değil; duyarlı, zekice, akıllıca, kavramsal boyutta, felsefeyi de işin içine katarak yapılan işlere ben çağdaş sanat diyorum (KÖE Burcu, Görüşme, s. 6)" sözleriyle kendi çağdaş sanat tanımlamasını yapmaktadır. Burcu'ya göre, sanat ve sanatçı kavramlarının değişimi ve tahmin edilemez dinamikleri söz konusu olduğunda, çağdaş sanatla bağlantılı alanlar felsefe, din, sosyoloji, tarih, fizik, matematik gibi çeşitlenmektedir. Bu çeşitlilik nedeniyle çağdaş sanat, teknik anlamda desteklenen tüm değişkenlerin birçok farklı anlamları da doğurduğu sıradışı bir bütünü simgelemektedir.

İçeriğin kendine özgü kaygan, kategorize edilemeyen, sürekli anlamlandırmalara açık ve sıradışı yapısı, öğrenciler tarafından da algılanmıştır. Bu konuda Ece isimli

öğrencinin görüşleri dikkat çekicidir. Ece bu konuda "bu ders farklı oldu diğer derslerden yani, ilk olarak zaten hani bi türkçe dersinden bi matematik dersinden çok daha farklı. İşte teorik bilgilerden bi takım kurallardan çok, aslında bi bakış açısı yani " ve "işte dediğim gibi şey değil yani hani matematikteki kurallar gibi bu böyledir bunun doğrusu böyledir gibi işleyebileceğin bir ders değil!" şeklinde yorumlar yapmıştır (Ece, Görüşme, s. 2).

#### *4.2.1.5. Kafaları karıştırmak*

Öğretim elemanının içeriği seçme ve düzenleme yaklaşımının zihinsel becerilere yönelik önemli bir teması olan "Anahtar Kavramlar"ın kodlarından birisi de kafaları karıştırmaktır. Öğretim elemanı dersin içeriğine yaklaşırken açıklayıcı sözel bilgiler yerine sorunlardan çözümlere gidebilecek karmaşık yolları tercih etmektedir. Öğrenmenin ve üretmenin en etkin yolunun kafa karışıklığına çözümler bulmaktan geçtiğini düşünen öğretim elemanının içerik seçme ve düzenleme yaklaşımını, müzik ve edebiyat gibi farklı disiplinlerden örneklerle şöyle ifade etmiştir:

> Mesela benim çoğu dersim şöyle "kafanız karıştı mı?" "karıştı" "iyi, güzel, sağ ol,", "karışsın". Yani ben hep "denizler durulmaz, dalgalanmadan" mantığında düşünüyorum. Kafalar karışacak, benim kafam her zaman karışık. Orhan Pamuk'un kafası karışık! Kafası karışık olduğu için o kocaman masumiyet müzesi çıkıyor (ÖE, 2.Görüşme).

Öğretim elemanının kafaları karıştırmaya çalıştığı ve öğrencilerde yeni sorgulamalar, araştırmalar yaratmaya çalıştığı bir gözlem örneği, eser analizi konusundadır. Bu eser analizinde öğretim elemanı, Raoul Dufy'nin Görsel 4.15.'deki bir eserini ele almıştır.



**Görsel 4.15.** *1. Ders Sunum Materyali*

Öncelikle "Buğday Tarlası 1929. Bakın renk alanlarını belirledikten sonra çizgisel giriyor. Lekesellikle çizgisellik arasında… Mesela ne yapmış? Sağ üst köşedeki buluta bakın. Önce kalın fırçayla boyayı sürmüş, ondan sonra üstüne de daha ince fırçayla da bulut çizmiş (1. Gözlem)" şeklindeki sözleriyle eserin plastik çözümlemesini yapmış ve sanatçının çalışma şeklinden kaynaklanan dışavurumcu yaklaşımı konusunda ipuçları vermiştir. Sonrasında "Renk alanlarını belirledikten sonra, çiziyor ama her zaman mı böyle? Hayır. Dufy'nin resminin bir reçetesi mi var? Hayır! (…) orada şöyle yapmış, önce kırmızı leke sürmüş sonra içinden at çıkarmış (1. Gözlem)" sözleriyle bir sanatçıyı sürekli aynı şekilde çalışıyormuş gibi değerlendirmemek gerektiği konusunda hatırlatmalar yapmıştır. Böylece aslında sanatçının birçok nedenle dışavurumcu sayılabildiği fakat yine de dışavurumculuğa getirdiği farklı anlayış nedeniyle de bir kategoriye bağlı değil, sanatsal yaklaşımlarına göre değerlendirilmesi gerektiğini belirterek kafa karışıklığına yol açmıştır.

Sırayla ve alışılmış bir düzenleme ile gelen bilgileri bilişsel bir eyleme dönüştürmeye alışkın öğrencilerde bir sanatçının bir akıma dâhil olma ya da olmama durumundaki karmaşıklık, onları derinlikli algılamaya ya da anlamlandırmasını destekleyici yollar aramaya itmektedir. Öğretim süreci sonrasında kafaların

karışacağının diğer bir göstergesi ise öğretim elemanının öğrencileri, "Sanat nedir? Ontolojik yani sanatın var oluşuyla ilgili bir soru. Sanatın verdiği bilgi nedir? Bilginin bilimiyle ilgili, epistemolojik, sanatın verdiği bilgi nedir? Sanatı kim belirler? (2. Gözlem)" gibi sorularla, sanatla ve yaşamla ilgili sorgulamalara itmesi ve cevabı oldukça zor verilen düşünmelere yönlendirmesidir.

Öğrenme-öğretme sürecinde kafaların karışmasına diğer bir örnek üçünü ders gözleminde yaşanan bir durumla verilebilir. Konuk öğretim elemanı Esra sanat, sanat eseri, sanatçı, sanat izleyicisi gibi kavramların değişimi konusunda verdiği örneklerde artık bunlara bakışta anlamlandırmayı yönlendiren yücelik, aşkınlık ve aura gibi niteliklerin sorgulandığını hatırlatmaktadır. Bu hatırlatmalara bağlı olarak da öğrencilerde şu sorgulamaların oluşmasını hedeflemektedir "her şey sanat olmuyor. Nasıl ki her yapılmış kara kalem resme biz sanat diyemiyoruz değil mi? Ya da yapılmış her yağlı boya tabloya biz sanat diyemiyoruz (…) O zaman her şey sanat mı oluyor? Ya da biz neye sanat diyeceğiz? (4b.Gözlem)". Ders sırasında bir öğrenciden gelen "yani çiçek dikmek için robot ürettiler falan mesela bu sanat oluyorsa elektrikli süpürge de mi sanat olacak o zaman?" sorusuna karşılık Esra, "Eğer ki sen ona bir şekilde bir anlam yüklüyorsan, neden ben elektrikli süpürgeyi sanat eseri haline getiremeyeyim ki? Duchamp pisuvarı sanat eseri haline getirmiş, değil mi? (4b.Gözlem)" şeklinde yanıt vermiştir ve öğrencilerde oluşan bu sorgulayıcı tavrı desteklediğini göstermiştir. Bu konuda son olarak toparlayıcı bir özetleme yapan Esra, daha önce dersin öğretim elemanının da vurguladığı kafaların karışması lazım görüşünü şu sözlerle desteklemiştir "(…) çıkış noktası belki de ona yüklenen düşünceyle ilgilidir. Bu soruları sormanız güzel, kafanızın karışması da güzel. Benim dersimin amacı zaten kafa karıştırmak. Umarım kafanız iyice karışıyordur. Peki şimdi kime sanatçı diyeceğiz? Her bilgisayarın başına geçen sanatçı mı oluyor o zaman? (4b.Gözlem)".

Dersin öğretim sürecinde öğrencilerin tam bir anlamlandırma yerine, bağlantılı sorgulamalar ile dersten çıkmalarını böylece araştırmaya yönelmelerini hedefleyen Esra, sunumunun son dakikalarında öğrencilere "Kafa karışıklığınız ne durumda? (4b.Gözlem)" diye sormuş ve öğrencilerden "Çok karıştı" şeklinde ortak cevaplar üzerine sunumunu sonlandırmış ve öğrencileri araştırılması gereken birçok soru ile başbaşa bırakmıştır. Esra'nın anlatımından etkilenen Ferda isimli öğrencinin kafa karışıklığına ilişkin görüşleri şöyledir:

Üretmek işte! Ben o şeye çok şaşırdım ya, dedim ki dijital sanat hani göstermişti Esra hoca, hani çiçek ekiyordu, hala onda kaldım karıştı kafam. Esra hoca güzel demişti, karışsın kafanız, kafanızın karışması çok iyi. Ders çıkışında konuştuk, dedim ki, şimdi o yapmış olduğu icat değil aslında o yapmış olduğu sanat! Neden? Belli bir sürece tekabül ediyor. Nasıl desem? Sonuçta öyle bir şeyi hedeflemiş, öyle güzel bir şeyi nasıl denir? Kendine göre yorumladı. Ama ben onu hala bir yere koyamadım, oturtamadım sanki o bana hala icatmış gibi geliyor ama o da sanat! (Ferda, Görüşme, s. 3).

Sanat eserinin meta değeri üzerine düşünen Gökçe isimli öğrenci, geleneksel sanatta ya da çağdaş dönem öncesinde sanat eserinin satılan bir nesne olmasını sorgulamaktadır. Bu sorgulamayı "çünkü aslında çağdaş sanatta sanatçı bir parçasını satmış oluyor (…) sattığın zaman kendinle çelişiyorsun kendini bi maddeymiş gibi ön plana sunuyorsun bu yanlış geliyor bana (Gökçe, Görüşme, s. 2)" diyerek çözümlemeye çalışmıştır. Öğrencilerde oluşan kafa karışıklığına bir örnek de Azize'nin "Sanat, hem kendi kendine bir disiplin hem de bir başkaldırı! Sanatı icra eden insanlar özellikle çağdaş sanattan bahsediyorsak bence hem bir kaygı içeriyorlar, hem kendilerine göre bir disiplinleri var! (Azize, Görüşme, s. 3)" sözleriyle verilebilir. Buna göre Azize, sanatçıların uygulamalarında disiplin ve karmaşayı birarada yaşadıkları, iç içe geçmiş ve ayırt edilemez bir sürecin parçası oldukları sonucuna varmıştır.

#### *4.2.1.6. Postyapısal anlamlandırma*

*Postyapısal anlamlandırma* ile içeriği anlamlandırmada açıklanan düşünce, sanatla ilgili ister tarihsel ister felsefi bir metin olsun, hiçbir metnin tek, kesin, değişmez ve yorumsuz bir önermeyi gösteremeyeceği düşüncesidir. Bir olgunun anlamlandırılması sürecinde o olgunun farklı koşullardaki oluşumları ya da aynı olgunun farklı kişilerce çeşitli algılanışları söz konusudur. Bu düşünceden yola çıkıldığında tek bir söyleme ya da tek bir kaynağın açıklamalarına dayanarak anlama ve öğrenme sağlanamayacağı savı, sanatın anlamlandırma, eleştiri, felsefe, üretim ve eğitimini tümden etkilemektedir. Öğretim elemanının çağdaş sanat içeriğinin mutlak bir şekilde anlamlandırılamayacağını, sürekli ertelenen ve anlamlandırmalara açık bir yapıda olduğunu bilmenin ve felsefe olarak çok yönlü yaklaşmanın gerekliliğini "Bir dilin anlam dünyasına ve bize koyduğu sınırların yıkılması gerekiyor! (ÖE, 2.Görüşme)" sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretim elemanının tek anlamlı, yapısalcı ve nedenselliğe bağlı sınırlı anlamlandırmalara karşı yaklaşımı, postyapısalcı bir anlayış olarak nitelendirilebilir.

Öğretim elemanı, benimsediği postyapısal anlamlandırma yaklaşımını, öğrencilerin de asgari düzeyde algılamalarını böylece üst bilişsel algılamalarla tek eserin farklı anlamlarını dikkate alarak analiz yapabilmelerini hedeflemektedir. Bu konuda öğretim elemanının ders sürecinde postyapısal anlamlandırmaya yönelik "biz çeşitli önermeler getirebilir miyiz resimler hakkında? Elbette sonsuz ama bunu, resimlere şüpheyle bakarak yapın! (1. Gözlem)" sözleri dikkat çekmektedir. Öğretim elemanının sanatın tüm süreçlerine şüpheyle bakışa bir örnek, Gauguin'in Sarı İsa resminin adlandırılması konusundadır. Bu resmin neden sarı olarak adlandırıldığı konusunda çeşitli fikirler yürüten öğretim elemanı, bu konuda çeşitli yönlendirmeler olabileceğini ve bütün olasılıkların düşünülmesi gerektiğini belirtmiştir (Araştırmacı notları, s. 5). Bu gözlem verisi, öğretim elemanının bir resme bakmanın ve onu anamlandırmanın sürekli ertelenen ve sonlandırılmayan anlamlar taşıyabileceği tezini ortaya koyar niteliktedir.

İçerikten kaynaklanan bu postyapısal anlamlandırma durumuna, öğrencilerden Azize'nin görüşleri örnek verilebilir. Azize'nin görüşü şöyledir "Çağdaş sanatta aslında bence her dönemi yaşıyoruz. Yani klasik sanat da var, biraz daha özgünleşti. Aslında çağdaş sanattan sonra sanatın tanımı daha da genişledi. Yani neyin sanat olup neyin olmadığına karar vermek zorlaştı. Çünkü işin içinde zihinsel bir süreç var (Azize, Görüşme, s. 1)". Öğrencinin görüşündeki "her dönemi yaşıyoruz" söylemi, çağdaş sanatın içerisinde geleneksel ve modern sanatları da barındırdığı tezini algıladığını göstermektedir. Bu anlamda yapısalcı bakışın sınıflandırmacı ya da ilerlemeci yapısının aksine postyapısalcı bakışın bütünlüklü ve eklemeli yapısının algılandığı düşünülebilir.

#### *4.2.1.7. Sanat tarihinin öznelliği*

*Sanat tarihinin öznelliği* ile belirtilmek istenen, sanat tarihinin bir bilim dalı olarak çok geniş bir çeşitliliğe sahip olduğu ve bu çeşitliğin içeriğe ve öğretim sürecine dönüştürülmesi noktasında bazı önyargıların ya da seçiciliklerin devreye girebileceği düşüncesidir. Çağdaş sanatın en genel anlamda bir sanat tarihi alanı olduğu düşünüldüğünde; belirsiz, kaygan ve öznel yapısı nedeniyle öğretimi oldukça öznelleşebilecek olabilecek bir alandır. Öğretim elemanı alandaki bu öznellik üzerine "Ben sanat tarihinin her zaman sübjektif olduğuna inanıyorum. Açıkçası bazen sübjektif içerik de sunulur" diyerek bu görüşünü "mesela bir ressamın üzerinde fazla durabilirim.

Bende Paul Klee'nin 10 tane resmi var, Picasso'nun 15 tane resmi var ama Rouault'yu tek resimde geçtim (ÖE, 3.Görüşme)" şeklinde örneklendirmiştir.

Öğretim elemanı içeriğin yapısından kaynaklanabilecek yönlendirici ve öznel anlamlandırmayı engelleyebilmek amacıyla öğretim sürecinde kullanılan kaynaklarda da farklı bakış açılarının söz konusu olduğuna "Başka bir sanat tarihi kitabında dışavurumculuk başlığı altında primitivizm diye bir alt başlık görebilirsiniz. Ama Ahu Antmen dediğim gibi bunlar hep kişiden kişiye değişen şeyler, böyle bir başlık atmayı uygun görmüş (1. Gözlem)" sözleriyle değinmiştir. Öğretim elemanı, kaynaklar arasında farklılıklar olduğunu ve anlamlandırmalarda en geniş bakışla bu farklılıkların dikkate alınarak yapılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır.

### 4.2.2. Zamandizin belirleme

İçeriğin seçimi ve düzenlenmesinde bir takım temel ilkelerden söz edilebilir. Bunlar zamandizin belirleme teması altında toplanmıştır. Bu temada toplanan kodların tümü, ilkeler belirleme yoluyla zihinsel beceriler kazandırmayı hedeflemektedir. Bu kategori; "Tekrarın Önemi", "Doğrusal Eğitim Programı Eleştirisi", "Bir Yüzyıl" ve "Beğeninin Değişimi" kodlarından oluşmaktadır.

#### *4.2.2.1. Tekrarın önemi*

Öğretim elemanı zamandizin belirleme sürecinde *tekrarın önemine* vurgu yapmaktadır. Buna göre, çağdaş sanat dersinin içeriğine Batı Sanatı Tarihi dersinin konusu olan dışavurumculuk konusunu da katmış, öğretim sürecini kronolojik olarak 1900'lerden başlatmıştır. Bunu bir tekrar olarak nitelendirmiş ve birçok kez öğretimde tekrarın önemli olduğuna değinmiştir. Öğretim elemanı, sanat eğitimci kimliği nedeniyle, bölüm öğrencilerinin hazırbulunuşluklarının ve diğer çevresel etkenlerin bilgisine sahiptir, bu nedenle bazı eğitim ihtiyaçlarını belirleyebilmektedir. Bu ihtiyaçların birisi de 1950 sonrası konuların anlaşılmasında önceki (modern) akımlar ve yaklaşımlarla bağlantıların kurulmasını sağlanmasıdır. Buna göre öğretim elemanının bu durumu kısaca özetleyen sözleri şunlardır:

öğrencilerimiz böyle kendiliklerinden sanat tarihinden ilgi duyan öğrenciler değil….Okulda öğrenmenin temel ilkelerinden bir tanesi de tekrar. Yani bu dersi atıp bu konuların bazılarını batı

sanatında işlemiş olabilirler yeniden neden işliyorsun? Yeniden işlemem gerektiği için işliyorum, tekrar etmelerinin yararlı olduğunu düşünüyorum. Bir de yani bunlar bazı kitaplarda yer aldığı gibi kopuk kopuk şeyler değil hepsi birbirinden etkilenen yaklaşımlar etkileşimler olduğu için işliyorum (ÖE, 2.Görüşme).

Öğretim elemanının içeriğe bu türden bakışı, öğrencilerin görüşleriyle de desteklenebilir. Azize isimli öğrenci sözleriyle, sanat tarihinin birbiri üzerine inşa edilen ve birbirini eleştirerek beslenen yapısını vurgulamaktadır. Azize "Marchel Duchamp'ın Mona Lisa'nın üzerine bıyık yaptığı resim. Aslında onların hepsi bir eleştiri! (…) Sanat aslında her dönemini de yaşıyor (Azize, Görüşme, s. 2)".

#### *4.2.2.2. Doğrusal eğitim programı eleştirisi*

Öğretim elemanının içerik oluşturma ve öğretim tasarımının diğer süreçlerinin tümünde ortak biçimde benimsediği anlayışı doğrusal eğitim programı eleştirisi olarak açıklanmıştır. Öğretim elemanının bu anlayışa eleştirel bakışı "sadece Türkiye'de değil, hani aynı gerilikte olan [benzer durumdaki diğer ülkelerde de]. Dünya ile A.B.D' de İngiltere'de okutulan çizgisel müfredat zaten çok disiplinli olan dünyayı yeniden kompartımanlara ayırmış" sözleriyle açıklanabilir. Öğretimde bu yaklaşımın sınırlandırıcı olduğunu "düşünsene beş duyun kaç tane disiplini algılıyor şurada? Bak sadece şurada bile boşluk var, doluluk var, kitap var (…) ama modernizm bunu dünyaya düzen getirme iddiasıyla sınırlamış sonra da çizgisel müfredat yapmış. (…) Öğrenilecek şeyleri biz çeşitli taksonometrelere göre sınırladık (ÖE, 2.Görüşme)" sözleriyle vurgulamıştır.

Öğretim elemanının eleştirel yaklaştığı doğrusal eğitim programı, öncelikle içeriklerin doğrusal ve amaçlı bir biçimde tek ve belirli bir amaca yönelik hazırlanma durumunu eleştirmektedir. Buna göre içerik gelişme odaklı tek bir bakış açısıyla gösterildiğinde hep aynı doğrultuda ilerliyormuş gibi algılanma tehlikesi oluşmaktadır. Bu konuda içerikten öğretim sürecine yansıyan etkili bir örnek, akımlar arasında gelişme temelli bir durumun söz konusu olmadığı, sanat tarihinde ilerlemeci bir yapıdan söz edilemediği üzerinedir. Öğretim elemanı, öğretim sürecinde "Bir resim illa bir sanat tarihi alanına bağlanmak zorunda mıdır? (…) İzlenimcilerden 100 yıl önce yaşayıp izlenimci resim yapan ressam yok muydu? Vallaha var. Şu anda Leonardo gibi resim yapan var mı? Vallaha var, vallaha var. Adları dönem dönem değişebilir (1. Gözlem)" şeklinde sözleriyle sanatsal oluşumların birbirini izleyen gelişmeler sonucu

oluşmadığını, daha döngüsel ve grift bir anlayıştan söz edilebileceğine dikkat çekmektedir. Bu örneğe göre, sanat tarihi çizgisi olarak kabul edilen çizgide geçmiş dönemlerde yer almış sanatçı ve akımların ileriki dönemlerde de devamlılık gösterdiği, bu süreklilikte önemli olanın özlere sadık kalınması olduğu söylenebilir.

Sanat tarihine bakışta doğrusal ve ereksel bir yaklaşım benimsendiğinde akımların belirli bir düzende sıralanması durumu da söz konusu olmaktadır. Öğretim elemanı, bu doğrusallık karşıtı bakışı, öğretim sürecinde modernizm ve modern estetiğin temsilcisi Kant üzerinden yapmaktadır. "Avrupa'nın ortasında bir grup genç, 1920'lerde bunalmışken modernizmden, Türkiye'de biz daha modernist eğitim verecek Kant estetiği öğretecek akademiyi kuralı 40 yıl oldu (2. Gözlem)". diyerek kültürlerin gelişim süreçlerindeki farklılıkları hatırlatmış, "Mimar Sinan 40. Yılını kutluyor. Bu arada İtalya'da Floransa'daki okul 400. yılını kutluyor. Ha o zaman biz çok mu geri oluyoruz? Hayır, şöyle bir şey yok ki, takip edilecek ana bir yol, aaa biz geride kaldık. Şey değil ki uygarlık tarihi, Eskişehir-Kütahya yolu değil ki! (2. Gözlem)".

Öğretim elemanının görüşlerine göre tarihte birçok kez gelenekten sıkılmalar ve büyük kırılmalar yaşanmıştır ve bunlar, ereksel bir gelişim çizgisi içerisinde yaşanmamıştır. Bu nedenle sanat tarihi anlatılarında doğrusal anlatım biçimine karşı eleştirel bakılmalıdır. Bu konuda kaynak kitapların sanat tarihi sürecini ortak ele alış biçimleri olan tarihi sıralama yötemine de eleştiriyle bakılmalıdır. Öğretim elemanı bu konuda yukarıdan aşağıya doğru ilerleyen değil yatay yapılandırılmış sıradışı bir çizelgeyi daha uygun bulmaktadır. Kendi ifadesiyle öğretim sürecinde bu çizelgeyi şöyle tanımlamaktadır "Eşzamanlı olarak, tekrar söylüyorum, kitaplarda mecburen içindekiler kısmı yukarıdan aşağıya doğru oluyor, siz onu 1900'den 2000'e doğru algılamayın. Gözünüzü seveyim, öyle değil çünkü. Mecburen sıralama yapması gerekiyor kitabın. Hani sıralama yapmadan yazılabilir mi? Yazılabilir (4a.Gözlem)". Bu yaklaşıma göre, bu çizelgenin dikey değil yatay algılanması gerekmektedir ve öğretim elemanının öğretim sürecinde bu bakışa ilişkin önerisi şöyledir "onlara e-book diyoruz. İşte web sitesinde oluyor, ağ şeklinde yapılıyor. Ama kitaplar, hala çok klasik nizam gidiyor, onun için 20. sayfa 40. sayfadan önceki bir zamanda geçiyor diye düşünmeyin. Özellikle 20. yüzyıl sanatı için (4a.Gözlem)".

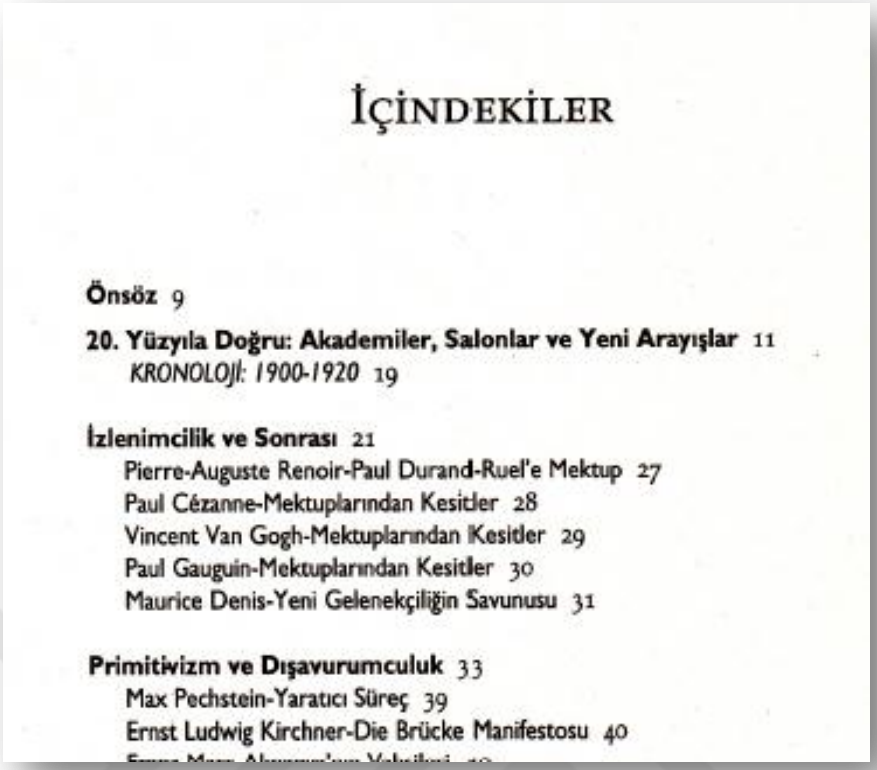
Akımlar arasında kopukluklar olmadığını ereksel ve doğrusal bir biçimde birinin bittiği yerden diğerinin başlamadığını özellikle vurgulayan öğretim elemanının bu görüşlerinin öğrencilerce de algılandığı görülmektedir. Bu konuda birçok öğrencide

farkındalık oluşmuştur. Bunlardan biri İlkay'dır. İlkay "Akımların birbirlerine daha bağlantılı olduklarını anladım. Daha önce şu olay var orda bitiyor diye düşünüyordum. Şimdi daha bağlantılı bir şekilde ilerlediğini düşünüyorum (İlkay, Görüşme, s. 2)" şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Bu konuda verilebilecek etkili örneklerinden biri de Serap'ın "Bir kere sanat akımlarının birbirinin içinden çıktığını ya da hepsinin aynı anda belki çıkabileceğini göstermiş olması bir ilktir. Şimdiye kadar tarih derslerinde bile yok efendim şu dönem bitti bu dönem başladı hep bunu söylediler (Serap, Görüşme, s.4)".

#### *4.2.2.3. Bir yüzyıl*

Bir yüzyıl ile ifade edilmek istenen öğretim elemanının içeriğin zaman olarak kapsamına nasıl baktığıdır. Öğretim elemanının "Şöyle yaptım ben tamamen zaman olarak 1900 yılından 2000 yılına kadar bu dersi aldım 2011' den 2012' den ders verecek miyim? (…) Elimden geldiğince evet ama esas itibariyle bir yüz yıl (ÖE, 1.Görüşme)" sözlerinden içeriğin planlamasını bir yüz yılı kapsayacak biçimde hazırladığı anlaşılmaktadır. Öğretim elemanı, dersin içeriğini 1900'den başlatmasının sebebini "20. Yüzyılın başında yani 1910'larda 12'lerde, 13'lerde meydana gelmiş önemli bir değişimden, geleneğe önemli bir tepkiden ve dolayısıyla geleneğin de önemli bir tepkisini çeken yönelişten bahsediyoruz (1. Gözlem)" şeklinde açıklamıştır.

Öğretim elemanının çağdaş sanatı kavratmak amacıyla kullandığı yazılı öğretim materyalinde de bu kapsam aynı genişliktedir. Ahu Antmen'in 2008 tarihli "20. Yüzyıl Batı Sanatında Akımlar" isimli kitabında yer verdiği (s. 5-8) içerik, 1900'den başlayarak 2000'lere kadar gelmektedir. Kitabın içindekiler sayfasından bir görünüm aşağıda Görsel 4.16'da sunulmuştur.



İÇİNDEKİLER

**Önsöz** 9

**20. Yüzyıla Doğru: Akademiler, Salonlar ve Yeni Arayışlar** 11
*KRONOLOJİ: 1900-1920* 19

**İzlenimcilik ve Sonrası** 21
Pierre-Auguste Renoir-Paul Durand-Ruel'e Mektup 27
Paul Cézanne-Mektuplarından Kesitler 28
Vincent Van Gogh-Mektuplarından Kesitler 29
Paul Gauguin-Mektuplarından Kesitler 30
Maurice Denis-Yeni Gelenekçiliğin Savunusu 31

**Primitivizm ve Dışavurumculuk** 33
Max Pechstein-Yaratıcı Süreç 39
Ernst Ludwig Kirchner-Die Brücke Manifestosu 40

**Görsel 4.16.** *"20. Yüzyıl Batı Sanatında Akımlar" Kitabı İçindekiler Sayfasından Bir Görünüm*

Öğretim elemanının içeriğe bakışında belirlediği bir yüzyıllık zaman dilimini ele alma düşüncesi hakkında konuk öğretim elemanı Nergis de "Çünkü çağdaş resim ve posmodern sanat anlayışı modernizmden beslenir. Özellikle de modernizmin içinden doğan avangard sanatla beslenir. 1900 lü yıllar dediğin şeyde zaten Dada 1910'larda falan ortaya çıkıyor (…) yani avangard sanat ve 1900'lerden başlamazsa çağdaş sanatı anlatamazsın (KÖE Nergis, Görüşme, s. 14)" şeklinde benzer bir görüşe sahiptir. Nergis, içeriğin yüzyılı kapsaması durumuna, eleştiri açısından da yaklaşmıştır. Bu görüşünde "(…) karşı durduğu şeyi bilmeden yeni işi, yani çağdaş işi çözümlememiz de mümkün değil. Onun için geçmişteki şeyleri de öğrenmek, temellendirmek, 1900'lerden bu yana temellendirmek mantıklı (KÖE Nergis, Görüşme, s. 15)" olarak düşünmektedir.

#### *4.2.2.4. Beğeninin değişimi*

*Beğeninin değişimi* ile anlatılmak istenen, öğretim elemanının sanat tarihi sürecine, anlamların ve beğenilerin değişebileceği algısıyla yaklaşması, bu nedenle görsellerin okunmasında o dönemin beğenisine dikkat çekerek öğrencileri

bilgilendirmesidir. Öğretim elemanı, beğenilerin değişimine dikkat çekerek, içinde bulunduğumuz dönemde beğenilerimizin bir takım popüler kültür ürünleriyle yönlendirildiğini, bu nedenle görsellerin okunmasından böyle bir farkındalık yaratılmasının önemini vurgulamaktadır. Beğenilerin farklı biçimlerde yönlendirildiğini ve kültürel farklılıklar gösterdiğini "Herhalde 17.yy'da şimdiki mankenlerinki gibi çok zayıf kadınlar sokakta yürüse hasta diye kimse bakmaz, herhalde baya ağır bir hastalığı var falan denirdi. Yani bu tip örnekleri ben verdikçe, öğrencinin kafasında da oturmaya başlıyor (ÖE, 2.Görüşme)" şeklinde ifade etmiştir.

Beğeninin değişimi, yeni algılama biçimlerinin de sonucudur. Bu durum, beğeninin oluşması için öncelikle olgunun algılanması olarak da yorumlanabilir. Çağdaş sanatı algılamak, günümüz teknolojilerine ve yeni çokkültürlü sosyolojik durumlara uygun yapıtları tanımlamaktan geçmektedir. Konuk öğretim elemanı Burcu, beğeni değişimini sanatçı ve yapıt ilişkisi üzerinden ele almış, algılama biçimleri değişiminden kaynaklandığı belirtmiştir. Burcu'ya göre bu değişim "önce tasarımcı kendini yetiştirmeli yani tasarımcının müzik kültürü olmalı, bütün duyuların hepsi kullanılmalı öyle diyelim yani sadece müzik demeyelim buna. Bu bir ses de olabilir, şehir sesi de kullanılabilir, bir nesnenin çok iyi çekilmiş sesleri de olabilir (KÖE Burcu, Görüşme, s. 16)" şeklinde açıklanabilir. Burcu'ya göre nitelikli bir çağdaş sanat yapıtı, bütün duyulara hitap etmeli ve "Yeni bir algı biçimi yaratmalı bence çağdaş tasarım, çağdaş sanat ve bunun içinde teknoloji de olmalı! Edebiyat da! Sanat bunların parçalarından çok iyi sentezlenmiş bir bileşim olmalı (KÖE Burcu, Görüşme, s. 16)".

Konuk öğretim elemanı Nergis, beğeninin değişimine izleyici açısından "Birçok alternatif var izleyiciyi işin içine sokmakta. Kimi çalışmalarda izleyicinin katılımı düşünsel boyutla da olabilir, dokunma eylemi olmadan. Kimisi gözün algılaması ile alabilir. Kimisi dokunarak direkt hareketle izleyicinin hareketine bağlı, değiştirmelerine bağlı (KÖE Nergis, Görüşme, s. 6)" şeklinde yaklaşmaktadır.

### 4.2.3. Kilometre taşları

Öğretim elemanının içeriği düzenleme sürecinde, bilgi yapısında yer alan bir takım konuları ayrıcalıklı bulduğu ve bu konulara özellikle değindiği görülmektedir. Gözlem ve görüşme verilerine dayanarak bu özel konuların içeriğin kapsamlı ve karmaşık yapısında bağlayıcı bir rolü olduğu belirlenmiştir. "Akımlararası Bağlantılar"

"Dışavurumculuk" ve "Dada" kodları ile açıklanacak olan "Kilometre Taşları" teması, içeriğin yapısı hakkında fikir verirken, ona nasıl yaklaşılabileceği konusunda da yol gösterici olmaktadır.

#### *4.2.3.1. Akımlararası bağlantılar*

Sanat tarihi sürecindeki akımları "(…) yani bunlar bazı kitaplarda yer aldığı gibi kopuk kopuk şeyler değil hepsi birbirinden etkilenen yaklaşımlar etkileşimler" şekilnde değerlendirmiştir ve "Öğrenciye ben Dada'yı kuvvetli bir şekilde yalnızca bir takım ressamların isimleri bir takım işlerin bir takım slaytların numaraları olarak değil de bir mantalite olarak anlatabilirsem Dada'yı… O zaman sürrealizmi de anlamaları da kolay oluyor (ÖE, 2.Görüşme)" şeklinde akımlar arasında bağlantılar olduğuna dikkat çemiştir.

Akımlararasında kopukluk olmadığını algılayan öğrencilerden Bilge isimli öğrencinin "(…) bir de kronolojik olarak o bitti o başladı olayını kırdık, Özgür hoca bunu çok eleştirdi. Bunu yıktım çağdaş sanat dersinde (Bilge, Görüşme, s. 1)" söylemi, böyle bir algının oluştuğunu göstermektedir. Bu konuda diğer bir örnek Emine'nin sözlerinden alınabilir. Emine "Kronolojik bir sıra var diye biliyordum. Biri bitiyor biri başlıyor diye algılamıştım. Ezberlemek açısından mı o şekilde oluyor bilemiyorum ama bu şekilde bize empoze edildi. Bu derste bu yıkılmış oldu! (Emine, Görüşme, s. 2)".

Öğretim elemanı, akımlararası bağlantıları kurabilmenin önemli bir yolunun Dada'yı kavratmaktan geçtiğini düşünmektedir. Bu düşünceye göre, çağdaş sanat dersindeki modern ve postmodern arasındaki kırılma ve bağlantıyı sağlamanının etkili bir yolu Dada'dan geçmektedir. Bu nedenle öğretim elemanı 80'lerden beri sürekli biçimde gerçekleştirilen etkinlikleri olan Documenta ve Bienaller gibi bilinen örnekler üzerinden çağdaş sanatı, Dada'yla şöyle bağlamaktadır

> Bugün İstanbul Bienali, 1918'lerin 19'ların 20'lerin Dadaistleri'ne oldukça çok şey borçlu veya Venedik Bienali veya Cassel Documenta, bunların hepsi Dada'nın açtığı kulvarda veya kulvarlarda diyelim ilerlediler. Onun için Dada'yı kendi başına çok acayip, inanılmaz sanat başyapıtları üretmiş bir dönem olarak değil de kendinden sonra gelen sanatın tümünü radikal biçimde değiştirmiş bir dönem olarak düşünün. Bazelitzs yaptığı resmi ters açıyorsa Dadacılar'a çok şey borçludur diyelim (2. Gözlem).

Çağdaş sanatta birçok bağlantının kurulabilmesi, sanatsal uygulamaların felsefelerinin algılanabilmesi ya da hareketlerin genel yaklaşımlarının değerlendirilebilmesi amacıyla Dada'nın felsefesine dönmeyi gerektirmektedir. Öğretim

elemanının bu görüşünü, birçok dersinde tekrarladığı söylenebilir. Bu tekrarlardan biri diğerlerine göre daha dikkat çekicidir. Öğretim elemanı, Dada'ya başvuruyu açıklayabilmek amacıyla postmodernizmin anlatıldığı derste "Metropol ve İmgelem" isimli kitaptan söz etmiş ve "Şimdi diyor ki adam sonunda, 'Günümüzün sanatı, büyük ölçüde Duchamp sonrası sanattır!'. Cezanne, önemli mi önemli. Matisse, önemli mi önemli. Ama bugün bizim yaptığımız güncel sanat en çok Duchamp'la ilgili! (4a.Gözlem)" diyerek dikkatleri Dada'ya çekmiştir.

Modernden postmoderne geçişte Dada'dan söz etmenin önemine değinen konuk öğretim elemanlarından Nergis, bu konuya avangard yaklaşımlar çerçevesinden bakmaktadır. "Çağdaş sanat denildiğinde tabii ki avangard sanatları anmadan geçemeyiz. Çünkü modernizmin içinden doğar aslında çağdaş sanat. Doğuşuna etken olan özellikle Duchamp ve Dadaistler'dir. Sonrasında Joseph Beuys, Kosuth gibi sanatçılar bunu devam ettirirler ya da Neo Dadaist'ler çıkar mesela. Casper Johns, Rauschenberg gibi (KÖE Nergis, Görüşme, s. 2)" ifadesinde içinde bulunduğumuz dönemde karşılaştığımız tüm sanat yapıtlarının bu çerçeveden değerlendirilmesi gerektiğine sözü getirmektedir.

Öğretim elemanının bu önermesine etkili bir örnek ikinci ders gözleminden verilebilir, burada öğretim elemanı dersin temel yazılı kaynaklarından biri olan Ahu Antmen'in 20. Yüzyılda Batı Sanatında Akımlar (2009) isimli kitabının 127. sayfasından Marcel Duchamp'ın açıklamalarını okumuşsonrasında "Bay Mutt'ın bu pisuarı elleriyle yapıp yapmadığının önemi yoktur. O bu nesneyi seçmiştir. Büyük harfle! Hayattan sıradan bir nesne almış, onu yeni bir bakış açısı ve başlık altında işlevinden soyutlayacak şekilde yerleştirmiştir, o nesne için yeni bir düşünce yaratmıştır (2. Gözlem)" şeklinde açıklamalar getirmiştir.

Öğretim elemanı birçok farklı şekilde Dadaizm'in ve Marcel Duchamp'ın sanata yaklaşımından yararlanarak, akımlar arasındaki bağlantılara dikkat çekmeye çalışmıştır. "Arkadaşlar bu okuduğum metin, kavram odaklı tüm sanatların ana metni. Artık bu Dadaizm'in de ötesine geçiyor. Yani bizim bu gün güncel sanatta örneklerini gördüğümüz, tarihte kavramsal sanat olarak başlayan ve etkinliğini halen sürdüren bir dizi tutum yaklaşımın özüdür (2. Gözlem)" şeklindeki sözleriyle öğretim elemanının, Dada'nın sanatsal anlamda hem büyük bir kırılma hem de akımlararasında büyük bir bağlantı olduğu görüşü desteklenmektedir.

#### *4.2.3.2. Dada*

Öğretim elemanı, Dada sanat akımını, sanat tarihinde büyük bir kırılmaya yol açması nedeniyle ayrı bir kilometre taşı olarak nitelemektedir. Bu konuda öğretim elemanı öncelikle Dadacı sanatçıların "Picabia'lar, Duchamp'lar, Max Ernst'ler bu adamlar yaptıkları işlerin çeşitliliğiyle (…) disiplinlerarası yönleriyle bu yüzyılın sanatına kavramsal sanat, güncel sanat, şu sanat, bu sanat ne denirse adına. Bunlar atalarıdır. Biz Duchamp'tan gelmiyoruz diyen bir güncel sanatçı olmaz! (ÖE, 2.Görüşme)" diyerek sanat felsefesi anlamında ayrıcalıklı konumlarına vurgulamıştır. "Yani onun için mesela Dada'ya vurgu yaptım. Çünkü Dada da başka bir şey! Başka bir şeylerin başlangıcı yani kavramsalın da başlangıcı, gerçeküstücülüğün de başlangıcı işte Fluksus dedikleri de ondan sonraki bir sürü yönelişin de hepsinin ön habercisi öyle bir durumu var (ÖE, 2.Görüşme)". Öğretim elemanı, Dada'nın bu ayrıcalıklı konumu nedeniyle ayrı bir zaman dilimi ayrılarak kavratılması gerektiğini düşünmektedir. Bu konudaki görüşlerini, "Daha sonra da Dada ki bu dersimizde bizim başlı başına konumuz, çok önemli konumuz. Çünkü Dada geçmiş yüzyılı anlamak için kilit konu! (2. Gözlem)" şeklinde öğrencilerle paylaşmıştır.

Dada'nın, çağdaş sanat dersi içeriğindeki bağlayıcı konumunu ve bir kırılma noktası oluşunu ifade eden önemli bir gözlem verisi ise bu akımın özellikle modern ve postmodern sanat kuramları arasında bağlayıcı niteliği üzerinedir. Öğretim elemanının, "Eleştirmenin yazdığı yazıyı eleştirmek! Belli sanat kuramlarından sıkılmak! Modernist sanat kuramından ve belli ilkelerden sıkılmak! Örneğin, büyük leke her zaman aşağıda durur, Allah Allah! (2. Gözlem)" sözleri, Dadaizm'in biçimci modernist sanat kuramını eleştiren, bu eleştiri üzerine temellenen ve postmodern sanat kuramının itici gücü kabul edilen bir kırılışın simgesi olarak kabulunu göstermektedir.

Dada'nın modernizm ve postmodernizm kırılmasındaki önemine dikkat çeken öğretim elemanı, bu vurgusunu postmodernizmi anlattığı dördüncü dersin başlarında da tekrarlamıştır. Öğretim elemanı, Dadacılar'ın başlattığı eleştirel bakış açısıyla sanatın tanımına nautrmord, heykel, eser gibi sanat kavramlarının sezgisel/kavramsal/düşünsel boyutlarla anlam genişlemesine uğratıldığından söz etmiştir (Araştırmacı notları, s. 9). Modernizm postmodernizm ayrımında yapıt kavramının tanımının önemini "Çünkü yapıt demek, eser demek her zaman belli bir otorite tarafından, yapıt eser ilan edilmiş olmayı gerektirir! O otoritenin de hep halktan daha iyi bilmesini gerektirir. Bu da

fazlasıyla hiyerarşik bir yapı gerektirir. Bu da bizi modernizme götürür (4a.Gözlem)" şeklinde açıklamıştır. Sanat çalışmalarına yapıt olarak bakmanın ve onu halktan ya da yaşamdan uzaklaştırmanın, elitist bir bakışla üst alt ayrımına giden modernizmin getirisi bir anlayış olduğuna değinmiştir.

Dada'nın çağdaş sanatta sanatçının değişen kimliği konusunda da bir kırılma yarattığını "Bu arada aynı anda iki normu ya da sıkıcılığı birden yıkıyorsun. Mesela ben Mozart'ım bu besteyi yaptım! Değil, sanatçı deha, elit ya da biricik biri değil! olamaz!" örneğiyle, geleneksel sanatlarda sanatçıya yüklenen deha ya da olağanüstü yaratıcı sıfatlarını eleştiren bir tutumun da eleştirildiğini örneklendirmektedir. Buna göre yapıtlar, birçok kişinin bir arada gerçekleştirdiği çalışmalar da olabilmektedir. Öğretim elemanı, Dada'nın sanatçıya kazandırdığı kimliği "Mesela bir beste yapıyoruz diyelim, bir arkadaşımın ikinci kısımda etkisi var, benim birinci kısımda etkim var. Neden illa bir çalışma hep tek isim oluyor? Man Ray mesela burada tabu yıkıcı! (2. Gözlem)" şeklinde örneklendirmiştir. Buna ek olarak, çağdaş sanatın sanatın kurumsallaşması bağlamında, sergi mekânının esere değer katan öğe oluşunu eleştiren bir anlayışını Picabia'nın mağarada sergi açma isteğiyle eşleştirmiştir. Picabia'nın bir sözüyle, sanat eserini 'sanat' yapan unsurları tartışamaya açan, izleyiciyi de eserin oluşumuna katan ve karşılıklı yaşanan bu eyleme ayrı bir aura katan eleştirel bakışı Dada'ya mal etmiştir. Öğretim elemanının, Dada'da kavranmasına istediği mantalite, çağdaş sanatta sanata ve sanatçıya bakışta, hatta 1960 sonrası sanatta oluşan alternatif yaklaşımların algılanmasında kilit noktası olarak görülebilir.

Akımlararası bağlantıların kurulabilmesi açısından öğretim elemanının görüşleriyle benzerlik gösteren öğrenci görüşleri de söz konusudur. Bu farkındalığı gösteren etkili örneklerden biri Gökçe'nin görüşleriyle gösterilebilir. Gökçe, "Dada bana şunu simgeler, sevdiğiniz birinden çok saçma bi hediye de alsanız onu saklarsınız, aslında önemli olan oradaki obje değil oradaki duygulardır. Aslında yapılan işin hiç bi anlamı yok, ona yüklenilen düşünceler duygular önemli, o yüzden Dada'yı seviyorum (Gökçe, Görüşme, s. 3)" demiştir. Diğer görüşler, Ece'ye ve Vahit'e aittir. Ece'nin "en çok Dadaizm aklımda kaldı (Ece, Görüşme, s. 1)" ve Vahit'in "Daha çok dikkatimi çeken akım Dada'dır çünkü çok ilginç çalışmalar, çok büyük devrim! (Vahit, Görüşme, s. 1)" sözleri öğretim elemanının kilit konu olarak tanımladığı Dadaizm'in, hedeflediği biçimde algılandığı görülmektedir.

#### *4.2.3.3. Dışavurumculuk*

*Dışavurumculuk* ile anlatılmak istenen, öğretim elemanının dışavurumculuğa bir hafta zaman ayırdığı ve bu konuyu çağdaş sanatta önemli bir bağlayıcı nokta olarak gördüğüdür. Dersin ilk haftasında, Adnan Turani'nin "Dünya Sanat Tarihi" kitabından Gauguin, Cezanne ve Van Gogh'un eserleri üzerinde durarak "Dramı Olan Sanatçılar" konusunu ele aldıktan sonra, ikinci haftayı tamamen dışavurumcu yaklaşıma, bu yaklaşımda farklı üsluplarda eserler veren önemli ressamlar ve çalışmalarına ayırmıştır. Dışavurumcu ressamları Antmen'in de tanımlamaya kattığı Primitive (ilkellik) kavramından yola çıkarak açıklamış, örneklerini bu kapsamda belirlemiştir. Bu derste özellikle Henry Matisse'in eserleri hayatı ve sanatsal çalışma şekli gibi birçok ayrıntıya değinmiş, özellikle üç resmi üzerinde uzunca durmuştur. Hemen ardından Raould Dufy, Maurice Vlaminck, August Macke, Ernst Ludvig Kirschner, Emil Nolde, Franz Marc, Alexei Van Javlensky, Vasily Kandinsky, Paul Klee'nin ve hatta Pablo Picasso'nun primitivizm ve dışavurumculuk içerisindeki konumlarına çeşitli görsellerle ve bu görseller üzerinden açıklamalarla yer vermiştir.

Öğretim elemanı, bu ders sırasında fovist olarak bilinen Matisse'ten örnekleri dışavurumculuğun fovist ve renkçi yönünü gösterebilmek üzere kullanmıştır. Öğretim elemanı Henry Matisse'ten ve Raould Dufy'den örnekler verirken, sanatçıyı tek bir akımın ya da yaklaşımın içine yerleştirmemeye özen göstemiş ve özellikle vurgulamıştır. "Fovistler başlığı altında kategorize ediliyor. Bana sorarsanız leke çizgi dengesiyle en çok uğraşmış Türk resminde birçok kişiyi başta Bedri Rahmi Eyüboğlu'nu en çok etkileyen ressamlardan bir tanesi (1. Gözlem)" diyerek, konuyu Türk Sanatı Tarihine getirir ve Türk sanatının önemli ressamlarından biri ile bağlantı kurulmasını sağlamıştır. Bu eser hakkında "Önce rengi sürüyor sonra çizgiyi çekiyor. Normalde ressamlar yüzyıllardır, önce çizgileri çiziyorlar sonra renkleri sürüyorlar (1. Gözlem)" sözleriyle öğrencilerde sadece sözel olmayan tasarım ve uygulama anlamında sürece dair bilgiler de vererek bağlantılar kurulabilecek zihinsel üst bilişsel hedeflere ulaşabilmeyi amaçlamıştır. "Lekesellikle çizgisellik arasında… Mesela ne yapmış? Sağ üst köşedeki buluta bakın. Önce kalın fırçayla boyayı sürmüş, ondan sonra üstüne de daha ince fırçayla da bulut çizmiş. Renk alanlarını belirledikten sonra, ha her zaman mı böyle? Hayır. Dufy'nin resminin bir reçetesi mi var? Hayır! (1. Gözlem)" sözleri ile öğretim elemanı, oluşan plastik yapının çözümlemesi anlamında öğrencilere katkılar

sağlamıştır. Bu katkılara bir örnek olarak Azize'nin şu sözleri gösterilebilir "Sadece bahsedip şu, şu şekilde olmuştur, Bu böyle olmuştur, popüler kültürün temsilcisi Andy Warhol'dur. Şu şöyledir, bu böyledir deyip ders bitti deyip çıkmak değildi! (Azize, Görüşme, s. 5)".

Dışavurumculuğu çeşitli plastik uygulamaları ve primitivizmle ilişkilendirerek açıklayan öğretim elemanı, sanata yön veren kuram olarak da diğer sanatlardan örneklerle de desteklemiştir. Bu anlamda bir sanat kuramı olarak Dışavurumculuk, öğretim sürecine disiplinlerarasılığın girmesinde etkili bir yol olmuştur. Matisse'in varlıklardan yola çıkarak çalışma şeklini, doğaya ya da varlıklara öykünerek duygulanımı açıklayan öğretim elemanı, benzer bir öykünmeyi ve duygulanımı müzikten örneklerle, aşağıdaki görüşleriyle açıklamaktadır.

> Cazcıları düşünün, standart bir türküyü "Mecnunumu göreyim kaşlarımı yıktı geçti" cazcı önce alıyor onu aranje ediyor ve onu düzenliyor. O melodiden sapıyor, şarkının orta yerlerinde doğaçlamaya başlıyor, türküde hiç olmayan sesler çıkarıyor. O zaman dışavurumcu/expresyonist ressamın yapmaya çalıştığı esas şey de bu, "doğaçlama". Aziza Mustafa Zadeh, ondan ve onun tayfasından bahsediyorum. Bu işte dışavurumcu müzik bu, müzisyenin enstrümanla, sesle ya da gırtlakla yaptığını ressam rengin şiddetiyle yapıyor (1. Gözlem).

Öğretim elemanı, dışavurumculuğu sanatta tümüyle plastik bir çıkarım ya da eserde gözlemlenmesi gereken bir anlatım dili olarak görmektedir. Bu doğrultuda belirlediği örnekler, dışavurumculuğu birçok farklı açıdan tanımlamaktadır. Bu amaçla, Pablo Picasso'nun ön kübist olarak bilinen fakat konu ve yaklaşımı nedeniyle dışavurumcu olarak nitelendirilebilecek eserlerinden seçimler yapmıştır.

Picasso'nun "Horoz" ve "Kuş Yakalayan Kedi" isimli eserlerinin de dışavurumcu olduğunu vurgulamış ve "Bütün ressamlar, expressyonisttir. İstesen de yapamazsın! (1. Gözlem)" diyerek dışavurumcu yaklaşımın sanat tarihindeki bağlayıcı konumuna dikkat çekmeye çalışmıştır.

### 4.2.4. Disiplinlerarasılık

Disiplinlerarasılık öğretim elemanının içeriği seçme ve düzenleme yollarını birleştiği bir temadır. Bu temada üç kod yer almaktadır. Bunlar; "Geniş İçerik", "Farklı Uzmanlık Alanları" ve "Öznelliği Engelleme" kodlarıdır.

#### *4.2.4.1. Geniş içerik*

Öğretim elemanının *içeriğin seçimi ve düzenlenmesinde* disiplinlerarası bir anlayış geliştirmesinin sebeplerinden biri çağdaş sanatın öğretim programını şekillendiren *geniş içerik*'tir. Öğretim elemanı, içeriğin genişliğine eleştirel bakmış ve "Güzel sanatlar fakültelerinin resim bölümlerinde veya eğitim fakültelerinin resim öğretmenliği bölümlerinde bence şöyle dersler olması lazım: Yeni medya! (ÖE, 1.Görüşme)" şeklinde bir öneri getirmiştir. Dersin gözlem verilerinden elde edilen bilgilere göre, içerikte ilgili konu başlığına uygun bir biçimde birçok farklı görselin ve sanatçının anlatıma katılmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu süreçte içeriğin geniş olması, öğretim elemanı bazı bağlantıları kurmaya, bu bağlantıların daha iyi kavranması konusunda seçimler yapmaya ve bazı durumlarda kronolojik ilerlemeye mecbur bırakmıştır. Bu konuda öğretim elemanın görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Yirminci Yüzyıl dediğin sanatın tamamen geçmiş yüzyıllarda olduğundan belki daha da fazla değişime uğradığı bir dönem. Yani şimdi ben bu derste enteresan bir şekilde, Vlaminck'ten de söz etmek zorundayım, yani ömrü boyunca pentür yapmış birisinden de söz etmek zorundayım, Joseph Kosuth'tan da söz etmek zorundayım, Cindy Sherman'dan da söz etmek zorundayım dijital sanattan da söz etmek zorundayım (ÖE, 1.Görüşme).

Çağdaş sanat dersi tüm içeriği incelendiğinde, farklı paradigmaları olan iki farklı dönemden söz edilebilir: Modernizm ve Postmodernizm. Bu bağlamda değerlendirildiğinde postmodernizmle akım mantığının yerini, bireysel hareketlerin aldığı görülmektedir. Bu bireysellikle beraber sanat, sanatçı ve izleyici gibi kavramların da değiştiği bilinmektedir. Bu değişimi körükleyen en önemli etken disiplinlerarasılıktır. Öğretim elemanı, kavramsal sanat üzerinden dikkat çekmeye çalıştığı çağdaş sanat anlatımında sözü, içeriğin yapısal değişimine de getirmiştir. Kavramsal sanat sunumu sonlandırılırken kurulan son cümlelerin öğrencilerde oluşacak çağdaş sanat algısını şekillendirdiği düşünülmektedir. Burada öğretim elemanı öncelikle "Sonuç yerine şöyle bir şey söyleyeyim (4a.Gözlem)" şeklinde bir sonlandırma ya da toparlama cümlesi kurmuş ve çağdaş sanatta yaşanan bu kaotik duruma ve karmaşık yapılanmaya şöyle aşağıdaki ifadeleriyle dikkat çekmiştir:

> İster geleneksele mesafeli dursun, ister ona şiddetle karşı çıksın ya da muhafazakâr bir tutumla onu benimseyen işler yapsın, günümüz sanatçısı ve onun temel uğraşı olan güncel sanat; tarihin, sosyal yapının, ekonomik düzenin ve teknolojinin getirdigi türlü unsurların da katılımıyla bir çelişkiler ortamı, bir başka deyişle paradoksal bir hal almıştır, pa-ra-dox! Bugün güncel sanat denilen eklektik bütünle uğraşan hiç kimse, kendini kolaylıkla bu paradoksal halden kurtaramamaktadır. Bazılarına göre

sanat daha önce hiç görülmemiş bir buhranda kıvranmakta, bazılarına göre de eski iktidarını kaybetmektedir (4a.Gözlem).

İki farklı yapısal bağlamı birlikte içeren sıradışı bir disiplinden söz ederken içeriğin genişliği durumu ortaya çıkmaktadır. İçeriğin genişliği, çağdaş sanat içeriğinin algılanabilmesi amacıyla postmodernizm ve modernizm bilgi yapılarına hâkim olmayı gerektirmektedir. Dolayısıyla içerikte modernizmin de temel prensiplerini algılatabilecek bir kronolojik planlama yapmak gerekmektedir. Bu konuda konuk öğretim elemanı Banu'nun görüşleri de dersin öğretim elemanının içeriğe bakışı ve kronoljik olarak düzenleme biçimini desteklemektedir. Banu, sanat tarihi öğretiminde kapsam genişliğine "Sanat tarihi müthiş bir birbirine geçmiş halkalar halinde zincirlerden oluşuyor. Bunlardan birini kırdığımızda burada anlaşılması çok zorlaşıyor. (…) O yüzden ben kronolojik sıranın takip etmesinden yanayım (KÖE Banu, Görüşme, s. 8)" şeklinde yaklaşmıştır. Konuk öğretim elemanı Banu, "tarihteki değişime paralel bir biçimde sanat da değiştiği için o tarihsel sıralamanın mutlaka izlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Ama 60-70'ten sonra o tarihsel sıralama biraz yıkılıyor. Onun yerine nedir daha paralel anlayışlar, birbirinin içine geçmiş anlayışlar var (KÖE Banu, Görüşme, s. 8)" ifadesiyle, hiçbir oluşumun tarihten kopuk olamayacağını düşünmektedir. Bu düşünceye göre çağdaş sanat içeriği, en küçük ayrıntısı bile koparılamayacak genişlikte bir zincir gibi nitelendirilmektedir.

Çağdaş sanat kapsamındaki alternatif yaklaşımlar ve sanatçı, yapıt, izleyici, algılama gibi sanat kavramlarına alternatif bakışlar gibi sebeplerle 1950 sonrasının içeriğe katılması sonucu içeriğin genişlediğinden söz edilebilir. İçeriğin bu derece genişlemiş olması, bu genişlemeyle orantılı olarak disiplin çeşitliliğini de getirmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerde de disiplin çeşitliliği algısı oluştuğundan söz edilebilir. Örneğin Ece, "Yani zaten hani gördüğümüz şeylerde akımlarda, resimlerde falan çeşitli disiplinler kullanılıyor. Mesela matematik ve fizik, ışığın verilmesinde ya da figürlerin mekâna yerleştirilmesinde (Ece, Görüşme, s. 2)". Öğrencilerde oluşan disiplin çeşitliliğine yönelik olarak Emine'nin sözleri gösterilebilir. Emine'ye göre "Mutlaka bir resimde sistematiklik olması gerekir. Onu da kafada bir sayıya dökmek gerekiyorsa matematik gerekebilir. Resim de bunu buraya koydum bu kadar ağırlıkta bunu da buraya koyarsak dengeler. O yüzden matematik geometri ve coğrafya var diyebiliriz (Emine, Görüşme, s. 2)". Diğer bir görüş ise Bilge'nin "Arazi sanatı coğrafya ile çok içiçe. Matematikle resmi de çok birleştiriyorum. Bence matematik kafası olmayan;

simetri duygusu, geometri şekiller hepsi matematik. Beyninde bi yerde matematik olmayan resim yapamaz gibi geliyor bana. Genel olarak matematiği çok bağdaştırıyorum çağdaş sanatla (Bilge, Görüşme, s. 2)" sözleriyle verilebilir.

İçeriğin genişliği kapsamında çağdaş sanat hakkında öğrencilerde oluşan disiplinlerarasılık algısını gösteren örneklerden birisi de Gökçe'nin görüşleri aşağıdaki gibidir:

> (…) o adamları biz sadece sanatçı olarak ele alırsak yanlış hani siyasi anlamda da bi çok etkenleri oldu adamların yani bunu da biraz bilmek lazım sanki Özgür hocada da bu var gibi. Bu adamlar şu şu işleri yaptı ama ondan sonra devamını getiyor, ayrı zamanda siyasete de işte o dönemin toplumsal yapısına da şu etkileri oldu. Birbirleriyle bağlantılı ee öğrenmemiz adına ipuçları vermesi güzel bir şey (Gökçe, Görüşme, s. 4).

Konuk öğretim elemanlarından Nergis de içerikteki genişleme ile çeşitli disiplinlerin de algılamalara katıldığına değinmiştir. Bu konuda "İlk performansların çıkışını da hatırlarsın doğaçlama müzik ve konuşma, tiyatral konuşmaları o an grubun içinde bulunan izleyicileri de dahil ediyorlardı ve öylelikle o oluşan süreci happenning ya da performans olarak adlandırmışlardı mesela (KÖE Nergis, Görüşme, s. 5)" performans sanatıyla beraber çağdaş sanatta tiyatrodan, sahne sanatlarının birkaç temel ilkesinden ve doğaçlamalardan söz edildiğine değinmekte ve şöyle devam etmektedir "Orada da yine sanat alanlarının birbirine yaklaştığını görüyoruz. Ama orada tabi bir tiyatrodaki replik yok. Doğaçlama işin içine giriyor. Yine orda sanatın kendi içindeki kuralları da yıkılarak yine sanatın da işin içine dahil edildiği bir sentez ortaya çıkıyor tabii! (KÖE Nergis, Görüşme, s. 6)".

#### *4.2.4.2. Öznelliği engelleme*

Çağdaş sanatın disiplinlerarasılığı temasında, kapsamın genişliği nedeniyle ortaya çıkan bir başka kod olan *öznelliği engelleme*, öğretim elemanının dersin içeriğini seçme ve düzenleme sürecinde içeriğin genişliği ve karmaşıklığı nedeniyle karşılaştığı bir takım problemli durumlara bulduğu çözümü anlatmaktadır. İçerikte kullanılacak görseller ve üzerinde durulacak konular konusunda bir takım seçimler yapma gerekliliği, öğretim elemanı için çözülmesi gereken önemli bir konu olmuştur. Öğretim elemanı bu konuda öncelikle kişisel bir duyarlılık geliştirmiş, öğretici olarak beğenilerinden uzak kararlar vermeye çalışmıştır. Buna göre öğretim elemanı, çağdaş sanat içeriğinin yapısını, kapsamını ve planlamasını tasarlarken öznelliği engellememe

çabasıyla geliştirdiği kişisel içerik dengeleme yöntemini "Ben işte şunu yapmaya çalışıyorum, kendi beğenilerimi, dünya görüşümü, kendi egemen anlayışlarımı onları, öğrencilere otoriter bir biçimde dayatmak istemiyorum. Burada beni belki biraz toparlayacak olan ana şey, ders dediğim üç ana ayak üzerine oturuyor ya o iki ayak, biraz dengeleyecek (ÖE, 1.Görüşme)" şeklinde belirtmektedir.

Öğretim elemanının üç ana ayak olarak tanımladığı bu sistemin bir ayağı olan basılı kaynaklar, öğretim sürecinde oluşabilecek öznelliği engellemenin etkili bir yoludur. Buna göre öğretim elemanının seçtiği üç ana ayaktan biri, yazılı kaynakların kullanımıdır. Yazılı kaynakların kullanımında bilgi geçerliği yüksek bir kaynak olan Ahu Antmen'in *20. Yüzyıl Batı Sanatında Akımlar* isimli kitabını kullanmış ve öğrencilere ders materyali olarak tanıtmıştır. Bu kaynak, sanatçıların kişisel notları, mektupları, akımların manifestoları ve dönemin yazılı basınından sergiler hakkında haberlerin derlendiği belge niteliği taşıyan önemli bir kaynaktır. Muhtemel öznelliği engellemek amacıyla, görsel gösterme imkânı olmayan derslerde kitaplardan okumalar yoluyla bu tür kuramsal bilgileri verebilmeyi önemsemiştir.

Öğretim elemanının kaynakları seçimi ve önermesi konusunda öğrencilerin olumlu tutumları söz konusudur. Bu konuda Azize, "Ahu Antmen'in kitabı vardı Batı Sanatı, Sanatta Alternatif Arayışlar kitapları. Andan Turani'nin Dünya Sanat Tarih kitapları bize çok katkı sağladı (Azize, Görüşme, s. 1)" şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

Öğretim elemanının içeriğe yeni bir sorun çözme yoluyla yaklaştığı ve oluşması muhtemel bu öznelliği farklı alanlardan uzmanların bilgilerini, içerik seçimlerini ve eğitsel yaklaşımlarını içeriğe ve dolayısıyla öğretime katma yoluyla çözümlediği görülmektedir. Öğretim elemanı, öznellikten kaynaklanan kaygılarını "Onun için bir şekilde içerikte demokratik davranmam çok zor, çünkü çok geniş bir alan (ÖE, 1.Görüşme)" şeklinde belirtmiştir.

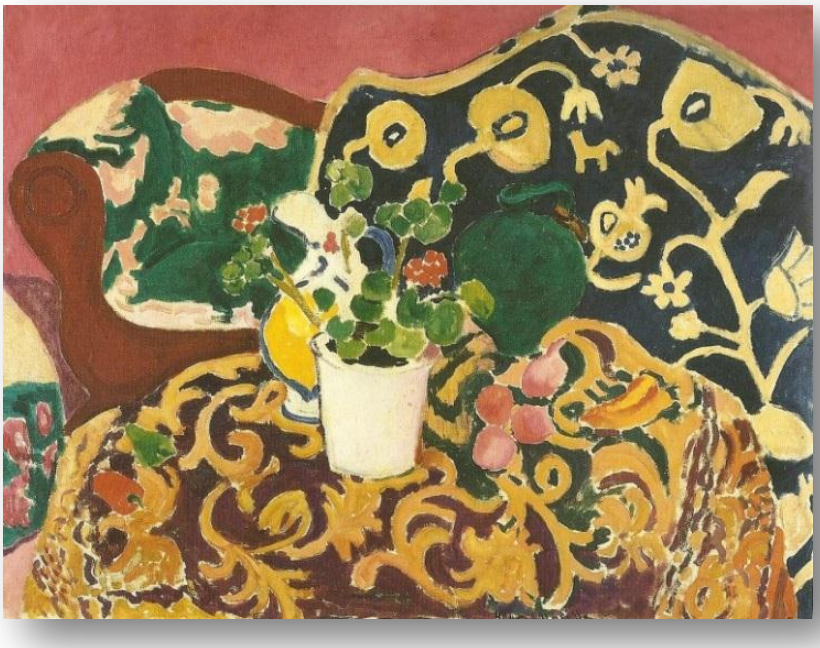
#### *4.2.4.3. Farklı Uzmanlık Alanlarının Bilgileri*

*Farklı uzmanlık alanlarının bilgileri* ile öğretim elemanının geniş kapsamlı çağdaş sanat dersi içeriğinde disiplinlerarası yapıyı desteklemek ve sanat tarihinin aktarımında oluşacak öznelliği önlemek açısından, içeriği oluştururken kullandığı çeşitli yöntemler belirtilmektedir. Öğretim elemanın bu yöntemlerde; kimi zaman öğretim elemanının çeşitli disiplinlerin bilgilerini kişisel öğretim üslubuyla birleştirmiş, kimi

zaman ise farklı uzmanlık alanlarının bilgilerini bizzat uzmanların bilgilerinin bir araya getirmiştir.

Öğretim elemanı içeriğin disiplinlerarasılığını; kendi bilgi birikiminden, kaynak kitapların çeşitli konu başlıklarından ve sanat alanının farklı uzmanlık alanlarından kişilerin birikimlerinden oluşturarak dersin üç ana ayağından birini temellendirmiştir. Bu görüşünü "Ben işte şunu yapmaya çalışıyorum, kendi beğenilerimi, dünya görüşümü, kendi egemen anlayışlarımı onları, öğrencilere otoriter bir biçimde dayatmak istemiyorum. (…) o iki ayak [konuk öğretim elemanları ve farklı kaynak kitaplar], biraz dengeleyecek (ÖE, 1.Görüşme)" şeklinde ifade etmiştir.

Öğretim elemanının eser analizlerinde farklı alanlardan bilgiler geçişler yaparak, yeni anlamlandırmaları ve tutuma dönüşebilecek daha üst duyuşsal kazanımları oluşturmayı hedeflediği söylenebilir. Eserler hakkında sözel ve bilgiye dayalı açıklamaların yanı sıra tarihsel ve disiplinlerarası bir takım sorgulamalara yönlendiren geçişlere başvurması, kültürlerin oluşumunda tarihsel sürecin rolünü sorgular amacına yöneliktir. Öğretim elemanı, çeşitli alanlardan bilgileri içeriğe kattığı kişisel üslubunda gerçekleştirdiği geçişlere etkili bir örnek, Matisse'in bir resmi üzerinden gösterilebilir. "İspanyol Natürmordu" isimli aşağıda Görsel 4.17'da gösterilen resmin eleştirisinde öğretim elemanı, renklerin biçimci ya da armonik bağlantıları hakkında sözel açıklamalara değil, zihinsel süreçleri hedefleyen bilgileri iletmeye çalışmıştır.



**Görsel 4.17**. *1.Ders Sunum Materyali*

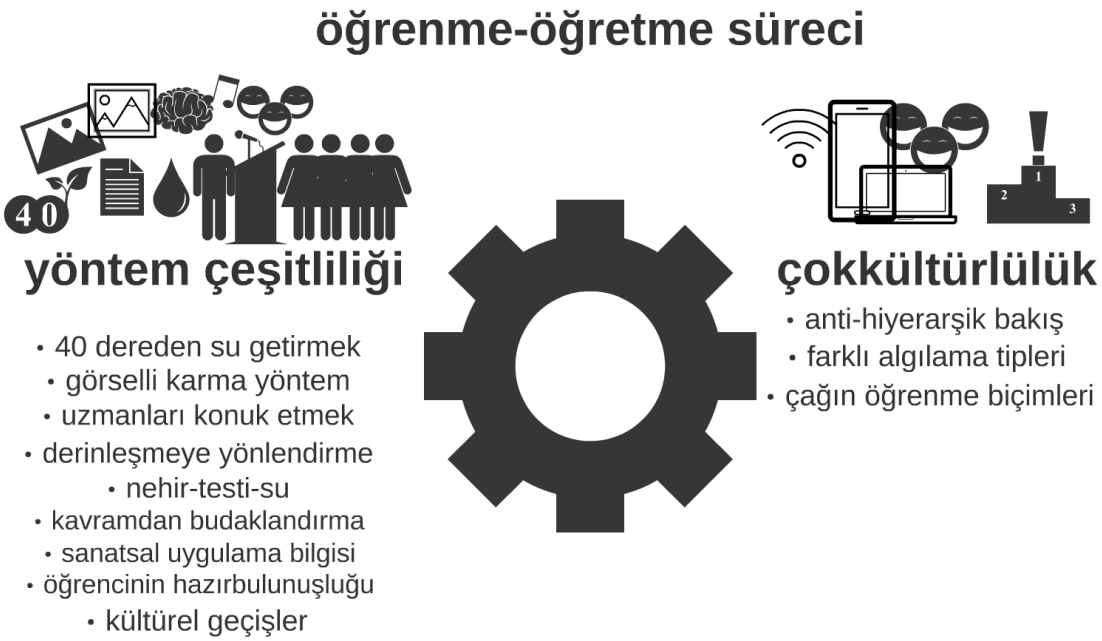
İspanyol Natürmordu, 1910 Henry Matisse. Matisse'in en önemli özelliklerinden bir tanesi, dünyada en ciddi oryantal tekstil koleksiyonu olan adamlardan bir tanesi. Oryantal dediğimiz zaman doğudan bahsediyoruz. (…) Bir dönem Osmanlı sonra Hindistan sonrasında İngiltere biraz öne geçiyor. Ama Hindistan ve Osmanlı her zaman tekstilde öndedir. Viyana'daki adamı düşün 1600 yılında Viyana'daki soylu Osmanlı ipeği giyiyor öyle düşün. Bursa ipeği. Tekstil konusunda doğunun her zaman bir egemenliği olmuştur. Hala şu anda bile öndedir. Şu anda bile hala biz Osmanlı'dan aldığımız bir miras ile tekstil konusunda dünyada önemli ülkelerden biriyiz. Ama şu anda bu ucuz işçilikten filan kaynaklanıyor (1. Gözlem).

Öğretim elemanı, Görsel 4.17 üzerinde yaptığı açıklamada sanatçının hayatından yola çıkarak dönemin ticari, sosyolojik, tarihsel ve politik bilgilerine değinmiştir. Bu yolla Osmanlı'dan günümüze tarihsel ve kültürel bir takım değişimlere dahi değinmektedir (Araştırmacı notları, s. 6).

Kişisel geçişlerin yanı sıra içerikten kaynaklanan disiplinlerarasılığa ulaşmanının diğer bir ayağı olarak farklı uzmanlık alanlarının öğretim sürecine katılmasını ifade etmektedir. Bu yolla çağdaş sanat yoluyla farklı alanlardan bilgilerin öğretme-öğrenme sürecine girebileceği düşüncesindedir. Konuk öğretim elemanları da birikim sahibi oldukları bilgi alanlarıyla öğretim sürecine katılımlarını, derste sağlanacak öznellik ve disiplinlerarasılık anlamında olumlu bir adım olarak görmektedirler.

## 4.3. Öğrenme-Öğretme Süreçleri

Öğrenme-öğretme süreçleri kategorisi, dersin *amaçlarının belirlenmesi*, içeriğin seçimi ve düzenlenmesi gibi tüm aşamalarının uygulamaya dönüştüğü, bir takım öğretim yaklaşımlarının işe koşulduğu ve bu yaklaşımlar doğrultusunda teknik, taktik, etkinlik ve yöntem gibi uygulama biçimlerinin gözlemlenebildiği tüm durumları kapsamaktadır. Bu durumlara ilişkin bulgular, temel veri kaynağı olan öğretim elemanı görüşleri esas alınarak, bunlara öğrenci görüşleri, araştırmacı gözlem verileri, ders sunum materyalleri, konuk öğretim elemanı görüşme verileri, konuk öğretim elemanı sunum materyalleri ve araştırmacı notlarından veriler eklenerek oluşturulmuştur. Bu veriler doğrultusunda oluşturulan veri seti sonucunda ortaya iki tema çıkmıştır. Bunlar; süreçte öğretim elemanının benimsediği ve içerikten sürece yansıyan genel bir öğretim yaklaşımı olarak *çokkültürlülük* ve *öğretim elemanının yöntem çeşitliliği*dir. Bu ilişkilendirmenin kurulduğu Şekil 4.5'te bu iki temanın kodlarına yer verimiştir.




**Şekil 4.5** *Öğrenme-Öğretme Süreçleri Kategorisi ve Temaları*

### 4.3.1. Çokkültürlülük

Herhangi bir olay ya da olgunun, o olguyla ilgili felsefenin ya da kültürün bakış açısının yanı sıra doğrudan ya da dolaylı yollarla ilişkili olan alanların bakış açılarıyla da anlamlandırma çalışmaları *çokkültürlülük*, olarak açıklanabilir. Bu çalışmalar, bir ya da birçok bilgi yapısının anlamlandırılmasına uygulanabildiği gibi eğitim ve öğretimi şekillendirebilecek stratejik bir bakış açısı da yaratabilir. Çağdaş sanat dersinde çokkültürlülük, içeriğin seçiminden, öğrenme-öğretme süreçlerinin planlanmasına, paydaşların rollerinin belirlenmesi gibi durumlara ve sonrasında değerlendirmenin planlanmasına kadar tüm sürece yansıyan bütüncül bir öğretim yaklaşımıdır. Köklerini anti-modernist felsefelerden alan bu yaklaşıma ilişkin bulgular, içeriği oluşturan bilgi, öğrenmelerde temel bileşen olan öğrenenlerin kültürel farklılıkları ve öğretim yönteminin belirlenmesi gibi çeşitli durumlara yansımaktadır.

Çağdaş sanat içeriği, teoride ve pratikte modernizmin ve postmodernizmin çeşitli sosyokültürel yapılarını bir arada barındırabilen geçişli ve karmaşık bir bilgi yapısıdır. Öğretim elemanının öncelikle bir içeriğe yaklaşım biçimi olarak benimsediği çokkültürlülük, içerik temelli olan bu dersin öğretim sürecine de amaçlarla ilişkili biçimde oluşmaktadır. Dersin *çağdaş sanatın disiplinlerarası yapısını açıklama* ve

*disiplinlerarasılık yoluyla görsel kültür alanlarının çeşitliliğini keşfetme* gibi amaçlarına ulaşabilmede çokkültürlülüğün etkisi olduğu söylenebilir.

Bu anlamda bir öğretim yaklaşımı olarak çokkültürlülüğün anlamlandırılmasına yönelik kodlar ortaya çıkmıştır. Bunlar; *anti-hiyerarşik bakış, farklı algılama tipleri* ve *çağın öğrenme biçimleri*dir.

#### *4.3.1.1. Anti-hiyerarşik bakış*

*Anti-hiyerarşik bakış*, olgunun ait olduğu disiplinin diğer disiplinlerle ilişkisi anlamında bulunduğu değişken ve esnek konumun tanımlanması üzerine düşünceleri ifade etmektedir. Bu tanımlamada kavramın adından da anlaşılacağı gibi, alanların bilgileri arasında hiyerarşik bir sınıflama yapmaktan kaçınılmakta ve olgunun çeşitli alanların bilgilerinden oluştuğuna vurgu yapılmaktadır. Öğretim elemanı, karmaşık ve sürekli genişleyen çağdaş sanat içerik yapısına anti-hiyerarşik tavırla yaklaşmakta ve öğretim sürecini benzer bir anti-hiyerarşik öğretim biçimiyle şöyle planlamaktadır "(…) hareketli imge, üç boyutlu tasarım, bunların hepsi bence bizim işimizin içinde. Reklam estetiği, çağdaş sanat denildiği zaman bu konulardan bahsetmeden geçemem! (…) ne bileyim teknolojik gelişmeler, imge teknolojileri, bunlara kulağını tıkayarak bu dersi vermen bu çağda imkânsız! (ÖE, 1.Görüşme)". Buna göre öğretim elemanının, öğretimde resim ya da heykel ağırlıklı bir öğretim süreci planlamadığı, içeriği çeşitli sanatsal alanlardan da mümkün olduğunca genişletmeye çalıştığı söylenebilir.

Öğretim elemanının "Eskiden bizim hocalarımızın yaptığı hiyerarşilerden özellikle kaçınmaya çalışıyorum. İllüstrasyon daha az önemlidir, pentür daha fazla önemlidir. Resimle heykeli karşılaştırırsak, resim daha iyi sanattır heykel daha geridedir. Tekstil tasarımı biraz daha böyle…" ya da "İngilizlerin Amerikalıların minör art dediği küçük sanatlar, öbürleri de majör art işte efendim pentür, heykel, baskı bunlar daha önemli sanatlardır falan diye düşünmüyorum (ÖE, 1.Görüşme)" sözleri geçmiş deneyimlerini çağdaş sanat dersi içeriğine uygun olarak çokkültürlü bir anlamda yorumladığı söylenebilir.

Öğretim elemanı, bu çokkültürlü bakışını, içeriği belirlemenin yanı sıra öğretim yöntemlerini belirlemede de benimsemektedir. Öğretim sürecinde yer alacak konulara anti-hiyerarşik yaklaştığını ve sanat alanındaki disiplinlerarası genişlemeyi dikkate aldığını "mekanik ya da dijital çoğaltım imkânlarının artması sanatı elbette etkilemiştir.

Bu ders bunlardan bahsetmek zorundadır! (ÖE, 1.Görüşme)" sözleriyle ifade etmiştir. Gün geçtikçe genişleyen, belirsiz ve karmaşık yapılanan çağdaş sanat içeriği, daraltmalara değil genişletmelere uygun görünmektedir. Öğretim elemanının içerikte ve öğretim sürecinde benimsediği çokkültürlü yaklaşımın, bilgide genişleme sağlamanın etkili bir yolu olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanının içerik yapısına bakışındaki anti-hiyerarşik tavrın benzer bir biçimde içeriği oluşturma ve öğretim sürecine katma anlamında da oluştuğu görülmektedir. Buna göre, çağdaş sanat içeriği, tek bir öğretim elemanı tarafından seçilmek, düzenlenmek ve aktarılmak için oldukça geniştir ve bu nedenle öğetim elemanı, içeriğin seçimi ve öğretim sürecine aktarımı konusunda oluşabilecek öznellikten kaçınmaktadır. Öğretim elemanı, öğretim sürecinin farklı alanlardan uzmanların bilgi birikimleri ve deneyimleriyle desteklenmesini, içeriğin seçimi ve düzenlenmesinde öznelliği önleyebilecek etkili bir çözüm olarak görmekte ve bu düzenleme yaklaşımını, şu görüşleriyle ifade etmektedir:

> Bir dersin bu kadar geniş kapsamının olması da bir takım problemler yaratıyor tabii ki. Mesela şu kaygı benim içimde hep var. (…) Binlerce iş arasından gösterecek iş seçmem lazım, yanlı mı davranıyorum, kendi beğenimi mi konuşturuyorum? Yani ben kendi beğenimi konuşturmaktan rahatsızlık duyan birisi değilim ama, bütün derse egemen olması yanlış bir şey! (ÖE, 1.Görüşme).

Konuk öğretim elemanlarından Nergis, öğretim sürecinde oluşabilecek öznellik hakkında "Senin dikkatini çekenler var çekmeyenler var. Sen dikkatini çektiklerin kadarıyla dersine yoğunlaştırabilirsin. Ne kadar objektif olmaya çalışırsan çalış! Önemli olan ana mantığı çelişkiye düşmeyecek şekilde öğretebilmek. Ondan sonraki detayı kendi araştırmasında yol açabilecek bir sorgulamaya götürebilmek (KÖE Nergis, Görüşme, s. 16)" şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Konuk öğretim elemanı Nergis, öğretim sürecinde oluşabilecek farklı bir öznel duruma dikkat çekmektedir. Nergis'e göre, farklı alanlardan uzmanların konuk olarak öğretim sürecine katılması durumunda, öğrencilerin seçilen alanların diğer alanlara göre daha önemli ya da daha gerekli olmadığı gibi, öznelliği önlemeye yönelik açıklamalar yapmak gerekmektedir. Body Art demek ki enstalasyondan daha önemliymiş gibi bir yaklaşım olmasın, öğrencilerde şöyle bir ön yargı oluşabilir. "Acaba sadece Land Art mı bunların içinde en iyisi? Ya da dijital sanat mı? Bu vurguyu yapacaksın planlarken, sonuçta birçok yaklaşım var (KÖE Nergis, Görüşme, s. 19)".

Öğretim elemanı, alanlara sınıflandırma yapmadan, hiyerarşisiz ve çoklu bakarak, öğrencilerin de alanlara ve yaşama benzer bir genişlikte bakabilmelerini

amaçlamaktadır. Öğrencilerden Yasemin'in "Aslında çağdaş sanat değil de bana destek olan Özgür hoca bir yerde. Onun geniş düşünce yelpazesi beni buna yöneltti. Zaten şu an iletişim fakültesinin çıkarttığı bir dergi var 'Form' diye. Ben orada işler yapıyorum. Çizer olarak çalışacağım. Hoca da çok destekledi beni (Yasemin, Görüşme, s. 3)" sözleri çağdaş sanatın genişliğine anti-hiyerarşik bakışın ve geniş algılama biçiminin öğrenciler tarafından da kavrandığını göstermektedir.

Öğretim elemanının içeriğin yapısından kaynaklanan öznellik durumunu engelleme çabası, öğrencilerce de benzer biçimlerde algılanmıştır. Örneğin Gökçe, bu öznelliği engelleme çabasını algıladığını "çağdaş sanat çok esnek bir alan olduğu için biraz da baştaki öğretmenin biraz daha yönlendirici olması lazım (Gökçe, Görüşme, s. 3)" sözleriyle ifade etmiştir. Gökçe çağdaş sanatı esnek yapılanmış olarak görmektedir. Burada kullanılan esneklik kavramı, içeriğin genişliğine vurgu yapmakta ve öğretimde yönlendirmeler yapılmadığında anlamın hedeflenen üst bilişsel bağlantılara götürülemeyeceğini düşündürmektedir. Öğrencinin farkındalığını belirttiği öğretimde esneklik kavramı, öğretim elemanının da söz ettiği içeriğin genişliği, sıradışılığı ve disiplinlerarasılığı gibi nitelikleriyle yapısal anlamda uyuşmaktadır.

#### *4.3.1.2. Farklı algılama tipleri*

*Farklı algılama tipleri,* çokkültürlü eğitim durumları düşünüldüğünde, çeşitli kültürlerden öğelerin bir arada bulunduğu öğretim süreçleri ve bu süreçlerin tasarımlarına uygun çeşitlilik de söz konusu olmaktadır. Öğrencilerin geçmiş yaşantılarından getirdikleri hazırbulunuşlukları, görsel birikimleri, estetik algı düzeyleri ve bir takım sosyokültürel farklılıkları, öğretim sürecinde algılama ve anlamlandırma farklılıklarına sebep olmaktadır. Öğretim elemanının öğrenme-öğretme sürecini farklı yöntemlerle zenginleştirerek, tüm farklı algılama tiplerine ulaşabilme amacını belirttiği sözleri şöyledir:

> (…) Çünkü öğrencinin bir tanesi senin dersine şu yüzeyiyle geliyor şöyle söyleyeyim şu yüzeyiyle geliyor. Mesela şu yüzeyiyle geliyor, [eline bir kutu alarak, kutunun çeşitli yüzeylerini kullanarak benzetmeye başvuruyor] bu yüzeyiyle gelen öğrenciye sen o yüzeyde karşılık verebilirsin. Ama sen bu yüzeyden karşılık veriyorsun. Ama öğrenci geçip gidiyor, hiç umurunda olmuyor. Mesela bir popüler müzik grubu örneği vermek derste bazen 10 sayfa kitap okumaktan daha yararlı oluyor (ÖE, 2.Görüşme).

Bu görüşlerine göre öğretim elemanının, görsel ve sözel örneklerin kullanımı ya da etkinliklerin planlanması sürecinde öğrenci algısını ve algıda seçiciliğini etkileyen, düzey ve kültürel farklılıklar gibi etkenleri dikkate aldığı söylenebilir. Kültürel altyapıların etkileriyle oluşan algılama farklılıkları hakkında öğrencilerin de çeşitli görüşleri mevcuttur. Bunlardan biri de Ece'dir. Ece'nin "(…)sizin ilginizi çeken noktadan size göre iyidir. Size göre bi takım doğrular vardır. 70 kişi dersi dinliyoruz yetmişimiz için de o, aynı şekilde doğru değildir ve görecelidir! (Ece, Görüşme, s. 2)" sözlerinden sıradışı bir içerik olan çağdaş sanatın herkesin algı ve beğenisine göre farklı algılamalara yol açabilecek bir yapı olduğunu düşündüğü söylenebilir.

Algılama farklılıklarından kaynaklanan bir öğrenme durumu örneği Serap isimli öğrenciye aittir. Doğaya karşı duyarlı olan Serap, çağdaş sanat dersi kapsamındaki Land Art anlatımı yoluyla zaten farkında olduğu olguları, yeniden düşünmeye başlamıştır. Bu konuda Serap, diğer arkadaşlarının göstermediği ya da ifade etmediği bir algılama farklılığı göstermiştir. Serap bu durumu "doğanın bana sunduğu değil [ben doğadan ayrı bir şey değilim], ben zaten onun içindeyim. O yüzden zaten en büyük sanat, doğanın içinde diye düşünüyordum. Hep böyle düşünüyordum ve Land Art da bunu görme fırsatı sağladı (Serap, Görüşme, s. 3).

Öğretim elemanı, farklı algılama tiplerine ulaşmayı amaçladığı derste çokkültürlü yaklaşım çerçevesinde ele alınabilecek birçok etkinlik düzenlemiş ve yöntemde çeşitliliğe gitmiştir. Bu etkinliklerden birisi de içeriğin zenginliğinden kaynaklanan farklı uzmanlık alanlarının bilgilerini, uzmanları derse davet ederek sürece dâhil etmesidir. Ece isimli öğrencinin, feminist sanata merakından dolayı yakınlık hissetmiş ve araştırma yapmaya yöneldiğini gösteren sözleri şöyledir: "Kişisel gelişimimle ilgili katkıda bulundu. Dersten sonra feminizmle ilgili bi takım araştırmalar yapıyorum işte bir takım onla ilgili merak ediyorum, okumalar yapıyorum. İlgilendiğim konular da işte mesela sanat tarihinde kadınları çok görmüyoruz, bunun nedenleri ne olabilir gibi (Ece, Görüşme, s. 3)".

Çokkültürlülük kategorisini oluşturan bulgular arasında kültürel farklılıklara ilişkin veriler de dikkat çekmektedir. Öğretim elemanının bu duruma ilişkin "Hep bu öğrenciler, kendi yaşadıkları dönemin çağın getirdikleriyle cebelleşiyorlar. (…) Çok doğal, yani zaten 75 kişi aynı tutumla bana yaklaşırsa, o sınıf bitmiştir yani… (ÖE, 2.Görüşme)" sözlerinden, planlamada dikkate alınacak kültür farklılıklarının dersteki

öğrenci mevcuduyla doğru orantılı olduğu ve planlamayı buna göre zenginleştirmeye ve daha çok öğrenciye yaklaşılabilmeye çalıştığı söylenebilir.

#### *4.3.1.3. Çağın öğrenme biçimleri*

*Çağın öğrenme biçimleri* ile tarihsel süreçlerin algılama ve kavrama biçimleri üzerindeki önemine dikkat çekilmekte, çağdaş sanatın öğretim sürecinde bu değişimin temel alınması gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Öğretim elemanının bir önermesine göre, öğretimde algılama biçimlerinin değişimini dikkate almak, öncelikle kültürlerin zamandan etkilendiğinin de farkında olabilmeyi gerektirmektedir. Öğretim elemanı, bu konudaki farkındalığı ve öngörüsünü şöyle vurgulamıştır "Tabii ki hepsi değişti nasıl görme biçimlerimiz o konuyla ilgili değişiyorsa algılama ve kavrama biçimimiz de değişti ve bunların değişmesi dünyayı inanılmaz değiştiriyor. Algılama biçimleri, öğrenme biçimleri, hepsi değişiyor (ÖE, 2.Görüşme)".

Konuk öğretim elemanı Burcu da dersin öğretim elemanının görüşleriyle benzer biçimde, algılama biçimlerinin tarihsel süreç içerisinde değişimini kabul etmekte ve bu değişimi, deneyimle ilişkilendirmektedir. Burcu, "duyulara kulağa hitap etmeli bazıları dokunulabilir olmalı hatta yani etrafında dolaşmalısınız, hatta deneyimlenmeli de!" diyerek ve "biz buna interaktif diyoruz yani o anda müdahale ediyorsunuz tasarıma, siz de yön veriyorsunuz ona" şeklinde sanat çalışmasının izleyiciyle girdiği etkileşimli süreci, vurgulamaya çalışmıştır. Burcu bu etkileşimli süreci, "o zaman ne oluyor? İnsan deneyimliyor ve öğrenmeye başlıyor yani bu da bir öğrenme şekli" olarak tanımlamaktadır (KÖE Burcu, Görüşme, s. 6). Burcu'nun söz ettiği bu öğrenme şekli, Deweyci öğrenme düşüncesinin bir parçasıdır. Deneyimi önceleyen bu eğitim yaklaşımı, uygulamanın tasarımdan önde geldiği deneysel arazi sanatı uygulamalarıyla uyuşmaktadır. Arazide yapılan deneysel bir çalışma, aynı zamanda sayısız problemli durumun çözümlendiği bir öğrenme sürecini de göstermektedir. Bu öğrenme süreci, doğrusal bir anlayışta belirli amaçlara yönelik uygulamaları eleştirirken kural dışılığı ve deneyselliği över. Sanat yoluyla, oluşan bilişim çağınınbu algılama biçimi üzerine Burcu, "[arazi sanatında] yeni bir algı biçimi oluşturuyorsunuz yani dediğim gibi, bir kural yok yani hani tamamen deneme yanılma yöntemiyle sonuç iyi olabilir kötü de olabilir (KÖE Burcu, s. 7)".

Öğretim elemanı, taktiklerin ve etkinliklerin belirlenmesinde çağın öğrenme biçimlerine dikkat çekmektedir. Buna göre özellikle teknolojinin ve bilgiye erişimin son derece kolaylaştığı bilgi çağında, öğrenmelerde bilgiler arası bağlantılar daha hızlı kurulmakta, öğretim süreçleri bu bağlantılar ve çağın öğrenme biçimleri dikkate alınarak yönetilmektedir. Bu konuda öğretim elemanı, görüşlerini "artık ben öğrenciye bu kitabı okuyun, 38. sayfaya kadar herkes okuyacak gelecek haftaya deyip evet anlat bakalım okudun mu? Evet bir özetle bakalım falan demiyorum. O öğrenme biçimi başka bir dönemin öğrenme biçimi. O artık geçti!" (ÖE, 2.Görüşme) şeklinde belirtmiştir.

Öğretim elemanının çağın öğrenme biçimleri dikkate aldığını düşünen ve bunu olumlu bir uygulama olarak nitelendiren öğrencilerin görüşlerinden Bilge, "Rahattık. Notumuzu alalım hoca atlayacak (başka konuya) şimdi o yoktu. Samimiydi. Diğer derslerde hoca anlatıyor biz not almaya çalışıyoruz. Bunu da sorar şunu da sorar diye. Aslında biz o notu alırken bilgiyi alamıyoruz, kaçırıyoruz. Sadece not alıyoruz." şeklindedir (Bilge, Görüşme, s. 3). Bilge'ye ait olan bu görüş, bu yöntemin uygulandığıdiğer derslerde, öğrencilerin kimi zaman görselleri takip etmek, not almak, anlatılan olguyu dinlemek ve kavramak gibi eylemlerin tümünü bir arada yapmakta zorlandıklarını göstermektedir.

Öğretim elemanı, çağın öğrenme biçimlerine paralel bir biçimde öğretim süreçlerinin takviye okumalarla desteklenmesi gerektiğine "(…)bunların hepsinin çok derinlikli konular olduğunu bizim sadece bu derste çok yüzeysel girişler yapmaya çalıştığımızı, daha öğrenmek isterlerse bunların her birisi için bir sürü kitap olduğunu belirtiyorum. Öğretmenlik sorumluluğu bunu gerektiriyor çünkü (ÖE, 2.Görüşme)" sözleriyle değinmiştir. Bu konuda tek kaynak kullanımına eleştirel bakış açısını, ders sırasında "Onun için tekrar tekrar söylüyorum, sanat tarihini anlamak istiyorsanız çok çeşitli kitaplar okumanız gerekiyor. Ahu Antmen ne yapmış? İşte Avrupalıların filan yaptığını derlemiş, onlardan bize bir kitap sunmuş, saygıdeğer bir eser ama çok yanıltır sizi. Çok yanıltır (4a.Gözlem)" şeklinde ifade etmiştir. Öğretim elemanı sanat tarihine geniş bir çerçeveden bakmayı önermekte, bu genişliği ve çeşitliliği algılamada en etkili yolun, derinlikli ve çeşitli okumalar olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda öğrencilerden okumalara yöneldiğini gösteren bir öğrenci görüşü, Gökçe'ye aittir. Gökçe'nin "çağdaş sanat sürekli okunması gereken insanın kendisini çok sıcak tutmaya çalışması gerektiği bir şey. Sadece dersle ve yönlendirmeyle sınava bir hafta kala çalışmayla olabilecek bir şey değil. Bu anlamda çünkü kendini geliştirmeye çalışan

insan için dersin işleniş yöntemi çok iyi (Gökçe, Görüşme, s. 3)" şeklindeki görüşleri öğrencilerde oluşan çağdaş sanat algısına bir örnek ortaya koymaktadır.

### 4.3.2. Öğretim elemanının yöntem çeşitliliği

Öğrenmeler, çevresel bir takım şartlardan etkilenmekte bu şartlar, öğreticinin yöntem, etkinlik ve taktik arayışlarını gündeme getirmektedir. Öğretim elemanı, özellikle dersin teorik yapısından kaynaklanabilecek bir takım sorunları öngörmüş ve özellikle monotonluğu azaltmak amacıyla yöntem çeşitliliğine gitmiştir. Öğretim elemanının dersin genelinde uyguladığı bu çeşitlendirme yaklaşımının, genel bir öğretim yaklaşımı olarak tüm etkinlik ve taktikleri de kapsayan bir tutuma dönüştüğü söylenebilir. Yöntem çeşitliliği, içerikten değerlendirmeye, tasarımdan uygulamaya kadar dersin her aşamasına etki eden bir anlayış olarak betimlenebilir. Öğretim elemanının yöntem çeşitliliği, tüm öğrenme-öğretme sürecinde benimsediği öğretim yöntemleri yoluyla aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır. Öğretim elemanı, süreçte benimsediği disiplin çeşitliliğini *40 dereden su getirme* deyimini olumlu ve metaforik bir anlamda kullanarak ifade etmiş, yöntem çeşitliliğini ise *nehir-testi-su* metaforuyla açıklamıştır. Bunların yanı sıra düz anlatım olarak sunuş yoluyla öğretim yaklaşımını görseller ve kültürel öğelerle *karma yöntem* haline getirdiğini belirtmiştir. Çağdaş sanat dersinin geniş ve karmaşık bir içerik yapısına sahip olduğunu ve içinde bulunduğumuz çağda bilgiye erişmenin kolaylaştığını belirterek, bu derste ancak yüzeysel girişler yapılabileceğini ifade etmiştir.

#### *4.3.2.1. 40 Dereden su getirmek*

Öğretim elemanına göre, anlama çok karmaşık bir şeydir, çağdaş sanat da çeşitli disiplinlerden oluşan karmaşık bir yapıdır. Bu yapıya çeşitli disiplinlerden bilgiler alarak ve karmaşık bir yöntemler bütünüyle ulaşılır. Öğretim elemanı karmaşık yapılanmış içeriklerde bu karmaşıklığa ulaşmanın, çeşitli disiplinlerden getirilecek bilgilerle kurulacak yaratıcı ilişkilere bağlı olduğunu belirtmektedir. Buna göre, içerikten bir bilgiye öğretim sürecinde yer vermek, o bilgiyi destekleyecek çeşitli alanlardan bilgilerle desteklemeyi de gerektirmektedir. Öğretim elemanın görüşme verilerinde bu yaklaşımı *40 dereden su getirmek* metaforuyla şöyle açıklanmaktadır:

**Öğretim elemanı:** Çünkü anlama denilen şeyin nasıl olduğunu bilmek lazım. Çok karmaşık bir şey anlama. Nasıl bir şey? Yani çok karmaşık bir şey! O karmaşıklık, ancak karmaşık yaklaşımlarla ulaşılabilir o karmaşıklığa. Öyle düz yazı yazdırınca bir şey öğrenilmez yani. Veya işte bu yazdığını 10 kere oku bakalım, anlamadın mı? Bir daha oku anlamadın mı? Bir daha oku. İstediği kadar okusun, demek ki sadece okuma yaklaşımıyla o konuyu anlayamıyor. Başka bir şey verilmesi lazım yani hem eğitsel yöntem, hani pedagojik metot olarak! Hem de verilen örneğin alındığı disiplin olarak diyorum. Benim yaklaşımım açısından oldukça önemli. Ben gerçeküstücülüğü bunlardan daha çok öğreniyorum, bu kitaplardan, bu şairlerin kitaplarından. Mesela o Baltus'un anıları. Avrupa'da o dönemde resim kültürü yaklaşımı Baltus özelinde bana Avrupa genelini bana sunuyor. Hani Jiacometti kimdir? O nasıl bir insandır? Mesela Baltus'tan öğreniyorum. Jiacometti kendini anlatıyor tek yanlı anlatıyor. Baltus anlatıyor ondan sonra bakıyorum resme, Baltus işte genç kız resimleri falan yapıyor, genç kızı erotik bulanlar var, sapıkça bulanlar var falan. Aynı zamanda bir yandan bakıyorsun Baltus çok dindar. Bu nasıl bir adam mesela? Hristiyan, Katolik ahlakı nasıl bir ahlak şimdi? Bu böyle hani budaklanıyor nasıl söyleyeyim kılcal damarlara ayrılmaya başlıyor.

**Araştırmacı:** Yani dinle sanat ilişkisini falan kuruyorsunuz?

**Öğretim elemanı:** Bir sürü ilişki kuruyorsun yaratıcı ilişkiler kurmak da bunun ötesinde bir şey değil yani. Çok üstün bir meziyet falan değil! Ama entelektüellik. Yani intellectual olma, beynin çalışma yöntemi bu. Bence hem öğrenmede hem öğretmede ve benim kendi kişisel hayatımda dünyaya bakışımda bu 40 dereden su alma mantığı var. Hani bizim halk arasında zora koşma gibi kullanılıyor ya ama ben onu iyi anlamda kullanıyorum (ÖE, 2.Görüşme).

#### *4.3.2.2. Görselli karma yöntem*

*Görselli karma yöntem,* öğretim elemanının bir dersin her hafta aynı mekânda aynı kişiler arasında ve aynı yöntemlerle sürdürülmesine eleştirel bakışı ile ilişkilidir. Bu konuda "(…) Ben dersi rutin götürmüyorum. İşte evet 50 dakika ders yaptık, 10 dakika mola! 50 dakika ders yaptık, 10 dakika mola! Bu çok sıkıcı, yani tekdüzeleştiriyor. Öğrenmenin asla tek düze olmaması lazım! (ÖE, 3.Görüşme)" şeklindeki görüşü ile öğretim elemanı, yöntem çeşitliliğine neden başvurduğunu anlatmaktadır.

Öğretim elemanı, dersin teorik yapısı ve sınıf mevcudu nedeniyle bir takım sınırlılıklarının söz konusu olduğunu belirtmektedir. Bunlardan bir tanesi karşılıklı konuşmalarla tartışma ortamı yaratılamamasıdır. Öğretim elemanı, dersin çoğunluğunda egemen yöntem olan sunuş yoluyla öğrenmeleri, *düz anlatım* olarak tanımlamaktadır. Öğretim elemanı düz anlatım olarak nitelendirdiği yöntemin olumsuz yönlerini söyle açıklamaktadır:

Her şey yöntem üzerinde belirleyici olur. 60 tane öğrenciyle sürekli discussion, tartışma sohbet modunda ders işleyemiyorsun. Otomatik olarak yani belki bu dışardan eleştirilebilir. Haklı da görebilirim ben ama ders bayağı düz anlatım modunda geçti. Yani klasik bir dersi şöyle özetleyebilirim ben. Müzede veya ayarladığımız salonlardaki derslerde benim önceden yaptığım önceden hazırladığım sunumlar, bu sunumlarla ilgili aldığım notlar ve bu alanın uzmanı olmayan bir kişi olarak bu alanla ilgili fikirlerimden oluşan konuşmalar. Yani karşılıklı değil ama benden öğrencilere yönelik (ÖE, 3.Görüşme).

Serap'ın "Çünkü Özgür hocada bir disiplin var, hoca disiplini var ama onun yanında farklı bir şey de var, farklı bir tılsımı da var yani dersi dinletiyor. Öteki türlü tamam karşımdaki hoca, ben de öğrenciyim bitti. O saatten sonra zaten kopuyorum o konuda biraz (Serap, Görüşme, s. 5)" şeklindeki görüşleri öğretim elemanının kendine özgü taktik ve yöntemlerinin öğrencilerde oluşan olumlu etkileri hakkında fikir vermektedir. Diğer bir öğrenci Bilge'nin görüşleri ise "Her şeyi farklılaştırarak söylüyor. Günümüz olaylarına da bağlıyor. Çağdaş sanatı günümüze bağlaması birbiriyle ilişki içinde anlatması çok güzel ve akılda kalıcı! Özgür hocadan daha önce teorik ders almamıştım. Çok samimi bir şekilde anlatması… Kronolojik sıraya dizilmiş gibi anlamamıza neden olmuyor (Bilge, Görüşme, s. 2)" şeklindedir. Azize ise çeşitli alanlardan bilgilerle bağlantılar kurma durumunda kaldığı süreç hakkında "Düz anlatım yöntemini kullanmıyordu. Bizim de yorumlarımızı alıyordu. Soru cevap tekniği ile. Ama bu daha çok değerlendirme niteliğinde değil de fikrini alma görüşünü alma şeklinde oluyordu. Ne düşündüğümüz önemliydi! (Azize, Görüşme, s. 5)" diyerek görüşlerini belirtmiştir.

Konuk öğretim elemanı Nergis, öğretim elemanının öğretim yöntemlerinde benimsediği çeşitliliği "Öğretim yöntemleri anlamında etkili buluyorum" şeklinde değerlendirmiş ve "Her ne kadar diğer derslerini çok takip etme şansım olmasa da mesela sanat alanları arasındaki o farklılaşmayı yani çağdaş sanat bağlamında edebiyat, şiir, resim diğer branşlarıda kullanılıyor. Çok vurucu olduğunu düşündüğü alıntılar üzerinden direkt çağdaş sanatı tanımlayacak boyuta götürebiliyor o güzel (KÖE Nergis, Görüşme, s. 17)" şeklinde açıklamıştır. Nergis, dersin öğretim elemanının içerikte uyguladığı disiplinlerarasılığın yanı sıra yöntemde de çeşitlilik olduğunu "Görsellerle besliyor. Bir de özgüvenle dersi işlemesinin de öğrenciler üzerinde etkisinin olduğunu düşünüyorum. Her ne kadar son anda aldığı bir ders olmasına karşın planlayıp onun üzerinden götürmesi ile de (…) iyi bir yöntem izlediğini düşünüyorum (KÖE Nergis, Görüşme, s. 17)" sözleriyle açıklamıştır.

Nergis, klasik bir sanat tarihi anlatımında öğrenci dikkatinin 20 dakikadan sonra dağıldığını belirtmekte ve bu nedenle yöntem değişikliklerine ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. Kavram temelli sunumu hakkında "bir tema üzerinden ele alınmasını ve görsellerle sunulmasını, öğrencilerin dikkatini çekme ve anlamalarını kolaylaştırma bağlamında ya da öğrenmede kalıcılık bağlamında daha etkili olduğunu düşünüyorum ben" sözleriyle dikkat çekme konusunda görüşlerini belirtmektedir (KÖE Nergis, Görüşme, s. 16).

Konuk öğretim elemanlarından Burcu da çeşitli videoların izletilmesini algılamada yararlı bulmaktadır. Bunun yanı sıra görsel kullanımının salt teknolojiye bağlı düşünülmemesi gerektiğini, "doğadaki gerçek malzemelerin de birçok konuda düşünmeye ve uygulamaya uygun olduğunu (KÖE Burcu, Görüşme, s. 12)" belirtmiştir.

*Görselli karma yöntem* ayrıca, sunuş yoluyla öğrenmenin görsellerle nasıl karma bir yönteme dönüştürülebildiğini göstermektedir. Görseller, sanatçılar hakkında kişisel bilgiler, üretim sürecine dair videolar yoluyla kurulacak tarihsel, sosyo-kültürel ve psikanalitik anlamlandırmaları sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretim elemanı, "karma yöntem" olarak nitelendirdiği bu süreçte etkili ve ilişkili videolar kullanabilmenin uzun süren bir ön hazırlık gerektirdiğini "Ben baya uğraştım. Baya internet araştırması vs. Kaliteli videolar topladım. Bu videoların kaliteli olarak toplanması da çok zordur. Çünkü François Bacon yazıyorsun 70 tane video çıkıyor. (…) elemek için izlemem lazım. Bu bir süreç işi, zaman alıyor! (ÖE, 3.Görüşme)" sözleriyle belirtmektedir.

Öğretim elemanının dersin sunumlarını hazırlaması konusunda çabalarını fark eden Azize, bu konuda "Özgür hoca her şeyin en kalitelisini bulur! (…) Büyük bir özenle hazırlanır (Azize, Görüşme, s. 4)" diyerek bu farkındalığı dile getirmiştir. Öğretim elemanının dersten önce görselleri hazırlamakla ilgili yaptığı hazırlığı fark eden öğrencilerden Derya'nın görüşleri şöyledir:

> (…) derse gelmeden önce zaten bildiği şeyleri hazırlıyor. O kitaptaki bilgileri neleri almış, nelerden bahsetmiş, o kitaba bağlı kalmak zorunda olduğu için, okuyup bazı yerleri not alıp, öyle bahsettiğini hissediyorum, öyle zannediyorum. Ha kendinden bir şeyler katıyor mu? Elbette katıyor, doğrusunu söylemek gerekirse. Öncesinde o sanatçıların videolarını indirip, onları gösteriyor, çok çok faydası oluyor. Performans sırasında çekilmiş videoları gösteriyor, bunları nasıl buluyor bilmiyorum. Bazen çeviriler yapıyordu, bu çok güzel bir şey (Derya, Görüşme, s. 8).

Görsellerle desteklenen bu karma yöntemi sınıftaki deneyimleriyle açıklayan Azize, öğretim elemanının okumalarla görselleri birleştirdiğine değinmektedir. "Bana en çok katkı sağlayan derslerden biriydi. Derste kitabın bir köşesini, bir parçasını

okuyup yorumluyorduk. Atıyorum Ahu Antmen'den popüler kültür, Adnan Turani'den kübizm veya fütürizm (…) Onlarda yazılı parçaları okuyorduk, yorumluyorduk (Azize, Görüşme, s. 3)" diyerek okumalara vurgu yapan ve sonrasında "Görsellerimiz vardı. Özellikle bence bu derste en önemli etken görsel, çünkü belli bir görselden, belli bir imge teknolojisinden yararlanarak bunu yorumlayabilirsin ancak! Görsel bizde de çok etkiliydi tabi. Video izliyorduk, röportajlar izliyorduk (Azize, Görüşme, s. 3)" derste yer verilen görsellerin, anlamlandırmalardaki önemine değinen Azize'nin bu konudaki görüşleri, dersteki yöntem birleştirmelerini yararlı bulduğunu göstermektedir.

#### *4.3.2.3. Kültürel geçişler*

Öğretim elemanı, dersin öğretim sürecinde düz anlatımı zenginleştirme ve böylece sosyal ortamı düzenleme amacıyla, eğitsel bir taktik olarak yaşam-sanat-eğitim durumları arasında geçişler gerçekleştirmiştir. Bu geçişlerde, öğrencilerin ortak kültürü olan Türk kültürüne ait sözler, tekerlemeler, şiirler, espriler ve diğer kültürlerdentaşınan kültürel öğeler, öğrencilerin yaşam-sanat-eğitim durumları arasında yaratıcı ilişkileri fark edebilmeleri amacıyla kullanılmıştır. Bunların yanı sıra öğretim elemanı bazı durumlarda mizahı, ironileri, günlük yaşamdan sahneleri ve sanatla doğrudan ya da dolaylı yolardan ilişkili olan disiplinlerin bilgilerini yaratıcı bir şekilde öğretim durumlarına taşımıştır.

Öğretim elemanı, sürekli sözel bilgilerle tarihsel yapıyı anlatmanın sıkıcı olduğunu ve öğrencilerin ilgilerinin dağıldığını düşünmekte ve bu konuda görsel ve sözel örneklerin seçiminde ayrıca popüler kültür öğelerine de yer veriştir. Eğitimde görsel kültürü kullanmanın iyi bir yolu olarak yaş düzeylerine uygun popüler örnekleri çeşitli öğretim taktikleriyle öğretim sürecine katmıştır. Öğretim elemanının bu konuda görüşleri "Ben bunu mümkün olduğunca diri tutmaya, popüler örneklerle süslemeye, öğrencinin ilgi alanlarından girip öğrencilerin dağılmalarını önlemeye ve görsellerle sürekli sıkıcılığı engellemeye çalıştım, çünkü öğretmenlerin en büyük problemlerinden bir tanesi öğrencilerin derslerde sıkılması (ÖE, 3.Görüşme)" şeklindedir.

Dersin öğretim elemanının yöntem çeşitliliğine gitmesi hakkında sosyal ortamı şöyle değerlendirmektedir "Yaş da önemlidir, grubun kendi dinamiği de… Belki de lider öğrencilerin hocaya tavrı da (…) Sana inanırlarsa seni dinlerler konsantrasyonları uzar, senin onlardaki algın önemli, onların da bendeki. Bunların hepsinin müşterek

çalışması ile belirleniyor (ÖE, 3.Görüşme)". Öğretim elemanı öğrencilerin algılama tipleri, yaş düzeyleri ve ilgi alanları hakkındaki bilgisini, onlara uygun örnekler seçerek kullanmıştır. Bunlardan birinde Henry Matisse'in bir eserini gösterirken, özellikle sanatçının adını "Matisse! Biz Henry diyoruz Fransızlar Hanry diyor" Fransızca telaffuz etmeye çalışmış, duruma mizah katarak, günlük yaşamla arasında bağlantı kurmakta ve böylece hem onu sıradanlaştırmış, hem de hatırlanmasını kolaylaştırmıştır. "Hatta böyle kendinden geçiyor böyle Hanry derken. Sırtına da hatta vurasım geliyor, (…) n'oldu boğazına bir şey mi kaçtı diye (1. Gözlem)" şeklinde duruma espri kattığında, sınıfta gülüşmeler olmuştur. Öğretim sürecine mizahı katmak anlamında sürece katılan konuk öğretim elemanlarından Banu'nun da görüşleri söz konusudur. Banu, öğrencilerde çağdaş sanata ilişkin önyargıların mizahla yıkılabileceğine inanmaktadır. Bu konudaki görüşlerini "Çünkü iletişimde okuduğum bir şey var bir insana gülmeye başladığınızda onun dediklerine daha fazla ilgi göstermeye ve onunla empati kurmaya da başlıyorsunuzdur. Onunla ilgili ve söyleyecekleri ile ilgili ön yargılarınızı kırıyorsunuzdur. O yüzden ben o mizah yönünü çok fazla kullanıyorum (KÖE Banu, Görüşme, s. 8)" şeklinde belirtmiştir.

Öğretim elemanının öğrencilerin yaş ve kültüre bağlı ilgi durumlarını kullanma amacı, öğreten ile öğrenen arasındaki sınırları kırabilmektir. Öğretim elemanının kültürü kullanarak sınırları kırabilmek konusundaki görüşleri "(…)arada bir rezistans olması gereken iki farklı güruh gibi algılıyorlar. Öğretmenler başka öğrenciler başka, ben onu biraz yıkmaya çalışıyorum (ÖE, 4.Görüşme)" şeklindedir. Bu görüşünü "Mesela 39 yaşında adam bana Mega Death'ten bahsediyor. Mega Death'ten de bahsetmem lazım, yani aslında özünde bütün bunların hepsinin atası demokratik eğitim! (ÖE, 4.Görüşme)" şeklinde örneklendirerek, gerçek yaşamdan örneklerin öğrenci düzeyine uygun seçilerek eğitim durumlarına katılmasının önemini savunmuştur. Bu tezini, demokratik eğitim kuramına dayandırmış ve "Demokratik eğitim yapmaya çalışıyorum. Demokratik eğitim aynı zamanda belki eski bir kelime ama ihtimam göstererek eğitim vermek demek. Her hayat yürüyüşüne saygı duymak gerekiyor" sözleriyle öğrenen merkezli demokratik eğitim felsefesine dikkat çekmiştir. Buna göre çağdaş sanat öğretiminde kültürel geçişler yoluyla öğrencilerin yaşam ve eğitim bağlarının kurulması amacı, demokratik eğitim felsefesiyle örtüşmektedir (ö.e.4. Görüşme).

Kültürel geçişlerden diğer bir örnekte, öğretim elemanı ortak bir kültür öğesi olan tekerlemeyi öğretim sürecine taşımıştır. Bu geçişi, özellikle bir kilometre taşı olarak nitelediği Dada konusunun daha iyi kavranması amacıyla gerçekleştirmiştir. Saçmalıkların desteklendiği, bilimin ve akılcılığın eleştirildiği bu oluşumu anlatabilmenin en etkin yolu olarak benzer yapısal özellikleri nedeniyle tekerlemeleri kullanmayı uygun bulmuştur. Dersin ikinci bölümüne kısa bir aranın ardından aşağıdaki tekerlemeyle derse başlamıştır:

> Nerde yattın? Beyin konağında. Altına ne serdiler? Perde. Desene kupkuru yerde!
> Bıyıkların neden yağ oldu? Bıldırcın eti yedim. Bıldırcın yağlı mıydı? Gökte uçak yakaladım.
> Saçların neden ağardı? Beyin yedim! (2. Gözlem).

Yukarıdaki tekerlemeyle dikkatleri toplamayı başaran öğretim elemanı, dikkatleri çekmenin yanı sıra öğrencilerin, konu ile tekerleme arasındaki bağlantının nedenlerini sorgulamalarına da neden olmuştur. "Değirmen boş dolanır, suyu sarhoş dolanır, yare bir kemer aldım, beline beş dolanır", "Masa üstünde perde, perdenin ucu yerde, köpek dişi kayna, ekmek sesleri nerde"tekerlemeleriyle devam etmiş ve"Sizin bildiğiniz mani yok mu?" ve "Hiç mi yok canım mani bilen?" sözleriyle öğrencilerden katılım beklemiştir. Öğretim elemanı ve öğrenciler arasında geçen karşılıklı konuşma aşağıdaki gibidir:

> **Öğrenci:** Hocam biliyoruz ama…
> **Öğretim elemanı:** Söylesenize o zaman!
> **Öğrenci:** Atlılar geliyor atlılar, boynu kıravatlılar! (2. Gözlem).

Gelenekselin mantığına, akılcılığına dikkat çekmenin oldukça etkili bir yolu olarak tekerlemeleri kullanan öğretim elemanı, öğrencileri de tekerlemeler söylemeleri için teşvik etmiş, onlardan da bildikleri tekerlemelerle katılmalarını istemiştir. Öğretim sürecinde bu tür yaratıcı bağlantıların, derste motivasyonu arttıran eğitsel bir taktik olarak gördüğünü gösteren görüşleri ise şöyledir:

> Anlatabiliyor muyum yani şimdi? Tekerlemeden Dada'ya gidiyoruz. O zaman onu biraz sezmeye başladı bazı öğrenciler. Ben hatta "az az az az iskeleti", "tin tin nappa duka Dada" dedim. Ondan sonra Dada işledik biz. Nerde yattın bıyıkların neden yağ oldu? Bıldırcın eti yedim vesaire. Silifke yöresinden şuradan buradan, onların çocukluklarından (…) Kafalar karıştı, merak uyanıyor, hoca ne diyor, bu hoca ne saçmalıyor diyen var tamam mı orada. Ama bu hoca da ne saçmalıyor denmesi şundan kaynaklanıyor ve şundan [ezberletmekten ve düz anlatımdan] daha iyi! (ÖE, 2.Görüşme).

Kültürel geçişler, ortak bir amaç ya da bir tema doğrultusunda farklı kültürlerden öğrencileri öğretime katmak, empati kurdurarak aktif düşünme ve yansıtma

yapabilmelerini sağlamak amacıyla öğretim elemanının kullandığı önemli bir taktiktir. Özellikle öğrenmeleri arttırma konusunda, dersle geçmiş yaşantılar arasında bağlar kurabilme hedeflendiğinden öğrenci katılımı önemlidir. Çocukluğun ve sokak oyunlarının bir parçası olarak tekerlemeler, çocukluğa özel nostaljik bir öğe olarak ortaklık yaratacağı gibi, farklı kültürlerden öğrencilerin aktif katılımlarla kültürlerini sosyal ortama katabilmeleri için bir fırsata da dönüşmektedir. Bu konuda öğretim elemanı şöyle düşünmektedir:

> Hani Dada'ya (…) mesela tekerlemelerle başladık tekerleme öyle bir şey, bu çünkü hepimizin çocukluğunun ortak bir durumu o ortak durumda herkes herkesin başından geçmiş bir şey olduğu için insanların katılımı kolay oluyor. Bir de nasıl söyleyeyim çocuklukla ilgili nostaljik bir durum olduğu için de insanların hoşuna gidiyor, yüzler pembeleşiyor filan o zaman onlarda katılıyor hiç konuşmayan öğrenci konuşuyor (ÖE, 2.Görüşme).

Dada'nın akımlar ve yaklaşımlar arasındaki bu bağlayıcı niteliğini algılayan öğrencilerden birisi Yasemin'dir. Yasemin, Dada'nın öğretilmesi konusunda maniler, tekerlemeler, türküler gibi kültürel öğelerin yer aldığına değinmiştir. Yasemin'in öğretim sürecindeki kültürel geçişlerle ilgili çıkarımı, "Müzik. ninniler, maniler var burada. Aslında bildiğimiz manilerin birçoğunun Dadaizm kaynaklı olduğunu anlatmıştı Özgür hoca (Yasemin, Görüşme, s. 3)" şeklindedir. Buna ek olarak Yasemin, kavramsal bir üst bilişsel çıkarım gerçekleştirerek, "Aslında çağdaş sanatın geleneksel bir yapıdan oluştuğunun da kanıtı bu bir yerde. Bizim kültürümüzde de çok fazla var. Kendi kültürümüze ait çok fazla yansımalarını gördüm. Müzik, şiirler, maniler, türküler… (Yasemin, Görüşme, s. 3)" sözleriyle düşüncelerini açıklamıştır.

Öğretim elemanının kültürel değerleri çeşitli taktik, espri ve canlandırmalarla öğretim sürecine katması, konsantrasyonun sürekliliğini de sağlamıştır. Bu, öğrencilerce de algılanan bir durumdur. Bu konuda Vahit'in görüşleri, "Bu akım [Dada] baya bir ilgimi çekmişti. Derste daha verimli dinlemiştim. Normalde öğrencinin dinleme süresi 20 dakika olduğu için ben gözümü kırpmadan dinlemiştim. En çok etkilendiğim akım o oldu (Vahit, Görüşme, s. 1)" şeklindedir. Vahit'in görüşlerine göre, kavramsal yönden ağır ve konsantrasyon süresi düşürebilecek bir konu olan Dada'nın görseller gösterme imkanı olmadan Çağdaş Sanatlar Müzesi'nde çeşitli taktik, canlandırma ve kültürel öğe kullanımı ile anlatılması sonucunda, konsantrasyonunun düşmediği söylenebilir.

Öğretim elemanının öğretim sürecini tekerlemeler, şakalaşmalar ve esprilerle zenginleştirmesinin, öğrencilerde yarattığı olumlu etkilerden bir örnek Derya'nın görüşleriyle açıklanabilir. Derya "Bizimle şakalaşıyor, sonra ciddi olması gerektiği

zaman ciddi de oluyor ve bir coşku halinde oluyoruz, o ders nasıl bitiyor anlamıyoruz." şeklinde görüşlerini belirtmiş ve kendi yaşamına, mesleki geleceğine yönelik "İleride onun gibi bir anlatıcı olmak isterim yani. Çok iyi iletişim kuruyor, ders öncesinde motive etmesi, derse katması falan (Derya, Görüşme, s. 4)" sözleriyle bir çıkarım yapmıştır. Ferda isimli öğrenci, öğretim elemanının öğrencilerin farklı ilgi alanlarını ve farklı algılama tiplerini yakalamak ya da konsantrasyonu düşürmemek amacıyla yaptığı şakaları yerinde bulmaktadır. Bu konuyla ilgili Ferda "Özgür hocanın şakaları falan bile öğretici. Sıkılmıyoruz yani (Ferda, Görüşme, s. 4)" şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

#### *4.3.2.4. Uzmanları konuk etmek*

*Uzmanları konuk etmek*, öğretim elemanının yöntem çeşitliliğinde başvurduğu bir yöntemi işaret etmektedir. Bu birleştirme yönteminde farklı bilgi alanlarının bilgilerinin çeşitli uzmanlar yoluyla sürece katılması, içeriğin genişliği ve disiplinlerarası yapısı nedeniyle içerik temelli bir yöntem çeşitliliğine gidildiğini göstermektedir. Dersin öğretim elemanı bu birleştirme yöntemini "Bu bilemediğim, kendimi yetersiz hissettiğim veya hiç ilgilenmediğim alanlarla ilgili de bildiğim tanıdığım bana olumlu cevap verebilecek insanlarla görüştüm ve onların iki hafta üst üste derste sunumlar yapmalarını sağladım (ÖE, 3.Görüşme)" sözleriyle ve şöyle açıklamaktadır

> Bu öğrenciler için de iyiydi. Çünkü ders bir yerde monotonlaşmaya başladı. İşte bir öğretmen geliyor. Projektörü açıyor, resimler gösteriyor, videolar gösteriyor, bize bir şeyler anlatıyor. Ondan sonra 10 dk çay içiyoruz. Yeniden aynı öğretmen geliyor. Herhangi bir öğretim yöntemi kötü değildir bence. Bütün öğretim yöntemleri iyidir ama düz anlatım düz mantık bakarsan dünyanın en kötü yöntemidir(ÖE, 3.Görüşme).

Konuk öğretim elemanlarından Banu, dersin farklı öğretim elemanlarının katılımı konusunda "kopukluk oluşmaması gerektiğine (KÖE Banu, Görüşme, s. 10)" vurgu yapmıştır. Banu'nun bu düzenleme ile ilgili diğer bir önerisi "Zamanlama önemli. Kimin neyi ne kadar anlatacağı (…) Bir de benden önce anlatan kişi ile benim yaptıklarım arasında ilişki kurulabilirse o da önemli. Sıçrayış olmaması gerekiyor. Dediğim gibi birbirine benzer konular o gün içerisinde sunulabilmeli. Hocalar ona göre organize edilmeli (KÖE Banu, Görüşme, s. 10)" şeklinde programlamaya ilişkindir. Konuk öğretim elemanı Nergis "Ben onu yemek yapar gibi düşünüyorum. Tuzunun, biberinin, salçasının, malzemesinin tam yerinde olduğunu düşünüyorum (KÖE Nergis, Görüşme, s. 19)" sözleriyle bu birleştirmeyi yemek yapımına benzetmiştir. Sonrasında

süreçteki konuların dizilimine dikkat çekerek, herhangi bir kopukluğun oluşması konusuna şöyle vurgu yapmıştır "Çünkü Özgür hoca hem modern sanatı, hem çağdaş sanatı toparlamıştı. Ben onun üzerine çağdaş sanatın genel çerçevesini çizmiş oldum. Onun sonrasında Dijital Sanat, Land Art, Feminist Sanat gibi yaklaşımlarda da detayda incelenmiş oldu. Ben çok tadında buluyorum yani (KÖE Nergis, Görüşme, s. 19)".

Öğretim sürecinde farklı alanlardan uzmanların derse katılmasını süreçte olumlu bir yönetim biçimi olarak gören Nergis, bu konuda konuk öğretim elemanlarının birikimleri ve deneyimleri hakkında şöyle bir açıklamada bulunmuştur:

> Biri tez çalışmasını onun üzerine yapmıştı. Gerçekten dijital sanatla ilgili olarak bunun en çok bilgisine sahip olacak kişilerden biriydi. İkincisi eser analizi ile ilgili sanat eleştiri ile ilgili bir tez çalışması yaptı. Sanat eleştirisi ve çağdaş sanat bağlantısını bu tezinde yer aldığı için yine alanında uzman olduğunu düşünüyorum. Diğer arkadaş yurt dışı eğitim deneyimiyle Land Art çalışmalarını yapma uygulama şansı bulması ve görsellerini orada kullanmasıyla öğrencilerde merak uyandırdığını, ilgi uyandırdığını düşünüyorum (KÖE Nergis, Görüşme, s. 18).

Konuk öğretim elemanlarının öğretim sürecine katılması ile içeriğin öznelliğinin azaltıldığına ve yönlendirilmemiş bilgiler edinildiğine değinen Gökçe, "bence tek bir hocadan almak da yanlış çağdaş sanatı! Hocalar gerçekten çok farklı (…) olabileceği için tek bir hocadan alındığında pek de objektif olmayabilir! (Gökçe, Görüşme, s. 1)" sözleriyle belirtmektedir. Derse katılan öğrencilerden Derya, tek bir sunum yapmak üzere hazırlanan öğretim elemanlarının anlatımlarının oldukça etkili olduğunu "çünkü gelen öğretmen bir kere anlatacağı için sunuma çok iyi hazırlanıp geldi. Resimlerden örnekler, konuşacağı şeyler" sözleriyle ve etki altında kalarak araştırmalara yönlendiğini "feminist sanatla ilgili anlattıkları, çok etkilemişti beni gerçekten etkiledi. O da çok çok dolu bir insan sonrasında gidip yine konuştum, bir şeyler sordum, nedir ne değildir diye, araştırmıştım da! (Derya, Görüşme, s. 8)" sözleriyle belirtmiştir. Öğretim sürecinin farklı öğretim elemanlarının sunumlarıyla desteklenmesini olumlu bulan diğer öğrenci görüşlerinden biri de Azize'ye aittir. Azize bu durumu çeşitlilik olarak görmüştür ve "Diğer hocalar gelip sunum yaptı mesela. Bence çok farklı çünkü sadece bir kişi değil diğer insanların da ders anlatışına aynı anda şahit oluyorsun. Ders daha çok çeşitli bir hal alıyor (Azize, Görüşme, s. 6)" şeklinde yorumlamıştır. Öğrencilerden Serap'a göre bu sürecin olumsuz bir yönü de söz konusudur. "Diğer hocaların slayt gösterileri yapmaları, belirli şeyleri anlatmaları biraz dersi kopardı gibi sanki ama. O son iki hafta biraz kopardı. Çünkü Özgür hocanın temposuna alışmıştık. Anlatımına alışmıştık. Birden bire kalkıp farklı dört ağızdan farklı dört sanat dalını dinledik! (Serap,

Görüşme, s. 5)" sözleri, Serap'ın farklı alanlardan öğretim elemanlarının öğretim sürecine katılmasının dersin akışını yavaşlattığını düşündüğünü göstermektedir.

#### *4.3.2.5. Derinleşmeye yönlendirme*

*Derinleşmeye yönlendirme* ile, içeriğin geniş yapısı ve bilgiye erişmenin kolaylığı nedeniyle öğretim elemanının süreçteki yönlendirici rolünü açıklanmaktadır. Öğretim elemanı, ders süresiyle sınırlı edinilen bilgilerin, derinleşme sağlamakta yeterli olmayacağını düşünmektedir. Bu durumda öğretim elemanına göre, öğrencileri konular üzerinde derinleşmeye isteklendirmek ve gerekli araştırmalara yönlendirmeler yapmak öğretim elemanının önemli bir sorumluluğudur. Bu konuda öğretim elemanının görüşleri aşağıdaki verilmiştir:

(…) Ve en önemlisi de ben bütün bunların hepsinin çok derinlikli konular olduğunu bizim sadece bu derste çok yüzeysel girişler yapmaya çalıştığımızı, eğer daha da öğrenmek isterlerse bunların her birisi için bir sürü kitap olduğunu falan belirtiyorum burada. Öğretmenlik sorumluluğu bunu gerektiriyor çünkü ama! (ÖE, 2.Görüşme)

Öğretim elemanının çağdaş sanat bilgi yapısını "dünyanın kocamanlığı (ÖE, 2.Görüşme)" metaforuyla geniş biçimli olarak tanımlaması, konuk öğretim elemanı Nergis tarafından da benimsenen bir durumdur. Konuk öğretim elemanlarından Nergis, çağdaş sanat içeriğinin geniş yapısının ve öğretim süreçlerinde yapılan yüzeysel girişlerin, öğrenme durumları üzerinde olumlu etkileri olduğunu düşünmektedir. Bu konudaki düşüncelerini, "Bunları yan yana dizdiğimiz zaman yine o büyük çerçeveye geliyoruz. O büyük çerçeveyi gördüğü zaman tekilleri çok rahat kavrayacaktır çocuk ve bu alanın teorik bilgisine daha hakim olacağını düşünüyorum ben (KÖE Nergis, Görüşme, s. 14)" şeklinde belirtmiştir. Öğretim elemanının bu görüşleri içerisinde *"büyük çerçeve"* metaforu dikkat çekmektedir. Konuk öğretim elemanının kullandığı bu metaforunun, dersin öğretim elemanının içeriği tanımlamada kullandığı kavram olan *"dünyanın kocamanlığı"* metaforuyla benzerlikler taşıdığı söylenebilir. Her iki metafor da sanat tarihinin, çok farklı dönem ve yaklaşımlarını bir arada barındıran, belirli çözümleri yapılamayan sıradışı, geniş ve esnek yapısına vurgu yapmaktadır. Her ikisinde de öğrenenin karşısında, anlamlandırmalar yaparak çözümlemeye çalıştığı büyük bir yığın durmaktadır ve öğreneni derinleşmeye yönlendirebileceği, anlamlandırmasını kolaylaştırabileceği çeşitli yollar sunulmalıdır.

Öğretim elemanı derinleşmelere yönlendirme konusunda içinde bulunduğumuz çağın bilgiye ulaşmak konusunda sağladığı kolaylıklara dikkat çekmektedir. Buna göre, bilgiye ulaşma kolaylığı, zorunlu olarak disiplinlerarasılığı getirmektedir. Hiçbir içeriğin salt kendi bilgileriyle dolu olmadığı düşüncesi, içeriği alanın içinden ya da dışından bilgilerle her an yeniden şekillendirmekte ve bilgiden kaynaklanan mutlak bir disiplinlerarası öğrenmeyi göstermektedir. Öğretim elemanının bu düşünceyi destekleyen ve öğretimde itici bir güç gibi görmesine neden olan görüşü "(…) Hani bilginin erişilebilirliği o kadar kolay ki bende durmasına gerek yok. O kadar!" şeklindedir ve bunun öğrenmelerle ilişkisini "Çoğunlukla bunu olumsuz bir şey olarak anlatıyorlar ama bu illa da olumsuz olarak algılanabilecek bir şey değil! (ÖE, 2.Görüşme)" şeklinde yorumlamıştır. Araştırmacının "Bunu eğitimde olumlu bir şekilde kullanabiliriz değil mi?" sonda sorusuna, "öğretmen akıllıca yöntemler bulacak. …Tüm öğrenciler cep telefonu ile not alıyor. Bence de bu çok mantıklı. Zorundalık derecesinde disiplinlerarası yani. Şöyle bir öğretmen olamaz ben disiplinlerarası mantığa inanmıyorum, e git o zaman yap da görelim! Bir de şöyle bir şey disiplinlerarası eğitim vermeyeceğim diye başlasan nasıl olacak yani? (ÖE, 2.Görüşme)" şeklinde yanıt veren öğretim elemanının sözleri, bilim ve teknolojinin son derece ilerlediği günümüzde, disiplinlerarası öğretimi bir yaklaşım olarak benimsemenin bir ihtiyaç sonucu olduğunu göstermektedir.

Öğretim elemanının bilgiye erişmek ve derinleşmeleri sağlamak konusundaki yönlendirici rolü, öğrenciler tarafından da algılanmıştır. Öğrenciler takviye okumalar yöneldiklerini ve araştırmalar yaptıklarını sıklıkla ifade etmişlerdir. Bu konudaki görüşlere, paydaşlardan biri olan öğrencinin süreçteki rolleri kapsamında açıklanmaktadır. Özellikle öğretim elemanının derinleşmelerdeki yönlendirici rolüne dikkat çeken bir öğrenci görüşü olarak Gökçe'nin görüşleri örnek verilebilir. Gökçe, öğretim elemanının yönlendirmesini, kavrama sürecinde bilgilerin desteklenmesi olarak görmekte ve "Çağdaş sanatı anlamam benim bilgi seviyemle olgunluğumla ilgili bi durum tabii ki mesela bu anlamda bazı şeyleri anlamak için bi hocanın olması lazım yönlendirmek adına çünkü anlayamadığımız yerler elbette ki olacak (Gökçe, Görüşme, s. 1)" şeklinde açıklamaktadır.

Postmodern dönemin anlatıldığı ve bu amaçla kavramsal sanat üzerinde uzunca durulduğu derste öğretim elemanı, sanatın kavramsallaşması durumunu etkili olduğunu düşündüğü işler üzerinden gerçekleştirmiştir. Bu konuda özellikle Marcel Duchamp'tan

söz etmiş ve sonrasında sözü, Joseph Beuys'a ve Joseph Kosuth'a getirmiştir. Öğretim elemanı, birçok görsel yoluyla sanatsal beceri ve birikimin yerini zihinsel sürecin aldığı çağdaş sanatta sanatın, sanatçının, izleyicinin ve yapıtın değişen anlamlarına dikkat çekilebilmiş, fakat tüm içeriğin tam anlamıyla hiçbir zaman verilemeyeceğini ifade etmiştir. Öğretim elemanı, çağdaş sanatta derinleşmeleri yönlendirebilmek üzere "Joseph Kosuth'u siz nasıl algılayacaksınız, benim istediğim gibi mi algılayacaksınız! Kendiniz bulun bakın, algılayın. Elinizin altında Google var, kitap var, kütüphane var, var oğlu var, film var (…)"(4a.Gözlem) şeklinde yollar göstermiştir.

#### *4.3.2.6. Nehir-testi-su*

*Nehir-testi-su*, öğretim sürecinde oluşan öğretim temelli disiplinlerarası yaklaşımının, öğretim elemanının kullandığı bir metaforla açıklanmasıdır. Bu metafor için öğretim elemanının görüşleri şöyledir:

> (…) Şimdi şunu söyleyeyim disiplinlerarası şunu söylüyor, bu testi duruyor, suyun kenarında benim hep meşhur örneğimdir. Edebiyat öğretmenimiz vermişti, 40 yıl duruyor hiç su dolmuyor. Nehrin kenarında 40 yıl duruyor, bunu çeşitli açılardan tutabilmen lazım. Suya bu böyle durduğu sürece su yanından milyonlarca debi kilo watt akıyor, hiç bunun [testinin] içine su dolmuyor. Bizim öğrenciye de, o suyu da buradan akıtmamız lazım. Öğrenciyi de döndürmemiz lazım. Öğrenciyi döndürmemiz lazım, efendim toprağı sarsmamız lazım, altındaki belki suyun önüne bir şey koyup köpürtmemiz lazım, belki sondajla çekmemiz lazım, belki su motoruyla yukarıya iletmemiz lazım. Bunların hepsi lazım, bunların hepsi bir öğrenci için yani bir sürü öğrenci var! (ÖE, 2.Görüşme).

Bu yaklaşımını uygulama biçimini "Yöntemdeki çeşitlilikle, farklı alanlardan su getirmek, bu ikisi birleşebilirse hiç kolay bir şey değil, iyi öğretmenlik olur (ÖE, 2.Görüşme)" şeklinde ifade eden öğretim elemanının bu çabasına bir örnek olarak, Dadaizm'i anlattığı derste görsel kullanamamasını, yaratıcı bir tavırla olumlu durumlara çevirmesi verilebilir. Sanatsal felsefesi ve uygulamaları anlamında modern ve postmodern dönemler arasında bir bağlantı ve aynı zamanda sanata yaklaşım bakımından bir kırılma noktası olarak gördüğü bu akımı anlatırken, canlandırmadan, mizah kullanmaya, metin analizinden, tekerlemelere, popüler kültür öğelerinden, çocuk oyunlarına ve edebiyata birçok farklı taktik ve yönteme başvurmuştur. Oluşturduğu bu kurguda, yöntem çeşitliliğinin yanı sıra disiplin çeşitliliği de söz konusudur. Bu çeşitliliğin bir örneğinde Dadaist mantalitenin rastlantıya verdiği değeri anlatabilmenin bir yolu olarak edebiyata başvurmuş şairlerin yazılarından örnekler okumuştur. Bir

müzik grubunun sanatsal yaklaşımı ile ilişkilendirmeler yapmış, o döneme ait mimari yapıdan ve günlük yaşamdan sahneler üzerinde durmuş, Dada'nın kültürel bir değerimiz olan maniler ve tekerlemelerle benzerliği üzerinden mantalitesini kavratmaya çalışmış ve bunu yaparken geleneksele karşı oluşlarını edebiyatın bir çözümleme tekniği olan cinaslı kafiyeden ironik bir biçimde söz ederek ifade etmiştir (Araştırmacı notları, s. 6).

Dersin öğretim elemanının yöntemde benimsediği çeşitliliğe dikkat çeken ve bunun üzerinde önemle duran konuk öğretim elemanı Nergis, öğretim sürecindeki yöntem çeşitliliğini kısaca şöyle özetlemiştir:

> (…) farklı alanlardan uzmanlarla birlikte son dersleri işlemesinin de öğrencilerin dikkatini çekme, birebir deneyimleri olan kişileri orda görmeyle birlikte konuyu ya da dersi daha anlaşılır kılacak bir yöntem seçmiş olduğunu düşünüyorum. Bir yandan zaten powerpointler, slaytlar, görselleri vardı kendisinin de. Sözlü anlatımları vardı. Konuk öğretim elemanları çağırdı ya da daha önceki derslerde bildiğim kadarıyla müzeye götürdü. Dersin işlenme mekanlarını değiştirdi bunlar her biri aslında öğrencileri derse motive etmek için güzel şeyler. Çünkü klasik bir ders işlenişinde bir derslik vardır. Öğrenciler her ders oraya gider. Çoğu zaman görselsiz anlatılır bu dersler. Bunların olumsuzluğunu yaratacak hiçbir etken ortada yoktu. Bunların hepsini gidermişti. Kendince zenginleştirmişti. Ben düşünüyorum bir öğrenci olarak bir ders alsam çağdaş sanata ilgi duyardım açıkçası (KÖE Nergis, Görüşme, s. 17).

Öğrenciye ulaşmanın çeşitli yollarını deneyen öğretim elemanının bu yaklaşımı, çoklu bir kurgu olarak görüldüğünde, bu bütünün öğrencilerüzerindeki etkisi örneklerle açıklanabilir. Buna örnek olarak Bilge'nin "Özgür hocanın anlatması çok iyi oluyor. Sıkılmıyorsunuz. Hem güncel olaylarla bağdaştırıyor. Hem eskiyi içine atıyor o bilgiyi siz ister istemez beyninize kazıyorsunuz (Bilge, Görüşme, s. 2)". Öğretim elemanının sunumunda sözel ve görsel anlamda güncel örneklere yer vermesi durumu öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yaratmıştır. Bu konuda olumlu görüşlerden biri de İlkay isimli öğrencinin "daha güncel konularla birleştirerek anlatması bakış açımın da değişmesine yol açıyor benim kendi açımdan (İlkay, Görüşme, s. 1)" sözleriyle öğretim elemanının anlatım biçimine gönderme yapmaktadır.

Öğretim elemanı, çeşitli yollarla öğrencilerde çağdaş sanatın hayata son derece yakın ve disiplinlerarası bir yapısı olduğu algısını yaratmaya çalışmaktadır. Öğrencilerde oluşturmayı hedeflediği bu bilinci, sözel bilgilerle açıklanabilecek bir durum olarak görmemektedir. Oluşturulmak istenen bu bilinç, çeşitli okumalar ve çeşitli deneyimlerle oluşturulan yeni kurgularla sunulmaktadır. Öğretim elemanının yönettiği bu kurgu, gerek öğretim elemanının çeşitli alanlardan yaptığı okumalardan bilgilerle gerekse bizzat yaşayarak edindiği deneyimlerden oluşmaktadır. Bu kurgulardan birinde;

sanatçıların hayatlarından, sanata bakışlarından ve uygulama süreçlerindeki deneyimlerinden bilgileri birleştirmiştir. Bu birleştirmeyi bir karikatürle güdüleme yaptıktan sonra öğrencilerle paylaşmıştır. Bu karikatürde sanatçının içinde bulunduğu ruh halini, renge olan ihtiyacını, sanatsal uygulamalarında çevresel faktörlerden nasıl etkilendiğini ve bu etkilenmelerin eleştirel bir bakışla hangi radikal kararlara dönüştüğünü göstermektedir. Öğretim elemanı sunumuna ara vererek, "Düşünsenize 1945 Paris. Nasıl bir yer? Şimdiki Eskişehir gibi gri, süper! Yaratıcılıkta uzman müteahhitler tarafından çeşit çeşit evler yapılmış. Gri tren geçiyor falan. Var ya hani karikatürde, gördünüz mü o karikatürü? (1.Gözlem)" diyerek sanatçıların renk arayışlarını, döneme mimari ve kültürel özelliklerinden ışık tutarak ve empati kurdurarak anlatmaya çalışmıştır. Öğretim elemanı bu karikatürle, yoğun nüfuslu ve modernist bir şehirleşme ile gelişmiş olan şehirlerin pek çok farklı sebepten grileşmesine ve sanatçıların bu grilik içerisinde sanatsal malzeme ve izlenim olarak sanat nesnesi bulmakta yaşadıkları sıkıntılara dikkat çekmiştir. Bu sıkıntılarla eşzamanlı bir şekilde primitivizm, fovizm ve dışavurumculuk gibi anlayışların oluştuğunu "Yani 1940'ın Paris'ini düşünün. Tunus'a gidiyor nelerin peşinde? İnsanlar çok çeşitli şeylerin peşinde çok çeşitli yerlere gidiyorlar… Matisse renkler için Tunus'a gitti. Renkler için! Bu arada August Macke, Paul Klee, bunlar da gittiler. Afrika'ya gittiler. Picasso da öyle Afrika'ya gitti" şeklinde örneklerle açıklamıştır (1. Gözlem).

Öğretim elemanı, sanatçılardaki bu kültürel etkilenmeyi, disiplinlerarası uygulamaları ve ortak duygulanımları açıklamak amacıyla Picasso'dan da örnek vermiştir. "Picasso, kimsenin atölyesinde Afrika maskesi yokken, daha antropologlar etnologlar bu işlerle uğraşmazken, bir yerde gördüğü Afrika maskesini alıp, atölyesinin duvarına astı. Hani Antmen, primitivizm diyor ya (…) ne diyor tam olarak? Primitivizm ve Dışavurumculuk, doğru mu? (1. Gözlem)". Öğretim elemanının, primitivizm konusunu açıklarken, yöntemde ve içerikte çeşitliliği benimsediği söylenebilir. Karikatür kullanarak empati kurdurmaya çalışmış, sanatçıların yaşamlarından sahneler kullanmış, çeşitli sebeplerle çeşitli yerlere gidilebilir düşüncesiyle postyapısal bir anlamlandırma ve sorgulayıcı bir bakış açısı sunmuş ve konuya çeşitli yollardan ulaşmaya çalışmıştır.

Öğrencilere ulaşmanın çeşitli yollarını deneyen öğretim elemanının bu çabasının dönütlerinden birisi de Yasemin isimli öğrencinin sözleriyle verilebilir. Yasemin "Ben çağdaş sanatlar dersini işlemeden önce Bedri Rahmi'nin hangi şiiri yazdığını da

biliyordum. Ama hiçbir zaman kitapçıda Bedri Rahmi'nin şiir kitabına bakmadım. Ama ben bunları öğrendikten sonra gidip Bedri Rahmi'nin şiir kitabını aldım. Şiir kitabında kendi resimlerinden örnekler var" şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Yasemin'in görüşleri, öğretim elemanının çeşitlendirici ve bu çeşitlendirmeler ile bağlantılar kurdurucu yaklaşımının etkili dönütlerinden birini oluşturmaktadır. Yasemin "yani kesinlikle algımı çok fazla açtığını düşünüyorum. Bu çok güzel bir şey! (Yasemin, Görüşme, s. 2)" sözleriyle dersteki bu çeşitli yaklaşımlar bütünüyle birlikte, belirli bir konu üzerinde çeşitli açılardan düşünebildiğini, geniş bir bakışa sahip olduğunu ifade etmektedir. Azize ise öğretim elemanının farklı bilgi kaynaklarından çeşitli bilgi ve deneyimleri taşıyarak öğretim sürecini zenginleştirdiğini belirtmektedir. Bu görüşünü, "sadece görselle sınırlı kalmaz bizim dersimiz. Özellikle çağdaş sanatta böyleydi sadece görselle sınırlı kalmaz. Video da izliyorduk ders arasında biz. Bu bir klip bir şarkı da olabiliyordu. Bir konu üzerinden de gidebiliyorduk. Güncel olaylardan da örnekler verebiliyordu (Azize, Görüşme, s. 4)" sözleriyle açıklamıştır.

#### *4.3.2.7. Kavramdan budaklandırma*

*Kavramdan budaklandırma,* iki kelimeden oluşan bir tamlamadır, budaklandırma ve kavram. Budaklandırma, tek bir durumdan ilgili birçok durum yaratabilmek ya da tek bir duruma ilgili birçok durumdan yararlanarak varmak anlamında kullanılmaktadır. Kavram ise birçok farklı alanın bilgileriyle oluşan anlamları simgelemektedir. Kavramdan budaklandırma tamlaması, birçok farklı alanın bilgisiyle açıklanabilen bir kavramdan üst bilişsel bir algılama sağlayabilecek budaklandırmalar ya da açıklamaları belirtmektedir.

Öğretim elemanı budaklandırmaların birinde dışavurumculuk, kavramını modern toplumda birey, toplum sanat ilişkisi, makineleşme ve birey, iktidarın sanata etkisi, önemli önemsiz ülkeler ironisi gibi budaklarla açıklamış, dışavurumculuğun asıl felsefe olarak, insanı değersizleştiren ırkçı ve ayrımcı düşünceye karşı geliştiğinin algılanmasının gerekliliğini de göstermiştir. Öğretim elemanının dışavurumculuktan budaklandırma çabasının öğrencilerce algılandığını gösteren örneklerden biri Serap isimli öğrencinin "Mesela o ikinci dünya savaşı sırasında Almanya'daki dejenere sanatta falan zaten hep aynı şeyleri düşündüğüm için ikinci dünya savaşı ve özellikle dünya tarihi ile ilgili çok fazla şey okumaya çalışıyorum sürekli. Dikkatimi çektiği için

de kendimi verdim derse (Serap, Görüşme, s. 5)" sözleridir. Dışavurumculukla ilgili budaklandırmalar, Ferda'nın da oldukça dikkatini çekmiştir, Ferda bu konuyla ilgili "ben en çok dışavurumculuktan etkilendim. Çünkü diyor ki birçok akımın içinde ya da her bir şeyin içinde dışavurumculuk var. Hani o akıma bu akıma şu akıma bakınca, hepsi de aslında dışavurumcu. Galiba bu şekilde hepsinden de etkilenmiş oluyorum [gülümseyerek konuşmaktadır] (Ferda, Görüşme, s. 5)" şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Öğretim elemanı burada yaratıcılık kavramına ironik bir şekilde yaklaşmış, yaratıcılığın siyasi iktidar yoluyla kötüye kullanımını Görsel 4.18'de Adolf Hitler portresi üzerinden ve aşağıdaki budaklandırma ile örneklendirmiştir.



**Görsel 4.18.** *1.Ders Sunum Materyali*

Adolf Hitler arkadaşlar, Avusturya'nın Linz diye bir şehri var oradaki liseden mezun. (…) Viyana'ya gidiyor. Güzel sanatlar akademisine başvuruyor. Yeteneği var çok güzel karakalem yapıyor falan ama alınmıyor. Ama hayat onu başka yönlere başka arayışlara başka yollara gönderse de resimden de görsel sanatlardan da tasarımdan da hiç kopmuyor. Döneminde yapılmış pek çok büyük anıtsal Alman binasının çizimlerinde bizzat etkisi var. Bizzat alıyor mesela blue printi ya da ne denir ozaliti ya da o dönemin teknolojisinde ozalit neyse paftayı. Bu yüksek alınlığı biraz daha yüksek yapalım Roma tarzı yapalım falan. Klasik sanat hayranı Adolf Hitler, bu belki çoğunuzun bilmediği bir yön. Sanat anlayışında da şöyle bir yol takip ediyor. Eski büyük insanlığın değerlerini yücelten sanat yapıtları mesela Alpler, o yüce dağlar. Önde yemyeşil Avrupa, orta Avrupa eski Avrupa çimenleri arkada Alpler. Hani bugün bizim memlekette kebapçılarda falan asılan resimler var ya Hitlerin zevki ona çok yakın ondan biraz daha önde yalnız. Evet ağaç yapıyoruz sert bir fırça aldık tak tak tak tak, yeşile batırdık tak tak tak tak gördüğünüz gibi çok harika oldu. Aa burada da bir kaya varmış, böyle değil bundan daha yüce ve daha üstün bir zevki

var. Ve fakat klasik sanatı, sanat tarihçilerinin Klasisizm dedikleri anlayışı benimseyen bir adam! Sanatın yüceyi anlatması gerektiğini düşünüyor. Hatta bakın çok enteresan dünyanın en büyük penceresi hiç böyle bir şey duydunuz mu? Dünyanın en büyük penceresi, hani bu Rekorlar Kitabı var ya saçma bir şey, çenesiyle uçak çeken adam işte ne bileyim göbeğiyle taş kıran adam. Göbeğiyle taş kıran olabilir belki. Adolf Hitler ne yaptırıyor biliyor musunuz? Gücünün tam zirvesinde Alp dağlarına bakan dünyanın en büyük penceresini yaptırıyor. Fotoğrafı da var. Ben de var bilgisayarda var şimdi yok ama gösteremem google'da arayın "The Largest Window Unheard" Adolf Hitler yazın çıkar. Ne yaptırıyor biliyor musunuz? O günkü mimari ve teknolojinin yapabileceği en büyük pencereyi yaptırıyor, önünde de fotoğraf çektiriyor. Pencereyi görseniz tablo gibi, güç zaten ortada değil mi işte böyle olmalı resim. (ironik bir konuşma tarzı ile) Arkada Alp dağları yüce dağlar, biliyorsunuz Alp dağları çok güzel dağlar, kayalıklı dik, yalçın öyle denir değil mi yalçın kayalar falan… Dünyanın en büyük penceresini yaptırıyor. O pencereden görünen şey, o yücelik o doğanın arılığı, saflığı, o işte Yahudisiz sakatsız, özürsüz, engelsiz, o rafine ortam hastasıyım onun. Düşünsenize aklına gelmez kimsenin. Adam değişik, onun için yaratıcılık kavramından bahsettiğiniz zaman Adolf Hitlerden bahsetmelisiniz Çünkü Adolf Hitler de arkadaşlar çok yaratıcı. Gerçekten çok yaratıcı! Üstün bir yaratıcılığı var ama insanlığın hayrına mı? İnsandan sabun yapmak aklınıza gelir mi sizin. Abi şunları da öldür öldür bitmiyor, gaz odası yaptırıyor. Var mı böyle bir şey? Bu nasıl bir kin! Yani tabii hepsini Adolf Hitler yapmıyor belki ama bu nasıl bir ast üst ilişkisi. Her zaman insanlığın hayrına olmuyor yaratıcılık. Şimdi böyle bir sanat anlayışı olan bir adam klasik, realist, hatta idealist yani resimlerde şeyleri falan görmek istiyor, Yunan Mitolojisindeki büyük başarılar, işte yüksek karakter örneklerini falan onları görmek istiyor yani biraz da pedagojik işler falan görmek istiyor. Yani ne istiyor Alman halkı gördü mü ecdadını tanısın! (1. Gözlem).

Yukarıdaki budaklandırmada; Alman ekolünün didaktik yapısı, estetiği yakalama arzusunun kaybedilmeyen bir istek olduğu, ırkçılığın çeşitli ifade biçimleriyle dışavurumu, ırkçı zihniyetin klasisizmden beslenmesi, yüce kavramı, kitsch kavramı, mimari ve teknoloji, imgelerin simgesel işlevleri gibi birbiriyle doğrudan ilişkili olmayan olgular, yaratıcılık ortak kavramı altında budaklanmıştır.

Öğretim elemanı bu budaklandırmada toplumların temel hakkı olan demokrasinin, politize bir siyasi güçle nasıl insanlığın yıkımına sebep olduğunun etkili bir örneğini sunmuştur. Bu budaklandırma ile daha sonraki derslerde çağdaş sanatın postmodern oluşumlarını açıklamakta değinilen anti-modernist söylemin alt yapısı da hazırlanmıştır. Öğretim elemanının yaratıcılık üst kavramından yaklaştığı bu budaklandırma, sanattan uzaklaşmadan onu besleyen ilgili tüm disiplinlerden bağlantılar bularak gerçekleşmekte ve anti-modernist bir bağlam çizmektedir.

Öğretim elemanının bir öğretim yolu olarak benimsediği budaklandırmanın temellerinin, disiplinlerarasılığa dayandığı söylenebilir. Burada ortaya çıkan disiplinlerarasılık, bir öğretim yöntemi olarak içeriğe bağlı genişleyen bilgiyi

göstermektedir. Öğretim elemanı bu genişlemeyi "Ben ilkokulda bile çocuklara matematik diye bir ders koymaktan yana değilim. Ben sirk diye onların ilgisini çekebilecek bir konuyu tahtaya yazıp, sirkte neler var diye sorup, öğretmenim cambaz var öğretmenim, şu var, öğretmenim çadır var, çadır dediğinde zaten gidiyor matematiğe!" şeklinde ifade etmiştir (ÖE, 2.Görüşme).

Budaklanma ile amaçlanan, bir disiplinin doğrudan ya da dolaylı yollardan bağlantılı olduğu konu alanları ya da disiplinler arasında bilginin genişletilmesidir. Öğretim elemanı, bu genişlemede "Ben artık oradan facilitator/kolaylaştırıcı olarak, zaten onları götürürüm" ifadesiyle bir yönetmen olarak öğretmenin yönlendirici rolüne dikkat çekmektedir. Bu konudaki görüşüleri şöyle açıklamıştır: "Holistik müfredatın temel örneği budur. Yani herkesin ortak ilgisinde olan bir kavramı seçip oradan, ondan sonra öğretmenin marifetiyle budaklandırmak, o benim derslerde ben aynı sirk gibi "dünyanın kocamanlığı" diye bir kavram atıyorum. Tema yani ana tema anlatabiliyor muyum? O ana tema ondan sonra budaklanıyor, dünyanın kocamanlığı! Dünyada neler var? Adamlar var, kadınlar var, gözler var, burunlar var, yüzler var, işte şuna bak! (ÖE, 2.Görüşme)".

Öğretim elemanı, ilköğretim düzeyinde uygulanan disiplinlerarası yaklaşımıyla benzerlik kurarak, lisans düzeyinde geniş içerikli bir derse uygulanabilirliğini, yine içeriğe uygun anahtar kavramlar ve öğretimde kavramdan budaklandırmalar üzerinden çözümlemiştir. Bu anahtar kavramlar, lisans düzeyine uygun bir algılama düzeyine yönelik belirlenmiş ve üst bilişsel basamakları hedefleyen soyut kavramlardır. Eğitsel anlamda disiplinlerarası yaklaşımda içeriğin yönetimi, ilköğretim düzeyinde tüm derslere yayılmış eğitsel bir anlayışla temalar ile somut veriler üzerinden sağlanırken, lisans düzeyinde tek bir içerikte üst bilişsel bağlantılar kurmaya yönelik kavramlar üzerinden sağlanmaktadır.

Farklı bir bilişsel yol olan budaklandırmalarla deneyimlenen bu öğretim süreci, öğrenciler için de çeşitli şekillerde algılanmıştır. Bu algılardan bir kısmı, öğreticinin niteliğine dair olurken diğer bir kısmı da öğrenmeler ve öğretim sürecine dair olmuştur. Oluşan algılardan bir örnek vermek gerekirse, Gökçe öğretim elemanı için "hocanın yönteminin güzel olmasının sebebi şu, insana insan olduğunu hatırlatıyor makineden ezber yapması gereken bi bilgisayardan öteye geçmiş oluyor aslında (Gökçe, Görüşme, s. 7)" şeklinde düşünmektedir. Gökçe'nin görüşlerine katılan Ferda'nın da bu konuda benzer görüşleri şöyle: Özgür hoca gerçekten bilgili bir insan. Bize nasıl aktarıyor?

Onun aktarış şekli hazır bir bilgi vermiyor. Zaten veremez de çok geniş bir şey çok ucu açık bir şey. O sanat bu sanat. Geçmişe bakarsak şu akımlara falan… Bu akımlar hakkında gayet doyurucu ve yönlendirici bilgiler verdi (Ferda, Görüşme, s. 1)".

Öğretim elemanının çeşitli bilgi alanlarından birikimini öğretim sürecine bu türden zengin bir budaklandırma ile katabilmenin, ancak donanımlı bir öğretim elemanı tarafından yapılabileceği düşüncesindedir. Gökçe bu düşüncesini, "düşünce temelleri üzerine kurulu olan çağdaş sanatta bence, anlatan hocanın hem biraz felsefeyle ilgili olması lazım hani anlattığı konunun altını doldurabilmesi için. Hem de kendini gerçekten çok iyi yetiştirmesi lazım, hatta çok daha değişik bakış açılarına sahip olmalı bence (Gökçe, Görüşme, s. 2)" şeklinde dile getirmiştir.

#### *4.3.2.8. Sanatsal uygulama bilgisi*

*Sanatsal uygulama bilgisi* ile çağdaş sanat dersini verecek olan öğretim elemanının sanat eğitimi alanından ve sanatsal deneyimi olan bir öğretmen olması gerekliliği açıklanmaktadır. Dersin öğretim elemanı, sanat tarihi alanından bir öğretim elemanının sanatsal uygulama ya da tasarım alanıyla ilgili tecrübesinin ve öğrenci hazırbulunuşlukları ile ilgili bilgisinin dersi etkin biçimde yürütmekte yetersiz kalacağı görüşündedir. "Bir de sanat tarihi dediğimiz şey çok kapsamlı. Bir sürü anlamda disiplini içeren bir şey. Ama biz görsellik odaklı işlemek zorundayız!" şeklinde düşünen öğretim elemanı, "Dışardan alacağımız kişi edebiyat fakültesinde daha çok görsellik dışı alanlara eğilerek anlatacaktı çağdaş sanatı. Oysa bizde görsellik ön planda olmalı (ÖE, 3.Görüşme)" şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.




**Görsel 4.19.** *1.Ders Sunum Materyali*

Öğretim elemanının sanatçı kişiliği ve resimle uğraşması nedeniyle esere sanatsal bir uygulama sürecinin sonucu olarak yaklaşması, öğrencilerde sanatsal uygulamalarda kullanılabilecek bilgi edinimi açısından önemlidir. Raoul Dufy'nin Görsel 4.19'da görülen Pembe İçinde 30 Yıl isimli resmini "Ama farklı bir denemesi var, farklı denemesi ne biliyor musunuz? Bunu Matisse de çok yapıyor. Önce rengi sürüyor sonra çizgiyi çekiyor. Normalde ressamlar yüzyıllardır, önce çizgileri çiziyorlar sonra renkleri sürüyorlar (1. Gözlem)" şeklinde açıklaması, öğretim elemanının sürece eserin sanatsal uygulama boyutu hakkında kattığı bilgileri göstermektedir. Bu anlamda eserlerin, tasarım ve uygulama süreçlerine dair bilgiler, en az sanat tarihi anlatısındaki yerleri kadar öğretici, anlamlı ve kullanışlıdır.

Öğretim sürecinde analiz ve senteze yönelik bilgiler, zihinsel sürece ilişkindir. Bunların yanı sıra kullanılan sözel ve tanımlayıcı bilgiler, tüm bilgi kümesi içerisindeki yeri açısından değerlendirildiğinde küçük bir alan kaplamaktadır. Öğretimde farklı türden bilgi yapılarının görülebildiği örneklerden biri, aşağıda yer verilen Matisse eseri incelemesidir.



**Görsel 4.20.** *1.Ders Sunum Materyali*

Öğretim elemanı, Matisse'in Görsel 4.20'de görülen eseri üzerinden Primitivizm ve Dışavurumculuk konusunun bir parçası olarak gördüğü Fovist anlayıştan söz etmektedir. Fovizmin tanımını sanat tarihindeki yeri ve sanatçı isimleriyle vermenin yanı sıra uygulama farklılıklarına dikkat çekebileceği cümleler eklemeyi tercih etmiştir. "(…) tasarım niteliği olarak yaklaşacak olursak Fovizm, daha önceden ressamlarca bulunmayan ressamlık dışında kategorize edilen bir takım renkleri, bir takım renk provalarını, renk dalga boylarını kullanmaya başlayan insanların yaptığı resimdir (1. Gözlem)".

Bu kırmızılar, fonda böyle bir kırmızı. Düşünün. Rembrandt, Monet, Degas, Raphael, Dürer hiç kullanmış mı? Sarı tabure, masmavi elbise, kırmızı duvar, pembe halı, başka bir pembe koltuk, buradaki bu renk çakıştırması daha görsel sanatların resim alanında ya-şan-ma-mış. Bir de bu arada düz alanlara bakın. Bir de bu arada ışığın işlenişine bakın. Belki de en önemli bir fark, geçmiş dönemlerin ressamlarından Monet'den veya Manet'den, izlenimcilerden veya işte erken izlenimcilerden, ne biliyor musunuz? Genel renkleri kullanmıyor. Acaba bu kadının elbisesi mavi mi? Matisse canı isterse onu kullanıyor. Lokal renkleri kullanmıyor. Lokal renk ne? Bu lambanın resminin yapacaksam bu kırmızıyı bulmam lazım. 1720 yılında yaşıyorsam bu kırmızıyı bulmam lazım sonra bana şey derler, bulamadı derler. Bunu yeşil yapamam, renk körü derler, böyle bir anlayışa hazır değilim. Matisse, banane hazır değilse de ben yaparım, diyor. Karşınızda 1916 arada 100 yıl var! (1. Gözlem).

Fovizm kapsamında genel olarak kullanılan renkler üzerinde konuşmanın yanı sıra yerine renklerin seçim sebepleri üzerinden bağlantılar kurmayı amaçlamış ve böylece Fovist anlayışın, primitivizm ve dışavurumculukla bağlantısını kurmuştur. Eser görseli üzerinden yapılan bu değerlendirme sırasında öğretim elemanı, eleştiri sürecini plastik yapıyı çözümleyen bir tavırla başlatmış, o plastik yapıyı zorunlu kılan tarihsel şartlar üzerinde yoğunlaşarak sürdürmüştür. Bu tavırla esere nasıl yaklaşılması gerektiği konusunda da üst kavramsal algılamalara ulaşmayı hedeflemiştir.

Öğretim elemanının öğretim sürecinde yoğun bir biçimde yer verdiği üst kavramsal algılamalara ulaşma hedefi, öğrencilerin görüşleriyle açıklanabilmektedir. Bunlardan ilk örnek öğrenci Gökçe'nin "hocanın bu ayrıntıyı vermesi güzeldi gerçekten empati kurmak bir şeyleri yapabilmekten geçiyor o yüzden sanatı anlatan insanın o işi yapması lazım (Gökçe, Görüşme, s. 6)" şeklindeki sözleridir. Benzer bir görüşe Yasemin de sahiptir. Yasemin, bu konuda "Sanatçı üzerinden dönemi anlamak, direkt dönemi anlatmaktan daha önemli (Yasemin, Görüşme, s. 1)" diyerek görüşünü belirtmiştir. Buna göre sanatçıların eserleri ve sanatsal yaklaşımları üzerinden sanat akımlarını ve dönemleri anlamlandırmanın, çoklu bir bakış açısı oluşturmayı sağlayacağı düşünülebilir. Ece ise sanatçılar ya da eserler hakkında tanımlayıcı sözel bilgilerle sürdürülen yüzeysel bir anlayışın kalıcı olmayacağını düşünmektedir (Araştırmacı notları, s. 15).

#### *4.3.2.9. Öğrencinin hazırbulunuşluk bilgisi*

*Öğrencinin hazırbulunuşluk bilgisi* ile, kullanılacak içeriğin ve uygulanacak öğretim yönteminin belirlenmesinde öğrenciler hakkında birçok bilgiye sahip olunmasının gerekliliğine değinilmiştir. Bu ders, sanat eğitimi alanı dışından öğretim elemanları tarafından verildiğinde, öğrenciler hakkında bilgi sahibi olunmadığında ortaya çıkabilecek olası durumları, "bizim öğrencimizin hazırbulunuşluğu nedir. Bizim öğrencimiz hangi dersleri almıştır? Bizim öğrencimizin sanat tarihi bilgi seviyesi ne durumdadır? Bunları bilmeyen bir kişi nereden başlayacağını bilemez!" şeklinde ifade etmiştir (ÖE, 3.Görüşme).

Öğrencilerin derse hazırbulunuşluklarının yanı sıra algılama biçimlerine dair bilgi sahibi olmak da öğretim sürecinin şekillendirilmesi açısından önem taşımaktadır. Öğretim elemanının bu konudaki bilgi ve tecrübesi, disiplinlerarası planlama sürecini de

biçimlendirmektedir. Disiplinlerarası bir planlamada, öğrenci potansiyelleri hakkında fikir sahibi olmak, öğrenme-öğretme sürecini yönetmek, zamanlama, mekân seçimleri ve planlaması, içeriğin düzenlenmesi ve paydaşların rollerinin belirlenmesi gibi bileşenler kadar önemlidir. Öğrenciler hakkında "Öğretmenlik verili sürede, verili imkânlarla, verili insanlara göre değişir (ÖE, 3.Görüşme)" şeklinde düşünen öğretim elemanına göre, Türkiye'nin %3 lük diliminden alınan öğrencinin konsantrasyonu, dinleme alışkanlığı, çalışma alışkanlığı, tekrar alışkanlığı, zihinsel gücü, IQ'su ile % 30'luk dilimden alınan öğrencinin konsantrasyonu farklıdır. Bu konuda mevcut öğrenci yapısı hakkında "(…) ben okumaya yazmaya meraklı değilim. Ben resim yaparım" diyen bir çoğunluk olduğundan söz etmektedir. Öğretim elemanının bu görüşleriyle öğrencilerden Serap'ın "Ders atölye dersi gibi işlendi. Atölye derslerinde ben rahatım. Rahat olduğum için de kafamı verebiliyorum (Serap, Görüşme, s. 5)" görüşleri benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin çeşitli konulardaki hazırbulunuşluk bilgilerine sahip olan öğretim elemanı, Dada'dan söz ederken aynı dönemde Türk sanatında neler olduğuna da değinmiştir (2. Gözlem). Bu durum, öğretim elemanının öğrencilerin hangi derslerin içeriklerine sahip olabilecekleri konusundaki bilgisini ortaya koymaktadır.

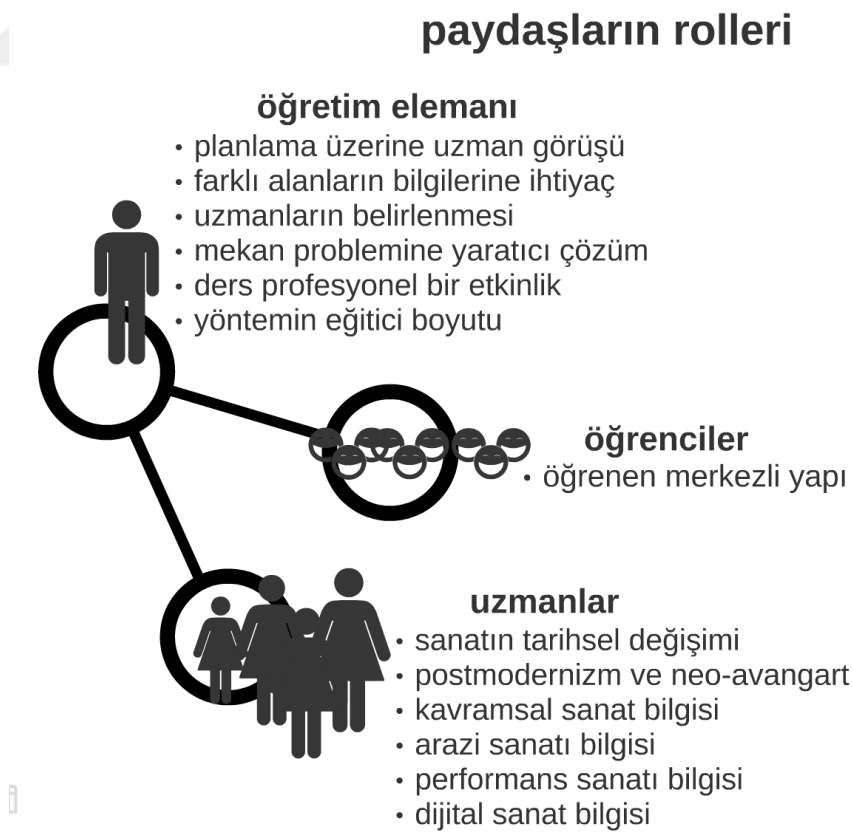
Öğretim elemanının önerdiği öğrencinin hazırbulunuşluğunun dikkate alınması durumu, öğrencilerce de benimsenen bir durumdur. Bu duruma bir örnek, Azize'nin "Çağdaş sanattan önce bir ön hazırlığının olması gerek. Sanat tarihi dersini veya batı sanatı dersini almış olman gerek. Bu hazırlık gerektiren bir ders! (Azize, Görüşme, s. 5)" sözleridir. Bu tür bir hazırbulunuşluluk durumunun ders planlarının ardıllığıyla da desteklenmesi gerektiğini düşünmektedir.

Konuk öğretim elemanı Banu da öğrencilerin hazırbulunuşlarının içerik seçiminden öğretim sürecine kadar birçok durumu etkilediğini belirtmektedir. "Bu dersler ön okuma ile çok zenginleşecek dersler. Yani mesela 20.yy tarihini bilmeyen için çağdaş sanatı anlatmak çok zorlaşıyor. Çok basitleştirerek anlatmanız gerekiyor. Sürekli tarihsel olaylara vurgu yapmanız gerekiyor" şeklinde görüşünü bildirmiş, bu eksikle derse gelen öğrencilerin algılamalarında zorlanmalar oluştuğuna "Eğer öğrencinin bunla ilgili bir ön bilgisi yoksa çoğu zaman o anda o derste öğreniyor" sözleriyle, kavrama sürecinin yavaşladığına dikkat çekmektedir. Banu, algılama sürecinde ön okumalar kadar önyargıların da etkisi olduğunu düşünmekte ve bunu şöyle

“Bir de bu derste karşılaştığım en büyük problem müthiş bir ön yargı var (KÖE Banu, Görüşme, s. 8)” şeklinde ifade etmektedir.

### 4.4. Paydaşların Rolleri

Öğrenme-öğretme süreçlerinde amaçlar ve içerikle paralel olarak disiplinlerarası bir yaklaşım uygulanmıştır. Karmaşık ve geniş bir içerikle karşı karşıya kalan öğretim elemanının, uygun yaklaşım arayışında bilgiyi etkili, disiplinlerarası ve öznel aktarabilme çabasından söz edilebilir. Öğretim elemanının içeriğe uygun yapılandırdığı bu yaklaşım, paydaşlarla öğrenme-öğretme süreçlerinin programlanmasını içermektedir. Bu yaklaşımda paydaşlar; dersin öğretim elemanı, çağdaş sanat içeriğinde yer alan farklı bilgi alanlarından konuk öğretim elemanları ve dersi deneyimleyen öğrencilerdir. Bu yaklaşımda paydaşların rollerinin ayrıntılarıyla açıklanması ayrıca önem taşımaktadır. Bu açıklamayı kuvvetlendirmek üzere hazırlanan Şekil 4.6’da öğretim elemanı, uzmanlar ve öğrencilerin rollerine ilişkin veriler bir arada sunulmuştur.




**Şekil 4.6** *Paydaşların Rolleri Kategorisi ve Temaları*

### 4.4.1. Öğretim elemanının süreçteki rolü

Öğretim elemanı, planlama, uygulama ve değerlendirme gibi sürecin her aşamasında etkin rol oynamaktadır. İçerik temelli olması nedeniyle teorik bir ders olan çağdaş sanat dersi, çokkültürlü, disiplinlerarası ve öğrenci merkezli (farklı öğrenmeleri hedef alan) bir yapıda yürütülmüştür. Dersin, yaşam-sanat-eğitim durumları arasında yaratıcı ilişkiler kurabilecek tutumlar edindirme, çağdaş sanat yaklaşımları hakkında yargıda bulunma, çağdaş sanatın disiplinlerarası yapısını açıklama ve disiplinlerarasılık yoluyla görsel kültür alanlarının çeşitliliğini algılama gibi amaçları nedeniyle öğretim elemanı, öğretim sürecinde yeni bir yaklaşım geliştirme ihtiyacı duymuştur. Bu ihtiyaç doğrultusunda öğretim elemanı öncelikle içeriğin bilgi yapısına eleştirel yaklaşmış ve bütünleşik bir içerik düzenleme yaklaşımı benimsemiştir. Bu içerik düzenleme yaklaşımına göre içerikteki farklı bilgi türlerine uygun farklı yöntemler uygulanmaktadır. Bu bağlamda öğretim elemanının bilgi yapısındaki 1950 sonrası tarihsel dönemde ortaya çıkan alternatif sanat yaklaşımlarına paralel disiplinlerarası bir yaklaşıma başvurduğu söylenebilir. Çağdaş sanatın 1950 sonrası döneminde disiplinlerarası, eşzamanlı ve anti-hiyerarşik yapısını, farklı uzmanlıklara sahip öğretim elemanlarını öğretim sürecine katarak yapılandırmıştır.

#### *4.4.1.1. Planlama üzerine uzman görüşü*

*Planlama üzerine uzman görüşü*, öğretim elemanının planlamaya başlamadan önceki ön araştırmaları içermektedir. Öğretim elemanı, lisansüstü eğitiminin tümünü yurt dışında sanat eğitimi ve eğitimde program geliştirme üzerine çift alanlı doktora yaparak tamamlamış olması nedeniyle, yerel ve evrensel uygulamalar arasında karşılaştırmalar yapabilmekte ve bir takım tespitlere varabilmektedir. Öğretim elemanı, bu tespitlere ek olarak, bu dersi aynı kurumda önceki yıllarda vermiş olan öğretim elemanının içeriğin genişliğini belirleme konusunda görüşlerini almıştır. Bu görüşleri, "içerik olarak, (…) bu dersi basit anlamda, kronoloji olarak nereden başlatıyorsun nereye kadar getiriyorsun gibi bir konuşma oldu. Onunla yaptığımız görüşmede ben bir takım notlar aldım. Daha sonra bu ve benzeri dersler başka yerlerde nasıl veriliyor onu araştırdım" (ÖE, 1.Görüşme) şeklinde açıklamıştır.

#### *4.4.1.2. Farklı alan bilgilerine ihtiyaç*

*Farklı alan bilgilerine ihtiyaç* ile çağdaş sanat dersi içeriğinin çok alanlı yapısına dikkat çekilmektedir. Öğretim elemanı, farklı teori ve uygulama bilgilerine sahip içeriklerin birleşiminden oluşan çağdaş sanat içeriğinin bir öğreticinin tek başına altından kalkabileceği bir alan olmadığını düşünmektedir. Öğretim elemanı "Ama sonuçta dersin adı Çağdaş Sanat olsa da ben Çağdaş Sanat tamlamasının öngördüğü daha geniş bir biçimde işlemeye çalışma niyetindeyim, bunu ne kadar yapabilirim o ayrı. İşte bunu yapmanın çeşitli yoları var. Bana göre bir tanesi de farklı kişileri davet etmek (ÖE, 1.Görüşme)" şeklindeki görüşleri dikkat çekmektedir. Öğretim elemanı, içeriğin çok alanlı yapısının eğitsel bir ihtiyacı doğruduğunu kendi sözleriyle şöyle açıklamaktadır:

> **(…)** derste hem yönetici olduğum için beni o dersi hazırlamaktan kurtaran açık konuşmak gerekir se hem de bu işin sadece bir kişinin altında kalkabileceği bir kişinin her köşesini bucağını bileceği bir iş olmadığını anlatmak için. Mesela şimdi ben land art veya ekolojik sanatla toprak sanatı gibi konularda ilgili birisi değilim bilgili birisi de değilim dolayısıyla. Benim lisans eğitimimde veya yüksek lisans doktora eğitimim de bununla ilgili bir şey öğrenmedim. Daha sonra kitap da okumadım bununla ilgili. Bunu ben bilmiyorum (ÖE, 3.Görüşme).

Yukarıda öğretim elemanının değindiği alternatif sanat yaklaşımları, oluşum mantıkları hakkında bilgi sahibi olunması, çağdaş sanat felsefeleri ve hatta çağdaş estetik kuramları ile bağlantılarının kurularak öğretilmesi gereken konulardır. Öğretim elemanının darmadağın dünya ya da post-apokaliptik dünya olarak tanımladığı dönem düşünüldüğünde, birçok sanat akımının eş zamanlı olarak ortaya çıktığı ve hatta akım mantığının bireysel insiyatiflere dönüştüğü çoklu ve karmaşık bir yapıdan söz edilmektedir. Öğretim elemanı bu çoklu bilgi yapısında farklı uzmanların bilgilerine olan ihtiyacı tespit etmiş, bu nedenle öğretim sürecinde farklı uzmanlık alanlarından öğretim elemanlarına yer vermiştir.

Farklı alanlardan uzmanlar olarak çağrılacak konuk öğretim elemanlarının öğretim sürecine katılabilmeleri konusunda ilgili alan hakkında çalışmalar yapmış olmaları ve birikim sahibi olmaları önem taşımaktadır. Bu konuda konuk öğretim elemanlarından Banu, özellikle sanat alanında kuramsal bilgi birikimi kadar teknik anlamda deneyim ve birikimi olmanın da önemli olduğuna değinmiş, "Mesela dijital sanatı anlatıyorsanız teknik bilgi birikimi de gereklidir, dijital sanatta bazı teknik terimler var. Onları karşı tarafa iyi anlatabilmeniz için belki bu konuda daha iyi çalışmış

kişilerden yardım alınabilir. Bu konuda araştırma yapmış kişilerden. Bunlar önemli! (KÖE Banu, Görüşme, s. 11)" şeklinde görüşlerini bildirmiştir. Banu'nun bu görüşü, içeriğin çeşitli kuramsal ve teknik bilgi yapılarından oluştuğunu ve bu nedenle çeşitli uzmanlıklarla tamamlanmasının gerekliliğini göstermektedir. Banu bu görüşünü, "Çünkü nasıl bir resim disiplininden bahsederken renktir, dokudur anlatıyorsanız dijital sanatın veya başka sanat tekniklerinin de kendi içinde bazı teknik kavramları ve terimleri var. Çağdaş sanatta bir düşünsenize müthiş geniş bir alan, pek çok disiplin, her şeye vakıf olamayabilirsiniz" şeklinde bir karşılaştırma yaparak "Bu anlamda size birilerinin destek olması güzel olacaktır (KÖE Banu, Görüşme, s. 11)" şeklinde disiplinlerarası öğretim sürecine yönelik bir çıkarıma varmaktadır. Bilgi yapısı olarak çeşitli alanların bilgilerinin alan uzmanlarının katılımıyla bir araya getirilmesi konusunda görüşlerini bildiren konuk öğretim elemanı Banu, bu birleştirmede süreci en etkili kullanmak anlamında zamanlama ve programlamaya dikkat edilmesinin gerekliliğine de ayrıca değinmiştir (Araştırmacı notları, s. 8).

#### *4.4.1.3.Uzmanların belirlenmesi*

*Uzmanların belirlenmesi* ile öğretim elemanının uzmanları belirleme sürecine dair bilgi verilmektedir. Öğretim elemanı süreci tasarlama sırasında öncelikle gönüllük esasına dayanan ve uzmanlık alanları hakkında bilgi sahibi olduğu öğretim elemanlarıyla görüşmeler yapmıştır. Öğretim elemanı bu uzmanların seçiminde öncelikle 1950 sonrası ortaya çıkmış olmasına ve tüm içerikle kurabileceği bağlantılara sonrasında bu kişilerin kuram ve uygulama anlamında bilgi birikimine sahip sanat eğitimci kimliklerinin olmasına dikkat etmiştir. Öğretim elemanının bu konudaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

> Şimdi bu derse bölümümüzde görev yapan ve benim zamanla ilgi alanlarını tanıdığım 3 tane daha sanat eğitimcisini çağıracağım. Bir tanesi Nergis hoca, bir tanesi Banu hoca eskiden bu dersi daha önce veren arkadaşımız, bir tanesi de daha çok grafik tasarımı alanıyla ilgilenen ve grafik tasarımı alanının da özellikle dijital sanat alanıyla ilgilenen Esra arkadaşımız. Bu arkadaşlarımızdan ikisi araştırma görevlisi bir tanesi de öğretim üyesidir (ÖE, 1.Görüşme).

Öğretim elemanı, öncelikle içeriğe katkılarından sonrasında yöntem ve disiplin çeşitliliği ihtiyacından kaynaklanan uzmanların çağrılması durumunu "işte bu tam disiplinlerarası oluyor (ÖE, 2.Görüşme)" sözüyle açıklamıştır. Buna göre bir öğretim

elemanı bu kadar çeşitli alanların bilgisine aynı anda hâkim olamayabilir ve içeriğin zengin olduğu bu tür durumlarda olağan bir disiplinlerarasılık planlanabilir.

> Yine bir takım kilit kavramlardan bahsedeceğim bahsedebildiğim kadar her şeyin uzmanı değilim. Yani doğal olarak hiçbir şeyin uzmanı değilim, o yüzden o tip konularla uğraşmış kişilerden yardım isteyeceğim işte bu tam disiplinlerarası oluyor işte. Yani Esra'nın dijital sanata bakışı onun dijital sanatla ilgili bilgisi, görgüsü, okudukları, yazdıkları vesaire bende yok! (ÖE, 2.Görüşme).

Konuk öğretim elemanlarından biri olan Esra'nın sunum yapmak üzere davet edilmesinin sebeplerinden biri de dijital sanatın içerik olarak kendine özgü grift ve disiplinlerarası bir niteliğe sahip olması ve Esra'nın doktorasının bir kısmını, bu alanda yurtdışında yapmış olmasıdır. Esra, dijital sanatın tanımlanması zor bir alan olduğunu "Yeni medya sanatı diye geçebilir, çoklu medya sanat, sayısal sanat, bilgisayar sanatı, bir sürü başlık bir sürü isimle karşılaşabilirsiniz. Tartışmaları yıllarca sürdü ve hala sürüyor. Ben hepsine dijital sanat diyorum, çünkü kocaman bir şemsiye altındaki tüm başlıkları kapsıyor" sözleriyle açıklamakta ve kendi geliştirdiği tanımlamasını "Bir sürü kitaptan birleştirip ben bir de şöyle bir tanım koydum" bir açıklamayla tek kaynağa bağlı kalmadığını ve öznelliği engellediğini vurgulayarak yapmaktadır (4b.Gözlem). Esra'nın dijital sanat tanımlamasına aşağıda yer verilmiştir:

> Üretilişinde veya sergilenmesinde yani yaparken veya bir ortamda sergilerken internet veya bir fiziksel ortam, bir ya da birden fazla dijital teknoloji, bu bir fotoğraf makinesi olabilir, bilgisayar tarayıcısı olabilir, google gibi bir browser ya da o tür bir tarayıcı olabilir, bir arama motoru olabilir, ne bileyim işte projeksiyon olur, bilgisayar olur, her hangi bir teknolojinin rol aldığı fiziksel olmayan üretimlerle de deneyimlenebilen, bu altı çizilebilecek bir kelime, sanat biçimine dijital sanat diyebiliriz (4b.Gözlem).

Dersin öğretim elemanı, konuk olarak davet edilen Esra'nın, içerik olarak zengin ve karmaşık bir yapıya sahip dijital sanat hakkında ders anlatabilecek düzeyde bilgi ve deneyim birikimi olduğuna inanmaktadır. Bu nedenle dersin bir bölümünü kendisinin anlatması konusunda görüşlerini almış ve programlamasını buna göre gerçekleştirmiştir. Bu konuda söylenmesi gereken önemli bir husus da, Esra'nın doktora eğitimini ve tezini, sanat eğitimi ana başlığıyla tamamlamış olması, kendisinin dijital sanat sunumunu öğretime yönelik planlayabilecek bilgi birikimine sahip olduğunu da göstermektedir.

Farklı alanların bilgilerine ulaşabilmenin önemli olduğu düşüncesiyle öğretim elemanı, 1960'larda kavramsal sanatla eşzamanlı ortaya çıkan arazi sanatını da içerik seçimine ve öğretim sürecine katmıştır. Arazi sanatı ile ilgili araştırmaları ve deneyimi olan grafik tasarımcı ve akademisyen olan Burcu, yüksek lisans tezinde grafik ve arazi

sanatı ilişkisini enstalasyonlar temelinde kurduğunu belirtmiştir (KÖE Burcu, Görüşme, s. 2). Konuk öğretim elemanı Burcu, arazi sanatı ile nasıl tanıştığını "Land Art'la tanışıklığım 2005 yılına Galler'de (…) kendimi geliştirmeye çalıştım. Galler Üniversitesi'nde University of Abesvit'ten Land Art dersi aldım Jullien Rudolf diye bir hocadan ve onunla birlikte bunu öğrenmeye başladım, deneyimlemeye başladım (4c.Gözlem)" sözleriyle ifade etmiştir.

Burcu, "(…) Sanatçı ya da tasarımcı, sinemadan da beslenmeli, edebiyattan beslenmeli, müzikten beslenmeli (KÖE Burcu, Görüşme, s. 7)" diyerek çağdaş sanatın disiplinlerarası yapısını vurgulamış ve "bu projenin içinde, fotoğraf var, tipografi var, ses var, animasyon var yani. Ben buna çok yönlü diyorum. Sosyo-kültürel bir içerik var (…) ticaret var, alım satım olayı (KÖE Burcu, Görüşme, s. 16)" diyerek çalışmalarının genel niteliğinden söz etmiştir. Disiplinlerarası bir içeriğe sahip arazi sanatının bilgi ve deneyim birikimini grafikle birleştirebilmesi, uzmanın derse davet edilme sebeplerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Konuk öğretim elemanlarından biri olan Nergis'in derse dahil edilme sebebi, diğer öğretim elemanlarının alan bilgisi ve deneyimlerine dayalı sebeplerinden farklıdır. Nergis tek bir alan üzerindeki birikimini aktarmayı değil, bir kavram yoluyla sanat tarihi sürecinde yaşanan değişimi göstermeye çalışmıştır. Bu yolla öğrencilerde geleneksel sanatlardan moderne, modernden postmoderne görsel bir imgenin değişimi hakkında temel ilkelerle bir bakış açısı geliştirebilmeyi amaçlamıştır. Nergis, çağdaş sanata bakışı ve öğretim sürecinde kullandığı yöntemi, doktora düzeyinde çağdaş görsel sanatlar dersinde uygulayan bir öğretim elemanıdır. Dersin öğretim elemanının kendisini bu derse davet etme nedenlerinden sadece biri olarak gösterilebilir.

Performans sanatı ve feminist sanatla ilgili sunumuyla derse konuk olarak katılan diğer bir uzman, Banu'dur. Banu, doktora tezinde sanat eleştirisi üzerine çalışmış ve sanat tarihinde karşılaşılan farklı yaklaşımların nasıl irdelenmesi gerektiği konusunda bilimsel çalışmalarda bulunmuştur. Sanatın modernden postmoderne yaşanan değişiminde bazı temel ilkeler üzerinde disiplinlerarası yapıya dikkat çekecek bilgi birikimi ve deneyime sahip olması, Banu'nun davet edilme sebebi olarak ifade edilebilir.

Öğretim elemanı, sanat alanındaki çalışmaları ve teorik bilgi birikimleri hakkında fikir sahibi olduğu uzmanların öğretim sürecine katkıda bulunacakları alanların içeriklerinin seçimlerini kendilerine bırakmıştır. "Benim için ama tabi insanlarında

kendilerine göre programları, işleri, güçleri olduğu için bu gelen arkadaşların hepsi ya doktora öğrencisi, ya öğretim görevlisi, ya öğretim üyesi böyle durumları vardı. O yüzden biraz ben onlara bıraktım (ÖE, 3.Görüşme)" şeklinde görüşleriyle bu konuda belirleyici, sınırlandırıcı ya da yönlendirici tavır içerisinde olmadığını ifade etmiştir.

#### *4.4.1.4.Mekân problemine yaratıcı çözüm*

Dersin öğretim sürecinin planlanmasında öğretim elemanının karşılaştığı durumlar birbiriyle ilişkilidir. Derse gireceği bilgisinin öğretim elemanına geç gelmesi, öğretim elemanının tekrarlı ders anlatımını uygun bulmaması, mevcuda uygun mekan arayışı ve paydaşlarla planlanan disiplinlerarası bir dersi yönetme durumları birbiriyle ilişkidir. Öğretim elemanı, öğrenci mevcuduna bağlı gelişen problemli durumu "Normalde A ve B grubu olarak iki grupta işlenecek bir dersi, benim kendi programıma uymadığından, programımın sıkışıklığından dolayı, tek gruba indirdik böylelikle şu anda derse kayıtlı tam olarak 75 öğrenci var. Tabii bu hiçbir şekilde ideal bir şart değil! (ÖE, 1.Görüşme)" şeklinde açıklamıştır. Sınıf mevcuduyla orantılı büyüklükte derslik ya da amfilerin bulunmaması, öğretim elemanını kampüs içerisinde yeni derslikler araştırmasına neden olmuştur. Öğretim elemanı, mevcuda uygun mekan arayışı sonucunda aynı kampüste yer alan Çağdaş Sanatlar Müzesi, Japon Bahçesi, Konferans salonları gibi alanların takvimlerini incelemiş ve dersin programını bu mekanları kullanabilecek şekilde yapılandırmıştır. Dersin öğretim programını, haftalara ve bulduğu mekânlara göre planlamış ve dönem başında öğrencilerle paylaşmıştır. Benzer durumlarda, öğretmenin şartlara göre kıvrılabilen esnek bir yapısının olmasına ve öğretimi her türlü koşulda yaratıcı çözümlerle etkinleştirmesinin gerekliliğine ilişkin görüşleri şöyledir:

> Keşke üniversitemizin başka üniversitelerde olduğu gibi şöyle büyük bir amfisi olsaydı da ben bu dersi o şekilde yürütebilseydim. Önce öyle söyleyeyim. Programda hangi güne koyacağımız, artı fiziksel şartlar artı öğrenci sayısı. Bunlar tabii bir takım kısıtlamalar getirdi. Ama aynı zamanda her kısıtlama bazen de bir takım sürprizler, olumlu şeyler de getirebilir (ÖE, 1.Görüşme).

Öğretim elemanının sınıf mevcuduna uygun olduğunu düşündüğü Anadolu Üniversitesi Çağdaş Sanatlar Müzesi projeksiyon kullanma imkanı olmayan bir mekandır. Öğretim elemanı, bu mekanda gerçeleştirdiği derste, sunuş yoluyla öğretim yaklaşımını benimsemiştir. Bu durumda öğretmen merkezli etkinlik ya da taktik gibi bir

takım motivasyon arttırıcı çabalara ihtiyaç duymuş ve bu durumda öğretim sürecini şartlara göre nasıl şekillendirdiğini şöyle açıklamıştır:

(…) daha çok Antmen'in kitabı üzerinden bazen projeksiyon olanağımız olmadan çünkü dersi müzede vermek zorundayım orası boş kongre merkezi dolu vesaire şimdi o zaman daha çok o tip derslerde ben daha çok kavramsal yanı ağır olan konular işlemeye çalışıyorum ama bu da mecburiyetten. Benim 75 öğrenciyle ders işleyebileceğim uygun görsellerimi gösterebileceğim videomu oynatabileceğim vesaire bir yer olsa başka türlü bir program izlerdim. Öğretmenlik işte birazcık şartlara göre kıvrılmak şekil almak vesaire onun için şöyle bir durumumuz var. (…) daha kuramsal olan yönelişleri akımları diyelim bu görsel imkânımızın olmadığı derslerde anlatmaya çalışıyoruz Örneğin Dadaizm konusunu baya müzede neredeyse değil hiçbir yerde görsel görmeden öğrencilere anlatmaya çalıştım ben! (…) Tabi bu büyük eksiklik aslında haaa bi yandan da kavramsal boyutunu anlatmak için baya bir fırsat olmuş oluyor bir yandan da artısı oluyor çünkü genelde öğrenciler görsellere boğuluyorlar ya. Haaa Dada da buymuş. İşte vidalı yuvarlaklar falan olduğu zaman Dada diyeceğiz diye düşünüyorlar (ÖE, 2.Görüşme).

Öğretim elemanı görsel gösterme imkânı olmadan sözel anlatımlarla da zihinsel süreçleri oluşturabileceğini ve bunun bazı kavramsal yanı ağır konularda oldukça etkili bir yöntem olduğunu da düşünmektedir. Ayrıca görsel gösterememenin çeşitli disiplinlerden ya da öğretim yöntemlerinden yararlanmayı gerektirdiğini "(…) bir de görsel gösteremeyen bir öğretmenin durumunu düşün, şiirini okuyorum mesela (ÖE, 2.Görüşme)" sözleriyle ifade etmiştir. Bu tür durumlarda zihinsel süreçleri oluşturabilmenin bir yolu olarak edebiyattan, kültürel öğelerden, taklitlerden yararlanmıştır. Bu deneyimini, "Şu şiiri konsantre olmuş bir öğrenci grubuna iyi bir şekilde okursam ben öyle inanıyorum ki gerçeküstücülüğe çok iyi bir başlangıç yapıyorum (ÖE, 2.Görüşme)" şeklinde açıklamış ve görsel gösterilemeyen durumlarda bu tür zihinsel bağlantıların kurulabilmesinde öğrencilerin güdülenmesi ve konsantrasyonunun önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Öğretim elemanı taktik ve etkinliklerin uygulanmasında grubun dikkatinin de önemli olduğu üzerinde durmuş, düz anlatım olarak eleştirel yaklaştığı sunuş yoluyla öğretimde dikkat edilmesi gereken noktaları şöyle açıklamaktadır:

Ama ben kendi öğrenciliğimi hatırlıyorum düz anlatım yöntemiyle iyi öğretmenlerden bir sürü şey öğrendim. Düz anlatım yapan kişi öğrenci konsantrasyonu nedir, öğrenci konsantrasyonunu diri tutmak nasıl olur veya diri tutulmayacak nokta neresidir, ne zaman mola vermelidir bilmelidir. (…) Hava şartı bile etkilidir. Karanlık, kara bulutların olduğu yağmurlu bir günde öğrencinin ortalama konsantrasyonu 20 dakikadır da tam bahar gelirken dışarda gürül gürül bahar varken 12 dakikadır ama ortalama bir günde de 30 dakikadır (ÖE, 3.Görüşme).

Öğretim elemanı ayrıca "öğrencilerin kafasında oluşan o şartlanmayı yıkmış oluyor görsel göstermeden anlatmak. Bütün şartlarımız süper olsa da görsel

göstermeden önce anlatsam, ondan sonra görselleri göstersem (ÖE, 2.Görüşme)" sözleriyle bu yöntemin avantajlı yönlerine dikkat çekmiştir.

Öğretim elemanı sunuş yoluyla öğrenmeyi, farklı alanlardan bilgilerle desteklemiş ve eleştirel olarak düz olarak nitelediği öğretim sürecini zenginleştirmeye çalışmıştır. Öğretim elemanının projeksiyon kullanma imkanı olmayan derste sözlü anlatımla, tekerlemelerle, canlandırmalarla ve bir takım taktiklerle öğretimi çeşitlendirmesi konusunda öğrenciler de görüşlerini bildirmişlerdir. Öğrencilerden Serap görsel gösterilmeyen ve müzede gerçekleştirilen ders hakkında "Görseller göstermedi mesela bu hafta hoca, ama görseller göstermemesi çok bir şey kaybettirmedi çünkü anlatımı güzel. Gülüyorum da düşünüyorum da! (Serap, Görüşme, s. 5)" diyerek olumlu görüşlerini belirtmiştir. Bu ders hakkında olumlu görüş bildiren diğer öğrenci Bilge "Mesela müzede işlemek çok güzel bir şey oldu. (…) çağdaş sanatlar müzesinde çağdaş sanatlar dersi işlemek güzel bir şey bence. Yakınlık güzel, birebir eserlerle yan yanayız (Bilge, Görüşme, s. 2)" şeklinde düşüncesini açıklamıştır.

#### *4.4.1.5.Ders profesyonel bir etkinlik*

*Ders profesyonel bir etkinlik*, dersin teorik yapıda oluşundan ve mevcuda uygun geniş mekan kullanım ihtiyacından kaynaklanan sosyal ortamların düzenlenmesini içeren bir takım düzenlemeleri kapsamaktadır. Bu düzenlemeler, öğretim elemanının içeriğin farklı uzmanlık alanlarının bilgileriyle tamamlanması gerekliliği düşüncesiyle birleştiğinde profesyonel etkinliklere dönüşmüştür. Farklı uzmanlık alanları bilgileri, sunuma ve tartışmaya uygun mekânlar kullanılarak düzenlendiğinden konferans niteliği taşımaktadır. Dersin öğretim elemanının yönettiği bu süreçte, konuk öğretim elemanları ardışık bir biçimde sunumlarını gerçekleştirmişler hatta kimi zaman birbirlerinin sunumlarına küçük katkılarda bulunmuşlardır. Öğretim elemanı bu etkinlikleri, alan uzmanlarının yer aldığı "Çağdaş Sanat Konuşmaları" adıyla üniversite çapında duyurmuştur. Bu etkinlikler için seçilen mekanlar; konferans merkezleri, ortak kullanıma açık bahçeler ve müze binası gibi ortak kullanıma açık mekanlar olması nedeniyle üniversitenin ana sayfasında duyurularak herkese açık bir etkinliğe dönüştürülmüştür. Bu konferansların, konferans salonlarında planlanmış olması, dersi alan öğrenciler için motivasyon arttırıcı bir durum oluştururken, üniversitenin diğer tüm öğrencilerinin katılımına açık olmasıyla gerçek anlamda da bir konferans haline

gelmiştir. Öğretim elemanının bu etkinliklerin profesyonelleşmesi konusunda, öğrencinin yoğun katılımını ve motivasyonunu önemsediğini gösteren düşünceleri şöyledir:

Öğrenci sayısından kaynaklı haa dediğim gibi bunun pozitif tarafı da var ama negatif tarafları daha fazla. Pozitif taraflarını şöyle söyleyebilirim işte projeksiyon imkanlarının, fiziki imkanların iyi olduğu sınıflar bulabildik ve bütün öğrenciler oturduğu zaman sanki profesyonel bir aktiviteye benziyor bir etkinlik gibi ders işliyoruz. Bu açıdan da aslında belki daha yararlı olabilir. Hani değişik bir mekâna gelindiği zaman öğrenci o her gün gittiği sınıfın sıkıcılığından da biraz kurtulmuş oluyor. Çünkü o sıkıcılık o öğrencinin derste de sıkılmasına sebep oluyor. Şimdi biz her seferinde değişik mekânlarda ders işlediğimiz zaman belki motivasyonlarına da bir pozitif etkisi olabilir, birkaç öğrencide ben en azından bunu gördüm (ÖE, 1.Görüşme).

Profesyonel bir tartışma ortamına dönüşen ders, öğrencilerin sıklıkla karşılaşamayacakları sıradışı bir deneyim haline gelmektedir. Bu türden karşılıklı etkileşimlerin yaşandığı derslerden biri de üç öğretim elemanın bir konu hakkında etkileşimli bir tartışma ortamı yarattığı derstir. Bu derste öncelikle dersin öğretim elemanı, postmodernizm konusu hakkında sunum yapmış sonra sözü dijital sanatı anlatan konuk öğretim elemanı Esra'ya bırakmıştır. Esra'nın dijital sanatın ne olduğu ve çağdaş sanattaki yeri konusundaki sunumu sırasında, hemen kendisinden sonra sunum yapacak olan Nergis, söze aşağıdaki sözleriyle dahil olmuştur.

**KÖE Esra:** Aslında çok geniş bir şey, Emrah'ın (kod isim) dediği gibi kafa karıştırıcı. Ama sadece dijital sanatta değil ki? Diğer şeylerde de öyle değil mi? Hangisine sanat diyeceğiz? Hangisi sanat olacak? Hangisi sanat olmayacak?

**KÖE Nergis:** Somutluk durumu azaldığı noktada onu kabullenme durumumuz da azalıyor

**KÖE Esra:** Evet, aynen öyle

**KÖE Nergis:** Evet Land Art'ta işte mesela daha büyük fotoğrafla onu görebiliyoruz. Ama dijital ortamda yapılmış bir üründe, o somutluk durum çok azaldığı için sanat olma durumunda ya da iş olma durumunda insanda bir tatmin oluşturmuyor yani

**KÖE Esra:** Aslında şöyle, sorgulatıyorsa ben o zaman dijital sanat diyebiliyorum. Bana sorgulatıyorsa, bu çalışma neden yapılmış, yani bir oyun için yapılmış bir boyama da olabilir ama hakkını vermeli. Ya da az önceki gibi bir bilgisayar oyunu üzerinden yapılmış bir iş de olabilir ama yine hakkını vermeli. Yani sorgulatmalı üzerine düşündürtmeli (3. gözlem).

Öğretim sürecindeki bu farklı düzenleme hakkında konuk öğretim elemanı Banu da görüşlerini bildirmiştir "çağdaş sanat konuşmaları adı altında konferans gibi oldu. Evet bu öğrenciler için de ilgi çekici oldu. Öğrenciler o kalıplaşmış ders ortamından çıkıp biraz daha sunumlar şeklinde görünce ben daha zevk aldıklarını düşünüyorum (KÖE Banu, Görüşme, s. 12)".

Bu profesyonel etkinlik, öğrencilerde olumlu sonuçlar doğurmuştur. Bu durumu öğrenci görüşleriyle örneklendirmek gerekirse Ferda'nın sözleri dikkate değerdir "derse gelenler anlatanlar çok işe yaradı. Örnekler… İşe hakim olanlar… Kendi alanıyla ilgili sunumlar yapanlar… Gerçekten iyiydi! (Ferda, Görüşme, s. 1)". Yasemin bu konuya kalıcılık açısından yaklaşmıştır ve "çağdaş sanatta konferans tadında işlediğimiz için nasıl bir lisanla konuştukları on sene sonra da aklımızda kalır (Yasemin, Görüşme, s. 1)" şeklindeki sözleri bu düşüncesini açıklamaktadır. Vahit'in "(…) dersin hep aynı yerde işlenmeyişi bir artı oldu sınıf için. Çünkü belli zamandan sonra sınıf öğrenciyi, hocayı boğuyor. Ama sürekli farklı yerlerde, konferans salonunda olsun, müzede olsun o tarz yerlerde, teknolojinin yeterli olduğu mekânlarda dersi görmek daha iyi oldu (Vahit, Görüşme, s. 2)" sözleri, dersin taşınmasından ve farklı mekânları deneyimlemiş olmaktan duyduğu memnuniyeti göstermektedir. Diğer bir öğrenci Serap, bu uygulamanın çok şeyi değiştirdiğine inandığını "Öf yine mi çağdaş sanat var diye gelmedim. Çünkü sınıfta değildi bir kere. Orada olması çok şeyi değiştirdi benim için. Kendi adıma konuşuyorum.(…) Konferans tadında sürmesi çok değişikti benim için (Serap, Görüşme, s. 4)" sözleriyle açıklamıştır. Dersin diğer derslerden farklı bir etkinlikler dizisi halinde sürdüğünü belirten Azize, "Bir kere bizim dersimiz etkinlik şeklinde oluyordu. Sıradan bir ders değildi açıkçası. Benim gördüğüm en iyi derslerden biriydi (Azize, Görüşme, s. 3)" şeklinde motive edici bulduğunu da ekleyerek açıklamıştır.

#### *4.4.1.6.Yöntemin eğitici boyutu*

Öğretim sürecinin konuk öğretim elemanlarıyla desteklenmesini eğitici bir durum olarak gören öğretim elemanı bu görüşlerini "Bir de şöyle bir iyi tarafı oldu özellikle mesleğe yeni başlayan araştırma görevlilerimizin sunum yapması hem de kalabalık bir grup önün de sunum yapması onlar için de iyi oldu. Benim dersime onların katkıları oldu, bence benim dersimin, öğrencilerimin de onlara katkısı oldu. Karşılıklı bir şey oldu (ÖE, 3.Görüşme)" şeklinde açıklamıştır.

### 4.4.2. Uzmanların süreçteki rolleri

#### *4.4.2.1. Sanatın tarihsel değişimi*

*Sanatın tarihsel değişimi* ile içerikte yer alan bir bilgi yapısını ortaya koyabilmek amaçlanmaktadır. Bu sunumda konuk öğretim elemanı, sürece aktaracağı sanat tarihsel içeriği, bir döneme ya da bir yaklaşıma yönelik değil, ardsüremli bir anlayışla tüm sanat tarihi anlatısına yönelik gerçekleştirmiştir. Dersin öğretim elemanına göre, kavram temelli ve ardsüremli bir yaklaşımla hazırlanan görsel sanatlarda zaman sunum içeriği, çağdaş sanat dersiyle kapsam niteliği açısından benzeşmektedir. Her iki içerikte de kavramsal anlamlandırmalar, ardsüremli bir anlayışla öncesindeki konulara ve içeriklere bağlıdır. Örneğin çağdaş sanat dersi içeriğindeki 1950 sonrası alternatif yaklaşımlar ve postmodern felsefe, kendinden hemen önce ve ona eleştirel olarak ortaya çıkan modern sanat akımlarının ve felsefelerinin özümsenmesini gerektirmektedir. Benzer bir anlayışla modern sanat akımlarının geleneksele karşı benimsedikleri eleştirel tutumların anlamlandırılması da ancak modern öncesi bir takım sanat felsefelerinin bilinmesini gerektirmektedir. Dersin öğretim elemanı, konuk öğretim elemanının zaman kavramı temelli sunumu ile çağdaş sanat dersi genel içeriği arasındaki bu avangardist benzerlik hakkındaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

> Nergis'nın sunumu zaman içinde değişen imgeler (…) Nergis'in sunumu benim dersimle çok paraleldi. Daha uzun bir zaman aralığında baktı. Çünkü benim kendi ön kabulüme göre çağdaş sanat denilen ders, dersin daha önceki öğretim elemanıyla yaptığım konuşmalardan da, başka yerlerden de bildiğim şeye göre, geçmiş yüzyılın başından sonuna kadar 1900'den 2000'e kadar olan dönemdir (ÖE, 3.Görüşme).

Buna göre konuk öğretim elemanının hazırlamış olduğu sunum, herhangi bir kavram yoluyla sanat tarihine bakmayı böylece çağdaş sanatı hazırlayan sanat tarihsel, sosyolojik, tekonolojik, epistemolojik ve felsefi birçok etkeni tekrar hatırlamayı ve çağdaş sanatla beraber sanatın temel unsurlarının değişimini anlamlandırmayı sağlamıştır.

Sanatlardaki geleneksel ve klasik anlayışlardan modernist anlayışlara geçişte yaşanan değişime zaman kavramı özelinde değinen Nergis, bu değişimi önce bir Gotik dönem ikonasıyla ve ikonalarda benimsenen mutlak zaman kavramıyla açıklamıştır. Sonrasında Rönesans'ın hümanizm düşüncesinden söz ederek, Hans Holbein'ın "Bir Tüccarın Portresi", Tiziano'nun "Üç Çağ" ve Jan Van Eyck'ın "Arnolfi'nin Düğünü"

tablolarında, sembolik anlatımlar yoluyla zaman kavramını, insan ömrü ve hayatın kısalığı üzerinden düşündürmüştür. Sanat tarihi anlatısına kronolojik bir bakışla devam eden konuk öğretim elemanı, Barok dönem eseri olan Bailly David'in "Vanitas"ıyla kurukafa, cam ve sabun köpüğü gibi imgelerin sembolik anlamlardan yararlanarak yaşamdaki geçiciliği çağrıştırdığını ifade ederek, zamana vurgu yapmıştır. Klasik dönemden David'in "Horoz Kardeşlerin Yemini" yapıtıyla Antik çağa, Roma'nın kültür ve sanatına öykündüğünü belirtmiş ve böylece klasik dönem ve geçmiş zamanın kalıcılığı ilişkisine vurgu yapmıştır. Goya'nın "Çocuklarını Yiyen Kronos" adlı yapıtıyla zamanının acımasızlığına, Delacroix'nın "Medusa'nın Salı" adlı yapıtıyla da an'a ve zaman kavramının bazı acı anlarda değişken algılamalarına dikkat çekmiştir. Courbet'nin "Taş Kıranlar"ı ile insanın zamanın zorlukları içindeki değişimine değinmiş, modernizme kadar bilinen sanatsal yaklaşımların zamanı yansıtmacı bir anlayışla nasıl ele aldıklarını ortaya koymuştur (Araştırmacı notları, s. 7).

Konuk öğretim elemanı, modernizmle beraber yansıtmacı yaklaşımların yerini biçimsel arayışlara bıraktığı eserlerden örnekler vermeye başlamıştır. Örneğin Monet ile bir örneğini verdiği empresyonizmde gün içerisinde ışığın zamanla değişimi ve zamanda algısal farklılıkların, konunun kendisi olduğuna vurgu yapmıştır. Cezanne'la başlayan bir eğilimle "Kübizmde resme dördüncü boyutu katan" sanatçıların, "aynı anda tüm yüzlerin gösterilmesi durumuyla resim yüzeyinde bir eşzamanlılık" yarattıklarına değinmiştir (3b.Gözlem). Anlatımına fütürizmin ardzamanlılığına ve zamanda imgenin akışını gösterme endişesine değinerek devam etmiştir. Bu konuda Baccioni ve Balla'dan örnekler veren Nergis, expresyonizmde içsel zamanın önemine ve sürrealizmde zaman ve mekân kavramının değişimine vurgu yapıldığına dikkat çekmiştir (Araştırmacı notları, s. 7).

Soyut dışavurumculuk ve pop artla modern sanatın biçimci endişelerinin yerini popüler kültüre eleştirel bakışın, sosyoloji ve felsefenin, sanatın esas konusu oluşunun, hazır nesnelerin sanat nesnelerine dönüşmesinin örneklerini Warhol'un ve Oldenburg'un çalışmalarıyla vermiştir. Bunlardan bir örnek aşağıda Görsel 4.21'de görülen Andy Warhol çalışmasıdır.




**Görsel 4.21.** *3b. Ders Sunum Materyali*

Konuk öğretim elemanı Andy Warhol'un bu eseri hakkında öğrencilere, pop artın sanatsal yaklaşımı ve bu yaklaşımla sanatçının zaman kavramına bakışını "popüler bir yıldızın parlayıp sönme anına dair bir gönderme var (3b.Gözlemi)" şekline açıklamıştır.

Konuk öğretim elemanı, 50 sunum görselinden yararlandığı sunumunda 20. Görselden sonrasını 1960 sonrası çağdaş çalışmalara ayırmıştır (Araştırmacı notları, s. 8). Pop artla giriş yaptığı çağdaş sanat içeriğine yeni Dada anlamına gelen Neo Dada ve Rauchenberg'in resim yüzeyinde nesne kullanımı ile devam etmiştir. Sonrasında Görsel 4.22'de görülen Calder'in Kinetik Art örneğini veren Nergis, bu örnek üzerinden yapıtın zamana ve doğal süreçlere göre şekillendirildiği sanat anlayışına yer vermiştir. Zaman bağlı şekillenen bu yapıtlar hakkında "(…) sanat yapıtının biricikliği, tekliği sabitlenmesi durumu, yani nasıl diyeyim? Bir tuval resmi yapılır, biter, bir sergi salonunda müzede sergilenir, değil mi? Ama bu tür çalışmalarda doğal süreçlere bırakıldığı için değişime uğrar" diyerek yapıtın tamamlanma ve sergileme anlamında da değiştiğini belirtmektedir (3b.Gözlem).




**Görsel 4.22.** *3b. Ders Sunum Materyali*

Öğretim elemanı, aşağıda yer verilen Görsel 4.23'deki Donald Judd'un eseri üzerinden minimalizmde zaman kavramını ele almıştır. Öğretim elemanının bu eser hakkındaki açıklamaları şöyledir: "Sonrasında (…)teknolojinin gelişmesiyle insan yaşamının değişmesi, sanatçıların böyle bir değişim içerisinde yaşayan bireyler olarak sanayinin el verdiği ürünlerin çeşitlenmesiyle birlikte bu malzemeleri kullanıp yeni işler üretmesi (…) çağının getirdiği teknoloji ve sanayi olanaklarının yarattığı malzemelerin kullanılmasıyla beraber dönemine bir gönderme var! (3b.Gözlem)" şeklinde açıklamıştır.




**Görsel 4.23.** *3b. Ders Sunum Materyali*

Yerleştirme olarak Allan Kaprow'un "mekânda taşınamaz, zamanda tekrarlanamaz" felsefesiyle yaklaştığı işinden örnek veren konuk öğretim elemanı, arazi sanatçısı J. Christo'nun kaplama çalışmalarından bir örnekle sunumuna devam etmiştir (3b.Gözlem). Görsel 4.24'te görülen eseriyle Christo'nun doğayı ya da korunması gerektiğini düşündüğü anıtsal mimari yapıları paketlemesini, "Burada ki zaman tabi ki şey, hani hem insan olarak biz yaşadığımız dünyayı şekillendiriyoruz, kirletebiliyoruz ya da duyarlılık göstererek onu koruyabiliyoruz. Burada Land Art sanatçılarının şöyle bir tavrı da ortaya çıkıyor; hani ekolojik bir duyarlılıkları var (3b.Gözlem)" şeklinde yorumlamıştır.




**Görsel 4.24.** *3b. Ders Sunum Materyali*

Arazi sanatı örneğinden sonra hemen hemen aynı tarihlerde ortaya çıkan video sanatına değinmiştir. Video işlerini, güncel yaşam eleştirisi üzerine temellendiren konuk öğretim elemanı, bu sanat hareketiyle ilgili görseli, Nam June Paik' ait bir çalışmadan seçmiştir. Aşağıda Görsel 4.25'te görülen bu çalışma hakkında düşüncesini zaman kavramıyla "Ekran sayısını çoğaltarak bizim bir yere odaklanmamızı onu algılama sürecimizi zorlaştırarak, aslında bu dijital teknoloji mi diyelim artık görüntüleme teknolojilerinin vermiş olduğu, sunmuş olduğu görüntülere, tekrar yeni bir gözle bakmaya davet ediyor! (3b.Gözlem)" şeklinde ilişkilendirmiştir.




**Görsel 4.25.** *3b. Ders Sunum Materyali*

1960 sonrası alternatif sanat uygulamalarına zaman kavramıyla yaklaşan öğretim elemanı, esas sorunsalı zaman olan süreç sanatıyla devam etmiştir. Bu konuda etkili bir örnek olarak GLSA'nın 'perspektif düzeltmeyle 12 saat nesne gelgit' çalışmasına ait bir videodan alıntı bir kareye yer vermiştir. Bu çalışma üzerinden "Bu işlemleri yapan sadece sanatçı değil. Bir kameramanı var, belki de bu işi planlayan bir mimarı var değil mi? Organize yaptıkları bir iş olarak görmek gerekiyor bunları (3b.Gözlem)" sözleriyle yapıtın disiplinlerarası oluşumuna dikkat çekmiştir.

Zaman kavramına bir de performans sanatından Josph Beuys'un ve Cunningham'ın örnekleriyle yaklaşan öğretim elemanı, performanslardaki geçiciliği vurgulamıştır. Performansın anlık bir olgu oluşundan ve izleyicinin belleğinde yaşamaya devam ettiğinden ve çağdaş işlerin kalıcılıkla ilgili yaklaşımlarından söz etmiştir. Burada sergilenme yoluyla değil belgelenme yoluyla kalıcılık sağladıklarını bu nedenle aslında bir çelişkiyi de yaşadıklarını belirtmiştir. Bu konuda Türk sanatçı Kutluğ Ataman'dan da bir örnek göstererek sunumunu sonlandırmıştır (3b.Gözlem).

Konuk öğretim elemanı çağdaş sanat dersinde gerçekleştirdiği sunumdan yola çıkarak öğretim yöntemini "benim sunumda yaptığım gibi bir kavram temelinde gidebilir. Zaman, mekan, birey gibi bakabilir. O kavram temelinde farklı yaklaşımlar nasıl yorumlamış, nasıl ifade etmiş böyle ele alınabilir (KÖE Nergis, Görüşme, s. 9)" sözleriyle açıklamıştır. Ayrıca öğretim elemanı bu yöntemi bir kavram temelinde içeriğe ilkelerle bakılarak "Böylelikle genel çerçeveyi, büyük alanı, büyük çerçeveyi görüp onun içerisinde çağdaş sanat kocaman, sanat zaten kocaman derya deniz, çağdaş sanatın bulunduğu alanı görebilir (KÖE Nergis, Görüşme, s. 9)" şeklinde yararlar sağlayacağı yönünde olumlu olarak nitelemektedir. Bu öğretim yöntemini "O alanın içerisindeki Land Artı, Body Artı, Kavramsalı, Minimalizmi, Pop Artı ve bunların konularının ne olduğunu, üretim şekillerinin ne olduğunu, mantalitesinin ne olduğunu algılayabilir duruma gelir diye düşünüyorum" şeklinde sonradan budaklanan bir yöntem olarak açıklamakta ve "Büyük çerçeveden küçüklere, tümden geliş şeklinde yapılmasının daha iyi anlaşılacağı diye düşünüyorum (KÖE Nergis, Görüşme, s. 9)" biçiminde özetlemektedir.

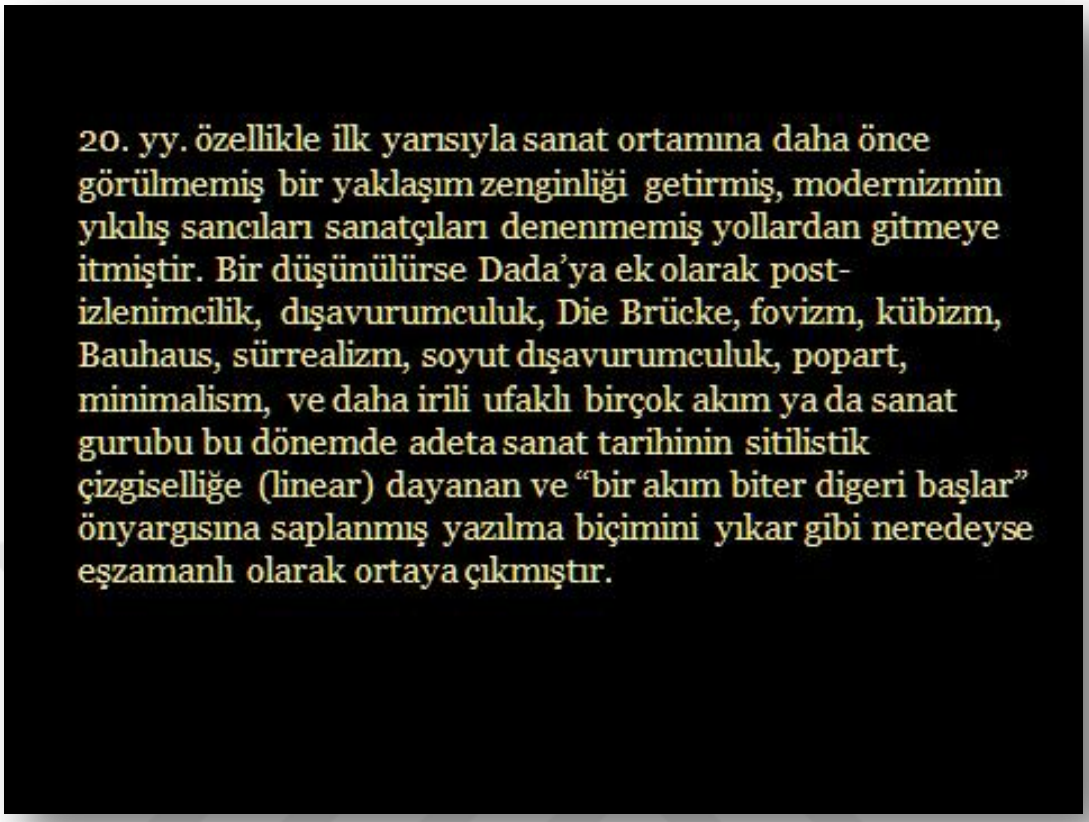
Konuk olarak katıldığı çağdaş sanat dersinin kendisine ayrılan süresini değerlendirerek kavramsal bir öğretim gerçekleştiren Nergis, bu yöntemin "Malzeme dersi ya da Sanatta Malzeme dersi olabilir mesela! İşi üretenin kanı olabiliyor, idrarı olabiliyor, sokakta bulduğu kâğıt olabiliyor. Video, fotoğraf olabiliyor" (KÖE Nergis, Görüşme, s. 10) şeklinde başka kavramlar belirlenerek de yapılabileceğini belirtmiştir.

Öğretim elemanı Nergis kavram temelli öğretim yöntemine verdiği bu örnekle birbiri içine geçmiş grift bir yapısı olan çağdaş sanatın kavramdan çeşitlenen bu yöntemle yapısal olarak daha uyumlu olduğunu şu sözleriyle açıklamaktadır: "Böylelikle kavram ve temalar üzerinden gidersen o esnekliği de göstermiş olursun. Sanatın şu anki varoluş biçimindeki o esnekliği, geçirgenliği, birbiri içinde var olmasını, çelişkilerini ve tanımlanamaz olmasını daha rahat verebilirsin. Burada böyle deniliyor ama şurada da şu şekilde ele alınıyor diyebilirsin (KÖE Nergis, Görüşme, s. 10)". Bu örneklemeden de anlaşılacağı gibi Nergis, çağdaş sanatta var olduğu kabul edilen esneklik durumuna ayrıca dikkat çekmektedir. Bu esnekliğe şu sözleriyle açıklama getirmektedir: "Çünkü postmodern dönemde çağdaş üretimler işte aslında sınırları belirsizleşen her alanda sanatçı kimliğinde, sanat yapıtında, izleyicisinde, sergi alanlarında. Hepsinde bir esnekliği olan yapıya dönüşmüş durumda şu an (KÖE Nergis, Görüşme, s. 10)".

Sanat tarihi sürecinde bir kavramın ifadesinin değişimi, öğrenciler tarafından da algılanmıştır. Bunun örneklerinden biri de Azize'nin sözlerinden alıntılanabilir. Azize, tarih süreci içerisinde imgenin değişimi konusundaki "Sanatın bir ifade şekli olduğuna inanıyorum. Özellikle hep dediğim gibi malzeme çok önemli artık. Çağdaş sanattan sonra şu oldu (…) Çağdaş sanatta artık bir eserin adı önemli değil. Konusu da önemli değil aslında. (…) Her şey konu olabilir artık! (Azize, Görüşme, s. 3)" sözleri dikkat çekmektedir.

#### *4.4.2.2.Postmodernizm ve neo-avangart yaklaşımlar bilgisi*

*Postmodernizm ve neo-avangart yaklaşımlar bilgisi* ile çağdaş sanatın kendi içerisindeki paradoksal yapısına ilişkin veriler ifade edilmektedir. Avangart terimi, felsefede karşıtlık ilkesinden beslenen bir düşünce ve uygulama biçimidir. Çağdaş sanat dersinde belirlenen içerik, birçok yönden avangart düşünceyle ilişkilendirilebilir. Çağdaş sanat, içeriğinde barındırdığı 1950 öncesi modernist yapı ile avangardın ilerlemeci felsefesini benimseyen ve kendinden öncekine eleştiri olarak ortaya çıkan temel karakteristik özler taşımaktadır. Sanatta ortaya çıkan 1950 sonrası postmodernist yapı ise modern avangardın elitist tavrını eleştirerek popüler ve tüketimci yeni bir avangart tavır yaratmıştır. Söz konusu avangardın adlandırılması ve felsefesi üzerine tartışmalar sürmektedir. 1950 sonrası sanatsal yaklaşımlarla beraber ortaya çıkan bu neo-avangart yaklaşım, eskiyi yıkarak yerine yenisini inşa etmek üzerine kurgulanan bir anlayışı reddetmektedir. Bu neo-avangardist sanatsal tavır, modernist yapıda yayılmacı bir anlayışla akımlar halinde gözlemlenememekte, bireysel inisiyatifler halinde ve kültürel değerleri koruyan bir biçimde kendini göstermektedir. Çağdaş sanat dersi, modern avangardı ve onun eleştirisiyle gelişen neo-avangardı birlikte barındıran ikili bir teorik yapıya sahiptir. Öğretim elemanı, bu ikili teorik yapı üzerinde önemle durmuş, postmodernizmi anlattığı derse kavramsal sanatla giriş yaparken avangardla ilgili bu diyalektiği konu edinmiştir (Araştırmacı notları, s. 7).




**Görsel 4.26.** *4a. Ders Sunum Materyali*

Postmodernizm konusunu ele aldığı sunumunda avangart ve neo-avangart kavramlarının arasında yayılmacı modernist politika açısından farklar olduğu gibi, akımların birbiriyle eş zamanlı ortaya çıkması konusunda da benzerlikler olduğunu belirtmiştir. Buna göre, 1950 öncesi avangart kavramı beklendiği gibi bir ardıllığı göstermemekte ve kavram kendi içerisinde bir paradoks barındırmaktadır. Bu paradoksa sanat tarihçilerin modernist sınıflandırma tutkularının sebep olduğunu düşünmektedir.

Öğretim elemanı, yukarıda yer verilen Görsel 4.26 yoluyla tüm öğretim süreci boyunca çeşitli yollarla eleştirdiği ve üzerinde durduğu *bir akım biter diğeri başlar* önyargısını ve sanat tarihçilerin sınıflandırmalarının algıları sınırlandırdığı yönündeki eleştirisini tekrarlamaktadır (Araştırmacı notları, s. 7).

Konuk öğretim elemanlarından Nergis de yaptığı kavram temelli sunumdan yola çıkarak avangart kavramının, çağdaş sanat içeriğindeki yerine değinmiş ve avangardı iki türle "Orada da tarihsel avangartlar, neoavangartlar var. Yani bir Dadaistler'in ortaya çıktığı ile bir de 1945'lerden sonrası olanı çok güzel anlatıyor orada. Ondan sonra da 45lerde soyut dışavurumcular. Jackson Pollock falan. Orayı alıyorum. Çünkü orda

pentür geleneği kısmen devam ediyor (KÖE Nergis, Görüşme, s. 14)" şeklinde açıklamıştır. Buradan sözü avangartlar yoluyla "Her ne kadar postmodern çağdaş işlerin sinyallerini verse de geleneksel yaklaşım devam ediyor 45'lere kadar. Çünkü hala tuval ver, hala boya var, hala çizim var (KÖE Nergis, Görüşme, s. 15)" diyerek modern postmodern ayrımına getirmiştir. Bu noktada konuk öğretim elemanı Nergis 1945 sonrası sanatsal hareketlerini, ortak bir plastik arayışa hizmet etmeyen ve postmodernizmin etkisinde oluşan daha bireysel inisiyatifler olarak görmektedir.

Konuk öğretim elemanı Nergis'in gerçekleştirdiği sunumun çağdaş sanat dersindeki durumuyla ilgili görüşleri "Kimisi tarihsel süreç olarak aktarabilir ama ben daha yoğun olacağını düşünüyorum. Çünkü bir akım başlayıp diğeri tekrar onun akabinde devam etmekte ya da ona karşı duruş olarak gelişmekte gibi diye bir şey yok!" (KÖE Nergis, Görüşme, s. 8) şeklindedir ve bu nedenle bir kavram üzerinden genel çerçeveye yaklaşmanın algılamada katkı sağlayacağını düşünmektedir.

Teorik yapının tamamlayıcılarından biri olarak bu neo-avangart yaklaşımların içerikteki yerine dair diğer konuk öğretim elemanlarının da görüşleri söz konusudur. Bunlardan biri de arazi sanatı sunumu ile derse alan uzmanı olarak katılan akademisyen Burcu'dur. Öğretim elemanı, Burcu yoluyla arazi sanatının içeriğe katılımı konusunda "(…) Bu arada Burcu'nun yaptığı sunum oldukça etkiliydi. Burcu, kendi tecrübelerini de paylaştı bizimle. Yani (…) Land Art'la şimdi burada bizim yaptığımız verdiğimiz eğitime göre daha avangart yaklaşımlar sundu (ÖE, 3.Görüşme)" şeklinde görüşlerini belirtti.

Öğretim elemanı, modern postmodern felsefeler arasındaki bağlantıda Dada'nın önemine birçok kez dikkat çekmiştir (Araştırmacı notları, s. 2-7). Bu konuda Nilüfer Öndin'in Sanatın Kavramsallaştırılması, Kavramın Sanatlaştırılmasıadlı kitabından okuduğu "Duchamp'ın sanata kattığı devrimsel ivme, 1950'li yıllardan itibaren etkisini gösterir. Happenings, Fluxus, Body Art, Minimal Sanat ve ardından Kavramsal Sanat, Duchamp'ın mirasından etkilenerek sanata farklı bir bakış açısı getirir! (2. Gözlem)" alıntısı dikkat çekicidir.

Farklı uzmanlık alanlarının bilgilerini öğrenme-öğretme sürecine taşımanın vazgeçilmez bir yolu olarak Dada'nın kavranması ve içerikte merkezde yer alması görüşü, konuk öğretim elemanı Esra tarafından da benimsenmektedir. Esra, lisans düzeyinde sanat eğitimi alan öğrencilerin dijital sanatı anlamaları ve yorumlamaları konusunda sanat tarihinde geçmiş dönemlere ait önbilgilerinin olması gerektiğini

düşünmektedir. Esra bu düşüncesini "Buradaki öğrenci için bir bilgi gerektiriyor. Çünkü köklerini Dada'dan, Pop Art'tan, Kavramsal sanattan alıyor. Postmodernizmle bağdaşıyor. Onları bilmesi gerekiyor ki üzerine oturtabilsin (KÖE Esra, Görüşme, s. 3)" şeklinde açıklamaktadır. Dijital sanatın algılanabilmesi için öğrencilerde olması gereken bilgi birikimi nedeniyle, çağdaş sanat içeriğinde yer alacak dijital sanat bilgilerinin içerikte son bölümlerde yer alması gerektiğini düşünmektedir. Bu düşüncesini "Çağdaş sanat dersi içerisinde verilecekse belki son haftalarda olması gerekiyor. Çünkü ben kendi açımdan sanatın geldiği son nokta olarak görüyorum (KÖE Esra, Görüşme, s. 3)" şeklinde açıklamıştır.

Postmodernizm ve avangart yaklaşımlar bilgilerinin çağdaş sanat dersi içeriğindeki yeri hakkında öğrenci görüşleri de söz konusudur. Derya'ya göre, çağdaş sanat dersi yoluyla tanışılan geniş çağdaş sanat içeriği, "programdaki diğer derslerle desteklenmeli ve teoride edinilen birikim uygulama boyutu ile" de (Derya, Görüşme, s. 4) anlamlandırılmalıdır. Bu görüşe katılan Vahit'in "Ders saatinin yükseltilmesi gerekir, ayrıca çağdaş sanat ders olarak tek olmamalı, dijital sanat da kavramsal sanat da olsun hani akımların iki saatlik seçmeli dersleri olmalı bence. Kredisi notu önemli değil!" şeklindeki görüşleri de dikkat çekicidir. Vahit, içeriğin genişliği nedeniyle yeteri kadar bilgi edinemediğini ve çağdaş sanattaki alternatif yaklaşımların ayrı birer ders haline gelerek öğretim elemanları desteğiyle deneyimlenmesi gerektiğini düşünmektedir. Vahit "Seçmeli dersler açılmalı. Çok kısıtlı. Vitray var. Mozaik dersi var. Ebru var. Onlar var da neden akımların veya dijital sanat adına bir dersimiz yok!" şeklindeki önerisini şöyle açıklamaktadır "45 dakikalık bir anlatım sürecinin sonucunda geri kalan 45 dakikada da uygulamaya başlansa çok daha iyi olur (Vahit, Görüşme, s. 4)".

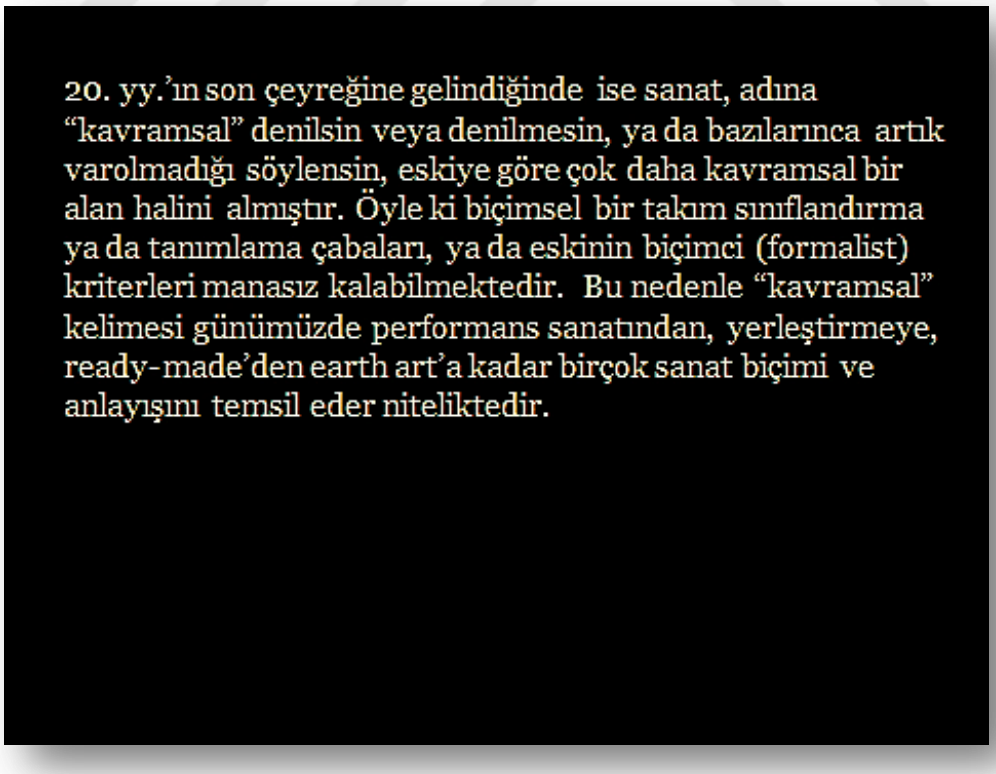
#### *4.4.2.3.Kavramsal sanat bilgisi*

*Kavramsal sanat bilgisi*, öğretim elemanının içerik nedeniyle öğretim sürecine katmayı hedeflediği bir bilgi alanını göstermektedir. Kavramsal sanat, modern sonrası felsefelerin çeşitli bilgi ve deneyim birikimini gerektiren ve bu şekilde anlamlandırılabilen bir içeriğe sahiptir. Bu içerik ayrı bir tarih dilimi ile bu dilimin algılanışını destekleyecek diğer disiplinlerin bilgilerine sahip olmayı da gerektirmektedir. Sanatsal yaklaşımını ve benimsediği sanat felsefesini modern sanata daha yakın bulan ve bunu "Sonuçta ben de belli bir çizginin insanıyım (ÖE,

2.Görüşme)" şeklinde ifade eden öğretim elemanı bu yakınlığını içerik seçimine yansıtmamış, planlamada modern sanatlara ayırdığı zamandan daha fazla zamanı, 1950 sonrasında ortaya çıkan alternatif sanat yaklaşımlarına ayırmıştır (Araştırmacı notları, s. 4). Hatta bu döneme ait bilgilerin daha etkili ve zengin olabilmesini önemsemesi nedeniyle içeriğin bu kısmında, alan uzmanlarını öğretim sürecine katmıştır. Farklı uzmanlık alanlarından bilgilerin uzmanlarca sürece katılması ve böylece içeriğin desteklenerek zenginleştirilmesi konusundaki görüşünü gösteren sözleri şöyledir:

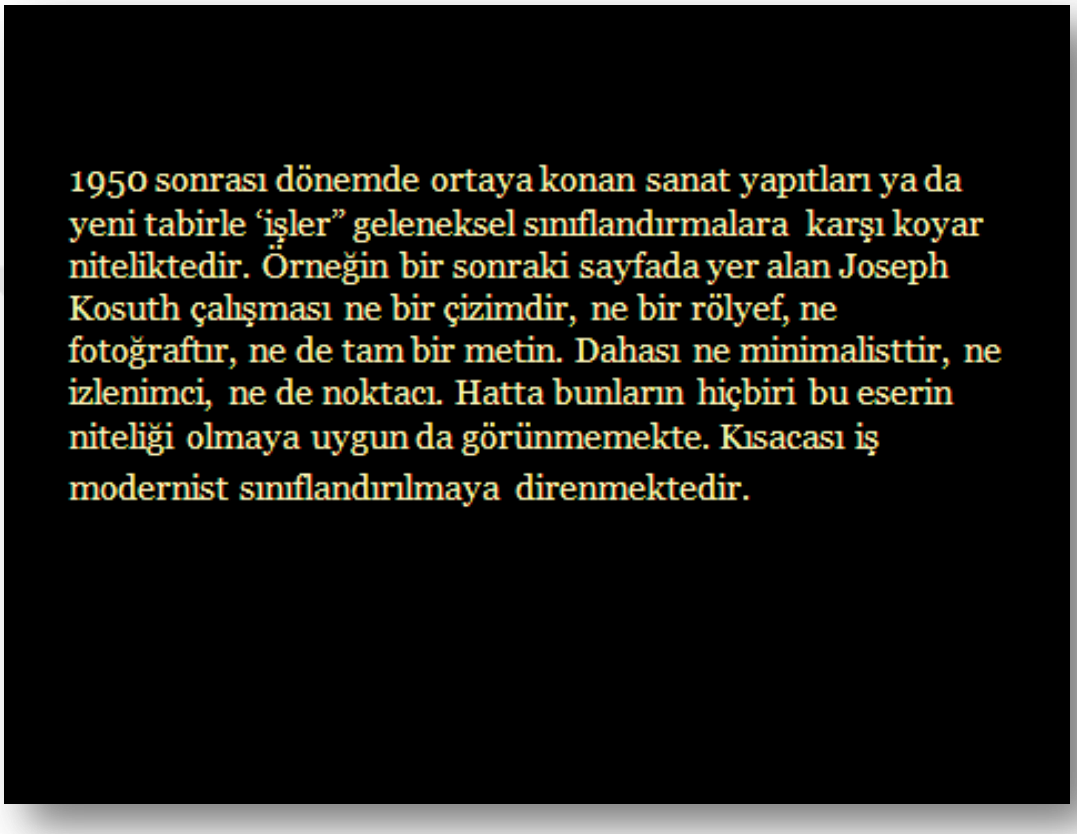
> Ben hiçbir zaman bazı insanların yaptığı gibi kavramsal sanat da neymiş bir de bunu çıkarttılar gibi saçma boyutlara girmem. Ama benim kavramsal sanatla ilgili bilgim en fazla bir tüketici ilişkisi yani kavramsal sanat tüketicisi diyenlere gittiğin zaman kafa yoran, sonra anlayamadığım şeyler hakkında okuma yapan birisiyim ben. Mesela Joseph Kosuth!. Kavramsal sanat alanında neredir? Denildiği zaman ben üç, beş cümle söyleyip susarım. Yani bunun bir uzmanı değilim. Bunun için Burcu'nun sunumu iyiydi (ÖE, 3.Görüşme).

Kavramsal sanatın çağdaş sanattaki yerinin önemine değinen öğretim elemanı, bu konuda kavramsal sanat teriminin kapsayıcılığına dikkat çekmektedir. Postmodernizmi anlattığı derste Dada ve Duchamp'ın kavramsal sanatın kökeni sayılabileceğine ilişkin görüşlerini Görsel 4.27'de yer verilen sunum materyalinden okuyarak aktarmıştır.




**Görsel 4.27.** *4a. Ders Sunum Materyali*

1950 sonrasında kavramsal sanatla beraber sanatın kavramsallaşması durumuyla beraber yapıt terimi de anlam ve ad değiştirmiştir. Bu duruma da dikkat çekebilmeyi amaçlayan öğretim elemanı bu konuda da yazılı bir görsel hazırlamış, bu duruma değinmeden geçememiştir. Bu konudaki görüşlerini aşağıda Görsel 4.28'de yer verilen materyal üzerinden okuyarak ifade etmiştir.




**Görsel 4.28.** *4a. Ders Sunum Materyali*

Öğretim elemanı, çağdaş sanat dersinin postmodernizmle eş giden ve sanat üzerinde tüm modernist endişelerin yıkıldığına inanılan tarih dilimine kavramsal sanat yoluyla giriş yapmıştır (Araştırmacı notları, s. 6). Bu yolla tüm kavramları açıklamayı denemiş ve oluşan çağdaş bakış açısını iletmeye çalışmıştır.

Sanat tarihinin sıradışı yapısının irdelenmesinden sonra içeriğin disiplinlerarası ve kavramsallaşan yapısına yapılan vurgu dikkat çekmektedir. Bu konuda öğretim elemanının postmodernizmi anlattığı derste kavramsal sanata örnek olarak Joseph Beuys'tan bir örnekle oldukça çarpıcı bir giriş yapmış olması önemlidir. Görsel 4.29'da yer verilen bu çalışma ile çağdaş sanatın zihinsel bir sürecin ürünü olan çalışmalardan oluştuğu (kavramsallaştığı) bunun yanı sıra yapısal olarak kent yaşamını ve çevreciliği

de içinde barındıran birçok farklı disiplinle işbirliği içinde olduğu gösterilmek istenmektedir.

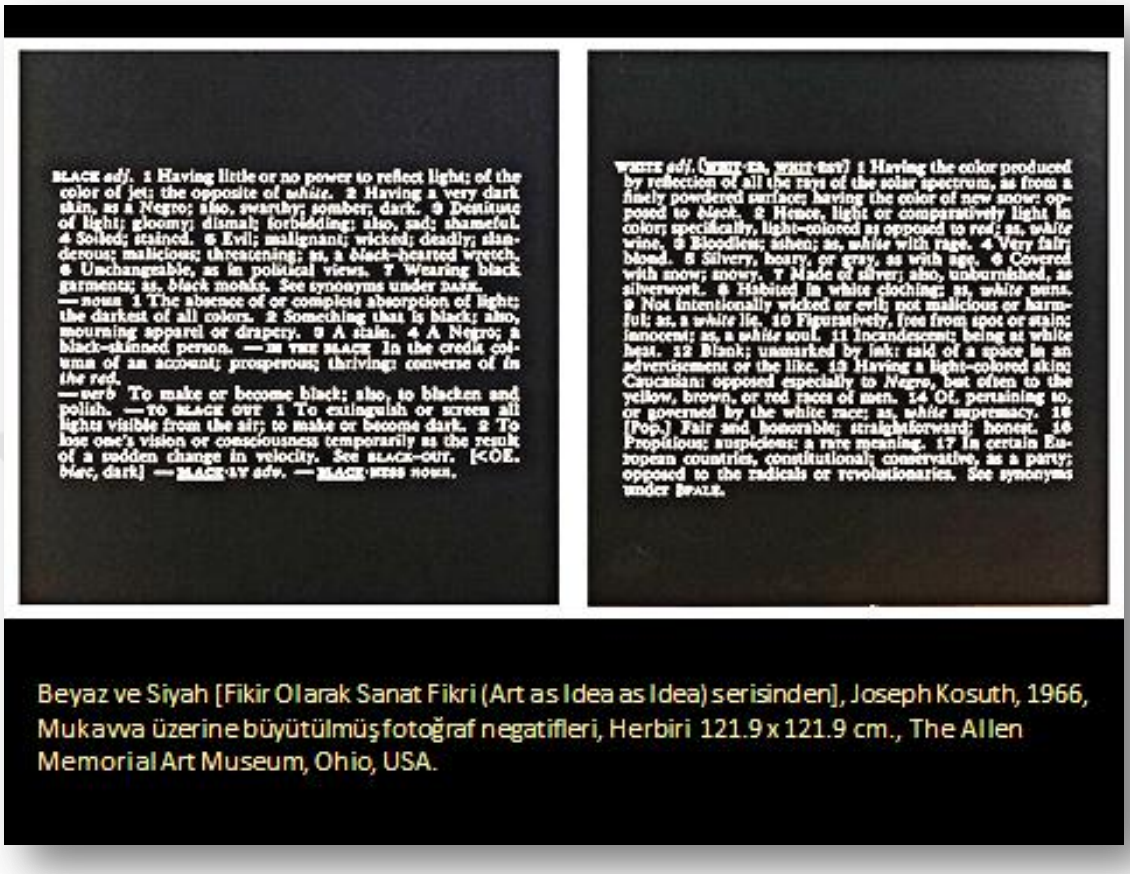



**Görsel 4.29**. *4a. Ders Sunum Materyali*

Bu açıklama yoluyla kavramsallaşmanın tanımı, kelimenin tam anlamıyla kavram haline gelme, diğer bir deyişle bir kelimeyi ya da geniş anlamda bir olguyu çeşitli disiplinlerin bilgilerine başvurarak açıklama ya da üretme girişimi gibi düşünülebilir. Çalışmaya dikkat edildiğinde Joseph Beuys, doğaya kalıcı bir iz bırakmanın bir fikir gibi yaygın bir etkisi olacağı düşüncesinden yola çıkmış ve sanatın düşünceyle yaşama dokunan yapısına dikkat çekmiştir.

Öğretim elemanı, kavramsal sanat kapsamında sanatın, sanatçının ve yapıtın değişen anlamlarına değinmiştir. Bu sırada kavramsal sanatın öncülerinden Joseph Kosuth'un yazılı bir metinden oluşan çalışmasının görselinden yararlanmıştır. Öğretim elemanı, aşağıda yer alan Görsel 4.30'u kullanarak sanatın artık ustalık gerektirmeyen, salt yetenek ya da sanatsal uygulamayla ilişkili bir olgu olmadığını vurgulamak istemiştir. Öncelikle çalışmanın teknik özelliklerine ve biçimsel olarak nasıl yaklaşılması gerektiğine değinen öğretim elemanı, sonrasında çalışmanın derin bir anlam içeren metinlerine odaklanmıştır. Anlatımına samimi bir dille "Adam Joseph

amca Ohio'ludur kendisi. Ne yapmış biliyor musunuz? Bunu kendisi de yapmamış" şeklinde günlük bir dille konuya giriş yapmıştır.




**Görsel 4.30.** *4a. Ders Sunum Materyali*

Öğretim elemanı, yukarıdaki Görsel 4.30 hakkında çalışmanın teknik olarak sanatçının yönlendirmesiyle gerçekleştiğine değinerek, bu ve bunun gibi kavramsal sanat işlerinde sanatsal bilgi ve becerinin yerini tamamen zihinsel bir sürecin aldığını vurgulamaktadır. Öncelikle ilgili teknik bilgilerden sonra zihinsel süreci ortaya koyan eleştirel kısmı açıklamaya başlamıştır. "Beyaz ile Siyah. Black and White. İkisi de sıfat. Birinci anlamı şu, ikinci anlamı bu, üçüncü anlamı bu! Bir görün, bir görün! Nasıl akıtmışlar ırkçılıklarını! Sözlük diyorsunuz itibar ediyorsunuz" şeklinde bir giriş yapmış ve konuya dikkat çekmiştir, sonrasında "(…) Çok da beklemene falan gerek yok! Üçüncü anlamda falan çıkıyor, siyah evel demek. Şeytan demek, ikinci anlamları da şey demek, koyu derili (4a.Gözlem)" içerikteki ırkçı yaklaşıma sözü getirmiştir. Çalışmayla ilgili gerekli bilgilendirmeleri yaptıktan sonra Kosuth'un 1968 tarihli bir metninden "Bu şekilde, yapıtın nesnesizliği vurgulanmış oluyor. Bu yeni yapıtlar, değerli bir nesneyle

ilişkili olmayan, dekoratif olmayan ve olabildiğince çok insanla ilişki kurma amacı taşıyan yapıtlardır (4a.Gözlem)" şeklindeki kendi açıklamalarıyla çalışmayı açıklamaya devam etmiştir.

Ürün ya da temelli bitmiş sanat eseri üretmenin yadsındığı bunun yerine sürecin ön plana çıkarıldığı tüm eylem temelli yaklaşımların, kavramsal sanatla bağlantısı, sanatın ne olduğu ve ne olmadığı üzerinden tartışılmaktadır. Kökleri kavramsal sanata dayanan bu yaklaşımlarda söz konusu kavram ya da zihinsellik olduğunda eylemlerin de temelinin düşünmek üzerine yoğunlaştığı üzerinde durulmaktadır. Bu konuda konuk öğretim elemanı, "demek ki kavramsal sanatın en önemli noktası ne? Sanatı, zihinsel bir sürece taşımak! Yetenek, beceri, hüner her zaman geleneksel sanat anlayışının en önemli dinamiğidir fakat çağdaş sanata baktığımızda ise en önemli süreç; düşünmek, zihinsellik! (4a.Gözlem)" diyerek dikkatleri düşünme eylemine çekmiştir.

Kavramsal sanat içeriği, dersin öğretim elemanının konuk olarak öğretim sürecine kattığı öğretim elemanlarının tümünün sunumlarında ortak bir biçimde yer verdikleri bir içeriktir. Konuk öğretim elemanı Banu'nun öğretim sürecine katkısı performans sanatı ve feminist sanat bilgileri ile gerçekleşmiştir. Bu alanlarda uygulamaların kavranabilmesi amacıyla kavramsal sanata ve gerektirdiği temel prensiplere değinmiştir. Konuk öğretim elemanı, kavramsal sanatı; performans sanatı, feminist sanat ve diğer tüm 1960 sonrası sanattaki alternatif yaklaşımları kapsayan büyük bir şemsiye olarak görmektedir. Bu konuda öğretim elemanının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Bugün bahsedeceğimiz performans sanatı feminist sanat ve her şeyin başındaki o büyük şemsiyemiz: kavramsal sanat ve kavramsal sanatın en büyük kaygısı da sanatın ne olduğunu tartışmaktır. Sanatın ne olduğunu tartışmak ekseni üzerinden aslında hayatı da tartışmaktır. Zaten sanat eşittir hayat mantığı da yine kavramsal sanatın en önemli özelliklerinden bir tanesi! (3c.Gözlem).

Konuk öğretim elemanı Banu, sunumunda kavramsal sanat yoluyla sanatçıların bitmiş ve satılan estetik obje üretimini eleştirmeleri nedeniyle sanatçı, izleyici, sanat eseri üçgeninin kırılmasına yol açtılar ve bu ciddi kırılmayla sanat eserinin ve sanatçının biricikliğinin de yıkıldığını vurgulamıştır. Kavramsal sanatın popüler isimlerinden Joseph Kosuth'un Bir ve Üç Sandalye çalışması üzerinden açıklamalarına devam eden öğretim elemanı, Kosuth'un bu çalışmalarında dil ve gösterge yoluyla kavram üzerinde yoğunlaştığına vurgu yapmıştır (Araştırmacı notları, s. 6). Banu'nun, derse katkıda bulunduğu kavramsal sanat içeriğinin, çağdaş sanat içeriğiyle ilişkisi konusundaki düşünceleri "kavramsal sanat diye genel bir ad verdiğimizde özü aslında felsefeye, sosyolojiye, teknolojiye çok farklı disiplinlere dayalı kollektif bir sanat anlayışı

olduğunu görüyoruz. O yüzden böyle bir ders ciddi anlamda aslında öğrencinin başka alanlarda da kendini yetkinleştirmesine ön ayak olacaktır diye düşünüyorum
(KÖE Banu, Görüşme, s. 3)" şeklindedir.

Konuk öğretim elemanı Burcu arazi sanatıyla ilgili yaptığı sunumda bu tür alternatif yaklaşımların ortaya çıkışında düşüncenin önemli olduğunu ve bu nedenle kavramsal sanat çalışmaları olarak tanımlanabileceğini belirtmiştir. Bu doğrultuda Burcu'nun arazi sanatıyla ilgili yaptığı sunumda yer alan görseller, sanatçıların galeri kavramına bakışları ve sanatın satılan bir metaya dönüştürülmesi düşüncesini nasıl eleştirdikleri konusunda açıklık getirmek üzere seçilmiş örneklerdir (Araştırmacı notları, s. 6). Bu örneklerden birinde iki arazi sanatı çalışması göstermiştir. İlkinde "sınır kavramını sorgulayan bir iş" olarak nitelendirdiği ve bir balığın sınırı geçebildiğini gösteren ilginç bir yerleştirme üzerinde durmuş, diğerinde ise Christo ve Jean'in (Görsel 4.31 (sağ)) iki dağ arasında yaptığı bir perde biçimlendirmesini irdelemiştir (4c.Gözlemi).




**Görsel 4.31**. *4c. Ders Sunum Materyali*

Arazi sanatı sunumunun bir bölümünü kavramsal sanata ayıran konuk öğretim elemanı Burcu, arazi sanatının ders içeriğinde ve öğretim sürecinde yer alması konusunda fikirlerini belirtmiştir. Burcu, sunumuna aşağıdaki görselle ve Nietzsche'nin şu sözüyle başlamıştır. "1960'larda çıkıyor Land Art. Ama aslında Land Art'tan önce bu kavramı ilk Nietzsche sorguluyor. Nietzsche 1980'lerde dünyanın kendi kendini doğuran, durmaksızın ölen estetik bir varlık ve sanat yapıtı olduğunu ileri sürüyor (4c. Gözlemi)" bu sözle arazi sanatının felsefe olarak varlık felsefeleriyle algılanabilir olduğunu ve bu nedenle kavramsal yanının önde olduğunu vurgulamıştır.

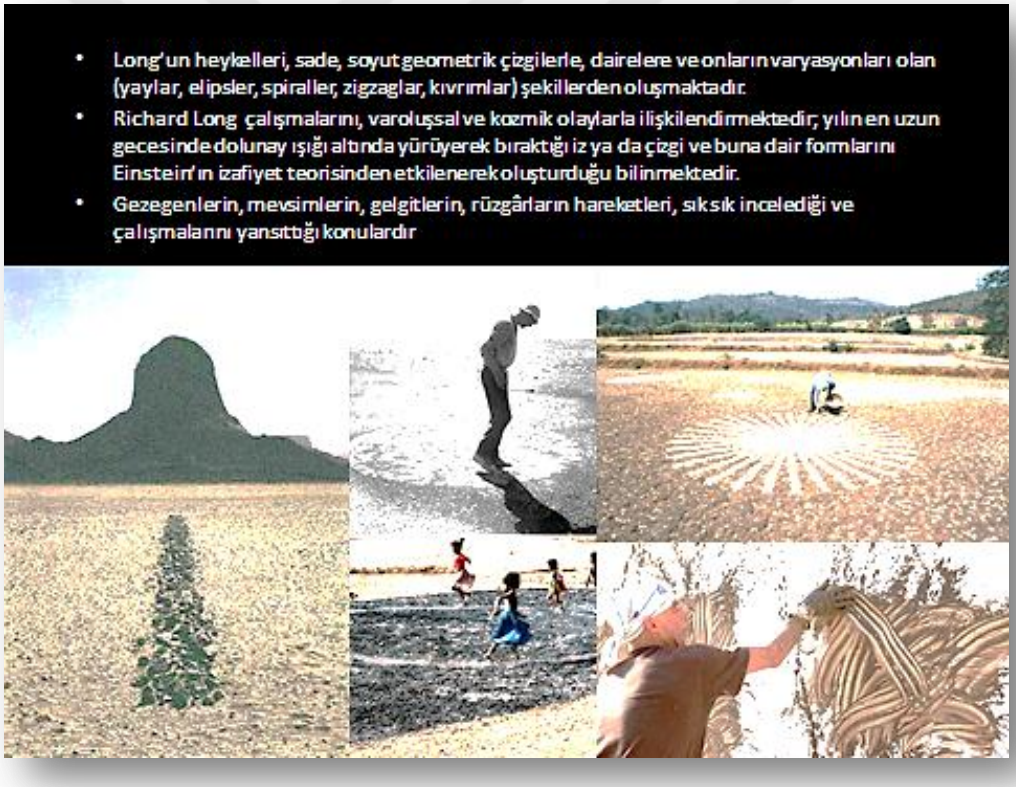
#### *4.4.2.4.Arazi Sanatı Bilgisi*

Dersin öğretim elemanı, çağdaş sanatın önemli bir bölümünü kapsaması ve içeriğin doğru bir biçimde algılanabilmesi gibi nedenlerle içerikte arazi sanatının yer almasının gerektiğini düşünmüştür. Bu konuda yurtdışında arazi sanatı dersi almış, bu konuda birçok çalışmaya katılmış ve eğitimci olarak bu alanda eğitim ve uygulama etkinlikleri düzenlemiş bir öğretim elemanından yardım almıştır. Burcu, öğretim sürecine arazi sanatının katılması yoluyla, çağdaş sanatın, sanatçı, sergileme, yapıt gibi birçok kavrama getirdiği büyük değişimin algılanmasının sağlanabileceğini düşünmektedir. Konuk öğretim elemanlarının sunumlarıyla desteklenerek sürdürülen bu öğretim sürecinde kendisine ayrılan sürenin şartlar nedeniyle yetersiz olduğunu arazi sanatı içeriğinin tam anlamıyla kavranması için daha uzun bir süreye ihtiyaç olduğunu belirten Burcu, bu dersteki sunum yoluyla arazi sanatına sadece giriş yapılabildiğini belirtmiştir. Bu konuda görüşleri alınan Burcu, arazi sanatının "çağdaş sanat dersi içerisinde iki hafta zaman ayrılarak daha etkili öğretilebileceğini" belirtmiştir (KÖE Burcu, Görüşme, s. 15).

Arazi sanatı içeriğinin uygulama boyutuyla desteklenmesi gerektiğini düşünen öğretim elemanı, arazi sanatının çağdaş sanat dersi içerisinde öğretim sürecine üç adımda yerleştirilebileceğini düşünmektedir. "Çağdaş sanat dersi içinde ise bence iki ders yeterli… Bir ders tamamen tarihi anlatılmalı, ikinci derste öğrencilere bu film gösterilmeli ve film üzerine yazılar yazdırılmalı, bir dersiniz daha varsa onlarla dışarı çıkıp, [arazi sanatı] deneyimletilmel (KÖE Burcu, Görüşme, s. 15)" diyen Burcu, bu derste bu önerisinin sıkıştırılmış halini uygulamıştır. Öncelikle arazi sanatının tarihsel

sürecinden, genel felsefesinden söz edilmesinin gerekliliğini, "tarihsel bir akış içerisinde değil, bilinen arazi sanatçıları üzerinden anlatılmalı (KÖE Burcu, Görüşme, s. 15)" şeklinde açıklamaktadır.

Burcu, sunumuna arazi sanatının ilk örneklerini veren sanatçıların yapıtlarıyla ve sanatçı sözlerinden alıntılarla devam etmiştir. Bu amaçla Richard Long'un Görsel 4.32'de görülen "Çizgiyi Yürümek" isimli çalışması hakkında "fırça yerine buldozeri kullandığını" ve bu anlamda minimalist heykel anlayışıyla benzeştiğini (4c.Gözlemi)" belirtmiştir. Konuk öğretim elemanı, Arazi sanatı çalışmalarında belgelemenin öneminden, kollektif bir çevre bilinci yaratma amaçlarından, birçok çalışmada sanatın temel öğelerinin kullanıldığından, sanatta temel bir tür olan manzaranın esas konu oluşundan söz etmiştir.




**Görsel 4.32.** *4c. Ders Sunum Materyali*

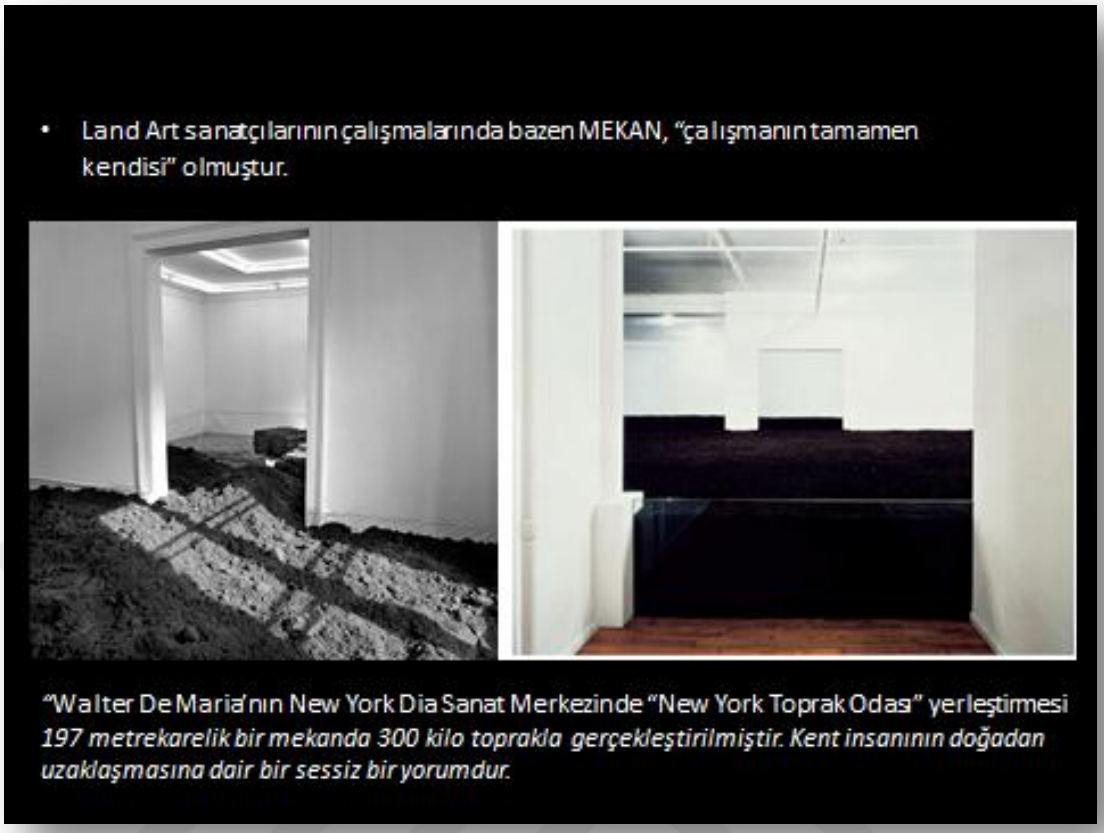
Konuk öğretim elemanı, heykelin ve performans sanatının temel prensiplerini kullanan arazi sanatçılarının, aynı zamanda sanatın daire, çizgi gibi temel öğelerine de varoluşsal, kozmik ya da doğa olaylarına gönderme amacıyla başvurdukları üzerinde durmuştur. Robert Smithson'ın ve Chris Dury'nin çalışmalarından örneklerle arazi

sanatıyla ilgili temel bilgiler vererek dersin girişini tamamlayan Burcu, sunumuna Christo'nun yeryüzünü ya da kamusal alanda anıtsal yapıları kapladığı çalışmalarıyla devam etmiştir.

Galeri kavramını ve sergilenebilir, satılabilir meta sanat nesnesi olgularını sorgulayan arazi sanatı anlayışının, nasıl tekrar galerilere ihtiyaç duyan bir anlayışa dönüştüğü paradoksuna değinmiştir. Bu amaçla doğaya çıkıp orayı deneyimleyen sanatçıların doğadan parçaları yerinden alarak, galerilere getirdikleri bazı örnekleri kullanmıştır. Bu amaçla Walter De Maria'nın galeri mekânını sorguladığı çalışmalarından gösterdiği örneklere Görsel 4.33'de ve Görsel 4.34'te yer verilmiştir.



**Görsel 4.33.** *4c. Ders Sunum Materyali*




**Görsel 4.34.** *4c. Ders Sunum Materyali*

Burcu, yukarıda yer verilen Görsel 4.33 ve Görsel 4.34 sunum görselleri üzerinde açıklamalara başlamış ve öğrencilerle karşılıklı bir tartışma ortamı yaratmıştır. Bu karşılıklı konuşma aşağıdaki gibidir:

**KÖE Burcu**: Bunlar Richard Long'un aynı zamanda hani galeri kavramından bahsetmiştim ya en başında sunumun. Galeri kavramına duyulan bir tepki var diye söylüyorum fakat sanatçılar, bir süre sonra bu işlerini galeriye taşıma gereksiniminde bulunuyorlar. Peki neden sizce? Niye sanatçılar işlerini galeriye taşıma gereksinimi duymuş olabilirler? Fikri olan var mı?

**Öğrenci**: Birçok kişiye ulaşmak için olabilir, hani birçok kişi onu gidip yerinde göremeyeceği için galeriye taşıyıp (herkesi) aynı ortama taşımak için olabilir.

**KÖE Burcu**: Evet bu bir neden. (…) asıl neden aslında insanın doğadan kopuşunu anlatmak, temsil etmek. Çünkü bu gelişen teknolojiyle beraber insan doğadan kopmaya başlıyor. Fabrika atıkları, teknolojik ilerlemeler ve bilgisayarın ortaya çıkışı, insan kendi gerçekliğinden ve doğadan koptuğu için, insanların onla tekrar bir araya gelmesi için insanlar galeriye davet ediliyorlar. Ama sanat eserinin içinde yürüyemiyorlar. (…)Tamamen bir tepki amacıyla yapılmış (4c.Gözlemi).

Arazi sanatının ekolojik sanat boyutuyla ilgili sorgulamalarını örneklendirmek amacıyla, Robert Smithson'ın Sarmal Dalgakıran'ını örnek veren öğretim elemanı,

“mekanın doğrudan sanat nesnesi olarak kullanıldığını (4c.Gözlemi)” belirtmiştir. Mekanın sanat nesnesine dönüşmesi konusunda “Mekânın nesne olarak sergilenmesinin altında, sanatçının düşüncesi yatmaktadır. Beuys’un “aslolan düşüncedir” ifadesi ile İspanyol sanatçı Alica Framis’in “sanat her yerde olabilir, olayı gerçek kılan mekân değil, mekânı yaratan olaydır (4c.Gözlemi)” görüşleriyle desteklemektedir.

Arazi sanatının çevreci boyutu öğrencilerce de algılanmıştır. Bunun örneklerinden biri Serap’ın “Bana sunduğu değil ben! O yüzden zaten en büyük sanat zaten doğanın içinde diye düşünüyordum. Hep böyle düşünüyordum zaten ve Land Art da bunu görme fırsatı sağladı“ ve “Ayrı bi şey değilim. Azot döngüsünün içinde ben de varım. Öldükten sonra toprağa karışacağım. Ve sonra azot olarak topraktan tekrar çıkacağım. O yüzden bize sunduğu diyemem! Ben doğanın bir parçasıysam bunu göz ardı edemem! (Serap, Görüşme, s. 3)” şeklindeki sözleridir.

#### *4.4.2.5.Performans sanatı ve feminist sanat bilgisi*

Dersin öğretim elemanının çağdaş sanatın algılanması anlamında önem verdiği diğer bir bilgi alanı ise performans sanatı ve feminist sanat bilgileridir. Bu alanlarda araştırmalarda bulunmuş, doktora tezinde bu konu alanlarına geniş yer vermiş bir öğretim elemanından destek almıştır. Derse konuk öğretim elemanı olarak katılan Banu, sadece performans sanatının içeriğinin oldukça geniş olduğunu kendi içerisinde fluxus, happenings ve vücut sanatı gibi alt başlıklara ayrıldığını fakat bu derste bu sunum için ayrılan 40 dakika sürede hızlıca toparlamaya çalışacağını belirtmiştir. Bu toparlamada öncelikle bu konu alanının kavramsallaştırılmasını, ana prensiplerini ve köklerinin hangi sanat felsefelerine dayandığını açıklamaya çalışmış sonrasında her iki sanat alanı hakkında örnekler üzerinden analizler yapmıştır.

Banu’nun konuk olduğu çağdaş sanat dersi gözlemlerinden elde edilen bulgulara göre, 1960 ya da 1970 yılları sırasında ortaya çıkan bu tür uygulamaların çağdaş sanat, postmodern sanat ya da sanatta alternatif arayışlar olarak adlandırıldığına değinmiş, bu uygulamaların algılanması anlamında modern sanat yaklaşımlarıyla kurulacak bağlantıları önemsemiştir. Bu konuda özellikle dersin öğretim elemanının kurduğu bağlantıda olduğu gibi Duchamp’ın da içinde olduğu Dada sanat hareketinin anlatımına başvurmuştur (Araştırmacı notları, s. 8). Banu, sanatta öncelikle küçük küçük kırılmalar olduğunu bunların birikerek daha büyük kırılmalara neden olduğunu

belirtmiştir. Bu kırılmaların Giotto'ya kadar götürülebileceğini, sonrasında modernist plastiklikten uzaklaşmasa bile günlük sıradan nesnelerin kullanımını sanata dahil ettiği için malzeme dağarcığını genişletme anlamında bir kırılma yarattığından Picasso'yu anmadan geçilemeyeceğini belirtmiştir (Araştırmacı notları, s. 8). Duchamp'a kadar geleneksel anlamda söz edilebilen estetik ve plastik kaygıların devam ettiğini fakat Duchamp ve Dadacılar'la beraber sanatın amacının estetik bir obje üretmek değil sanatı sorgulamak olduğunu ve radikal bir değişim yaşandığını ifade etmiştir. Sanatın ne olduğunun sorgulandığı bu uygulamalar arasında, bu kırılmada önemli bir payı olması nedeniyle kavramsal sanattan söz etmiştir. Kavramsal sanat yoluyla sanatın ne olduğu tartışması ekseninde hayatın da tartışıldığını belirtmiştir.

Sunumunun başından itibaren performans sanatı ve feminist sanatla ilgili birçok prensibe değinen konuk öğretim elemanı, estetik bir obje üretmeme, sanatın ne olduğunu sorgulama ve hayatın içinde olma gibi prensiplere bir de satılabilir bitmiş sanat eseri olmama niteliğini eklemiştir (Araştırmacı notları, s. 8). Bitmiş sanat eseri olma durumuna, performans sanatı ve feminist sanatın eyleme dönük yanlarının algılanması amacıyla önemle yer veren öğretim elemanı, anlatımı sırasında bu konuda "İşte 60 ve 70 sonrasındaki alternatif arayışlar bunu yıkmak istediler. O zaman bir ürün üretmeyeceğiz. Ürün değil amacımız süreç. O zaman biz görmek üzerine bir eylem yapmayacağız, düşünmek üzerine bir eylem yapacağız. Demek ki yine kavramsal sanatın en önemli noktası ne? Sanatı, zihinsel bir sürece taşımak! (3c.Gözlem)" şeklinde açıklamalar yapmıştır.

Konuk öğretim elemanı, çağdaş sanatta alternatiflerin alternatiflerinin sürekli üretildiğini belirtmiş, büyük bir şemsiye olarak tanımladığı kavramsal sanat yoluyla estetik obje üretme karşıtı düşünmeye ve sürece odaklanan sanatçıların ve yapıtlarının tekillik ya da biriciklik niteliklerinden sıyrıldığını önemle vurgulamıştır (Araştırmacı notları, s. 8). Öğretim elemanı, bu konuda şunları söylemiştir:

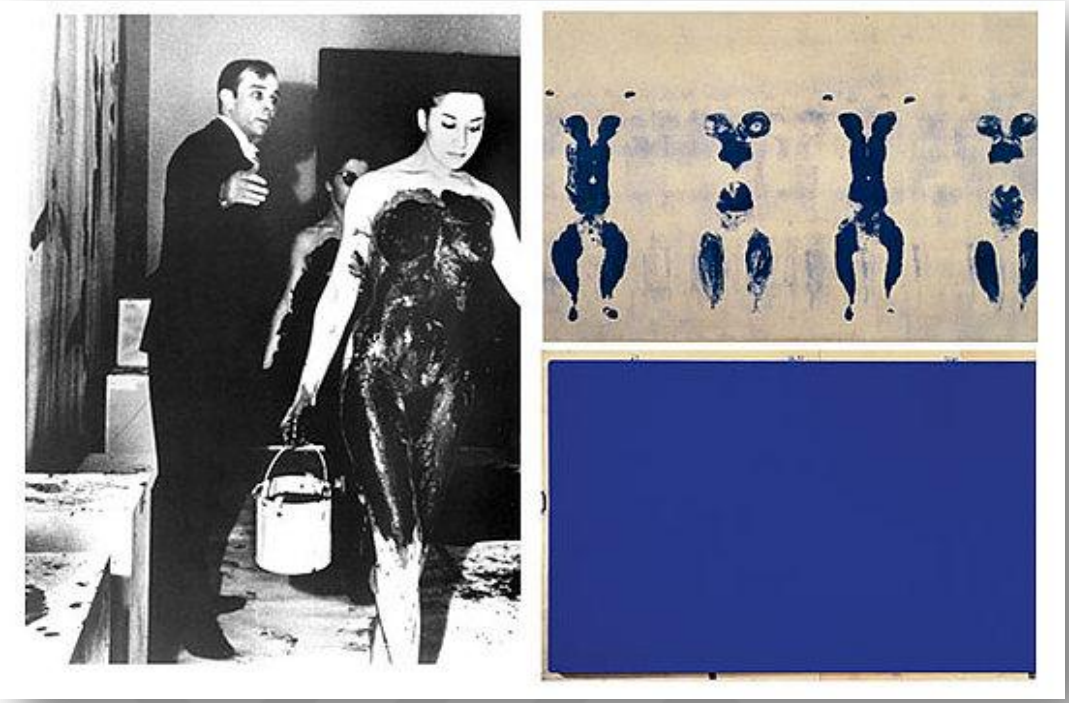
> İşte çağdaş sanat bunların alternatiflerinin alternatiflerini sürekli üretti. İşte kavramsal sanat dediğimiz şey de bütün bu çoklulukları içermektedir. Tekillik, biriciklik kavramı hocanızın da dediği gibi bir kere yıkıldı. Bir nesne yoksa biricik bir nesne yoktur, biriciklik kavramı da yoktur. Süreçler vardır, bu süreçler tekrar da edilebilir edilmeye de bilir. Tüm bunlar aslında sanatın içerisinde tartışılabilir olgular haline geldi (3c.Gözlem).

Konuk öğretim elemanı Banu, çağdaş sanatta alternatif yaklaşımların kavranabilmesi amacıyla anti-modernist felsefelerden söz etmiştir. Bu amaçla I. Dünya savaşından günümüze gelen bir rasyonelizm karşıtı tavır üzerinde durmaktadır.

Rasyonalizmin, makinalaşma ve teknoloji yoluyla bilimsel ilerlemecilik nedeniyle akılcılık olarak tanımlandığı fakat bu akılcılığın yağmacılığı ve aç gözlülüğü getirdiğini vurgulamıştır (Araştırmacı notları, s. 8). Bu rasyonalizm karşıtı duruşun 1960'lar ya da 1970'lerde Özgürlükçü Hareket Kuşağı ya da Hippiler Kuşağı gibi toplumsal hareketlerle; akılcılığın yadsındığı, plansız ve rastlantısal davranmanın övüldüğü, var olan tüm değerlerin sorgulandığına değinmiştir. Dada'nın da benzer bir rasyonellik karşıtı tavrı benimsediğine bu nedenle çağdaş sanatla ilgili oluşumların köklerini bu akımdan aldığını önemle vurgulamıştır. Bu bağlantıyı şöyle açıklamıştır.

> Pek çok gösteri yapmaya başladılar, işte bu gösterilerini ortaya koydukları yerlerden birisi de Dada'nın Cabare Voltaire'di Zürih'te onların sığınma noktası olan Zürih'teydi. Çok çeşitli performanslar ortaya çıkmaya başladı. Nedir bu performanslar, bir yanda müzik çalışıyor, bir yanda şiirler okunuyor, bir yanda insanlar resim yapmaya çalışıyor. Müthiş bir çoğulluk vardı. Bunun altında çok saçma sapan görüntüler de çıkabiliyordu ama Dada zaten özellikle saçmalık ilkesini tercih ediyordu. Çünkü akılcılık ve mantık dediğimiz yadsındığı ölçüde, o akılcılığın ve mantıkçılığın ileri sürmüş olduğu o modernist anlayışı bir şekilde reddedilmiş olacaktı. Bu sefer şununla karşılaşıyoruz. İşte performans sanatının kökenleri dediğimizde özellikle Dada'nın bu Cabare Voltaire'deki eğlenceleri ve Fütürist şenlikler hep gösteriliyor (3c.Gözlem).

Dadacı bir yaklaşımla akılcılık karşıtı ve eyleme yönelik bir sanatsal amaçla fakat "geleneksel malzemeye [boyaya] bağlılığını (3c.Gözlem)" gösteren ilk performanslardan bir Görsel 4.35'te görülen örnekle sunumuna devam eden öğretim elemanı, Yves Klein'in çalışmalarında dikkat çeken disiplinlerarası yapı üzerinde durmuştur.



**Görsel 4.35**. *3c. Ders Sunum Materyali*

Yves Klein'ın yukarıdaki örneğinden sonra geleneksel malzemeden tamamen kopan bir performans sanatı örneğiyle sunumuna devam eden konuk öğretim elemanı, Gilbert ve George'un heykel kılığında bir galeride yer alarak, toplumsal sorunları dile getirdikleri performanslarını örnek göstermiştirtir (Araştırmacı notları, s. 9). Bu çalışma hakkında "burada aslında o modernist toplumdaki hani yüksek tabakanın kibarlığının altında pek çok şeyi görmezden gelişlerini böyle ciddi ciddi bir takım göndermeler de vardı" düşüncelerini bildirmiştir (3c.Gözlemi). Konuk öğretim elemanı, performans sanatı ve feminist sanatın anlatımında ve bu dönemde ortaya çıkan tüm alternatif yaklaşımların temellerinin üç sanatçının sanata eleştirel bakışları ve yarattıkları temel prensipler çerçevesinde algılanabileceğini düşünmektedir. Bu konuda öncüler olarak Marcel Duchamp, Joseph Kosuth ve Joseph Beuys'un isimlerini saymaktadır (Araştırmacı notları, s. 9). Daha sonra Gutai Grubu ve Viyana Aksiyoncularıyla sözlerine devam etmiştir. Bu gruplardan söz ederken, bilinmesi gereken en önemli özelliklerinin amaçlarının bir ürün oluşturmak olmadığını, sadece belgelemek amacıyla videolar çekildiğini belirtmiştir. Vücut sanatıyla ilgili bağlantıdan sonra, kendini ısıran adam çalışmasıyla Vito Acconci'nin aşağıda Görsel 4.36'te yer verilen örneğini vermiştir. Bu örnek hakkında "Biz kıyafetlerle kendimizi dışsal anlamda, madde

anlamında iyi bir yerlere getirmeye çalışıyor olabiliriz ama ruhsal anlamda gün geçtikçe biz aslında yıpranıyoruz ve eksiliyoruz (3c.Gözlem)" şeklinde yorum yapmışlardır.



**Görsel 4.36**. *3c. Ders Sunum Materyali*

Konuk öğretim elemanı Banu, performans sanatının, vücut sanatının ve feminist sanatın birçok niteliği bakımından ortaklıkları olduğunu aralarında kesin çizgilerle ayrımlara gidilemeyeceğini belirtmiştir (Araştırmacı notları, s. 9). Banu'nun bu yaklaşımı, dersin öğretim elemanının sanat tarihinde akımları arasında da böyle kesin ayrımlara gidilemeyeceği görüşünü "Çağdaş Sanat dediğiniz şey diyor aslında melez diyor iç içe oluşlardır diyor, melez geçişlerdir diyor, her bir sanat nerede başlıyor nerede bitiyor bilemezsiniz (3c.Gözlem)" şeklinde açıklamıştır.

Hermann Nitsch ve Chris Burden'ın da içinde oldukları Viyana Aksiyoncularının çalışmalarından gösterilebilir örnekler üzerinde durmuştur. Bu çalışmalardaki ortak olgunun "Aslında yıllardır bunları, estetikçiler çok büyük bir zevkle kullandı, katharsis! (3c.Gözlem)" olduğunu belirtmiş ve bu şiddet olgusunu yaşatırken insanlara aslında bir nevi katharsis yaşatıldığını, yani gerçek hayatta göremeyecekleri yapamayacakları şeyleri yaşatarak, göstererek bunu yaptıklarını söylemiştir.

Konuk öğretim elemanı, bilgiyi aktarma sürecinde ilgili disiplinlerin bilgilerini kullanma durumunu "çağdaş sanatta alternatif anlayışlar dediğimiz 60-70 sonrasında ilişkisel estetik diye bir kavram giriyor. Demek ki siz sanat sosyolojisiyle, sanat felsefesi ile ister istemez doğrudan olmasa bile dolaylı bir bağlantı kurmak zorundasınız. Yani tarihle ilişki kurmak zorundasınız. Tarih disiplini ile! (KÖE Banu, Görüşme, s. 6)" şeklinde örneklendirmiştir. Konuk öğretim elemanı içerikte oluşan disiplinlerarası yapının öğretim sürecine aktarılması durumu "20.yy'daki değişimleri

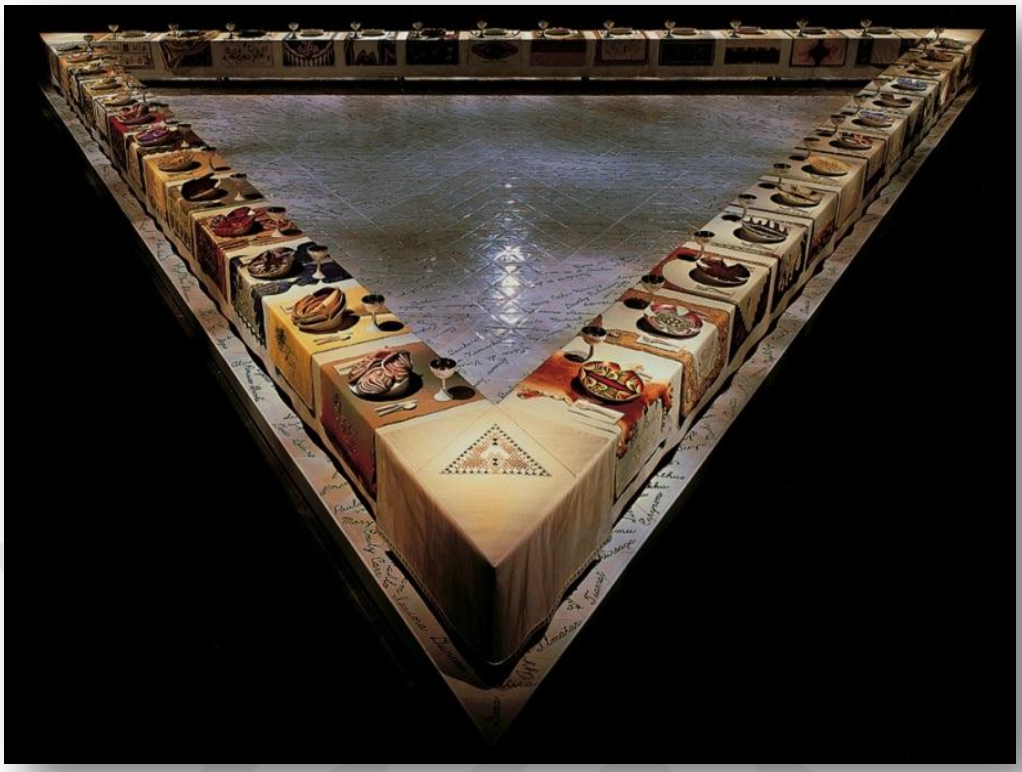
anlatmadan sanattaki değişimi dönüşümü anlatamazsınız. Yani bir dışavurumculuktan bahsediyorsanız I. Dünya Savaşı'nın etkilerinden bahsetmek zorundasınız! (KÖE Banu, Görüşme, s. 6)" şeklinde örneklendirmiştir. Bu doğrultuda felsefeye, sanat felsefesine, kent kültürü gibi alanlara girildiğini belirtmiştir.

Konuk öğretim elemanı, sunumda Marina Abromovich'in "Şimdi Sanat Güzel Olmalı, Sanatçı Güzel Olmalı" isimli yapıtının görselini göstermiş (Görsel 4.37) ve videodan alınan kesit hakkında "kadın bedenine zarar vererek aslında geleneksel sanatın estetik anlayışına da ciddi bir darbe vuruyor (3c.Gözlemi)" şeklinde çeşitli açıklamalarda bulunmuştur.



**Görsel 4.37.** *3c. Ders Sunum Materyali*

Öğretim elemanı feminist sanatta başyapıt olarak nitelendirilen Judy Chicago'nun aşağıda Görsel 4.38'de yer verilen "Yemek Daveti" isimli çalışmasını sunumunda göstermiştir. Bu çalışmada, mühendislik ve botanik gibi birçok pozitivist bilim alanıyla ilişkisinin yanı sıra, "feminist sanatta da sanatçının sosyolojiden, antropolojiden ve biyoloji gibi birçok farklı alandan kişilerin katkılarıyla çalışmalar yaptığını, bu nedenle tam anlamıyla disiplinlerarası bir durum (KÖE Banu, Görüşme, s. 2)" oluştuğunu ifade etmiştir



**Görsel 4.38**. *3c. Ders Sunum Materyali*

Bu ilişkilendirme sonrasında Judy Chicago'nun çalışması üzerinden konuyu, bir meslek alanı olarak sanata getirmiş, kadınların minör art, alçak sanat hatta zanaat da denilen halk sanatlarıyla, erkeklerin ise müzelerde sergilenen yüksek ve profesyonel sanatlarla ilişkilendirildiğine dikkat çekmiştir (Araştırmacı notları, s. 10). Postmodernist bakışın yapıbozumcu yaklaşımıyla bazı karşıtlıkların sorgulandığı feminist çalışmalarda, kırkyamalar ve çeşitli el işlerinin de erkek sanatçıların yaptıkları kadar değerli olduğu ve müzelerde sergilenebildiği bir anlayışın feminist sanat yoluyla oluştuğundan söz etmiştir (Araştırmacı notları, s. 10).

Öğretim elemanı, sunumunda Gerilla Kızlar'ın goril maskesi taktıkları "Metropolitan Müzesi'ne Girebilmek İçin İlla Çıplak Mı Olmak Gerekiyor?" isimliafiş çalışmasını ve sonrasında Mary Beth Edelson'ın Rembrandt'ın Doktor Tulp'un Anatomi Dersi'ndeki erkek loncalarının eleştirildiği "Ataerkilliğin Ölümü" isimli çalışması hakkında açıklamalar yapmıştır (3c.Gözlem). Barbara Kruger'in medya yoluyla kadına dayatılan bir takım imgeleri grafik diliyle gösterdiği çalışmalarından bir örnekle devam eden konuk öğretim elemanı, Cindy Sherman'ın kadınlara biçilmiş

rolleri canlandırdığı fotografik film karelerinden oluşan "İsimsiz Film Kareleri" isimli serisinden bir örnek göstermiştir. Feminist sanatla ilgili sunumuna Türk sanatında kadın sorunsalını ele alan Türk sanatçı Nur Koçak'la devam etmiş ve foto-realist tarzda yaptığı kadın bedenlerinde kafaların gösterilmeyerek "Kadınların nesneleştirilmesinin altını çizerek bir kez daha gösterdiğini" belirtmiştir (3c.Gözlem). Öğretim elemanı bu çalışmayı "popüler kültürün dayatmış olduğu kadın imgeleri" nin eleştirisi olarak açıklamaktadır (KÖE Banu, Görüşme, s. 4). Konuk öğretim elemanı çağdaş sanat dersinde Türk sanatından örneklerin yer alması durumunu, "batı merkezliliği kırmak ve evrensel sanat olgusunu geliştirmek" olarak açıklamaktadır. Bu yolla öğrencilerin "yaşadığı topluma daha duyarlı bakmasını sağlamaya çalıştığını ve kendi toplumunda bir sorunun sanatsal açıdan nasıl ele alındığını gösterebilmeyi" amaçladığını belirtmiştir (KÖE Banu, Görüşme, s. 3). Öğretim elemanı sunumunu, Orlan'dan ve İpek Duben'den örneklerle tamamlamıştır.

Konuk öğretim elemanı Banu, ön okumaların gerekliliği konusunda "öğrenciye çağdaş sanatın örneklerini al gel, şuraya sunum yap diyemeyiz. Çünkü böyle bir ön okuması veya araştırması yoksa bunu büyük ihtimalle anlamayacaktır ve kafasında sorular oluşmaya başlayacaktır. Ben o yüzden bu dersin yönteminde ön okumaların gerekliliğinin anlatılması gerektiğine inanıyorum" açıklamasını yapmıştır (KÖE Banu, Görüşme, s. 7).

Feminist sanata ve sanatçıların düşüncelerini performative yollardan ifade etmelerine ilgi duyan öğrencilerden biri Azize isimli öğrencidir. Azize, "feminist sanat, kadınların sanatta ve sanat tarihinde bir obje olarak kullanılmasını eleştiriyordu. Hep çıplak kadın bedeni üzerinden gidilen belli bir hazdan söz ediliyor. Feminist sanat eleştiriyor o durumu. Erkek egemen dünyayı eleştiriyor aslında! (Azize, Görüşme, s. 3)" sözleriyle feminist sanat hakkında bilgi sahibi olduğunu ve bunu içselleştirdiğini göstermektedir. Öğrencilerden Ece, feminist sanat ve performans sanatı gibi 1960 sonrası alternatif sanat yaklaşımlarıyla ilk kes karşılaştığını "Mesela feminist sanatla ilgili örnek vereyim. Feminist sanatta ben Banu hocanın geçen hafta bize anlattığı şeyleri ilk kez gördüm, sanatçıları ilk kez tanıdım. Hani bu ve bunun gibi… hani sadece feminist sanattan örnek verdim ama bu tarz şeyler (Ece, Görüşme, s. 3)" sözleriyle açıklamış, ayrıca dersin kendisine mesleki gelişimin yanı sıra kişisel gelişim anlamında da katkıları olduğundan ve dersten sonra da yüzeysel bilgilerini derinleştirmek üzere okumalar yaptığından söz etmiştir. İlkay'ın "Performans sanatı, kişisel olarak daha çok

etkiledi beni. Ve daha çok araştırmaya yönlendim bu konuda ve bu derste gördüğümüz Land art etkiledi. Oluşum sebepleri, ilerleyişi ve sanat anlayışı etkiledi ve araştırmaya yöneltti" (İlkay, Görüşme, s. 1) şeklindeki sözleri ise, konuk uzmanların derse katkısıyla daha çok öğrencinin algısına daha da yaklaşıldığını göstermektedir. Performans sanatı ile ilgili sunumu etkileyici bulan diğer bir öğrenci ise Yasemin'in "(…) performans sanatı bana biraz uzak geliyordu. Resim ile bağdaştıramıyordum. Sanat tarihi biraz ilk başta küt bir düşünceydi ve resim üzerinden gidiyordu (Yasemin, Görüşme, s. 1)" sözleriyle önyargılarını belirtmiştir. "Ama çağdaş sanatı görmeye başladığımızdan beri aslında sanatın inanılmaz geniş bir yelpaze olduğunu, performans sanatı gibi bir eylem sanatının da aslında resme dâhil olabileceğini anladım" sözleriyle de yaşadığı değişimi ifade etmiştir (Yasemin, Görüşme, s. 1).

#### *4.4.2.6.Dijital sanat bilgisi*

*Dijital sanat bilgisi*, öğretim elemanının içerik nedeniyle öğretim sürecine katmayı belirlediği diğer bir uzmanlık alanını göstermektedir. Dijital sanat, günümüz sanatında önemli bir yeri olan teknolojinin, sanatsal tasarım ve uygulama süreçlerinde kullanımı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Dijital sanatın, çağdaş sanat dersi içeriğine ve öğretim sürecine katılabilmesi, görsel sanatların ayrı bir uzmanlık alanı olan grafik tasarımı alanı bilgisi, teknoloji kullanımına dair bilgi ve deneyim, tasarım ve uygulama anlamında bilişim sistemleri bilgi ve deneyimi gibi birikimlere sahip olmak ile mümkün olmaktadır. Öğretim elemanı bu gerekliliği öngörmüş ve bu konuda deneyimleri olan bir öğretim elemanının derse konuk olarak katılmasını planlamıştır. Konuk öğretim elemanlarından biri olan Esra, doktora tezini dijital sanat üzerine tamamlamış, bu konuda yerel anlamda lisans düzeyinde deneysel uygulamalar gerçekleştirmiş ve bu alanda çalışmalar yapmak üzere uzunca bir süre Amerika'da bulunmuş bir sanat eğitimcidir.

Anasanat dalı grafik tasarım olan öğretim elemanı, dijital sanatın çok geniş bir içeriği olduğunu bu nedenle, düşünsel altyapısı ve bazı temel kavramlara değinmek yoluyla ancak yüzeysel girişler yapabileceğini belirtmiştir (Araştırmacı notları, s. 11). Belirlemiş olduğu temel kavramlardan bazıları; "sanatçı", "izleyici", "etkileşim", "arayüz", "iş", "mekansallaştırma", "deneyim", "sürece dayalı olma" ve "site-spesifik" tir (4b.Gözlem). Konuk öğretim elemanı Esra, temel kavramlar yoluyla dijital sanata

ancak yüzeysel girişler yapabilmeyi hedeflediğini, "Dijital sanat çok yeni bir konu öğrenciler için. Çok yabancı oldukları hatta önyargılarının olduğu bir konu (KÖE Esra, Görüşme, s. 1)" şeklinde belirtmiştir. Bu sözleriyle dersi alan öğrencilerin dijital sanatla ilgili hazırbulunuşlukları hakkında fikir sahibi olduğu söylenebilir. Kendi hayatından bir deneyimle başladığı sunumunda etkileşimli bir ortam yaratmayı da hedeflemiştir (Araştırmacı notları, s. 11). Esra, bu öngörüsünden dolayı öğrencileri empatik düşünme ve örnek olay yöntemiyle dijital sanata yaklaştırmayı düşünmüştür. "Benim yaşadığım birkaç deneyim var. Bu dijital sanat konusuyla ilgili çalışma fikri benim nereden aklıma geldi, buradan başlamak istiyorum" diyerek öncelikle sıcak bir giriş yapmış, sonrasında "Onun da ötesinde ben zaten güzel sanatlar lisesi mezunu değilim. Sanatla ilgili deneyimim kısıtlıydı. Yani çok fazla müze gezme imkânım olmadı mesela (4b.Gözlem) sözleriyle benzer durumdaki öğrencileri ders katmayı amaçlamıştır (Araştırmacı notları, s. 11)". "Sonrasında okul zamanında birkaç müze gezdik. İstanbul Modern gibi… Santral İstanbul gibi… Burada sizin müze deneyimlerinizle biraz başlayalım. Müze gezdiğinizi biliyorum, nerelere gittiniz mesela? (4b.Gözlem)" öğrencileri, konuya güdülemeye çalışmıştır.

Konuk öğretim elemanı Esra, öğrencilerin tepkisiz kalmaları karşısında "Ee hadi, normalde konuşuyoruz burada neden susuyoruz? İstanbul Modern mesela gittiniz değil mi? Kimler gitti? (4b.Gözlem)" şeklinde yaklaşırken, bir öğrenci konuşmak için elini kaldırmıştır. "Evet. Nasıldı deneyimin mesela?" diyerek öğrenciyi konuşmaya dâhil etmiştir. Bu sırada öğrencilere ders sırasında konuşmanın da ders dışı bir konuşma gibi görülmesi gerektiği konusunda telkinlerde bulunmuştur (Araştırmacı notları, s. 11). Bu telkinler sonucunda bir öğrenci elini kaldırmış ve "Lisede" diyerek cevap vermiştir. Öğretim elemanının "orada gördüklerin nasıl sanat eserleriydi mesela" sorusuna, öğrenci "Okulda gördüğümüz tablolar, reprodüksiyonların dışında çalışmalar da vardı" şeklinde cevap vermiştir. Bu karşılıklı konuşmayı "Hali tavrı nasıldı müze görevlisinin ya da müzenin havası nasıldı mesela? ya da bu konuda bir çıkarsaması olan var mı mesela? (4b.Gözlem)" diyerek, geleneksel anlamda müze ortamının yapısını ve orada yaşanan deneyimlerin kısıtlayıcılığını düşündürmeyi amaçlamıştır. Esra bu şekilde düşündürücü ve sorgulayıcı bir girişle öğrencilerde soru işaretleri oluşturarak sunumuna başlamıştır (Araştırmacı notları, s. 11).

Kendisi hakkında kısa bir bilgi ve müzelerle ilgili çağrışımlarla güdüleme sağladıktan sonra bir saat ara vermeden sürdüreceği sunumuna başlamıştır. Esra

konuyu, sorgulamalar yaptırdığı geleneksel müze ortamlarından, kendi çağdaş müze deneyimine getirmiştir. Dijital sanatla ilk karşılaşmasının bir müzede olduğunu Görsel 4.39 ile gösterilen ve içerisinde bir video sunumu da barındıran Prezi sunum görüntüsü ile açıklamaya çalışmıştır. Bu karşılaşmanın ilginç yönlerini, dijital sanatın temel karakteristiklerini kavratabilmek amacıyla şöyle detaylandırmıştır:

Bir müze görevlisi müzeye girdiğim andan itibaren bana gülümsüyor, yanımda duruyor falan, ben de Fincem yok tabii, kırık dökük bir İngilizce şimdi ne diyecek, acaba ne zaman azarlayacak, şimdi dokunma diyecek, şimdi yaklaşma diyecek falan diye böyle sürekli bekliyorum. Ee İstanbul Modern'de falan var görmüşsünüzdür, karanlık odalar, siyah perdeli içinde videolar oynatılıyor değil mi? Böyle siyah perdeli bir odanın başına geldim, açtım perdeyi girdim. Şimdi video bekliyordum, ekrana yansıtılmış, karşı duvara yansıtılmış. Video çıkmadı, şöyle bir şey çıktı. Yukarıda bir ışık kaynağı, aşağıda beyaz bir kare, işin etrafında dolaşıyorum, hiçbir şey olmuyor. Şöyle şeyi de görebiliyorsunuz, müze görevlisini kapıda böyle bekliyor. Elimi uzatıyorum falan, bana bakmadığı zamanlarda, hala bir şey olmuyor. Acaba ne oluyor, acaba ne oluyor? En sonunda dedim ki, ya herhalde işin kendisi bu! Böyle bir şey herhalde dedim yani yerdeki beyaz ışıklı bir kareden ibaret herhalde dedim. Artık bakına bakına çıkıyordum, çünkü dolaştım falan hiçbir şey olmadı. Sonra müze görevlisi bana kızacak diye sakındığım müze görevlisi şey dedi, "içine adım atsana" dedi. İçine adım attım ve hatta o müze görevlisi "ver fotoğrafını çekeyim" dedi, bu da onun çektiği fotoğraf diyerek aşağıdaki sunum görseline dikkat çekmiştir.




**Görsel 4.39.** *4b. Ders Sunum Materyali*

İçine adım atar atmaz benim ayaklarımın dibinde dans eden bir sürü küçük insancık çıktı. İşte benim adımıma göre, hareketime göre, hızıma göre onlar da hareketlerini değiştiriyordu. Bunun bir de videosu var. Benim çektiğim bir video değil ama you tube'tan alınmış bir video. Ben üzerine konuşurken belki bu da biraz daha kafanızda nasıl bir şey olduğunu canlandırmanız konusunda yardımcı olabilir (4b.Gözlem).

Dijital sanatın temel kavramlarından biri olan etkileşim kavramının önemini ve öğrenciler için gerekliliğini "Çünkü bir korku vardı bende sanat eseri ile etkileşime geçilmez uzaktan izlenir bu gibi şeylerin öğrencilerde de yerleştiğini düşünüyorum buradaki gözlemlerim sonucu (KÖE Esra, Görüşme, s. 2)" sözleriyle açıklamıştır.

Konuk öğretim elemanı Esra, ilk defa bir müzede karşılaştığı dijital sanat çalışmasını ve deneyimini anlatırken (Görsel 4.39) "bu işe siz bir adım atmadan, iş olamıyor, çalışma olamıyor. Ancak siz bir adım atıp, o işle etkileşime geçtiğinizde çalışma anlamını buluyor. Yoksa bir türlü anlamlandıramıyorsunuz. Sizin için beyaz ışık kaynağı yukarıda olan bir kareden ibaret kalıyor (4b.Gözlem)" şeklinde bir açıklama yapmıştır. Esra, bu deneyimiyle oluşan çıkarımını aşağıdaki sözleriyle açıklamıştır:

Ben o müzede, o müzeden çıktığımda hem korkumu yenmiştim. Hem de artık sanat eseri nasıl izlenir konusuna kafamda daha somut bir yanıt vardı. Çünkü bazen sanat eseri izlenmez, bazen sanat eseri deneyimlenir, katılımcı olursunuz, katılırsınız, dahil olursunuz. İşte bu çıkış noktası benim dijital sanatla ilgili çalışmama sebep olan bir olaydı (4b.Gözlem).

Esra, bu sözlerle öğrencilerin empatik düşünmelerini amaçlayarak, bu yolla daha önceden oluşmuş önyargıları da ortadan kaldırabilmeyi hedeflemiştir.

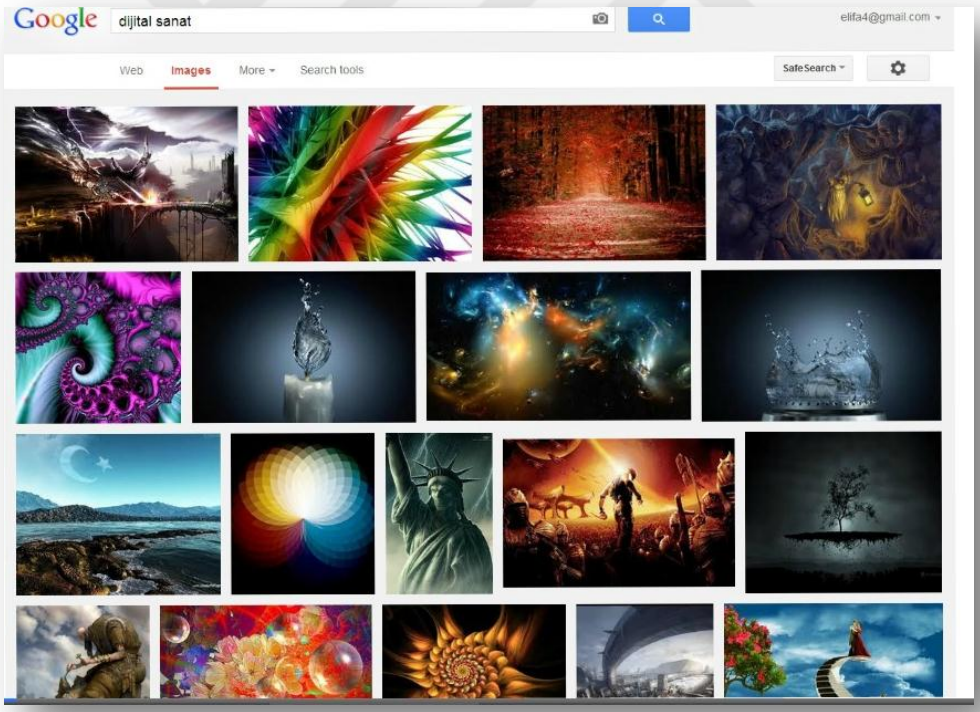
Esra, öğretim sürecine katılımını kısaca"örnek olayı anlatarak tartışma açmaya çalıştım, videolar izledik, örnekler gösterdim ama fazla tartışma ortamı olmadı, düz anlatım olarak gitti (…) doğal çünkü çok yeni bir konu dediğim gibi. Tartışmak için ön bilgileri yoktu öğrencilerin. Ön bilgileri ilk defa sunum sırasında alıyorlardı (KÖE Esra, Görüşme, s. 2)" şeklinde değerlendirmiştir.

Konuk öğretim elemanı Esra, grafik tasarım alanıyla uzun süre ilgilenmiş ve teknolojinin çağdaş sanatta kullanımı ile ilgili bilgi ve deneyim sahibi olan bir öğretim elemanı olarak, öğretim sürecine de farklılıklar katmıştır. Örneğin öğretim sürecinde örnek olay sunuş yöntemi ile empatik düşünme ve güdüleme sağlamanın yanı sıra konferans salonunun internet bağlantısını kullanarak gerçekleştirdiği prezi sunumla, teorik bir derste etkili bir görsel sunum nasıl olabilir konusunda da örnek oluşturmuştur. Dersin öğretim elemanı, konuk öğretim elemanının dijital sanatla ilgili sunumunu ve

prezi kullanarak öğretim sürecine farklı bir deneyim katmış olmasını şu şekilde değerlendirmiştir:

Esra'nın orada en azından farklı bir sunum mantalitesinde sunmuş olması. Prezzy kullandı. Prezzyler, öğrencileri bırak akademik dünyada bile daha yeni yeni tutunmaya başlanılan öğrenilen şeyler. En azından bir sunum nasıl yapılır örnekleme açısından aynı zamanda da bir grafik tasarım çünkü ben hiç grafik tasarım anlatamıyorum (ÖE, 3.Görüşme).

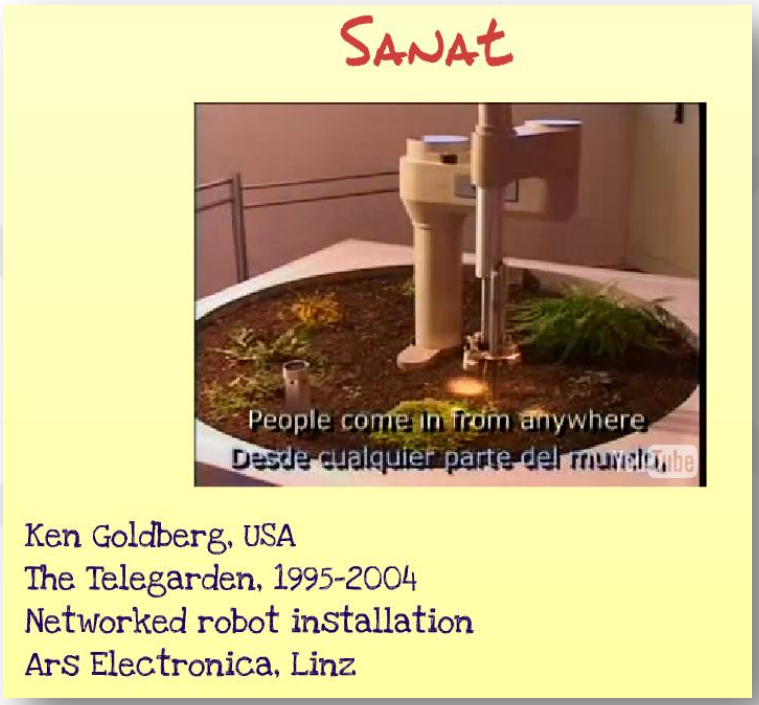
Konuk öğretim elemanı Esra, kişisel deneyimlerinden söz ederek başladığı sunumuna, yine farklı bir anlatım tarzı ile devam etmiştir. Hakkında bilgi vermek istediği dijital sanatın temel özelliklerini, görsel anlamda ne olduğu üzerinden değil, ne olmadığı üzerinden vermiştir. Bu amaçla internette bir arama motoruna dijital sanat yazıldığında karşılaşılan görsellerin gerçekten dijital sanat olup olmadığı konusunda sorgulanması gerektiğini belirtmiştir. Bu amaçla sunumunda aşağıda görülen Görsel 4.40'a yer vermiştir. Bu görsel üzerinde aşağıdaki açıklamalarda bulunmuştur:




**Görsel 4.40.** *4b. Ders Sunum Materyali*

Buradaki çalışmalar, dijital çizimler ya da manipülasyonlar ya da üzerinde oynanmış dijital fotoğraflar. Özgür hocanın bir lafı var ya dünya kocaman, sanat da onun içinde kocaman bir alan. Dijital sanat sadece bu çizimlerden veya manipülasyonlardan ibaret değil! (…) O yüzden bazen Google sizi yanıltabiliyor. Hani o sanat tarihçilerinin yanıltabildiği gibi (4b.Gözlem).

Konuk öğretim elemanı Esra, bu tersten algılatma yöntemini, zihinsel anlamlandırma sürecinin bir parçası olarak kullanmıştır. Bu örnekler üzerinden, aslında dijital sanatın bilgisayarlı grafik tasarımından farklı yönleri olduğunu ve genel olarak yanlış bilinenin aksine bunlarla sınırlı olmadığını anlatmaya çalışmaktadır. "Hani o sanat tarihçilerinin yanıltabildiği gibi (4b.Gözlem)" sözüyle dersin öğretim elemanının tüm öğretim süreci boyunca vurguladığı sanat tarihinin öznelliğinin bu durum için de benzer olduğunu ifade etmiştir (Araştırmacı notları, s. 12).




**Görsel 4.41**. *4b. Ders Sunum Materyali*

Konuk öğretim elemanı sunumuna, Ken Goldberg'in "Telegarden" isimli çalışmasının videosuyla devam etmiştir (Görsel 4.41). Bu çalışma hakkında "dünyanın dört bir yanından kim ister, kim o internet sitesine ulaşabilirse, kafasında oturup anlamlandırabilirse o, çiçek ekebiliyor. (…) sanat eseri olarak Linz'te ARTS Elektronika'da yıllarca sergileniyor" şeklinde açıklamalar yaparak "Artık bakın alışık olduğumuz gibi duvara asılmış bir eser yok. Alışkın olduğumuz gibi işte sanatçısı, izleyicisi, eserin belli olup, o üçgenin içine dahil edebileceğimiz bir sanat anlayışı da yok. (…) büyük bir ekip var, Ken Goldberg, bir de çiçekleri ekmek için internete giren insanlar (4b.Gözlem)" diyerek sanatta yaşanan büyük değişime vurgu yapmıştır.

Sunumuna içlerinde Erdem Kınaz isimli Türk sanatçının da bulunduğu North Work isimli bir Türk grubun Görsel 4.42'de görülen çalışmasıyla devam etmiştir. "Projection Ethnic" isimli bu çalışmanın 2012 yılında Almanya Benmar'da gerçekleştirilen bir dijital gösterimden videosu üzerinde açıklamalar yapmıştır. Konuk öğretim elemanı, bu çalışmanın videosunda, sanatçının disiplinlerarası kimliğini gösterebilmek amacıyla

Müzisyen çalışıyor, burada görünmüyor ama müziği de var bunun yani işitsel tarafı da var. Bir de işin şöyle bir özelliği var, Benmar'daki sanatsal gelişimi de anlatıyor bu bina üzerinden, işte mesela Bauhaus'la ilgili kısmı bir kişi hazırlamış. Hareketli tasarımla ilgilenen kişi. Başka bir kısmı başka birisi, yani toplamda 15 kişilik bir ekip çalışıyor, içinde sesçiler, ışıkçılar, teknik ekip, mühendis, inşaat mühendisi, mimar, tasarımcı ve sanatçı, resimsel anlamda da sanatçıyla çalışıyor. Bu açıdan sanatçı kimliği diyebiliriz ki işbirliğine dayalı, disiplinlerarası özellikle bunu vurgulayabiliriz. Dijital sanatta bu işbirliği ve disiplinlerarasılık çok önemli (4b.Gözlem).




**Görsel 4.42**. *4b. Ders Sunum Materyali*

Sunumuna Eva ve Franco Mattes'in "Freedom" (özgürlük) isimli 2010 tarihli çalışmalarıyla devam eden konuk öğretim elemanı, etkileşimli bir bilgisayar oyununun nasıl dijital sanat çalışmasına dönüştürüldüğü üzerinden farklı bir örnek sunmuştur. Konuk öğretim elemanı, dijital sanat örneklerini, çağdaş sanatta değişen bir takım kavramlarla ele alırken sergileme ve galeri kavramına da değinmiştir. Bu konuda artık

teknolojinin ilerlemesi sonucu, galerilerin ya da müzelerin dijital ortamlarda oluşturulabildiğine ve bunun birçok farklı imkanı da beraberinde getirdiğine dikkat çekmiştir. Bu düşüncelerini "İşte isterseniz sanatçı sanatçı gezebiliyorsunuz, isterseniz o anki sergiyi gezebiliyorsunuz güncel sergiyi, ya da işte tarih şeritleri var kimin işi hangi dönemdeymiş az önce hocanızın bahsettiği gibi yani sanatı çizgisel bir tarihte de görebiliyorsunuz gibi (4b.Gözlem)" şeklinde açıklamıştır.

Sunumunun sonlarına doğru Esra, "Şöyle bir özetini yapmak gerekirse, çünkü biraz dağılabiliyor. Sanat kavramının değişiminden bahsettik. Nasıl değişti? Artık öyle bir üçgen değil. Sınırsız köşesi olan bir şekil ve öyle üç köşesinde üç kişiyi temsil eden isimlerden de bahsedemeyiz. Artık bir sürü isim var, bir sürü sıfat var, bir sürü fiil var içinde" şeklinde genel bir toparlama yapmış ve "İşte sanat eseri biriciktir, tektir, değil mi, öyle öğrendik. Ama artık biricik değil bakın, ben onu ürettikten sonra sınırsız sayıda çoğaltabilirim (4b.Gözlem)" sözleriyle de sanat eserinin değişimini tekrar vurgulamıştır. Bunların yanı sıra izleyici kavramının yerini, işin içinde yer alan ya da istediğinde işi deneyimleyebilen kişi olan alımlayıcı kavramına bıraktığına da değinmiştir.

Dijital sanat sunumundan, konunun bilgisayar ve teknolojiyle ilişkisinden etkilenen Vahit görüşlerini şöyle açıklamıştır: "Dijital sanat için biraz daha farklı olduğunu söyleyebilirim aslında, bilgisayar ve direkt teknoloji. Dijital sanat dediğimiz zaman direkt fotoğraf, bilgisayar destekli iş, interaktif sanat bunlar hep bilgisayar destekli. Sensörler olsun, bazı benzer teknolojik şeyler olsun. Bunlara dayandırırım (Vahit, Görüşme, s. 1)".

### 4.4.3. Öğrencinin süreçteki rolü

#### *4.4.3.1. Öğrenen merkezli yapı*

Öğrencinin ders içeriğini ve içerikle ilişkili olabilecek bilgi yapılarını kendi araştırması ve kendi ilişkilendirmeleri ile kavramaya çalışması amaçlanmaktadır. Çağdaş sanat dersinin teorik yapısı ve üç saatlik öğretim süresi nedeniyle öğretim elemanının yoğunluklu olarak aktarımda bulunduğu öğretmenin ağırlıklı olarak merkezde göründüğü bir süreçten söz edilebilir. Bu sürecin tamamlayıcısı olan öğrencilerden ise öğretim elemanının anlatımları arasında bazı sorgulamaların peşine düşmeleri, araştırmalarla birikimlerini arttırmaları beklenmektedir. İçeriğin

genişliğinden kaynaklanan bu beklentiler, öğretmen merkezli gibi görünen sürecin öğrenci merkezli olduğunu göstermektedir. Süreç sırasında ve sonrasında bir takım sorgulamalara gitme ve yüzeysel olan bu içerik akışının derinliklerine inme çabalarının örneklerinden biri Ece isimli öğrencinin Ece "dersten sonra feminizmle ilgili bi takım araştırmalar yapıyorum işte bi takım onla ilgili merak ediyorum okumalar yapıyorum. İlgilendiğim konular da işte mesela sanat tarihinde kadınları çok görmüyoruz, bunun nedenleri ne olabilir gibi işte (Ece, Görüşme, s. 3)" sözleridir. Bu konuda diğer bir örnek Serap'ın "Bu ders bir şeyleri araştırabilmemi sağladı. Hoşuma giderek araştırmak benim için önemli olan (Serap, Görüşme, s. 4)" görüşleridir. Serap'ın öğretim elemanı ve öğretim süreci ile etkileşimli (karşılıklı) bir bağ kurabilmiş olması onu araştırma yapmaya ders dışı etkinlikleri planlamaya yönlendirmektedir. Benzer bir durum Emine'nin ifadelerinde de söz konusu olmuştur. Emine "Özgür hoca da akımları sanatçıların üzerinden giderek anlattı. Sanatçıların işlerini de kim olduklarını da söylüyor. Kendime örnek alabilirim dediğim sanatçıların isimlerini not edip, onların işlerine bakıp yön verebiliyordum. Aslında artısı oldu. Bizim araştırmamız için bir adım iteledi bizi (Emine, Görüşme, s. 3)". Araştırma konusunda alışkanlık kazandığını ve bunu bir yaşam felsefesi haline getirdiğini belirten diğer bir öğrenci Azize bu konuda "Ben önceden araştırmayan incelemeyen bir insandım. Ama ders benim dünyada neler olup bittiğini anlamama, merak etmeme, ve bunu bir takıntı haline getirmeme katkı sağladı. Gerçekten de bir takıntı haline getirdim mesela (Azize, Görüşme, s. 4)" şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Öğrenciye dayalı tasarlanan bu araştırma ve ön hazırlık süreci için Derya ise "(…) Özgür hoca bunu (ezberlemeyi) istemiyor. Öğrenelim, okuyalım istiyor. Bizlere kitap aldırmasından belli! (Derya, Görüşme, s. 5)" sözleriyle görüşlerini belirtmiştir. Ferda da öğrenci olarak araştırma yapma ve kendini geliştirme konusundaki görüşlerini şu sözleriyle açıklamıştır: "öyle farklı alandan bir şey bilmiyorsan, zaten o da çok belli oluyor (Ferda, Görüşme, s. 10)". Öğrencilerden Azize, "farklıdır Özgür hocanın ders işleyiş biçimleri. Daha doğrusu sorumluluğu bize yükler. Bu da çok iyi bir şey kendimizi geliştirmemiz açısından (Azize, Görüşme, s. 4)" diyerek öğrenci merkezli bu yapının farkında olduğunu ve bunun tüm yaşama taşınabilecek bir felsefeye dönüşmesi gerektiğini belirtmektedir. Azize, bu yaşam felsefesi üzerine "Okul bize sadece bir yol sağlar, biz onu istersek alırız. Buradan mezun olduktan sonra o zaman pişmeye başlayacağız (Azize, Görüşme, s. 4)" şeklinde bir düşünce geliştirmiştir. Ferda'nın

sözleri ise "Çünkü ben son zamanlarda, sanat kitaplarına ağırlık vermeye başladım mı? Başladım. Bunu kim yaptı? Özgür hoca yaptı. (…) 25-30 lira vermek çok gelirdi mesela. (…) ama artık dediğim gibi ya ikinci el kitapçılarda dolaşıyoruz, ya da almaya çalışıyoruz (Ferda, Görüşme, s. 5)" şeklindedir.

Konuk öğretim elemanlarından Nergis, dersin öğretim elemanının derste öğrencilerde oluşmasını hedeflediği sorumlu tutum hakkında hatırlatıcı bir giriş yaparak "Hatırlarsın Özgür hocanın da çağdaş sanat dersinde ilk söylediklerinden bir tanesi şuydu, bunlarla ilgilenmiyor olabilirsiniz ama bir sanat eğitimcisi olarak bunları bilmek durumundasınız. Ben de burada fiziksel ya da beyinsel bir yer işgal ediyorsanız bunun sorumluluğunu bilmek zorundasınız demiştim hatırlıyorsun (KÖE Nergis, Görüşme, s. 7)" sözleriyle öğrencilerde var olan önyargılı tutuma ve oluşması gereken farkındalık ve bilinçlilik haline dikkat çekmektedir.

İçerik ve öğretim süreci temelli bir disiplinlerarasılıkla yürütülen çağdaş sanat dersinin genel anlamda dersin öğretim elemanı ve konuk uzman öğretim elemanlarının katılımlarıyla zenginleştiği ve öğrencilerin derinleşmelerde ve araştırmalarda sorumlu oldukları öğrenci merkezli bir anlayışla sürdürüldüğü gözlemlenmiştir. Bu disiplinlerarasılığın diğer bir deneyimleyeni ve paydaşı olan öğrencilerden ise bilişsel ve duyuşsal bir takım kazanımları edinmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda edindiği alt ve üst bilgi yapıları arasında ilişkiler kurarak analiz ve sentez yapmaları, gelecekte karşılaştıkları durumlar arasında düşünsel bağlantılar kurmaları beklenmektedir. Duyuşsal hedeflerle ise bilişsel olarak kazandıkları bilgileri, günlük yaşamlarında benimsedikleri tutumlara ya da felsefelere dönüştürmeleri hedeflenmektedir. Öğrenci merkezlilik hakkında öğretim elemanının görüşleri "Öğrencilere şunu anlatıyorum, bu dersin Amerikalıların self-based dediği tipte bir ders olduğunu yani öğrencinin kendisine dayanan bir ders olduğunu, ne diyelim öğrenci merkezli diyebiliriz belki, hatta öğrenci merkezliden de öte, kişinin kendisine dayanan ders! (ÖE, 1.Görüşme)" şeklindedir. Öğrenci merkezliliği öğretim süreçleri bakımından açıklamaya çalışan öğretim elemanının diğer görüşleri ise aşağıda verilmiştir.

> Yani burada neleri öğrenmeleri gerektiğini, neleri önemsemeleri neleri önemsememeleri… çünkü derste bir sürü kavram bir sürü kişi ismi, bir sürü resim vesaire geçiyor kendileri belirleyecekler. Kendi kendilerini disipline etmeleri gerekiyor yani ben burada bir orta 3 öğrencisine yaklaşır gibi yaklaşmıyorum. Benim zaten genel düşüncem, yani lisans eğitimindeki kişileri, orta öğretimde veya ilköğretimde olduğu gibi yalnızca öğrenci öğrenmekle yükümlü kişi olarak düşünüyorum, bunların hepsi birey.

Yani bir yerde öğrenmek istemeyene hiçbir şey öğretemem taaa o Konfüçyusların söylediği ana ilkeye gidiyor. Ben dersime dersin öğretmeni olarak elimden geldiğince iyi hazırlıyorum öğrenci için ilgi çekici materyal hazırlamaya çalışıyorum, ama öğrenci ilgilenmezse ötesine de pek karışmıyorum (ÖE, 1.Görüşme)

Yukarıdaki paragraflardan anlaşıldığı gibi burada öğretim elemanının vurguladığı öğrenci merkezlilik, öğrenme sürecini ön plana alan bir anlayışı da göstermektedir. Buna göre öğrenci merkezlilik öğrenme temelli bir anlayıştır. Tamamen öğrencilerin bireysel ihtiyaç, algı, seçimleri ve ilişkilendirmelerini önceleyen, eğitsel durumlardır. Bu bağlamda öğretim elemanının genel eğitsel yaklaşımları düşünüldüğünde bunlardan ön plana çıkanlar, disiplinlerarasılık ve çokkültürlülük olmuştur. Disiplinlerarasılık ve çokkültürlülük çoklu yapıları nedeniyle öğrenci merkezli bir öğrenme süreciyle örtüşmektedir. Çokkültürlülük temelinde belirlenen kavram, konu ya da görseller, çeşitli bağlamlarda genişleyerek aynı anda birçok öğrencide öğrenme sağlamak amaçlanmaktadır. Benzer bir yaklaşımla disiplinlerarasılık temelinde bir araya getirilen bilgiler ya da öğretimin çeşitlendirildiği karma yaklaşımlar, daha çok öğrenciyi öğretim sürecine katmayı başarmaktadır. Öğretim elemanı, ders sürecinde öğrencilere; araştırma, bilgi edinme, öğrenme, ilişkilendirme ve anlamlandırma gibi işlevlerin yüklenebildiğini bunun içerik genişliğinden kaynaklandığını vurgulamaktadır.

(…)Tekrar ediyorum. Çağdaş sanatta bu derste öğrenmek isteyen varsa, ben hepsini size öğretemeyeceğim. Biraz ipuçları vereceğim, siz gideceksiniz, yürüyeceksiniz. Marcel Duchamp. Marcel Duchamp diye ben şöyle bir şey yapabilirim: Marcel Duchamp-1, Marcel Duchamp-2, Marcel Duchamp-3, Marcel Duchamp-4 diye dört tane ders açabilirim. Vallaha billaha açarım. Böyle bir şahıstan bahsediyorum. Aynısı heykeltıraş Rodin için de geçerli, Kandinsky için de geçerli. Hocam peki biz bunları nasıl öğreneceğiz. Çok çeşitli şekillerde öğreneceksiniz. En birincisi kitap okuyarak, ikincisi müze gezerek, üçüncüsü kataloglara yaptıkları işlere bakarak, dördüncüsü haklarında çevrilmiş filmlere belgesellere vs.lere, merak ederek ilgilenerek. Yoksa sakın ha birisi bana ”Çağdaş sanat dersi aldık, öğretmenimiz bundan hiç bahsetmedi” demesin (2. Gözlem).

İçerik genişliğinden kaynaklanan bu öğrenci merkezlilik, öğrenci görüşleriyle de açıklanabilir. Örnek olarak Ece’nin “çünkü çok ayrıntılı olduğu için bi takım yönlendirmeler yapılarak bizim araştırmamıza bizim merak etmemize bizim ilgimizi çekici bi takım noktalar sunarak daha fazla öğrenmemizi sağlıyor. Yani bunu zaten kendi başımıza yapabiliriz hani bi kişinin oturup bu böyle böyle bu da böyle böyle diyebileceği bir ders değil zaten! (Ece, Görüşme, s. 1)” şeklindeki sözleri kullanılabilir.

Dersin öğretim elemanının içeriğin genişliği ve çoklu bakış açısı ile bakabilme gibi sebeplerle öğrencilerde oluşmasını hedeflediği araştırmacı yaklaşımı benimseyen

diğer bir öğretim elemanı, konuk olarak ders katılan Nergis'tir. Nergis'e göre "Bir de her bilgiyi öğretmen derste veremez. Bir şeyleri öğrencilerin de kendilerinin merak edip okumaları gerekiyor. İster tarihsel süreç olarak anlat ister temalarla. Asla bilgiyi tam anlamıyla veremezsin. Çünkü sen de bir bireysin! (KÖE Nergis, Görüşme, s. 16)" sözleriyle öğretmenin de tüm içeriği vermekte zorlanabileceği belirmektedir. Bu nedenle araştırma ve takviye okumalarla içerikte derinleşmeler sağlamanın öğrenci sorumluluğuna bırakıldığını ifade etmektedir.

### 4.5. Durum Değerlendirme

Ders planı ana kategorisi altında ortaya çıkan beş kategoriden sonuncusu *durum değerlendirme* dir. Bu kategoriye ait *değerlendirme yaklaşımları eleştirisi, değerlendirmeyi planlama ve süreci değerlendirme* üç tema ve kodları Şekil 4.7'de görselleştirilmiştir. Bu üç temayı oluşturan kodlar, temel veri kaynağı olan öğretim elemanı görüşmeleri ve diğer veri kaynaklarından yapılan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.




**Şekil 4.7** *Durum Değerlendirme*

Bu kategori kapsamında ele alınan temalar, çağdaş sanat dersinin nasıl yürütüldüğüne ilişkin verilerin düzenlenmesinden oluşmuştur. Öğretim elemanının

amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme sürecini ve değerlendirmeyi nasıl yönettiğiyle ilişkili bir durum değerlendirmeyi betimlemektedir. Bu genel durum değerlendirmesi, temalara göre ayrı ayrı değerlendirildiğinde, öğretim elemanının içerik seçimi ve düzenlemesinde benimsediği çokkültürlü ve disiplinlerarası yaklaşımın anti-hiyerarşik etkileri, değerlendirmeyi planlama ve değerlendirme yaklaşımları eleştirisinde ortaya çıkmaktadır. Değerlendirme yaklaşımları eleştirisi, öğrencileri ürün olarak gören davranışçı öğrenme kuramının, öğrenmeyi nicel olarak değerlendirme yaklaşımlarına karşı genel eleştirel bir tavrı göstermektedir ve öğretim elemanı görüşlerinden oluşmaktadır. Değerlendirmeyi planlama kategorisinde, öğretim elemanının, bilgiye bakışındaki anti-hiyerarşik anlayışın, değerlendirme yaklaşımına yansımaları görülmektedir. Süreci değerlendirme kategorisi ise dersin öğretim elemanının görüşlerine ek olarak öğrencilerin ve konuk öğretim elemanlarının görüşleriyle oluşmuş bir temadır. Bu temada, diğer iki kategoriden farklı olarak tüm süreci değerlendiren bulgular da yer almaktadır.

### 4.5.1. Değerlendirme yaklaşımları eleştirisi

#### *4.5.1.1. Doğrusallık eleştirisi*

Öğretim elemanı gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler sırasında eğitim programı ve öğretim süreçlerindeki doğrusal yaklaşımlar konusuna sıklıkla değindiği görülmüştür (Araştırmacı notları, s. 13). Bu söylemlerinden bazıları; "çizgisel[24] müfredat[25] çizgisel müfredat nedir öğrenilecek şeyeri biz sınırladık" ve "A.B.D.' de İngiltere'de okutulan çizgisel müfredat zaten çokdisiplinli olan dünyayı disiplinlere ayırmaya çalışıyor (ÖE, 4.Görüşme)" şeklindedir. Öğretim elemanının tüm dünyada yaygın biçimde uygulanan doğrusal eğitim programları hakkındaki sözleri ise aşağıdaki gibi eleştireldir:

> Zaman çizgiseldir hafıza bir yabancıdır tarih aptallar içindir insanda bir araçtır. Bu modernist makinanın bu algısı dünyayı öyle bir hale getirdi ki işte bugün intihar eden insanlar, aptallaştırılan insanlar, ortalamanın altında hiçbir zaman özgür olmayan hem iktisadi anlamda hem sosyal anlamda birey olamayan bir sürü insan çıktı! (ÖE, 4.Görüşme).

[24] *Çizgisel* sözcüğü, dersin öğretim elemanının eğitim programlarında amaçların sürece yön verdiği ve sürecin başından belirlendiği programları nitelemekte kullandığı bir tanımlamadır. Bu araştırma kapsamında bu türden bir tanımlama amacıyla *doğrusal* ifadesi tercih edilmiştir.

[25] *Müfredat* sözcüğü öğretim elemanının görüşmeler sırasında kullandığı durumlarda müfredat olarak bırakılmış, bulguların açıklandığı diğer tüm bölümlerde *eğitim programı* tamlaması ile ifade edilmiştir.

Bu konuda devletlerin eğitim politikaları hakkında "şimdi devletlerin (…) benim söylediğim disiplinlerarası eğitim mantığına olumlu bakması imkansız çünkü çizgisel müfredattan vazgeçmeleri gerekiyor, ortaya ne çıkacağı belli değil nasıl bir birey çıkacak?" şeklinde düşüncelerini belirtmiştir (ÖE, 4.Görüşme).

Öğretim elemanının söylemlerine göre *çizgisellik*, doğrusal içerik programlama yaklaşımlarında olduğu gibi belirli sınıflamalar ve alt bilgi kümelerinden üst bilgi kümelerine bağlanan basamaklı hiyerarşik ilişkilerle ve belirlenen hedeflere doğru ilerleyen programları nitelemektedir. Öğretim elemanı programların doğrusallaşmasını "Şöyle söyleyeyim çizgiselleştikçe öğretmen işçileşir!" şeklinde ifade etmekte ve kendi yaklaşımını "(…) lisans düzeyinde farklı olması lazım burası üniversite, burada kafaların açılması lazım (ÖE, 2.Görüşme)" sözleriyle belirtmektedir. Buna göre, öğretim elemanının yürüttüğü tüm süreç düşünüldüğünde, sürecin planlaması da dâhil, amaçlardan içeriğe giden doğrusal bir yaklaşım benimsemediği gözlemlenmiştir. Öğretim elemanı, amaçlar hakkında düşüncelerini doğrudan belirtmek yerine, diğer konulardaki görüşleri içerisinde ve onlarla ilişkili olarak yeri geldiğinde ifade etmiştir. Bu yaklaşımı dikkate alındığında, kendisinin belirli amaçlar üzerine kurulmuş amaç ya da kazanım temelli doğrusal olmayan bir öğretim anlayışı belirlediği söylenebilir. Bu doğrultuda öğretim elemanının, öğrenme-öğretme süreçlerini planlamada benimsediği çokkültürlülük, yöntem çeşitliliği gibi yaklaşımların da doğrusal olmayan bu anlayışla benzerlikler gösterdiği görülmektedir. Örneğin öğretim elemanının öğretimde benimsediği çokkültürlü bakış, sanat akımlarından başlayarak, sanat kuramları ve sanatsal uygulamalar arasında hiyerarşik sınıflamalara karşı yatay bir bakışla yaklaşmayı gerektirmekte iken doğrusal bakış, alt bilgi gruplarıyla üst bilgi grupları arasında hiyerarşik düzenlemeleri ve öğrenme süreçlerinin bu şekilde düzenlenmesini getirmektedir. Öğretim elemanının birçok üst bilişsel kavramı alt bilgi gruplarıyla beraber ilettiği ve öğrenci hazırbulunuşluğuyla ilgili bilgisi nedeniyle öğretim süreçlerinde bazı tekrar ya da azaltmalara giderek kavramaları kolaylaştırdığı söylenebilir. Öğretim elemanının üst bilişsel öğrenmeleri ya da bilişsel bağlantılarla kavramaları hedeflemesi nedeniyle bilgiyi sürecin içerisine yatay bir anlayışla yerleştirdiği düşünülebilir.

#### *4.5.1.2.Kazanımların netleşmesi*

*Kazanımların netleşmesi*, öğretim elemanının amaçlar ve içerik arasında kurguladığı ilişkilere yoğunlaşmaktadır. Öğretim elemanına göre, kazanımlar netleştikçe öğretme ve öğrenmeler sınırlanmaktadır. Bu düşünceyi biraz açmak gerekirse, öğretim programı hazırlanması sırasında, öğrenende kazanımlar olarak ortaya çıkan amaçlar netleştirildiğinde ilgili öğretim elemanı amaçlarla hareket ederek planlamasını buna göre yapacak, içeriği buna göre belirleyecek ve değerlendirmeyi de bu dar çerçevede gerçekleştirecektir. Bu bakış açısını, birçok açıdan eleştiren öğretim elemanı, bu türden sınırlandırıcı bir bakış açısının özellikle öğretmenin çalışmalarını nitelikli hale getirmediğini aksine sınırlandırdığını ya da daralmalara sebep olduğunu düşünmektedir. Bu konuda görüşlerini, "öğretmenlik mesleği çok çizgiselleştirilirse, kazanımlar çok netleştirilirse, her şey didik didik yazılırsa (…) hani bizim şimdiki anayasamız gibi, (…) Amerika anayasası iki sayfa, bizim anayasamız 80 sayfa (ÖE, 2.Görüşme)" sözleriyle açıklamıştır. Eğitimde yaklaşım olarak doğrusallık yerine etiğin ön plana geçirilmesi konusunda öneri getiren öğretim elemanı, ortak bir bilince hitap edebilecek yalınlaştırıcı temel ilkelerin yol gösterici olabileceği düşüncesindedir.

> Eğer ilkesel, ilkeleri belirleyen ana bir metin mesela nedir? Türkiye, yükseköğretim çerçevesi şeyi var, öğrenme çıktıları çerçevesi vesaire. Oradaki ana ilkeler gibi olursa mesela, meslek etiği bu temel bir ilke. Ben burada mezun ettiğim öğrencimin, belli bir mesleki etikle mezun olması için çeşitli özgür faaliyetlerde bulunabilirim. Bir öğretmen olarak, o öğretmenin yaratıcılığını kısıtlamaz ama çizgisel müfredatlar kısıtlar (ÖE, 2.Görüşme).

Öğretim elemanı, içeriğin seçimi ve düzenlenmesi ya da öğrenme-öğretme süreçleri gibi durumlarda benimsediği üst kavramlar gibi programın geneline de bu *mesleki etik* kavramıyla yaklaşmaktadır.

#### *4.5.1.3.Fabrikalaşma-ürün öğrenci*

Öğretim elemanı, öğretmenin sınırlandırıldığı ve öğrenenlerin yollarının çizildiği doğrusal öğrenmelerde, öğrencilerin girdi ve çıktıları hesaplanabilen ürünlere dönüştüğünü düşünmektedir. Öğretim elemanı, öğrenen ve öğretenin ilişkisine dayanan bu süreçte eğitim programının doğrusallaştırma niteliğini, bir fabrikanın üretim bandına benzetmekte ve benzer tipte *ürünlerin* (öğrenci) oluştuğu sürece gönderme yapan *fabrikalaşma* ile ifade etmektedir. Öğretim elemanı, bu doğrusallık içerisinde sıkışıp

kalan ve bu metaforik bandın takipçisi olan öğretmeni, fabrikalaşan eğitimin işçisi olarak şöyle tanımlamaktadır:

> Şöyle söyleyeyim çizgiselleştikçe [eğitim programı ve öğretim] öğretmen işçileşir. İşçi öğretmen, asla eğitim öğretim veremez onun yaptığı en fazla devlet programını uygulayıp o programda aynı tarladan işte pamuk çıkartan çiftçi gibi veya fabrikadan demir, şunu çıkartan işçi gibi mamül madde üretir. Bu otoriter devletlerin her zaman işine gelir böyle olması. Çünkü hepsi aynı olsun rafa koyalım (…) falan ama çizgisel müfredattan uzaklaştıkça o zaman daha özgür olur (…) (ÖE, 2.Görüşme).

Olay örgüsü kurma ve benzetmelerden yararlanma yoluyla fabrikalaşma ve ürün öğrenci gibi üst bilişsel kavramlara ulaşmaya çalışan öğretim elemanı, bu süreci kısa bir canlandırmayla da zenginleştirmiştir. Yüz yüze gerçekleştirilen görüşme sırasında, öğretim elemanı, değerlendirme sürecini öğretmenin yönlendiricisi olduğu bir laboratuvar ortamına benzeterek deney yapan bir araştırmacı modelini canlandırmaktadır. Değerlendirme sürecine ironik ve eleştirel yaklaşarak "Hani ben bundan yapmaya çalışıyorum diyorsun, hani bundan ne kadar oldu? Az oldu, C verdim diyorsun hani şey gibi… (ÖE, 2.Görüşme)" deney tüpleriyle belirli miktarlarda katkıların eklenmesi gerektiğini belirterek benzetmesini tamamlamıştır.

Öğretim elemanı, eğitim programının doğrusallaşması ve kazanımların netleşmesi gibi sebeplerle öğretmenin fabrikalaşmasını, eğitimin yaygın politikaları nedeniyle zorunluluk halinde olduğuna da değinmeden geçmemiştir. Buna göre eğitimde bu fabrikalaşmadan uzak durabilmenin nüfus, kültür ve ekonomik şartlar gibi alanlarla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Doğrusal eğitim programından çıkabilme konusunda "(…) Olamaz da! O kadar kolay bir şey de değil! (ÖE, 2.Görüşme)" şeklinde bazı şartlara bağlı olduğunu belirtmiştir. Bu konuda derinlemesine düşünen ve uygun yöntemlerin ya da idealist bakış açılarının her zaman uygulamaya geçirebilmek açısından uygun olmadığını belirtmiştir. Bu farkındalığını, "(…) hani ben bir takım teorik şeyler söylüyorum ama milyonlarca insan söz konusu olduğu zaman, işte bu fabrikalaşıyor ister istemez oluyor! (ÖE, 2.Görüşme)" şeklinde açıklamaktadır. Öğretim elemanının, "(…) Yani belki bir ilköğretim okulunda 12 tane resim sınıfına giren öğretmen bir takım şablonlar uygulamak zorunda kalır, bu mecburiyetlerden de kaynaklanır (ÖE, 2.Görüşme)" sözleri, sözü geçen doğrusallık karşıtı bakış açısının, çeşitli şartların mümkün olduğu eğitim durumlarında uygulanabileceği şeklinde yorumlanabilir.

#### *4.5.1.4.Potansiyeli değerlendirmeme*

*Potansiyeli değerlendirmeme,* öğrenmelerin ya da öğrenci profillerinin belirlenmesinde kullanılan ölçeklerin nicel olmasıyla ilgilidir. Buna göre, nicel verilerle elde edilen değerlendirme yaklaşımlarının, bu doğrultuda standartların belirlendiği nicel tanımlamalara dönüşmesi eleştirilmektedir. Öğretim elemanının, bu düşüncesi, eğitimde idealizm eleştirisiyle de bağdaştırılabilir. Buna göre, ortalamalarla belirlenen standartlar, öğreneni değerlendirme amacıyla kullanıldığında öğrenenin bireyselliği eritilmiş ve değerlendirilmemiş olmaktadır. Bu görüşünü bir yemek yarışmasının değerlendirme süreciyle örneklendiren öğretim elemanı şöyle devam eder "10 kişi yemek yapıyor, sonra jüri not veriyor, aynı malzemelerle aynı şeyi kullanarak. Birisi tam ideal yapamamış. O az not alıyor, değerlendirme denilen şey bile böyle! (ÖE, 4.Görüşme)" şeklinde bir tutumun, kültürel farklılıkların zenginlik olarak tanımlandığı bir öğrenme öğretme sürecinde yetersiz kalabileceğini düşünmektedir. Bu düşüncesini "çizgisel müfredatta öğrencinin kendi potansiyeli falan hiç önemli değil!" sözleriyle açıklamakta ve "(…) ortalama bir potansiyel belirliyorlar, onun için mesela biraz daha yetenekli çocuklar bunalıma giriyor. Çünkü öğrenci temelli bir değerlendirme falan yok! (ÖE, 2.Görüşme)" şeklinde görüşleriyle, bireysel değerlendirme yaklaşımlarına ihtiyaç olduğuna ve potansiyellerin kişilere göre değişkenlik gösterebileceğine dikkat çekmektedir.

### 4.5.2. Değerlendirmeyi planlama

#### *4.5.2.1. Bilgileri gruplandırma*

Öğretim elemanı değerlendirmede; amaçlar, içerik ve öğretme-öğretme süreçlerinde benimsediği disiplinlerarası, çokkültürlü öğretim yaklaşımının ve karma yöntemin sonuçlarına ulaşabilmeyi hedeflemiştir. Bu nedenle doğrusal eğitim programına eleştirel yaklaşan öğretim elemanı değerlendirme durumlarını, kazanılan sözel didaktik bilgiyi değerlendirmek üzere planlanmamış, kavramaları ve üst bilişsel ilişkileri kurabilmeyi ölçebilecek nitelikte açık uçlu hazırlamıştır.

Bu tema altında yer alan *bilgileri gruplandırma* ile değerlendirmeyi yönlendirecek bilgi gruplarının nasıl belirlendiğini ortaya koyulmaktadır. Bu konuda öğretim elemanı,

içeriğe değerlendirme açısından nasıl baktığını "(…) onun için sınav belli başlı şeyleri arıyor. (…) bu ders, 1950 öncesi ve sonrası diye ayrılıyordu benim kafamda. Expresyonizmin başlangıcından 1950'ye kadar, 1950 ve 1950'den sonrası (ÖE, 3.Görüşme)" sözleriyle açıklamıştır. Öğretim elemanının bu görüşleri, sanat tarihi anlatısına belirli kavramlar üzerinden baktığını ve belirli bir kronolojiyi takip ettiğini göstermektedir. Öğretim elemanının takip ettiği bu kronolojide 1950 tarihinin öncesi ve sonrasını temel alması, içeriğin yapısal özelliklerini dikkate aldığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretim sürecinin içerisinde ve sonrasında iki değerlendirme planlamak durumunda olan öğretim elemanı, bu değerlendirmeleri kısaca şöyle açıklamıştır: "Şimdi vizede (…) 50'ye kadar geldik (…) belki biraz geçmişizdir. Dört tane ana akım, dönem işledik diyebiliriz (ÖE, 3.Görüşme)". Öğretim elemanı, dört tane ana akım inceledik görüşüyle primitivizm, kübizm, fovizm ve expresyonizmden söz etmektedir. Öğretim elemanının içeriğe ve öğretim yöntemine yansıyan önemli bir yaklaşımı olan çokkültürlülüğün burada üst bilişsel bir ilişki kurmayı gerektirdiği söylenebilir. Buna göre öğrencilerin sözü geçen bu dört akım arasında aynı tarihsel süreçte ortaya çıkmış olmaları nedeniyle savaşlar ve toplum ilişkisi ya da makineleşme ve birey gibi benzer sosyolojik ve psikolojik sebeplere dayandığı görüşüyle üst bilişsel bağlantılar kurmaları hedeflenmektedir. Bu hedeflerin, kültürlerin oluşumunda tarihsel sürecin rolünü sorgulama ve disiplinlerarasılık yoluyla görsel kültür alanlarının çeşitliliğini keşfetme gibi amaçları yordayacağı düşünülebilir.

#### *4.5.2.2.Bilgiler arası ilişkiler*

Öğretim elemanının değerlendirmelerde bilgiler arası bağlantıları ortaya çıkarma düşüncesi, amaçların üst bilişsel kazanımları hedefleyen yapısıyla örtüşen bir anlayış olarak görülmektedir. Amaçlarda yer alan zihinsel süreçleri hedefleyen üst bilişsel kazanımlar, yorumlamaya dayalı ve analitik bir bakışla sınav sorularına yansımıştır. Öğretim elemanı, sınavda bilgiler arasında bağlantılar kurmaya yönelik değerlendirme sisteminde sınav sorularını nasıl hazırladığını şöyle açıklamaktadır: "Dört ana akım ve onların alt akımlarını yazdım. Sonra yaptığım şey şu, her akımda dilediğiniz bir sanatçıyı ve bu sanatçının sanatsal yaklaşımı ile akım arasında ilişki kurarak anlatınız. Soru buydu. Bunu da zaten söyledim ben öğrencilere. Başka neye çalışacaklar ki zaten?

(ÖE, 3.Görüşme)". Öğretim elemanının bu sözlerle, öğrencilerin içerikte temel bilgilerle ve kavramlarla içeriğe yaklaşarak, oluşumlar arasında bağlantılar kurmalarını ve yeni bakış açıları geliştirmelerini beklediği söylenebilir.

Öğretim elemanı sınavda yordamak istediği bilgileri nasıl belirlediğini "Burada ben ne anlattım öğrencilere? Akım. Sanat tarihi genel mantığını anlattım. Sanat tarihi genel mantığı içinde nerelere düşüyor bu akımlar. Sanatçıların tek tek üzerinde durduk durabildiğimiz kadar (ÖE, 3.Görüşme)" sözleriyle ifade etmiştir . Bu doğrultuda çağdaş sanat dersi öğretim sürecinin tamamının yordandığı yarıyıl sonu sınavında açık uçlu bu değerlendirme biçimni, şu şekilde detaylandırmıştır:

> Ahu Antmen'in kitabında yapılan kategoriye göre 1900 den 1950 ye kadar olan akımlar bunlardır. Bunu mutlak doğru kabul edecek olursak bu akımların her biri için bu ana başlıklar ve alt başlıklar için birer sanatçı bu akımlarda etkinlik göstermiş etkin olmuş bu akımlarla adı anılan birer sanatçı ve onların sanat anlayışlarının neden uyduğunu gösteren birkaç cümle yazın. Sorumuz bizim buydu. Zaten bir tane soruydu aslında. Ama alt başlıkları ile düşünürsen 10 tane oluyor (ÖE, 3.Görüşme).

Öğretim elemanının öğrenmeleri yordama biçimi üzerine görüşlerini bildiren öğrencilerden Azize, "Özgür hocanın sınavı da klasikti (…) Okuduğun kitaptan herhangi bir akımı ve bir resmi seçip, onları sınavda yazıyordun. Kendine göre yorumluyordun. Bence bu çok büyük bir şey, diğer sınavlardan farklı (Azize, Görüşme, s. 5)" şeklindeki sözleriyle akımlara ve sanatçıların bu akımlara dahil olma sebeplerine hakim olma ve bunları sentezleyerek yazabilmenin onlardan beklenen farklı bir anlayış olduğuna değinmektedir. Değerlendirmenin bu şekilde planlanması sonucunda öğrenciler, kendilerine ders kadar sınavın da katkısı olduğunu ifade etmektedirler. Özellikle Azize'nin bu konudaki sözleri dikkat çekicidir. Değerlendirme biçiminin hangi yönlerden kendisine katkısı olduğunu şöyle açıklamaktadır:

> Bir tanesinde akımı açıklıyordun, diğerinde de ressamı. Ben de kübizmi ve fütürizmi seçmiştim. O akımları kendime göre yorumlayarak, mesela Andy Warhol'u falan popüler kültürü yorumlayarak kendimce belli fikirler kazandım. Bana böyle bir katkısı oldu o sınavın bile. Ama diğer sınavlar sırf ezbere dayalı olduğu için ister istemez unutuyorsun (Azize, Görüşme, s. 5).

Öğretim elemanının değerlendirme sürecinde belirlediği az soru sorarak yoruma dayalı bilgiyi almayı hedeflemesi, öğrencilerin de zihinsel bir performans göstermelerini gerektiren bir durum oluşturmaktadır. Öğrenciler için bu durum, ayırt etme, analiz ve sentezle yeni durumlarla örtüştürme bilişsel davranışlarını gerektirmektedir. Bu tür zihinsel süreçlere zorlanan öğrenci için bu değerlendirme

biçimi, kısmen bilimsel yazma ya da yazarak düşünme eyleminin bir adımı olarak düşünülebilir.

#### *4.5.2.3.Değerlendirmeye yönelik bilgilendirme*

Bu bilgilendirme ile öğretim elemanının değerlendirme öncesinde öğrencileri nasıl yönlendirdiği ve bu doğrultuda öğrencilerin değerlendirmeye nasıl hazırlandıkları açıklanmaktadır. Sözel bilgilere değil zihinsel süreçlere bağlı anlamlandırmalar yapmaları hedeflenen öğrencilerin sınava hazırlanmaları konusunda ezbere yönelik değil hatırlamaya yönelik okumalar önerilmektedir. Bu dersi alan öğrencilerin hazırbulunuşlukları ve güdülenmeleri konusunda fikir sahibi olan öğretim elemanı, öğrenciler hakkında "Öğrenciler çalışmışlar. Belki de akıllarında kalmış. Çünkü ben şunu da yaptım. Bizim öğrencilerimizin en büyük sıkıntılarından biri de okumak. Resim öğrencisi çoğu zaman "Ben okumaya yazmaya meraklı değilim! Ben resim yaparım" der! (ÖE, 3.Görüşme)" sözleriyle görüşlerini belirtmektedir. Genel olarak öğrencilerde bu tür bir anlayış olduğunu belirten öğretim elemanı, bu türden okumayı sevmeyen bir öğrenci profilini sınava hazırlama yöntemine şöyle öneri getirmiştir "Ben şöyle yaptım mesela diyelim ki 1. ara sınavdan önce, 1. ara sınavınız Adnan Turani'nin şu bölümleri Ahu Antmen'den de şu sayfaya kadar çıkacak. Buraları okuyun çalışın demek bu. Böyle bir şey yaptım (ÖE, 3.Görüşme)". Öğretim elemanı, öğrencilere hazırlanmaları amacıyla sorumlu oldukları bölümleri belirtirken kullanacakları sözel bilgilerin kaynağını verme konusunda tereddüt duymamaktadır. Ona göre önemli olan sanatsal yaklaşımlar arasında beklendik ve beklenmedik bağlantıları kurabilmeleri, tarih anlatısı içerisinde sanatsal uygulamaların düşünsel ve plastik temellerini algılamaları ve sanat alanı hakkında çokkültürlü bir bakış açısı geliştirebilmeleridir. Bu konuda kullandıkları kaynakların ancak temel bilgileri sağlamak ya da tekrarlarla hatırlamaları kolaylaştırmak anlamında yeterli olacağını düşünmektedir.

#### *4.5.2.4.Değerlendirme sistemi*

*Değerlendirme sistemi*, öğretim elemanının değerlendirme planlamasını göstermektedir. Buna göre teorik yapılanmış bu dersin sınavında değerlendirme, öğretim elemanının belirlediği kriterlere bağlı gerçekleşmektedir. Öğretim elemanının

bu dersin amaçları açısından belirlediği ve ulaşmak istediği kriterler, sözel bilgileri kullanarak, tarihsel süreç içerisinde karşılaşılan bilgiler arasında bağlantılar kurabilme, bilişsel bir değerlendirmeyi yönlendiren etkendir. Öğretim elemanı, bu değerlendirme sistemi hakkındaki görüşlerini aşağıda açıklamıştır:

(…) Çünkü çok standart aslında sorduğum soru. Ressamın adını yazarsan ya da görsel tasarımcının adını yazarsan 5 puan adını yanlış yazarsan 3 puan. Yani yanlış derken harf yanlışlığı yaparsan 3 puan, akımı ile sanat görüşünü ilişkilendirmesini iyi yaparsan 15 puan, az iyi yaparsa 10 puan, orta yaparsan 7,5 puan, az kötü yaparsan 5 puan, çok kötü yaparsan 2 puan. Bu mantıkla gittim. Kötü değildi öyle hatırlamıyorum, finalde de aynı mantık (ÖE, 3.Görüşme).

#### *4.5.2.5.Öğrenci niteliği*

*Öğrenci niteliği* ile öğretim elemanının öğrenciler hakkında bir tespiti üzerinde durulmaktadır. Öğretim elemanının bu tespitine göre, öğrencilerin bilgi kümelerini ezberlemeye ve tekrarlamaya dayalı öğrenmelere alışkın olmaları, üst bilişsel ilişkileri kavrayabilme ve yeni ilişkiler kurabilme gibi becerilerinin azalmış olabileceği görüşünü güçlendirmektedir. Öğretim elemanı, derste tasarladığı bütünleşik içerik yapısından dolayı, bu dersin hazır sunulan bilgilerin ezberlendiği ve değerlendirildiği bir ders olmadığını düşünmekte ve şu sözlerle ifade etmektedir:

Mesela bütün dersleri yüksek olan öğrenci, benim dersimde düşük not alıyor. Neden düşük not alıyor? Çünkü ona benim bir 40 sayfa falan not vermem lazım. O notu onun yutması lazım. Onun da hepsini onları tertemiz de yazar, kendini en iyi şekilde yetiştirmiş. Onun suçu değil, ondan hep o beklenmiş! (…)Yani şimdi ben bu ödevi öğrenciye hazırlatacak zemini hazırlamakla sorumluyum (ÖE, 2.Görüşme).

Yukarıdaki görüşüyle öğretim elemanı, farklı öğrenme alışkanlıklarına sahip öğrencilerin zorlanabileceği düşüncesini göz önünde bulundurarak, değerlendirmeyi buna göre esnek planlamıştır. İçeriği bütünleşik, çokkültürlü, disiplinlerarası, kavramlarla yapılandırarak ve değerlendirmede yoruma dayalı açık uçlu sorular sorarak, farklı öğrenme türlerine sahip öğrenci tiplerine göre düzenlenmiş bir değerlendirme elde etmiştir. Bu şekilde sözel ve temel bilgileri tekrar ederek hazırlanan öğrenci tiplerinin sorulara didaktik bir biçimde yanıtlar vereceği, üst bilişsel öğrenmelere hazır öğrenci tiplerinin ise yanıtlarında kavramalarını ifade ederek yorumlar yapabilecekleri düşünülmektedir. Farklı açılardan düşünülerek açıklanmaya çalışılan değerlendirme şeklinin, içeriğin yordanması, öğretim sürecinin etkililiğinin sınanması ve öğrenci

merkezli bir yapılanmanın beslenmesi anlamında sürece uygun yapılandırıldığı söylenebilir.

### 4.5.3. Süreci değerlendirme

#### *4.5.3.1. Kişisel gelişim*

*Kişisel gelişim*; öğrencilerin kişiliklerinin çeşitli sebeplerle öğrenme öğretme süreçlerinden etkilenerek olumlu yönde değiştiğini gösteren öğrenci ve konuk öğretim elemanı görüşlerinden oluşmaktadır. Konuk öğretim elemanı görüşlerinden bir örnek vermek gerekirse etkili örneklerden birisi, Banu'nun görüşleridir. Konuk öğretim elemanlarından Banu "çağdaş sanatla yaşadığınız toplumu sorguluyorsunuz, kendinizi sorguluyorsunuz. Toplumla olan ilişkinizi sorguluyorsunuz. Bu bağlamda da ben çağdaş sanatı kişisel farkındalık yaratmak bağlamında da çok destekleyici bir ders olduğunu düşünüyorum (KÖE Banu, Görüşme, s. 4)" şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

Öğrencilerin dersin kişisel gelişimlerine katkıları konusunda görüşleri, araştırmalara yönelmeleri, çeşitlilik kazanmaları, empatik düşünebilme, günceli yakalayabilme becerilerini geliştirmeleri gibi konulardadır. Kişisel gelişim konusunda olumlu görüşlere sahip öğrencilerden Ece, "Hem kişisel gelişimime hem de eğitim sürecime katkısı olduğunu düşünüyorum" şeklinde görüşlerini belirtmiştir (Ece, Görüşme, s. 2). Ece, feminist sanata ilgi duyduğunu ve bu konudaki araştırmaları nedeniyle kendini geliştirdiğini şöyle ifade etmiştir:

> (…)feminizmle ilgilibi takım araştırmalar yapıyorum, merak ediyorum okumalar yapıyorum hani (…) işte mesela sanat tarihinde kadınları çok görmüyoruz gibi işte. Feminist sanatta ben Banu hocanın geçen hafta bize anlattığı şeyleri ilk kez gördüm sanatçıları ilk kez tanıdım hani bu ve bunun gibi sadece feminist sanattan örnek verdim ama bu tarz kişisel gelişimimle ilgili katkıda bulundu (Ece, Görüşme, s. 2).

Bu örnek değerlendirildiğinde Ece'nin, disiplinlerarası ve çokkültürlü çağdaş sanat içeriğinden ve öğrenme-öğretme sürecindeki çeşitlilikten etkilenmiş olabileceği, bu güdülenmeyle araştırmalar yapmaya başladığı düşünülebilir. Araştırmalara yönelen diğer bir öğrenci Serap, "Bir şeyleri araştırabilmemi sağladı. Hoşuma giderek araştırmak benim için önemli olan (Serap, Görüşme, s. 2)" sözleriyle dile getirmiştir. Öğrencinin bu sözleri, öğretim elemanının bu dersi, kendi tanımıyla self-based ya da öğrenci merkezli bir anlayışla yürütüyorum düşüncesini, doğrular niteliktedir. Öğretim

elemanına göre, öğretim sürecinde öğrenciye çeşitlilik sunulmalı ve öğrenci bu çeşitlilik yoluyla araştırmaya yönlendirilmelidir. Bu çeşitlilik yoluyla araştırmaya yöneldiğini düşünen Serap'ın "En azından ben zaten düşünüyordum daha fazla düşünmemi sağladı. (…) ders olarak beni tatmin etti (Serap, Görüşme, s. 2)" ifadesi, Serap'ın düşünmeye ve sorgulamaya yönelik farkındalığının arttığını ve bu farkındalığın dersin amaçlarında yer verilen birçok veriyle benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Çağdaş sanat dersinin birçok farklı konuda öğrenciler için bir itici güç olabildiği söylenebilir. Bu konulardan birisi de empati kurabilmedir, Gökçe "ders empati kurmada işe yarayabilir çünkü aslında bu anlamda gelişmemiz gerektiğini hatırlatıyor çünkü çok fazla akım var. Akımı yapan kişilerin en başta hayatını öğrenmek lazım (Gökçe, Görüşme, s. 8)" şeklinde görüşlerini bildirmiştir. Gökçe'nin öğretim elemanının yaptığı budaklandırmalarda sanatçıların yaşamlarında ilginç ve bilinmeyen yönlerine yaptığı vurgulardan etkilenmiş olabileceği söylenebilir. Kendinin ve diğer sanat öğrencilerinin, sanatçı yaşamlarından alabileceği birçok bilgi ve deneyim olduğunu düşünmekte ve bunu empati kurmak olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Gökçe, empati kurmayı sadece sanatçının içinde bulunduğu şartları ve sanata yansımalarını anlamlandırmak olarak tanımlamamakta bunun yanı sıra eseri anlamakta da gerekli görmektedir. Gökçe bu çıkarımını şöyle ifade etmektedir "Empati kurmamız gerektiğini bir kere daha hatırlatıyor, öğretmiyor! Bu işi anlamak istiyorsan sen bunu bileceksin diyor! (Gökçe, Görüşme, s. 9)".

Kişisel gelişim açısından dersin katkıları konusunda fikirlerini açıklayan öğrencilerden Bilge, çağdaş sanat içeriğinin güncelliği nedeniyle kendisine yol gösterici olduğunu düşünmektedir. Bu güncelliği, salt teori boyutuyla değil, sanatsal uygulamalarına etkisi bakımından da değerlendirmiştir. "Benim bundan sonra yapacağım çalışmalarda burada günümüze daha yakın tarihli çalışmaların incelenmesi yol gösterici nitelikte oldu, kişisel gelişimim açısından (Bilge, Görüşme, s. 3)" diyerek Bilge, ayrıca öğrenme sürecinde, görsellerin derslerde oldukça etkili olduğunu ve sunumlardaki plastik yapıya ait çözümlemelerin o anki ve sonraki anlamlandırmalarda yararlı olduğunu belirtmektedir. Bilge bu konuda "Slayttan inceledik çoğunlukla ve görsel üzerinden gittik. O görsellerden ne kadar olmasa kendine yakın olan şeyleri kapıyorsun, o sana yerleşiyor bir şekilde. İleride yapacağım çalışmalarda o çıkacak ve o bana yol gösterici olacak, daha sonra resimlerime yansıtacağım (Bilge, Görüşme, s. 3)" şeklinde görüş bildirmiştir. Bilge'nin görüşleri, görsel ağırlıklı bir ders olan bu dersin,

sanatsal uygulama bilgisine sahip bir öğretim elemanı tarafından verilmesinin öneminin vurgulandığı görüşlerle benzerlik göstermektedir. Ayrıca, Bilge'nin daha sonra resimlerinde kullanmayı planladığı bir durumun olması ve bu türden bir tutumu benimsemesi, dersin yaşam-sanat-eğitim durumları arasında bağlantılar kurma amacıyla da örtüşmektedir.

Çağdaş sanat dersinin kişisel gelişimi desteklediğini düşünen öğrencilerden Vahit, bu konuya kapsamın genişliği açısından yaklaşmaktadır. "Çağdaş sanat çok kapsamlı bir ders olduğu için aldıktan sonra daha yeterlilik hissediyor birey kendisinde" şeklinde görüşlerini açıklayan Vahit, "Bende bu yeterlilik hissi oluştu. (…) Onun dışında dersi almadan önce bir şeyleri daha kısıtlı yorumlama olayı, yorum zorluğu vardı (Vahit, Görüşme, s. 1)" sözleriyle yorumlama ya da daha geniş anlamıyla sanat eleştirisi yapabilme konusunda da kazanımları oluştuğunu konusunda bir yorumda bulunmaktadır. Öğrencilerin görüşlerinin, çağdaş sanat yaklaşımları hakkında yargıya varma ve disiplinlerarasılık yoluyla görsel kültür alanlarının çeşitliliğini algılama gibi amaçlarla benzerliği söz konusudur.

Konuk öğretim elemanlarından Banu, sunumunu yaptığı performans sanatı ya da feminist sanat gibi alternatif sanat yaklaşımlarının malzeme kullanımına getirdikleri sınırsız bakış nedeniyle öğrencilerin sanatsal uygulamalarında da benzer bir sınırsız bakışı ve yaratıcılığı getireceğini öngörmektedir. Bunun yanı sıra "çağdaş sanatın en büyük sorunsalının günlük yaşam (KÖE Banu, Görüşme, s. 1)" olduğunu ifade eden Banu, yaşamımızı yönlendiren kapitalizmden teknolojinin doğaya etkilerine kadar çeşitli konuların sanat yoluyla tartışıldığına ve bu anlamda da öğrencilerin bu tür yaşamsal konulara duyarlı hale gelebileceklerine değinmiştir. Ortaya çıkan görüşler öğrencileri yaşamla karşılaştırma bağlamında; dersin yaratıcı tutumlar geliştirme, çağdaş yaklaşımlar hakkında yargıya varma, görsel kültür alanlarının çeşitliliğini fark etme gibi amaçlarıyla paralel çeşitli kişisel gelişim özelliklerini geliştirmekte katkı sağlayacağı düşünülebilir.

#### *4.5.3.2.Süre yetersizliği*

Öğretim elemanı ve öğrencilerin ortak biçimde ifade ettikleri *süre yetersizliği*, ortak olarak fark edilen bir duruma işaret etmektedir. Bu konuda iki farklı görüş ortaya çıkmaktadır. Birinci görüş dersin saat olarak sınırlılığı üzerine iken diğer görüş, dersin

haftada bir devam eden ve sadece bir dönem boyunca alınabilen teorik yapıda bir ders oluşu üzerinedir. Bu konuda Serap, "Aslında bir de ders tek dönem değil iki dönem olsa daha iyi olur diye düşünüyorum (Serap, Görüşme, s. 7)" görüşüyle içerik genişliği nedeniyle dersin bir ve iki gibi ilerleyen iki dönemlik bir ders olması yönünde düşüncelerini açıklamıştır. Dersin saat ve dönem olarak yetersizliği üzerinde fikrini açıklayan Gökçe, "eksik çok eksik, bu ders güzel ama çok az" diyerek aslında dersin nitel olarak yeterli, nicel olarak yetersiz olduğunu ifade ettiği düşüncesini "bu dersi tek bir dönemde bir de bir sene bile değil bir dönemde öğretemezsin ki! Yani çok büyük sıkıntı çok büyük eksiklik! (Gökçe, Görüşme, s. 13)" görüşleriyle de desteklemektedir.

Sürenin yetersizliğine farklı bir açıdan yaklaşan Derya, öğretim sürecindeki çeşitlilikten etkilenerek, gezi gibi etkinliklerin de ders sürecinde yer alması gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Bu düşüncelerini "Hocanın yaptığı şey çok iyi mesela, farklı kişiler getirdi. İlgi alanlarına göre, kim hangi alanla ilgileniyorsa, bizzat onlar gelip böyle sürekli döngü içerisinde bize anlatılabilir, gezip gördürülebilir. O yüzden süreç çok yetersiz! (Derya, Görüşme, s. 6)" sözleriyle açıklamıştır. Bu konuda sanatın, alan olarak gerçek görsellerle zorunlu ilişkisi ve bu ilişkinin daha fazla görmekle desteklenmesi üzerine yoğunlaşmıştır. Derya bu görüşünü, "Yani bizim görebildiğimiz kadar görmemiz gerekiyor, görsel sanatlar bunlar sonuçta. Madem bu kadar akım var, madem bu kadar insan geliyor, hangimiz gidip yakından bakabildik? (Derya, Görüşme, s. 8)" şeklinde bir özeleştiri yapan Derya, bu önerisinin ders ile kısmen desteklenebileceği görüşündedir.

Öğrencilerden süre yetersizliği karşısında ders saatinin arttırılması doğrultusunda öneride bulunanlar olmuştur. Örneğin, Bilge "diğer dersler değil de çağdaş sanat günümüzde hani çok yakın ve ilerde çok çok önümüzde karşılaşabileceğimiz bir ders olduğu için daha kapsamlı iki döneme yayılabilir ders olarak genel anlamda ya da ders saati çoğaltılabilir (Bilge, Görüşme, s. 4)" şeklinde düşünmektedir. Ayrıca Bilge derste güncelliğin yakalayabilmesini ders saatini arttırmaya ya da iki döneme genişletmeye bağlamaktadır. Süre yetersizliği nedeniyle öğretim elemanının sınırlandığı ve rahat olamadığını fark ettiğini "Çünkü Özgür hoca gerçekten iyi anlatıyor. Biraz daha üstü kapalı anlattı mesela biraz daha detay girip anlatabilseydi çok daha faydalı olabilirdi bence. Bir de önyargıların yıkılması için daha uzun bir zaman gerekir (Bilge, Görüşme, s. 4)" sözleriyle açıklamaktadır. Bilge'nin süre yetersizliği ile ilgili görüşleri arasında önemli bir nokta kaçırılmamalıdır. Bu nokta, öğrencilerin önyargıları olduğu görüşüdür.

Öğrencilerin modernist sanat anlayışlarının temel sanat ilkelerine ve felsefelerine alışkın olmaları nedeniyle çağdaş sanatın bunların dışında oluşumlarla karşılarına çıkmaları, öğrenmelerde önyargılara sebep olabilmektedir. Bu bağlam içerisinde düşünüldüğünde sürenin planlanması, öğrencilerin muhtemel önyargı durumları göz önünde bulundurularak yapılmalıdır. Sürenin yetersiz olduğu düşüncesini, konuların kavranması açısından da irdeleyen Bilge, bu konuyu aşağıda yer verilen şu sözleriyle değerlendirmiştir:

> Uzun döneme yayılsa çok çok daha iyi olur ama olmazsa da ders saati artsın. Belki biz şu an olayı kavradık ama bizim gibi kavrayamayanlar var. Daha bocalama dönemini atlatamayanlar var hani onlar şu an boşlukta çağdaş sanat iyi mi kötü mü hani algılayamıyorlar. Önümüze çok çıkacak ilerde çok karşılaşacağız (Bilge, Görüşme, s. 4).

Sürenin yetersizliği konusunda öğretim elemanları da görüşlerini bildirmişlerdir. Konuk öğretim elemanı Banu, dersin süresinin yetersiz olduğunu ve bu nedenle planlamada sunuma davet edilen öğretim elemanlarına gerektiği kadar sunum süresi verilemediğini "Çünkü sunumda sürem çok kısıtlıydı (KÖE Banu, Görüşme, s. 7)" şeklinde dile getirmiştir.

Öğrencilerin süreye ilişkin görüşlerinden bir kısmı, ders saatinin yetersizliği üzerinedir. Bu konuda diğer bir örnek, Vahit'in sözleriyle verilebilir. Vahit'e göre "üç saat yetersiz diyebilirim, çünkü çağdaş sanat, öğrencinin gelişimi açısından çok önemli" ve Vahit'in görüşlerine göre "Çünkü gündem çağdaş sanat. Açılan sergiler çağdaş sanat. Sanatçılar yeni bir iz, bir imaj peşinde ve bunun için örnek aldıkları, esinlendikleri sanatçılar bence çağdaş sanatta bulunan sanatçılardır (Vahit, Görüşme, s. 3)" ve çağdaş sanat, yaşamla eğitim arasında kurulacak köprünün temeli olarak düşünülebilir. Vahit, çağdaş sanatın kavranmasında "bizim bölümde aldığımız eğitim yetersiz. Bunun için bence [söz konusu çağdaş sanat dersi] ana sanat gibi üç saat teorik ve üç saat uygulama olmak üzere altı saat olmalı. Hatta ana sanattan daha yüksek olması lazım (Vahit, Görüşme, s. 3)" gibi bir değerlendirme yapmıştır.

#### *4.5.3.3.İçeriği bölümlere ayırma*

Çağdaş sanat, öğretim elemanının seçme ve düzenleme konusunda içeriği yeniden yapılandırmasını ve bu konuda farklı yaklaşımlar uygulamasını gerektirmiştir. Örneğin doğrusal yapıdaki diğer teorik içeriklerin düzenlemelerinde kullanılan yaklaşımlar bu derse uygun bulunmamış, içeriğin her parçasına uygun farklı bakış açılarının

kullanıldığı bütünleşik bir içerik düzenleme yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşımda bilgi alanının farklı yapıdaki her parçasına uygun bir bilgiye bakış tarzı benimsenmesi söz konusudur. Bu doğrultuda öğretim elemanın, geniş olan bu içerik yapısının bölümlere ayrılması konusunda görüşleri söz konusudur. Bu görüşlerine bir örnek olarak "Eğitim fakültelerinin resim öğretmenliği bölümlerinde bence şöyle dersler olması lazım: Yeni medya! (ÖE, 1.Görüşme)" sözleri gösterilebilir. Öğretim elemanının bu görüşüne göre, bütünleşik içerik düzenlemelere başvurmanın yanı sıra içerik bölümlere ayrılabilir, eğitim programı buna göre düzenlenebilir.

Dersin bölümlere ayrılması düşüncesini ortak biçimde benimseyen öğrencilerin görüşleri üzerinde de durulabilir. Bu görüşlerden birine göre Gökçe, kapsamın genişliğine tek bir öğretim elemanının hâkim olabilmesinin, nitelikli öğretici olmayı gerektirdiğini düşünmektedir. Çağdaş sanat içeriğini genişlemekte olan dinamik bir durum olarak tanımlayan Gökçe, bu konuda farklı uzmanlarla öğretimi zorunluluk olarak görmekte bu konuda "(…) Gerçekten işini bilen insanların bunu yapması gerekiyor, bunları da sağlamak zor maalesef!" şeklinde görüşlerini belirtmiş ve "bence bu çağdaş sanat birkaç parçaya ayrılmalı mesela bir döneme sığdırılacak bir şey değil ki! Çok geniş bir kapsamı var. Aynı zamanda hala da daha gelişmekte olan bir şey olduğu için de yetişmek zor o yüzden! (Gökçe, Görüşme, s. 11)" çıkarımını yapmıştır. Gökçe, içeriğin genişliğinin ve genişlemekte olan yapısının ders süresine sığdırılabilmesi sorununun, parçalara ayırma yoluyla çözümlenebileceği düşüncesindedir. Gökçe, dersin parçalara ayrılması düşüncesini konu alanlarına göre ayırma olarak örneklendirmektedir. Bu duruma "çağdaş sanat mesela siyasetle de ilgili olabilir ya da psikoloji ile bağlantılı bir ders olabilir hani karşılaştırmalı olarak. Bu adam bunu yaptı ama nasıl yaptı acaba ya da topluma katkıları nelerdir?" şeklinde yaklaşmış ve "Birkaç parçaya ayrılmalı bence çünkü öbür türlü çok zor!" şeklinde özetlemiştir (Gökçe, Görüşme, s. 12). "Çağdaş sanata nasıl bakılması gerektiğiyle ile ilgili ders olmalı, çağdaş sanatın toplumla ilişkisi nasıl topluma nasıl şeyler katmış toplum ona nasıl şeyler katmış, böyle bir şey olmalı" sözleriyle dersin bölümlere ayrılması konusunda öneriler getiren Gökçe'nin sözleri içeriğin disiplinlerarası boyunun algılandığını göstermesi açısından da önem taşımaktadır. Gökçe'nin bu konuda diğer görüşleri ise aşağıdaki gibidir:

> Türk sanatçılar ayrıca ele alınmalı hani başkalarını öğrenirken en başta bizim kendimizi de öğrenmemiz gerekiyor! (…) teknoloji giriyorsa hani aynı zamanda farklı disiplinlerde dedik ya teknoloji

bu boyut da çok önemli! (…)hani işi yaparken neler kullandığın önemli mesela bu çağdaş sanatta kullanılan materyallerle ilgili de araştırmalar yapılabilir bu alanda (Gökçe, Görüşme, s. 12).

#### *4.5.3.4.Ödevler-projeler*

*Ödevler-projeler*; öğrenmelerin, araştırmalarla ve ders dışı öğrenmelerle desteklenmesi gerekliliği üzerinde bir araya gelen öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerinden oluşmaktadır. Bu konuda öğrencilerden Gökçe ve Emine'nin görüşleri dikkat çekicidir. Gökçe'nin bu konudaki "Proje ödevleri olabilir aslında. Mesela belirli kuramcı isimleri verecek diyecek ki karşılaştırın acaba hangisiyle örtüşüyor o zaman öğrenci ister istemez psikolojiyi öğrenir, hem eleştiriyi öğrenir. Bu anlamda güzel bir ödev olabilir çünkü çağdaş sanat başka türlü öğrenilmez! Bence! (Gökçe, Görüşme, s. 13)" görüşü, ödev olarak araştırmaya yönlendirecek bir soru sorulabilir düşüncesini savunduğunu göstermektedir. Gökçe bu görüşünü, "Sanat eleştirisi ile birleştirilebilecek ödevler olabilir hani gidip internetten hani bu yorumu buldum böyle böyleymiş değil ama! (Gökçe, Görüşme, s. 12)" şeklindeki görüşüyle destekleyerek örneklendirmiştir. Gökçe, ödevlerin gerekliliği konusunda şöyle örnekler vermektedir:

> (…) minimalizm hala yapılıyor mu hiç araştırmadım ben bunu mesela hoca mesela bunu ödev verebilir. Hala var mı diye araştırmamızı isteyebilir. Mesela hani günümüzde o dönem 1960'lardı yanlış hatırlamıyorsam milimalizm değil mi aradan kaç sene geçmiş hoca şunu demeli etkileri hala sürüyor mu sizce o zaman direkt akıl devreye giriyor acaba olabilir mi falan? Ya da etrafımızda bunun örneklerini görebiliyor muyuz? Ya da birbirini nasıl etkilemiş gibi? (Gökçe, Görüşme, s. 13).

Emine de çağdaş sanat dersinde ödevler hazırlanması ve sunulması gerektiğini düşünenlerdendir. Ödevlerin sunumlar şeklinde olmasının öğrencilere, bir süreci yönetmek konusunda katkı sağlayacağını "Ben bunun yararlı olduğunu düşünüyorum. Kişi sunuma iyi hazırlanıp iyi bir şekilde sunarsa hem kendine hem karşısındakine yararlı oluyor. Pratik uygulama açısından eğitmen oluruz o açıdan da iyi bir şey" ve "Sonuçta eğitmen olacağız. Öğrencilerin karşısına çıkacağız öğretmenlerin karşısına çıkacağız (Emine, Görüşme, s. 5)" sözleriyle ifade etmektedir.

Arazi sanatı ile ilgili sunum gerçekleştirerek derse katılan konuk öğretim elemanı Burcu, dersin öğrenme öğretme sürecinin, ders dışı etkinliklerle de devam etmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu konuda ders dışı etkinlikler olarak araştırma ödevlerinin planlanmasını ve bunların dersin önerdiği uygulama boyutuna katılabileceğini düşünmektedir. Özellikle arazi sanatının deneyime dayalı bir anlayışı temel alması

nedeniyle, deneyimi ve performansı görebilecekleri video ve belgesel gösterimlerini önemsemektedir. Bunun yanı sıra dersin olası uygulama boyutunda öğrencileri, görsel malzeme kullanımı ve bunları projeleştirmeleri konusunda yönlendirmek gerektiğini belirtmektedir. Burcu'nun bu konudaki düşüncelerine aşağıda yer verilmiştir:

> (…) Bunun üzerine bir ödev yazılabilir. Siz yaşadığınız şehri nasıl buluyorsunuz? Yani öğrencilere bu filmle ilgili görüşleri sorulabilir. Siz bir Andy Goldsworty olsanız ya da sanatçı olsanız doğada nasıl bir çalışma yapardınız, hayal edin bunun üzerine bir yorum yazmalarını isterdim ben. River and Tides filminde, sizde nasıl duygular canlandırıyor tekrar doğaya dönmek ve bir doğa gösterimi ile bunu da taçlandırırdım (KÖE Burcu, Görüşme, s. 13).

#### *4.5.3.5.Uygulama boyutu*

*Uygulama boyutu*, dersin teorik yapısının yanı sıra uygulama boyutu eklenmesinin yararlı olacağı düşüncesini vurgulayan öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerinden derlenmiştir. Derse arazi sanatı sunumuyla konuk öğretim elemanı olarak katılan Burcu, arazi sanatının öğrenme öğretme süreçlerinde deneyimlenebilir bir sanat türü olduğunu belirtmektedir. "(…) Mesela doğaya çıkarılmalı öğrenciler mesela ben kendi okulumdan örnekler vereyim İzmir Ekonomi Üniversitesi'nde öğrencilerimi ben çıkarttım dağa. Daha hayatında dağa çıkmamış olanlar var (KÖE Burcu, Görüşme, s. 11)" diyerek, arazi sanatının eğitim durumlarına taşınmış bir örneğini vermektedir. Uygulamada yapılması gerekenleri sırasıyla "belki kısa bir oturup dağı deneyimleyecek öğrenci, 'Ben buradaki bu organik malzemelerle ne yapabilirim?' der. Belki bunu en başta biraz eğlencesine yapar, daha sonra hoca 'sizce şehirde yaşamak mı yoksa burada deneyimlediğiniz duygular mı?' diye sorgulatır (KÖE Burcu, Görüşme, s. 11)" şeklinde açıklamaktadır. Burcu, arazi sanatını algılamada, doğayı deneyimleyerek görsel malzemeleri keşfettirme ve kullandırmanın, etkili bir yol olacağını düşünmektedir. Bu düşünceye göre, arazi sanatını, öğretim sürecine katma yollarını "Kollektif bir çalışma yapılabilir bilemiyorum, oradaki taşlardan küçük bir heykel tasarımı yapılabilir (KÖE Burcu, Görüşme, s. 12)" şeklinde örneklendirmektedir.

Sunumunda kavramsal sanat, performans sanatı ve feminist sanat konularını anlatan Banu, kavramsal sanat gibi düşünsel yönü ağır olan konuların uygulamaya geçirilmediğinde tam olarak anlamlandırılamadığını belirtmektedir. Banu'nun bu konudaki sözleri "Kavramsal sanatın özü düşünsellik ve zihinsel bir etkinliktir. Siz o zihinsel etkinliği asıl tasarım boyutunda ortaya koyamazsanız gerisi uygulamada çok da

anlamlı olmuyor. O yüzden kuramsal zemin bence çok önemli (KÖE Banu, Görüşme, s. 5)" şeklindedir. Bu görüşlerini, "Neyi, ne için yaptığını bilmek! Bunu diğer disiplinlerle de besleyerek, mesela bir sosyolojik temel ortaya koyarak, bir felsefik temel ortaya koyarak, yaptığınızda evet işte bu gerçek bir sanat eseri olur (KÖE Banu, Görüşme, s. 5)" sözleriyle destekleyerek bu türden zihinsel süreçleri besleyen teorik yapının, uygulamaların tamamlayıcısı olduğunu vurgulamaktadır. Bu konuda öğrencilerden Derya, kendisini ve genel anlamda lisans düzeyindeki akranı olan öğrencileri, çağdaş sanat anlamında düşünsel yönü ağırlıkta olan uygulamalar yapabilecek olgunlukta görmektedir. Derya bu duruma ilişkin görüşlerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

> Şimdi biz şey oluşturmuyor muyuz? Mesela renk armonisi denildiğinde ya da belirli sınırları koyduğunuzda o çerçevede eserler üretmeye çalışıyoruz. Mesela Dada gerçeklerini ortaya koyduğunuzda ona göre eserler üretmeye çalışmaz mıyız? Bunu yaparken özümser miyiz? Özümseriz de. Bana yakın da gelir belki (…) kübizm mesela bana çok itici gelmiştir hep, onu oluşturmaya çalışırken, anlarız belki de. Ya da ne kadar itici geldiğini o zaman fark ederim. Ona hiç bulaşmam (Derya, Görüşme, s. 6)

Dersin öğrenme-öğretme sürecine, uygulama boyutunun katılması gerektiğini düşünen ve bu konuda fikrini açıklayan birçok öğrenci olmuştur. Bu öğrencilerden biri olan Emine, bu görüşünü dijital sanatı tam olarak anlayamaması üzerinden şöyle belirtmiştir:

> Dijital sanat bana biraz uzak geldi. Bilgisayarla resmi bağdaştıramadım. Daha yeni tanıştığımız bir şey. Uzak geliyor hala. Esra hocamız bunu biraz yıkmaya çalıştı ama bana hala mesafeli geliyor. O da öğrenmediğimizden kaynaklanıyor. Uygulama boyutuyla belki daha kalıcı olabilir. İnsan bilmediği bir şey hakkında yorum yapamıyor. Özgür hoca çağdaş sanatta anlatıyor ama bir süre sonra uçup gidiyor. Onun da anlattığı şeyler uygulamaya dökülmesi gerekiyor bence (Emine, Görüşme, s. 2).

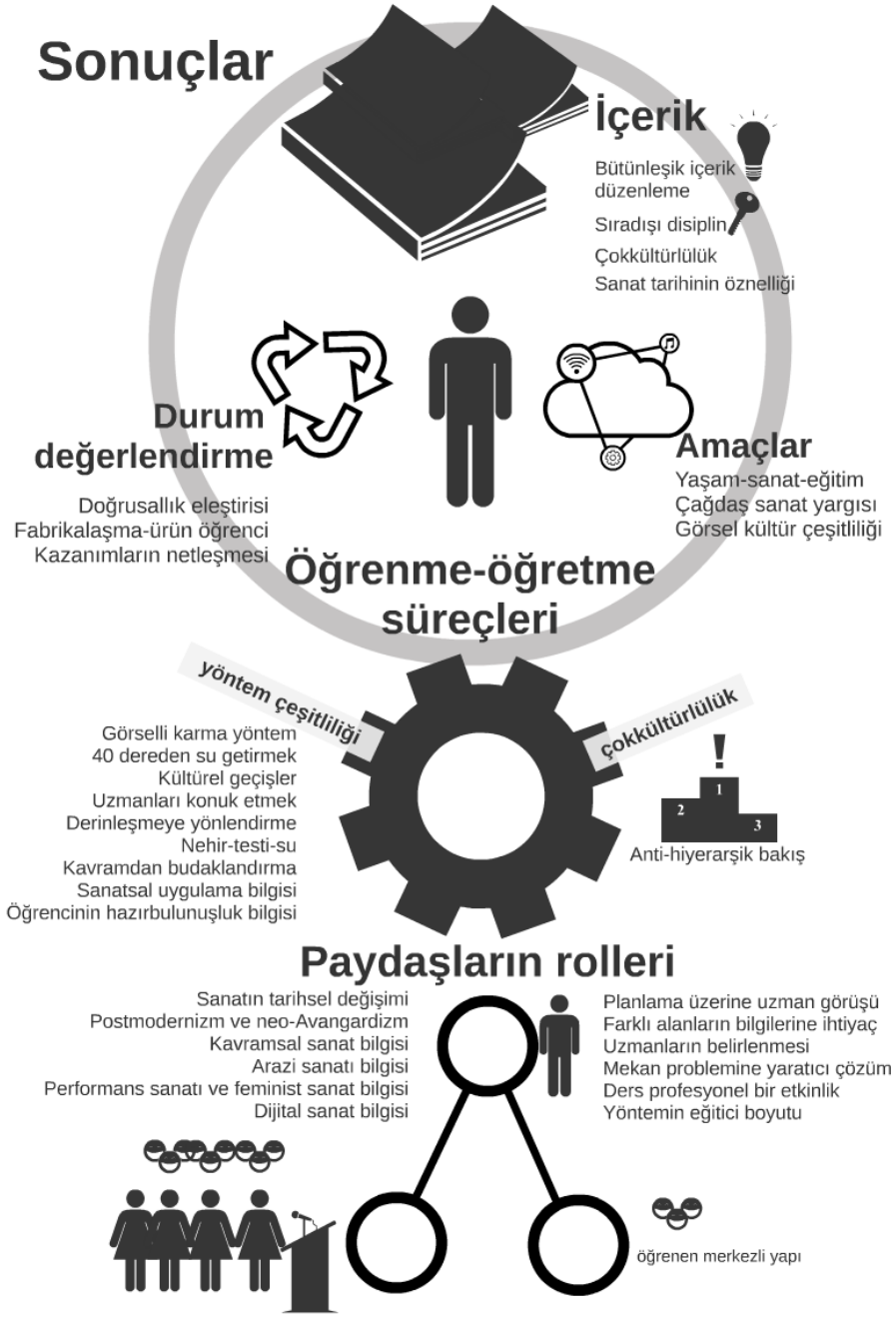
Bilge, uygulama yapıldığında öğrenmelerin kalıcılığının sağlanabileceği "Materyal olarak sıkıntılı, zaten bir şeylerin kalıp bir şeylerin unutulmasının sebebi bu! Anlattığı şeyleri yerinde görmek ya da uygulamalı olarak 3 boyutunu bizzat görmek var, bir de bu şekil anlatmak var. Uygulasa ya da bire bir görsek daha iyi anlayacağız" sözleriyle ifade etmiş ve bunun öğrencinin öğrenme tipiyle ilişkisine "Bizim resimci olduğumuz için görsel hafızamız daha iyi. Görsel olarak bir şeyi gördüğümüzde dinlediğimizden daha iyi tutuyoruz kafamızda (Bilge, Görüşme, s. 2)" şeklinde yaklaşmaktadır. Bilge ayrıca "Mesela bizi küçükken müze derslerinde müzeye götürürlerdi. O zaman aklımız da daha çok kalırdı. Bu tarz şeylerin olması gerekiyor. Görsel sanatlar eğitimi bölümü zaten bölümün adı. Görsel olması gerekiyor benim düşüncem (Bilge, Görüşme, s. 3)" şeklinde de görüşlerini belirtmiştir.

Çağdaş sanat ders içeriğinin uygulamalarla desteklenerek dersin uygulamalı bir ders haline gelmesi gerekliliği konusunda görüş bildiren konuk öğretim elemanı Nergis, uygulama konusuna eleştiri uygulamaları boyutundan yaklaşmıştır. Nergis, bu konuda "Mesela temel anlamda verildikten sonra zaman olarak uygun düşerse çağdaş işlerin sergilendiği bir sergiye götürülmesi" önerisini, "hocanın rehberliğinde ya da hocaya yardımcı olacak birkaç asistanla beraber bir sergiye gidilmesi. O sergide öğrenciler ve o grubun diğer üyeleri işte hoca ve asistanların oradaki işleri analiz ederek dolaşmaları. Belki de öğrendiklerini somutlaştırmaları bağlamında daha pekiştirici olabilir (KÖE Nergis, Görüşme, s. 10)" sözleriyle açıklamıştır.

# 5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

## 5.1. Sonuç

Araştırma sonuç kısmında, elde edilen bulgular, araştırma soruları doğrultusunda sunulmuştur ve kuramsal veri tabanına bağlı başlıklandırılmıştır. Bu bölümde bulgular, araştırmanın soru ve amaçlarıyla ilişkili olarak bir araya getirilmiş her kategorinin öne çıkan sonuçları, aşağıda Şekil 5.8'de görselleştirilerek ifade edilmeye çalışılmıştır.




**Şekil 5.8** *Bulguların Yorumlanması Sonucunda Öne Çıkan Sonuçlar*

### 5.1.1. Disiplinlerarası çağdaş sanat dersini tasarlamak

#### *5.1.1.1.Bütünleşik içerik düzenleme*

İçerik düzenlemeleri, içeriklerin ağırlıklı bilgi yapılarına (sözel, zihinsel, devinsel vs.) ve bunların yapısal oluşum ve ilişkilerine bağlıdır. Çağdaş sanat bilgi yapısı; içerdiği çeşitli kırılmalar ve sanatçı, sanat eseri, izleyici gibi temel bileşenlerin radikal değişimi nedeniyle karmaşık bir yapıdadır. Çağdaş sanat bilgi yapısındaki postmodernlik, modern sanatı ve onun getirisi modernitenin ilkelerini hem kabul hem de reddettiğinden, içerikte yapısal bir karşıtlıktan söz edilmektedir. Bu karşıtlık, eğitim durumlarına taşınmak istendiğinde çeşitli paradoksları barındırabilecek, açıklayabilecek ve birlikte sürdürebilecek yaratıcı düzenlemeleri gerektirmektedir. Öğretim elemanı, bu gereklilik doğrultusunda içeriğin bir yüzyılı kapsayan geniş zamandizinine paralel genel bir kronolojik bakış benimsemiştir. Bu kronolojik bakış içerisinde temel olarak modernizm ve postmodernizm ardıl bilgi türlerinin birbirileriyle olan ilişkilerini kurabilmeyi amaçlamıştır. Bu kronolojik bakış, içerik yapısında genel bir aşamalı ve eklemeli çözümlemeye işaret etse de içerikte daha küçük bilgi parçaları arasında benzer bir aşamalılıktan söz edilememektedir. Buna göre, çağdaş sanat içeriğinde, sosyolojik kavramlar olan modernizm ve postmodernizm, yapısal ve tarihsel ardıllıklarına paralel olarak tarihlendikleri 1950 öncesi ve sonrası dönemlerle ele alınmıştır. Bunun yanı sıra, modernizmin küçük bilgi yapıları olan akımlar, zamandizinsel ve ontolojik olarak aşamalı bir çözümleme anlayışı benimsenmeden; disiplinlerarası, çokkültürlü, kavram temelli, akımlar arasında eşzamanlı bağlantılar kurularak ve öznellik karşıtı bir tutumla öğretim sürecine girmiştir. Ayrıca, 1950 sonrasında ortaya çıkan alternatif sanat yaklaşımlarının felsefe ve ontolojilerini, postmodernizmin eşzamanlı ve paradoksal yapısını da barındırabilecek disiplinlerarası, çokkültürlü ve eşzamanlı yaklaşımlarla öğretim sürecine katmıştır. Bu amaçla içeriğin bu disiplinlerarası ve çokkültürlü yapısını, öğrencilerde oluşturabilecek eğitim durumlarını farklı alanların uzmanlarının taşıyacağı bilgilerle oluşturmayı amaçlamıştır. Sonuç olarak disiplinlerarası ve karmaşık yapılanmış çağdaş sanat içeriğinin öğretim sürecinde etkinleşmesinin bilgi parçalarının hem ayrı hem de bir arada değerlendirilebildiği bütünleşik içerik yaklaşımı ile sağlandığı söylenebilir.

#### *5.1.1.2.İçeriği anahtar kavramlarla açmak*

Öğretim elemanının çağdaş sanat dersi içeriğine dört farklı yolla yaklaştığı görülmektedir. Bunlar; anahtar kavramlar, zamandizin belirleme, kilometre taşları ve disiplinlerarasılıktır. İçeriğe bakışta ortaya çıkan bu kategoriler arasından anahtar kavramlar kategorisi, öğrenme öğretme süreçlerinde oluşan disiplinlerarası durumun sebeplerini açıklamaya yöneliktir. İçeriğe anahtar kavramlarla bakma, öğretimi tasarlama anlamında içeriğin yönelik olduğu öğrenme alanlarını da belirlemektedir. Öğretim elemanının yoğunlaştığı içerikte, öğrenme alanlarından ayırt etmeye, sorun çözmeye, ilkeler belirleme ve kavramlar yoluyla çözüme gitmeye dayanan zihinsel becerilere yönelik düzenlemeler dikkat çekmektedir. Buna göre; kim, ne, ne zaman, nerede, ne kadar gibi sorulara cevap olan, açıklayıcı nitelikte ve kişiden kişiye değişmeyen temel olgular olan sözel bilgilere, dolaylı yollarla yer verildiği söylenebilir. Bununla beraber, içeriğin büyük bir kısmının söz konusu zihinsel becerilerin yanı sıra değerler, inançlar ve duygularla kazanılacak davranışlar, diğer bir deyişle tutumlar oluşturmaya yönelik belirlendiği görülmektedir.

Bütünleşik içerik düzenleme ile içeriğin yönelik olduğu bu öğrenme alanlarına ulaşabilmenin etkin bir yolu anahtar kavramlar kullanmaktan geçmektedir. Anahtar kavramlarla, bilgi yapılarına üst bilişsel bir bakışla bakabilmek, temel kavramalar sonrası yaratıcı ilişkiler kurabilmek ve yaşamda karşılaşılan farklı durumlarda öğrenmeleri uygulamaya geçirebilmek hedeflenmektedir.

Öğretim elemanının içeriğe bakışta kullandığı anahtar kavramlar; niteleyici, çözümleyici, yapılandırmacı ve önleyici olarak tanımlanabilir. Bunlardan; sıradışı disiplin ve darmadağın dünya niteleyici; çokkültürlülük ve derinlikli algılama yapılandırmacı; kafaları karıştırmak ve postyapısal anlamlandırma çözümleyici; sanat tarihinin öznelliği ise önleyici yaklaşımlar olarak anlamlandırılabilir. Çağdaş sanatın öğretiminde içeriğin, öğretim sürecinde disiplinlerarası bir durumu yaratması anlamında açıklanması gereken en etkin anahtar kavramlar; sıradışı disiplin ve çokkültürlülüktür. Bu anahtarlar, öğrenme öğretme süreçlerinde disiplinlerarası bir durum yaratabilmekte içeriği etkin kullanmayı ve öğrenme öğretme sürecini tasarlamayı sağlayacak kapıları da aralamaktadır.

#### *5.1.1.3.Niteleyici bir anahtar: Sıradışı disiplin*

Sıradışı bir disiplin olarak çağdaş sanat, olağan dışı bağlantılar, doğrusal olmayan bir tarih çizgisi ve sürekli ertelenen anlamlarla örülüdür. Bu örüntü, her defasında yeniden çözümlenen yeni örüntülere gebedir. Çağdaş sanatta felsefe olarak çeşitli bakış açılarından oluşan karmaşık yapılanma ve doğrusal olmayan kırılmalarla gelişen tarihsel bir oluşum söz konusudur. Teknikte, sergilemede, konu seçimlerinde belirli biçimleri olmayan yeni bir biçimsizlik anlayışının yanı sıra teori ve uygulama anlamında sanatla doğrudan ya da doğrudan olmayan yollarla çeşitli disiplinel bağlantılar da söz konusudur. Çağdaş sanat içeriğinin öğretim sürecine girişinde postmodernizmin getirisi paradoksallık, ilişkisel, konumsal ve çoğul estetik algı biçimleri ve ertelenmiş anlam gibi çağdaş sanatı karmaşıklaştıran bir takım özsel karakteristiklerin de etkisi olduğu söylenebilir. Öğretim elemanı, çağdaş sanatın da içinde olduğu sanat tarihi söyleminde, sıradışı disiplin anahtar kavramını, hem içeriği nitelemek hem de öğretim sürecine yön vermek amacıyla kullanmıştır.

#### *5.1.1.4.Yapılandırmacı bir anahtar: Çokkültürlülük*

Öğretim elemanı çağdaş sanat dersi içeriğini, çokkültürlü yaklaşımının getirisi olan genişletici, yatay ve kendine özgü düşünme biçimi ile yapılandırmıştır. İçeriğe bakışta benimsenen çokkültürlülükte, görsel kültür öğeleri ve içerikleri arasında alt kültür-üst kültür ayrımına anti-hiyerarşik bakış söz konusudur. Öğretim elemanının "(…) Sanat tarihinin politik bir alan olduğunu, güç dengeleriyle direkt doğrudan ilgili olduğunu anlatmaya çalışıyorum (ÖE, 2.Görüşme)" sözü, içeriklerde teori ve görseller arasında sanat tarihçilerin öznel yaklaşımlarından kaynaklanan bilgideki öznelliğe ve popülariteye eleştirel yaklaştığını; güç, sermaye ve iktidar ilişkilerinin sanatı yönlendirdiği yönündeki düşüncesini göstermektedir. Öğretim elemanı bu bakış açısıyla öğretim sürecinde yoğun olarak bilinmeyen ve farklı teorilere kapılar aralayabilecek içerikleri tercih etmiştir.

Öğretim elemanının anti-hiyerarşik bakışla yapılandırdığı çokkültürlülük, içeriğin seçiminin yanı sıra; görsel sanatlar alanlarına bakış anlamında da etkinleşmiştir. Sanat eserinin meta-nesne oluşunu eleştiren ve sürecin önemli olduğu teziyle hareket eden tüm alternatif yaklaşımlar, çağdaş sanat literatüründe aynı önemde yer almaktadır. Buna paralel olarak; dijital sanat, performans sanatı, feminist sanat ya da arazi sanatı gibi

alternatif sanat yaklaşımlarının bilgilerinin, konuk öğretim elemanları yoluyla öğretim sürecine dahil edilmesi, öğretim elemanın çağdaş sanata eşzamanlı, çoklu ve yatay bir içerik algısıyla yaklaşarak, çokkültürlü bir anlayışı uygulamaya geçirdiğini göstermektedir.

Sonuç olarak öğretim elemanının görüşlerine göre disiplinlerarası öğrenmelerde içerikler, çokkültürlü bir anlayışla sanatla doğrudan ya da doğrudan olmayan yollarla ilişkili alanların bilgileriyle desteklenerek genişletilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerde bilgi yapısının genişlemesiyle oluşan öğrenmeler, sınırlandırılmış içeriklerden çıkarak yaşama yaklaşan çokkültürlü bir niteliğe bürünmektedir. Görsel seçiminin yanı sıra yazılı kaynak kullanımı ve takviye okuma önerisi gibi çeşitli durumlarda da benimsenen anti-hiyerarşik tutum, her kaynaktan farklı bir bilgi alınabileceği görüşü ve bir bağlamı çeşitli bilgi alanlarından oluşturma düşüncesi ile çokkültürlülüğün bilgide genişleme sağlama amacını başka bir açıdan desteklemektedir. Öğretim elemanı, dersin geneline yayılan bilgide genişleme amacıyla, temel olarak öğrencilerde dünyadaki çeşitlilikler hakkında farkındalık yaratmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle, eğitsel bir yaklaşım olarak çokkültürlülük, bilgide kurmayı amaçladığı genişleme nedeniyle disiplinlerarası yaklaşımı destekleyen ve ona zemin oluşturan etkili bir yaklaşım olarak tanımlanabilir.

### 5.1.2. Süreçte olgusallaşan amaçlar

*İçeriğin seçimi ve düzenlenmesi* kategorisinde ortaya çıkan bulguların yoğunluğu ve niteliği, çağdaş sanat dersi öğretim sürecini yönlendiren sebepleri ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğretim sürecini oluşturan şartların bütüncül bir bakışla, içerik temelli olduğu söylenebilir. Amaçların, temel belirleyici etken olarak düşünülmediği, sürecin içerisinde olgusallaştığı bu süreçte, karşılıklı bir ilişkiden söz edilebilir. Dersin; *amaçlarının belirlenmesi* ve *içeriğin seçimi ve düzenlenmesi* bulguları arasında öncelik ve etkileşim anlamında değişken bir ilişki mevcuttur. Bu ilişki, amaçların içeriği belirlemekte olduğu kadar içeriğin de amaçları belirlemekte etkili olduğu karşılıklı bir ilişki olarak açıklanabilir. Bunun yanı sıra, bu ilişkide bir içeriğe yönelik tek bir amaç kategorisi oluşmadığı gibi bir içerik kategorisi birkaç amacı işaret ediyor da olabilir. Bu duruma bir örnek olarak, içeriğin *disiplinlerarasılık* kategorisi içeriğin genel yapısı hakkında fikir vermekle beraber *Çağdaş sanatın disiplinlerarası yapısını açıklar* ve *Kültürlerin oluşumunda tarihsel sürecin rolünü sorgular* bilişsel amaçlarına ve

*Disiplinlerarasılık yoluyla görsel kültür alanlarının çeşitliliğini keşfeder* duyuşsal amacına karşılık gelmektedir. İçerikte bir anahtar olarak yer alan ve bir öğretim yaklaşımı olarak süreçte etkinleşen çokkültürlü yaklaşımın, öğrencilerde *Kültürel değerlerin farklılıklarını ayırt eder* ve *Disiplinlerarasılık yoluyla görsel kültür alanlarının çeşitliliğini keşfeder* amacına yönelik olduğu söylenebilir. Öğretim elemanının *öğretim ortamlarını düzenleme* konusunda yaratıcı yaklaşımlarıyla öğrencilerde gerek bilişsel gerekse duyuşsal anlamda *yaşam-sanat-eğitim durumları arasında yaratıcı ilişkiler kurdurmayı* hedeflediği düşünülebilir. Bu örnekten anlaşıldığı gibi amaçlarla yöntemler arasında da sıkı bir bağ söz konusudur.

Öğretim elemanı, dersi planlama sürecinde yerel anlamda eğitsel gereksinimler belirlemiş ve bunu "çağdaş sanat 1960 sonrasına hiç gelmiyor (ÖE, 2.Görüşme)" şeklinde ifade etmiştir. Öğretim elemanının bu eğitsel tespiti, amaçlarda *çağdaş sanatın disiplinlerarası yapısını açıklar* şeklinde ifade edilmiştir. Öğretim elemanı bu amaçla 1960 sonrası alternatif yaklaşımlar hakkında deneyim sahibi alan uzmanları, içeriği tamamlamak üzere sürece dahil etmiştir.

Derste söz konusu olan bilişsel ve duyuşsal amaçlar hakkında, amaçlardan değerlendirmeye yönelen, çizgisel bir akıştan söz edilemezken, süreçte olgusallaşan bir yapının varlığından söz edilebilir. İçerik, amaçlar ve öğrenme süreçleri arasında söz konusu olan bu karşılıklı ilişki, durum değerlendirme bulgularında yer alan öğretim elemanının eğitim programlarında çizgisellik karşıtı tutumu "çizgisel müfredat zaten çokdisiplinli olan dünyayı disiplinlere ayırmaya çalışıyor (ÖE, 4.Görüşme)", kazanımların netleşmesine karşı eleştirel tavrı ve eğitimde fabrikalaşma hakkındaki görüşleri ile de açıklanabilir. Buna göre, öğretim elemanı sınırları kesin olarak çizilmiş amaçlarla yola çıkılan ve belirli kazanımlarla sürdürülecek öğretim süreçlerinin sınırlandırıcı olduğunu düşünmektedir.

### 5.1.3. Disiplinlerarası çağdaş sanat dersini yürütmek

Öğretim elemanının öğrenme-öğretme sürecinde disiplinlerarası kurguyu oluşturan iki temel eğiliminden söz edilebilir. Bunlar; çokkültürlülük ve öğretim elemanının yöntem çeşitliliğidir. Çokkültürlülük, içeriğin yapılandırılmasında olduğu kadar öğretim sürecine taşınmasında da benzer niteliklerde yatay bir anlayışla uygulanmıştır. Öğretim elemanının yöntem çeşitliliğinde ise disiplin çeşitliliğine

başvurulan, kültürel geçişler yapılan, kavramlardan budaklanan, hazırbulunuşlukları dikkate alan, sanatsal uygulama bilgisini kullanan ve uzmanların bilgi, deneyim ve öğretim yöntemlerinin sürece taşındığı durumlar söz konusudur.

#### *5.1.3.1.Öğretime çokkültürlü yaklaşmak*

*Çokkültürlülük*, söz konusu herhangi bir olay ya da olgunun, o olguyla ilgili felsefenin ya da kültürün bakış açısının yanı sıra o alanla doğrudan ya da dolaylı yollarla ilişkili olan alanların bakış açılarıyla da anlamlandırma çalışmaları olarak açıklanabilir. Bu çalışmalar, bir ya da birçok bilgi yapısının, bazı temel prensiplerle anlamlandırılmasında uygulanabildiği gibi eğitim ve öğretimi şekillendirebilecek stratejik bir bakış açısı da yaratabilir. Bir öğretim yaklaşımı olarak çokkültürlülüğün öğretim sürecine ait sonuçlar; farklı algılama tipleri, çağın öğrenme biçimleri ve anti-hiyerarşik bakış bulgularda betimlenmiştir. Farklı algılama tipleri ile öğrencilerin sosyo-kültürel farklılıkları, estetik algı düzeyleri ve farklı hazırbulunuşluklara sahip olmaları gibi sebeplerle; tekerlemeler, şiirler, ortak kültüre dayalı öğeler, popüler müzik öğeleri, taklitler ya da canlandırmalar gibi öğretim teknik ve taktiklerine başvurulması açıklanmaktadır. Çağın öğrenme biçimleri ile teknolojinin ve bilgiye erişimin son derece kolaylaştığı bilgi çağında, öğrenmelerde bilgiler arası bağlantılar daha hızlı kurulmakta, öğretim süreçleri bu bağlantılar ve çağın öğrenme biçimleri dikkate alınarak yönetilmektedir. Buna göre okuma ve yazma ile sınırlandırılan öğrenmeleri "O öğrenme biçimi başka bir dönemin öğrenme biçimi. O artık geçti (ÖE, 2.Görüşme)" sözleriyle eleştiren öğretim elemanı, bilgiye erişimin kolaylaştığı bu çağda, başka öğretim yöntemlerinin denenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Öğretim elemanı, karmaşık ve sürekli genişleyen çağdaş sanat içerik yapısına, öğretim sürecinde anti-hiyerarşik tavırla yaklaşmakta ve şöyle planlamaktadır: "(…)hareketli imge, üç boyutlu tasarım, bunların hepsi bence bizim işimizin içinde. Reklam estetiği, çağdaş sanat denildiği zaman bu konulardan bahsetmeden geçemem (…) teknolojik gelişmeler, imge teknolojileri, bunlara kulağını tıkayarak bu dersi vermen bu çağda imkânsız (ÖE, 1.Görüşme)". Buna göre öğretim elemanının, öğretimde resim ya da heykel gibi geleneksel ve majör sanat türlerini esas almadığı, sanatı destekleyen tüm alanlardan eşit bilgiler alarak, içeriğin genişliğine mümkün olduğunca anti-hiyerarşik yaklaşmaya çalıştığı söylenebilir. Paydaşlarla planlanan

disiplinlerarası öğretim yaklaşımında, uzmanların farklı bilgi, deneyim ve seçicilikleriyle anti-hiyerarşik bir içeriğe ulaşmak amaçlanmış ve sanat tarihi öğretiminde oluşabilecek muhtemel öznellik engellenmeye çalışılmıştır.

#### *5.1.3.2. Öğretimde yöntemi çeşitlendirme*

Öğretim elemanı, uygulama içermeyen teorik bir ders olması nedeniyle çağdaş sanat dersinde oluşması muhtemel ilgi dağınıklarını öngörmüş ve bu durumu *karma yöntem* olarak tanımladığı yöntem çeşitliliğiyle engellemeye çalışmıştır. Görseller kullanarak, karma yöntem oluşturan öğretim elemanı, görsel gösterme imkânı olmayan mekânlarda Dada gibi kavramsal yanı ağır olan konuları çeşitli disiplinlerin bilgilerinden ve çeşitli sunuş taktiklerinden yararlanarak vermiş ve bunu bir fırsat olarak nitelendirmiştir. Öğretim elemanı, içeriğin genişliği nedeniyle öğretim sürecinde ancak yüzeysel girişler yapılabildiğini, bu nedenle öğrencileri takviye okumalarla *derinleşmelere yönlendirme*nin önemine değinmiştir.

Yöntemi çeşitlendirmenin etkin bir yolu olarak, iki hafta boyunca *farklı alanların uzmanları* sürece dahil edilmiştir. Uzmanlarla sürdürülen dersler hakkında öğrenci görüşleri, farklı uzmanların tek bir sunumla sürece katılmalarının, hem uzmanların daha iyi hazırlanmaları hem de dersin daha çeşitli bir hal almasını bakımından yararlı olduğunu yönündedir. Konuk öğretim elemanları ise konular arasındaki ardıllığa ve zamanlamanın iyi ayarlanmasının önemine değinmiş, sürece katılacak uzmanların alanla ilgili bilgi ve deneyimlerinin önemli olduğuna da dikkat çekmişlerdir.

Öğretim elemanına göre, çağdaş sanat dersini sürdürecek öğreticiye ilişkin en temel koşul, içerikte yer alan eserlerin sanatsal yaratım süreçlerine ve *sanatsal uygulama bilgisine* sahip olma gerektiğidir. Öğretim elemanının sanatsal uygulama bilgisi, öğrencilerin eserler hakkında doğru analizler yapabilmelerini ve dolayısıyla uygulamalarında doğru bir biçimde etkinleştirmelerini sağlamanın etkili bir yoludur. Sanatsal uygulama bilgisinin yanı sıra öğretimi etkin sürdürmenin önemli bir yolu da öğrencilerin hazırbulunuşlukları hakkında bilgi sahibi olmaktır. Öğretim elemanı bu konudaki görüşlerini "bizim öğrencimizin hazırbulunuşluğu nedir? Bizim öğrencimiz hangi dersleri almıştır? Bizim öğrencimizin sanat tarihi bilgi seviyesi ne durumdadır? Bunları bilmeyen bir kişi nereden başlayacağını bilemez! (ÖE, 3.Görüşme)" şeklinde ifade etmiştir. Öğretim elemanının öğretim sürecinde benimsediği yöntem çeşitliliğinin

öne çıkan bazı bulguları; 40 Dereden Su Getirmek, Kültürel Geçişler, Nehir-Testi-Su metaforu, Kavramdan Budaklandırmadır.

#### *5.1.3.2.1. 40 Dereden su getirmek*

40 Dereden su getirme metaforu, öğrenme-öğretme süreçlerinde uygulanan disiplin çeşitliliğini ifade eden bir deyimdir. Öğretim elemanı bu deyimi "Bence hem öğrenmede, hem öğretmede ve benim kendi kişisel hayatımda dünyaya bakışımda bu 40 dereden su alma mantığı var. Hani bizim halk arasında zora koşma gibi kullanılıyor ya ama ben onu iyi anlamda kullanıyorum (ÖE, 2.Görüşme)" kişisel bakışıyla açıklamıştır. Bu deyimdeki tamlamanın zenginliğinden ve algıda yarattığı çağrışımdan yararlanmıştır. Öğretim elemanı bu söylemle öğrenmelerin çeşitli disiplinlerden alınacak bilgilerle desteklenmesi gerekliliğini ve ancak böyle bir çeşitlendirme ile öğrenmelerin karmaşık yapısına ulaşılabileceğini belirtmektedir. Öğretim elemanının "(…) çeşitli disiplinlerden yararlanmak o mantaliteyi neredeyse garantili bir şekilde vermeyi sağlayabilir (ÖE, 2.Görüşme)" şeklindeki görüşü, öğrenmelerde disiplin çeşitliliğinin önemli olduğunu düşündürmektedir. Öğretim elemanı, Dada'nın oluşumunu açıklarken; tarih, felsefe, sosyoloji, coğrafya, edebiyat vs. gibi birçok disiplinden yararlanmış, benzer nitelikte disiplinlerarası bir algı yaratabilmeyi amaçlamıştır. Bu şekilde disiplinlerden getirilecek bilgilerle kurulacak bağlantıları "Bir sürü ilişki kuruyorsun yaratıcı ilişkiler kurmak da bunun ötesinde bir şey değil yani. (…) beynin çalışma yöntemi bu! (ÖE, 2.Görüşme)" şeklinde açıklamıştır. Bu yaklaşımın öğrenciler üzerinde kalıcı etkileri söz konusudur. Buna göre, çağdaş sanatta karşılaştıkları alternatif sanat yaklaşımlarında, sanatla doğrudan ilişkili olmayan matematik, şiir, edebiyat, felsefe, fotoğraf, teknoloji, sinema, tiyatro ve mühendislik gibi alanların bilgilerinin hatta çoğu zaman deneyimlerinin iç içe olduğunu ve bunun çağdaş sanatın disiplinlerarası yapısından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Sonuç olarak, çeşitli disiplinlerin bilgileriyle oluşan 40 dereden su getirme metaforunun, öğretim sürecinde bir disiplinlerarası içerik yaklaşımı şeklinde olgusallaştığı düşünülebilir.

#### *5.1.3.2.2. Kültürel geçişler*

Kültürel geçişler, ortak bir amaç ya da bir tema doğrultusunda farklı kültürlerden öğrencileri öğretime katmak, empati kurdurarak aktif düşünme ve yansıtma

yapabilmelerini sağlamak amacıyla öğretim elemanının kullandığı önemli bir taktiktir. Öğretim elemanının bu tür geçişlerinden bir örnek, görsel göstermeden Dada'yı anlattığı derste tekerlemelerle saçmalıkların yaşamın içinden bir olguyla örtüştürülmesi durumudur. Çocukluğun ve sokak oyunlarının bir parçası olarak tekerlemeler, çocukluğa özel nostaljik bir öğe olarak kültürel bir ortaklık yaratacağı gibi, farklı kültürlerden öğrencilerin aktif katılımlarla kendi kültürlerinden örnekleri sosyal ortama katabilmeleri için bir fırsata da dönüşmektedir. Öğretim elemanının bu konudaki "Hani Dada'ya (…) mesela tekerlemelerle başladık tekerleme öyle bir şey, bu çünkü hepimizin çocukluğunun ortak bir durumu o ortak durumda herkesin başından geçmiş bir şey olduğu için insanların katılımı kolay oluyor (ÖE, 2.Görüşme)" sözleri, kültürel geçişlere verdiği önemi ortaya koyan niteliktedir.

Öğretim elemanı ilgiyi sürekli tutma amacıyla ortak kültüre ait öğelerin yanı sıra popüler kültüre ait öğeleri de kullanmıştır. Öğretim elemanının bu konuda "Ben bunu mümkün olduğunca diri tutmaya, popüler örneklerle süslemeye, öğrencinin ilgi alanlarından girip öğrencilerin dağılmalarını önlemeye ve görsellerle sürekli sıkıcılığı engellemeye çalıştım, çünkü öğretmenlerin en büyük problemlerinden bir tanesi öğrencilerin derslerde sıkılması (ÖE, 3.Görüşme)" şeklindeki görüşleri dikkat çekicidir. Öğrenciler, kültürel öğeler, popüler öğeler, mizah ve güncellik yoluyla yapılan geçişlerle dersin daha verimli geçtiğini ve ilgilerinin dağılmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerde bu geçişlerle ilgili oluşan algılar, "Aslında çağdaş sanatın geleneksel bir yapıdan oluştuğunun da kanıtı bu bir yerde! Bizim kültürümüzde de çok fazla var. Kendi kültürümüze ait çok fazla yansımalarını gördüm. Müzik, şiirler, maniler, türküler… (Yasemin, Görüşme, s. 3)" örneğinde olduğu gibi bağlantı kurmaya yöneliktir.

#### *5.1.3.2.3. Nehir-testi-su*

Öğretim elemanının disiplinlerarası öğretim yaklaşımına bakışının açıklandığı bir metafordur. Öğretim elemanı bu metaforu kullanarak, nehir, testi ve su gibi imgelerle oluşturduğu kompozisyon yoluyla bütüncül bir öğretim yaklaşımını açıklamak istemiştir. Metaforun nehrin kenarında duran bir testiye, su doldurmanın çeşitli yollarının denenmesi gerektiği üzerine, öğreticinin rolünü vurgulayan bir kurgudur (ÖE, 2.Görüşme). Bu kurguda testi öğreneni, nehir tüm bilgi yapısını, su ise öğrenciye

verilmesi gereken içeriği ifade etmektedir. Öğretici kişi ise burada tüm bu kurguyu biçimlendiren kimsedir. Öğretim elemanı kendi ifadeleriyle bu süreci, öncelikle problemli bir durumun varlığına işaret ederek "(…)disiplinlerarası şunu söylüyor, bu testi duruyor, suyun kenarında. (…) 40 yıl duruyor hiç su dolmuyor!" şeklinde yaklaşmış ve öğrenmeyle ilgili bu problemli duruma "bunu çeşitli açılardan tutabilmen lazım. Suya bu böyle durduğu sürece su yanından milyonlarca debi kilo watt akıyor, hiç bunun [testinin] içine su dolmuyor. Bizim öğrenciye de, o suyu da buradan akıtmamız lazım. Öğrenciyi de döndürmemiz lazım.(…) toprağı sarsmamız lazım, altındaki belki suyun önüne bir şey koyup köpürtmemiz lazım, belki sondajla çekmemiz lazım, belki su motoruyla yukarıya iletmemiz lazım. Bunların hepsi lazım! (ÖE, 2.Görüşme)" sözleriyle bir öneri getirmiştir. Öğretim elemanının bu metaforu açıklamaya "disiplinlerarası şunu söylüyor" sözüyle başlamış olması, uzmanların katılımıyla planlanan disiplinlerarası öğretim yaklaşımına eğitsel anlamda verdiği önemi göstermektedir. Öğretim elemanı metaforu açıklamasına "Bunların hepsi lazım, bunların hepsi bir öğrenci için yani bir sürü öğrenci var! (ÖE, 2.Görüşme)" sözlerinden çıkarılması gereken sonuçlar arasında, testiye suyu doldurmanın çeşitli yollarını bulmanın yanı sıra öğrencilerin de çeşitlilik gösterdiğinin unutulmaması gerekliliği yer almaktadır. Bu konuda "Yöntemdeki çeşitlilikle (nehir-testi-su), farklı alanlardan su getirmek (40 dereden su), ikisi birleşebilirse hiç kolay bir şey değil, iyi öğretmenlik olur (ÖE, 2.Görüşme)" sözleri, dersin öğretim elemanının öğretmenliğe ilişkin anlayışını ortaya koymaktadır. Bu konudaki "(…) Çok karmaşık bir şey anlama! (…) ancak karmaşık yaklaşımlarla ulaşılabilir o karmaşıklığa. Öyle düz yazı yazdırınca bir şey öğrenilmez yani! (ÖE, 2.Görüşme)" şeklindeki görüşleri de yöntemi çeşitlendirmek açısından benzerlik göstermektedir. Öğrenciler, dersin sadece görseller ve sözel sunumlarla sınırlı kalmadığını ve öğretimde yöntem çeşitliliğinin söz konusu olduğu belirtmişlerdir. Öğretimde ve içerikteki çeşitlilik nedeniyle algılarının genişlediğini, diğer disiplinlerin bilgileriyle bağlantılar kurduklarını, belirli bir konu üzerinde çeşitli açılardan düşünebildiklerini, güncel örneklerle bağlantılar kurabildiklerini ve bakış açılarının değiştiğini belirtmişlerdir.

#### *5.1.3.2.4. Kavramdan budaklandırma*

Kavramdan budaklandırma benzetmesi, bilişsel basamaklar arasında kurulan bağlantıları ifade etmektedir. Alt bilişsel öğrenme basamaklarının bilgilerini kullanarak üst bilişsel kavramaların hedeflendiği durumları ifade etmektedir. Budaklandırma, tek bir durumdan ilgili birçok durum yaratabilmek ya da tek bir duruma ilgili birçok durumdan yararlanarak varmak olarak açıklanabilir. Kavram ise birçok farklı alanın bilgileriyle oluşacak tekil anlam birimlerini simgelemektedir. Kavramdan budaklandırma tamlaması, birçok farklı alanın bilgisiyle açıklanabilen bir kavramdan üst bilişsel bir algılama sağlayabilecek budaklandırmalar yaratma sürecini açıklamaktadır.

Öğretim elemanının kavramdan budaklandırmaları, bir öğretim yöntemi olarak sıklıkla öğretim sürecinde sıklıkla kullanmaktadır. Primitivizm ve dışavurumculuktan söz ederken üst bilişsel bir kavram olarak siyasi iktidar ve güç ilişkisinin sanat üzerindeki etkisini belirlemiş bu amaçla konuyu, önce ironik bir biçimde ülkeler arasındaki önemli ve önemsiz ülkeler ayrımına, sonrasında Hitler Almanya'sında II. Dünya savaşı sırasında politik bir anlayışla açılan dejenere sanat sergisine getirmiştir. Bu budaklandırmada, dışavurum kavramından yola çıkılıp sanat, siyaset, tarih ve sosyoloji gibi alanların bilgileri aktif olarak kullanılmaktadır.

Bilgiler arasında doğrusal bir çizgi ile ilerlemeyen, hangi bağlantıya gidebileceği tahmin edilemeyen bir bilgi örüntüsünün sonucu olarak budaklandırma, anti-modernist bir bakışı ve postyapısal bir anlamlandırma sürecini ifade etmektedir. Kavramdan budaklandırmalar, bilgide genişleme sağlaması anlamında içerik temelli disiplinlerarası öğretim yöntemi olarak düşünülebilir. Çağdaş sanat içeriğinin karmaşık yapısına uygun olduğu söylenebilir.

### 5.1.4. Paydaşlarla planlanan disiplinlerarası öğretim süreci

Çağdaş sanat dersi öğretim elemanı, içeriğin disiplinlerarası olarak tanımlanabilecek karakteristik özellikleri nedeniyle öğretim sürecinde paydaşlarla planlanan disiplinlerarası öğretim yaklaşımını uygulamaya geçirmiştir. Buna göre iki haftalık bir sürede derse aktif olarak katılan farklı sanat alanlarından uzmanlarla içeriğe en geniş şekliyle ulaşmak istenmiş, tüm düzenlemeler buna göre gerçekleştirilmiştir. Dersin öğretim elemanı, derse süreklilikle devam eden öğrenciler ve farklı alanlardan

öğretim sürecine konuk edilen uzmanlar, bu süreçteki paydaşları oluşturmaktadır. Öğretim elemanı, süreç boyunca planlama, uygulama ve değerlendirme gibi tüm boyutları, paydaşların rollerini dikkate alarak düzenlemiştir. Dersin öğretim elemanı, içeriğin genişliği nedeniyle öğretim sürecine tam olarak taşınamayacağı bu nedenle sürecin öğrencinin merkezde olduğu "*self-based*" ya da öğrenci merkezli bir yapıda sürmesi gerektiğinden söz etmektedir. Çağdaş sanat dersi öğretim süreci; amaçlar, öğrenme-öğretme süreçleri, paydaşların rolleri ve değerlendirme gibi boyutların çeşitli değişkenleriyle incelendiğinde derste öğrencilerin farklı algılama tipleri öğrenci hazırbulunuşlukları dikkate alınarak çeşitliliğe gidildiği fakat tüm süreç göz önüne alındığında, öğretim elemanının aktif olarak etkinlikleri yürüttüğü görülmektedir. Bu nedenle, disiplinlerarasılıkla planlanan çağdaş sanat dersinde, içeriğin, amaçların ve öğretme süreçlerinin öğrenci algısı temel alınarak düzenlendiği ve içeriğin genişliği karşısında araştırma ve derinleşme sorumluluğunu öğrencinin taşıdığı bir öğrenci merkezlilikten söz edilebilir.

#### *5.1.4.1. Akademisyenin rolü*

Öğretim elemanının üstlendiği görevler, altı ayrı kodla ifade edilmiştir. Bu kodlar; *planlama üzerine uzman görüşü, farklı alanların bilgilerine ihtiyaç, uzmanların belirlenmesi, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, dersin profesyonel bir etkinliğe dönüşmesi* ve *yöntemin eğitici boyutuna* ilişkin durumları göstermektedir.

Öğretim elemanının, içerik temelli disiplinlerarası öğretim sürecini paydaşlarla planlamasında uzmanların katılımlarının yanı sıra çeşitli düzenlemeler de gerçekleştirmiştir. Bu düzenlemelerde, öncelikle *planlama üzerine uzman görüşü* almak, yerel ve evrensel uygulamaları araştırarak uygulama konusunda çıkarımlarda bulunmuştur. Bunların yanı sıra yerel anlamda eğitsel gereksinimleri belirlemiş ve bu doğrultuda içerik-öğretim süreci ilişkisini kurgulamıştır. Öğretim elemanı, planlama sürecindeki bu tespitlerinde içeriği geniş ve disiplinlerarası olarak nitelemiş ve süreçte bu doğrultuda disiplinlerarası birleştirmeler düzenlemiştir. Öğretim elemanı, içerik temelli disiplinlerarası birleştirmelere uygun fiziki ve sosyal şartları düzenlemiş, dersi konferans salonlarında gerçekleştirmiştir. Bununla beraber derslerin konferans salonlarında "Çağdaş Sanat Konuşmaları" isimli etkinlikle üniversite çapında duyurulması, gerçek anlamda *herkese açık profesyonel etkinliklere* dönüşmesine neden

olmuştur. Paydaşların aynı anda mekânda bulunması, birbirlerinin sunumlarına küçük katkılarda bulunabilmeleri nedeniyle çağdaş sanat tartışmasına dönüşmesi, öğrencilerde dersin konferans niteliğinde sürdüğü algısını oluşmuştur. "çağdaş sanatta konferans tadında işlediğimiz için nasıl bir lisanla konuştukları on sene sonra da aklımızda kalır", "derse gelenler anlatanlar çok işe yaradı", "Kendi alanıyla ilgili sunumlar yapanlar", "Konferans tadında sürmesi çok değişikti benim için" gibi sözlerle açıklamışlardır. *Dersin profesyonel bir etkinliğe dönüşmesi* konusunda öğretim elemanının görüşü ve konuk öğretim elemanlarının benzer nitelikte görüşleri mevcuttur.

Öğretim elemanı, uzmanların bilgi ve deneyimlerini birleştirme rolünde, öncelikle genel bir durum tespiti yapmış, içerik ve öğretim süreci ilişkisine yönelik eğitsel ihtiyaçları belirlemiştir. Buna göre öğretim elemanı, çağdaş sanat dersi içeriğinin tek bir öğretim elemanı tarafından verilemeyecek kadar geniş, öznelleşmeye yatkın, disiplinlerarası ve çokkültürlü olduğuna karar vermiş bu nedenle farklı uzmanların katılımıyla içeriğin en geniş, en çeşitli ve en etkin haline ulaşmayı planlamıştır. Bu konudaki görüşlerini "Çağdaş Sanat tamlamasının öngördüğü daha geniş bir biçimde işlemeye çalışma niyetindeyim, bunu ne kadar yapabilirim o ayrı. İşte bunu yapmanın çeşitli yoları var. Ee bana göre bir tanesi de farklı kişileri davet etmek (ÖE, 1.Görüşme)" şeklinde açıklamıştır. Çağdaş sanat içeriğinde bulunan alternatif sanat yaklaşımlarının her biri kendine has bilgi ve deneyimleri olduğunu kendisinin bunların her birine hakim olamayacağını "(…)bu işin sadece bir kişinin altında kalkabileceği bir kişinin her köşesini bucağını bileceği bir iş olmadığını (ÖE, 3.Görüşme)" sözleriyle ifade etmiştir. Bu öngörü ile yola çıkan öğretim elemanı, çağdaş sanat içeriğini tamamlayacağını düşündüğü çeşitli uzmanlık alanlarında kuramsal ve uygulamalı çalışmaları olan kişileri belirlemiştir. *Öğrenme ortamlarını* sunumların teknolojik, fiziki ve sosyal ihtiyaçlarına göre düzenlemiştir.

Öğretim elemanı uzmanların seçiminde öncelikle çalışma alanlarının içerikte kapladığı yer ve öneme sonrasında bu kişilerin kuramsal ve uygulama bilgi birikimine sahip olmaları anlamında sanat eğitimci kimliklerinin olmasına dikkat etmiştir. Öğretim elemanı konuk alan uzmanlarının kimlikleri konusundaki seçici bir anlayış benimsemesine rağmen konukların sunumlarında kullanacakları içeriklerin seçimi ve düzenlenmesi konusunda yönlendirici olmamıştır. Bu yaklaşımla farklı uzmanlık alanlarının bilgilerinin bir araya gelmesinin yanı sıra uzmanların benimsedikleri çeşitli öğretim yöntemlerinin de bir araya geldiğini düşünmektedir. Öğretim elemanı bu

durumu, *yöntemin eğitici yönleri* olduğu şeklinde belirtmiştir. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretim elemanlarının kalabalık bir grup önünde sunum yapmalarının kendilerini geliştirmek açısından onlara katkıları olduğunu düşünmekte ve böylece karşılıklı bir eğitsel durum oluştuğuna değinmektedir. Sonuç olarak disiplinlerarası öğretim yaklaşımında akademisyen, paydaşların rollerini belirleme ve süreci kurgulama konularında yönetici niteliğinde bir rol üstlenmiştir.

*Uzmanların belirlenmesinde* sürece katkıda bulunacakları çağdaş sanat içeriğinin kapsamlı yapısında modern-postmodern ayrımının tarihlendiği 1950 sonrası döneme ait sanatsal yaklaşımları sürece katmayı gerekli görmüştür. Bu sanatsal yaklaşımların bilgilerini sürece aktaracak öğretim elemanlarının kuram ve uygulama anlamında bilgi birikimine sahip sanat eğitimci kimliklerinin olmasının önemine dikkat çekmiştir. "Bir de sanat tarihi dediğimiz şey çok kapsamlı. Bir sürü anlamda disiplini içeren bir şey. Ama biz görsellik odaklı işlemek zorundayız (ÖE, 3.Görüşme)" şeklindeki görüşleri ile desteklenebilir. Öğretim elemanının uzmanları belirleme ile ilgili düşüncesini " (…) her şeyin uzmanı değilim. (…) o yüzden o tip konularla uğraşmış kişilerden yardım isteyeceğim işte bu tam disiplinlerarası oluyor işte. Yani Esra'nın dijital sanata bakışı onun dijital sanatla ilgili bilgisi, görgüsü, okudukları, yazdıkları vesaire bende yok! (ÖE, 2.Görüşme)" sözleriyle belirtmiştir. Sanatla ilgili kuram ve uygulama anlamında bilgi sahibi olan dersin öğretim elemanının dijital sanat gibi bir sanat alanının ayrı kuram ve uygulama değerleri olduğunu düşünmesi, bu alanı ayrı bir uzmanlık alanı olarak değerlendirdiğini ve uzmanların belirlenmesinde etkisini ortaya koymaktadır.

#### *5.1.4.2. Uzmanların rolleri*

Konuk öğretim elemanlarının farklı uzmanlık alanlarından getirdikleri bilgi, deneyim ve yöntemlerin oluşturduğu disiplinlerarası süreçte; kavramsal sanat bilgisi, sanatın tarihsel değişimi, dijital sanat bilgisi, arazi sanatı bilgisi, performans sanatı bilgisi, feminist sanat bilgisi ve neo-avangard yaklaşımlar bilgileriyle karşılaşılmaktadır. Konuk öğretim elemanlarının sunumları, eşzamanlı bir yapıyı gösterdiğinden kavramsal sanat bilgisinde, çağdaş sanatın disiplinlerarasılık gibi temel karakteristik özelliklerinde ve sanat, sanat eseri, sanatçı ve izleyici gibi temel kavramların değişiminde ortak noktalarda birleşmişlerdir. Disiplinlerarası öğretim

sürecinde, görsel sanatlar temel alanından uzmanların belirlenmesinde etkili olan sebepler ve uzmanların süreçteki rolleri çeşitlilik göstermektedir.

Konuk öğretim elemanlarından Esra, içerik olarak kendine özgü teknik özelliklere ve disiplinlerarası bir niteliğe sahip dijital sanatı; sanat, sanatçı, izleyici, alımlama gibi kavramların değişimi üzerinden ve kişisel müze deneyimlerini kullandığı örnek olay yöntemiyle sunmuştur. Disiplinlerarası bir içeriğe sahip arazi sanatının bilgi ve deneyimlerini grafikle birleştiren, yurtdışında bu alanda deneysel çalışmalar içinde yer alan ve bu alanın bilgilerini eğitim durumlarında uygulayan Burcu, öğretim sürecinde bu etkinliklerden örneklerle öğrencilerin ilgisini çekmiştir. Nergis tek bir alan üzerindeki birikimini aktarmayı değil, zaman kavramı yoluyla sanat tarihi sürecinde yaşanan değişimi göstermeye çalışmıştır. Bu yolla öğrencilerde geleneksel sanatlardan moderne, modernden postmoderne imgelerin görsel anlamda değişimini eser analizleriyle ele almış ve kavram temelli bir bakış açısı geliştirmeyi amaçlamıştır. Performans sanatı ve feminist sanatla ilgili sunumuyla derse konuk olan Banu, 1960 sonrası alternatif sanat yaklaşımları arasındaki sınırların belirsizliğine, ürün değil süreç odaklı oluşuna, sanat, sanatçı, izleyici gibi temel kavramların radikal değişimine dikkat çekmiştir. Banu, feminist sanatla ilgili sunumunda Türk sanatından eserlere de yer vererek, kadın sorunsalının yerel anlamda nasıl işlendiği konusunda açıklayıcı olmuş ve evrensel bir çağdaş sanat algısı oluşturmayı amaçlamıştır.

#### *5.1.4.3. Öğrencinin rolü*

İçerik ve öğretim süreci temelli bir disiplinlerarasılıkla yürütülen çağdaş sanat dersinin genel anlamda dersin öğretim elemanı ve konuk uzman öğretim elemanlarının katılımlarıyla zenginleştiği ve öğrencilerin derinleşmelerde ve araştırmalarda sorumlu oldukları öğrenci merkezli bir anlayışla sürdürüldüğü gözlemlenmiştir. Bu disiplinlerarasılığın diğer bir deneyimleyeni ve paydaşı olan öğrencilerden ise bilişsel ve duyuşsal bir takım kazanımları edinmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda edindiği alt ve üst bilgi yapıları arasında ilişkiler kurarak analiz ve sentez yapmaları, gelecekte karşılaştıkları durumlar arasında bilişsel bağlantılar kurmaları ve bu bilişsel bağlantıları, günlük yaşamlarında benimsedikleri tutumlara ya da felsefelere dönüştürmeleri hedeflenmektedir. Bu hedeflere yönelik olarak öğretim elemanı, sıklıkla içeriğin genişliğinden ve bu genişlik nedeniyle öğretim sürecinde ancak yüzeyse girişler

yapılabildiğinden ve derinleşmeleri sağlamanın öğrencilere düşen bir sorumluluk olduğundan söz etmektedir. Öğretim elemanı, oluşan öğrenci merkezliliği, "Öğrencilere şunu anlatıyorum, bu dersin Amerikalıların self-based dediği tipte bir ders olduğunu yani öğrencinin kendisine dayanan bir ders olduğunu, ne diyelim öğrenci merkezli diyebiliriz belki, hatta öğrenci merkezliden de öte, kişinin kendisine dayanan ders! (ÖE, 1.Görüşme)" şeklinde açıklamıştır.

Öğretim sürecinde öğretim elemanının vurguladığı öğrenci merkezlilik, öğrenme sürecini ön plana alan ve öğrencilerin bireysel ihtiyaç, algı, seçimleri ve ilişkilendirmelerini önceleyen, eğitsel durumlardır. Öğrenci merkezlilik, dersin öğretim yaklaşımları temelinde düşünüldüğünde disiplinlerarasılık ve çokkültürlülüğün çoklu yapıları ile örtüşmektedir. Çokkültürlülük temelinde yer verilen kavram, konu ya da görseller, çeşitli bağlamlarda genişleyerek aynı anda birçok öğrencide öğrenme sağlamaktadır. Benzer bir yaklaşımla disiplinlerarasılık temelinde bir araya getirilen bilgiler, beynin algılama ve kavrama sistemlerine yönelik olduğundan, daha çok öğrencinin öğrenmesine neden olabilmektedir.

Öğrenciler, içeriğin oldukça geniş ve ayrıntılı olduğunu belirtmiş ve bu nedenle öğrenci olarak merkezde oldukları bu süreçte öğretim elemanının bu genişlikte yönlendirici rolü olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretim elemanı, disiplinlerarası öğretim sürecinde içeriğin seçiminden, değerlendirme hakkında bilgilendirmeye kadar birçok konuda öğrencileri yönlendirmiştir. Öğrencilerden Azize "Farklıdır Özgür hocanın ders işleyiş biçimleri. Daha doğrusu sorumluluğu bize yükler. Bu da çok iyi bir şey kendimizi geliştirmemiz açısından (Azize, Görüşme, s. 8)" diyerek öğrenci merkezli bu yapının farkında olduğunu ve bunun tüm yaşama taşınabilecek bir felsefeye dönüşmesi gerektiğini belirtmiş Öğrencilerde oluşan öğrenci merkezlilik algısı; kitap almaya, okumaya, araştırmaya ve sorumluluk kazanmaya yöneliktir.

### 5.1.5. Disiplinlerarası çağdaş sanat dersini değerlendirmek

Öğretim elemanı, amaçlardan değerlendirmeye doğrusal bir biçimde ilerleyen ve kazanımların net olarak belirlendiği öğretim süreçlerine eleştirel yaklaşmakta ve öğrenmeleri sınırlandırdığını düşünmektedir. Öğretim elemanı, amaçları önceden çizilmiş bu doğrusal ve modernist yaklaşımların öğrenmeleri kısıtladığını ve öğretimi fabrikalaştırdığını belirtmektedir. Girdi ve çıktıları belirli olan bu tür öğrenme-öğretme

süreçlerinde öğrenciler birer ürüne dönüştüğüne ve dolayısıyla oluşacak tektipleşmelere dikkat çekmektedir. Öğretim elemanının bu düşüncesine göre, ortalamalar temel alınarak belirlenen standartlar değerlendirme amacıyla kullanıldığında öğrenenin bireyselliği eritilmiş ve potansiyeli değerlendirilmemiş olmaktadır. Bu tür bir yaklaşımı benimseyen öğretim elemanı, değerlendirme anlamında sözel ve didaktik bilgilerin yanı sıra bilgiler arasında kurulacak üst bilişsel ilişkileri ölçebilme amacıyla açık uçlu değerlendirme araçları hazırlamıştır. Buna göre öğrencilerin belirli dönemlerdeki sanat hareketlerinin, savaşlar ve toplum ilişkisi ya da makineleşme ve birey gibi benzer sosyolojik ve psikolojik sebeplerle ortaya çıktıklarını, üst bilişsel ve disiplinlerarası bağlantılar kurarak ifade etmeleri hedeflenmiştir. Öğretim elemanının değerlendirmedeki bu hedefleriyle, dersin *kültürlerin oluşumunda tarihsel sürecin rolünü sorgular, disiplinlerarasılık yoluyla görsel kültür alanlarının çeşitliliğini keşfeder, çağdaş sanatın disiplinlerarası yapısını açıklar* gibi amaçlarını yordadığı düşünülebilir. Sonuç olarak öğretim elemanı, eğitim durumlarında öğretim süreçlerinin kazanımlara ulaşmayı amaçlayan ürün odaklı bir öğretim yerine, temel ilkelerle hareket eden süreç odaklı bir yapıdan söz edilebilir.

Dersin öğretim elemanının, öğrencilerin ve konuk öğretim elemanlarının çağdaş sanat dersinin kazanımları hakkında buluştuğu ortak görüş, kişisel gelişim anlamında kazanımlar sağladığı yönündedir. Öğrencilerde oluşan algıya bir örnek Ece'nin "Hem kişisel gelişimime hem de eğitim sürecime katkısı olduğunu düşünüyorum"(Ece, Görüşme, s. 2) şeklindeki sözleridir. Konuk öğretim elemanlarından Banu'nun "(…) çağdaş sanatı kişisel farkındalık yaratmak bağlamında da çok destekleyici bir ders olduğunu düşünüyorum (KÖE Banu, Görüşme, s. 4)" şeklindeki görüşü, öğrencilerde oluşan algılarla benzerlik göstermektedir.

Dersin kazanımlarının yanı sıra sürece yönelik eleştirel görüşler de ortaya çıkmıştır. Alan uzmanları, dersin öğretim elemanı ve öğrencilerin ortak olarak öğrencilerin çağdaş sanata karşı önyargılarının olduğunu ve hazırbulunuşluklarının ya da okuma alışkanlıklarının yetersiz olduğunu belirtmektedirler. Bu yetersizlikler düşünüldüğünde, deneyimleyenlerin tümünün görüşleri, çağdaş sanat dersinin haftalık ders saati bakımından yetersiz olduğu yönündedir. Bu yetersizlik, disiplinlerarası öğretim yaklaşımının etkinleşmesini olumsuz yönde etkilemekte, öğretim süreci içerik genişliğine paralel yapılandırılamamaktadır. Öğretim elemanının, içerik ve süre

ilişkisine yönelik önerisi, içeriğin "yeni medya (ÖE,1.Görüşme)" gibi bölümlere ayrılabileceği şeklindedir.

Dersin genel durum değerlendirmesi sonucu, öğrencilerde ve konuk öğretim elemanlarında ortak biçimde oluşan algı, teorik yapılandırılmış bu dersin ödevler, projeler ya da sanatsal uygulamalarla desteklenmesi gerektiğinde yoğunlaşmaktadır.

## 5.2. Tartışma

Fenomenolojik bir araştırma deseniyle ve nitel araştırma yöntemleriyle planlanan bu araştırmada tematik analizle ders planı ana kategorisi altında beş kategori elde edilmiştir. Fenomenolojik anlamlandırma sürecinde araştırmacı, yeni bir anlam yaratabilmek amacıyla çağdaş sanat kuramına yönelik ön bilgi ve deneyimlerini dışarıda bırakmış, bulguların sunumu ve sonuçların yazımı kısımlarını, bu anlayışla tamamlamıştır. *Amaçların belirlenmesi, içeriğin seçimi ve düzenlenmesi, öğrenme-öğretme süreçleri, paydaşlarla rolleri* ve *durum değerlendirmeden* oluşan beş kategori, sonuçlarda dersin; *hazırlık, öğretim süreci, paydaşlarla planlanan öğretim yaklaşımı* ve *durum değerlendirme* başlıklarıyla sunulmuştur. Bu kısımda, elde edilen sonuçlar literatürle ilişkilendirerek tartışılmıştır. Bu ilişkilendirme sırasında çağdaş sanat dersinde disiplinlerarasılığın; öncelikle disiplinlerarası bir bilgi olarak ve sonrasında öğretim süreçlerinde paydaşlarla planlanan bir öğretim yaklaşım olarak anlamlandırıldığı sonuçları tartışılmıştır.

### 5.2.1. Çağdaş sanat dersinde disiplinlerarasılık

Çağdaş sanat dersinde disiplinlerarasılığın anlamlandırılması amacıyla araştırmanın bulgularının yoğunlaştığı temalar ve bu temaların birbirleriyle ilişkileri üzerinden yeni bir bilgi oluşturulmaya çalışılmıştır. Bulgular esas alınarak yapılan bu değerlendirmede; içerik, öğrenme öğretme süreçleri ve paydaşlarla planlanan öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin bulgular yoğunluktadır. Bu anlamlandırma sürecinde çağdaş sanat dersinde disiplinlerarasılığın, paydaşlarla planlanan içerik temelli bir öğretim yaklaşımı şeklinde ortaya çıktığısöylenebilir. Bu yaklaşım, iki farklı açıdan dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki, çağdaş sanat dersinde disiplinlerarasılığın içerik temelli olmasıdır. Diğer dikkat çeken nokta ise disiplinlerarasılığın, öğrenme-öğretme

süreçlerinde içerik nedeniyle başvurulan çoklu bir öğretim yaklaşımını gösteriyor olmasıdır. Araştırmada çağdaş sanat öğretiminde disiplinlerarasılığın içerik temelli bir öğretim yaklaşımı şeklinde nasıl anlamlandırıldığı, *Disiplinlerarası Bir Bilgi Olarak Çağdaş Sanat İçeriği, Bir Öğretim Yaklaşımı Olarak Disiplinlerarasılık, Paydaşlarla Planlanan Disiplinlerarasılık, Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımında Süreçte Olgusallaşan Amaçlar* ve *Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımı ve Otantik Değerlendirme* başlıklarıyla ve ilgili literatür bulguları dikkate alınarak tartışılmıştır.

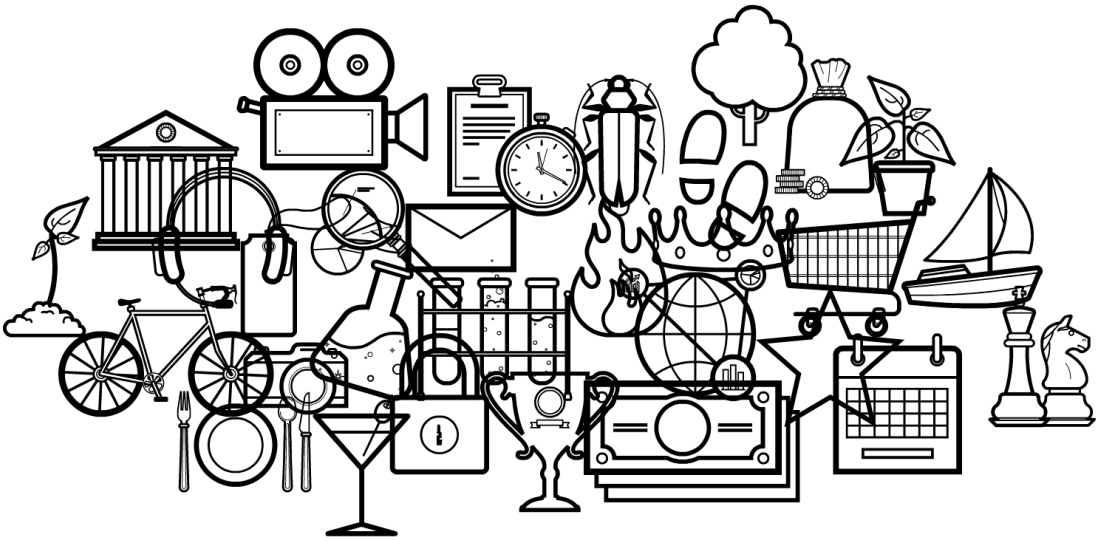
### 5.2.2. Disiplinlerarası bir bilgi olarak çağdaş sanat içeriği

Deneyimlenen disiplinlerarası yaklaşımın içerik temelli olması, bu çalışma açısından ayrıca vurgulanması gereken bir konudur. Bu vurgu, disiplinlerin bilgi yapıları ile içerik oluşturma süreci arasındaki ilişkiye yöneliktir. Newell'e göre (2001) içerik oluşturma açısından disiplinlerin bilgi yapıları; basit, birleşik ve karmaşık olarak sınıflandırılmaktadır. Bilgi türlerine yönelik bu sınıflandırma, içerikte kullanılacak disiplinlerin bağlantılarının disiplinlerarası çalışmaları yönlendirmesi açısından önem kazanmaktadır. Buna göre, çağdaş sanat bilgi yapısı; tarihsel, sanatsal, teknolojik, sosyolojik ve daha birçok açıdan modern ve postmodernizmin karşıt bilgi yapılarını ve bunların temel ilkelerini geçişli olarak kullanmaktadır. Bu nedenle, bu yapı hem paradoksal hem de birbirinden beslenen karmaşık biçimlidir. Öğretim elemanı, çağdaş sanat bilgi yapısını öğretim sürecinde doğrudan uygulanamayacak kadar *karmaşık* ve *sıradışı* olarak nitelemekte ve içerik oluşturmaya yönelik bir takım düzenlemeleri gerekli görmektedir. Bu amaçla, bilgi yapısını içeriğe dönüştürmede bütünleşik bir içerik çözümleme yaklaşımının benimsendiği görülmektedir.

Bütünleşik yaklaşımda sözel bilgiler, zihinsel beceriler ve tutumlardan oluşan içerikler, somuttan soyuta ya da kolaydan zora giden doğrusal bağlantılardan daha çok kavramlar yoluyla ya da belirli ilkeler yoluyla sorunlardan çözümlere giden bir anlayış benimsenerek oluşturulmaktadır (Şimşek, 2011, s. 143). Kendine özgü karmaşık yapılanmış bilgi yapılarına uygun bu çözümlemede, her alt içerik türünün kendine uygun bir teknikle çözümlenmesi, birkaç tekniğin eşgüdümlü ve birbirini tamamlayacak biçimde uygulanmasını zorunlu kılmaktadır. Örneğin içerikte geniş bir yer kaplayan modernist sanat akımları, modernizmin tarihsel verileri ve estetik ilkeleri ile aşamalı bir biçimde fakat 1950 sonrası alternatif sanat yaklaşımları ise postmodern,

eşzamanlı, disiplinlerarası ve çokkültürlü anlayışlarla planlanmıştır. Çağdaş sanat içeriğinde bu düzenlemeye ilişkin bulgular, Ekiz'in (2006) yükseköğretimde akademisyenin bilgi yapısından içerik oluşturma sürecinde; alan bilgisi, özel öğretim yöntemleri ve pedagojik alan bilgisini birleştirebilme becerisinin önemini ortaya koyduğu görüşleriyle örtüşmektedir.

Bütünleşik içerik düzenleme yaklaşımının, kavramlar ve belirli ilkeler belirlenerek içerik oluşturma prensibi, öğretim elemanının içeriğe yönelik düzenlemesinde *anahtar kavramlar, kilometre taşları, zamandizin* ve *disiplinlerarasılık* bulgularıyla açıklanmaktadır. Bu bulgulardan, tasarım sürecinde bilgi yapısının karmaşıklığı nedeniyle birtakım çözümler arama yoluna gidildiği anlaşılmaktadır. Karmaşıklığa ilişkin bu çözümleyici ve yapılandırıcı yaklaşımın amacı, öğretim sürecine yönelik yeni bir bilgi yapısı oluşturmaktır. Bu amaç birçok açıdan Klein'ın (1996) ve Repko'nun (2008, s. 25) disiplinlerarasılığı bir bilgi oluşturma yaklaşımı olarak açıkladıkları çalışmalarının amaçlarıyla benzerlikler göstermektedir. Her iki durumda da karmaşık bir bilgi yapısı üzerinde çalışılmakta ve diğer disiplinlerden alınan bilgilerle yeni bir bilgi yapısı oluşturmak amaçlanmaktadır. Buna göre oluşan bilgi, disiplinlerarası bir bilgidir ve bu bağlamda bütünleşik içerik düzenlemenin çağdaş sanat içeriğinde disiplinlerarasılığı etkinleştiren öncül bir etken olduğu düşünülebilir. Özellikle çeşitli ya da birbiriyle karşıt bilgi yapılarını bir arada barındıran karmaşık çağdaş sanat içeriğinde bütünleşik içerik çözümleme yaklaşımı, disiplinlerarası bağlantıları da beraberinde getirmekte yeni disiplinlerarası bir bilgi oluşmaktadır. Şekil 5.9'da disiplinlerarası bir bilgi içeriği olarak çağdaş sanat dersinin bütünsel yapısını ortaya koyabilmek açısından simgesel bir görsel hazırlanmıştır. Bu görselden de anlaşılacağı gibi çağdaş sanat dersi içeriği yukarıda sözü geçen bütünleşik ve anahtar kavramlar yoluyla bir araya getirilen farklı disiplinlerin bilgi ve becerilerinden oluşmakta ve böyle karmaşık, yatay yapılanmış ve çokkültürlü bir bütünü göstermektedir.




**Şekil 5.9** *Disiplinlerarası Bir Bilgi Olarak Çağdaş Sanat İçeriği*

Bu amaçla öğretim elemanı, içeriği anlamlandırmada *Çokkültürlülük, Darmadağın Dünya, Derinlemesine Algılama, Sıradışı Disiplin, Kafaları Karıştırmak, Postyapısal Anlamlandırma* ve *Sanat Tarihinin Öznelliği* anahtar kavramlarını kullanmıştır. Bu yapılandırmada anahtar kavramlar kullanılması ayrıca üzerinde durulması gereken bir bilgidir. Bu yapılandırmacı tavırla anahtar kavramlar kullanılarak, çağdaş sanatın iki farklı bilgi yapısı olan modernizm ve postmodernizmin bilgi ve deneyimleri, çeşitli disiplinlerin bilgileriyle disiplinlerarası, çokkültürlü ve eşzamanlı bağlantılarla bir araya getirilmiştir. Bu durum, çağdaş sanat bilgi yapısının iç dinamiklerinin ve diğer disiplinlerle bağlantılarının doğrusal olmadığını ve içerikte disiplinlerarası yaklaşıma duyulan gereksinimi göstermekte oldukça etkilidir. Bilgi yapısı ve içerik arasındaki ilişkiyi gösteren bu bulgu, karmaşık bilgi yapılarında bileşenlerin, doğrusal olmayan bağlantılarla birbirlerine bağlandığını belirttikleri bulgularıyla örtüşmektedir (Newell ve Meek, 1999; Newell, 2001; Klein, 2004). İçerikte anahtar kavramların kullanımına ilişkin bulgular, Newell'in (1992) disiplinlerarası içerik oluşturmada açıkladığı kavramlar, kuramlar, gerçekler ve yöntemlerin kullanımının önemine değindiği bulgularıyla da benzerlik göstermektedir.

İçeriği anlamlandırmada anahtar kavramlardan çokkültürlülük öne çıkmaktadır. İçeriğe çokkültürlülük temelinde anti-hiyerarşik bir bakışla yaklaşmak, bilgiye bakış şeklini yönlendirmekte, çağdaş sanat içeriğinde oluşan disiplinlerarası bilginin bir araya gelme biçimini göstermektedir. Buna göre bilgi yapısına önce genel bir bakışla

bakılarak tüm yapıya uygun anahtar kavramlar belirlenmiş, sonrasında küçük bilgi parçalarının her birine ayrı ve eşit değerler verilerek yatay bir çokkültürlü yaklaşım sergilenmiştir. Bu bulgulara dayanarak, çokkültürlü bakışın disiplinlerarası bilgiyi oluşturmada önemli bir etken olduğu söylenebilir. Çokkültürlülüğe ilişkin elde edilen bu bulgular, Banks'in (2013, s. 34) çokkültürlü yaklaşımında *içerik entegrasyonu ilkesi* doğrultusunda öğretmenlerin konuları açıklarken kullandığı temel fikirleri, ilkeleri, genellemeleri ve kuramları, çeşitli kültür ve gruplardan örneklerle, verilerle ve bilgilerle sunmasını kapsamaktadır. Bu nedenle, içeriğe bakışta sağladığı yatay ve çoğulcu bakışla çokkültürlülüğün[26], disiplinlerarasılığı yönlendirdiği söylenebilir.

### 5.2.3. Bir öğretim yaklaşımı olarak disiplinlerarasılık

Öğretim elemanının içeriği düzenlemede benimsediği disiplinlerarasılık ile öğretim sürecinde bir yaklaşım olarak karşılaşılmıştır. Yaklaşım kavramı burada bir öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılan yöntemleri ifade etmenin yanı sıra bu yöntemler arasındaki tutarlı eğitsel tutumu da belirtmektedir. Öğretim elemanının süreçteki disiplinlerarası yaklaşımını, yöntemi karmaşıklaştırmak, birleştirmeler ve çeşitlendirmeler yapmak olarak algıladığı söylenebilir. Bu bağlamda karmaşıklaştırma, çeşitli kültürel öğelerle içeriklerin birbirine bağlandığı, popüler kültür öğelerinin sürece katıldığı, içeriklerin yatay anlayışla seçildiği çokkültürlülükle; çeşitlendirmeler öğretime yönelik metaforlarla ve birleştirmeler de uzmanların konuk edildiği paydaşlarla planlanan disiplinlerarası öğretim yaklaşımıyla açıklanabilir. Şekil 5.10'da bu üç ilkeli yaklaşımın eğitim durumlarında etkin kullanımını simgeleyen bir görsel tasarlanmıştır.

26 Banks'in (2013, s.34) çokkültürlülüğe yaklaşımı, eğitim durumlarında kapsamlı bir yapı sunmaktadır. Bir eğitim yaklaşımı olarak, daha geniş uygulamaları tanımlamakta iken bir öğretim yaklaşımı olarak içeriklerde öğe seçimine kadar etkili bir anlayışı da simgelemektedir. Bu noktada, Banks (2013) çokkültürlü eğitimin boyutlarını içerik entegrasyonu, eşitlikçi pedagoji, bilgiyi inşa etme, önyargı azaltması olarak sınıflandırmıştır.




**Şekil 5.10** *Bir Öğretim Yaklaşımı Olarak Disiplinlerarasılık*

### *5.2.3.1. Karmaşıklaştırma: Çokkültürlülük*

Tasarım süreci boyunca çağdaş sanat içeriğinin disiplinlerarası, karmaşık ve geniş yapısını önemseyen öğretim elemanı, öğretim sürecinde de bu genişliğe ulaşmanın çeşitli yollarını aramıştır. Öğretim elemanı çağdaş sanat içeriği gibi karmaşık yapılanmış içeriklere ancak karmaşık yöntemlerle ulaşılabileceği görüşündedir. Bu karmaşıklaştırmanın bir yolu, çoklu ve anti-hiyerarşik bir algı oluşturmak bağlamında çokkültürlülükten geçmektedir. Çokkültürlülük, bu çalışma kapsamında bilgide genişlemeyi hedefleyen ve tüm alanların bilgilerine anti-hiyerarşik bakışı gerektiren bir öğretim yaklaşımıdır. Bu durum, içerik temelli disiplinlerarası öğretim sürecinde farklı disiplinlerden bilgiler alınırken, disiplinlerin bilgilerine yatay (anti-hiyerarşik) bakılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bulguya göre, disiplinlerarasılığın bir öğretim yaklaşımı olarak uygulamaya geçişinde çokkültürlülüğün, yatay bakış ve genişletme sağlaması nedeniyle önemli bir etken olduğu söylenebilir. Newell (2001), karmaşık bilgi yapılarının içerikten öğretim sürecine geçişinde geliştirdikleri tekniğe göre; genişletme, sürekli değişkenlik ve birbirinin içine geçme önemlidir. Bu teknik dikkate alındığında öğretimde çokkültürlü yaklaşımın genişleme sağladığı bulgusu,

disiplinlerarası öğretim süreci bağlamında oldukça değerlidir. Bu çalışma kapsamında sözü geçen ve geniş bir kapsamı olan çokkültürlülük, farklı kültürel öğelerin bir arada olması temel anlamının yanı sıra *alanlara anti-hiyerarşik bir anlayışla yaklaşabilme* ilkeleriyle yer almaktadır. Öğretim elemanının bu anlayışını doğuran; sanat tarihinin yönlendirilmiş bilgilerden oluştuğu düşüncesi, majör-minör sanatlar tanımlaması eleştirisi, popüler bilgi eleştirisi gibi görüşleri, Banks'in (2013, s. 66) bilgi türlerine *kişisel ve kültürel bilgi, popüler bilgi, hakim akademik bilgi, geçişken akademik bilgi ve pedagojik bilgi* şeklindeki yaklaşımından, *hakim akademikbilgi* ile ilişkilendirilebilir.

Öğretim elemanı, çokkültürlülük kapsamında *farklı algılama tiplerini* dikkate almış, çağın öğrenme biçimlerini vurgulayarak süreci böyle yapılandırmak gerektiğine değinmiştir. Öğrencilerin sosyo-kültürel farklılıklarını, farklı estetik algı düzeyi ve hazırbulunuşluklara sahip olduklarını dikkate alarak; tekerlemeler, şiirler, ortak kültüre dayalı öğeler, popüler müzik öğeleri, taklitler ya da canlandırmalar gibi öğretim teknik ve taktiklerine başvurmuştur. Öğretim elemanı, kültürel geçişleri, popüler kültür örneklerinin sürece taşınmasını ya da farklı algılama tiplerinin dikkate alınmasını ayrıca önemsemekte ve bu durumu her bireye ayrıca değer verildiği demokratik eğitim felsefesine dayandırmaktadır. Disiplinlerarası öğretim yaklaşımı kapsamında öğrenciler, öğretimde ve içerikteki çeşitlilik nedeniyle algılarının genişlediğini, diğer disiplinlerin bilgileriyle bağlantılar kurduklarını, belirli bir konu üzerinde çeşitli açılardan düşünebildiklerini, güncel örneklerle bağlantılar kurabildiklerini ve bakış açılarının değiştiğini belirtmişlerdir. Bu bulgular, disiplinlerarasılığın öğretim sürecinde etkinleşirken çokkültürlülükten beslendiğini göstermekte Banks'in (2013, s. 34) sözünü ettiği *eşitlikçi pedagoji* ilkesiyle örtüşmektedir. Buna göre, eşitlikçi pedagoji ilkesi ile farklı ırksal, kültürel ve sınıfsal kesimlerden gelen öğrencilerin başarısını arttırma amacıyla birçok öğretme yöntemlerini kullanabilme şeklinde açıklanmaktadır. Benzer bir eğitimde eşitlik ilkesi, Davidman ve Davidman (1993, s. 33) tarafından çokkültürlü öğretim çalışmaları kapsamında planlama, uygulama gibi boyutlarıyla ele alınmıştır.

#### *5.2.3.2. Çeşitlendirme: Disiplinleri, metaforları, yöntemleri kullanmak*

Öğretim elemanın içeriğin yapısına uygun öğretim yaklaşımı benimseme amacına yönelik karmaşıklaştırma algısının yanı sıra çeşitlendirme algısı da ayrıca üzerinde

durulması gereken bir durumdur. Bu algıya dayanarak disiplinlerarası öğretim sürecinde *yöntem çeşitliliğine* bir bulgu olarak yer verilmiştir. *Karma yöntem* uyguladığını belirten öğretim elemanının süreçteki rolleri, *40 Dereden Su Getirmek, Kültürel Geçişler, Nehir-Testi-Su metaforu, Kavramdan Budaklandırma, Derinleşmeye Yönlendirme ve Uzmanları Konuk Etmek*'tir. Uzmanları konuk etmek, disiplinlerarası öğretim yaklaşımının etkinleştiği durumları gösterdiğinden ve araştırmadaki önemi nedeniyle ayrıca ele alınmış, öğretim elemanının içerikteki karmaşıklığa birleştirmelerle bulduğu çözümlerle tartışılmıştır.

Öğretim elemanı, bir olgunun ya da bir durumun anlamlandırılmasında ve öğretiminde çeşitli disiplinlerden yararlanmanın o mantaliteyi kavratmakta etkili bir yol olduğunu düşünmektedir. Öğretim elemanının bu yaklaşımına *40 Dereden Su Getirme* ve *Kavramdan Budaklandırma* bulguları ile yer verilmiştir. 40 dereden su getirme metaforu, bir konuyla ilgili çeşitli disiplinlerin bilgilerinin doğrusal ya da doğrusal olmayan yollarla birleştirilmesini ve kapsamlı bir anlam yaratılmasını açıklamaktadır. Öğretim elemanının 40 dereden su getirme metaforunda; coğrafya, siyaset, ekonomi, tarih, sosyoloji, din, edebiyat gibi disiplinlerin bilgilerini öğretim sürecine katarak, öğrencilerde çağdaş sanatın disiplinlerarasılığına ilişkin bir algı oluşturmaya çalıştığı görülmüştür. Bu durum, Newell'in (1990, 1992) disiplinlerarası bir dersle, bir içeriği oluştururken farklı disiplinlere ait kavram, kuram, yöntem ve bilgilerin kullanılmasının, o disiplinlerin dünyaya bakışlarını derse katarak daha geniş perspektifler oluşturabilme amacıyla benzemektedir. Ayrıca öğretim elemanının öğretim yaklaşımını tanımlamada metaforlara başvurması, Repko'nun (2008) disiplinlerarası çalışmaları tanımlama konusunda metafor kullanımı ile oldukça benzemektedir. Repko (2008, s. 26) disiplinlerarasılığın doğasını; *sınırları aşmak, köprü kurmak, haritalama ve çiftdillilik* gibi metaforlarla açıklamaktadır. Benzer biçimde Frost ve Jean de (2003) kurma metaforunu, lisans düzeyi eğitime yönelik disiplinler arasında bağlantılar kurma çalışmalarında kullanmışlardır.

Öğretim elemanı, öğretimi çeşitlendirmenin diğer bir yolu olarak kavramdan budaklandırmalar yapmaktadır. Kavramdan budaklandırma metaforu, öğretim elemanının öğretim sürecinde oluşturduğu disiplinlerarası öğretim yaklaşımını simgelemektedir. Öğretim elemanı, dışavurumculuğu ele aldığı derste yaratıcılık kavramından yola çıkarak, diğer disiplinlerin bilgilerine budaklandırmalar yapmıştır. Bu budaklandırma sırasında, üst bilişsel bir kavram olarak siyasi iktidar ve güç ilişkisinin

sanat üzerindeki etkisinin yaratıcılık kavramıyla ilişkisine değinmiş, sonrasında ironik bir biçimde ülkeler arasındaki önemli ve önemsiz ülkeler ayrımına ve sonrasında Hitler Almanya'sında II. Dünya savaşı sırasında politik bir anlayışla açılan dışavurumcu dejenere sanat sergisine getirmiştir. Örnek olarak sunulan bu budaklandırmada, yaratıcılık kavramından yola çıkılmış; sanat, siyaset, estetik, tarih ve sosyoloji gibi alanların bilgileri bir araya getirilmiştir. Birleştirmede yaratıcılık kavramının, disiplinlerin çeşitli ve karşıt yönlerinden bakış açılarıyla ironik bir biçimde açıklandığı bulgusu, Repko'nun (2008) disiplinlerin disiplinbirleştiriciler tarafından eleştirel bir biçimde bir araya getirildiği eleştirel disiplinlerarasılık tanımlamasıyla örtüşmektedir. Repko'ya (2008, s. 22) göre, *eleştirel disiplinlerarasılık*, disiplinbirleştiricilerin, bir probleme ilişkin çeşitli disiplinlerin bilgilerini epistemolojik ve politik sorgulamalarla kuramsal bir çerçevede bir araya getirmesidir. İçeriklerin ve görsellerin seçiminde benimsenen aktif, eşzamanlı ve anti-hiyerarşik tutum, öğretim elemanının sıklıkla vurguladığı sanat tarihinin öznelliği görüşüyle paraleldir. Buna göre, budaklandırma ve kültürel öğelerin kullanımında dikkate alınan bu tutum, biçimsiz genişleyen bir yapıyı göstermektedir. Bu yapı Wilson'ın (2003) Deleuze'un köksap kavramından yola çıkarak yapılandırdığı eğitim felsefesiyle örtüşmektedir. Buna göre sanat eğitimi, postmodernizmle beraber yaşama yaklaşmış, çeşitli disiplinlerin bilgilerine doğru köksap bir şekille genişlemiştir dolayısıyla eğitiminde de bu genişlemeye uygun felsefeler benimsenmelidir. Ayrıca öğretim elemanının içeriğin düzenlenmesinde ve öğretim sürecinde sıklıkla başvurduğu sanat tarihinin öznelliği görüşlerini içeren bulgular, kültür kuramcılarının görüşleriyle ilişkilendirilebilir. Örneğin Atkinson'ın (2006, s. 137) Foucault ve Lacan'ın sosyoloji, politika ve tarih ilişkilendirmesiyle temellendirdiği eğitim programı çözümleme çalışması, sanat tarihinin popüler ve öznel söylemlerle yapılandırılması durumuna etkin bir örnektir. Lunn'un (1995) benzer bir görüşü ise, Benjamin ve Adorno gibi kültür kuramcılarının, sanatın kültür endüstrileri söylemleriyle üretilmiş bir tarihten oluştuğu tezleriyle açıklanabilir ve öğretim elemanının görüşleriyle paralellik kurulabilir.

Öğretim elemanı budaklandırmaları, *yaratıcı ilişkiler kurmak* ve *beynin çalışma yöntemi* olarak nitelendirmektedir. Öğretim elemanının benimsediği bu bütüncül metaforik öğretim yaklaşımı hakkında öğrencilerin olumlu görüşleri mevcuttur. Öğrencilerin görüşleri, dersin sadece görseller ve sözel sunumlarla sınırlı kalmadığını ve öğretimde yöntem çeşitliliğinin söz konusu olduğu yönündedir. Öğrenciler,

öğretimde ve içerikteki çeşitlilik nedeniyle algılarının genişlediğini, diğer disiplinlerin bilgileriyle bağlantılar kurduklarını, belirli bir konu üzerinde çeşitli açılardan düşünebildiklerini, güncel örneklerle bağlantılar kurabildiklerini ve bakış açılarının değiştiğini belirtmişlerdir.

Öğretim elemanı, öğrencileri süreçte karşılaştıkları içeriklerin sadece yüzeysel girişler olduğunun farkındalığı ve takviye okumalarla desteklenmesi gerektiği konusunda bilgilendirmiştir. Budaklandırma metaforu ile açıklanan birleştirme örneği, disiplinlerin bilgilerinin karşıt düşünceleri birleştirmek bağlamında Newell'in (1992) çalışmasında örneklendirdiği disiplinlerarası birleştirme bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Newell (1992) *Kişisel Özgürlük İmkânları* konulu disiplinlerarası derste; ekonomi, sosyoloji ve davranış psikolojisi alanlarının karşıt görüşlerini kullanmış, öğrencileri bu konularda okumalara yönlendirmiştir. Aynı zamanda okumalarla desteklenen bu derste öğrencilerden eşzamanlı bir biçimde karşıt görüş geliştirmeleri, görüşleri uzlaştırmaları ve yeni bir fikir ortaya atmaları beklenmiştir. Takviye okumalar konusunda benzer bir beklenti, çağdaş sanat dersi öğretim elemanı tarafından da ifade edilmiş ve bu beklenti, bulgularda *derinleşmeye yönlendirme* ile açıklanmıştır. İki örnek arasındaki fark, öğrencilerin karşıt görüşleri geliştirebilecekleri ve yeni fikir oluşturabilecekleri okumaları sürece dahil etmek konusundadır.

Disiplinlerarası içeriğin öğretim sürecine geçişinde, çeşitli disiplinlerin bilgilerine yüzeysel girişler yapılmakta, öğrenciler çeşitli alanlardan okumalarla derinleşmeye yönlendirilmektedir. Budaklandırmalarla ilgili öğrenci görüşleri, budaklanmaların yaşandığı diğer alanların bilgileriyle ilgili okumalar yaptıkları, öğretim elemanının bu bağlantıları kurabilecek donanımda olmasının önemini fark ettikleri ve kavramların kapsayıcı niteliklerini belirtmeleri üzerinedir. Bu bulgular doğrultusunda, öğretim elemanının çeşitli alanların ön bilgilerine, bakış açılarına sahip olmasının ve bağlantılar kurabilme yeteneğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu, Newell'in (1992) göre disiplinlerarası öğretim sürecinde, öğretim elemanı için disiplinlerin bütün kavramlarında uzmanlaşmak değil, sadece perspektifleri hakkında bilgi sahibi olmanın yeterli olduğunu vurguladığı bulgularıyla örtüşmektedir.

#### *5.2.3.3. Birleştirme: paydaşlarla planlanan disiplinlerarasılık*

Öğretim sürecinde etkinleşen içerik temelli disiplinlerarası yaklaşımın en karakteristik uygulaması, farklı bilgi ve deneyim içeriklerine sahip disiplinlerden uzmanların, sürece dâhil edilmesidir. Öğretim elemanı, konukların davet edilmesini, "işte bu tam disiplinlerarası oluyor (ÖE, 2.Görüşme, s. 5)" şeklinde açıklamıştır. Öğretim elemanının uzmanlarla planlanan bu disiplinlerarasılık algısı, bir öğretim yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Klein, 1990; Newell, 1990, 2001; Repko, 2008). Paydaşlarla planlamaya dair bu bulgu, Newell'in (1990, 2001) disiplinlerarası çalışmaların takım çalışması ile gerçekleştirilebildiği gibi disiplinlerarası eğitmenler tarafından da gerçekleştirilebileceği ve fakültelerin her biriminde disiplinlerarası eğitim verebilecek öğretim üyeleri yetiştirilebileceği görüşleriyle örtüşmektedir. Benzer görüşlere sahip Repko (2008, s. 25) disiplinleri kendisi ya da bir ekiple birleştirme görevini üstlenen akademisyenleri disiplinbirleştirici[27] (*interdisciplinarian*), paydaşlarla öğretimi takım çalışması[28]*(teamwork),* sürece katılan diğer disiplinlerin uzmanlarını ise paydaşlar *(stakeholders*) olarak adlandırmaktadır.

İçeriğin karmaşık yapısına, çeşitli disiplinlerden bilgilerle ulaşabilmeyi amaçlayan bu yaklaşım hakkında öğretim elemanı, farklı disiplinlerin bilgi ve deneyimlerine ihtiyaç olduğunu belirtmiş ve düzenlemeyi bu amaçla yaptığını ifade etmiştir. Bu bulguya göre, sanat genel alanına ait arazi sanatı, dijital sanat, performans sanatı, feminist sanat ya da diğer alternatif sanatların bilgileri, 1950 sonrası çağdaş sanat yaklaşımlarının temel bir takım ilkelerinde birleşmektedirler fakat ayrı bilgi ve deneyimleri sürece taşımak anlamında ayrıca gereklidirler. Newell'e göre (1992) öğretim süreçlerinde gerçekleşen birleştirmelerde disiplinler, aynı kavramları kullanıyor gibi görülseler bile, bu kavramlar farklı bir entellektüel kapsama sahiptir ve bu aşamada çeşitli bilimsel içeriklerle bir araya getirerek yeni bir anlam üretebilecek ortak bir zemin yaratmak önem kazanmaktadır. Bu noktada öğretim elemanı, uzmanların belirlenmesinde her bir katılımcının sanat eğitimci olmasını ve içeriğe 1950 sonrası

[27]Lyall, Bruce ve Tait (2011) çeşitli mesleklerden uzmanların, tasarım ve uygulama süreçlerini disiplinbirleştirici olarak yönettikleri disiplinlerarası araştırmaları bir durum çalışması ile değerlendirmiştir. Bu çalışmadan, uzmanların disiplinbirleştirici ve katılımcı olarak bulundukları süreçlerde; ortak bir dilde konuştuklarını, birbirlerinin bakış açılarından olguya bakabildiklerini, birbirlerinden öğrendiklerini, olguya kendilerinin dışından bakabildiklerini ve birbirlerine güvenmek zorunda olduklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda bir disiplinbirleştirici, süreci diğer katılımcılarla birlikte deneyimlemekte ve öğrenmektedir.

[28]Newell (1990, s.81) takım çalışmasını, öğretim takımı (a teaching team)olarak adlandırmaktadır.

sanat disiplinlerinden birinin bilgi ve deneyimlerine sahip olmasını önemsemiştir. Dersin zamanlamasını dikkate alarak, öğrenme ortamlarının fiziki ve sosyal şartlarını düzenlemiştir. Öğretim elemanının süreçteki rollerine ilişkin bu bulgu, Newell'in (1997) disiplinbirleştiricinin rollerine ilişkin belirttiği bulgularla örtüşmektedir. Newell'e göre (1997) disiplinbirleştiricinin rolleri; birleştirmeye ilişkin disiplinleri belirleme, bunlardan bilgi alanlarının bu konudaki duygularını verebilecek örneklerini, kuramlarını ve her türlü bilgiyi toplaması ya da toplamalarını istemesi, dolayısıyla planlamayı etkin olarak gerçekleştirebilecek aşamaları organize etmedir. Bunun yanı sıra öğretim elemanı, içeriğe çeşitli yollarla katılacak bu disiplinlerin uzmanlarını, içerik seçimi ve öğretim yöntemleri konularında yönlendirmemiş, disiplinleri ortak noktalarda buluşturmayı ya da karşılaştırmayı hedeflememiştir. Bu bulgulara dayanarak aynı kavramları farklı entellektüel bağlamlarda kullanan disiplinlerin bilgilerini, öğrencilerin farklı algılarıyla olgusallaşacak yeni bir disiplinlerarası bilgi olması noktasında bir araya getirdiği söylenebilir. Bu bulgu, Newell'in (1992) akademisyenin süreçteki rolünü, farklı disiplinlerin bilgilerini uzlaştırmak ya da karşılaştırmak değil, bir arada anlamlı bir bütünü oluşturmak olarak açıkladığı görüşüyle açıkça benzemektedir. Ayrıca Newell (1990, s. 77) bu bilgi oluşturma sürecinde öğretim elemanı, öğrenciler, fakülte ve sunumlar arasında, birbirine bağlı daha büyük bir algıyı oluşturmak amacıyla iletişim sağlamaktadır.

Paydaşlarla planlanan öğretim süreci sonrasında elde edilen bulgulardan, paydaşlarla planlanmış ve çeşitli dinamikleri olan disiplinlerarası bir süreçten söz edilebilir ve Newell'e göre (1990, 1992) bu tür birleştirmelerle anlamlı bir bütün olan bu çalışmalar, *disiplinlerarası ders*[29] adını almaktadır. Repko (2008), disiplinlerarası çalışmalar tanımlamasının, sona ermemiş tamamen tanımlanmamış bir süreci vurguladığını belirtmektedir. Disiplinlerarasılığın bu dersteki dinamikleri, disiplinler arasında süreçte ortaya çıkan iki tip ilişki ile açıklanabilir. Bunlar; disiplinlerin bütün içerikle olan ilişkisi ve disiplinlerin birbirleriyle olan ilişkisidir.

Çağdaş sanat bilgi yapısının içeriğe dönüşümünde etkin olan disiplinlerarası içerik yaklaşımı, çeşitli disiplinlerden bir araya getirilen uzmanların taşıdığı içeriklerle öğretim sürecinde bir öğretim yaklaşımı olarak aktifleşmiştir. İçeriğe ilişkin bulgular

[29]*Disiplinlerarası ders(interdisciplinary course)* tanımlaması, W. Newell, J. T. Klein ve A. F. Repko'nun yanı sıra birçok eğitim kuramcısı tarafından sıklıkla kullanılan bir tanımlamadır ve tüm fakülteye açık planlanan dersler açıklanmaktadır.

değerlendirildiğinde, uzmanların taşıdığı disiplinlerle oluşan içeriğin 1950 sonrası dönemin tarihsel, sosyolojik, teknolojik, felsefi ve sanatsal bilgilerini içerdiği ve bu anlamda 1950 öncesi modern dönemden temel karakteristik özellikler açısından ayrıştığı görülmektedir. Bu anlamda sürece dışarıdan katılan içeriğin, postmodernizmin temel bazı ilkelerinde ortaklıklar barındırdığı fakat dersin genel içeriği açısından modernizmle paradoksal bir yapıyı oluşturduğu söylenebilir. Bu noktada bu disiplinlerarası birleştirme ile hem çağdaş sanat içeriğinin temel karakteristiği olan paradoksallığın kabul edildiği hem de disiplinlerarasılığın, bu paradoksallık temelinde güçlendiği söylenebilir. Bu bulgu, Newell'in (1992) disiplinlerarası yaklaşımda, disiplinlerin bütünle olan ilişkisini değerlendirdiği bulgularıyla örtüşmektedir. Buna göre, disiplinlerarasılıkta hem söz konusu problemin çelişkili yönlerini hem de bu çelişki düşüncesini kabul etmek önemlidir. Buna göre, aynı varsayımları paylaşmayan disiplinlerin görüşleri, daha geniş bir kapsamda düzenlendiğinde bir disiplininin kazanımları diğerinin de kazanımları olacaktır. Örneğin, 1950 sonrası dönemde sanatçının sınırsızlaşan kimliğini kavramak, içinde barındırdığı eleştirel düşünce nedeniyle, modernizmin sanatçı kavramına yaklaşımını kavramayı da sağlamaktadır. Çağdaş sanat içeriğindeki paradoksal yapı disiplinlerarasılıkla desteklendiğinde bilgi yapısının ayrı parçalarının da kavranmasını sağlamaktadır. Çağdaş sanatın disiplinlerarasılığı ve paradoksallığı öğrencilerde kapsamlılık şeklinde algılanmıştır.

Disiplinlerarası öğretim sürecinde içeriğin genel paradoksal yapısının yanı sıra sürece taşınan disiplinlerin bilgi yapıları arasındaki ilişki de süreç açısından önemlidir. Sürece dâhil olan uzmanlar; arazi sanatı, dijital sanat, performans sanatı, feminist sanat ve diğer neo-avangard sanatların bilgileriyle içeriği tamamlamışlardır. İçeriğe katılan bu disiplinler ayrı ayrı değerlendirildiğinde; arazi sanatıyla sanat malzemesi olarak doğanın kullanılması ve sanatçının doğadaki bu döngüde iz bırakma amacı, temel fikirdir. Bu temel fikir, öncü sanatçıların uygulamalarında, daire ve kare gibi geometrik bazı formlar temelinde ve sanatın çizgi, tekrar gibi temel elemanlarından yararlanarak gerçekleştirilmiştir. Kamusal alanda bazı ortak yaşantıları ya da bazı sosyolojik sorunsalları görünür kılmak amacıyla kenti kullanan sanatçıların sanatın meta değeri ve sergilenmesi anlamında galeri kavramını sorgulamaları, diğer alternatif yaklaşımlar açısından da önemli bir gelişmedir. Sanat felsefesi anlamında birçok sanatsal sorgulamaya sebep olan arazi sanatı, estetik yaklaşımlar bağlamında da birçok yeni değeri, kurama katmıştır.

Bilgisayar ve teknoloji kullanımından, sanat eseri ile izleyici arasında bir arayüz olarak yararlanan dijital sanat bilgi yapısı, içeriğe etkileşim kavramını katmıştır. İzleyicinin müdahalesi ile değişen çalışmalar, anlamlandırma süreçleri açısından bir değişime neden olurken sanat felsefesi anlamında sanatın ve sanat yapıtının ne olduğuna yönelik yeni sorgulamaları doğurmuştur. Sanat eseri terimi yerine yapıt kavramını, izleyici yerine alımlayıcı kavramını kullanan dijital sanat bilgisi, eserde bir takım teknolojik verilerin önem kazandığını göstermektedir. Bu bağlamda sanat yapıtı, geleneksel malzeme ve sunumların yanı sıra ışık, ses ve hareket gibi birçok yeni bileşenle oluşmakta ve bunlarla algılanmaktadır.

Performans sanatı bilgisi, içerikte modern sanat bilgisiyle etkileşimde olan bir bilgi alanıdır. Eyleme dayalı ifade biçimlerinin, Dada'nın Zürih'te gerçekleştirdiği mantık dışı eylemlerine bağlanabileceği görüşüyle modern sanat akımlarıyla bağlantılar kurulmuştur. Sanatta önemli olanın bitmiş bir eser üretmek değil, zihinsel bir süreç olduğu düşüncesinin, performans sanatına yön verdiğine değinilmiştir. Performans sanatının ilk uygulamalarında toplumsal sorunları eleştirel bir dille ele alındığını ve sanatsal bir malzeme olan boyanın bedenin boyanması amacıyla kullanıldığını belirtilmiş, böylece modern-postmodern arasında bağlantılı bir algı yaratmak amaçlanmıştır.

Feminist sanatın çağdaş sanat içeriğine girişi, sanat malzemesi olarak sanatçının bedenini kullandığı fotoğraf sanatı, performanslar, kamusal alanlarda sergilenen grafik çalışmaları ve yerleştirmelerden örneklerle gerçekleşmiştir. Toplumlarda kadın bedeni üzerinden sürdürülen popüler kültür politikaları ile kadına biçilen rolleri konu edinen çalışmalar gösterilmiştir. Feminist sanatın, eylem ve süreç temelli çalışmalarla performans sanatıyla benzerliğine dikkat çekilmiş, bu noktada alternatif sanat yaklaşımlarının kesin sınırlarla birbirinden ayrılmasının zor olduğuna değinilmiştir. Türk sanatından feminist sanat örneklerine yer verilen sunumda farklı toplumlarda kadın sorunsalına nasıl yaklaşıldığı üzerinde öğrencilerin düşünmeleri amaçlanmıştır. Sanatsal yaklaşımların toplumlarda ortak sorunsalları benimsediklerini vurgulayan öğretim elemanı, sürece taşıdığı içerikle evrensel sanat algısı yaratmaya çalışmıştır.

Kavram temelli bir sunumla içeriğe katılan diğer sanat eğitimci uzman ise zaman kavramının sanat tarihi sürecindeki değişimini göstermeyi amaçlamıştır. Bu amaçla gotik dönemden günümüze sanat akımlarına ve genel anlamda geleneksel, modern ve postmodern dönemlerin sanatsal yaklaşımlarına yer vermiştir. Sanat, sanatçı, sanat eseri,

sergileme ve algılama gibi kavramların zamanla nasıl değiştiğini eserler ve zaman kavramı üzerinden ele almıştır. Modern sanattaki avangard yaklaşımların, postmodernizmle beraber neo-avangarda dönüşümünden ve bu bağlamda postmodernizmin felsefi anlamda sanattaki varlığından söz edilmiştir. Sanatın değişimini vurgulayarak sanat felsefesi ve sanat eleştirisi boyutlarıyla eserlere nasıl yaklaşılması gerektiği konularında açıklamalar getiren sunum, içeriğe genel anlamda değişim vurgusuyla katılmıştır.

Sunumların her biri ayrı sanatsal elemanları kullanan ve farklı bağlamlarda sanatsal üretimler yapan sanat alanlarına aittir. Ayrı bağlamlarda manifestoları, sanatçı toplulukları, amaçları, felsefeleri ve estetik değerleri olan sanatsal yaklaşımlar, bu çalışmada ayrı bilgi yapıları ve deneyimleri olan disiplinler olarak yer almıştır. Her bir disiplin, bilgi yapısı olarak çeşitli disiplinlerin bilgilerinden yararlanmaktadır. Örneğin arazi sanatı, coğrafya, teknoloji, botanik, mühendislik, inşaat, kent kültürü gibi birçok farklı alanın bilgi ve deneyiminden yararlanmakta iken; dijital sanat, bilgisayar, sosyoloji, teknoloji, mühendislik, mimarlık, ekonomi gibi farklı ya da aynı alanların bilgi ve deneyimlerinden yararlanabilmektedir. Birbirinden temelde farklı olan bu disiplinlerin, ortak olarak birleştikleri noktalar da söz konusudur. Bunlardan en önemlisi, sanat yapıtı ve sanatçı gibi bazı temel kavramların 1950 sonrası sanatta değişimidir. Diğer önemli nokta ise sanatın, sanatsal beceri gerektiren ürün temelli bir anlayışın yanı sıra zihinsel bir süreci önceleyen kavram odaklı sanat uygulamaları olmasıdır. Kavram odaklı yapısı nedeniyle kavramsal sanat bilgisi, tüm öğretim elemanlarınca ayrıca vurgulanan ortak bir bilgi alanı olmuştur.

Sürece katılan disiplinler arasında yakınlaşmalar ve farklılıklar söz konusudur. Disiplinler arasında oluşan yakınlaşmalar, 1950 sonrası dönemde postmodernizmin getirisi olan sanatın temel kavramlarının değişimi ve kavramsal sanatın öncü ve bağlayıcı niteliği konularında yaşanmıştır. Farklılıklar ise her sanat disiplininin ayrı bilgi ve deneyimlerden oluşmasından ve bilgilerini oluşturan disiplinlerin farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Bu bulgulara göre, sürece uzmanlarla katılan disiplinler arasındaki yakınlaşmaların; 1950 sonrası alternatif yaklaşımların modern sanatların bilgilerine hangi noktalarda ihtiyaç duyulduğunu ve modernizm bilgisinin sanat tarihsel, felsefe ve estetik değerler açısından bu yaklaşımları anlamakta nasıl kullanılacağını göstermektedir. Buna göre bu yakınlaşmaların, çağdaş sanat içeriğinin genel anlamda anlaşılmasına katkıda bulunduğu ve söz konusu paradoksal yapıyı

güçlendirdiği söylenebilir. Disiplinler arasındaki kuram, yararlanılan disiplin ve uygulama farklılıklarının ise 1950 sonrası sanat yaklaşımlarının eşzamanlı ve disiplinlerarası yapısının kavranmasında faydalı olduğu belirtilebilir. Bu bulgulara göre, disiplinlerarasılığın farklılıklardan beslenmesi durumu, Newell'in (1992) çalışmasında belirttiği disiplinler arasındaki çelişkiler arttıkça yapının daha karmaşıklaşması, birleştirme sisteminin daha da karmaşıklaşması anlamına geleceği ve farklı başlık ya da kuralların düzenlenmesini gerektireceği görüşüyle benzerlik göstermektedir. Bu görüşe göre, çağdaş sanat dersi içeriğinde disiplinlerarasılığı oluşturacak disiplinler üzerinde düşünüldüğünde, farklı yapıları barındıran çeşitli disiplinler de sürece dâhil edilerek, karmaşık yapı desteklenebilir, öğretimde yakınlık ve farklılıklardan yararlanılabilir. Bu görüşün yanı sıra, farklılıklardan temellenen karmaşık yapı farklı başlıklarla ve farklı bağlamlarda ele alınabilir. Bu durum, öğretim elemanının çağdaş sanatın geniş ve disiplinlerarası yapısı nedeniyle, "Yeni Medya (ÖE,1.Görüşme)" gibi farklı derslere bölünmesi gerektiği önerisiyle örtüşmektedir.

Disiplinlerarası öğretim yaklaşımının eğitsel yönü, üzerinde durulması gereken diğer bir konudur. Farklı disiplinlerden öğretim elemanlarının sürece katılmaları, farklı öğretim yöntemlerinin de sürece katılmasını sağlamıştır. Örneğin dijital sanat bilgi yapısını, kendi deneyimlerinden öğrencilerin empati kurabilecekleri bir kurguyla anlatan konuk öğretim elemanı, derse farklı bir öğretim yöntemi olan örnek olay yöntemini katmıştır. Ayrıca farklı sunum teknolojilerini kullanarak ve internet bağlantısıyla gerçekleştirdiği sunumu ile öğrencilere öğretim teknolojileri konusunda da örnek oluşturmuştur. Arazi sanatı sunumu ile sürece katılan öğretim elemanı, kendi arazi sanatı deneyimlerinden örnekler göstererek, öğrencilerin deneyimleri olmayan bir alanda gerçekleşmiş uygulamalar görmelerini sağlamıştır. Bununla beraber öğrencileriyle arazi sanatı deneyimlerinden de görseller göstermesi, sanatsal uygulamalar anlamında öğrencileri güdülemenin bir yolu olmuştur. Performans sanatı ve feminist sanat sunumu ile kavramsal yanı ağır konuları sürece mizah katarak önyargıları olan öğrenciler için daha anlaşılır hale getirmiş ve öğrencilerin bu yaklaşımları tanımaları açısından avantaja dönüştürmüştür. Konuk öğretim elemanı, çeşitli eleştiri yöntemlerini birlikte kullanarak ve Türk sanatı bilgilerine göndermeler yaparak teorik anlamda diğer derslerle bağlantılar kurmuştur. Kavram temelli sunumu ile sürece katılan konuk öğretim elemanı, bir kavram temelinde sanat tarihinde yapıtlara ve değişime nasıl bakılabileceğinin örneğini sunmuştur. Bu bağlamda bir sanat tarihi

öğretim yöntemini aktif olarak kullanarak, öğrencileri farklı bir öğretim yöntemiyle tanıştırmış ve sanat tarihine farklı kavramlardan bakılabileceği konusunda çeşitli bakış açıları oluşmasına yardımcı olmuştur. Öğrencilerin derslerde farklı öğretmenlerden bilgileri almaları, konuk öğretim elemanları ve öğrenciler tarafından olumlu bir süreç olarak değerlendirilmiştir bu nedenle bilgide yarattığı genişleme, yöntemde getirdiği çeşitlilik ve öğrencileri farklı öğretim yöntemleriyle karşılaştırması anlamında etkili öğrenmeler sağladığı ve farklı algılama tiplerine yönelik avantajlar sağladığı da söylenebilir.

Öğretim elemanının görüşlerine göre, farklı disiplinlerden sürece katılan öğretim elemanlarının da bilgi, deneyim ve öğretim yöntemleri anlamında birbirlerinden etkilenmeleri ve öğrenmeleri söz konusudur. Bu durum, bulgularda paydaşlarla planlanan öğretim yaklaşımının *eğitici yönü* ile gösterilmektedir. Bu bulgu, Iacino'nun (2011), yükseköğretimde uzmanlarla planlanan disiplinlerarası takım-öğretimi sürecinde, öğrencilerin yanı sıra uzman olarak katılan fakülte çalışanlarının da disiplinlerarasılığı deneyimlediklerini belirttiği bulgularıyla örtüşmektedir. Buna göre uzmanların deneyimlerine dayanarak temellendirilmiş kuram çalışması ile ortaya koyulan bulgular, uzmanların da süreçten ve birbirlerinden kazanımları olduğu yönündedir. Ayrıca bu araştırmanın uzmanların rollerine ilişkin bulguları, La Fever'in (2008) disiplinlerarasılıkta uzmanların da yeni öğretim yaklaşımlarına açık, küresel düşünebilen bireyler yetiştirmede yararlı olduğu düşüncesiyle de benzerlik görülmektedir.

### 5.2.4. Disiplinlerarası süreçte olgusallaşan amaçlar

Amaçların temel belirleyici etken olarak düşünülmediği, sürecin içerisinde olgusallaştığı bu derste, amaçlar, içerik ve öğretim süreci arasında karşılıklı bir ilişki söz konusudur. İçerik temelli disiplinlerarası öğretim yaklaşımın süreçte, *çağdaş sanatın disiplinlerarası yapısını açıklar, çağdaş sanat yaklaşımlarına ilişkin yargıda bulunur, kültürlerin oluşumunda tarihsel sürecin rolünü sorgular* bilişsel amaçlarına ve *disiplinlerarasılık yoluyla görsel kültür alanlarının çeşitliliğini keşfeder* duyuşsal amaçlarına yönelik düzenlendiği söylenebilir. Bu bulgular, Newell ve Green'in (1982) belirttikleri öğretim sürecine taşınacak bilgi yapısı ile benimsenen *bilginin birleştirilmesi ile dünyanın ilişkililiğinin farkında olma v*e *daha geniş bir kapsamdan*

*bakabilme* becerisini ve *sorgulama özgürlüğü ile herhangi bir disipline dair yapay sınırları göz ardı ederek konuya bakabilme* tutumunu kazandırma amaçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bununla beraber, çağdaş sanat dersinin *çağdaş sanatın disiplinlerarası yapısını açıklar, çağdaş sanat yaklaşımlarına ilişkin yargıda bulunur* amaçları, Newell ve Green'in (1982) disiplinlerarası çalışmaların amaçları arasında saydıkları, *yenileştirme ya da buluşlarla, sıradışı düşünme ve orijinal görüşler için fırsatlar sunmak* bulgularıyla benzemektedir. Buna göre, disiplinlerarası yaklaşımın, amaçların içerikle bağlantısını ve yaşama dönük kazanımları güçlendirdiği söylenebilir.

Dersin, *yaşam-sanat-eğitim durumları arasında yaratıcı ilişkiler kurar amacı,* hem bilişsel hem duyuşsal kazanımları belirtmektedir. Bir amaç cümlesinin her iki öğrenme alanını da kapsıyor olması durumu, öğretim elemanının kazanımların netleşmesine karşı benimsediği eleştirel tavrı da doğrular niteliktedir. Yaratıcı ilişkiler kurar amacı, Ward'ın (2014, s. 322) *brikolaj* kavramıyla örtüşmektedir. Postmodern sanat eğitimi bağlamında yaşamda problemli durumlara farklı alanların bilgilerinden pratik çözümler bulma davranışı olarak tanımlanabilen brikolaj (yaptakçılık) bu doğrultuda planlanan eğitim durumlarını ya da eğitim dışı yaşantıları açıklamakta kullanılabilir. Postmodernizmle birlikte bilimlerin bilgilerinin melezleşmesi durumu, teorinin pratiğe hızlı dönüşümü anlamında da öğrenmeleri etkilemektedir. Bununla beraber, dersin amaçlarına yönelik bulgularının, doğrudan bilgi ve becerileri araştırmaya yönelik olmadığı bulgusu, Dube'un (2009) disiplinlerarası çalışmalarda sürecin değerlendirmesine yönelik bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu anlayışa göre, pozitivist yaklaşımlarda öğrenmeler; cevaplar, söylemler ve tanımlamalarla dolaylı yollarla değerlendirilmekte iken, disiplinlerarası çalışmalarda doğrudan bağlantılar kurmaya, uygulamalara, yaşama dönük tutumlar geliştirmeye, yeniden yapılandırmaya ve öğrenci merkezliliğe dayanan süreç değerlendirmeler önerilmektedir.

### 5.2.5. Disiplinlerarası öğretim yaklaşımı ve otantik değerlendirme

İçerik, amaçlar ve öğrenme süreçleri arasında söz konusu doğrusal olmayan, karşılıklı ilişki, amaçlardan içeriğe, içerikten öğretim sürecine ve öğretim sürecinden durum değerlendirmeye doğru ilerlemeyen doğrusallık karşıtı bir durumu göstermektedir. Bu durum, bulgularda sunulan öğretim elemanının disiplinlerarası öğretim programları hakkında *eğitim programında doğrusallık karşıtı tutumu,*

*kazanımların netleşmesine karşı eleştirel tavrı* ve *eğitimde fabrikalaşma* algısı ile de açıklanabilir. Öğretim elemanının söylemlerine göre *çizgisellik* kavramı ile doğrusal içerik programlama yaklaşımlarında olduğu gibi belirli sınıflamalar ve alt bilgi kümelerinden üst bilgi kümelerine bağlanan basamaklı hiyerarşik ilişkilerle belirlenen ve net kazanımlara doğru ilerleyen programlar nitelenmektedir. Bu ders özelinde bütünleşik bir içerik düzenleme yaklaşımının benimsendiği ve disiplinlerarası bir öğretim yaklaşımıyla sürecin planlandığı düşünüldüğünde sürecin çizgisel olmadığı söylenebilir. Öğretim elemanı, süreç planlanırken öğrenmelere ilişkin bilgi ve becerilerin kazanımlar olarak net bir şekilde ifade edilmesinin, öğretmenleri ve öğrenmeleri sınırlandırdığı ve değerlendirmeyi nicel verilere indirgediği düşüncesine sahiptir. Bu bulgu, Dube'un (2009) kazanımları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak yapılandırmanın, öğrenme davranışlarını suni olarak sınıflandırdığını ve öğrenmeleri değerlendirmeyi indirgediğini ve nicelleştirdiğini belirttiği bulgularıyla örtüşmektedir. Bununla beraber Klein (2008) değerlendirme bağlamında benzer düşüncelere sahiptir. Klein'ın kuramsal bir tabanda hazırlanmış bu çalışmasına göre disiplinlerarası çalışmalarda kapsam geniş tutulmalı, amaçlar ve kriterler çeşitlendirilmeli sosyal ve bilişsel boyutlar, birleştirmenin somut göstergeleri doğrultusunda belirlenmelidir[30].

Öğretim elemanı, öğrenme-öğretme süreçlerinde kazanımlar netleştiğinde öğrencilerin birer ürüne dönüştüğüne ve dolayısıyla oluşacak tektipleşmelere de dikkat çekmektedir. Öğretim elemanının bu düşüncesine göre, ortalamalar temel alınarak belirlenen standartlar değerlendirme amacıyla kullanıldığında öğrenenin bireyselliği eritilmiş ve potansiyeli değerlendirilmemiş olmaktadır. Bu ders kapsamında öğrenme-öğretme süreçlerinin değerlendirilmesinin *bilgileri gruplandırma, bilgiler arası ilişkiler, değerlendirmeye yönelik bilgilendirme, puanlama sistemi, öğrenci niteliği* bulgularıyla planlandığı görülmektedir. Buna göre, doğrusal eğitim programlarına eleştirel yaklaşan öğretim elemanının değerlendirme durumlarında, sözel didaktik bilgiyi belirleyebilmenin yanı sıra, açık uçlu sorulardan oluşan bir değerlendirme biçimi ile öğrenmelerde kavramaları ve üst bilişsel ilişkileri bulabilmeyi amaçladığı söylenebilir. Değerlendirmeye ilişkin bu bulgular, değerlendirmede disiplinlerarası öğretim yaklaşımı doğrultusunda öğretme süreçlerinin farklı yapısının dikkate alındığı, fakat

[30] Klein (2008) disiplinlerarası ve disiplin geçişli (transdisciplinary) çalışmaların değerlendirme süreçlerine yönelik olarak 7 prensipten oluşan bir yapı önermektedir. Değerlendirme anlamında, birleştirmenin somut amaçlarından, sosyal ve bilişsel kazanımlara, etkililikten, kapsamlı ve saydam bir sisteme kadar maddelendirdiği bu çalışma incelenebilir.

sürenin yetersizliği, dersin teorik yapıda oluşu ve sınıf mevcudunun fazla olması gibi sebeplerle, derste alternatif değerlendirme yaklaşımlarının uygulanabileceği ödevler, sunumlar ya da uygulamalarla desteklenemediği söylenebilir. Dube'un (2009), Pajevsky'nin (2006) ve Lyall, Bruce ve Tait'in (2011) disiplinlerarası çalışmalarda değerlendirme yaklaşımları üzerine çalışmalarının bulgularıyla ilişkilendirilebilir. Dube (2009, s. 37) geleneksel yaklaşımlar benimsenmeyen derslerde, süreç temelli alternatif, otantik ve performans değerlendirme yaklaşımlarının gerekliliğine dikkat çekmektedir. Buna göre, Dube (2009, s. 41) karmaşık yapılanmış içeriklerin disiplinlerarası öğretim süreçlerinin bir süreç değerlendirme yaklaşımı olan otantik değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirmeyi önermektedir. Dube'a göre (2009, s. 42) otantik değerlendirme yaklaşımı, öğrencilerin çeşitliliğine, özgünlüğüne, ve kişiselliğine imkan tanıyan ve sorulara çoklu cevaplar verilmesine izin veren bir değerlendirme türüdür ve bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme bileşenlerini de kapsamaktadır. Bu değerlendirmede; bireysel ve yeri geldikçe, kazanıldıkça olmalı, disiplinlerarasılığın doğası gereği bilgiler geldikçe ve birleştikçe değerlendirme şekilleneceğinden hazır reçetelerden sakınılmalı, öğrencinin yapısı temel alınmalıdır. Pajevsky'nin (2006, s. 45) disiplinlerarası çalışmalarda, tüm bileşenlerin ayrıca değerlendirildiği bir sistem geliştirildiği alternatif değerlendirme yaklaşımlarının gerekliliğini vurguladığı bulgularıyla ve Lyall, Bruce ve Tait'in (2011) bir durum çalışmasının bulgularıyla ortaya koydukları disiplinlerarası araştırmalarda alternatif yapılandırılmış değerlendirme yaklaşımı ile ilişkilendirilebilir.

Dersin genel durum değerlendirmesi yapıldığında bilişsel ve duyuşsal amaçlar açısından öğrencilerde ve konuk öğretim elemanlarında derse ilişkin oluşan algılar, olumludur. Konuk öğretim elemanları öğrencilerin bu ders yoluyla, toplumla olan ilişkilerini sorguladıklarını, kişisel bir farkındalık yaratıldığını belirtmişlerdir. Öğrencilerde oluşan algılar ise, kişisel ve mesleki gelişimleri bağlamındadır. Bu dersin empati kurmada, olgular üzerinde daha fazla düşünmede etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin kişisel farkındalıklarına ilişkin bu bulgular, Wolfgang'ın (2011) yükseköğretimde disiplinlerarası eğitim programı geliştirme konusundaki tezinde öğrenci çalışmalarından elde ettiği bulgularla benzerlik göstermektedir. Buna göre, disiplinlerarasılık yoluyla öğrenciler görsel kültür öğelerini ve kimlik farklılıklarını ortaya koymaktadırlar. Dersin eğitim bağlamında yararlarını ise, güncel çalışmaları tanımış olmanın, ileride sanat ve mesleki yaşamlarında yol gösterici olduğuna değinmişlerdir.

Ayrıca elde edilen bulgulardan, diğer derslerle bağlantılar kurdukları, çağdaş sanat yapıtlarına başka bir gözle baktıkları, çağdaş sanatın kapsamlılığı karşısında daha yeterli hissettikleri söylenebilir. Bu bulgular, Dube'un (2009) disiplinlerarasılıkla elde edilen kazanımların eğitim programındaki diğer derslerle ilgili kazanımlarla eşleştirilmesi gerekliliği üzerinde durduğu sonuçlarıyla örtüşmektedir. Buna göre değerlendirme kriterleri belirlenirken bu durum da göz önünde bulundurulabilir.

## 5.3. Öneriler

### 5.3.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler

- Araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlar, çağdaş sanat dersi bilgi yapısının, farklı türlerde bilgi yapıları barındırdığına işaret etmektedir. Bu nedenle benzer bir ders planlanırken, bilgi yapısının karmaşıklığına uygun bir düzenleme yaklaşımı olarak bütünleşik içerik düzenleme yaklaşımı uygulanabilir.
- Çağdaş sanat bilgi yapısının, disiplinlerarası bilgi oluşturma yaklaşımı ile çağdaş sanat dersi içeriğine dönüştürüldüğü bulgularla ortaya koyulmuştur. Bu bağlamda disiplinlerarası içerik oluşturma yaklaşımında çokkültürlülük etkin anahtar kavramlardan biridir. Benzer nitelikte bir çalışmada çokkültürlülüğün yanı sıra farklı anahtar kavramlarla da çalışılabilir.
- Çağdaş sanat içeriği oluşturma sürecinde çokkültürlülükte, bilgi yapısına yaklaşmada anti-hiyerarşik bir anlayış benimsenmektedir. Benzer bir çalışmada içerikler ve görseller, bu anlayışla belirlenebilir.
- Çağdaş sanat içeriğinin, öğretim sürecinde disiplinlerarası bir öğretim yaklaşımıyla etkinleşmesinin karmaşıklaştırma, birleştirme ve çeşitlendirmelerle gerçekleştiği söylenebilir. Buna bağlı olarak benzer çalışmalar, bu temel ilkeler göz önünde bulundurularak fakat farklı uygulamalara imkân tanıyacak biçimlerde düzenlenebilir.
- Çağdaş sanat dersinde disiplinlerarası öğretim yaklaşımının genişleme temelli bir anlayış olduğu ve bu genişlemenin çokkültürlü yaklaşımla sağlandığı belirtilmiştir. Buna göre, benzer çalışmalarda çokkültürlü yaklaşım, öğretmede ve öğrenmede genişleme sağlamanın temel ilkesi olarak esas alınabilir.

- Öğretim sürecinde içeriğin karmaşıklığına uygun çeşitli disiplinlerin bilgilerinden çeşitli yollarla yararlanıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda çağdaş sanat dersini verecek öğretim elemanı, disiplinlerarası bir çağdaş sanat dersi gerçekleştirmek istediğinde sanat tarihi, sanat felsefesi gibi yan alanların yanı sıra çeşitli disiplinlerden okumalarla algısını genişletebilir.
- Çağdaş sanat dersini verecek öğretim elemanı, disiplinlerden birleştirmeler gerçekleştirirken, disiplinlerin genel bilgilerini edinmeyi amaçlamayarak, bunların bakış açılarından faydalanmaya çalışabilir.
- Disiplinlerarasılıkla planlanan bir çağdaş sanat dersinde öğrenciler, takviye okumalara yönlendirilebilir ve bu okumalardan bağlantılar kurabilecekleri ödevlerle, okuma eylemi sürece sürekli olarak dahil edilebilir.
- Disiplinlerarası öğretim yaklaşımı, dersin öğretim elemanının yanı sıra sürece dâhil edilecek uzmanların içeriğe katkılarıyla da planlanabilir. Bu süreçte uzmanlarla sürecin planlaması hakkında görüşmeler yapılabilir. İçeriğin paradoksal yapısını hangi bilgilerle destekleyebilecekleri üzerine düşünceleri alınabilir.
- Çağdaş sanat öğretim süreci, içeriğin paradoksallığına paralel planlandığı söylenebilir. Buna göre, sürece dâhil edilecek uzmanlar, bu paradoksallık desteklenecek biçimde sanatla doğrudan ya da dolaylı yollardan ilişkili çeşitli alanlardan çağrılabilir.
- Çağdaş sanat bilgi yapısında tüm uzmanların ortak bir biçimde değindikleri bilgi alanları; modernizm, postmodernizm, Dada ve Kavramsal sanat bilgileridir. Benzer nitelikte bir ders planlanırken, bu bilgi alanları dikkate alınabilir.
- Uzmanların sürece katıldıkları içeriklerde diğer disiplinlerin bilgilerini kullanmaktadırlar. Sürece katılan disiplinlerin artması ve çeşitlenmesi sağlanarak, disiplinlerarası öğretim yaklaşımının temel ilkelerine bağlı kalınabilir. Bununla beraber, uzmanların öğretim sürecinde çeşitli öğretim yöntemlerini uygulamaları, süreci zenginleştirmektedir. Bu bağlamda uzmanlar bu yönde yüreklendirilebilir.
- Benzer nitelikte çalışmalarda, amaçlar, öğretim süreci içesinde belirlenebilir, içerik ve süreç, amaçları yönlendirebilir.
- Süreç temelli bir ders olarak çağdaş sanat dersinde yaşam-sanat-eğitim ilişkisi önceliğinde amaçlar ifade edilmiştir. Yenileştirmelere, buluşlarla sıradışı düşünmelere ve orijinal görüşlere imkân tanıyacak amaçlar belirlenebilir.
- Çağdaş sanat dersinin disiplinlerarası öğretim yaklaşımıyla gerçekleştirilmesi, içerik temelli bir öğretim yaklaşımının farklı bir alanda olgusallaşması açısından

önemlidir. Dersin değerlendirme boyutunda süreç temelli bu yaklaşıma uygun alternatif değerlendirme yaklaşımları üzerine düşünülebilir. Bu noktada, alternatif değerlendirme yaklaşımlarına imkan tanıyacak ödevler, sunumlar ve uygulama etkinlikleri planlanabilir.

- Benzer bir anlayışla planlanan disiplinlerarası çağdaş sanat dersi, süreç temelli değerlendirme yaklaşımlarından otantik değerlendirme ile sürece yönelik olarak değerlendirilebilir. Geleneksel bir yapıya sahip olmayan bu öğretim sürecinin, her bileşeni ayrı ayrı düşünülerek, otantik bir değerlendirme yapılabilir.

### 5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Dersin uygulama boyutunun eklenebilmesi ve ders saatinin arttırılabilmesi için eğitim programlarındaki genel durum üzerine çalışmalar yapılabilir.
- Çağdaş sanatın temel karakteristik özellikleri doğrultusunda farklı içerik oluşturma yöntemleri üzerine araştırmalar yapılabilir.
- Çağdaş sanat öğretiminin hangi farklı öğretim yaklaşımları ile uygulanabileceği konusunda araştırmalar yapılabilir.
- Disiplinlerarası öğretim yaklaşımı ile çokkültürlü öğretim yaklaşımı arasındaki ilişki üzerine araştırmalar yapılabilir.
- Disiplinlerarası öğretim yaklaşımıyla planlanacak bir çağdaş sanat dersinde katılımcılar hangi farklı uzmanlık alanlarından belirlenebilir sorusu üzerine araştırmalar yapılabilir.
- Çağdaş sanat dersini ve benzer nitelikte bilgi yapılarına sahip derslerin, disiplinlerarası anlayışla planlanması konusunda araştırmalar yapılabilir.
- Fakültelerde bu türden disiplinlerarası dersleri verebilecek uzmanların yetiştirilmesi konusunda araştırmalar yapılabilir.
- Disiplinlerarası öğretim yaklaşımıyla planlanacak çağdaş sanat dersinin, profesyonel etkinliklerle gerçekleştirilmesi ve fakülte çapında bir disiplinlerarası derse dönüştürülmesi üzerine araştırmalar planlanabilir.
- Disiplinlerarası içerik oluşturma ve disiplinlerarası öğretim yaklaşımı temelinde tasarlanacak bir çağdaş sanat dersi, eylem araştırması deseni ile yürütülerek, uygulamadaki farklılıklar üzerine çalışılabilir.

**Araştırmada Karşılaşılan Güçlükler**

Çağdaş sanat dersinde disiplinlerarasılık fenomenini, fenomenolojik araştırma deseniyle ve nitel araştırma yöntemleriyle anlamlandırmayı amaçlayan bu araştırmada yöntemden, araştırmacıdan ya da veri toplama sürecinden kaynaklanan güçlükler şunlardır:

1. 2012-2013 öğretim yılı bahar dönemi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde zorunlu ders kapsamında mevcut olan Çağdaş Sanat dersini seçen öğrenciler arasından derse devamlılığı tespit edilen 13 öğrenciden, 4 konuk öğretim elemanından ve dersin öğretim elemanından elde edilecek verilerle sınırlıdır. Bu nedenle bu çalışmanın katılımcıları, başka ülkelerdeki ya da Türkiye'nin başka yükseköğretim kurumlarındaki diğer Çağdaş Sanat dersi uygulamalarını temsil etmemektedir.

2. Bu araştırmada, 2012-2013 öğretim yılı bahar dönemi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nde zorunlu ders bir ders olan Çağdaş Sanat dersinde disiplinlerarasılık fenomenine yoğunlaşılmıştır. Yoğunlaşılan disiplinlerarasılık fenomeni, programda bir dönem sürecinde yer alan Çağdaş Sanat dersinin zaman, mekan ve katılımcılar gibi şartları ile sınırlıdır.

3. Bu araştırmada veriler; gözlem veri kayıtları, yarı-yapılandırılmış görüşme verilerinin kayıtları ve ders sürecinde kullanılan görsel dokümanlar ve yazılı kaynakların incelenmesi olmak üzere başlıca 3 veri toplama aracı kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma deseninin fenomenoloji olması nedeniyle veri toplama sürecinde araştırmacının geçmiş bilgi ve deneyimlerini dışarıda bırakmaya ve veri setine tarafsız yaklaşmaya çalışması bir güçlük olarak ifade edilebilir.

4. Araştırmada karşılaşılan güçlükler arasında araştırmanın deseninden kaynaklanan güçlükler de sayılabilir. Fenomenolojinin eğitim araştırmalarında sık başvurulmayan bir desen türü olması ve felsefenin bir yönteminden yola çıkması nedeniyle desen anlamında ayrıca bir araştırma, özümseme gerektirmiştir. Bu nedenle felsefi bir yöntemi eğitim alanında bilimsel bir uygulamaya geçirme amacıyla ayrıca bir çaba ve zamana ihtiyaç duyulması da bir güçlük olarak belirtilebilir.

## KAYNAKÇA


Akarsu, O. (2010). *Efl students' perceptıons towards effectıve readıng experıences: an exıstentıal-phenomenologıcal approach.* Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Yüksek Okulu İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü Doktora Tezi. Erzurum.

Akay, A. (2009). *Sanat tarihi: sıradışı bir disiplin*. (2.Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayıncılık.

Akay, A. (2010). *Birleşmeyen sentez*. İstanbul: Yapı Kredi Publishing.

Akay, A. (2010a). *Postmodernizmin ABC'si.* İstanbul: Sel Yayınları.

Aktok, Ö. ve Bal, M. (Eds.). (2010). *Heidegger.* Ankara: Doğu-Batı Yayınları.

Aktulum, K. (2008). Parçalılık/süreksizlik/kopukluk. *Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi.* 1, 1-14, Isparta.

Alp, E. (2010). *Disiplinlerarası öğretim yaklaşımının öğrencilerin olasılık konusundaki akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi.* Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Trabzon.

Antmen, A. (2009). *20. Yüzyıl batı sanatında akımlar. Sanatçılardan yazılar ve açıklamalarla,* (2. Baskı). İstanbul: Sel Yayıncılık.

Aslantaş, S. (2012). *Disiplinlerarası yaklaşımın görsel sanatlar dersinde uygulanmasının etkililiği.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

Atakan, N. (1998). *Arayışlar, resimde ve heykelde alternatif akımlar*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Atkinson, D. (2006). What is art education? *Educational Philoshopy and Theory*. 39 (2). 108-117.

Banks, J.A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş*. (Çev: Hasan Aydın). Ankara: Anı Yayıncılık.

Barrett, T. (2012). *Sanatı eleştirmek: Günceli anlamak*. (Çev: Gökçe Metin). İstanbul: Hayalperest Yayınevi.

Baudrillard, J. (2010). *Nesneler sistemi.* (Çev: Oğuz Adanır ve Aslı Karamollaoğlu), İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Barrett, T. (2015). *Neden bu sanat: Çağdaş sanatta estetik ve eleştiri*. (Çev: Esra Ermert). İstanbul: Hayalperest Yayınevi.

Benjamin W. (1969). *Illuminations.* Ed: Hannah Arendt. New York. Schocken.

Bilen, M. (1999). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Blandy, D. and Congdon, K. (1987). *Art in a democracy*. New York: Teachers College Press.

Bogdan, R.C. and Biklen S.K. (2007). *Qualitative research for education: an ıntroduction to theories and methods*. (5.Baskı). USA: Pearson.

Bossomaier, T. and Green, D. (1998). *Patterns in the sand: computers, complexity, and everyday life, reading,* MA: Helix Books/ Perseus Books.

Bourriaud, N. (2005). *İlişkisel estetik*. (Çev: Saadet Özen). İstanbul: Bağlam Yayınları.

Bozkurt, N. (2004). *20. Yüzyıl düşünce akımları: yorumlar ve eleştiriler*. (2.Baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Butler, L.S.T. (2011). *Barriers and enablers of ınterdisciplinary research at academic ınstıtutıons* University of Southern Missisipi. Doctoral Dissertation

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (2.Baskı). Pegem Akademi, Ankara.

Chitwood, G.B. (2009) *Interdisciplinary ınstruction in american colleges of education: rhetoric or reality?*. Arkansas Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Cilliers, P. (1998). *Complexity and postmodernism: Understanding complex systems*. New York: Routledge.

Creswell, J.W. (2009). *Qualitative ınquıry and research design: qualitative, quantitative, and mix methods.* (3.Baskı). USA: Sage Publications.

Crimp, D. (1993). *The end of painting.* (Chap: On The Museum's Ruins). London: The Mit Press. 84-105.

Çambel, A.B. (1993). *Applied chaos theory: a paradigm for complexity*. San Diego, CA: Academic Press.

Çıray, F. (2010). *İlköğretimde disiplinlerarası analoji tabanlı öğretimin öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir.

Danto, A.C. (2010). *Sanatın sonundan sonra: çağdaş sanat ve tarihin sınır çizgisi*. (Çev: Zeynep Demirsü). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Davidman, L. and Davidman P.T. (1993). *Teaching with a multicultural perspective: A Practical guide.* London: Longman Publishing.

Deleuze, G. and Guattari, F. (1976). *Rhizome: Introduction.* Paris: Editions de Minuit.

Delier, A. (2015). *Sanat eğitiminde disiplinlerarası yaklaşımlar.* Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Demir, E. (2009). *İlköğretim ikinci sınıflarda uygulanan disiplinlerarası bütüncül öğretim yaklaşımının etkisi.* Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Konya.

Derrida, J. (1976). *Of grammatology*. (Corrected Edition). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Dube, C. (2009). *Assessment and evaluation practices in outdoor, experiential, environmentally-focused ıntegrated and ınterdisciplinary programs.* Lakehead University. Ontario. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Efland, A. D. (1996). The threefold curriculum and the arts. *Art Education*. 49, 5, 49-55.

Efland, A. D. (2000). The city as a methaphor for ıntegrated learning in arts. *Studies in Art Education.* 41,3, 276-295.

Efland, A. D., Freedman K. and Stuhr P. (1996). Postmodern art education: an approach to curriculum. *National Art Education Association*. 49, 5. 49-56.

Eisner, E. W. (2001). Should we create new aims for art education?. *Art Education*, *54*(5), 6-10.

Erzen, J. (2011). *Çoğul estetik.* İstanbul: Metis Yayınları.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Fineberg, J. (2014). *1940'tan günümüze sanat: Varlık stratejileri.* (Çev: Göray Erinç Yılmaz). (3.Baskıdan çeviri) (Orjinali: 2011). İzmir: Karakalem Kitabevi Yayıncılık.

Flood, R. and Carson, E. (1993). *Dealing with complexity: an ıntorduction to the theory and application of systems science* (2nd ed.). New York: Plenum Press.

Foster, H. (2009). *Gerçeğin Geri Dönüşü: Yüzyılın Sonunda Avangard*. (Çev: Esin Hoşsucu). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Frost, S.H. and Jean, P.M. (2003). Bridging the Disciplines: Interdisciplinary Discourse and Faculty Scholarship. *The Journal of Higher Education*. 74, 2, 119-149. Ohio State University. https://muse.jhu.edu/article/40680/pdf. (Erişim Tarihi: 25 Kasım 2013).

Gardner, P. (2003). Oral history in education: Teacher's memory and teachers' history. *History of Education*, *32*(2), 175-188. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00467600304159 (Erişim Tarihi: 19 Haziran 2013).

Giderer, H.E. (2003). *Resmin sonu*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Gintz, C. (2010). *Başka yerde başka biçimde*. (Çev: Muna Cedden). Ankara: Dost Kitabevi.

Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş. (*Çeviri Editörleri: Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu). (4.Baskıdan Çeviri) (Orijinali: 2011). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gökbayrak, M.P. (2007). *Disiplinlerarasılık ve disiplinaşırılık arasında mimarlık bilgisi*. İstanbul Teknik Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Güneş, N. (2007). Yenilenmiş ilköğretim 4. Sınıf ingilizce programının 4. Sınıf sosyal bilgiler programı ile disiplinlerarasılık ilkeleri açısından uyumu. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Güvenç, S. (2001). *Türkiye üniversitelerindeki disiplinlerarası uygulamalar: sosyal bilimlerdeki lisansüstü programların incelenmesi üzerine bir alan araştırması.* Orta Doğu Teknik Üniversitesi. SosyalBilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Harris, J. (2013). *Yeni sanat tarihi: Eleştirel bir giriş*. (Çev: Evren Yılmaz). İstanbul: Sel Yayıncılık.

Hausman, J. (1987). Another view of disciplin-based art education. *Art Education*. 40,1. s.56-60.

Haynes, D. (1995). Teaching postmodernism. *Art Education.* 48 .5.23-50.

Holt, D.K. (1990). Postmodernism vs. high modernism: The relationship to D.B.A.E. and its critics. *Art Education*. 43,2. 42-46.

Iacino, J.C. (2011). *Sustainable collaborations: A grounded theory of faculty development for ınterdisciplinary team-teaching*. Florida State University. Doktora tezi.

Jameson, F. (1984). Postmodernism or, the cultural logic of the late capitalism. *New Left Review*. 146, 53-92.

Kant, E. (2006). *Kılgısal usun eleştirisi*. (Orijinal isim: Kritik der praktischen Vernunft, 1788) (Çev: Aziz Yardımlı). İstanbul: İdea Yayınevi.

Keser, N. (2009). *Sanat Sözlüğü*. (2.Baskı). Ankara: Ütopya Publishing.

Kınam, B. (2010). *1980 sonrası grafik tasarımda enstalasyonun yeri ve önemi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Grafik Anasanat Dalı Yüksek Lisans Tezi. İzmir.

Klein, J.T. (1990). *Interdisciplinarity: History, theory, and practice.* Detroit: Wayne State University Press.

Klein, J.T. (1996). *Crossing boundaries: Knowledge, disciplinarities, and interdisciplinarities.* Charlottesville: University Press of Virginia.

Klein, J.T. (2004). Interdisciplinarity and complexity: An evolving relationship. *E:Co Special Double Issue*. 6, 1(2), 2-10. https://www.emergentpublications.com/ECO/ECO_other/Issue_6_1-2_4_AC.pdf?AspxAutoDetectCookieSupport=1 (Erişim Tarihi: 24 Aralık 2013).

Klein, J.T. (2006). A platform for a shared discourse of interdisciplinary education. *Journal of Social Science Education*. 5(4). http://www.jsse.org/jsse/index.php/jsse/article/view/1026. (Erişim Tarihi: 20 Kasım 2014).

Klein, J.T. (2008). Evaluation of interdisciplinary and transdicsiplinary research.a literature review. *American Journal of Preventive Medicine.* 35, 2. 116-123 http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18619391. (Erişim Tarihi: 23 Ocak 2013) Elseiver varitabanından alınmıştır.

Klein, J.T. and Newell, W.H. (1997). Advancing interdisciplinary studies. J. Gaff and J. Ratcliffe (Eds.). *Handbook of The Undergraduate Curriculum: A Comprehensive Guide to Purposes, Structures, Practises, and Changes*. 393-415. San Francisco: Joseph-Bass.

Kockelmans, J. (1979). Why interdisciplinarity? In: Kockelmans J. J. *Interdisciplinarity and higher education*. Pennsylvania State University Press.

Konukaldı, I. (2012). *İlköğretim fen ve teknoloji eğitiminde disiplinlerarası tematik öğrenme yaklaşımının öğrencilerin öğrenme ürünleri üzerine etkisi*. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Antalya.

Küçükalp, K. (2010). *Husserl. Fikir mimarları dizisi*: 9. (2.Baskı). İstanbul: Say Yayınları.

La, F. (2008). *Interdisciplinary teacher education: Reform in the Global Age*. Miami Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Lanier, V. (1987). A*R*T*, A friendly alternative to D.B.A.E. *Art Education*. 40, 5. 46-53. (Erişim Tarihi: 20 Kasım 2013). JSTOR veritabanından alınmıştır.

Lattuca, L.R., Voigt L.J. and Fath Q.K. (2004). Does interdisciplinary promote learning? Theoretical support and researchable questions. *The Review of Higher Education.* 28, 1, 23-48. (Erişim Tarihi: 30 Temmuz 2014) JSTOR veritabanından alınmıştır.

Lenoir, B. (2005). *Sanat yapıtı*. (Çev: Aykut Derman). (4.Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayıncılık.

Liamputtong, P. (2009). Qualitative data analysis: Conceptual and practical considerations. *Health Promotion Journal of Australia.* 20 (2), 133-139. http://www.halo.each.com.au/health-promotion/images/uploads/HPJA-Qual_Data_Analysis.pdf (Erişim Tarihi: 07.12.2013).

Lunn, E. (1995). *Marksizm ve modernizm: Lukacs, Brecht, Benjamin ve Adorno üzerine bir tarihsel inceleme*. (Çev: Yavuz Alagon). İstanbul: Alan Yayıncılık.

Lyal, C., Bruce, A. and Tait, J. (2011). Evaluating interdisciplinary proposals, programmes and publications. (Chap.7). *Interdisciplinary Research Journeys*. Hungtington. GBR: Bloomsburry Publishing. https://www.bloomsburycollections.com/book/interdisciplinary-research-journeys-practical-strategies-for-capturing-creativity/ (Erişim Tarihi: 17 Temmuz 2014). ProQuest Ebrary veritabanından alınmıştır.

Lyotard, J.F. (1990). *Postmodern durum. Postmodernizm*. (Çev: Ahmet Çiğdem). İstanbul: Ara Yayıncılık.

Macdonald, S.W. (1998). Post-it culture: Post-modernism and art and design education. *Journal of Art & Design Education*, 17(3), 227-235. http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1468-5949.00131/abstract. (Erişim Tarihi: 17 Aralık 2013).

Macey, D. (2001). *Dictionary of critical theory*. London: Penguin Books.

Mansilla, V.B. (2005). Between reproducing and organizing the past: students' beliefs about the standards of acceptability of historical knowledge. *International review of history education, 4*, 98-115.

Mansilla, V.B. and Gardner, H. (2003). *Assessing interdisciplinary work at the frontier: an empirical exploration of symptoms of quality: ınterdisciplinary studies project: project zero.* Cambridge MA: Doctoral Dissertation, Harvard Graduate School of Education.

Marshall, J. (2004). Metaphor in art, tought and learning. *Semiotics and Visual Culture: Sights, Signs and Significance.* (Chap.9). Deborah L. Smith-Shank (Ed.). Reston: National Art Education Association.

Marshall, J. (2005). Connecting art, learning, and creativity: A case for curriculum integration. *Studies in Art Education.* 46 (3). 227-241. http://eric.ed.gov/?id=EJ740521. (Erişim Tarihi: 20 Temmuz 2013).

Marriner, R. (1999). Postmodernism and art education: Some implications. *Journal of Art and Design Education*. 18, (1). 55-61. http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1468-5949.00154/abstract (Erişim Tarihi: 28 Kasım 2013).

McMillan, J. (2004). *Educational Research: Fundamentals for the Consumer* (4.Baskı). USA: Pearson Press.

Meek, N. and Newell, W.H. (2006). Complexity, interdisciplinarity and public administration: implications for integrating communities. *Public Administration Quarterly*, 29, 83 (4). 321-349. (Erişim Tarihi. 26 Eylül 2013) JSTOR veritabanından alınmıştır.

Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed: S. Turan). Ankara: Nobel Yayınevi.

Miles, M. ve Huberman, A.M. (2015). *Nitel veri analizi.* (Çev. Ed. Sadegül Akbaba ve Ali Ersoy) (2.Baskıdan çeviri). Ankara: Pegem Akademi.

Morçöl, G. (2012). *A complexity theory for public policy*. London: Routledge.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. London: Sage Publications.

Newell, W.H. (1990). What to do next: strategies for change. *Rethinking the Curriculum: Toward an Integrated, Interdisciplinary College Education*. 253-260. https://www.oakland.edu/upload/docs/AIS/Issues%20in%20Interdisciplinary%20Studies/2002%20Volume%2020/10_Vol_20_pp_139_160_Strategies_for_Using_Interdisciplinary_Resources_Across_K-16_(Julie_Thompson_Klein_and_William_H._Newell).pdf. (Erişim Tarihi: 29 Kasım 2013).

Newell, W.H. (1992). Academic disciplines and undergraduate ınterdisciplinary education: Lessons from the school of interdisciplinary studies at Miami University, Ohio. *European Journal of Education*. 27,(3), 211-221.

Newell, W.H. (2001). A theory of interdisciplinary studies. *Issues in integrative studies.* 19, 1-25. http://web.mit.edu/jrankin/www/interdisciplinary/interdisc_Newell.pdf (Erişim Tarihi: 26 Eylül 2013).

Newell, W.H. (2007). The role of interdisciplinary studies in the liberal arts. *Liberal Arts Online*. 7(1). http://www.liberalarts.wabash.edu/lao-7-1-interdisciplinary-ed/ (Erişim Tarihi: 26 Eylül 2013) JSTOR veritabanından alınmıştır.

Newell, W.H. and Green, W.J. (1982). Defining and teaching interdisciplinary studies. *Improving College and University Teaching*. 30(1). 23-30. http://goblues.org/faculty/gregoryj/files/2011/06/Defining-and-Teaching-Interdisciplinary-Studies-Newell-1982.pdf (Erişim Tarihi: 26 Eylül 2013).

Newell, W.H. and Klein, J.T. (1996). Interdisciplinary studies into 21th century. *The Journal of General Education*. 45(2). 152-169. https://esge4995.files.wordpress.com/2014/02/interdisciplinariedad-en-siglo-xxi.pdf (Erişim Tarihi: 28 Eylül 2013).

Nieswiadomy, R.M. (1993). *Foundations of nursing research.* (2.Baskı). Nolwark CT: Appleton&Lange Press.

Özkök, A. (2004). *Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı sanat eğitiminin yaratıcı problem çözme becerisini etkisi ve bir model önerisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.

Pajevsky, S.G. (2006). *Engagement in academic advising: A comparison between students in ınterdisciplinary programs and students ın noninterdisciplinary programs.* Pitsburg Üniversitesi doktora tezi.

Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (No:4). Sage.

Prigogine, L. and Stenger, I. (1984). *Order out of chaos: Man's new dialog with nature.* Boulder, CO: Random House.

Repko, A.F. (2008). Interdisciplinary research process and theory. (2nd ed.). *Defining Interdisciplinary Studies* (chap.1). 3-31.Sage Publications. http://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/43242_1.pdf (Erişim Tarihi: 25 Kasım 2013).

Sarup, M. (2010). *Post-Yapısalcılık ve postmodernizm: Eleştirel bir giriş.* (Çev: Abdülbaki Güçlü). İstanbul: Kırkgece Yayınları.

Sauvagnargues, A. (2010). *Deleuze ve sanat.* (Çev: Nurten Sarıca). Ankara: DeKi Yayınevi.

Savaş, R.A. (2010). *Disiplinlerarası sanat etkileşimlerin seramik sanatı ve eğitimine etkileri.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

Smith, J.A., Flowers, P. and Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research.* London: Sage.

Sözen, M. ve Tanyeli, U. (2001). *Sanat Kavramları ve Terimleri Sözlüğü*. (6.Baskı). İstanbul: Remzi Publishing.

Stuhr, P.L. (1994). Multicultural art education and social reconstruction. *Studies in Art Education.* 35(3). 171-178.

Sweet, C.S. (2009). *A phenomenological study of the perceptions and practises of preservice educators when working with visual arts-based ıntegrated curricula as it relates to their philosophical perspectives of artistic ability, whether it is defined by "context" or "content"*. University of Rochester, New York. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Şahiner, R. (2008). *Sanatta postmodern kırılmalar ya da modernin yapıbozumu*. İstanbul: Yeni İnsan

Şaylan G. (2009). *Postmodernizm*. (4.Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.

Şimşek, A. (2011). *Öğretim tasarımı*. (2.Baskı) Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tanyolaç, B. (2008). *Çagdaş sanat eğitimi üzerine model araştırması*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli.

Thilly, F. (2010). *Bir felsefe tarihi*. (2.Baskı). İstanbul: İdea Yayınları

Tozer, J. (1999). Artık resim öldü. *Art-ist Dergisi*, Haziran, 64-69

Tunalı, İ. (2002). *Sanat ontolojisi*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.

Turani, A. (1999). *Dünya sanat tarihi*. (7.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Tylor, J.M. (2011). *Interdisciplinary authentic assesment: Cognitive expectations and student performance*. Pepperdine Üniversitesi. Doktora tezi.

Uysal, A. (2009). *Çağdaş Görsel Kültürde Resimsel İmge ve Sanat Eğitiminde Yeni İmge Düzenleri*. Dokuz Eylül Üniversitesi - Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora tezi.

Üstüner, Ö. (2007). *Disiplinlerarası sanat ve sanat eğitimine etkileri*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Uygulamalı Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Ward, G. (2014). *Postmodernizmi anlamak*. İstanbul: Optimist Yayınları

Wilson, B. (2003). Of diagrams and rhizomes: Culture, contemporary art, and impossibility of mapping the content of art education. *Studies in Art Education*. 44, 3, 214-229. http://search.proquest.com/docview/199836275/abstract. (Erişim Tarihi: 29 Kasım 2013). ProQuest veritabanından alınmıştır.

Wilson, M. (2015). *Çağdaş sanat nasıl okunur*? (Çev: Firdevs Candil Erdoğan). İstanbul: Hayalperest Yayınevi.

Whisenhunt, T.G. (2009). *The ımpact of ınterdisciplinary lesson study on teachers' instructional desicions and technology use*. Oklahoma Üniversitesi Doktora Tezi.

Wolfgang, C.N. (2011). *Performed disciplines/collaborative disciplines: Becoming interdisciplinary in higher education*, USA: Ohio Bölge Üniversitesi yayınlanmamış Doktora Tezi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, M. (2006). *Modernizmden postmodernizme sanat*. Ankara. Ütopya Yayınevi.

Yılmaz, M. (2012). *Sanatın günceli güncelin sanatı*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Zekâ, N. (1990). *Postmodernizm: F. Jameson, J.F. Lyotard, J. Habermas.* (Çev: Gülengül Naliş, Dumrul Sabuncuoğlu, Deniz Erksan). İstanbul. Kıyı Yayınları.

## EKLER

EK-1. Öğretim Elemanı Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu

Öğretim elemanı ad soyad:

Görüşme tarihi:

Görüşme saati:

Görüşme süresi:

Görüşme konusu hakkında:

Bu görüşme çağdaş sanat kuramının, lisans düzeyi sanat eğitimi programında yer alan çağdaş sanat dersinde nasıl bir disiplinlerarasılıkla deneyimlendiğini öğretim elemanı görüşleriyle anlayabilmek üzere hazırlanan doktora tezinin araştırma sorularıyla paralel düzenlenmiş ana sorular ve sonda sorulardan oluşmaktadır. Bu doğrultuda, ilgili bu dersi sürdüren öğretim elemanı olarak sizin deneyimlerinizin ve buna bağlı olarak ortaya koyacağınız görüşlerinizin bu çalışma için değerli olduğunu düşünüyorum. Herhangi bir sorunuz yoksa yaklaşık 30 dakika sürecek olan görüşmemize başlamak istiyorum. Şimdiden teşekkürler.

1. Çağdaş sanat kuramının çağdaş sanat dersinde işlenişi hakkında neler düşünüyorsunuz?

   Sonda: Siz bu kuramsal yapıyı dersinizde nasıl oluşturdunuz?

   Sonda: Bu kuramsal yapıyı oluştururken nelere dikkat ediyorsunuz?

EK-2. Konuk Öğretim Elemanı Görüşme Formu Örneği

Öğretim elemanı ad soyad:

Görüşme tarihi:

Görüşme saati:

Görüşme süresi:

Görüşme konusu hakkında:

Bu görüşme çağdaş sanat kuramının, lisans düzeyi sanat eğitimi programında yer alan çağdaş sanat dersinde nasıl bir disiplinlerarasılıkla deneyimlendiğini öğretim elemanı görüşleriyle anlayabilmek üzere hazırlanan doktora tezinin araştırma sorularıyla paralel düzenlenmiş ana sorular ve sonda sorulardan oluşmaktadır. Bu doğrultuda, ilgili bu dersi sürdüren öğretim elemanı olarak sizin deneyimlerinizin ve buna bağlı olarak ortaya koyacağınız görüşlerinizin bu çalışma için değerli olduğunu düşünüyorum. Herhangi bir sorunuz yoksa yaklaşık 30 dakika sürecek olan görüşmemize başlamak istiyorum. Şimdiden teşekkürler.

- Sanatta çağdaşlık kavramı hakkında düşünceleriniz nelerdir?
- Çağdaş sanatın diğer disiplinlerle ilişkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Çağdaş sanatın, sanat tarihsel oluşum ya da dönüşümler içindeki yerini nasıl değerlendirirsiniz?
- Çağdaş sanatın sanata getirdiği alternatif yaklaşımlar ve uygulamalar hakkında neler düşünüyorsunuz?
- Sanatta çağdaşlık olgusunun sanat yapıtı, sanatçı ve izleyici kavramlarına getirdiği değişikliği değerlendirebilir misiniz?
- Bir konuk-öğretim elemanı olarak katkıda bulunduğunuz derste seçtiğiniz "zaman kavramı" sunumunuzu, tema odaklı anlatım, tema seçimi gibi farklı açılardan değerlendirebilir misiniz?
- Zaman kavramı temasının seçimi ile çağdaş sanat dersi kazanımları arasındaki ilişkiyi nasıl buluyorsunuz, başka hangi temalar kullanılabilir?
- Sizin de bir deneyimleyeni olduğunuz çağdaş sanat dersini, bir öğretim elemanı olarak öğretim yöntemleri açısından değerlendirir misiniz? (hangi yöntemler kullanıldı)

EK-3. Çağdaş Sanat Dersi Gözlem Formu

Gözlem yeri:

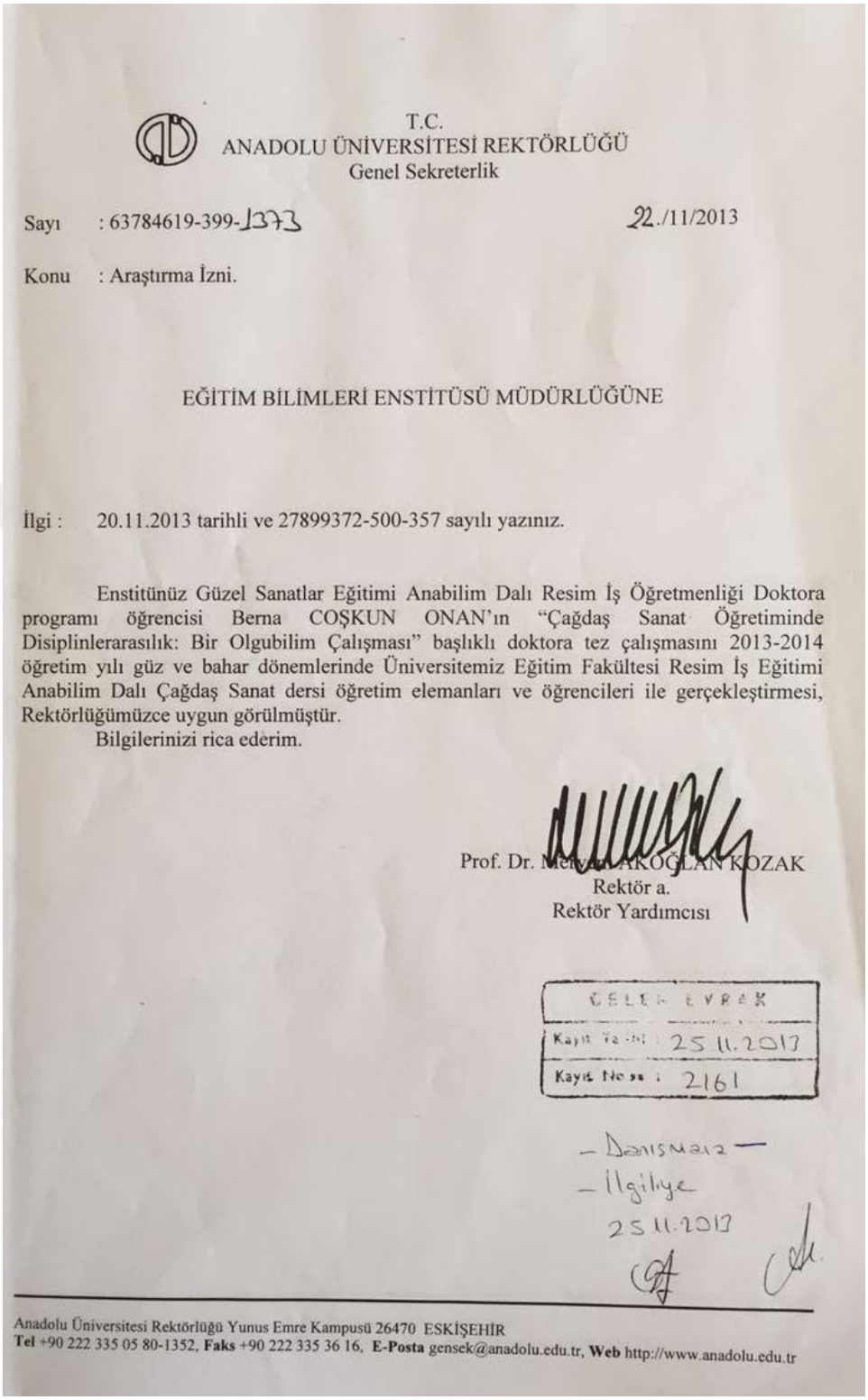
Gözlem tarihi:

Gözlemlenen kişiler:

| | 0-10 DAK. | 10-20 DAK | 20-30 DAK. |
|---|---|---|---|
| **DERSİN HAFTASI** | | | |
| ZAMANLAMA | | | |
| SANATÇI | | | |
| SANAT ANLAYIŞI | | | |
| ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ | | | |
| KAVRAMLAR | | | |
| DİSİPLİNLER | | | |
| ÖĞRETİM MATERYALLERİ | | | |
| ÖĞRENCİ DAVRANIŞI | | | |

Gözlemcinin notları:

EK-4. Etik Kurul İzin Belgesi



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : 63784619-399-1373 22./11/2013

Konu : Araştırma İzni.

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 20.11.2013 tarihli ve 27899372-500-357 sayılı yazınız.

Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim İş Öğretmenliği Doktora programı öğrencisi Berna COŞKUN ONAN'ın "Çağdaş Sanat Öğretiminde Disiplinlerarasılık: Bir Olgubilim Çalışması" başlıklı doktora tez çalışmasını 2013-2014 öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı Çağdaş Sanat dersi öğretim elemanları ve öğrencileri ile gerçekleştirmesi, Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Mehmet AKOĞLAN KOZAK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

GELEN EVRAK
Kayıt Tarihi : 25.11.2013
Kayıt No : 2161

- Danışmana -
- İlgiliye
25.11.2013

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Yunus Emre Kampusü 26470 ESKİŞEHİR
**Tel** +90 222 335 05 80-1352, **Faks** +90 222 335 36 16, **E-Posta** gensek@anadolu.edu.tr, **Web** http://www.anadolu.edu.tr

# ÖZGEÇMİŞ


Adı-Soyadı : Berna COŞKUN ONAN

Doğum Yeri ve Yılı : Bursa/ 24.07.1981

Yabancı Dili : İngilizce

E-Posta : onanberna@hotmail.com


Eğitim Geçmişi:

- 2005, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, Resim-İş Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı, Bursa,
- 2003, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Öğretmenliği, Bursa.

Yayınları:

- Coşkun Onan B. (2015). The Reflectivity in Practise Teaching of Visual Arts. *The Anthropologist: International Journal of Contemporary and Applied Studies of Man.* 20, 1.(2), 140-148.
- Coşkun Onan B. (2015). The Effects of Postmodernism on Art Education in Context of Educational Statements: An Analytical Research *International Journal of Intedisciplinary Educational Studies*. 7, 4. Commonground Publishing.
- Erim G., Gültekin M., Karakuyu M., Coşkun Onan B. (2014). The Opinions of the Secondary School Teachers of Visual Arts on the Curriculum. *AJESİ, Art Education Special Issue.*198.
- Coşkun Onan B. (2013). Necessity of a Dictionary of Contemporary Art in Theory and Practice Concerning Art Education. *Procedia- Social and Behaviour Sciences*, 106, 1890-1899.
- Coşkun Onan B. (2012). Resim-İş Öğretmen Adaylarının Bir Çağdaş Sanat Eleştirisi Yöntemi Olan Post-Yapısal Eleştiri Öğretimi İçin Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2012 Temmuz Sayısı.
- Coşkun Onan B. (2011). Space As a Concept: From Ancient Greek to Today. *The International Journal of The Arts in Society*, 6(1). Commonground Publishing.
- Coşkun Onan B. (2011). Çağdaş Türk Sanatında Bir Kadın Sanatçı: Hale Tenger, *İnönü Üniversitesi Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi Sanat ve Tasarım Dergisi,*1 (Özel Sayı), 179-190.

Bilimsel Faaliyetleri:

- 2014, Coşkun Onan B. (Sözlü bildiri sunumu) Görsel Sanatlar Dersinde Yansıtıcı Düşünme ve Yansıtıcı Öğretim: Bir Durum Çalışması. Ejercongress2014, *Ist Eurasıan Educatıonal Research Congress*, İstanbul/TURKEY.
- 2014, Erim G., Gültekin M., Karakuyu M., Coşkun Onan B. (Sözlü bildiri sunumu) The Opinions of the Secondary School Teachers of Visual Arts on the

Curriculum. *Anadolu Uluslararası Sanat Eğıtımı Sempozyumu*- ISAE2014, Eskişehir/TURKEY.

- 2013, Coşkun Onan B. (Sözlü bildiri sunumu) Phenomenological Approach to Painting Teaching in Contemporary Art Education. *The Fıfth Internatıonal Congress Of Educatıonal Researches,* Çanakkale/TURKEY.
- 2013, Coşkun Onan B. (Sözlü bildiri sunumu) The Effects of Postmodernist Perspectives on Arts Education in the Context of Education Situations Formation: A Philosophical Discussion. *The Eight International Conference on Interdisciplinary Social Sciences*-Prgue/CZECH REBUCLIC.
- 2013, Coşkun Onan B. (Sözlü bildiri sunumu) Çağdaş Sanat Eğitimcileri Bağlamında Sanat Eğitiminin Yeni Hedefleri. Internatıonal Symposıum, *New Issues On Teacher Educatıon*-ISNITE2013, Ankara/TURKEY
- 2013, Coşkun Onan B. (Sözlü bildiri sunumu) Kuram ve Uygulamada Çağdaş Sanat Sözlüğünün Sanat Eğitimi Bağlamında Gerekliliği. *International Conference on New Horizons in Education*, INTE2013.-Roma/ITALY.
- 2011, Coşkun Onan B. (Sözlü bildiri sunumu) The Object-Space Relationship in The Art of The 20th Century. *InSea World Congress*, Budapest/HUNGARY.
- 2011, Coşkun Onan B. (Sözlü bildiri sunumu) Object and Space Relation in Turkish Contemporary Art Via Examination of Works Two Turkish Artists. *InSea World Congress*, Budapest/HUNGARY.
- 2011, Coşkun Onan B. (Sözlü bildiri sunumu) Epikürizm Felsefesi ve Sanat Kuramları İlişkisi, *Selçuk Üniversitesi I. Uluslararası Güzel Sanatlar Sempozyumu*, Konya/TURKEY.
- 2011, Coşkun Onan B. (Sözlü bildiri sunumu) Çağdaş Türk Sanatında Bir Kadın Sanatçı: Hale Tenger. İnönü Üniversitesi WOMAN2011*, 4. Uluslararası Bir Bilim Kategorisi Olarak Kadın Sempozyumu.* Malatya/TURKEY.
- 2011, Coşkun Onan B. (Sözlü bildiri sunumu) Space As a Concept: From Ancient Greek To Today. *The Sıxth Internatıonal Conferences Of The Arts In Socıety*, Berlin/GERMANY.

Sanatsal Faaliyetleri:

- 2015 Mayıs, III. Uluslararası İzmir Sanat Bienali "Sınırsızlık".
- 2014 Temmuz, Uluslararası Bodrum Sanat Çalıştayı Davetli Sanatçı Katılımı.
- 2014Temmuz, Konferans "Türk Sanatında 1950-1980 yılları arasında Soyut Sanat Hareketleri" Uluslararası Bodrum Sanat Çalıştayı.
- 2003 Mayıs, "Kişisel Sergi", Kişisel Sergi, Bursa Büyükşehir Kütüphanesi Sergi Salonu, BURSA.
- 2011 Mart, "Başka Biçimler", Kişisel Sergi, Uludağ Üniversitesi Rektörlük Sanat Galerisi. BURSA.
- 2016 Mayıs, "Bursa Roma'da Roma Bursa'da", 55. Uluslararası Bursa Festivali Sergisi, Merinos AKKM/BURSA.
- 2016 Mayıs, "40", Nazım Hikmet Kültür Merkezi, Nilüfer/BURSA.
- 2016 Nisan, "2016 Bursa Sanatçıları Karma Sergisi", T.C. Roma Büyükelçiliği Kültür ve Tanıtma Müşavirliği Sanat Galerisi/ROMA.
- 2016 Mart, Namık Kemal Üniversitesi Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakültesi I. Uluslararası Posta Sanatı (Mail Art) Bienali. Namık Kemal Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sergi Salonu/TEKİRDAĞ.

- 2016 Şubat, “Gılgamış”, PodyumPark Sergi Alanı, Nilüfer/BURSA.
- 2015 Haziran, Niğde Üniversitesi I. Çağdaş Sanatlar Sergisi. NİĞDE.
- 2015 Mayıs, Farklı ve Birlikte III. Dumlupınar Üniversitesi/KÜTAHYA, Jürili Sergi Katılımı.
- 2015 Mart, Vernice Art Fair, Forli/İTALY.
- 2014 Kasım, Akdeniz Üniversitesi III. Geleneksel Ve Kültürel Değerlerimiz Sempozyumu, Jürili Karma Sergi Katılımı.
- 2014 Kasım, GÖRSED (Görsel Sanatlar Eğitimcileri Derneği) Erzincan Üniversitesi Öğretmenler Günü Jürili Karma Sergi Katılımı.
- 2014 Mayıs, “Art Educators’ Oto-Portraits”. InSea Art Educators Week Art Exibitions, Dünya Uluslararası Sanat Eğitimi Haftası Karma Sanat Etkinliği-Online Kataloglu.
- 2013 Ekim, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı Sergisi, Uludağ Üniversitesi ÖğretimElemanları Karma Sergisi, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Sanat Galerisi, Görükle Kampüsü/BURSA.
- 2013 Kasım, GÖRSED- Dumlupınar Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi 24 Kasım Öğretmenler Günü Karma Sergisi, KÜTAHYA.
- 2011 Ocak , Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Galeri Sergi Salonu, Doktora Öğrencileri “ÇAĞDAŞ SANAT UYGULAMALARI” Karma Sergisi, Yunus Emre Kampüsü/ESKİŞEHİR.
- 2003 Haziran, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Ana Bilim Dalı Resim-İş Eğitimi Bölümü Ana Sanat Atölye VI (Örgün Eğitim A Grubu) karma resim sergisi Asmerkez Sanat Galerisi BURSA.
- 2003 Temmuz, Uludağ Üniversitesi Resim-İş Öğretmenliği Resim Ana Sanat Atölye öğrencileri resim sergisidir, Rsim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Sanat Galerisi, 152 Evler Yerleşkesi/BURSA.

Ödülleri:

- 1988 Jüri Özel Ödülü, Türkiye Büyük Millet Meclisi Kültür Sanat ve Yayın Kurulu ‘Milli Egemenlik Konulu Çocuk Resimleri’ konulu resim yarışması, TÜRKİYE.
- 1990 İkincilik, Bursa Soroptimistler Derneği “ÇEVRE” konulu resim yarışması, BURSA.