GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMEN EĞİTİMİ BAĞLAMINDA GÖRSEL KÜLTÜR ÖĞRETİMİ

Doktora Tezi

Sevcan SARİBAŞ

Eskişehir 2019

GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMEN EĞİTİMİ BAĞLAMINDA GÖRSEL KÜLTÜR ÖĞRETİMİ

Sevcan SARİBAŞ

DOKTORA TEZİ

Resim İş Eğitimi Doktora Programı

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Necla COŞKUN

(İkinci Danışman: Doç. Dr. Nuray MAMUR)

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Mayıs 2019

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1509E614 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Sevcan SARİBAŞ'ın "Görsel Sanatlar Öğretmen Eğitimi Bağlamında Görsel Kültür Öğretimi" başlıklı tezi 03.05.2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı-Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç. Necla COŞKUN	
Üye	: Prof.Dr. Vedat ÖZSOY	
Üye	: Prof.Dr. Melek GÖKAY	
Üye	: Doç.Dr. Burçin TÜRKCAN	
Üye	: Doç. A.Dilek KIRATLI	

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili

ÖZET

GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMEN EĞİTİMİ BAĞLAMINDA GÖRSEL KÜLTÜR ÖĞRETİMİ

Sevcan SARİBAŞ

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Eğitimi Programı
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mayıs 2019
Danışman: Doç. Necla COŞKUN
(İkinci Danışman: Doç. Dr. Nuray MAMUR)

Bu araştırmanın amacı, 'Özel Öğretim Yöntemleri II' dersi kapsamında görsel sanatlar eğitimi bağlamında görsel kültür öğretiminin öğretmen adaylarına nasıl bir öğrenme-öğretme süreciyle gerçekleştirilebileceğidir. Bu bağlamda araştırma, görsel kültür öğretiminin öğretmen adayları üzerindeki etkisini, değişimini ve gelişimini incelemek olarak düşünüldüğünden eylem araştırması ile desenlenmiştir. Araştırmanın ilk aşamasının uygulanması 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Öğretmenliği lisans programında yer alan Özel Öğretim Yöntemleri II dersinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları tipik durum örneklemi çerçevesinde belirlenen 24 öğretmen adayıdır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise birinci uygulama sürecine katılan dört gönüllü öğretmen adayının 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde 'Öğretmenlik Uygulaması' dersi kapsamında Eskişehir İstiklal Ortaokulu'nda Görsel Sanatlar Dersinde gerçekleştirdikleri kendi ders planlarına yönelik uygulama süreçleri yer almıştır. Araştırma verileri; gözlem, görüşme, doküman incelemesi ve görsel-işitsel malzemelerden elde edilmiş, tümevarımsal analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Elde edilen verilerden "Fark Et", "Uygula", "Bağlantı Kur" ve "Deneyimle" olmak üzere dört ana temaya ulaşılmıştır. Bulguların sonucunda, öğretmen adaylarının görsel kültürün anlamı nasıl şekillendirdiğine yönelik farkındalık kazandıklarına, sanatsal çalışmalarında toplumsal ve çevresel sorunlara dikkat çekerek toplumu bilinçlendirme yönünde isteklilik gösterdiklerine ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eylem araştırması, Öğretmenlik uygulaması, Görsel kültür, Günlük yaşam.

ABSTRACT

VISUAL CULTURE TEACHING WITHIN THE CONTEXT OF VISUAL ARTS TEACHER EDUCATION

Sevcan SARİBAŞ

Department of Fine Ars Education, Arts and Crafts Education Program
Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, May 2019
Supervisor: Doç. Necla COŞKUN
(Co-Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Nuray MAMUR)

The purpose of this study is how the teaching of visual culture can be realized by teaching-learning process for preservice teachers in the context of visual arts education within the scope of "Special Education Methods II' course. Within this context, this study is designed through action research as the aim of this study is considered to analyze the effects the changes and the developments of teaching visual culture on preservice teachers. The first stage of the research was conducted in undergraduate level Special Education Methods II course offered in Anadolu University, Faculty of Education, Department of Art Teaching in 2015-2016 Spring Semester. The participants of the study were 24 preservice teachers, who were selected within the frame of typical case sampling. The second stage of the research included the implementation processes for individual teaching plans of 4 volunteer preservice teachers, who participated in the first stage of the research, that they developed in Visual Arts Course in Eskisehir Istiklal Secondary School within the scope of 'Teaching Practice' class in 2016-2017 Spring Semester. The research data were collected through observations, interviews, documents, and visual-audio materials. The research data were analyzed through inductive analysis approach. Four main themes, namely, "Notice", "Implement", "Correlate" and Experiment" were found. These findings show that the preservice teachers noticed the ways the visual culture shaped and encoded the meaning, and that they became willing to raise social awareness and protect the environment by drawing attention to social and environmental issues in their ideas they reflect in their artworks.

Keywords: Action research, Teaching practice, Visual culture, Daily life

ÖNSÖZ

Görsel sanatlar öğretmen eğitiminde görsel kültür öğretimini temel alan bu araştırma, görsel formlar aracılığıyla yayılan imge ve objeler üzerinden bağlam temelli düşünmeye ve yeni bilgiler oluşturmaya katkı sağlaması, aynı zamanda görsel sanatlar öğretmen eğitimine yeni bir bakış getirebilmek amacıyla oluşturulmuştur. Eleştirel pedagojinin önemli kuramcılarından Freire (2014)'nin dediği gibi artık günümüzde "kelimeyi okumayla, metni okumayla sınırlanmış bir eğitim yerine bağlamı okumayı, dünyayı okumayı içeren bir eğitim anlayışı benimsenmelidir". Bu noktada ortaya konulan araştırma, pek çok kişinin emeği ve görüşleriyle gerçekleşmiştir. Araştırmanın ilk aşamasından son aşamasına kadar geçen süreçte bana destek olan, böylece hem mesleki gelişimime hem de araştırmamın oluşumuna katkı sağlayan herkese en içten teşekkürlerimi sunarım. Bu araştırmanın oluşumunda öncelikle Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programındaki 3.sınıf öğrencilerine, Eskişehir/Tepebaşı-İstiklal Ortaokulu'ndaki görsel sanatlar öğretmeni Meryem Seda TOGAY'a, 5/A, 5/B, 6/A, 6/B VE 7/A sınıfı öğrencilerine ve okul yönetimine bana gösterdikleri anlayış ve destek için teşekkürlerim sonsuzdur.

Araştırmanın tüm sürecinde sabırla, anlayışla, olumlu yaklaşımları ve değerli katkılarıyla desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen, hem kişisel hem de mesleki gelişimimde bana yol gösteren değerli hocam ve danışmanım Doç. Necla COŞKUN'a teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Araştırmanın her aşamasında yoğun paylaşımda bulunduğum, her türlü desteğini esirgemeyen, kişisel, mesleki ve akademik gelişimime rehber olan, pozitif bakış açısıyla beni her daim rahatlatan ve hayatımda iyi ki varmış dediğim değerli hocam, ikinci danışmanım Doç. Dr. Nuray MAMUR'a sonsuz teşekkürlerimi ve minnetlerimi sunarım. Tez İzleme Komitemde yer alarak değerli görüş ve önerileriyle, olumlu ve yapıcı yaklaşımlarıyla araştırmama önemli katkılar sağlayan hocalarım Sayın Doç. Dr. Burçin TÜRKCAN'a ve Sayın Doç. Ayşe Dilek KIRATLI'ya teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca çalışmamın Geçerlik ve Güvenirlik Komitesinde yer alıp değerli düşüncelerini ve önerilerini esirgemeyen değerli hocam Sayın Doç.Dr. Rukiye DİLLİ'ye ne kadar teşekkür etsem azdır. Savunma jürime gelerek çok değerli görüşleriyle katkı sağlayan, manevi desteğini esirgemeyen, bilgi ve birikimiyle bana yol gösteren değerli hocam Sayın Prof.Dr. Vedat ÖZSOY'a ve Sayın Prof.Dr. Melek GÖKAY'a sonsuz teşekkür ederim.

Doktora öğrenimim sürecinde kaygılarımla ve sorunlarımla kimi zaman bunalttığım, manevi desteklerini her zaman hissettiğim ve olumlu bakış açılarıyla beni her zaman motive eden değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Kibar Evren Bolat AYDOĞAN'a ve sevgili arkadaşım Arş. Gör. Yaprak Alagöz HAMZAJ'a teşekkür ederim. Ayrıca bu süreçte manevi desteğini esirgemeyen değerli hocam Birgül Utkun ÖZSOY'a ve sevgili arkadaşlarım Asuman Demirkapı DAŞDEMİR'e, Arş. Gör. Ceren Tekin KARAGÖZ'e ve eşi İbrahim KARAGÖZ'e de sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmama, proje kapsamında maddi destek sağlayan Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi'ne teşekkür ederim.

Yaşantımın önemli bir zamanını ayırdığım sevdiğim ve emek verdiğim bu çalışmada oldukça stresli, yoğun ve gergin olduğum zamanlarda sabrını, sevgisini, hoşgörüsünü ve desteğini esirgemeyen sevgili hayat arkadaşım ve eşim Hasan SARİBAŞ'a ne kadar teşekkür etsem azdır. Ayrıca araştırma sürecinde maddi ve manevi desteklerini benden esirgemeyen sevgili aileme ve eşimin ailesine sonsuz teşekkürlerimi ve minnetlerimi sunarım.

Sevcan SARİBAŞ

Eskişehir 2019

28/05/2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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



Sevcan SARİBAŞ

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 ..... **ix**

ŞEKİLLER DİZİNİ ..... **x**

GÖRSELLER DİZİNİ ..... **xii**

KISALTMALAR DİZİNİ ..... **xiv**

1. GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durumu **1**

1.2. Amaç **3**

1.3. Önem **4**

1.4. Sınırlılıklar **6**

1.5. Tanımlar **6**

2. ALANYAZIN **7**

2.1. Öğretmen Yetiştirme Programları Bağlamında Resim-İş Öğretmenliği **7**

2.2. Sanat Eğitimi ve Değişen Paradigmalar **15**

2.3. Görsel Kültürün Keşfi **23**

2.3.1. Görsel kültür tanımı ve kapsamı **23**

2.3.2. Görsel kültür ve sanat eğitimi **28**

2.3.3. Görsel kültür çalışmaları **39**

2.3.4. Görsel kültürün kuramsal temeli **47**

2.3.4.1. *Eleştirel kuram* **47**

2.3.4.1.1. *Demokratik eğitim* **52**

2.3.4.1.2. *Eleştirel pedagoji* **55**

2.3.4.1.3. *Oluşturmacı öğrenme* **58**

2.4. İlgili Araştırmalar **64**

Sayfa

3. YÖNTEM ……. 72

3.1. Araştırma Deseni ……..... 72

3.1.1. Eylem araştırması ……..... 72

3.1.1.1. *Eylem araştırması süreci* ……. 74

3.1.1.1.1. *Odaklanılacak alanı belirleme* …….. 76

3.1.1.1.2. *Veri toplama teknikleri* …….. 80

3.1.1.1.3. *Verileri analiz etme ve yorumlama* …….. 81

3.1.1.2. *Eylem planının geliştirilmesi* …….. 84

3.1.1.2.1. *Gerçekleştirilen eylem planları* …… 84

3.1.2. Ortam …… 97

3.1.3. Katılımcılar …….. 99

3.1.4. Araştırmacı rolü …… 101

3.1.5. İşbirliği rolü ……..... 103

3.1.6. Veri toplama teknikleri ……..... 105

3.1.6.1. *Gözlem* ……..... 106

3.1.6.2. *Görüşme* ……..... 109

3.1.6.3. *Dokümanlar ve görsel-işitsel malzemeler* ..……..... 111

3.1.7. Verilerin analizi ve yorumlanması ……. 114

3.1.8. Araştırmada geçerlik ve güvenirlik …… 119

3.1.8.1. *İnandırıcılık* …….. 120

3.1.8.2. *Aktarılabilirlik* ……. 124

3.1.8.3. *Tutarlık* …… 125

3.1.8.4. *Teyit edilebilirlik* ……. 125

3.1.9. Araştırma etiği ……..... 125

4. BULGULAR VE YORUM ……..... 127

4.1. Fark Et ……..... 128

4.1.1. Gündelik yaşamda görsel kültürün keşfi ……..... 128

4.1.1.1. *Görsel imgelere yönelik farkındalık* ……... 129

4.1.1.2. *Toplumsal sorunlara yönelik farkındalık* ……... 133

4.1.1.3. *Görsel imgeleri yorumlama* ……. 137

4.2. Uygula …….. 140

4.2.1. Tasarlama ……..... 140

Sayfa

4.2.1.1. *Sanatsal fikirlerin oluşumu* ……. 142

4.2.1.2. *Görsel düzenlemede yaşanan endişeler* ……..…… 146

4.2.2. Esere yansıma ……..... 148

4.2.2.1. *Görsel dili çözümleme yolları* ……..... 149

4.3. Bağlantı Kur …… 167

4.3.1. Sanatsal bağlantıları anlamanın yollarını keşfetme …… 168

4.3.1.1. *Sanatsal düşünceyi içselleştirme* ……. 169

4.3.2. Öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algıları ……... 172

4.3.2.1. *Öğrenen merkezli öğrenme ortamları yaratma* …….. 173

4.3.2.2. *Öğrenme istekliliğini artırmaya çalışma* ……..... 175

4.3.2.3. *Öğrenci gelişimine katkı sağlama* ……..... 177

4.3.2.4. *Alan eğitminde yetkinlik kazanma* ……..... 178

4.3.3. Etkin öğrenme becerileri geliştirme ……..... 182

4.3.3.1. *Kalıcı-izli öğrenme* ……... 183

4.3.3.2. *Araştırma yoluyla öğrenme* ……. 185

4.3.3.3. *Birlikte öğrenmenin gücünü keşfetme* …… 187

4.3.3.4. *Alternatif değerlendirme yaklaşımlarıyla gelişme* ….... 189

4.3.4. Demokratik öğrenme açısından öğrenenin rolü ……. 190

4.3.4.1. *Öğrenme sürecinde girişimci olma* …….. 191

4.3.4.2. *Düşünme becerileri geliştirme* ……. 194

4.3.4.3. *Öğrenme sürecine ilişkin eleştiriler* ……. 196

4.4. Deneyimle ……..... 197

4.4.1. Öğretmen adaylarının rol ve sorumlulukları ……. 198

4.4.1.1. *Görsel kültür temelli öğrenme etkinliklerini oluşturma*…. 199

4.4.1.2. *Öğrencinin öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme*…. 202

4.4.1.2.1. *Kalıcı öğrenmeye destek olma* …… 202

4.4.1.2.2. *Kazanımların gerçekleşmesini sağlama* …… 207

4.4.1.3. *Sürecin kendi mesleki gelişimine etkisini değerlendirme*.. 216

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER …….. 220

5.1. Sonuç …… 220

5.1.1. "Fark et" ana temasına ilişkin sonuçlar ……..... 220

Sayfa

5.1.2. "Uygula" ana temasına ilişkin sonuçlar …….. 222

5.1.3. "Bağlantı Kur" ana temasına ilişkin sonuçlar ……... 224

5.1.4. "Deneyimle" ana temasına ilişkin sonuçlar ……..... 226

5.2. Tartışma …….. 228

5.3. Öneriler ……..... 240

5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler …….. 240

5.3.2. Araştırmaya yönelik öneriler …….. 241

KAYNAKÇA ……..... 243

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. Görsel sanatlar eğitiminde postmodern program içerikleri ……... 23

Tablo 2.2. Disipline temelli sanat eğitiminin görsel kültür öğretimiyle farklılaşması ve genişletilmesi …… 36

Tablo 2.3. Farklı bakma pratikleri ……..... 42

Tablo 2.4. Görsel dili çözümleme yaklaşımları ……..... 43

Tablo 2.5. Freire'nin eğitim modeli …… 57

Tablo 2.6. Öğretmen merkezli anlayıştan öğrenci merkezli oluşturmacı öğretim modeline geçiş …….. 61

Tablo 2.7. İlgili araştırmalar ……... 66

Tablo 3.1. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin verilerin toplanması ……. 81

Tablo 3.2. Tez izleme komitesi toplantılarında alınan kararlar …….. 104

Tablo 3.3. Yansıtıcı günlük planı …… 113

Tablo 3.4. Araştırmanın veri analizinden bir kesit …… 121

Tablo 3.5. Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik ölçütleri, yöntemleri ve yolları ……. 123

Tablo 4.1. Sanatsal çalışmaların biçimsel, bağlamsal ve tematik boyutta analizi… 151

Tablo 4.2. Hazırlanan ders planlarının analizi …….. 200

Tablo 4.3. Kazanım cümlelerinin yazımı ……. 199

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. Sanat eğitiminin geçmişten günümüze uluslararası bağlamda geçirdiği dönüşüm ……..... 16

Şekil 2.2. Disiplin temelli sanat eğitimi bileşenleri ……. 18

Şekil 2.3. Bütüncül sanat eğitimi bileşenleri ……... 20

Şekil 2.4. Araştırmanın görsel kültür öğretimi temelli konu bileşkeleri …… 39

Şekil 2.5. Görseller arası süreç …… 45

Şekil 2.6. Yaşam temelli sanatın öğretim bileşenleri …….. 63

Şekil 3.1. Döngüsel eylem araştırması modeli …… 75

Şekil 3.2. Deneyimsel öğrenme modeli …….. 79

Şekil 3.3. Araştırmanın veri analizi süreci …….. 82

Şekil 3.4. Araştırma sürecinde uygulanan eylem araştırması basamakları ……. 96

Şekil 3.5. Res-2 nolu derslik …… 97

Şekil 3.6. Temel tasarım atölyesi II ……..... 97

Şekil 3.7. Görsel sanatlar resim atölyesi …… 98

Şekil 3.8. Verilerin tanımlanma, sınıflandırma ve kavramsal akışı …… 116

Şekil 3.9. Creswell'in veri analizi süreci ……... 116

Şekil 3.10. Kodlardan temaya akış …….. 118

Şekil 4.1. Fark et- Uygula- Deneyimle- Bağlantı kur ana temaları ……... 127

Şekil 4.2. "Fark Et" ana temasına ilişkin tema ve alt temalar …….. 128

Sayfa

Şekil 4.3. "Günlük yaşamda görsel kültürün keşfi" temasına ilişkin alt temalar ve kodlar ……..... 129

Şekil 4.4. "Uygula" ana temasına ilişkin tema ve alt temalar ……. 141

Şekil 4.5. "Tasarlama" temasına ilişkin alt temalar ve kodlar ……... 141

Şekil 4.6. "Esere Yansıma" temasına ilişkin alt tema ve kodlar …… 149

Şekil 4.7. "Bağlantı Kur" ana temasına ilişkin temalar ve alt temalar …… 168

Şekil 4.8. "Sanatsal bağlantıları anlamanın yollarını keşfetme" temasına ilişkin alt ve kodlar ……. 169

Şekil 4.9. "Öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algıları" temasına yönelik alt temalar ve kodlar …… 173

Şekil 4.10. "Etkin öğrenme becerileri geliştirme" temasına ilişkin alt temalar ve kodlar ……. 182

Şekil 4.11. "Demokratik öğrenme açısından öğrenenin rolü" temasına ilişkin alt temalar ve kodlar ……. 191

Şekil 4.12. "Deneyimle" ana temasına ilişkin tema ve alt temalar ……... 198

Şekil 4.13. "Öğretmen adaylarının rol ve sorumlulukları" temasına ilişkin alt tema ve kodlar ……. 198

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 2.1. Ağaç kökü benzeri görsel kültür ……..... 24

Görsel 3.1. Richard Serra, "Yan Yatmış Kemer", 1981 …… 85

Görsel 3.2. "Yer-Aidiyet" etkinlik süreci …… 88

Görsel 3.3.. Wall-e animasyon film afişi …… 91

Görsel 3.4. Barbara Kruger, İsimsiz, 1987 …… 93

Görsel 4.1. Feyza'nın "Yörünge" adlı çalışması …… 135

Görsel 4.2. Seda'nın "Yok Oluş" adlı çalışması ……..... 136

Görsel 4.3. Nil'in afiş çalışması ……. 145

Görsel 4.4. Özge'nin "Aidiyet" adlı çalışması ……. 147

Görsel 4.5. Ahmet'in tüketim temalı çalışması ……. 147

Görsel 4.6. Türkan'ın "Kulak Ver" adlı çalışması …….. 152

Görsel 4.7. Rahmi'nin çocuk oyunları temalı çalışması …… 154

Görsel 4.8. Ömer'in tüketim temalı çalışması …… 155

Görsel 4.9. Serdar'ın "Farklılıklara Saygı" adlı çalışması …….. 157

Görsel 4.10. Özge'nin afiş çalışması …….. 158

Görsel 4.11. Türkan'ın afiş çalışması ……. 159

Görsel 4.12. Burcu'nun "Eko- Moda" adlı çalışması …….. 160

Görsel 4.13. Hatice'nin afiş çalışması …… 161

Görsel 4.14. "Gary Oak, Galiano Island" 2012 …….. 163

Sayfa

Görsel 4.15. "Main Street Tree" 2006 …… 163

Görsel 4.16. Özge'nin "Algı ve Bakış Açısı" adlı çalışması ……..... 164

Görsel 4.17. Yoko Ono, "Ahşap tabutlar, zeytin ağaçları ve ses" ……. 165

Görsel 4.18. Yeşim'in "Yoktan Var olma" adlı çalışması ……..... 166

Görsel 4.19. Fatih'in "Döngü" adlı çalışması ……. 167

Görsel 4.20. Fatih'in "Fikir Alıverişi" tanımlaması …… 187

Görsel 4.21. Öğretmen adaylarının kendi uygulama süreçlerine ilişkin öğrenci sergisi …… 204

Görsel 4.22. Şule'nin "Özlem" adlı çalışması …… 209

Görsel 4.23. Berna'nın geçmiş-şimdi-gelecek temalı çalışması …… 210

Görsel 4.24. Zehra'nın "Sevinç" adlı çalışması ……... 212

Görsel 4.25. Seçil'in "Sakura ve Tsubaki" adlı çalışması …… 213

KISALTMALAR DİZİNİ

ÖAYG	: Öğretmen Adayı Yansıtıcı Günlük
OGG1	: Odak Grup Görüşme I
OGG2	: Odak Grup Görüşme II
AG	: Araştırmacı Günlüğü
ÖAG	: Öğretmen Adayı Görüşme
RDF	: Reklam Etkinliği Değerlendirme Formu
ÖYG	: Öğrenci Yansıtıcı Günlük
FEDF	: Film Etkinliğini Değerlendirme Formu
ÖUYG	: Öğretmenlik Uygulaması Yansıtıcı Günlük
TİK	: Tez İzleme Komitesi
GGT	: Geçerlik Güvenirlik Toplantısı
AYEF	: Anlam Yaratma Etkinlik Formu
REF	: Reklam Etkinlik Formu
KAEF	: Kamusal Alan Etkinlik Formu
DDF	: Ders Değerlendirme Formu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüzde çağdaşlık kavramı, çağın gerektirdiği sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik gelişmişlikle ilgili anlayışları nitelemekle birlikte ilgili alan ve etkinliklerin çağın şartlarına göre güncellenmesini de gerekli kılar. Bu ilgili alanlardan biri de hiç kuşkusuz eğitimdir. Bugün eğitim, bireyin uzmanlaşma hedefini tek bir noktaya ya da alana bağlı kılmamakla birlikte bireye çeşitlilikler ve donanımlar sağlama noktasında birtakım sorumluluklar getirir. Bunun nedenlerinden biri sosyal, politik ve ekonomik vb. birçok alandaki gelişimleri etkileyen postmodern fikir hareketidir. Bu bağlamda eğitim alanındaki gelişimlerin, değişimlerin anlaşılması ve eleştirilmesi adına bu değişimlerin temelindeki postmodern etkileri ortaya koymak önemlidir (Özdemir, 2014, s.24). Smith (2007, s.290)'e göre postmodern kültürün taşıdığı nitelikler şöyledir:

- Günümüzde kültür ve kitle iletişim araçları geçmişe oranla daha etkin hale gelir.
- Ekonomik ve toplumsal yaşam, üretimden ziyade tüketim üzerine şekillenir.
- Gerçeklik hakkındaki düşünceler şüpheli bir hale dönüşür.
- İmge ve mekân, kültürel yapıları oluşturan ilkeler, tarih ve anlatının yerini alır.
- Sınırların erimesiyle melezlik; katı sınırların ve sınıflandırmaların yerine geçer.

Smith'in bahsettiği bu nitelikler doğrultusunda postmodernizmin etkisiyle günümüz sanatının disiplinlerarası (insan bilimleri, sosyal bilimler vs) bir alan haline geldiğini söylemek mümkündür. Featherstone (2013, s.28-29)'a göre, sanatsal bağlamda postmodernizme yönelik özellikler arasında; sanat ve gündelik yaşam arasındaki sınırların kalkması, yüksek kültür ile kitle kültürü arasındaki ayrımların yok olmasıyla kültürün sıradanlaşması, sanat üreticisinin özgünlüğünün gözden düşmesiyle sanatın yeniden üretilebilir hale dönüşmesi yer alır. Ayrıca postmodernizm sanatın olduğu kadar eğitimle ilgili söylemlerin, stratejilerin ve politikaların da belirleyicisi haline gelir. Eğitim, oluşturmacı ve eleştirel kuram üzerine temellenerek öğrenciye bilgi yüklemek yerine, öğrencinin bilgiyi deneyimlediği ve anlam oluşturduğu bir anlayışı benimser. Böylece bireysel özgünlük, farklılık, yaratıcılık, eleştirel düşünme, tartışma odaklı grup etkileşimi ve diyalog eğitimin temel taşlarını oluşturur (Kale, 2011, s.50). Sanat ve eğitim açısından postmodernizme yönelik yapılan bu tespitler sanat eğitiminde de büyük değişimlere işaret eder.

Günümüzde sanat eğitiminde toplumsal dönüşüme, toplumu yeniden yaratmaya ve yapılandırmaya yönelik farklı yaklaşımlar vardır. Bu yaklaşımlardan biri de 'Görsel Kültür'dür. Kırışoğlu (2009, s.44)'na göre, görsel kültür içinde yaşadığımız çağın iletişim ağı içinde görsel imgelerin etkin gücünün ve bu gücün insanlar üzerinde yarattığı etkinin adıdır. Çağdaş kültürde çevre, internet, televizyon, sinema, video, radyo, reklam, billboard ve afiş gibi medya araçlarının yaydığı görsel imgelerle çevrilidir. Bu görsel zenginliğin varlığı çocuk, genç veya her türlü bireyi ister istemez etkisi altına almaktadır. Bu nedenle giderek her türlü görsel imgenin kültürel kimliğimizi oluşturacak şekilde bizleri etkilemesi görsel kültür eğitiminin sanat eğitimi kapsamında yer almasını kaçınılmaz hale getirir (Kırışoğlu, 2009, s.37).

Alanyazın incelendiğinde, sanat eğitiminde görsel kültür çalışmalarına yönelik hem ulusal hem de uluslararası alanda pek çok çalışmanın (Freedman, 2003; Tavin, 2003; Duncum, 2006) yapıldığı görülür. Bu çalışmalarda medya ve popüler kültür örneklerine ağırlık verilmekle birlikte son zamanlarda sosyal perspektifli konulara da yer verilen çalışmalar görülmektedir. Yapılan çalışmalar, sosyo-kültürel bağlantılar ile görsel kültürün öğretilmesinin öğrencilere daha anlamlı bir sanat eğitimi sağladığına dikkat çekmektedir. Türkiye'de ise görsel kültür çalışmaları üzerine bazı sanat eğitimcileri (Gökay, 2004; Türkkan, 2008; Kuru, 2009; Uysal, 2009; Kırışoğlu, 2009; Soğancı, 2011; Mamur, 2012, 2014, 2015; Dilli, 2013; Dilli, Mamur ve Alakuş, 2016; Türkcan ve Coşkun, 2016; Coşkun, 2017) kitap bölümü, tez ve makale gibi yaptıkları yayınlarla bu yaklaşımın sanat eğitiminde tanıtılmasına katkı sağlamışlardır. Yapılan bu çalışmalarda elde edilen sonuçlar şöyle özetlenebilir:

- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarında çağdaş sanat uygulamalarına ve görsel kültür çalışmalarına yer verilmesinin gerekliliği,
- Görsel kültür öğretiminin sanat eğitimine nasıl dâhil edilebileceğine ilişkin daha çok çalışmalara ihtiyaç olduğu,
- Öğretmen eğitimine ilişkin lisans programlarında görsel kültür uygulamalarının gerekliliği,
- Görsel kültür uygulamalarının sanat öğretmen adaylarının kendi sosyal bağlamlarında öğrenmelerinin ve deneyimlemelerinin önemli olduğudur.

Görsel kültür öğretimine Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarında yer verilse bile öncelikle sanat öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bu yaklaşıma ilişkin bilgilerinin ve deneyimlerinin olması çok önemlidir. Bu nedenle de öncelikle sanat

öğretmen eğitimi lisans programlarında görsel kültür öğretiminin bir ders olarak yer alması gerekmektedir. Ancak ülkemizde Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programı incelendiğinde görsel kültür içerikli zorunlu bir dersin olmadığı görülmüştür ancak bazı üniversitelerde (Örneğin; Anadolu Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi) seçmeli bir ders olarak yer aldığı tespit edilmiştir.

Sanat öğretmen adaylarının hem alan eğitimi hem de meslek bilgisi açısından görsel kültür öğretimini deneyimlemeleri bu kuramın ilk ve ortaöğretim sanat eğitimi uygulamalarında yaygınlaşmasına katkı sağlayacaktır. Bu açıdan görsel kültür öğretiminin, sanat öğretimi ve öğrenimi bağlamında önemli bir alan eğitimi dersinin içeriğiyle birleştirilmesi çok önemlidir. Tüm bu saptamalar doğrultusunda alan eğitimiyle ilgili dersler bağlamında görsel kültür öğretiminin öğretmen adaylarına nasıl bir öğrenme-öğretme süreciyle gerçekleştirilebileceği bu araştırmanın problem durumunu oluşturmuştur.

1.2. Amaç

Araştırmanın temel amacı; Özel Öğretim Yöntemleri II dersi kapsamında görsel sanatlar eğitimi bağlamında görsel kültür öğretiminin öğretmen adaylarına nasıl bir öğrenme-öğretme süreciyle gerçekleştirilebileceğini belirlemektir. Belirtilen bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıtlar aranacaktır:

1. Öğretmen adaylarının görsel kültür öğretimine ilişkin kazanımları kendi sanatsal uygulamalarına nasıl yansımaktadır?
    - Günlük görsel kültür deneyimlerine yönelik farkındalık nasıl oluşturulmaktadır?
    - Günlük görsel kültür deneyimlerine yönelik farkındalık sanatsal uygulamalarına nasıl yansımaktadır?
2. Öğretmen adaylarının görsel kültür öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?
    - Görsel kültür öğretimi öğretmen adaylarının sanatla ilgili görüşlerini nasıl etkilemiştir?
    - Görsel kültür öğretimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili görüşlerini nasıl etkilemiştir?
    - Öğretmen adaylarının görsel kültür öğretimi ders sürecine dair görüşleri nelerdir?

3. Öğretmen adaylarının görsel kültür öğretimine ilişkin kazanımları kendi eğitim uygulamalarında nasıl gerçekleşmektedir?
    - Öğrenme ortamları nasıl oluşturulmuştur?
    - Ne tür etkinlikler gerçekleştirilmiştir?
    - Hangi öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri kullanılmıştır?
    - Etkinliklerin değerlendirilmesi nasıl yapılmıştır?

1.3. Önem

Çağdaş dünya, toplumsal, siyasal ve ekonomik alanda çok hızlı değişimler yaşamaktadır. Özellikle de bilginin toplanmasına, işlenmesine, aktarılmasına, kullanılmasına ve yeni bilgi üretimine yönelik her alanda değişimlerin yaşandığı gözlenmektedir. Toplumsal yaşamda meydana gelen bu değişimler eğitim anlayışında da bazı değişimleri zorunlu kılmıştır. Bilgi tabanlı değişim hareketleri insanların eğitimden beklentilerini değiştirmiştir. Geleneksel eğitim anlayışının yetersiz kaldığı günümüzde eğitim amaçlarında, eğitim kurumlarının yapı ve işlevlerinde, eğitim programlarının içeriklerinde radikal yenilikler yapmak kaçınılmaz hale gelmiştir (Arslan ve Eraslan, 2003). Genel eğitimin en önemli parçasını oluşturan sanat eğitiminin de bu değişimlerden etkilenmesi kaçınılmazdır. Özsoy ve Alakuş (2017)'un da belirttikleri gibi son yıllarda programlarda yaşanan değişimlerle birlikte, sanat öğretmeni adaylarının okullarda uygulanan geleneksel yöntemlerin dışına çıkmaları, görsel sanatlar ve resim derslerini yeni bir anlayışla işlemeleri gerekliliği gündeme gelmiştir. Bu gereklilik, yeni öğretim yöntemleri ve yaklaşımlarını takip etmeyi ve eğitim sürecine dâhil etmeyi kaçınılmaz kılmaktadır. Günümüzde toplumsal ve kültürel alanda yaşanan gelişmeler ışığında sanat eğitimini ve görsel sanatlar ders içeriğini kuramda ve uygulamada etkileyen kavramlardan biri 'Görsel Kültür'dür.

Eğitim alanında yaşanan değişimler ışığında sanat öğretmen adaylarının, öğrenme-öğretme kuram ve uygulamalarını yakından tanıyan, çağın teknolojilerine hâkim ve onları gelecekteki meslek yaşamlarında eğitim-öğretim sürecinde etkili olarak kullanabilecek şekilde yetiştirilmeleri gerekmektedir. Bu amaçla ülkemizde hem Yüksek Öğretim Kurulu tarafından farklı yıllarda lisans programındaki derslerde, ders içeriklerinde ve hem de Milli Eğitim Bakanlığı Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarında güncellemelere gidildiği görülmüştür. YÖK'ün lisans ders içeriklerinde

güncellemeler yaptığı derslerden biri de Özel Öğretim Yöntemleri I ve II dersleri olmuştur.

Özel Öğretim Yöntemleri dersi, sanat öğretmen adaylarının alan, yöntem ve uygulama becerisinin düzeyi ve yeterlikleriyle yakından ilgilidir. Bu ders; sanatın genel olarak eğitimdeki yerini ve tarihini, sanatın hangi yollarla öğretilebileceğine ilişkin yöntem ve teknikleri, bunların uygulanış biçimlerini, sanatın farklı boyutlarını ve bu boyutlar arasındaki ilişkileri saptamayı hedeflemektedir. Ayrıca ders planlama, görsel ve bilgisel materyal hazırlama, sanatsal öğrenme ortamını ve ders dışı etkinliklerini düzenleme ve organize etme, proje üretimi, bireysel farklılıkların dikkate alınarak öğretimin çeşitlendirilmesi gibi yeterlikleri kapsamaktadır. Ayrıca 'Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması' derslerine ilişkin de bir kılavuz niteliğindedir. Öğretmen adayları için bu kadar önemli olan bu dersin çağdaş yaklaşımlar üzerine temellendirilmesi gerekir. Bu nedenle sanat eğitiminde yeni yaklaşımlardan biri olan görsel kültür öğretiminin öğretmen adaylarına öğretilmesi için alan eğitiminde oldukça önemli ve zorunlu bir ders olan Özel Öğretim Yöntemleri dersi - ki bugün bu dersin içeriği yeni konulan "Görsel Sanatlar Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları, Görsel Sanat Öğretim Programları ve Görsel Sanatlar Öğretimi I ve II" adlı derslere serpiştirilmiştir- kapsamına alınması ve öğretmen adaylarının bu yeni yaklaşımı deneyimlemesi oldukça önemlidir. Böylece öğretmen adaylarının kendi eğitim uygulamalarına ilişkin ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin tüm sanatsal yönlerini harekete geçirebilecek, eleştirel düşünme yeteneği kazandıracak, estetik duyarlılıklarını geliştirecek, kültürel nesneleri çok boyutlu sorgulayabilecek ayrıca hem ulusal hem de uluslararası görsel ve kültürel mirasa sahip çıkabilecek davranışlar kazandıracak şekilde yetiştirilmeleri sağlanır. Bu bağlamda, gerçekleştirilecek araştırmanın buna örnek oluşturması açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, Özel Öğretim Yöntemleri II (bugünkü adıyla Görsel Sanatlar Öğretimi II) dersinin çağdaş yaklaşımlardan görsel kültür öğretimi yoluyla iyileştirilmesi, geliştirilmesi ve tüm bunların öğretmen adaylarının üzerindeki etkisinin incelenmesi ve onların kendi eğitim uygulamalarına ilişkin deneyimlerini yansıtmasını amaçlamıştır. Araştırmanın, derslerini görsel kültür öğretimine göre yürütmek isteyen eğitimcilere, MEB karar organlarının sanat dersleri program tasarılarını geliştirmelerine ve bu alanda yapılacak başka araştırmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında açılan "Özel Öğretim Yöntemleri II" dersine kayıtlı 24 öğretmen adayından elde edilen verilerle,
- 12 hafta boyunca görsel kültür öğretimine yönelik gerçekleştirilen projelerle,
- 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında açılan "Öğretmenlik Uygulaması" dersinde Eskişehir İstiklal Ortaokulu'nda staja giden dört öğretmen adayından elde edilen verilerle,
- Yöntem açısından araştırma sürecinde elde edilen nitel verilerin tümevarımsal analizi ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Görsel kültür; insan emeği ve hayal gücüyle üretilen; estetik, sembolik, ideolojik ve politik amaçlara hizmet eden; nesnel işlevleri olan; görsel algıya hitap eden imgeler, kitle iletişim araçları ve performanslarla nitelendirilir (Walker ve Chaplin, 1997, s.2).

Demokratik eğitim; özgürlük, eşitlik gibi demokratik ilke ve değerlerin günlük hayata ait sorunlarla ilişkilendirilerek eğitimin içerik, yöntem, amaç, program, okul kültürü ve öğretim uygulamaları boyutunda dikkate alınmasıdır (Özpolat, 2010, s.366).

Oluşturmacı öğrenme; eski ve yeni bilgilerin birbiriyle etkileşimiyle oluşan sosyal ve kültürel bir eylemdir (Arends, 2012).

Eylem araştırması; öğretmenler, müdürler, okul danışmanları tarafından okulun işleyişi, öğretmenlerin öğretim şekli veya öğrencilerin öğrenim şekli ile ilgili bilgilerin toplanmasını kapsayan sistematik bir araştırmadır (Gay, Mills ve Airasian, 2012).

Özel Öğretim Yöntemleri Dersi; öğretmen adaylarını sanatı niçin ve nasıl öğretmeleri gerektiği konusunda bilgilendiren, örnek etkinlik ve uygulamalarla onlara rehber olan bir derstir (Özsoy ve Alakuş, 2017).

2. ALANYAZIN

2.1. Öğretmen Yetiştirme Programları Bağlamında Resim-İş Öğretmenliği

Tarım toplumundaki fiziksel emek, sanayi toplumuyla yerini zihinsel emeğe ve maddi üretim gücüne bırakırken, bilgi toplumuyla tüm bu güçler yerini bilgi üretim gücüne bırakır (Özden, 2013). Dördüncü endüstriyel devrim olarak adlandırılan günümüzün dijital çağında ise, siber-fiziksel sistemler kavramı, nesnelerin interneti, arttırılmış gerçeklik, bulut bilişim teknolojisi gibi terimlerin kullanılmaya başlandığı teknolojik üretim gücü öne çıkar. Yaşanan bu toplumsal dönüşümler, bilgiye bakış açısında da farklılıklar yaratır. Bilgi, önceleri karşıdan yüklenen, ezberlenen ve zorla kabul ettirilen bir yapıdayken giderek erişime açık hale gelme, toplumsal olarak yapılandırma, bağlamsal olarak keşfedilme ve son olarak da teknolojik gelişmelerin takibiyle yeniliğe dayalı bir üretime dönüşür. Bilgideki bu değişimler eğitim sistemine ilişkin anlayışları da etkiler.

Eğitim sisteminde başlarda hâkim olan pozitivist bilgi felsefesine dayalı görüş, bilimsel bilginin tek ve mutlak olduğunu ve tartışılmaz olduğunu kabul eder. Bu felsefenin eğitim-öğretim ortamına yansıması ise, 'Davranışçı' (Nesnelci) yaklaşımla tanımlanır. Bu yaklaşımda, öğretmen- öğrenci etkileşimin zayıf olduğu, öğretmenin aktif, öğrencinin pasif olduğu ve bilginin öğrenciye aktarıldığı bir öğrenme-öğretme ortamı vardır. Ancak, günümüzün pozitivist sonrası bilgi felsefesiyle bilimsel bilginin içinde bulunduğu toplumsal ve tarihsel koşullar değişime uğrar. Böylece özne merkezli çoğulcu yönelim tek doğruya dayalı nesnel anlayışın yerine geçer. Eğitim sistemini derinden etkileyen bu felsefenin eğitim-öğretim ortamındaki yansıması da 'Oluşturmacı (Yapılandırmacı)' yaklaşım olarak bilinir. Bu yaklaşımla beraber bilgi, öğrenci tarafından yorumlanan, anlamlandırılan ve oluşturulan öznel bir yapıya dönüşür. Öğretmenin bilgiyi aktaran konumdan, öğretirken öğrenen bir konuma geçtiği öğrenci merkezli bir anlayış öne çıkar (Özden, 2014). Eğitimin bu dönüşümüne paralel olarak sanat eğitiminde de değişim kaçınılmaz hale gelir.

'Dijital Çağ' olarak da adlandırılan bu dönemde bilginin dijital ortamda daha hızlı yayılması, paylaşılması ve toplumsal, ekonomik ve politik alanda yaşanan gelişmeler, sanatın, sanatçının yaratım sürecini ve sanat eğitiminin gelişimini derinden etkiler. Böylece sanat eğitimi geleneksel yaklaşımların ve anlayışların ötesinde, farklı bilim ve düşün alanlarıyla iç içe geçerek disiplinlerarası bir alan haline dönüşür (Bozdağ ve Perdahcı, 2011, s.76). Bugün bu disiplinlerarası yaklaşımın pek çok sanat eğitimcisi

(Mirzoeff, 1999; Duncum, 2003; Freedman, 2003; Elkins, 2003; Tavin, 2003) tarafından sanat eğitimine yansıtılan uygulamalarını görmek mümkündür.

Günümüzün çağdaş sanat eğitiminde, 'Çok Kültürlülük', 'Görsel Kültür' ve 'Disiplinlerarasılık' kavramları toplumsal iyileştirmenin ve toplumsal dönüşümün hizmetinde olan 'toplum odaklı sanat yaklaşımının' yansımalarıdır. Sanat eğitimindeki bu toplum odaklı yaklaşımların sanat öğretim programlarında hedeflediği amaçlar arasında; eleştirel yetkinlik kazanma, kültürler arası anlayış ve saygı geliştirme, farklı kültürel toplulukların kimliğini tanıma, düşünmeyi öğrenme, gündelik yaşam sorunlarına çözüm üretme, çok yönlü düşünme ve yaratıcı düşünme gücünü geliştirme gibi beceriler yer alır (Kırışoğlu, 2009). Sanat öğretim programlarında bu hedeflerin yerine getirilebilmesi eğitim sistemi içerisinde yer alan sanat öğretmenlerinin niteliğine bağlıdır. Eğitim alanında gerçekleştirilecek her türlü değişim, eğitimin uygulayıcısı olan öğretmenlerin elinde yeniden biçimlenerek anlam kazanır (MEB, 2017).

Kırışoğlu (2009, s.4), çağdaş sanat eğitimi yaklaşımları bağlamında sanat öğretmenlerinin kendilerine şu soruları sormaları gerektiğini düşünür:

- Öğrenciler, günümüzün karmaşık görsel kültür ortamında çevrelerine, sanat ve kültür nesnelerine ilişkin nasıl bir eleştirel gözle bakabilirler?
- Öğrencilerin görsel anlamda değer yargılarını nasıl daha bilinçli tüketici olmalarına yönelik kullanmaları sağlanabilir?
- Öğrencilerin sanatsal bilgi ve görsel deneyimlerine dayalı düşünceleri nasıl daha anlamlı tepkilere dönüşebilir?
- Öğrencilerin sanat yoluyla hem ulusal hem de evrensel değerlere yönelik kültürel bir kimlik kazanmaları nasıl sağlanabilir?

Günümüzde çağdaş eğitimin gereklilikleri (farklılaşan öğrenci ihtiyaçları, yeni yaklaşımlar, öğretmene yüklenen yeni görevler) öğretmenlik mesleğine yeni sorumluluklar yükler. Öğretmenlere öğrenme-öğretme sürecini çağdaş kuramların öngördüğü şekilde düzenleyebilecekleri birtakım mesleki düzenlemeler getirir. Bu bağlamda eğitimin başlatıcısı, geliştiricisi ve uygulayıcısı olarak öğretmen adaylarının çağdaş yaklaşımlara göre yetiştirilmesi oldukça önemlidir. Alanyazında geçmişten günümüze öğretmenlerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin yapılan çalışmalarda alınan kararlar incelendiğinde özellikle üzerinde durulan konular şunlardır:

- Öğretmen yetiştirme işlevlerinin üniversitelere devredilmesi,
- Öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliklerin belirlenmesi,

- Öğretmen lisans programlarında düzenlemelere gidilmesi,

Öğretmen yetiştirilmesine ilişkin bu üç önemli karar aşağıda sanat eğitimi ve sanat öğretmenliğiyle ilişkilendirilerek sırasıyla açıklanmıştır.

Ülkemizde öğretmen yetiştirme konusu, geçmişten günümüze Milli Eğitim Şuralarında ve gerçekleştirilen çeşitli toplantılarda alınan kararlarla sürekli değişime uğrar. Bu değişimlerden biri 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile bütün okul kademelerinde görev alacak öğretmenlerin yüksek eğitim görmeleri kararının alınmasıdır. 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu gereği daha önce çoğunlukla Milli Eğitim Bakanlığı kısmen de Üniversitelere bağlı olarak faaliyet gösteren öğretmen yetiştiren yüksekokul, ensitütü, akademi ve fakülteler, 20 Temmuz 1982'de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında üniversiteler bünyesinde toplanmıştır (Şişman, 2018).

Türkiye'de görsel sanatlar eğitimi veren önemli kurumlar arasında kısa isimleriyle bilinen Akademi, Tatbiki ve Gazi yer alır. Bu kurumların üçü de sanat ve sanat eğitiminin yapılandırılmasında Fransız sanat anlayışıyla (Paris Ecole des Beaux, Arts) Alman sanat anlayışını (Bauhaus) model alır. Özellikle de Bauhaus'un öğretisi ve anlayışının etkin olduğu görülür. Akademi şeklinde adlandırılan kurum, 1883'te İstanbul'da Sanayi Nefise Mektebi adı altında Osman Hamdi Bey tarafından kurulmuştur. Türkiye'nin Batılı anlamda sanat eğitimi veren ilk yüksekokulu olan bu kurumun adı 1969 yılında İstanbul Devlet Güzel Sanatlar Akademisi, 1982'de de Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi olarak değişmiştir. Bu okulda Bauhaus hareketiyle plastik/görsel sanatlar ağırlıklı atölye eğitiminin egemen olduğu görülür (Özsoy, 2015, s.65). Bauhaus ekolünü izleyerek 1957 yılında Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Okulu kurulmuştur. Özsoy (2015, s. 65)'a göre, bugünkü Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi'nin temelini oluşturan okulun amacı, "işlevsel sanat yapıtları üretebilecek çok yönlü sanatçılar, tasarımcılar yetiştirmektir". İstanbul dışında resim öğretmeni yetiştirecek ayrı bir kurumun kurulması 1925 ve 1926 yıllarında hem Türk hem de yabancı pek çok eğitimcinin (İsmail Hakkı Baltacıoğlu, İsmail Hakkı Tonguç, John Dewey, G. Stiekler vb.) rapor ve çabalarıyla kararlaştırılır (Özsoy, 2015, s.50). Bu bağlamda Anadolu'daki ilk sanat eğitimi hareketi olarak adlandırılan Ankara Gazi Terbiye Enstitüsü Resim-İş Bölümü (1932) kurulur. Köy Enstitüsü Sistemi'nin kuramcısı ve kurucusu İsmail Hakkı Tonguç, 1927-35 arasında GEE'nin değişik bölümlerinin resim ve elişi öğretmeni; Resim-İş Bölümü'nün

kurucusu ve ilk başkanı, bir süre de Enstitü müdürü olarak görev yapmıştır. Tonguç, Köy Enstitüsü sistemine temel olan düşüncelerini burada biçimlendirmiştir (Altunya, 2004).

Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-İş Bölümü, güzel sanatlar eğitiminin temel disiplinlerini vermeyi, kültürel birikim ve toplumsal duyarlılıktan beslenmeyi, sanat eylemini temel amaç olarak görmeyi; ayrıca sanat eğitiminin çeşitli eğitim kademelerinde nasıl uygulanacağına yönelik pedagojik bir eğitim vermeyi amaçlar (Pekmezci, 2017). Özsoy (2015, s.51)'a göre, bu kurumdan mezun olanlar, yalnız ortaöğretim öğretmenliği değil, gerektiğinde ilkokul öğretmenlerine, gerektiğinde de halk eğitimine ve hizmetlerine yardımcı olacak şekilde eğitilirler. 'Yüksek Öğretmen Modeli 'olarak (Ak, 2017, s.313) da bilinen kurum, geçmişten günümüze ortaokullara birçok sanat öğretmeni yetiştirmiş ve yetiştirmeye de devam etmektedir. Pekmezci (2017, s.293) Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-İş Bölümü'ndeki eğitimin amaçlarını şöyle özetler:

- Hayatla bağlantılı bir eğitimi topluma sunmak,
- Yüksek bir sanat ayrımı yerine, sanatı yaşamın önemli bir parçası sayan üretici eğitimci-sanatçı profili yetiştirmek,
- Üreten, ürettiğini toplumla paylaşan ve ürettiğiyle etrafına önderlik edebilen insan tipi yaratmaktır.

Pekmezci (2017) gibi Aliçavuşoğlu (2017, s.23)'na göre de resim-iş eğitiminin amaçlarından biri "sanatı zanaatla birleştirerek sanatın toplumsal amacını yeniden keşfetmektir". Bu amaçlar doğrultusunda Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-İş Bölümü'nün okul ile yaşam, sanat dünyası ile endüstri arasında sıkı bir ilişki kuran Bauhaus'un içinde yaşadığı toplumun sosyal konuları üzerinde bilinçlenen ve toplumun gereksinimlerine karşılık verebilecek ve sosyal sorumluluk taşıyabilecek sanatçılar/sanat eğitmenleri yetiştirmek olan anlayışıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir (Erkmen, 2017). Bauhaus'un toplumsal eğitim anlayışı, Türkiye'de önemli eğitim hareketlerinin (1931 Halk evleri-Halk odaları, 1938-1944 Yurt Resimleri sergileri, 1940 Köy Enstitüleri) temelini de oluşturur. Örneğin, Bauhaus'un etkisinin köylere uzanmasına zemin hazırlayan 1940 yılında kurulan Köy Enstitüleri, öğretmen yetiştirme alanında gerçekleştirilen kültürel etkinliklerle, sanatsal keşiflerle daha yaratıcı düşünme gücünün gelişimine zemin hazırlar (Pekmezci, 2017). Bugünkü sanat eğitimi anlayışımızda da Bauhaus'un bu toplumsal sanat bakış açısını görmek mümkündür. Özellikle çağdaş sanatta ve sanat eğitimi yaklaşımında sanatın günlük yaşama yansımasını gözeten ve

gündelik hayat üzerinde düşünülüp tartışılabilecek, sanatçıların toplumsal sorumluluğunu önemseyecek bir eğilim göze çarpar.

Sanat eğitimi yaşanılan çağın, toplumların, kültürlerin ve bireylerin gereksinimlerine göre okul izlencelerinde farklı söylemlerle yer alır. Bu söylemler kimi zaman sanatı, kimi zaman çocuğu, kimi zaman da toplumu temel alır (Kırışoğlu, 2009, s.1). Eisner (1972) bu bileşenleri çocuk (öğrenen), disiplin (konu alanı) ve toplum olarak üçlü ilişkiler ağı içinde değerlendirir. Günün koşullarına göre bu yaklaşımlardan bazen biri daha çok ön plana çıkabilir. Örneğin günümüzde toplum temelli bir sanat eğitimi anlayışının daha egemen olduğu görülür. Bu bağlamda sanat eğitimi, toplumsal iyileştirmenin ve toplumsal dönüşümün sağlanmasında bir araç haline gelir. Sanat eğitiminin amaçları arasında toplumsal değerleri ortaya çıkarma, yeniden yaratma ve yapılandırma yer alır (Kırışoğlu, 2009). Günümüz sanat eğitiminde, toplumun ve toplumsal değerlerin öne çıkmasını sağlayan çağdaş yaklaşımlardan biri 'Görsel Kültür'dür. Bu bağlamda sanat eğitiminde yeni düşünce şekillerinin nasıl uygulanmaya konulabileceği önemlidir. Bunun için de sanat öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin geliştirilmesine önem verilmesi gerekir.

Son yıllarda hem Milli Eğitim Bakanlığı hem de Yükseköğretim Kurulu tarafından öğretmenlik mesleğine ilişkin bazı düzenlemeler yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017'de 'Öğretmen Strateji Belgesi' kabul edilmiş ve 'Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri' yeniden tanımlanmıştır. Ayrıca bunlarla birlikte birtakım yeni hedefler ve beklentiler de yer almıştır. MEB'de öğretmen yeterlikleriyle ilgili ilk çalışmalar 1999 yılında başlatılmıştır. 2002 yılında öğretmen yeterlikleri: 'eğitme-öğretme yeterlikleri', 'genel kültür bilgi ve becerileri' ve 'özel alan bilgi ve becerileri' olmak üzere üç başlık altında hazırlanmıştır. 2006 yılında ise YÖK-MEB işbirliğinde 'Milli Eğitimi Geliştirme Projesi' kapsamında öğretmen yeterlikleri Avrupa Birliği ülkeleriyle uyumlu olacak şekilde yeniden belirlenmiştir. Bu bağlamda belirlenen öğretmen yeterlikleri şöyledir (MEB, 2017, s.7):

- Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim,
- Öğrenme ve öğretme süreci,
- Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme,
- Öğrenciyi tanıma,
- Program ve içerik bilgisi,
- Okul, aile ve toplum ilişkileridir.

2017 yılında eğitim alanındaki yeni gelişmeleri takip edebilmek ve bu gelişimlere uyum sağlayabilmek adına Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde güncellemeler yapılmıştır. Bu kapsamda güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; 'mesleki bilgi', 'mesleki beceri', 'tutum ve değerler' şeklinde 3 ana yeterlik alanından oluşturulmuştur (MEB, 2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinden, mesleki bilgi; öğretmenin veya öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi yeterliklerinden oluşur. Mesleki beceri ise, öğretmenin veya öğretmen adayının sınıf içi ve okul dışı uygulamalarıyla ilgili eğitim-öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ile izleme ve değerlendirme yeterliklerini kapsar. Son olarak tutum ve değerler; öğrenciye yaklaşım, milli, manevi, evrensel değerler, iletişim ve işbirliği ile kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerinden oluşur (MEB, 2017). MEB tarafından 2002, 2006 ve 2017 yıllarında gerçekleşen 'Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri' çalışmaları üniversitelerin öğretmen yetiştirme lisans programlarında da yıllara göre düzenlemeler ve güncellemeler yapılmasını gerekli kılmıştır.

Öğretmen yetiştirme işlevinin üniversitelere devredilmesinden günümüze kadar geçen süreçte öğretmen yetiştirme lisans programlarıyla ilgili farklı yıllara ait (1997, 2006, 2009 ve 2018) güncelleme ve düzenleme çalışmaları mevcuttur. Bu bağlamda yapılan en kapsamlı çalışma, 1996-1997 yıllarında 'Milli Eğitimi Geliştirme Projesi' çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada Eğitim Bilimleri alanında açılmış olan ancak istihdamda karşılığı olmayan bazı lisans programları kapatılmıştır. 1997-1998 yıllarında ise MEB ve YÖK işbirliğiyle Eğitim Fakültelerindeki bazı bölümlerinin ve anabilim dallarının ders programlarında düzenlemeler ve güncellemeler yapılmıştır. 2006 yılına gelindiğinde ise daha önce hazırlanan programın aksayan yönleri ele alınarak revize edilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlik programlarında yer alan meslek bilgisi derslerinde bazı düzenlemeler yapılmıştır. Günümüze gelindiğinde ise eğitim ve öğretmen yetiştirme alanındaki çağdaş yaklaşımlar ve Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen yapısal değişiklikler doğrultusunda eğitim fakültelerinin bölüm ve anabilim dalı açısından yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme lisans programlarının güncellenmesi bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır (YÖK, 2018). Bu doğrultuda 2018 yılında lisans programları yeniden yapılandırılmıştır.

Yeni lisans programlarının hazırlanması sürecinde alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik yönden donanımlı, toplumsal değerleri ve idealleri benimseyen niteliklerde

öğretmen adayları yetiştirmek üzerine çok fazla vurgu yapılmıştır. Öğretmenlik lisans programlarındaki dersler, Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB), Alan Eğitimi (AE) ve Genel Kültür (GK) dersleri olmak üzere üç gruptan oluşmaktadır. Bu bağlamda, yapılan düzenlemeler sonucunda programlar, %50-60 oranında alan bilgisi, %25-30 oranında meslek bilgisi ve %15-20 oranında da genel kültür derslerinden oluşmuştur (YÖK, 2018).

Güncellenen lisans programlarındaki derslerin adı, içeriği, haftalık saati ve kredisiyle ilgili değişiklikler yapılmıştır. Program, bazı derslerin çıkartılmasıyla, birleştirilmesiyle veya yeniden eklenen derslerle şekillenmiştir. Bu bağlamda Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programı'nda güncellenen alan eğitimi derslerinden biri 'Özel Öğretim Yöntemleri II' dersi olmuştur. Bu dersin 2007 yılındaki lisans programına ilişkin ders içeriği şöyledir:

> Sanat eğitiminde aktif ve işbirlikli öğrenme yaklaşımlarıyla, çoklu zeka kuramı ve oluşturmacı yaklaşımlar. Görsel sanatlar eğitiminde çok kültürlü ve kültürler arası bilgilenmeleri sağlayarak konuların ÇASEY'ne göre ders planlarına dönüştürülmesi. Ünite ve günlük plan hazırlama. Ölçme ve değerlendirme yöntemleri. Okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim görsel sanatlar derslerinde eğitim ve değerlendirme durumları. Sınıf yönetimi ve öğretmenlik uygulamasına ilişkin temel bilgiler (YÖK, 2007, s.171).

2018'de güncellenen lisans ders programında bu dersin hem adı hem de içeriği yeniden yapılandırılmıştır. Mevcut programa göre "Özel Öğretim Yöntemleri II " dersinin içinde yer alan alanın öğretimi, öğrenme ve öğretim yaklaşımları, öğretim programları vb. konular ayrılmıştır. Bu kapsamda programlara dersin adının başına ilgili alanın adı getirilerek "Görsel Sanatlar Öğretim Programları" ve "Görsel Sanatlar Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları" adında öğretmenlik alanının öğretimine yönelik alan eğitimi dersleri olarak eklenmiştir. Ayrıca, 'Özel Öğretim Yöntemleri II' dersinin adı da 'Görsel Sanatlar Öğretimi 2' şeklinde değiştirilmiştir (YÖK, 2018). Güncellenen lisans programında dersin içeriği şöyle tanımlanmıştır:

> Sanat eğitiminde aktif ve iş birlikli öğrenme yaklaşımlarıyla, çoklu zekâ kuramı ve oluşturmacı disiplinlerarası yaklaşımlar; görsel sanatlar öğretiminde çağdaş öğretim yöntemleri; görsel kültürün öğretimi; çok alanlı görsel sanatlar eğitimi yöntemine göre ders planlarına dönüştürülmesi; ünite ve günlük plan hazırlama, okul öncesi, temel ve ortaöğretim görsel sanatlar dersinde eğitim; ölçme ve değerlendirme yöntemleri; sınıf yönetimi ve öğretmenlik uygulamasına ilişkin temel bilgiler (YÖK, 2018, s.13).

Sanat eğitiminde alanın eğitimiyle doğrudan ilişkili olan bu dersin, mevcut program ve yeni program içeriği karşılaştırıldığında, disiplinlerarasılığın, yeni

yaklaşımların özellikle de bunlar içerisinde görsel kültürün öğretmen yetiştirmede hayata geçirileceğini gösterir niteliktedir.

Sanat eğitimindeki çağdaş yaklaşımlar özellikle de görsel kültür kişisel ve mesleki becerilerin ve sosyal değerlerin gelişimi için ilk ve ortaöğretim sanat öğretim programlarının yenilenmesini gerekli kılar. Böylece günümüzde 21.yüzyıl becerileri arasında yer alan; eleştirel düşünme, problem çözme, etkili iletişim, yenilikçi üretim, kültürel farklılıklara saygı ve iş birliği yapabilme gibi becerilerin gelişimi desteklenir. Ancak, İlk ve ortaöğretim öğrencilerine bu becerileri kazandıracak programlara ve bu programları uygulayacak şekilde yetiştirilmiş sanat öğretmenlerine ihtiyaç vardır. Bu da sadece Resim-İş Öğretmenliği programlarındaki atölye dersleriyle değil, sanat öğretimine yönelik hem kuramsal, hem de uygulamalı derslerle gerçekleşir (Özsoy ve Alakuş, 2017, s.42). Bu nedenle bu araştırma, sanat öğretiminde hem kuramsal hem de uygulama boyutuna yer veren, alan eğitimi içerisinde önemli derslerden biri olan 'Özel Öğretim Yöntemleri II' dersinde bugünkü adıyla 'Görsel Sanatlar Öğretimi II'dersinde gerçekleştirilmiştir.

Görsel sanatlar öğretmeni yetiştiren kurumlarda genel eğitim formasyon derslerinin yanı sıra öğretmen adayının alanına özgü olan en önemli mesleki alan derslerinin başında "Özel Öğretim Yöntemleri I-II" dersleri gelmektedir. Bu ders, eğitim fakültelerinin tüm bölümlerinde 5. ve 6. yarıyıllarda yürütülen, iki saati kuramsal, iki saati uygulama olmak üzere toplam üç kredilik zorunlu bir derstir. Alanın öğretimine yönelik bir ders olan Özel Öğretim Yöntemleri dersinin, öğretmen adayları için kılavuz niteliği taşımasının yanı sıra, gelecekteki öğretmenlik yaşantılarında mesleki bakımdan yaşamsal önem taşıyan bir yapıya ve içeriğe sahip olduğu düşünülmektedir.

Özel Öğretim Yöntemleri I dersi daha çok sanat, eğitim ve görsel sanatlar eğitimi arasındaki ilişkileri, sanat eğitiminin tarihini, gerekliliğini, sanatsal düzenlenme ögelerini ve ilkelerini içerir. Özel Öğretim Yöntemleri II dersi ise, öğretmen adaylarının alan, yöntem ve uygulama becerisinin düzeyi ve yeterlikleriyle yakından ilgilidir. Bu ders; sanatın genel olarak eğitimdeki yerini ve tarihini, sanatın hangi yollarla öğretilebileceğine ilişkin yöntem ve teknikleri, bunların uygulanış biçimlerini, sanatın farklı boyutlarını ve bu boyutlar arasındaki ilişkileri saptamayı hedeflemektedir. Ayrıca ders planlama, görsel ve bilgisel materyal hazırlama, sanatsal öğrenme ortamının ve ders dışı etkinliklerini düzenleme ve organize etme, proje üretimi, bireysel farklılıkların dikkate alınarak öğretimin çeşitlendirilmesi gibi yeterlikleri kapsamaktadır (Özsoy ve

Alakuş, 2017). Özsoy ve Alakuş (2017, s.11) 'Görsel Sanatlar Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri' adlı kitapta Özel Öğretim Yöntemleri II dersinin amaçlarını maddeler halinde açıklamışlardır. Ancak bu araştırmanın amacı doğrultusunda bu dersin amaçlarından özelikle üç tanesine odaklanılmıştır:

- Görsel sanatlar eğitiminde görsel-işitsel kaynaklardan yararlanabilme,
- Görsel sanatlar eğitiminde çağdaş öğretim yaklaşımlarını kavrayabilme ve bu yaklaşımlara dayanılarak ders planları hazırlayabilme,
- Çağdaş yaklaşımlar kapsamında hazırlanan ders planlarını öğretmenlik uygulamasında kullanabilmektir.

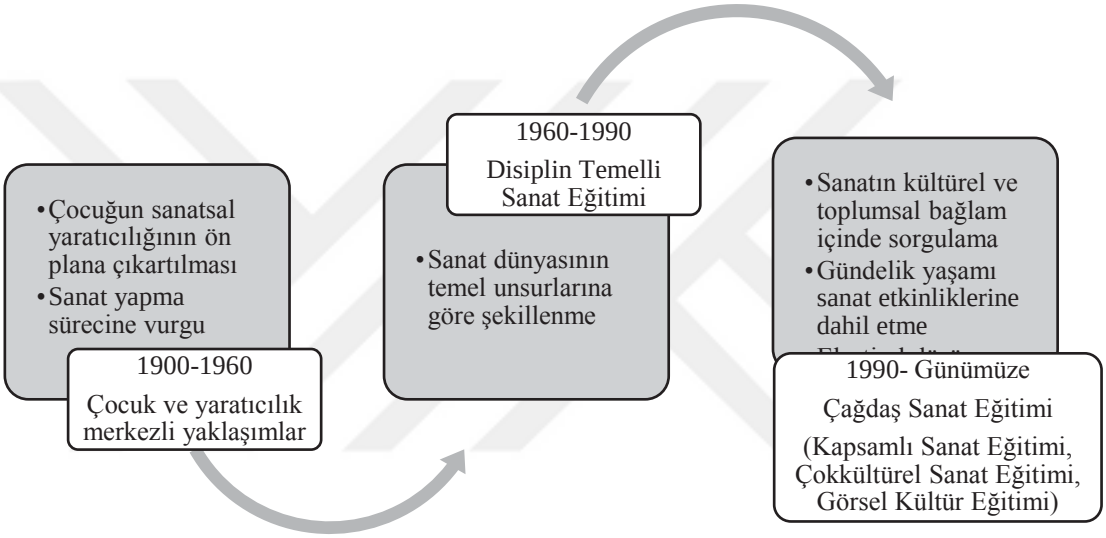
Öğretmeni iyi öğretmen yapan özelliklerden biri, ne yaptığını, niçin ve nasıl yaptığını yansıtma yeteneği olup, bunu yaşam boyu öğrenme alanına uyarlayabilmesi ve geliştirebilmesidir (Scales, Briddon ve Senior, 2015. s.20). Bu araştırma da öğretmen adaylarının yansıtma yeteneği, kuram ve uygulamanın ilişkilendirilmesi üzerine temellenir. Öğretmen eğitiminde önemli bir konu, kuram ve uygulama arasındaki dengenin sağlanması, kuramla uygulamanın bütünleştirilmesidir (YÖK, 2018, s.8).

Bu araştırmada, öğretmen adayları 12 hafta boyunda görsel kültür temelli öğrenme etkinlikleri kapsamında kuramsal bilgiler edinmiş ve kendi sanatsal uygulamalarına yansıtmışlardır. Ayrıca görsel kültür temelli ders planları hazırlamışlardır. Hazırlanan bu planlar 4 gönüllü öğretmen adayı ile 'Öğretmenlik Uygulaması' dersi kapsamında İlköğretim-Ortaöğretim Görsel Sanatlar Dersinde uygulanmıştır. Böylece öğretmenlik uygulaması dersinden de yaralanan bu araştırmanın, öğretmen adaylarını kendi öğrenmelerini yansıtmalarına, analiz etmeye, değerlendirmeye ve geliştirmeye teşvik ettiği söylenebilir.

2.2. Sanat Eğitimi ve Değişen Paradigmalar

Sanat eğitiminde farklı zamanlara ve koşullara göre bazı değişiklikler yaşandığı gözlenmektedir. 17 ve 19. yüzyıllar arasında sanat eğitimi gerçeği temsil eden akademik bir modeli ön plana çıkarırken, 20. yüzyılın başlarında sanat eğitiminin içeriğine sanatsal düzenleme ya da görsel tasarım öge ve ilkeleri diye adlandırılan uygulamaları içeren biçimci estetik anlayış yansımıştır. 20. yüzyılın ortalarında ise yaratıcılığın önemsendiği ve dışavurumsal niteliklerin merkeze alındığı görülmüştür (Eker ve Aslan, 2011). Günümüzde ise, sanat eğitimi geleneksel yaklaşımların ve anlayışların ötesinde, farklı alanlarla (sosyoloji, antropoloji, kültürel çalışmalar, feminizm, medya, tarih, coğrafya,

psikoloji vs.) iç içe geçerek disiplinlerarası bir alan haline gelmiştir. Bu bağlamda tekilciliğin yerini çoğulculuğun aldığı ve farklılıkların benimsendiği bir anlayış olan postmodern söylemin sanat eğitiminde disiplinlerarası bir yaklaşımın çıkış noktasını oluşturduğu söylenebilir (Türkkan, 2008, s.31). İçinde bulunduğumuz bu sanatsal yenilenme dönemi; görüntülerin metinlerden daha baskın olduğu ve görsel sanatların yeni yollarla ve sanatsal yöntemlerle izleyiciler tarafından çeşitli şekillerde yorumlanır hale geldiği bir yapılanmayı içerir. Mamur (2015) sanat eğitiminin geçmişten günümüze uluslararası bağlamda geçirdiği dönüşümü özetler (Bkz. Şekil 2.1).



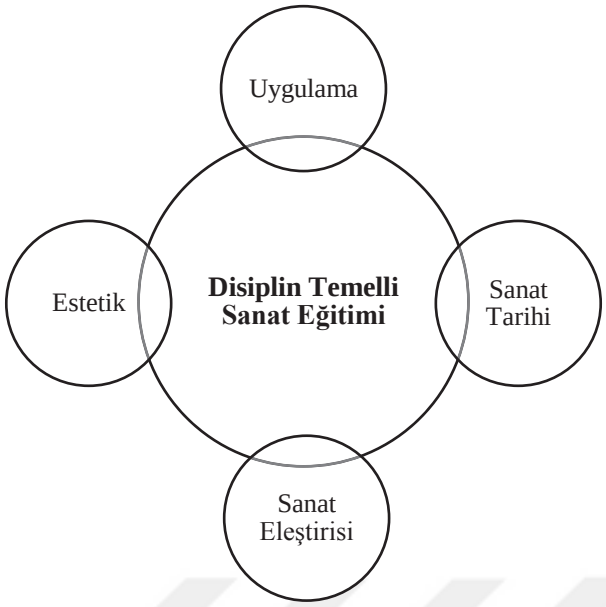
Şekil 2.1. *Sanat eğitiminin geçmişten günümüze uluslararası bağlamda geçirdiği dönüşüm (Mamur, 2015, s.30).*

1940'larda yaratıcı bir süreç içerisinde çocuğa sanat yapma yetkisi veren ve çocuğun sanatsal deneyimlerinden gelen duyarlılık üzerine temellenen çocuk merkezli yaklaşım pek çok sanat eğitimcisi (Dewey, 1920; Çizek, 1970; Kellog, 1970; Eisner, 1972; Lowenfeld, 1975; Hall, 1980) tarafından savunulmuştur. Bu yaklaşım; çocuğun aktif katılımını, duyusal deneyimlerini kullanabilmeyi, sanat eserinde ifade edilen deneyimle kimliğini özdeşleştirmeyi ve duygularını, düşüncelerini ve hissettiklerini görsel yollarla ifade etmeyi içerir. Lowenfeld'e göre, çocukların kendilerini, düşüncelerini ve duygularını kendi gelişim düzeylerinde ifade etmeleri önemlidir. Her çocuğun ifadesi, onun gelişme seviyesine ve çevreyle olan ilişkisine göre farklıdır. Yetişkinlerin görevi de çocukların çevresiyle olan ilişkilerini anlamlı kılmaktır (Sullivan, 2002, s.9). Bu yaklaşımda sanat dersinin amacı, çocukların çok yönlü gizil güçlerini

ortaya çıkarmak, onun duygu dünyasına sanat temelli yaratıcı etkinlikler yoluyla çıkış sağlamak olarak belirlenir. Bu doğrultuda çocuğun çok yönlü gelişimine yönelik beklentilerine yanıt arandığı için sanat bir amaç değil, araç konumundadır (Kırışoğlu, 2009, s.11). 1960'lı yıllara gelindiğinde Türkiye'de dâhil olmak üzere birçok ülkeyi etkisi altına alan bu görüş, sanat öğretimine özellikle Viktor Lowenfeld'in ve öğrencilerinin araştırmalarıyla önemli yenilikler getirmiş, bu anlamda çocuk merkezli eğitim ve öğretim anlayışı baskın olmuştur. Ancak zamanla bu yaklaşımın aşırı özgürlükçü tavrının dersleri rahatlama durumuna getirmesi, öğretmenlerin sorumluluklarını azaltması üzerine yaşanan sorunlar pek çok sanat eğitimcisini, sanat eğitiminde kıram ve uygulama boyutunda yeni arayışlara götürmüştür (Özsoy ve Alakuş, 2017, s.104).

Genel eğitim politika ve uygulamalarında, ülkelerin ihtiyaçları, yeni görüşler ve araştırmalar için yapılan maddi ve manevi çeşitli desteklerle elde edilen değişiklikler çerçevesinde yeni uygulamalar başlatılmıştır. Jerome Bruner'in Amerika Birleşik Devletlerinde 1959 yılında düzenlenen bir konferansa sunduğu, daha sonra "Eğitim Süreci" (Process of Education, 1960) adlı bir kitap olarak yayınlanan raporundaki "disiplinler (alanlar)" düşüncesi tüm ders alanlarıyla birlikte görsel sanatlar eğitimini de etkilemiştir. Bu rapor okullarda, yapı oluşturmada disiplinlerin rolünün anlaşılmasına, kavramsal içeriğin oluşturulmasına ve ders öğretim programı yapmaya yönelik araştırma modellerinin kurulmasına yardımcı olmuştur (Özsoy ve Alakuş, 2017, s.106).

1984'de David Greer'le birlikte kuramsal yapısı şekillendirilen Disiplin Temelli Sanat Eğitimi Yaklaşımı, ABD'deki hükümet politikalarının destekleriyle eğitim kurumlarında (Getty Eğitim Enstitüsü) yoğun bir şekilde uygulanmaya başlanmıştır. Bu yaklaşım; görsel sanatlarda atölye temelli gerçekleşen öğretimin sanatın öğretilmesinde tek başına yeterli olmadığını bu sebeple sanatta daha derin anlamları sağlayabilecek sanat eleştirisi, sanat tarihi ve estetik uygulamalarının temel bir birleşeni olarak düşünülür (Lachapelle, 1997). Disiplin Temelli Sanat Eğitimi, sanatsal çalışmanın yanı sıra sanatsal öğrenim için gerekli olan disiplinlerin öğretim programındaki diğer konularla ilişkilendirilmesini destekleyen bir çerçeve üzerine temellenir (Sullivan, 2002, s.10). Bu yaklaşımla sanatın daha iyi ve daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlayacağını savunan Greer (1984'ten aktaran Lachapelle, 1997, s.136)'e göre, estetik, uygulama, sanat eleştirisi ve sanat tarihi ile ilgili kavram ve becerilerin eşzamanlı olarak öğretilmesi ve birinin diğeri ile etkileşim halinde olması öğretimi daha etkin kılar (Bkz. Şekil 2.2).



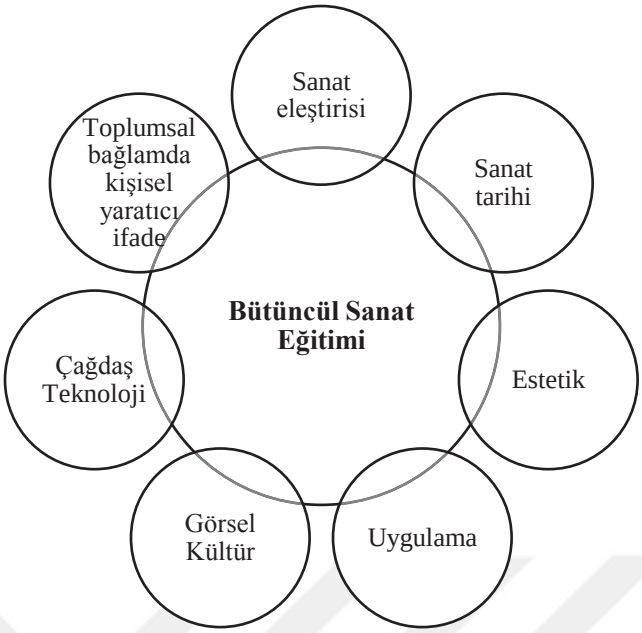
Şekil 2.2. *Disiplin temelli sanat eğitimi bileşenleri*

Disiplin Temelli Sanat Eğitimi, estetik, sanat eleştirisi, sanat tarihi ve uygulama olmak üzere dört sanat disiplininin içeriğini bütünleştirir. Öğrenciler bu disiplinlerle sanat eserlerini okuyarak, eleştirel düşünme ve sorgulama becerileri geliştirir. Bir başka deyişle, sanat eğitimi bir disiplin olarak sanatı öğretmekten çok farklı konu alanlarına da uygulanabilen eleştirel çözümleme yetkisi kazandırmayı amaçlar. Burada önemli olan, bir durumu, bir nesneyi ya da olguyu salt eleştirmekle kalmayıp, eleştirilen konuları değiştirmeye yönelik çaba içinde olmayı öğretmektir. Bu bağlamda sanat eğitimi, toplumsal durumları, toplumun değerlerini, görsel sanatları ağırlıklı olarak kapsayan görsel kültürü anlamayı, çözümlemeyi, yönlendirmeyi amaç edinmiş bir alandır (Kırışoğlu, 2009, s.13).

Birçok sanat eğitimcisi disiplin temelli sanat eğitimi uygulamasında çeşitli ihmallere dikkat çekerek eleştirilerde bulunmuştur. Eleştirilerden biri, disiplin temelli sanat eğitimi yaklaşımının öğretim programının oluşumunda öğrenmede sorumluluğu öğretmene yükleyen, öğretmeni otorite rolünde ele alan ve geleneksel konuların kavranmasına odaklanan ‘Esasicilik’ ve ‘Klasik İdealizm’ gibi felsefi akımlara dayanır. Bu her iki akım ideal formun değişmez ve zamansız olduğu inancına dayalı olarak geçmiş kültürlerde değerli görülen sanat eserinin eleştirel anlamda tekrar değerlendirilmesini engeller. Bu nedenle disiplin temelli sanat eğitimi yaklaşımının sanatın sürekli değişim ve yeniden değerlendirmeye olan inancı üzerine Dewey'in “Pragmatizm” felsefesi üzerine odaklanması gerektiği savunulur. Sanatın yeniden

değerlendirilmesi, her bir yeni nesil öğrencilerinin estetiksel görüşlerini takip edebilmek için önemlidir. Pragmatizm, görsel kültür çalışmalarının temel felsefesidir. Sanatın yapıldığı ve kullanıldığı bağlam ve özellikle de toplum üzerindeki anlamları ve etkileri, görsel kültürün incelenmesi açısından önemlidir. Görsel kültüre ilişkin çalışmalarda pragmatizmin ana noktası, bir eserin güzel olup olmadığı ya da sanat olmasına bakılmaksızın; bireyleri ve toplumu nasıl etkilediğidir (Anderson ve Milbrandt, 2005, s.84). Diğer bir eleştiri ise sanat eğitiminin çoklu disiplinlere ihtiyaç duymasıdır. Belirlenen disiplinlerin (sanat eleştirisi, sanat tarihi, estetik ve uygulama) dışında bireylerin gerçek yaşamlarıyla ilişkili deneyimlerini içeren psikoloji, felsefe, tarih, edebiyat, bilim, sosyoloji ve antropoloji gibi alanların da ele alınması gerektiği düşünülür (Holt, 1990; Hamblen, 1997). Günümüzde çağdaş sanatta cinsiyetin, ırkın, feminizmin ve farklı kültürel yaşam biçimlerinin ve değerlerinin yansıtıldığı uygulamalara rastlamak mümkündür. Dolayısıyla bu uygulamaların sanat eğitiminde günlük yaşamla ilişkilendirilerek çağdaş yöntem ve yaklaşımlarla sınıfta temsil edilmesi önemlidir. Örneğin; çağdaş yaklaşımlardan biri olan görsel kültür eğitimi; mimari, ürün tasarımı, grafik tasarım, resim, heykel, çevre tasarımı gibi her türlü görsel iletişim biçimlerine açık olan çalışma alanlarını içerir ve bu alanların öğrenciler tarafından sorgulanmasını sağlar. Böylece öğrencilerin ekonomik, kültürel, sosyolojik, tarihsel faktörlerle tanışmalarını mümkün kılabilir. Dolayısıyla, 21. yüzyılda sanat eğitimine görsel kültür uygulamalarını entegre etme; öğrencilerin sosyolojik açıdan gerçek yaşam gereksinimlerini dikkate alacağından öğretim uygulamalarını, müfredat içeriğini ve alanın amaçlarını değişikliğe uğratabilir (Eisner, 2001, s.7). Bu nedenle görsel kültür eğitimi müfredat yapılandırmasında "Bütüncül Sanat Eğitimine" rehberlik eder. Bütüncül Sanat Eğitimi; disiplin merkezli, tematik, disiplinlerarası ve yaşam merkezlidir. Bütüncül Sanat Eğitimi şimdiye kadar öğretim programlarında yer alan dört disiplinle (sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulama) birlikte üç disiplini (görsel kültür, teknoloji, toplumsal bağlamda kişisel yaratıcı ifade) daha içerir (Bkz. Şekil 2.3).

Sanat eğitimi, toplumsal iyileştirmenin ve bu bağlamda toplumsal dönüşümün hizmetinde olup bireyin yeni duruma uyumunda bir araçtır. Toplumsal dönüşüm, yeniden yaratma ve yeniden yapılandırma bu yaklaşımın söylemleridir. Bu kapsamda sanatın amacı, salt toplumun değerlerini ortaya çıkartmak değil, yeni değerlerin yaratılmasında etkin olmaktır (Kırışoğlu, 2009, s.13).



Şekil 2.3. *Bütüncül sanat eğitimi bileşenleri (Anderson ve Milbrandt, 2005, s.7)*

Sanayi toplumundan sanayi sonrası bilgi toplumuna geçişi temsil eden yeni dünya birçok değişimi içinde barındırır. Sosyo-ekonomik yapılarda, toplumsal ve kültürel ilişkilerde ve günlük yaşam biçimlerinde kendini gösteren her türlü farklılık yeni bir dönemin içinde olunduğunun belirtilerini gösterir. Bu kendisini modernizmin karşıt görüşleriyle tanıtan postmodern söylemdir. Bu söylem zamanla her alana nüfuz ederek kendini gerçekçi ve geçerli kılmayı başarmıştır (Tunç ve Karadağ, 2013, s. 310).

Düşünsel bir hareket olarak 20. yüzyılın ortalarında kendisini gösteren postmodernizm, başlarda Fransa'da 1970'lerde ABD'de taraftar bulmuş, 1980'lerde de tüm Avrupa ülkelerine yayılmıştır. Türkiye'de ise 1990'lı yıllarda gündeme gelmeye başlamıştır. İlk zamanlar mimaride daha sonra görsel sanatlarda kendini gösteren hareket zamanla sosyoloji, tarih, siyaset, antropoloji, psikoloji, psikiyatri, dilbilim gibi birçok disiplinin alanına girmiştir (Aydın, 2006, s.28). Görsel sanatlara ilişkin postmodernizm teriminin ilk kullanımı 1972'de Robert Rauschenberg'in kitle iletişim araçlarına yer verdiği resimleri tanımlayan Amerikalı eleştirmen Leo Steinberg tarafından yapılmıştır. Fakat bu hareketin temeli çok daha erken dönemlere özellikle Dada hareketiyle ilişkili olarak Marcel Duchamp'ın geleneksel sanata meydan okurcasına günlük yaşama ait objeleri kullanarak ve düşünceyi harekete geçirerek yaptığı sanatsal uygulamalara kadar dayanır. Bu bağlamda Postmodern sanat, evrensellik veya bilimsellikten daha çok

bireysel içerikli öyküler ve günlük yaşamla ilişkili durumları tercih eder (Milbrandt, 1998, s. 47). Postmodernistlere göre modernizm, gündelik olandan uzaklaşıp mutlak olanı sanatın temel sorunsalı yapmıştır. Postmodernizm ise bu anlayıştan uzaklaşarak sanatı gündelik olanın içinden, genel geçer şeylerden derlemiştir. Bu yolla postmodernizm günlük yaşamda sanat ve estetiğin ilişkisini irdelemeyi hedeflemiştir.

Featherstone'a (2013, s.30) göre, sanat ile postmodernizmi ilişkilendiren merkezi özellikler şunlardır:

- Sanat ve gündelik yaşam arasındaki sınırların erimesi,
- Yüksek kültür ve popüler kültür arasındaki hiyerarşik yapının çökmesi,
- Eklektizmi ve kodların bir araya gelmesini destekleyen bir üslup melezleşmesi,
- Parodi, pastiş, ironi, oyunculuk ve kültürün yüzeyselleşmesi gibi kavramların ortaya çıkması,
- Sanatçının özgünlüğünün gözden düşmesi,
- Sanatın artık tekrardan ibaret olabileceği varsayımı

Bu ifadeler doğrultusunda postmodernizmin etkisiyle, günümüz sanatının insan bilimleri ve sosyal bilimler gibi birçok disiplinin ilgi alanına girdiğini söylemek mümkündür. Postmodern olarak nitelendirilen süreçte görülen sanatsal yaklaşımlar, resim, heykel, enstalasyon, fotoğraf gibi farklı ifade biçimleriyle yeni bir kavramsal sanat anlayışı yaratmış böylece tek bir sanat dalının egemenliğine son vererek, disiplinlerarası ve çoğulcu bir anlayış getirmiştir (Antmen, 2009, s.277).

Swift ve Steers (1999, s.7), postmodern sanatı üç temel ilkeye dayandırır; farklılık, çoğulculuk ve bağımsız düşünce. Sanatsal uygulama ve kuram açısından farklılık; kişisel ve sosyal düzeyde yapılan eylem ve tartışma içinde yer edinmektir. Çoğulculuk; herhangi bir konuda farkındalık yaratmaya, çözüm önermeye, anlam yaratmaya ve çeşitli metotlar kullanmaya işaret etmektedir. Bağımsız düşünme ise sanatta öğretimin ve öğrenmenin doğal bir biçimde içebakış yoluyla gerçekleşmesini etkin kılarak yaratıcı ve bireysel gelişmeyi sağlamaktır.

Yukarıda verilen bilgilerden de anlaşılabileceği gibi postmodernizm, sanatın olduğu kadar eğitim ile ilgili söylemlerin, stratejilerin ve politikaların da belirleyicisi olmaktadır. Eker ve Seylan (2005, s.168)' a göre, postmodern pedagojiyi etkili hale getiren şey, medya, teknoloji ve internettir. Postmodernistlere göre, bugün medya bir şeyleri iletmek yerine inşa eder hale gelmiştir. Medya her ortamda gönderdiği iletilerle yeni bir toplumsal yapı ve yeni bir tepki biçimini gerektiren bir ortam yaratmaktadır.

Medya, görüntülerin ve imgelerin her yeri sardığı "elektronik bir gerçeklik" yaratmıştır (Kumar, 2013, s.150). Bu gelişimlerin etkisiyle postmodernistler, kültürel anlam taşıyan imgelere, farklı kültürel biçimlere odaklanmıştır. Filmler, reklamlar ve televizyon programları arasındaki metinler arası göndermeleri birbiriyle düz ve çapraz ilişkiler kurarak ele almışlardır. Böylece imgeler büyük bir hızla sosyal yaşamla bütünleşip günlük yaşamın içine girmiştir (Mcrobbie'den aktaran Türkkan, 2008, s.31). Dolayısıyla 1970'lerden sonra pek çok sanatçının kitle iletişim araçlarından yayılan görsel imgelerin gizlediği toplumsal düzenin stratejilerini ortaya çıkaran eserler üretmeye odaklandığı görülmüştür. Sanatçılar çalışmalarında belgesel, popüler müzik, dram, komedi gibi farklı ifade biçimlerini harmanlayarak gerçeklikle kurgunun birbirine geçtiği görsel kültürel eserlerin gündelik yaşam üzerindeki etkisini sorgulamışlardır.

Sanatsal ve pedagojik açıdan postmodernizme yönelik yapılan bu tespitler çağdaş sanat eğitiminde büyük değişimlere işaret etmektedir. Küreselleşen dünyada sanat, bir beceri olmaktan çok daha fazla şey ifade etmektedir. Sanat eğitimi hem ulusal hem de evrensel açıdan önemli stratejiler geliştirme noktasına sürüklenmektedir (Eker ve Seylan, 2005, s.170). Modern sonrası sanatın kültürel, tarihsel, toplumsal ve politik konulara gönderme yapan söylemleri ve eylemleri sanatta biçimsel estetik kaygıların önüne geçer. Böylece sanatta kültürel çözümlemeler, anlamlar ve düşünceler daha önemli olur (Bamford'dan aktaran Kırışoğlu, 2009, s.35). Bu durum sanat eğitiminde çok kültürlülük, estetik çoğulculuk, sanatın anlamı, sanat ve izleyici arasındaki etkileşim gibi yeni uygulama yaklaşımlarını doğurmuştur. Çağdaş görsel sanatlar eğitimi öğretim programının postmodern koşulların yarattığı, sosyal etkileşim, kültürel kimlik ve politik söylem gibi kültürel dönüşüm unsurlarının etkisinde kalması yadsınamaz (Bkz. Tablo 2.1). Öğrencilerin yaşadıkları postmodern dünyayı anlamalarını istiyorsak, geleneksel öğretim ve öğrenmenin sınırlarını aşarak kültürlerarası, disiplinlerarası ve farklı sanatsal formların etkisi üzerine odaklanılmalıdır. Bu disiplinlerarası yaklaşımlardan biri de Görsel Kültür'dür.

Tablo 2.1. *Görsel sanatlar eğitiminde postmodern program içerikleri (Freedman, 2003, s.20-22)*

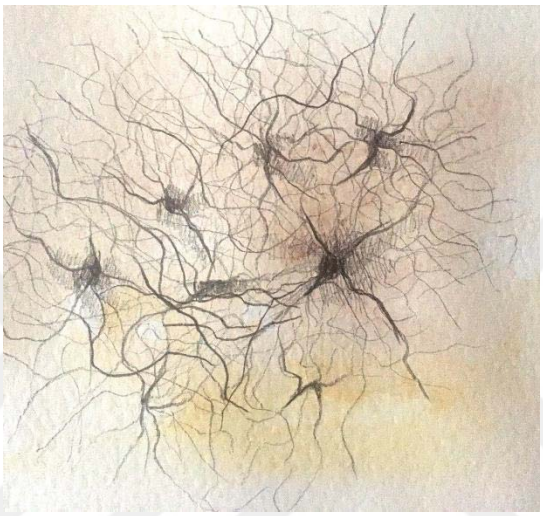
Yeniden kavramlaştırma	Çağdaş sanat eğitiminde obje temelli uygulamalar yerini etkileşimli-ilişkisel uygulamalara bırakmıştır. Böylece sanatta ilişkisel form yoluyla gelişen izleyici ve sanatçı arasındaki ilişkinin önemi vurgulanır.
Anlamlı estetik	Görsel formların çeşitliliğini anlamak, görsellerin bağlamsal üretimi ve keşfi arasındaki ilişkiyi kavramakla mümkün olabilir.
Sosyal perspektifler	Endüstri sonrası toplumlarda görsel ifadeler ve eleştiri biçimleri, sosyal yaşamı hem yansıtır hem de etkiler. Bireylerin ve sosyal grupların görsel formlar yoluyla ifade ettikleri kişisel görüşler müfredatta yeni bir vurgudur.
Etkileşimli bilgi	Bireysel bilgi yapılarındaki farklılıklar dikkate alınmakla birlikte bireylerin çevreyle ve diğer insanlarla bağlamsal ilişkileri de önemsenmelidir.
Kültürel bilgi	Kültürel farkındalık görsel sanatlar yoluyla derin bir şekilde yansıtılmakta ve desteklenmektedir. Toplumsal yaşamımız ve çevremizin görsel bir karakteri olan 'çokkültürlük' ve 'kültürler arası' konular sanatta öğretilmesi gereken önemli unsurlardır.
Disiplinlerarası yorumlama	Günümüzde sanat eğitimi; güzel sanatlar, bilgisayar oyunları, manga, uzun metrajlı filmler, oyuncak tasarımı, reklamcılık, televizyon programcılığı, moda tasarımı ve benzeri görsel kültür formlarıyla iç içedir. Bu doğrultuda görsel kültürün etki ve alanı müfredat içerisinde önemli bir yer edinir.
Teknolojik deneyim	Günümüzün bilgisayar teknolojisi geleneksel tekniklere meydan okurcasına hızlı ve kolay bir şekilde görüntü oluşturmaya, kopyalamaya, çoğaltmaya, değiştirmeye veya silmeye imkân sağlar. Görsel sanatları yeniden şekillendirme sürecinde ileri teknolojiler eğitimsel gelişme açısında oldukça önemlidir.
Olumlu eleştiri	Postmodernin parçalanmış, çoğunlukla çelişkili, çok disiplinli ve kültürlerarası yapıları bir disiplin üzerine temellenen müfredat yerine sınırları eriterek öğrencilerin görsel kültür ve eleştirel analiz üzerine daha fazla yoğunlaşmalarını sağlar.

2.3. Görsel Kültürün Keşfi

2.3.1. Görsel kültür tanımı ve kapsamı

Postmodern söyleme göre anlam, sürekli yeni anlam açılımlarına gönderme yapan, kaygan ve değişken bir yapıdır (Alp, 2015, s.79). Bu bağlamda nesnel bir bilgiden ziyade öznel bilginin yer aldığı herkesin kendi anlamını yarattığı bir süreç söz konusudur. Bu perspektiften bakıldığında, günümüzün çağdaş sanat oluşumları da (bir nesne olarak bir fikir; canlandırılmış, sahnelenmiş ya da yerleştirilmiş; belgelenmiş, yeri değiştirilmiş ya da duvara asılmış halde var olan sanatsal çalışmalar) izleyiciler tarafından kişisel, toplumsal ve kültürel açıdan yorumlanarak geniş anlamlar kazanır (Sullivan, 2002;

Kıratlı, 2010). Çağdaş sanat eğitiminde ise, anlamı oluşturan yapılar, görsel kültür öğretimi programı içinde gelişen görseller ve söylemler üzerine temellenir. Görsel kültür, bireylerin gündelik yaşamlarına ait olaylar ve görsel metinler arasında ilişki kurmalarına fırsat tanır. Böylece bireyler, görsel metinlerin toplumsal ve kültürel bağlamlarda ne söylediğine ve ne ifade etiğine yönelik çeşitli anlamlar yaratırlar (Anderson, 2003; Wilson, 2003). Bu açıdan görsel kültür ağaç kökü benzeri yapılardan hareket eden karmaşık bir görünüme sahip olan 'Köksap'a (Rizom) benzetilir (Bkz. Görsel 2.1).



Görsel 2.1. *Ağaç kökü benzeri görsel kültür (Duncum, 2001; Wilson, 2003; Saybaşlı, 2007).*

Deleuze ve Guattari (1987'den aktaran Fineberg, 2014, s.18) bitkilerde yatay olarak birden çok yerde yayılan ve aynı anda pek çok konumdan yeni tomurcukları ok gibi fırlatan ve bunu hiyerarşik olmayan, rastgele bir biçimde yapan bir kök yapısı olan 'köksap' (rizom) metaforunu kullanırlar. Deleuze ve Guattari, köksapları toplumdaki bağlantı ve çokkültürlük (heterojenlik) ilkeleri ile ilişkilendirir. Deleuze ve Guattari (1987'den aktaran Wilson 2003, s. 222)'ye göre, bir köksap göstergebilimsel (semiyotik) zincirler, iktidar örgütleri, sanat, bilim ve sosyal mücadelelerle ilgili koşullar arasında durmadan bağlantı kurar. Duncum (2001)'a göre, köksaplar herhangi bir şeyle bağlantı kurulabilecek bir çoğunluğun mevcut olduğu ve çok sayıda yaratıcı topluluğun yer aldığı bir izleyici temeline göre işler. Bu bakış açısından hareketle Saybaşılı (2007, s.17) görsel kültürün birbiriyle bağlantılı, çokkültürlü ve sürekli hareket halinde olan bir alan olarak köksaplarla benzerlik kurduğunu düşünür.

"Görsel kültür" terimi ilk kez 1983 yılında Svetlana Alpers tarafından 17. Yüzyıl Hollanda resimlerini tanımlamak için kullanılmıştır. Ancak Elkins'ın iddasına göre bu

terim Micheal Baxandall tarafından 15. Yüzyıl İtalya'nın resimsel, sanatsal ve tarihsel metinlerinde kullanılmıştır (Stankiewicz, 2004, s.6). Walker ve Chaplin (1997)'e göre, görsel kültürün bir çalışma alanı olarak doğuşu, 1960 ve 1970'li yıllarda sanat ve tasarım eğitiminin değişen ihtiyaçlarından kaynaklanır. Özellikle son 30 yıl içerisinde yaşanan yenilikçi yaklaşımlar, geleneksel sanat tarihi yöntemleri olan ikonografi ve ikonolojinin ötesinde yeni eleştiri yöntemleriyle sanatsal işlere bakma, kültürel inançları ve değerleri göstererek objeleri ve imgeleri ilişkilendirme doğrultusunda, görsel kültürün bakış açısını genişletir (Stankiewicz, 2004). Sanat tarihi, tasarım tarihi, mimarlık tarihi, film/medya/iletişim çalışmaları ve kültürel çalışmalardaki kuramsal gelişmelerle görsel kültür bir çalışma alanı olarak daha da şekillenir. Günümüzde uluslararası sınırların ortadan kalkması, kültürler arasında büyük geçişlerin olması ve birtakım kaynaşmaların yaşanması görsel kültür terimine yönelik kesin ve tek bir tanım yapma yerine hakkında birçok tanım ve tartışmayı kaçınılmaz kılmıştır (Karadağ, 2004, s.13).

Walker ve Chaplin (1997, s.2)'e göre, görsel kültür; insan emeği ve hayal gücüyle üretilen; estetik, sembolik, ideolojik ve politik amaçlara hizmet eden; nesnel işlevleri olan; görsel algıya hitap eden imgeler, kitle iletişim araçları ve performanslarla nitelendirilir. Anderson (2003)'a göre, görsel kültür, sanat müzesi içindeki ve dışındaki görsel eserleri, her türlü performansı, yeni ve gelişen teknolojileri ve tüm bunları gerçekleştiren, sunan insanların inançlarını, değerlerini ve tutumlarını kapsar. Mamur (2012, s.2151)' a göre, görsel kültür, bilgi ve medya teknolojilerinin yoğun olduğu bir dönemde bireylerin karşı karşıya geldiği görsel uyarıcıların çözümlenmesine ve anlamlandırılmasına yarayan ve post-modernizmin ortaya çıkması ile gündeme gelen bir kavramdır.

Görsel kültür üzerine en kapsayıcı tanımı 'Sanat, Tasarım ve Görsel Kültür' adlı kitabında Malcolm Barnard'ın (2010) yaptığı söylenebilinir. Barnard (2010, s.34) görsel kültürü, 'görsel' ve 'kültürel' olmak üzere iki açıdan yorumlamıştır. Görsel olanı; "işlevsel, iletişimsel ve estetik amacı olan ve insanlar tarafından üretilmiş, yorumlanmış ya da meydana getirilmiş her şey" şeklinde tanımlamıştır. Kültürel olanı ise, "farklı kültürel ve sosyal grupların günlük amaçlarını, uygulamalarını, değerlerini, inançlarını ve yaşam şekillerini anlamlandırma sistemleri" olarak tanımlar. Böylece daha demokratik ve çok boyutlu bir kültür kavramını vurgular.

Barnard'ın (2010) bu kapsamlı açıklamaları üzerine görsel kültür teriminin iki farklı şeyi ifade ettiği söylenebilir. Birincisi, görsel terimi büyük ölçüde görsel eserler ve

onların anlamlarıyla ilgilidir. İkincisi, kültür terimi görsellerin üretimi, dağıtımı ve kullanımı da olmak üzere varoldukları sosyal bağlamlarla ilgilidir. Bu bağlamda görsel imgeler, sosyal yaşam üzerindeki etkilerini içeren toplumsal söylemin bir parçası olarak kendi bağlamsal zenginlikleri içerisinde incelenir.

Tavin'e (2003) göre, görsel kültür çeşitli disiplinlerde (sanat tarihi, kültürel çalışmalar, edebi çalışmalar, medya çalışmaları, sanat tarihi ve film çalışmaları) ve kurumsal alanlarda (üniversiteler, müzeler, akademik yayınlar) farklı şekillerde ele alınan üç temel kavramla ilişkilidir. Tavin (2003, s.78)'in belirlediği bu kavramlar şunlardır:

- Olgusal: Görsel kültür, imgeleri görme ve hayal etme yoluyla deneyimin, öznelliğin ve bilincin derinden etkilendiği bir durumu betimler.
- Maddesel: Görsel kültür; imgeleri, insan yapımı eserleri, objeleri, enstrümanları ve kitle iletişim araçlarını kapsar.
- Pedagojik: Görsel kültür; çağdaş kültür içerisinde görsel deneyimin zenginliğini yorumlamayı ve analiz etmeyi hedefleyen disiplinlerarası bir projedir.

Alanyazında Tavin'in bu üç temel kavramının çeşitli özelliklerini bir araya getirmeye çalışan anlatımlara rastlamak mümkündür. Örneğin; Mirzoeff (1998, s.4) günümüzde insan deneyiminin pek çok yönden daha görsel ve görselleştirilmiş olduğunu savunmasıyla "olgusallık" kavramını destekler. Bir başka sanat eğitimcisi Mitchell (1994, s.16) ise Resim Kuramı (Picture Theory) adlı kitabında günümüzün görsel kültür çağını "resimsel dönüş" olarak adlandırır. Böylece resimsel dönüş çağında çevre, internet, televizyon, video, radyo, sinema gibi görsel iletişim teknoloji araçlarının yaydığı imgelerle çevrilidir. Saybaşılı (2007, s.18)'ya göre, görsel kültür, imgelerin üretildiği ve dolaşıma sokulup tüketildiği, görsel nesnelerin ve materyallerin birer işlev görmek için ortaya çıkarıldıkları toplumsal bir dünyayla ilişkilidir. Rogoff (1998, s.15)'a göre, imgeler; kültürümüze hükmeder, bilgi aktarır, zevk ve hoşnutsuzluk verir, biçimi etkiler, tüketimi belirler ve güç ilişkilerine aracılık eder. Bu bakış açıları da Tavin (2003)'e göre, görsel kültürün maddeselliğini vurgular. Ayrıca, bazı sanat eğitimcileri görsel kültürü oluşturan parçaların sadece imgeler, objeler olmadığını aynı zamanda özneleri/izleyicileri de kapsadığını düşünür. Örneğin Holly (1996, s.40)' e göre görsel kültür, kültürel anlam karmaşalarına takılmış öznelerden oluşur. Mirzoeff (1999, s.13) da görsel kültürü oluşturan parçaların imgelerden ziyade görünen ile izleyici arasındaki

etkileşimle oluştuğunu savunur. Saybaşılı (2007, s.18)'ya göre de görsel kültürün niyeti, bir çalışmanın incelediği şeyler ile ne yaptığı, çalışmanın dünya üzerinde ve dünya için ne etki ürettiği açısından değerlendirilebilir. Bu anlatımlara göre, görsel kültürün eğitimle ilişkisi, imge ve izleyici/özne arasındaki etkileşim ve bu etkileşim sürecinde yaşanabilecek bağlamsal yorumlar şeklinde ifade edilebilir.

Görsel kültür, birçok farklı alanlardaki (antropoloji, sosyoloji, sanat tarihi, medya, sağlık, sanat eğitimi vb) çalışmaları incelediğinden 'disiplinlerarası' bir alan olarak bilinir. Saybaşılı (2007, s.20)'ya göre, görsel kültür, görsel olanın farklı yönleriyle ilgilenen, sanat tarihi, film ve medya çalışmaları, sosyoloji gibi farklı birtakım alanlarda çalışan insanlar için kullanılan bir terim haline gelmiştir. Walker ve Chaplin (1997, s.1)'e göre, de görsel kültür çalışmaları, çeşitli disiplin ve yöntemlerin kesişiminin bir sonucu olarak ortaya çıkan karışık ve disiplinlerarası bir girişimdir. Benzer şekilde Mitchell (2002, s.178) de görsel kültürü disiplinlerarası bir yaklaşım olarak görerek görsel olanın günlük yaşam deneyimleri içerisinde sosyal ve kültürel açıdan incelenmesi olarak tanımlamaktadır. Son olarak, Freedman (2003) da görsel kültürü, çok kültürlü, kültürlerarası ve disiplinlerarası bir alan olarak tanımlar.

Çok alanlı, disiplinlerarası bir özelliği olan görsel kültürün sanat eğitimi alanında yapılan araştırmaların sayısı son zamanlarda hem uluslararası hem de ulusal alanda oldukça artmıştır. Özellikle sanat eğitiminde önemli bir kuruluş olan 'Amerika Ulusal Sanat Eğitimi Derneği' (National Art Education Association) düzenlediği konferanslarda görsel kültür üzerine yapılan yayınlar dikkate değerdir. Örneğin; 2006 yılında Chicago'da düzenlenen konferansta sunulan bildiri sayısı 50'nin üzerindedir. Bunların büyük bir kısmı da sınıflarda yapılan uygulamalar üzerinedir. Türkiye'de ise "görsel kültür öğretimi" üzerine bazı sanat eğitimcilerinin (Türkkan, 2008; Kuru, 2009; Uysal, 2009; Soğancı, 2011; Mamur, 2012, 2014, 2015; Dilli, 2013; Türkcan ve Coşkun, 2016; Coşkun, 2017) makale, tez ve kitap bölümü gibi yaptıkları yayınlarla bu yaklaşımın hem kuramsal hem de eğitsel uygulamalarını görmek mümkündür. Hurtwitz ve Day (2007, s. 283), sanat eğitimi alanında görsel kültürle ilgili yapılan araştırmaların eğitim uygulamalarına ilişkin katkısını şöyle özetler:

- Öğrencilerin gündelik yaşamlarını etkileyen görsel çevrelerine ilişkin bir bilinç oluşturmuştur.
- Çağdaş sanat eserlerine ve sanatçılarına vurgu artmıştır.
- Öğrenci merkezli pedagojiyi yeniden canlandırmıştır.

- Öğretmenlerin öğrencilerin gündelik yaşam deneyimleri ve ilgi alanları hakkında bilgi sahibi olmasına teşvik etmiştir.
- Sanat eğitimcilerine öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarına göre seçebilecekleri alternatif bir yaklaşım sunmuştur.
- Öğrencilerin çağdaş sanat üzerinden gündelik yaşamlarıyla bağlantı kurmalarına fırsat sunmuştur.

2.3.2. Görsel kültür ve sanat eğitimi

Günümüzde postmodern dünyanın yarattığı sanat eğitimi anlayışı, insan tarafından tasarlanmış görsel deneyimin bütününü oluşturan nesneler, fikirler, inançlar ve uygulamalar yoluyla gerçekleşir; görsel formlar aracılığıyla yeni anlamların yaratılmasına yardımcı olan görsel kültür dünyasında meydana gelir (Freedman, 2003, s.2). Yaratılan ve karşılaşılan görsel formların kapsamı ve kültürel çeşitliliği sanat eğitiminin zaman zaman farklı disiplinler, ortamlar ve teknolojiler içereceği anlamına gelir (Sullivan, 2002, s.24). Bu bağlamda günümüzün imgesel çılgınlığı içerisinde disiplinlerarası bir nitelik taşıyan görsel kültür kuramı sanat içeriği kaynağı olarak görülebilir.

Sanat eğitimi öğretim programı politika ve standartları, öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek, eğitimcilere nitelikli pedagojik stratejiler ve öğretim yöntemleri geliştirmede yardımcı olmak için oluşturulmuştur. Örneğin; 'Amerika Ulusal Sanat Eğitimi Birliği', sanat eğitiminin rolüne ilişkin düşüncelerini; estetik deneyimin, insan haklarının, eleştirel bilinç, yaratıcı ve esnek düşünme biçimleri oluşturmanın bir kaynağı olarak sanat eğitimi; öğrencilerin sanatı anlamaları ve takdir etmelerine yardımcı olmanın bir yolu olarak sanat eğitimi şeklinde ifade etmiştir (NAEA, 2010'dan akt. Goble, 2013, s.36-42). Bir başka örnek de sanat ve kültür eğitimi üzerine 30 Avrupa ülkesinin müfredatının incelenmesiyle hazırlanan bir araştırma raporudur. Avrupa Birliği'ne bağlı ülkelerin sanat ve kültür eğitiminin incelendiği 'Avrupa Eğitim, İşitsel-görsel ve Kültürel Ajansı' (EACEA) kurumunun raporunda sanat eğitimi öğretim programına ilişkin birtakım hedefler belirlenmiştir (Eurydice, 2009). Bunlar arasında;

- Sanat ve kültür dünyasıyla işbirliği yapma,
- Kültürel çeşitliliği anlama,
- Sanata yaşam boyu ilgi kazandırma,
- Bireysel ifade gücünü yansıtma

- Eleştirel düşünme becerileri geliştirme gibi hedefler yer alır.

Popovich'e (2006) göre, sanat eğitiminde öğretim programını değerlendirmeye yönelik kapsamlı ve iyi tasarlanmış bir yaklaşım öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan, güncel olayları kapsayan ve sürekli gelişen bir nitelikte olmalıdır. Kraehe (2010), sanat öğretim programının kültürel ifadeleri, değerleri, kişisel deneyimleri ve öğrenme ortamının sosyal bağlamını içeren bir bileşim olduğunu düşünür. Bu bileşimler içerisinde sanat eğitiminin sosyo-kültürel etkiler üzerine bilgi ve beceri gerektiğine inanır. Carpenter ve Sessions (2002)' e göre, kavramlar (büyük fikirler, konular ve ilgiler), bağlamlar (anlamı etkileyen bilgi ve bakış açıları) ve teknikler (yaklaşımlar ve yöntemler) sanat eğitiminde temel içerik alanlarıdır.

Görsel kültür kuramı sanat eğitiminde bir paradigma değişimini savunur. Görsel kültüre dayalı sanat öğretimi programı ve eğitimcilik anlayışı geleneksel görüşü genişleterek çağdaş bir sanat eğitimi program içeriğini hedefler (Duncum, 2002, Freedman 2003, Hausman 2007, Tavin 2000, Freedman ve Stuhr, 2004). Freedman (2003, s.20)' a göre, geleneksel Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının dayandığı temel nitelikler şunlardır:

- Bir sanat eserinin sadece sanat eleştirisi, estetik, sanat tarihi ve uygulama olmak üzere dört disiplin üzerinden ele alınması,
- Öğretim programının davranışsal öğrenme hedeflerine dayalı olması,
- Kolay öğrenilebilen ve değerlendirilebilen konuların var olması,
- Sanat eserlerinin eğitsel vurgusunun biçim ve teknik özelliklere dayalı olması,

Freedman ve Stuhr (2004)' a göre, geleneksel sanat öğretim programının dayandığı bu özellikler birtakım önemli sorunlar doğurur. Bunlar; sanat eserlerindeki imgeler, nesneler/objeler ve kültürel biçimler arasındaki bağlam temelli yorumlamaların gözden kaçmasına, günümüzde karmaşık ve disiplinlerarası yorumlamaların yer aldığı sanat eserlerinin ulaşılabilirliğinin engellenmesine, görsel kültür eserleri veya nesneleri üzerine yüklenen önemli kültürel anlamların kaybedilmesine yol açar. Bu açıdan görsel kültüre dayalı bir sanat öğretim programı, öğrencilerin gündelik yaşamlarını etkileyen görsel imgeler ve nesnelerle ilişkili düşüncelerine yönelik bir anlayış geliştirmelerini sağlayarak bu sorunlardan uzaklaşma konusunda yardımcı olabilir.

Kırışoğlu'na (2009) göre, postmodernizmle birlikte sanatta toplumsal, kültürel, politik ve tarihsel söylemlerin biçimsel estetik kaygıdan daha önemli olması, seçkinci

kültürün sorgulanması, popüler kültür ve farklı kültürler arasındaki engellerin kalkmasıyla daha demokratik bir bakış açısının hâkim olması sanat öğretim programının yenilenmesini kaçınılmaz kılar. Sanat eğitimini hem kuramda hem de uygulamada etkileyen bu değişimler, günümüzde çağdaş sanat eğitimi öğretim programlarının uygulanmasında postmodern bir değişimin yaşandığını vurgular. Graham (2012)' a göre bu değişim sanat eğitimi ile görsel kültür arasında daha eleştirel, sosyal sorumluluk taşıyan, tarihsel, politik ve yansıtıcı bir ilişkiye geçişi temsil eder. Ayrıca bu ilişki, sadece görsel kültür çalışmalarıyla değil, günümüzde birçok sanat eğitimcisinin (Neperud, 1997; Blandy, Congdon ve Krug, 1998; Graham, 2007; Inwood ve Taylor, 2012) çalışmalarında yer verilen görsel ve maddi kültür çalışmaları, sanat temelli araştırma, toplum temelli pedagoji, yer temelli sanat eğitimi ve eko-sanat eğitimi gibi yaklaşımları da içerir.

Görsel kültür öğretimine ilişkin alanyazın incelendiğinde kuramın sanat öğretim programına dâhil edilmesini isteyenler olduğu gibi kuramın başarılı bir şekilde uygulanmasına ilişkin kaygılar da dile getirilmiştir. Aşağıda görsel kültür öğretimine ilişkin yaşanan endişeler ifade edilmektedir. Ancak öncelikle bu endişelerin sanattaki yansımasına daha sonra görsel kültür ve sanat eğitimine geçişine değinilmiştir.

Yaşanan endişelerin temeli 'yüksek' ve 'popüler' kültür arasındaki çekişmelere dayanır. Günümüzün çokkültürlü toplumlarında 'kültür savaşları' olarak bilinen yüksek ve popüler kültür arasındaki çekişmeler pek çok eleştirmen ve düşünürün (Lowenthal, Collingwood, MacDonald, Theodor Adorno, Cleement Greenberg, Bourdieu) bu iki kültür arasında derin bir karşıtlık olduğu yolundaki inançlarına dayanır. Bu karşıtlığın sanat alanındaki önemli gelişmelerinden biri Greenberg'in 1939 yılında Partisan Review dergisinde yayınlanan "Avangard ve Kitsch" makalesidir. Almanca'da burjuva zevksizliğini ifade eden Kitsch terimini sanat yazınına sunan Greenberg, bu terimi kapitalist metalaşmanın ürünü olarak gördüğü popüler sanata karşılık ifade eder. Avangard ise Kitsch'e karşı direnecek bir hareket olarak kavramlaştırır. Kitsch, sanatı 'aşağı' ya çekerken, avangard 'yükseğe' çıkarır. Böylece "Yüksek sanat/ aşağı sanat" , seçkin/popüler diyalektiği kurulur (Artun, 2018, s.270). Eleştirmenler genellikle popüler kültürün sömürücü bir kitsch olduğu noktasında birleşir. Bu gibi eleştiriler, sanat alanında yüksek sanatla popüler sanatı karşıt kutuplar olarak konumlandırır: Karmaşıktan basite, özgünden formüle edilmişe, eleştiriden uyuma, meydan okumadan kaçışa (Shiner, 2013, s.381). Bu olgular, Paul Virilio, Jean Baudrillard, Arthur Danto,

Donald Kuspit, Julian Stallabrass ve daha birçokları tarafından sanatın sonu olarak yorumlanır.

'Sanatın Sonundan Sonra' adlı kitabında Danto (2014, s.159), Batı sanatı tarihini Vasari ve Greenberg olmak üzere iki bölüme ayırır. Sanatı temsili olarak yorumlayan Vasari'nin 'görsel belirimin fethinde' zamanla fotoğrafın gerçekliğinin resimden çok daha etkin olmasıyla sona erer. Bunun ışığında, modernizm şu soruyla başlar: resim ne yapmalı? Bunun üzerine Greenberg, yeni bir anlatı belirler: kendi içine bakış. Ancak bu anlatı da "her şey sanat yapıtıdır", " herkes sanatçıdır" gibi sloganların belirlemeye başlaması ve 'Pop Art'ın gelişiyle sonlanır. Picasso'dan günümüze sanat birçok değişime ve dönüşüme tanıklık eder. Yaşanan değişimlerle birlikte sanat ve yaşam arasındaki sınırlar da yeniden şekillenir. Bu büyük değişim süreçleri içerisinde yüksek sanat geleneğine dâhil edilmesi imkânsız olarak görülen Afrika eserleri gibi sanata meydan okuyan ve sanat dışı olarak görülen eserler üretilir. Örneğin, birçok sanatçı (Duchamp, Warhol, Oldenburg, Lichtenstein, Robert Morris, Donald Judd vb) tarafından kar küreği, bisiklet tekerliği, pisuar, konserve kutusu gibi nesneler, geleneksel sanat anlayışında gerçekliği vurgulamakta kullanılır. Sanatçılar, bu nesnelerin kullanımıyla sıradan nesnelerin sanata dönüştürülebileceğini; genel algı düzeyinin ötesinde, esere ciddi bir gözle bakıldığında sanatın eserde kullanılan nesne tercihinden ibaret olmadığını ve sanatın anlamının geleneksel yöntemlere bağlı kalınarak öğretilemeyeceğini yansıtır. Böylece sanatın anlamına yönelik eğitim yöntemlerimizin doğruluğu sorgulanır (Danto, 2014, s.118). Sanatın bir görevi, parçası olduğu kültürü dönüştürmektir. Bu özgün ve yaratıcı sanat eserlerinin üretilmesiyle ortaya çıkar. Nitekim insanın hayal gücünün gelişiminde toplumsal baskı ve sansürden arınmış özgün anlamları geliştirme, keşfetme ve ifade etme konusunda en kapsamlı özgürlüğe yüksek kültürün sahip olduğu düşünülür. Ancak popüler kültürün de geniş bir kitleye ulaştığı, bireylerin hayal gücünü, yaratıcılığını arttırdığı ve gündelik yaşam deneyimleri üzerinden eleştirel bakış açıları kazandırabileceği düşünüldüğünde; kültürel özgürlük sunabilir. Bu bağlamda Efland (2005, s.39)'a göre, kültürel yaşam özgürlüğü için her iki kültür türünün de görsel kültür programlarında temsil edilmesi gerekir. Çünkü görsel kültürün kapsamı gündelik yaşamdan uzak seçkin sanatla kısıtlanırsa disipliner bir eğitsel amaçtan uzaklaşılır. Benzer şekilde, Smith (2003) de kültürel hiyerarşi eleştirilerinin bir kenara bırakılmasını 'disiplinlerarası' bir sanat eğitimi için kitle kültürüne ait görsellerin altında yatan

kültürel, ekonomik, gizli ve siyasi anlamlarına yönelik gençlerin ve yetişkinlerin kitle odaklı görsel kültüre olan estetik tepkilerine odaklanılması gerektiğini savunur.

Gooding-Brown'a (2000, s.36) göre, görsel kültür, yüksek sanatın müzelere hapsolan resim, heykel gibi geleneksel kurallarını reddederek postmodernizmin kapsayıcı ve sınırları yok eden açılarını kabul eder. Böylece görsel kültür, performans ve enstalasyonları içeren görsel sanatlar ve el sanatları, kitle iletişim araçlarından televizyon, sinema, reklam, müzik, mimari ve çevresel tasarım da olmak üzere tüm görsel imgeleri bir araya getirir. Anderson (2003)'a göre ise görsel kültür, geleneksel yüksek sanattan eğlence parklarına, alışveriş merkezlerine ve aynı zamanda popüler sanatlara kadar tüm görsel eserleri ve performansları kapsar. Bu bağlamda görsel kültür temelli bir sanat eğitiminin amacı, görsel eserlerin ve performansların anlamlarını okumak ve kavramaktır. Bu durum görselin kendisi ve izleyici arasında bir diyalogu başlatır. Bunu yalnızca yüksek sanata erişimi olan, teknik sanat becerileri olan ya da eğitimi olan kişiler için yapmaz. Bu durum, eğitimcilere sanat nesnelerinin medya, kültürler ve mesajları daha fazla kapsayabilmesini sağlayarak postmodernizmin demokratik gizli eğilimlerini araştırma imkânı sunar. Böylelikle sanat, yalnızca müzeler, galeriler ve kültürel bağlantılara doğrudan erişimi olan kişiler için değil, daha geniş kitleler için erişilebilir hale gelir (Tavin, 2003).

Duncum (1999) sanattan görsel kültüre olan geçişi, yeni teknolojilerle, yeni ekonomik düzenlemelerle ve toplumsal oluşumlarla değişen kültürel bir çevrenin temsili olduğunu düşünür. Bu bağlamda Duncum (1999) postmodernizmle sanat ve toplumsal yaşam arasındaki ayrımların kalktığını böylece kültürün gündelik bir deneyim haline dönüştüğünü ileri sürer. Bu çerçevede görsel kültürü, ' özel bir şey değil, hepimizin sahip olduğu ve her zaman uyguladığı bir şey' olarak ifade etmiştir (Duncum, 2001, s.103). Mirzoeff (1998, s. 125) da "zamanımızın yoğun görsel çağında gündelik hayat, görsel kültürdür" ifadesiyle Duncum'ın görüşünü destekler. Ayrıca Duncum (2002), alışveriş merkezleri, televizyon, reklamlar, park alanları, fast-food restoranları, videolar, internet oyunları gibi kültürel alanlarda sık sık karşılaşılan görsellerle edinilen yaşantı temelli estetik deneyimlerin, çağdaş sanat eğitimi müfredatında sanat eğitimcileri tarafından birer öğretim içeriği olabilecek şekilde göz ardı edilmemesi gerektiğini ileri sürer.

Sanat eğitimcileri (Duncum, 2002; Anderson, 2003; Freedman, 2003) görsel kültürün yorumlanmasında eleştirel anlayışın ve yetkilendirmenin önemini vurgular. Bu bağlamda popüler kültürün öğrencilerin yaşamlarını etkilediğini, modern sanat ve kitle

iletişim araçları arasındaki sınırların erimesiyle gündelik yaşamdaki imgelerin yoğunluğunun ve karmaşıklığının görsel imge ve metinlerin eleştirel analizini gerekli kıldığını düşünür. Bu nedenle pek çok sanat eğitimcisi araştırmalarında reklamlar (Freedman, 1997), müzik klipleri (Taylor, 2000), alışveriş merkezleri (Stokrocki, 2001), pembe diziler ve internette belirli bir esere duyulan hayranlık (Congdon ve Blandy, 2001), çocuk oyuncakları (Wagner-Ott), eğlence/tema parkları (Jeffers, 2004), bilim ve doğa tarihi görselleri (Marshall, 2004), Disney filmleri (Tavin, 2003), dergiler, baskılı tişörtler, mısır gevreği kutuları ve oyuncak ayılar (Barrett, 2003) ve bahçe/peyzaj sanatı (Lai ve Ball, 2002) gibi çeşitli görsel kültür alanlarını incelemektedir.

Bununla birlikte yeni bir paradigma olan görsel kültür çalışmalarına dair bazı endişeler vardır. Efland (2005, s.37) 'Görsel Kültürün Karşılaştığı Problemler' (Problems Confronting Visual Culture) adlı makalesinde görsel kültürle ilgili iki önemli zorluktan bahseder. Bunlardan ilki, görsel kültürün kapsadığı türlerin çeşitliliğinin yani çok sayıda konu içeriğinin olması; sanat eğitiminde hem zamanın kontrolünü sağlamada hem de konunun seçim sürecinde karışıklığa neden olur. Çünkü görsel kültür, imgelerin üretildiği ve dolaşıma girip tüketildiği, görsel materyallerin ve nesnelerin birer işlev gördüğü görsel uygulamaların her çeşidi ile ilgilenir (Saybaşlı, 2007, s.18). İkinci zorluk ise görsel kültürün yüksek sanat ve popüler sanat arasında kurduğu denge eğilimidir. Başka bir deyişle, sanat eğitiminde salt yüksek sanat nesnelerine öncelik veren bir hiyerarşinin reddedilmesi inancıdır (Efland, 2005, s.37). Çünkü bazı görsel kültür taraftarları görsel kültürün özellikle son yıllarda medya çalışmalarındaki hızlı değişim ve dönüşümün bir sonucu olarak ortaya çıktığını düşünmektedir. Bu bağlamda araştırmalarında kitleleri hedef alan görseller içerisine yerleştirilmiş kültürel, sosyal, politik mesajları ortaya çıkaracak popüler kültür ağırlıklı görsel kültür çalışmalarına yer vermektedirler.

Efland (2005, s.38), yüksek sanatın popüler sanata göre çok daha fazla his, anlayış ve haz olasılığı doğurduğunu öne sürer. Ayrıca yüksek sanatın özgünlük kazanma yollarından biri olduğunu ve teknolojinin saldırısı, medya ve zevksiz/ucuz eserlerin çekiciliği karşısında öğrencilerin özgünlük kazanmaları için gerekli olduğunu düşünür. Fakat bütün bunlara rağmen görsel kültür taraftarlarınca kabul gören 'Başyapıt fikri reddi'ni kabul eder. Çünkü statü eylemi, izleyici için kültürel ve toplumsal açıdan önemli olan eserlerin görmezden gelinmesine yol açabilir. Nitekim Mitchell (1995, s.210) şu sözüyle bu görüşü destekler; "Yaratıcılık ve başyapıt görsel kültür bağlamında yok

olmayacaktır, ancak izleyiciler eserleri statü, güç ve bunların getirdiği haz ile sorgulamakla yükümlü olmayacak, eserler de kutsallaşmadan araştırmanın nesneleri haline gelecektir."

Bir başka sanat eğitimcisi Smith (2003) ise, popüler kültüre çok fazla maruz kalmanın bireyleri özgünlükten ve estetikten yoksun bırakacağına inanmasına rağmen, iyi bir sanat eğitimcisinin popüler kültür dünyasına ait bir materyali öğretime dâhil etmesinin yaşam boyu öğrenme açısından önemli olduğunu düşünür. Sullivan (2002), sanat ve görsel kültürle ilgili modern ve postmodern bakış açıları üzerinden yapılan bu çekişmelerin sanat eğitiminde fırsata dönüştürülmesi gerektiğini vurgular. Böylece postmodernizmin kültürel çeşitliliği ve çok yönlü bakış açılarından yararlanılarak modern kültür uygulamalarının kapsamını genişletip öğrencilerin daha yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin derinliğini yakalayan sanat programlarının oluşturulabileceğine inanır. Bu doğrultuda sanat nasıl öğretilir? Yüksek sanat, popüler sanattan ayırt edilmediği takdirde sanat öğretimin içeriği nasıl belirlenir? gibi birtakım sorular gündeme gelir. Bu sorular, çağdaş sanat ışığında sanat eğitimi öğretim programını daha geniş bir içerikle düzenlenmesini gerektirir. Bu da yeni öğretim yöntemleri ve yaklaşımlarını takip etmeyi ve eğitim sürecine dâhil etmeyi gerekli kılar. Bu bağlamda Freedman ve Stuhr (2004)'a göre, sanat eğitiminde geleneksel söylemlere bağlı kalmayan yeni bir dil geliştirilmelidir. Geliştirilmesi istenilen bu dil şunları içerir;

- Sanat eğitimcileri yaşadıkları ve çalıştıkları toplulukların bir parçası olarak eğitilmeli,
- Medya araştırmaları, tasarım eğitimleri, kültürel eleştiri ve görsel antropoloji kavramları gibi bütün görsel sanat dallarına yönelik söylemlere yer verilmeli,
- Öğretmenler gündelik yaşam problemlerine sanatsal çözümlerle yaklaşmalı,
- Sanat dersleri diğer derslerle kavramsal olarak bütünleştirilmeli,
- Programda sanat derslerinin diğer dersler kadar önemli olduğu vurgulanmalı
- Sanat eğitimcileri öğrencileri hem günümüzde hem de gelecekte demokratik bir toplumun sorumluluklarını taşıyan, demokratik değerleri, kavramları ve becerileri öğretmelidir.

Boughton (2002'den aktaran Anderson, 2003, s.21), Amerika Ulusal Sanat Eğitimi Birliği konferansında görsel kültürün sanat öğretimi içerisinde yer alacak konumunu şöyle özetler:

- Görsel imgeleri, sanat eserleri ve performansları yaratma ve bunlara tepki verme yoluyla kavramsal temelli, disiplinlerarası ve toplumla ilişkili bir program içeriğine odaklanılması,
- Öğretmenin rehber olduğu bir öğrenme ortamında, öğrencilerin kendi öğrenimlerini sorumluluğunu almalarına ve görsel kültür yoluyla deneyimler yaşamalarına fırsat verilmesi,
- Bilincin, görsel medya ve alternatif öğretim ve öğrenim alanlarının kullanılmasıyla artırılması,
- Çeşitli görsel kültür formları ve çağdaş sanatçıların bakış açılarının kullanılmasıyla öğrencilerin eleştirel düşünmeleri ve hayal gücünün gelişiminin sağlanması,
- Görsel kültürün kimlik oluşumu, küresel kültürel zenginlik, doğal ve insan yapımı ortamların bütünlüğü ile ilişkisi üzerine öğrencilerin düşünmelerine ortam yaratılması,
- Görsel kültür yoluyla sanatsal çalışmaların değerlendirilmesinde süreç temelli düşünsel yöntemler ve ölçütler kullanılması, ayrıca çoklu bakış için aile, öğretmen ve akranların görüşlerine başvurarak değerlendirmenin tartışmalarla geliştirilmesi yer almaktadır.

Bu bakış açılarına göre, kültürel alanda yaşanan değişimleri takip edebilmek adına çağdaş sanat eğitimi yaklaşımlarından biri olan 'Görsel Kültür'ün, günümüzde hâlâ modernist bir estetik yönelim tarafından yönlendirilen sanat eğitimi öğretim programının her aşamasına entegre edilmesi önemlidir. Boughton (2004'ten aktaran Özsoy ve Alakuş, 2017)'un InSEA'nın 7.Avrupa Bölge Kongresi'nde önerdiği modelin önemli olduğu söylenebilir. Özsoy ve Alakuş (2017, s.185)'a göre, bu modelde görsel kültür kuramı postmodern düşüncenin bir gereği olarak modernist bir anlayışa sahip olan disiplin temelli sanat eğitimi yöntemini reddetmeyerek düşünce ve uygulama yapısında değişikliğe giderek daha kapsamlı ve küresel bir sanat eğitimi bakış açısı sunar (Bkz. Tablo 2.2). Disiplin temelli sanat eğitiminden görsel kültür eğitimine yönelik yaşanan deiğişimler bütüncül bir sanat eğitimi yaklaşımını gösterir. Hamblen (1997) bu durumu; 'ikinci nesil disiplin temelli sanat eğitimi' şeklinde adlandırır.

Tablo 2.2. *Disiplin temelli sanat eğitiminin görsel kültür öğretimiyle farklılaşması ve genişletilmesi (Özsoy ve Alakuş, 2017)*

FarklılığınKaynakları	Disipline Temelli Sanat Eğitimi	Görsel Kültür
Felsefi yönlendirme açısından	• Biçim içerikten daha önemli • Sanat, estetik kalitesiyle değerli (Modern bakış açısı)	• Anlam, biçim ve içerikle ilişkili • Sanat, toplumsal bağlamlara verdiği önemle değerli • Eşitlik, kimlik ve topluluk gibi toplum temelli konulara yer verilir (Postmodern bakış açısı)
Varsayımları değiştirme	• 'Yüksek Sanat' evrensel bir değere sahip • Güzel sanatların temelde iyi olduğu ön kabulü vardır • Popüler sanatın eğitimsel değeri az olduğunda ön kabul olarak görülmemeli	• Sanatta sosyo-kültürel bağlam ön plandadır • Yüksek sanat ile Popüler sanatın eğitimsel değeri aynıdır • Yüksek sanat ve popüler sanatı anlamak için eleştirel düşünce önemlidir • Öğrencilerin gündelik yaşam deneyimleri eğitimsel anlamda önemlidir
Ders içeriğini değiştirme	• Sanatçı, tarihçi, eleştirmen ve estetikçi gibi profesyonellerin çalışma alanlarını kapsar • Yüksek sanatın popüler sanata üstünlüğü vardır • Üslup ve kültürel kimlikle ilgili üst-anlatılar incelenir	• Yüksek ve popüler sanat arasında üstünlük yoktur • Öğretim materyalleri kapsamında film, grafik tasarım, moda tasarımı, mimari, dijital animasyon, çizgi roman, video oyunları, oyuncak ve reklam dâhil olmak üzere çeşitli kaynaklardan yararlanılır.
Öğrencilerin ilgi ve deneyimine ilişkin değişikliklerin dikkate alınması	• Öğrencilerin ilgileri ve deneyimi önemlidir. Öğrenciler, güzel sanatları anlamalarına yardımcı olacak pek az görsel deneyime sahiptirler.	• Öğrenci ilgileri ve deneyimi, programın temeli olarak görülür. Öğrencilerin çoğunluğunun uygulayıcı sanat profesyoneli olmayacakları kabul edilir.
Eğitim programı yapısını değiştirme	• Eğitim programının bileşenleri 4 disiplinden (uygulama, sanat tarihi, eleştiri, estetik) oluşur. • Eğitim programı dizisi sistematik ve doğrusaldır. • Sanatsal uygulamalar, çeşitli araç ve gereçler etrafında yapılandırılmıştır, tasarım ögeleri ve ilkeleri dikkate alınır. Sanatçıların üslupları sıklıkla taklit edilir.	• Eğitim programının bileşenleri yansıtmacılık, bağlam ve öğrencilerin ilgilerinde oluşur. • Eğitim programı sanat kavramlarına dayalı olarak tematiktir. • Sanatsal uygulamalar, kişisel ve sosyal konular etrafında yapılandırılır.

Tablo 2.2. (Devam) *Disiplin temelli sanat eğitiminin görsel kültür öğretimiyle farklılaşması ve genişletilmesi (Özsoy ve Alakuş, 2017)*

Farklılığın Kaynakları	Disipline Temelli Sanat Eğitimi	Görsel Kültür
Öğretim yöntemlerini değiştirme	• Sanatsal uygulamalar öğretici eğilimli olduğundan öğrencilerin biçimcilik ilkelerini ve araç-gereçlerin hâkimiyetini anlamalarını vurgular. • Öğrenci çalışma sonuçlarının birbirine benzerliğini teşvik etme eğilimindedir.	• Bireyselleştirilmiş öğretim tercih edilir. • Eğitim programı öğrenci çalışma sonuçlarındaki bireysel farklılığı arttıracak biçimde oluşması amacıyla müzakere edilir.
Araç-Gereç (Medya) ve yöntemler	• Geleneksel atölye ortamını kullanır. Lise seviyesindeki derslikler uzmanlaşmaya dönük sanat atölyeleridir.	• Yeni teknolojileri genellikle geleneksel araç-gereçlerle ilişkili olarak kullanır. Derslikler çeşitli teknolojik kaynakları içeren çok görevli alanlar olarak düşünülür.
Değişen kavramlar ve değerlendirme uygulamaları	• Yaratıcı tepki ve risk alma • Takip bağımsızlığı	• Görsel kültürle geleneksel sınırların ötesinde eleştirel bir bağlantı kurma
Bir değerlendirme aracı olarak eğitsel gelişim dosyası (EGD/portföy (portfolyo)	• Test yöntemini kullanarak öğrenciyi yaratıcı davranış sergilemekten ve risk almaktan uzaklaştırır • Bütüncül sonuçları destekler.	• Eğitsel Gelişim Dosyasını kullanarak bireyin gerçek yaşam ortamlarında problem çözme kapasitesini artırarak öğrenme ortamına katılımını etkinleştirir. • Öğrencilerin izleme ve risk alma bağımsızlığını cesaretlendirir. • Öğrencilerim bağımsız olarak kendi fikirlerini keşfetmesini sağlar. • Sınıf etkinliklerinde gömülü (görünmez) açık uçlu içerikler barındırır. • Yansıtıcı bir bileşen içerir. • EGD yansımaları, öğrencilerin bilgi oluşturmasına (yapılandırmasına) dair kanıt sağlar. • Kendiliğinden seçilmiş girdileri/çalışmaları içerir.

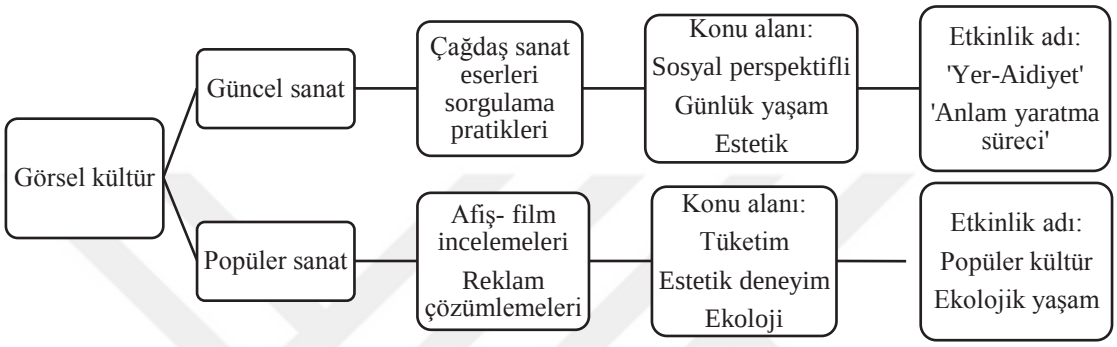
Hamblen'e (1997) göre, ikinci nesil sanat eğitimi, postmodernizm, çokkültürlülük, feminizm ve görsel kültür gibi çağdaş yaklaşımlar içerisinde ortaya çıkar. İkinci nesil sanat eğitiminin disiplin temelli sanat eğitimi yaklaşımına olan en güçlü bağı, sanat eleştirisi, estetik, sanat tarihi ve uygulama olmak üzere dört disiplinin de öğretilmesidir (Hamblen, 1997). Bununla birlikte bir takım değişimleri de beraberinde getirir. Bu değişimleri, görsel kültürün etkisiyle Disiplin Temelli Sanat Eğitimi yaklaşımının dört disiplin (sanat eleştirisi, sanat tarihi, estetik ve uygulama) alanları üzerinden farklılaşarak ve genişletilerek yansıdığını görmek mümkündür. 'Bütüncül', 'kapsamlı' veya 'ikinci nesil' sanat eğitimi şeklinde adlandırılan bu değişimler (Bkz. Tablo 2.2) görsel kültür bağlamında özetlenecek olursa;

- Sanat eğitimi içeriğinin yüksek sanatla, popüler kültürle, halk gelenekleriyle, medyayla, kitle iletişim araçlarıyla (reklam, afiş, televizyon, internet vb) ve toplumsal sorunlarla (ekoloji, kimlik, ırkçılık, sosyal adalet vb) bağlantılar kurması,
- Nesne odaklı sanat eleştirisinin yerini toplumsal işlevlerin ve bağlamların almasıyla sanatsal çalışmalarda fiziksel sınırların ötesinde sosyo-kültürel bağlam ile izleyicinin rolünün ön plana çıkması
- Sanatsal değerlendirmede nesnel sınavlar veya test ölçümlerinin yerini portfolyo dosyaları, günceler ve eskiz defterleri gibi nitel değerlendirme türlerine bırakması,
- Sanat tarihi bağlamında seçkin sanat, popüler sanat ve alt kültür eserleri arasındaki sınırların kalkmasıyla müze ve galerilerde görülen sanat yapıtlarından daha çok görsel çevrede yer alan kültürel imgelerin etkisinde kalınması,
- Görsel imgeler içerisindeki gizli mesajların diyaloglar yoluyla sorgulanmasıyla daha kapsamlı sanatsal uygulamalara teşvik edilmesi
- Sanat eğitiminde yüceltilmiş estetik değerlerin yerine estetiğin toplumsal bir konu olarak şekillenmesi söz konusudur.

Görsel kültürün disiplin temelli sanat eğitimine yansıttığı bu değişimlerin sadece dört disiplin alanıyla sınırlı olmadığı görülür (Bkz. Tablo 2.2). Görsel kültür eğitiminde öğretim stratejisi olarak postmodernizmin bir getirisi olarak oluşturmacı yaklaşım desteklenmiştir. Böylece öğrencilerin sınıf ortamında görsel kültürü anlamayı, anlamlandırmayı, görsel çevreye yönelik farkındalık kazanmalarına yönelik etkin ve katılımcı bireyler olmaları sağlanır. Ayrıca öğrenci-öğretmen etkileşimini güçlü kılarak

diyalog yoluyla öğrenmeye katkı sağlar. Değerlendirme olarak yalnızca sonuç değil, aynı zamanda süreç temelli alternatif değerlendirme yaklaşımlarının olması yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine yardımcı olur.

Görsel kültür eğitiminde kültürel dönüşüme yönelik yaşanan tüm bu gelişmeler ışığında bu araştırmada, öğretmen adaylarının görsel kültürün temel hedefleri arasında yer alan eleştirel bakış açısı esasına dayanarak her iki kültür türünü (yüksek kültür ve popüler kültür) de kapsayan eylem planları gerçekleştirilmiştir (Bkz. Şekil 2.4).



Şekil 2.4. *Araştırmanın görsel kültür öğretimi temelli konu bileşkeleri*

Görsel kültür öğretiminin Özel Öğretim Yöntemleri II dersine entegrasyonunda alanyazında sıklıkla çalışılan popüler kültür, estetik ve tüketim, ekoloji ve sosyal içerikli konular perspektifinde bir bileşkeye gidilmiştir.

2.3.3. Görsel kültür çalışmaları

Görsel kültür, disiplinlerarası çalışma alanlarını kapsar. Bu disiplinlerarası yapı, genellikle kültürel çalışmalar, sanat tarihi, grafik tasarım ve iletişim alanlarında yer alır. Görsel kültür çalışmalarını geniş bir yelpazeyi andırdığını düşündüğümüzde bu yelpazenin bir ucunda geleneksel sanat, tarihsel araştırmalar ve geleneksel grafik tasarımı yer alırken, diğer ucunda ise popüler kültür, televizyon ve sinema, dijital teknoloji ve kitle iletişim gibi görsel iletişim araçları yer alabilir (Anderson, 2003). Görsel kültüre ilişkin bu konu alanları üzerinden bazı sanat eğitimcileri gündelik yaşamlarına ait gelişmelerin toplumsal temellerini ve sonuçlarını anlamak ve varolan problemlere ilişkin çözümler sunabilmek için imgeleri ve performansları inceler ve eleştirirler. Görsel kültür çalışmalarına ilişkin yapılan bu incelemelerin amacı, genellikle toplumsal olguların anlamlarını ve çıkarımlarını ortaya çıkarmak, felsefi dayanaklarını belirlemek, kimlerin ne tür çıkarı olduğunu tespit etmek ve tüm bunların bireyler ve

toplum üzerindeki etkisini anlamaya çalışmaktır (Anderson, 2003). Bu nedenle görsel kültür çalışmalarında görüleni irdelemek, yüklenen anlam ve oluşturulan imgelerin, kimi ya da neyi temsil ettiğini sorgulamak önemlidir (Türkkan, 2008, s.21).

Görsel kültürün sosyoloji ilkeleri yoluyla farklı disiplinlerden ve perspektiflerden yararlandığını düşünen Duncum (2003, s.20), görsel kültür çalışmalarının 'görsel nesneler' ve 'izleyicinin görsele bakma biçimleri' olmak üzere iki ögeden oluştuğunu düşünür. Haraway (1998) da nasıl görmeli?, nereyi görmeli?, görüşün sınırları nelerdir?, Ne için görmeli?, kim birden fazla bakış açısı hakkına sahip?, kime at gözlüğü takılıyor?, kim at gözlüğü takıyor?, kim görsel alanı yorumluyor? gibi sorularla görüşün bir görme gücü olduğunu savunur.

Leppert'e (2009, s.17) göre, görme, biyolojik ve fiziksel bir olgudan ziyade zihin ve düşünce süreçleriyle ilgilidir. Anderson (2003) görmenin kültürel olduğunu, görülen şeylerin pek çoğunun yüzeyin altında kaldığını, sadece ima edildiğini ve görsel kültür çalışmalarıyla bu görülenin özüne inilebileceğini düşünür. Sturken ve Cartwright (2009, s. 23)' a göre, görme ve bakma eylemleri ideolojiye derinlemesine bağlıdır. İçerisinde yaşadığımız imge kültürü kapsamlı ve genellikle çelişkili bir ideolojiler arenasıdır. Duncum (2010, s.7) görüntülerin ırkçılık, cinsiyet ayrımı, yabancı düşmanlığı ve ötekileştirme gibi ideolojiler yaydığını söyler. Bu bağlamda ideolojilerin incelenmesi anlamın, gündelik dilsel ifadelerin, karmaşık imge ve metinlere kadar farklı sembolik biçimler tarafından inşa edilme ve iletilme biçimlerini soruşturmamızı; sembolik biçimlerin kullanıldığı ve konumlandırıldığı toplumsal bağlamları araştırmamızı gerekli kılar (Thompson, 2013, s.16). Bu açıdan görsel kültür çalışmalarında görmenin ve bakmanın önemli olduğu söylenebilir.

Jonathan Crary (2015), bakmanın ve görmenin moderniteyle geçirdiği dönüşümü incelediği "Gözlemcinin Teknikleri" adlı kitabında görme kaynağının geçirdiği değişim sürecini ele alır. Crary (2015)'e göre, görme tarihinin temsil biçiminde yaşanan değişim, görmenin özgürleşmesi, görmeyi ve nesneyi oluşturan katı yapıların yıkılmasıyla yaşanır. 17 ve 18. yüzyıllarda Camera Obscura'nın egemenliğinde olan görme nesneldir. Görme belirli bir gelenek ve sınırlama sistemi içerisine yerleştirilmiştir. 19. yüzyılda ise, kitlesel görsel kültürün bir ögesi haline gelecek optik aygıtlar (Fenakistiskop, Stereskop) geliştirilmiştir. Geliştirilen aygıtlar fotoğrafın gelişimine zemin hazırlamıştır. Zamanla fotoğraf, sinema ve televizyon gibi görsel imge üreten teknolojilerin yaygınlaşmasıyla imgenin anlam ve etkileri bulunduğu çevre ve bu çevre içerisinde yer alan gözlemciyle

birleşir. Gözlemci görendir. Gören de 'özgürleşir'. Leppert (2009, s.16) 'imgelere bakıldığında görülen şey, insan bilincinin ürünüdür' sözüyle Blake'nin bu görüşünü destekler niteliktedir. 20.yüzyılda ise imge endüstrisi ve gösterilerle birlikte görme çoğullaşır, başka nesneler ve arzularla bir arada yaşanır ve deneyimlenir.

Tavin'e (2003) göre, görsel kültür, imgeler üzerine kurulu bir kültür demektir. İmgelerin anlamı, toplumsal bağlamlarda değişiklik gösterir. Özellikle günümüzde imgelerin aktif dolaşım halinde olduğu bağlamlar, yirminci yüzyılın ortalarında olduğundan çok daha karmaşık hale gelmiştir. Örneğin; akıllı telefonlarla elde edilen dijital görüntülerin web sayfalarına e-posta ile gönderilmesi, insanların gündelik yaşamları içerisinde çektikleri videoların kolaylıkla web sayfalarına yüklenebilmesi ve insanların özel anlarının fotoğraflar ve videolar aracılığıyla internette yayılabilmesi ve bunların milyonlarca insan tarafından görülebilmesi mümkün hale gelmiştir. Bu durum herhangi bir görüntü ya da videonun kısa süre içerisinde çok farklı bağlamlarda görüntülenebileceği ve bunların her birinin farklı temsiller ve anlamlar yaratabileceği anlamına gelir (Sturken ve Cartwright, 2009, s.25).

İmgeler hem geçici hem de objeye sıkı sıkıya bağlı olan anlamı somutlaştırır. Somutlaştırma süreci, temsil edilen objenin temsil ettiği şey ve temsil arasındaki ilişkinin yorumlamalarından ortaya çıkar (Freedman, 2003). Keifer-Boyd ve Maitland-Gholson (2007, s.37)' a göre imgenin yorumlanmasında 'yapı', 'yapısöküm' ve 'yeniden yapı' olmak üzere üç adım yer alır. Öncelikle bir görsel dikkatlice gözlemlenerek o görselin ne olduğu konusunda bir anlam yaratılır. Daha sonra bir görsel eleştirilerek yapısöküm aşamasına geçilir. Yapısöküm görselden anlam çıkarma sürecinde farklı açıdan bakma, çelişkili durumları tanımlama arayışı ve bunları parçalara ayırma sürecidir. Bu bağlamda yapısökümle bir görsel parçalara ayrılarak üzerinde tartışılır ve parçaların birbirleriyle ve toplum, çevre ve güncel olaylarla ilişkisi incelenir. Yeniden yapılandırma aşamasında ise görselle yapılan incelemelerden yola çıkılarak yeniden anlamlar yaratılır. Görsel kültür çalışmalarından görsel imgelerden yola çıkılarak anlam yaratma sürecine dâhil olmak önemlidir. Bu açıdan bazı sanat eğitimcileri (Keifer- Boyd ve Maitland-Gholson, 2007; Sturken ve Cartwright, 2009; Duncum, 2010) görsel imgelerin, çok yönlü metinlerin yorumlanması ve anlaşılmasına ilişkin farklı bakma pratikleri önerir (Bkz. Tablo 2.3).

Tablo 2.3. *Farklı bakma pratikleri (Keifer-Boyd ve Maitland-Gholson, 2007; Duncum, 2010)*

Duncum (2010)	Keifer- Boyd ve Maitland-Gholson (2007)
'Görüntünün yedi ilkesi'	**'Çok-sesli bakma'**
• Güç • İdeoloji • Temsil • Çekicilik • Bakış • Metinlerarasılık • Çok modellik	• Biçimsel bakış • Ekolojik bakış • Feminist bakış • Yeniden yapılandırmacı bakış • Sosyo-kültürel bakış

Her imgede bir görme biçimi yatar (Berger, 2008, s.10). İmgeler, biçimsel yönlerini, kültürel ve sosyo-tarihsel referanslarını, onların öncesinde gelen ve çevrelerini saran imgelere nasıl gönderme yaptıklarını ve gösterildikleri bağlamları içeren anlam katmanlarına sahiptirler (Sturken ve Cartwright, 2009, s.46). Keifer-Boyd ve Maitland-Gholson (2007)'un 'Çok-Sesli Bakma' şeklinde adlandırdığı görsele bakış biçimlerinin temelinde hiçbir imge ya da nesnenin tek bir anlamı ya da niteliği temsil etmediği anlayışı vardır. Her bir bakış aynı görselin farklı yorumlarında farklı anlamların yaratılmasına yardımcı olur. Örneğin; biçimsel bakış görsellerin biçimsel özelliklerine, ekolojik bakış görsellerin çevre üzerindeki etkisine, feminist bakış yaş, cinsiyet, ırk gibi toplumsal içerikli niteliklere, yeniden- yapılandırmacı bakış, sanat eserini oluşturan sanatçının düşünce ve yaratım süreçlerini deneyimlemeye ve sosyo-kültürel bakış ise görselin toplumsal bağlamlarda taşıdığı kültürel kodlara odaklanır. Bu bakış açılarının görsel kültürle ilgili zengin anlayışlar sunduğu söylenebilir. Ayrıca bir imgeye çok sayıda eleştirel perspektiften bakıldığında imgenin kavranma derinliği artabilir.

Görsel kültür çalışmalarında görsel deneyimin algılanması ve bunun üzerine düşünülmesi ile ilgili geliştirilen modellerin de vurgulanması önemlidir. Her metin belli bir algılama amacı ve biçimi ile okura sunulur (Parsa, 2007, s.11). Geçmişten günümüze pek çok sanat eleştirmeni ve eğitmeni, bir görselin algılanması ve yorumlanması üzerine pek çok model geliştirmiştir. Ancak günümüzde benlik ve toplumla ilgili bilgi ve inançların oluşumunda önemli bir rol oynayan "görsel mesajlar bombardımanı" yaşanmaktadır (Villeneuve, 2003, s. 4). Bu açıdan geliştirilen bazı modeller, ne gördüğümüzün ve görsel olarak neler yapılandırdığımızın karmaşık yorumlanma sürecini aydınlatabilir (Carpenter ve Cifuentes, 2011). Görsel kültür çalışmalarında geliştirilen modeller neyin görünüp neyin görülmediğine odaklanabilir; kimler imgelerin

üreticisi ve kimler imgelerin tüketicisi olarak ayrıcalıklı?, kim görsel imgeler aracılığıyla güçlenir ve kim baskı altına alınır? (Tavin, 2003).

Görsel kültür çalışmalarında bazı sanat eğitimcileri (Rose, 2002; Sandell, 2009; Serafini, 2011) görsel imgelerin eleştirel bir biçimde yorumlanmasında birtakım yaklaşımlar önerir. Dolayısıyla günümüzde öğrencilerin iletişim kurmak ve kendi dünyalarından anlam çıkarmak için kullandıkları yazılı metinlerin yerini görsel imgelerin almasıyla öğrencilerin bu çok yönlü metinleri yorumlayabilmek, anlamlandırabilmek için yeni yaklaşımlardan yararlanmaları önemli bir hal alır (Bkz. Tablo 2.4).

Tablo 2.4. *Görsel dili çözümleme yaklaşımları*

Rose (2002)	Sandell (2009)	Serafini (2011)
• Teknoloji • Kompozisyon • Sosyal	• Biçim • Tema • Bağlam	• Sanat kuramı ve eleştiri • Görsel tasarımın dilbilgisi • Medya okuryazarlığı

İmgelerin yorumlanması, izleyicilerin bu imgelere farklı yer ve zamanlarda yüklediği anlamların incelenmesi ve imgelerin konuştuğu görsel dilin çözümlenmesiyle ilişkilidir. Tüm imgeler, kendilerini oluşturan biçimsel yönlere, kültürel ve sosyo-tarihsel referanslara ve çevrelerini saran başka imgelere nasıl gönderme yaptıklarını ve gösterildikleri bağlamları içeren anlam katmanlarına sahiptirler. İmgelerin okunması ve yorumlanması, izleyicilerin içinde yaşadığı kültüre değer verme sürecine katkıda bulunma yollarından biridir. Bakma/izleme uygulamaları bu durumda pasif tüketim eylemleri değildir. Dünyadaki imgelere bakmak ve onlarla ilişki kurmak, gündelik yaşamda yer edinen imgelere yüklenen anlam ve kullanımları etkiler (Sturken ve Cartwright, 2009, s.46). Görsel imgelerin eleştirel bir biçimde yorumlanmasındaki yaklaşımlardan biri Rose (2002) tarafından geliştirilmiştir. Rose (2002) görsellerin yorumlanmasında;

- Görüntüyü üretmek, çoğaltmak veya görüntülemek için kullanılan teknolojiyi,
- Bir görüntünün oluşumunda renk, çizgi, doku, mekân, içerik gibi tasarım ögeleri olarak tanımlanan kompozisyonu,

- Bir görüntüyü çevreleyen toplumsal, politik, ekonomik, çevresel ve kültürel ilişkiler üzerine izleyicinin bağlamsal yorumlamalarını içeren sosyal yaklaşımı önerir.

Serafini'ye (2011) göre, bu bakış açıları sanat eğitimcilerine öğrencilerin çok yönlü metinlerdeki görsellere odaklanmalarını sağlayacak çeşitli bakış açıları sağlar. Serafini (2011)'nin sanat kuramı ve eleştiri olarak adlandırdığı ilk bakış açısı; görsel imgelerin yorumlanmasında öncelikle sanat ve tasarımın temel ögeleriyle (çizgi, renk, biçim, doku vs.) başlar ve görsel imgelerin anlamlandırılması, deneyimlenmesi ve toplumsal, siyasi, tarihsel bağlamlarda oluşturulan imgenin ideolojik ve kültürel anlamlarının yorumlanmasıyla ilerler. Görsel tasarımın dil bilgisi ise görsel imgeleri yorumlamada kompozisyon, perspektif ve görsel semboller olmak üzere üç yapıyı içerir. Kompozisyon, görsel imgelerin boyut, renk ve odak noktasına göre düzenlenmesinden ve konumlandırılmasından oluşur. Perspektif, sanatçının görsel bir imgedeki nesneyi göz hizasında, görüş alanının üstünde ya da altında resmetmesine dayanır. Görsel semboller ise anlamın izleyici tarafından gerçeğin ötesine taşınması ve toplumsal ortamlarda yapılanmasını ele alır. Son bakış açısı olan medya okuryazarlığı da medyanın nasıl çalıştığını, anlam ürettiğini eleştirel bir biçimde sorgulama, değerlendirme ve anlama becerisi içerir (Serafini, 2011).

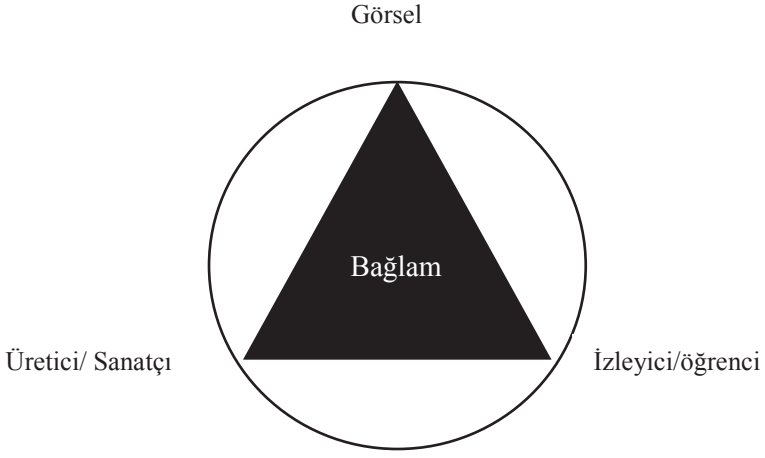
Görüntüleri bir araya getirerek günlük yaşamı tanıma ve yaşama katılımı sağlayan bu görseli yorumlama yolları, bireylerin sanat dünyasını, popüler kültürü ve sosyal medyayı içeren görsellere yönelik eleştirel bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olur (Knochel, 2013). Görsellerin yorumlanabilmesi için geliştirilen bu yaklaşımlar, kitle iletişim araçlarının anlam yaratmada bireylerle nasıl etkileşime geçtiğini ve bireylerin kültürel metinleri kendi ilgi alanlarına göre çeşitli sosyal ve tarihsel bağlamlarda nasıl ele aldığını gösterir. Sandell (2009, s.298), görsel dil içerisindeki anlam katmalarının çözümlenmesine yardımcı olacağını düşündüğü yaklaşımının öğrencilere katkısını şöyle özetler;

- Öğrencilerin görsel düşünme sürecini genişleterek; otantik, derin ve anlamlı sanat yaratması ve bu sanata tepki göstermesine yardımcı olabilir.
- Çağdaş, yabancı ve daha eski kültürlerdeki bakış açılarından gelen durumları göz önünde bulundurarak ve sanat eserinin yaratıldığı ve değer biçildiği koşulları deneyimleyerek sanat eserinin otantik doğasının bilincine varılabilir.

- Biçim ve temanın belirli bağlamlar içinde nasıl birlikte çalıştığını ayırt ederek; çağdaş sanat izleyicisi tarafından takdir gören ve yorumlanan sanatçının toplumu ve kültürü içerisindeki önemi ve sanatın anlamı daha iyi idrak edilebilir.
- Öğrenciler bu yapıyı sınıfta kullanmanın yanı sıra günlük yaşamlarında kitle iletişim araçlarını kullanarak yaptıkları görsel seçimlerinde de yararlanabilirler.

Özetle, bu yaklaşımlar, görsel kültür temelli uygulamalarda yerellikten küreselliğe topluluğun gelişiminin bir parçası olurken tarihsel ve kültürel anlayışa teşvik eden güçlü bir iletişime, ilham verici deneyimler yoluyla gerçekleşen yaratıcılığa, zevk- güç ve güzelliğin estetiksel değerine, görsel düşüncesinin yorumlanmasına ve öğrenilmiş yeteneklerle her bir izleyicinin/ öğrencinin doğru görebilmesine rehberlik eder. Öğrenciler hem verilmek istenen anlamları hem de kendi oluşturdukları anlamları sorgulamayı öğrenmelidir. Bu bağlamda bu araştırmada araştırmacı görsel kültür temelli etkinliklerinin oluşturulmasında görsele farklı bakma pratiklerinden ve görseli inceleme yöntemlerinden yararlanmıştır.

Araştırmacı öncelikle görsel kültürdeki anlam katmanlarının öğretmen adayları tarafından araştırılması, anlaşılması ve anlamlandırılması için kendine şu soruları sormuştur: Görsel kültür nedir ve toplumumuzu nasıl temsil eder? Görsel kültürün toplumumuzu hem şekillendiren hem de yansıtan işaretleri, sembolleri ve metaforları nelerdir? Bunlar nasıl yapılanır ve anlamları nelerdir? Öğretmen adayları bu yapıları nasıl okurlar? Öğretmen adaylarının gelecekteki öğrencileri bunları nasıl okuyacaklar? Bu sorular etkinlik sorularının oluşturulmasında araştırmacıya rehber olmuştur. Etkinliklerin temel yapısı 'Görseller Arası Süreç' biçiminde adlandırılır (Bkz. Şekil 2.5).



Şekil 2.5. *Görseller arası süreç*

Bu araştırma kapsamında tüm etkinliklerin oluşturulmasında görsel, izleyici ve sanatçı olmak üzere bir üçlemeye gidilmiştir. Burada izleyici/öğretmen adaylarının görsel bir imgeye ilişkin üreticisinin ya da sanatçısının amacını düşünerek görseli tarihsel, toplumsal, siyasi ve ekonomik bağlamlarda sorguladıkları karşılıklı bir etkileşim süreci yaşanır. Bu bağlamda araştırmacı etkinliklerini 'görsele bakma' ve 'görselden anlam yaratma' olmak üzere iki boyutta şekillendirmiştir.

Anlamın ve bilginin nasıl ve aynı zamanda nerede yapılandığının sorgulanması da sanat öğretimi ve öğreniminin nasıl meydana geldiğini anlamaya çalışan öğretmen adayları için son derece önemlidir. Görsel kültür incelemelerinde anlam çıkarmak için kullanılan birincil yöntem 'eleştiridir'. Buradaki eleştiri, kimi zaman izleyicinin bakış açısını dikkate alır, kimi zaman da görsel imgeleri oluşturarak veya görsel performanslar yaratarak da yapılabilir (Anderson, 2003).

Öğretmen adayları 'yer ve aidiyet' adlı etkinlikte kamusal alan olarak kampüs içerisinde yer alan heykelleri sorgulamışlardır. Öğretmen adayları kamusal sanat eserlerinde neler gördüklerini, sanatçının niyetinin ne olabileceğini, izleyici olarak sanat eserine nasıl tepki verdiklerini ve sanat eserlerinin içerisinde bulunduğu bağlamı sorgulayarak görseller arası sürece dâhil olmuşlardır. Bu etkinlik kapsamında öğretmen adaylarının hem eleştirel hem de yaratıcı bir sürece girebilmeleri için şu sorular sorulur: kampüs alanındaki bu görseller yerine siz olsaydınız nasıl bir görsel tasarlardınız? Tasarladığınız görselle izleyiciye nasıl bir mesaj vermek isterdiniz? Böylelikle öğretmen adayları kendi düşünceleri doğrultusunda o alan için neden doğru seçim olacağını düşündükleri bir görsel tasarlar ve görseli bağlamsal temelli yaptıkları yorumlarla sunarlar.

Görsel kültür formları üreticisinin fikir ve niyetlerinden oluşan bir perdenin ardından süzülür (Sullivan, 2002, s.24). Günlük yaşantımızda üreticinin fikir ve niyetlerinden süzülen popüler görsel imgelerin gücünü ve farkını açığa çıkarmak, eleştirmek ve yeniden yorumlamak adına bu araştırmada 'kültürel dönüşümden yansımalar' etkinliğini tasarlanmıştır. Öğrencilerin çok yönlü popüler kültür metinlerini anlamlandırmada kullandıkları bakış açılarını genişletmek ve medya içerikli görselleri nasıl sorgulayacaklarına ilişkin farkındalıklarını arttırmak görsel kültür eğitiminin önemli bir yönüdür. Bu nedenle bu sanat öğretimi programının tasarlanmasında popüler görsel kültür formlarından afiş ve reklam metinleri üzerinde durularak Serafini (2011) ve Rose (2002)'un önerdiği görseli eleştirel yorumlama bakış açılarından

yararlanılmıştır. Bu bakış açıları özellikle reklam ve afiş içerikli görsellerle ilgili etkinlik sorularına rehber olmuştur.

Sanatsal deneyimler, farklı fikirleri, görüşleri, değerleri ve inançları yansıtan ve sanatçılar tarafından inşa edilmiş olan imgeler ile görsel kültürümüzün oluşma şeklinden etkilenmektedir. Bu nedenle görsel kültür içerisinde sanat alanı yalnızca sanat eserlerini öğrenmeyi değil, aynı zamanda sanatçıların sanat eserini nasıl oluşturduğu, gördüğü ve anladığını da kapsar (Sullivan, 2002). Bu bağlamda 'anlam yaratma süreci' adlı etkinlikte anlamın yaratılmasında görsel imge, sanatçı ve izleyici/öğretmen adayı tarafından sorgulanmıştır.

2.3.4. Görsel kültürün kuramsal temeli

Bu bölümde eleştirel eğitim kuramı ve alt boyutları olarak demokratik eğitim, eleştirel pedagoji ve oluşturmacı öğrenme başlıkları altında açıklanmaya çalışılmıştır.

2.3.4.1. *Eleştirel kuram*

Giroux'a (2014, s.38) göre, eleştirel kuram, hem bir 'düşünce okulu' hem de bir 'eleştiri süreci' olmak üzere çift yönlü bir anlama sahiptir. Frankfurt Okulu diye tanımlanan bu düşünce okulu, 1923'te Frankfurt Toplumsal Araştırmalar Enstitüsü'nde bir grup Alman (Felix Weil, Friedrich Pollock, Max Horkheimer, Adorno, Marcuse) tarafından kurulmuştur. Bu okul, eleştirel kurama ilişkin başlarda pozitivizm üzerine analizler yaparken, 1960'lı yıllardan itibaren sosyal kuram üzerinde yapılan tartışmalara odaklanarak sosyal çözümlemelere disiplinlerarası bir boyut katmıştır (Kesik, 2014). Çağdaş toplum üzerine daha kapsamlı eleştirel perspektifler sunmak adına ekonomi, devlet, toplum, kültür ve eğitim üzerine araştırmalar yapan okul, bu alanların birbiriyle etkileşimine ve geçirdiği değişimler üzerine zengin bir bakış açısı sunar. Bu bağlamda eleştirel kurama 'çok yönlü', 'çok perspektifli' bir yön katan okul, modern ve postmodern kuram üzerinde derinlemesine çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalar; kapitalist ekonomi, endüstri devrimi, yeni bilim ve teknolojiler, demokratik devrimler, sınıf mücadeleleri, kültürel hegemonya ve ideolojiler, sanatsal biçimler ve gündelik hayat gibi çok yönlü incelemeleri içerir (Best ve Kellner, 2011).

Frankfurt Okulu tarafından incelenen konuların çeşitliliği oldukça fazladır. Fakat bu araştırmanın kapsamı dâhilinde yapılan açıklamalar kuramın kültür ve eğitim

analiziyle sınırlıdır. Kuramda yer verilen kültür ve eğitim kavramlarının görsel kültür kuramı ve eğitim uygulamaları için ne ifade ettiği üzerinde durulmuştur.

Frankfurt Okulu'nun kültür analizi odağında, kültürün pozitivist akılcılığın etkisinde kalarak tarihi deneyim, siyasi ve ekonomik yaşam döngülerinden kopukluğuna yönelik eleştiriler yer alır. Frankfurt Okulu'na göre, II.Dünya savaşı sonrası toplumsal yapıdaki sosyo-ekonomik koşulların değişmesiyle kültürün rolünde de değişimler yaşanır. Kapitalist toplumdaki her şey gibi kültür de bir 'nesneye' dönüşmüştür (Giroux, 2014, s.53). Kültürün nesneleştirilmesi, pozitif bilimler ve onların mutlak bilginin edinilmesine ilişkin yönelimiyle gerçekleşir (Wulf, 2010, s.136). Nesneleştirme, kültürel içeriklerdeki eleştirel unsurların baskılanmasına ve eleştirel düşüncenin olumsuz etkilenmesine yol açar. Eğitimsel anlamda ise bireyin eylem alanını, kendini tanımasını ve eleştirel düşünmesini kısıtlar (Wulf, 2010; Giroux, 2014).

Frankfurt Okulu'na göre kültürel alan, aydınlanma akılcılığının, doğa ve toplumun teknik ilerleme ve iktisadi büyüme egemenliğinde bir kontrol alanı haline gelmiştir. Böylece kültür, mal üretmenin yanı sıra, sermaye ve kurumların görüşlerini yansıtan bir endüstri haline dönüşmüştür (Giroux, 2014). Bu durum kültürün nesneleşmesine bir tepki olarak Adorno tarafından 'Kültür Endüstrisi' biçiminde adlandırılmıştır. Adorno (2013, s.19)'nun kültür endüstirisi ile kastettiği şeylerden biri kültürün herhangi bir meta üretim sektöründeki üretim kurallarına uyan bir sanayi haline dönüşmesidir.

Kültür Endüstrisi'nin iki temel amacı vardır. Birincisi kültürün kitlelerden kendiliğinden açığa çıktığını vurgulamak, ikincisi sosyal ve siyasi egemenlik kurmak için kültürel alanı kontrol altında tutmaya çalışan iktisadi ve siyasi faktörlere işaret etmektir (Giroux, 2014, s.54). Adorno, kültür endüstrisinin ürünü olarak kitle kültürünü eleştirir (Adorno, 2013). Adorno ve Horkheimer (1969'dan aktaran Bennet, 2013, s.5)'a göre, kitle kültürü; boş zaman ve eğlence, işten bağımsız özgür alanlar ve dinlenme yolları olarak görünmelerine rağmen işyeri dışında iş yaşamının rutinleşmiş örüntüsünü koruyarak kapitalist sürece hizmet eder. Ayrıca, kitle kültürünün tüketim ürünlerini fetişleştirmesi, gündelik hayatın bireylerin geç kapitalizmin boğucu koşulları içinde nefes alabilecekleri daha özgür ve daha düşünümsel olarak kurulan bir alana dönüştürülmesinin önünde büyük bir engel teşkil ettiğine yönelik eleştiriler de vardır (Bennett, 2013, s.37). Bu bağlamda kitle kültürüne hizmet eden popüler kültürün de özgürleştirici olmaktan yoksun olduğu söylenebilir. Giroux ve Simon (1989, s.5)' a göre, bu bakış açıları yüksek ve popüler kültür arasındaki hiyerarşinin artmasına yol açar.

Ancak, Giroux (2014, s.93)'un da dediği gibi eleşitirel kuramda 'eleştiri' vazgeçilmez bir araç olmalıdır. Tavin (2003)'e göre kültür endüstirisi teorileri kitle kültürünün gündelik deneyimler içerisine nasıl sızdığını anlamak için fırsat sağlayıcı olabilir. Böylece okul içi ve dışı uygulamalarda güncel sanat eğitimi uygulamalarını aydınlatabilir ve eleştirebilir.

Çoğu kuramcıya (Fiske, 1989; Kellner, 1992; Stevenson, 1995; Chaney, 2002) göre gündelik yaşamla medya iç içe olup, medya ve kültür endüstrilerince sağlanan imge, bilgi ve ürünler, bireylerin gündelik hayatına müdahale etmekte, yeni kimlikler önermekte kaynak görevi görmektedir. Bu kuramcıların popüler medyanın görsel ve metinsel anlam üretiminde izleyicinin rolüne sıklıkla vurgu yaptıkları görülür. Kellner (1995'ten aktaran Bennet, 2013)'a göre, popüler medya insanların içinde yaşadıkları dünyaya dair algılarını şekillendirmede önemli bir rol oynar. Zira izleyicilerin popüler medyanın görsel ve metin yorumlamalarında aktif, eleştirel düşünce ve değerlendirme yeteneğine sahip olması yeni çalışma alanları yaratır. Bu çalışma alanlarından biri özellikle son yıllarda medya çalışmalarındaki hızlı değişim ve dönüşümün bir sonucu olarak ortaya çıktığı düşünülen görsel kültür çalışmalarıdır. Bu bağlamda araştırmalarda kitleleri hedef alan görseller içerisine yerleştirilmiş kültürel, sosyal, politik mesajları ortaya çıkaracak popüler kültür ağırlıklı görsel kültür çalışmalarına yer verilir.

Frankfurt Okulu'nun kültür kuramı okulların rolünü analiz etmede yeni kavramlar ve kategoriler sunar. Okullar, baskın toplumu nitelendiren sınıf, cinsiyet ve ırk gibi ilişkilerinin üretildiği sosyal alanlar olmakla birlikte, ekonomik ve kültürel sermayenin meşrulaştırılmasını kontrol eden, iç içe geçmiş bütünsel ilişkiler olarak görülür (Giroux, 2014, s.92). Bu nedenle okullara yönelik eğitsel uygulamaların geliştirilmesinin önemli olduğu vurgulanır.

Eleştirel kurama göre, geleneksel yaklaşımın etkin olduğu okullarda toplumla ilişkiler eleştirel olmayan bir tutumla ele alınır. Bu nedenle bu okullar, baskın sosyal değerleri ve kuralları kabul ederek, sınıf etkinliklerinde inançları ve değerleri oluşturan politik ve ekonomik çıkarları olduğu gibi kabul eder. Öğrenim sürecinde ise öğrencilerin pasif bir role sahip oldukları ve önceden tanımlanmış bilgilerin aktarıldığı bir durum söz konusudur (Giroux, 2014). Bu bakış açısına karşı eleştirel kuram, okullarda pozitivist akılcılığa karşı eleştirel tutum sergileyen bir eğitim anlayışı geliştirmeyi, eleştirel düşüncenin temel bir boyutu olarak kişisel ve sosyal bir deneyim arasında bir etkileşimi

yansıtan epistemolojik alan yaratmayı ve pozitivist düşüncenin yansıtıcı bir düşünceyle yer değiştirmesini hedefler.

Eleştirel kurama göre, öğretimin etkililiği, öğrencilere sadece okuma-yazma, hesap yapma ve tarih, sosyal bilgiler ve bilim gibi alanların içeriğini öğretmenin yanı sıra, günlük yaşam deneyimlerini şekillendiren sosyal ilişkiler aracılığıyla üstü kapalı şekilde aktarılan fikirlerin ve değerlerin sorgulanmasında da görülebilir (Giroux, 2014). Bu açıdan eleştirel kuramın sınıf uygulamalarına ilişkin gelişiminde öğretmenlere önemli görevler düşer. Öğretmenler, öğrencilerin kişisel deneyimleriyle birlikte parçası oldukları toplumsal üretim sistemini eleştirel bir gözle değerlendirebilmeleri için fırsatlar sunmalıdır. Giroux (2014)'a göre eleştirel kuramın eğitimsel uygulamalara dönük iki önemli özelliği şöyledir:

- Bireylerin kişisel ve sosyal eylemlerini yönlendiren günlük yaşam pratiklerine odaklanmak,
- Bilgiyi oluşturan ve şekillendiren 'ideolojik' mesajları incelemektir.

Eleştirel kurama göre, toplumun bireyi neye dönüştürdüğünü bilmek ve bireyin gerçekten ne istediğine ya da istemediğine karar verebilmek için yaşadığı toplumla ve kültürle karşı karşıya gelmesi önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin görevlerinden biri öğrencilerine kültürün nereden geldiğini, kimin kültürünün uygulamaya konulduğunu, kültürün kimin çıkarlarına hizmet ettiğini, okulun söylemlerinde ve toplumsal uygulamalarda bunun nasıl ele alındığını eleştirel bir bakış açısıyla düşünmeleri için fırsatlar sunmalıdır. Bu nedenle kültürel değerler ve inançların içerisine gömülü ideolojilerin eğitsel uygulamalarda yorumlanması, eleştirel bir pedagojik araç haline gelmesi önemlidir (Giroux, 2014). İdeoloji, gerçekliğin doğasını çarpıtabilen ya da aydınlatabilen fikir ve davranışların üretimine, tüketimine ve temsiline gönderme yapar (Giroux, 2014, s.173). İdeolojinin incelenmesi anlamın, gündelik dilsel ifadelerin, karmaşık imge ve metinlere kadar farklı sembolik biçimler tarafından inşa edilme ve iletilme biçimlerini soruşturmamızı; sembolik biçimlerin kullanıldığı ve konumlandırıldığı toplumsal bağlamları araştırmamızı gerekli kılar (Thompson, 2013, s.16). Görsel kültür de bireyleri eğitim, ideoloji, güç ve kültür arasındaki ilişkileri incelemeye ve anlamaya davet eder (Tavin, 2003). Görsel kültür, kitle iletişim araçlarının yaydığı mesajları, görsel eserlerin veya performansların kendi özgün bağlamlarında ne söylediklerini, ne anlam ifade ettiklerini anlamaya başka bir deyişle, gizli ve görünmez şeyleri görünür hale getirmeye çalışır (Anderson, 2003). Ancak, eleştirel kurama göre,

ideoloji sadece medyada ya da gündelik hayatın başka alanlarında anlamın sosyal olarak nasıl inşa edildiğinin sorgulanması değil, aynı zamanda öğrencilerin kendi yaşam deneyimlerinin de tartışılmaya açık hale getirilmesini kapsar (Giroux, 2014). Bu noktada görsel kültürün temel amacı da öğrenciye 'eleştirel yetkinlik' kazandırmaktır. Anderson (2003, s.20)' a göre, eleştirel yetkinlik kazanmak; öğrencilerin okul içerisinde ya da dışarısında kendi yaşamsal deneyimlerini eleştirel sorgulamalarına dayalı kendi anlamlarını yaratması anlamına gelir. Böylece kim olduğu, ne düşündüğü ve nasıl davrandığı yaşanan deneyimlerle görsel kültür içerisinde ortaya çıkabilir (Tavin, 2003).

Bu bakış açılarına göre, eleştirel kuram içerisinde görsel kültür uygulamalarının öğrencilerin gündelik yaşam deneyimlerinde toplumun oynadığı rolü eleştirel şekilde değerlendirmelerini sağlayacak bilgi ve becerilerin gelişimini sağlamasıyla önemli olduğu söylenebilir.

Günümüzün küreselleşen dünyasında ulusal sınırların kalkmasıyla toplumların heterojenleşmesi, bilişim ve iletişim teknolojilerinin toplumsal ilişkilerde öneminin artması birçok toplumda eşitlik, çoğulculuk, özgürlük ve farklılıklara saygıyı duymayı mümkün kılan ekonomik, politik, kültürel ve eğitsel sistemlerin sorgulanmasını ve yapılandırılmasını gerekli kılar (Özpolat, 2010). Bu açıdan kültür ve sanatı yorumlamak da farklı bakış açısı, eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı ve özgür düşünme gibi bazı düşünsel beceriler sayesinde bu yapılandırılmaya katkı sağlar. Bahsedilen beceriler, geleceğin çağdaş ve demokratik vatandaşlarını yetiştirmek için de önemlidir. Dünyaya eleştirel bakmak, bilgiyi sorgulayan, deneyimleyen ve günlük yaşantısına entegre edebilen bireyler yetiştirmek günümüz toplumlarının önemli hedeflerini oluşturur. Bu perspektiften bakıldığında çağdaş görsel kültür bağlamında bugünün sanat eğitimi standartlarını yakalamak adına daha demokratik, eleştirel ve oluşturmacı öğrenme ortamlarının yaratılması önemlidir. Böylece bireylerin günlük yaşamlarında önemli ve anlamlı bir farkındalık yaratmalarına, geçmiş ve bugünkü olayları, nesneleri ve sanat imgelerini eleştirel sorgulamalarına yardımcı olunabilinir. Bu bakış açılarına dayanılarak araştırmanın görsel kültür temelli öğretme ve öğrenme süreçleri eleştirel kurama dayandırılarak demokratik eğitim, eleştirel pedagoji ve oluşturmacı öğrenme yaklaşımlarından yararlanılarak yapılandırılmıştır.

2.3.4.1.1. *Demokratik eğitim*

Demokrasi, bireylere eğitim yoluyla öğretilir ve yaşatılır. Bu bağlamda demokrasi, eğitimin ürünü ve bağımlı değişkenidir. Eğitim kurumları, demokrasi kültürünü kazandırmayı, bireyin sosyalleştirilmesi sürecinde gerçekleştirir. Okullar hem demokrasi kültürünün ilkelerini ve değerlerini üretip yaşatır hem de demokrasinin güçlü söylemlerinden etkilenerek kendini revize eder (Özpolat, 2010, S. 368-369). Beane ve Apple (2016, s.33)'a göre, demokratik yaşam biçiminin temelini oluşturan bir takım değer ve ilkeler bulunmaktadır. Bu değer ve ilkeler;

- Bireylerin ve azınlıkların haklarına duyarlılık,
- Başkalarının iyiliğini ve kamu yararını gözetme,
- Problemlerin çözümünde bireysel ve kollektif gücün önemi,
- Fikirlerin ve problemlerin değerlendirilmesinde eleştirel düşünme,
- Sosyal kurumların ve demokratik yaşam biçimlerinin desteklenmesidir.

Demokratik bir yaşam biçiminin sürdürülmesi için toplulukların bu ilke ve değerlerin ne anlama geldiğini öğrenme olanaklarına sahip olmaları gerekir. Demokratik bir eğitim programı toplulukların yaşam akışında ortaya çıkan problem, olay ve konuların araştırılmasına, problemlere çözümler üretilmesine ve bu çözümler doğrultusunda hareket edilmesine olanaklar sunar. Bu bağlamda böyle bir eğitim programı, "çatışma", "yerel toplumun geleceği", "sosyal adalet", "çevre politikaları" gibi toplumun genelini ilgilendiren problem ve konu çeşitleri etrafında şekillenen öğrenme yaşantılarını içerir (Apple ve Beane, 2016, s.49). Bu bağlamda demokratik eğitim uygulamaları, sosyal engelleri aşmakla, popüler ve alt kültürler arasındaki söylemleri tetiklemekle, sosyal adaletin amaçlarını teşvik etmekle görsel kültürde eleştirel keşif imkânı yaratır (Hausman, Ploof, Duignan, Brown ve Hostert, 2010, s. 371).

Özpolat'a (2010, s.366) göre, demokratik eğitim özgürlük, eşitlik gibi demokratik ilke ve değerlerin günlük hayata ait sorunlarla ilişkilendirilerek eğitimin içerik, yöntem, amaç, program, okul kültürü ve öğretim uygulamaları boyutunda dikkate alınmasıdır. Hooks (2003'ten akt. McArthur, 2010, s.304)'a göre, demokratik eğitim "her zaman gerçek dünya deneyimimizin ve gerçek hayatımızın bir parçası" dır. Apple ve Beane (2016, s.40) göre demokratik bir eğitim, öğretim politikası ve uygulamalarını toplumdaki bireylerin (öğretmen-öğrenci-halk) günlük yaşamlarıyla ilişkilendirilmesiyle başarılı olabilir. Bu nedenle demokratik eğitimde kuram ve yaklaşımlarının gerçek bir sınıf ortamında olabilecek gerçek yollarla bağlantısının kurulmasına ihtiyaç vardır. Freire ve

Macedo'nun (1998, s.54) da ifade ettiği gibi okuma-yazma ilişkisel bir eylemdir. Öğretmenler için bu, öğrencilerin okula taşıdıkları anlam ve bilgi biçimlerine katkıda bulunan günün tarihsel, toplumsal ve kültürel koşullarına duyarlı olmak anlamına gelir. Eğitimsel gerçekliğin tarihsel analizi; güncel sorunların ve problemlerin kökenlerine ışık tutarak eğitimin somut toplumsal koşullarının günümüzün küresel-toplumsal sistemi içerisinde çözümlenmesini içerir (Wolf, 2010, s.23). Bu kapsamda öğretmen ve öğrencilerin yaşadıkları tarih karşısında anlatılan tarihi inceleme ve eleştirme gereksinimlerini karşılayacak öğrenme ortamlarının geliştirilmesi görsel kültür uygulamalarının da amaçları arasında yer almaktadır.

Demokratik uygulamada, dünyayı ve sözcükleri okuma birbiriyle bağlantılıdır. Bu doğrultuda demokratik eğitim uygulamalarında öğrencilerin nasıl anlam ürettikleri, günlük yaşantılarını etkin olarak yapılandıran okul dışı çeşitli söylemler ve toplumsal pratikler arasında nasıl ilişki kurdukları önemlidir (Freire ve Macedo, 1998, s.64). Bu bağlamda öğrencileri sağlam diyaloglara yönlendirmek, edinilen bilgilerle ilgili eleştirel düşünmelerini sağlamak, onların bireysel ve toplumsal olarak güçlerini keşfetmelerine yardımcı olmak için öğrenme alanları içerisinde kamusal alanların yaratılması gerekmektedir (Giroux, 2007, s.29).

Günümüzde bazı eğitimciler okulların dışındaki kamusal ortamlarda çalışmayı seçebileceği gibi bazıları da okullarda kendi uzmanlık alanları doğrultusunda çalışmayı yeğleyebilir. Önemli olan okullarda gerçekleşen daha geleneksel, yapılandırılmış eğitim ve onun karşısında toplumsal hareketler içinde daha devingen ve özgür yaklaşım arasındaki ilişkiyi kurmaktır. Ancak öğrencilerin toplumsal hareketlerde ve kamusal eylem alanları içerisindeki sorgulamalarının demokratik eğitim anlayışı içerisinde yaşamsal olduğu gerçeği kaçınılmazdır (Freire ve Macedo, 1998, s.109). Bu çerçevede demokratik kamu yaşamı içerisinde edinilen bilgi; dıştan bir izleyicinin edinebileceği bir şey değil, doğal ve toplumsal alanda eylemlere etkin bir şekilde katılan öğrencinin kazanımıdır (Bakır, 2012, s.32). Öğrencilerin kamuyu ilgilendiren söylemlere katılımını sağlamak; kendilerinin ve çevrelerindeki toplulukların gündelik yaşamını etkileyen toplumsal, ekonomik ve politik konular hakkında tartışmalarını cesaretlendirerek demokrasinin köklerini daha da derinleştirir. Bu yolla öğrenciler demokratik yaşam içerisinde 'eleştirel okurlar' olarak yer almaya yönelik pedagojik cesaret, ahlaki sorumluluk edinebilir ve deneyim yoluyla öğrenmenin doğrudan temas ve aktif katılımla gerçekleşen toplumsal bir süreç olduğuna dair bilinç edinebilir (Mclaren, 2011, s.77).

Günümüzün post endüstriyel ve gelişmiş demokrasilerinde görsel sanatların, geleneksel sanat uygulamalarının ötesinde müze, galeri gibi kültürel sanat merkezlerinin dışında günlük yaşam ve deneyim alanları içerisinde toplumsal yaşam biçimleriyle ve izleyici ile doğrudan etkileşim halinde gerçekleştiği görülmektedir. Özellikle sanatın tasarım süreçlerinin görsel kültür nesnelerinin üretimindeki etkisi; kitle iletişim araçları, alışveriş merkezleri, eğlence parkları, kamusal alanlardaki sanatsal çalışmalar, İnternet, moda ve mobilya tasarımı ve benzeri yollarla giderek daha fazla anlaşılır hale gelmektedir. Eskiden seçkin olarak düşünülen sanat yapıtı, gittikçe günlük yaşamın bir parçası olarak fark edilir hale gelir (Freedman, 2003, s.1). Bizim yaşadığımız pek çok gerçeklik arasında günlük yaşam en önemli gerçeklik olarak görülmektedir. Aslında günlük yaşam içerisindeki imgeler bizim bilgilenmemizde, tutumlarımızın şekillenmesinde ve inançlarımızın oluşumda oldukça önemlidir (Duncum, 2002, s.5).

Gündelik hayat içerisinde sanat eğitiminin amacı öğrencilerin hem okulda hem de gündelik yaşamlarında başarılı olmalarına yardımcı olmaktır. Anderson ve Milbrandt (2005, s.7) gündelik yaşam içerisinde sanat eğitiminin amaçlarını şu şekilde belirlemişlerdir:

- Sanat ve görsel kültürün insanlar arasında görsel bir iletişim olduğunu anlamak,
- Sanatın hem içsel hem de dışsal değer ve anlama sahip olduğunu ve toplumsal amaçlar doğrultusunda sanatın formlarının, anlamlarının, kullanımlarının ve değerlerinin estetiksel, araçsal veya işlevsel olarak önemli olduğunun bilincine varmak,
- Görsel kültür ve sanatsal çalışmalar yoluyla bireysel ve işbirlikli bir biçimde kendini ifade etmek ve yaşanılan dünya ile ilgili değerler ve anlamlar yaratmaktır.

Bir bütün olarak görsel kültür, günlük deneyimin önemli bir parçası olarak görülmektedir. Görsel sanatlar eğitimi öğrencilerinin hayal güçlerini harekete geçirip yaratıcılıklarının gelişimini sağlar. Yaşam temelli bir yaklaşım olan görsel kültür öğrencilerin yaşamlarında karşılaştıkları çeşitlilikler ve karmaşıklar üzerinde etkili olduğu için öğrencilerin günlük yaşamlarının bir parçasıdır (Freedman, 2003, s.20). Bu bağlamda görsel kültür temelli sanat eğitiminin demokratik bir eğitim programı içerisindeki rolü, öğrencilerin günlük hayatın yorumlanabileceği farklı yolları ve her bir yorumun farklı insan gruplarına sağladığı faydaları anlamalarına yardımcı olmak, çevrelerindeki toplumlara karşı daha zengin ve etik bir duyarlılığa sahip olmalarını sağlamaktır (Apple ve Beane, 2016, s.46). Böylece öğrenciler, toplumlarının "eleştirel

okurları" olmayı öğrenirler. Bu doğrultuda sanat eğitimcileri olarak öğrencilerin sınıf içinde öğrendikleri, yaptıkları ve gördükleri ile okul dışında karşılaştıkları şeyler arasında eleştirel ilişkiler kurabilmelerine teşvik edici olmamız gerekir (Bolin, 2000, s.4). Bu kapsamda demokratik eğitim kuramı ve yaklaşımları içerisinde görsel kültür temelli bir sanat eğitimi, öğrencilerin okul edinimlerini gerçek hayatta nasıl kullanılacağını yansıtan bilgi ve beceri öğrenmelerini eleştirel kuram üzerine temellendirilir.

2.3.4.1.2. *Eleştirel pedagoji*

Tarihte okullar ve kolejler ya geleneksel konulu alanlarda (fen bilimleri ağırlıklı) ya da daha geniş yönetim kategorileriyle (müfredatlar ve yönergeler) eğitim vermişlerdir. Bu şekilde emeğin entelektüel olarak bölünmesi çerçevesinde öğrenciler geniş sosyal konularla ilgilenmek için yeterli fırsatı bulamamışlardır (Giroux, 2007, s.148). Ancak; günümüzün küreselleşmenin etkisiyle toplumun heterojenleşmesi, bilişim ve iletişim teknolojilerinin toplumsal ilişkilerde önemli bir hale gelmesi, birçok toplumda eşitlik, çoğulculuk, farklılıklara saygı duyma ve özgürlük gibi kavramların eğitim alanında irdelenmesini gerekli kılar (Özpolat, 2010). Bu bağlamda özellikle son yıllarda eğitimle ilişkili alanyazına bakıldığında; 'özgürlük için eğitim', 'eğitimde sosyal adalet', 'yaparak-yaşayarak öğrenme', 'kültürel farklılıklara saygı' 'dünyayı anlamak için eğitim', 'nitelikli eğitim', 'yaratıcı anlatım' gibi konuların ağırlıkta olduğu görülür.

Freire'ye (2017, s.15) göre, tarafsız eğitim süreci diye bir şey yoktur. Eğitim ya genç kuşağın bugünkü sistemin mantığına entegrasyonunu kolaylaştırmakta, sisteme uymasını sağlamakta kullanılan bir araç olarak işler ya da erkeklerin ve kadınların gerçekliği eleştirel ve yaratıcı olarak ele aldıkları, dünyalarının dönüştürülmesine nasıl katılacaklarını keşfettikleri bir araç, "bir özgürlük pratiği" haline gelir. "Kelimeyi okumayla", "metni okumayla" sınırlanmış bir eğitimi kabul etmeyip eğitimin aynı zamanda "bağlamı okumayı", "dünyayı okumayı" da içermesi gerektiğine inanan Freire, bunu eleştirel bilinçlenme sürecinin bir parçası olarak ele alır (Freire, 2014, s.8). Bağlamı yorumlamak, görülmeyeni görünür kılmanın yollarından biridir. Bu anlamda bağlamı yorumlama görsel kültürde anlamları politikal, tarihsel ve öyküsel olarak tekrardan ele alma sürecidir (Tavin, 2000, s.23). Öğrencileri, görsel imgelerin altında yatan toplumsal ve kültürel anlamları eleştirel bir biçimde analiz etmeye teşvik eden görsel kültür uygulamaları da dünyayı ve bağlamı okumayı gerektirir.

Özgürleşme pratiği olarak eğitim, insanın soyut, yalıtılmış ve dünyadan bağımsız olarak var olduğunu reddeder. Gerçek düşünce ne soyut bir insanı ne de insanların bulunmadığı bir dünyayı ele alır. Dünyayla içli-dışlı olan insanları konu edinir (Freire, 2017, s.69).

Spring'e (2017, s.63-64) göre, özgür olmak; kim olduğunu ve toplum tarafından nasıl biçimlendirildiğini bilmektir. Bir diğer deyişle bireyin bilincinin ve ideolojisinin belirleyen, onun toplumsal dünyası ve çevresidir. Kısacası, bireyin dünyayla karşılıklı etkileşimi, onun dünyayla ve kendisiyle ilgili kişisel görüşlerini şekillendirir. Böylece nesnel dünyayı tanımak gündelik yaşamın yorumlanmasıyla başlar. Dolayısıyla bilginin keşfedilme yerine yorumlandığı, oluşturulduğu, özne merkezli çoğulcu bir anlayışı benimseyen pozitivist ötesi yorumsamacı paradigmalar ön plana çıkar (Kesik, 2014, s.103).

Toplumsal dönüşüm, toplumsal adalet ve toplumsal farklılıklarla ilgili sorunlar üzerine yoğunlaşan eleştirel pedagojinin önde gelen ismi Paulo Freire, geleneksel eğitim anlayışını 'Bankacı Eğitim Modeli' olarak adlandırır. Bu yaklaşım bir özne (öğretmen) ve sabırla dinleyen nesnelerden (öğrencilerden) oluşur. Anlatılan konular gerçeklikten koparılmış, onları ortaya çıkarmış olan ve anlam kazandırabilecek bütünlükle bağlantısı olmayan içerikle doludur. Kelimeler somutluklarından boşaltılır ve içi boş, yabancılaşmış bir laf kalabalığı haline dönüşür (Freire, 2017, s.58). Freire, bu yaklaşımı öğrencilerin öğretmenleri tarafından bilgiyle doldurulan 'Bidon' ve 'Kap'lara benzetmektedir.

Freire'nin aynı zamanda 'yığmacı eğitim yöntemi' olarak da adlandırdığı bu model, baskıcı bir toplumun birçok özelliğini taşır. Spring (2017, s.69), toplumsal baskıyı eğitim üzerinden şöyle ifade eder; "öğretmen öğretir ve öğrencilere öğretilir; öğretmen düşünür ve öğrenciler hakkında düşünülür; öğretmen eylemde bulunur ve öğrenciler öğretmenin eylemi aracılığıyla eylemde bulundukları yanılsamasına sahip olurlar" ve "öğretmen öğrenme sürecinin öznesi, öğrenciler ise nesnesidirler". Eğitimin insanlarda toplumsal bilinci ve eleştirel düşünme yeteneğini geliştirip toplumsal katılımı anlamlı hale getiren ve gerekli kılan bir olgu olarak görülmesi gerektiğini ifade eden Freire, bankacı eğitim anlayışına karşı problem (sorun) tanımlayıcı eğitim anlayışını savunur (Freire, 2014, s.13). Bu yaklaşım, ideal olarak öğrenenin toplumsal yaşam içinde aktif ve eleştirel bilince sahip bir özne olması için gerekli karar verme becerilerinin edinmesini olanaklı kılar. Hümanist Pedagojiyi savunan Nohl'un eğitim görüşü

Freire'nin eğitim kuramını destekler niteliktedir. Nohl (1949'dan aktaran Wolf, 2010, s.36)'a göre, pedagojik ilişki etkileşimlidir; yetişkin eğitimci ve genç arasında karşılıklı alışverişe dayanan bir ilişki vardır. Öğrenci sadece eğitimsel müdahalenin nesnesi değildir, aynı zamanda pedagojik ilişkiye yönelik etki hakkı kabul edilen bir özne olarak değerlendirilir. Bu araştırma kapsamında Özel Öğretim Yöntemleri dersinde öğrenciyi özne olarak görerek, oluşturmacı yaklaşım benimsenerek Freire'nin problem tanımlayıcı eğitim modeli dikkate alınmıştır (Bkz. Tablo 2.5).

Tablo 2.5. *Freire'nin eğitim modeli (Freire, 2017)*

Bankacı Eğitim Modeli	Problem (Sorun) Tanımlayıcı Eğitim Modeli
• Gerçekliği mitleştirir • Diyaloga direnir • Öğrenci nesne konumundadır • Yaratıcılığı önler • Bilinci boğar • Öğretmen-öğrenci eylemi ayrı	• Mitleştirmeyi bozar • Diyalog eğitimin olmazsa olmazdır • Öğrenci özne konumundadır • Yaratıcılığa dayanır • Bilinci öne çıkarır • Öğretmen-öğrenci eylemi birdir

Eleştirel ve demokratik uygulamada, dünyayı ve sözcükleri okuma devingen biçimde birbiriyle bağlantılıdır. Freire okuma ve yazmanın köklerini; insanları, toplumları anlama ve dönüştürme sürecine yetkin kılan bir eleştiri ruhuna dayandırır. Böylece okumaya ve yazmaya egemen olma, yalnızca eğitimcinin yaşantısıyla bağlantılı konu ve sözcüklerle değil, okuryazar olmaya başlayanların ortak yaşantıları için anlam taşıyan sözcük ve konularla başlayarak elde edilir (Freire ve Macedo, 1998, s.87). Bu durumda okuma ve yazmayı öğrenme sürecinde bir metnin okunması, onun gönderme yaptığı toplumsal bağlam içinde bir okumayı gerekli kılar (Freire, 2017, s.225). Bağlam içinde okuma, yazılı sözcüğün ne olduğuyla onu konuşan, okuyan ve yazan kişinin gerçekliği arasındaki ilişkiyi doğru anlamaya; dünyayı okuma ile sözcüğü okuma arasındaki ilişki konusunda bir anlayışa yönelen çabaları anlatır. Örneğin; Leppert (2009, s.20)'e göre, "her imge tarihsel, toplumsal ve kültürel açıdan kendilerine özgü olan ve birbirleriyle çekişen ve çelişen görme tarzlarını somutlar. Bundan dolayı imgelerin içerikleri sözcüklerin basit birer ikamesi değildir. Çünkü bunlar sözcüklerden çok daha fazlasını akla getirir". Böylece, okuyucuların metnin en derin anlamını öğrenmeleriyle gündelik yaşamın ayrıntılarını anlamaları ve eleştirel bir farkındalığa ulaşmaları sağlanır (Freire ve Macedo, 1998, s.90).

Freire'ye göre okuma-yazma düşüncesinin anlamlı olması için insanların içinde anlam ürettikleri, dönüştürdükleri ve anlamı yeniden ürettikleri yolun bütünleyici bir parçası olarak kültürel bir kuram içerisine yerleştirilmesi gerekir (Freire ve Macedo, 1998, 205). Örneğin; görsellerin kodunu çözme ya da okuma eylemi insanları toplumsal pratiğin dünyayı nasıl dönüştürdüğünü anlamaya yönelterek kültürün eleştirel alanını kavramasına yardımcı olur (Freire ve Macedo, 1998, s.80).

Giroux (2007, s.177-178), kültürel çalışmalar ve eleştirel pedagoji arasındaki ilişkiyi şu ögelerle açıklar;

- Akademik Disiplinlerin Melezleşmesi: Görsel-dijital kültürün gündelik ve sanatsal hayata yayılması, eğitimin konumunu alışıldık kültürü koruma amaçlı geleneksel disiplinlerden koparıp dünya edebiyatı, medya çalışmaları, ekoloji, toplum, teknoloji ve popüler kültür konularının işlendiği daha karşılaştırmalı melez alanlara yerleştirir.
- Metinlerarası, Göstergelerarası Yorumlama: Öğrencilerin iktidar, medya, bilgi ve otorite gibi dinamiklerin toplumun gündelik hayatını nasıl biçimlendirdiğini anlamak için geçmişe, bugüne ve geleceğe dair anlayışlarını şekillendiren tarihsel ve sosyal bağlamlar arasındaki ilişkilerle ilgili eleştirel sorgulamalar yapmaları gerekir. Günümüzün görsel kültürü, metinlerin sorgulanması ve analizini tek bir kaynakla ilişkilendirmek yerine yazılı, işitsel ve görsel ifade biçimlerini bir arada kullanarak medya, popüler kültür, film, reklamlar, kitle iletişim araçları ve diğer kültürel üretim araçları üzerinden üretilen ve yayılan mesajların analizlerine yönelik eğitimsel uygulamalara yer verir.

Giroux (2007), eleştirel pedagoji ve kültürel çalışmalar üzerine temellendirdiği bu ögeler yoluyla eleştirel pedagojiyi; kültürü, yeni teknolojileri ve bilgi türlerini araştırma ve öğretme konusunda alternatif yaklaşımlar üretme amaçlı olarak disiplinlerarası diyalogu şekillendirmenin bir parçası görerek görsel kültür çalışmalarına dâhil eder.

2.3.4.1.3. *Oluşturmacı (yapılandırmacı) öğrenme*

Standartlara dayalı eğitimi anlayışı, bilme ve öğrenme konusunda nesnelci bir bakış açısına dayanır. Bu açıdan bilgi, değişmeyen ve sabit bir şey olarak algılanır. Öğretim, bilinen bilgilerin öğrencilere gerçekler, kavramlar ve ilkeler yoluyla aktarılmasından oluşur (Arends, 2012). Bu nesnelci bakış açısına alternatif olarak gelişen ve son yıllarda eğitim çevrelerinde yükselen bir değer şeklinde kabul gören yaklaşım

‘oluşturmacılık’ olarak bilinir. Oluşturmacı yaklaşımda bilgi ve öğrenme ‘özneler arası’ algılanır (Yurdakul, 2004, s.113). Oluşturmacı bakış açısı, bilgiyi bilinen, sabit ve aktarılabilir olarak görmekten ziyade, bilginin kişisel olduğunu ve anlamın öğrenen tarafından deneyim yoluyla inşa edilmesini sağlar. Milbrandt (2004, s.19)’a göre, oluşturmacı bilgi, önceden var olan ya da bir uzman veya otorite tarafından verilmiş olarak değil, belirli bir bağlamda öğrenen kimse tarafından inşa edilmiş olarak görülür. Bu nedenle bu yaklaşımda öğretmenler ve öğrenciler sadece bilgi almaz, aynı zamanda onu üretir ve aktarır (Giroux, 2014, s.89). Freedman (2003, s.80)’ın da dediği gibi, zihin kendini yaratır ve tekrar yaratırken, dünyaya karşılık olarak bilgiyi yaratır.

Oluşturmacı öğrenme eski ve yeni bilgilerin birbiriyle etkileşimiyle oluşan sosyal ve kültürel bir eylemdir (Arends, 2012). Özden (2014, s.55)’e göre öğrenci öğrenirken anlamı bireysel ve sosyal olarak yapılandırır. Böylece oluşturmacı öğrenme anlamlandırma ve anlam yaratma sürecidir. Sanat eğitiminde de öğrenciler için analiz, yorumlama ve anlam yaratma süreçleri önemlidir (Anderson, 2003; Barrett, 2003). Milbrandt (2004, s.24)’ın oluşturmacı öğrenmeye ilişkin belirlediği ilkeler şöyledir:

- Öğrencilere araştırmacı bir kimliğe sahip olmalarına yardımcı olacak çeşitli araçların (internet siteleri, dijital kameralar, kitaplar ve haritalar vb) sağlanması,
- Akran desteğini ve etkileşimini teşvik etmek amacıyla küçük veya büyük grup halinde çeşitli etkinliklerin tasarlanması,
- Öğrencilerin araştırmasını ve tartışmasını sağlayacak demokratik sınıf ortamlarının oluşturulması,
- Öğrencilerin sanatsal çalışmalarını oluşturma sürecinde kişisel görüşlerini ve tercihlerini yansıtmaları için fırsatlar sunulması,
- Dersin amaçları ve değerlendirme ölçütleri üzerine öğrencilerin görüşlerinin alınması,
- Öğrencilerin okul dışı dünyayla ve disiplinlerarası bağlantılarla ilişki kurmaya teşvik edilmesi,
- Bilgi veren bir otoriter olmak yerine, öğrenme-öğretme sürecinde katılımcı-rehber rolünde hareket edilmesi gerekir.

Bireyin öğrenmesiyle ilgilenen araştırmacılar (Dewey, Vygotsky, Piaget), bilginin temel varsayımları, düşünce ve bilme ile ilgili süreçler ve öğrenmenin meydana geldiği karmaşık yolları daha iyi anlamak adına sosyo-kültürel ve oluşturmacı kuramların gelişimine katkı sağlamışlardır. Özellikle oluşturmacı yaklaşımda bilginin oluşumu

üzerine iki görüş şekillenir. Bunlardan birincisi, Problem temelli öğrenmenin dayandığı bilişsel oluşturmacı bakış açısı ikincisi ise işbirlikli öğrenmenin dayandığı sosyal oluşturmacı bakış açısıdır.

Probleme dayalı öğrenmenin şekillenmesine yardımcı olan Dewey (1916), okulların daha büyük toplumu yansıtarak eğitimin ve sınıfların gerçek hayatı sorgulamaya ve problem çözmeye dayalı olması gerektiğini savunur. Bu bağlamda öğretmenler öğrencileri problem temelli etkinliklere dâhil ederek öğrencilerin toplumsal problemleri sorgulamalarına yardımcı olmalıdır. Problem temelli öğrenmenin dayandığı bilişsel oluşturmacı bakış açısında Piaget (1970), çocukların doğuştan meraklı olduklarını ve etraflarındaki dünyayı sürekli olarak anlamaya çalıştıklarını söyler. Çocuklardaki merak duygusu onların aktif bir şekilde yaşadıkları çevre hakkında zihinlerinde temsiller kurma konusunda yardımcı olur. İlerleyen zamanlarda dil ve hafıza kapasitenin artmasıyla dünyaya ilişkin zihinsel temsiller daha ayrıntılı ve soyut hale gelir (Arends, 2012). Anderson ve Milbrandt (2005)'a göre, oluşturmacı öğrenmede vurgu, öğrencinin çevreye aktif katılımı üzerinedir. Öğrenciler çevredeki görsel işaretler ve semboller yoluyla dünyayı algılar ve temsil eder. Bu bağlamda öğrenenler bilgi edinme ve kendi bilgilerini oluşturma süreçlerinde aktif olarak yer alırlar. Öğrenenler önceki bilgilerini geliştirmeye ve değiştirmeye çalışarak yeni deneyimlerle karşı karşıya gelirler (Özden, 2014). Piaget gibi, Vygotsky da bilginin bireylerin yeni ve kafa karıştırıcı deneyimlerle karşı karşıya kaldıkça ve bu deneyimlerden kaynaklanan uyuşmazlıkları çözmek için çabalamasıyla oluştuğunu düşünür. Bireyler yeni bilgileri önceki bilgilere bağlar ve yeni anlamlar inşa eder. Ancak Vygotsky görüşlerini işbirlikli öğrenmenin dayandığı sosyal oluşturmacı bakış üzerine temellendirir. Piaget'ye göre öğrenmenin sosyal yönüne daha fazla önem verir. Vygotsky, sosyal etkileşimin, yeni fikirlerin inşasını teşvik ettiğini ve öğrencinin entelektüel gelişimini güçlendirdiğini düşünür (Arends, 2012). Böylece öğrenme, birbirine bağlı bilgi dünyasının sosyal aracılığı yoluyla gerçekleşir (Freedman, 2003, s.80).

Özetle, hem bilişsel hem de sosyal oluşturmacı bakış açısına göre, bilginin elde edilmesi ve öğrenmenin gerçekleşmesi sürecinde öğretmen ve öğrenci rolünde değişiklikler yaşandığı söylenebilir. Öğretmenler, öğrencilerin kendi fikirlerini ve anlamlarını oluşturmasına yardımcı olur, öğrenciye rehber olur, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimine olanak sağlar (Bkz. Tablo 2.6).

Tablo 2.6. *Öğretmen merkezli anlayıştan öğrenci merkezli oluşturmacı öğretim modeline geçiş (Arends, 2012, s.356)*

Değişen özellikler	Öğretmen merkezli iletişim modeli	Öğrenci merkezli oluşturmacı model
Kuramsal temeller	Sosyal, bilişsel, davranışsal bilgiyi yönlendirme kuramları	Bilişsel ve sosyal oluşturmacı kuramlar
Öğretmenin rolü	Öğretmen önceden belirtilen bilgilerin ve becerilerin kazandırılmasını destekleyen; hedeflerin ve kuralların gerçekleşmesini sağlayan dersler tasarlar.	Öğretmen öğrenciyi planlamaya dâhil eder, öğrencilerin fikirlerini alır ve destekler, öğrenciye seçenekler sunar ve öğrencinin araştırması için ortamlar yaratır.
Öğrencilerin rolü	Öğrenci genellikle pasif bir rolde olup öğretmenini dinler ve öğretmen tarafından belirtilen becerileri uygular.	Öğrenci genelde aktif bir rolde olup, akranlarıyla ve öğretmenle etkileşim halindedir; araştırma ve problem çözme gibi etkinliklere katılır.
Etkinliklerin planlanması	Etkinlikler, çoğunlukla öğretmen merkezli olup önceden belirtilen müfredat kurallarına ve amaçlarına sıkıca bağlıdır.	Etkinlikler, öğretmen ve öğrenci dengesi dikkate alınmış olup, müfredat kurallarına ve amaçlarına esnek bir şekilde bağlıdır.
Öğrenme ortamları	Öğrenme çevresi aşırı otoriter olmasa da sıkı bir şekilde yapılandırılmıştır.	Öğrenme çevresi düşünmeye, araştırmaya ve seçim yapmaya olanak sağlayan daha demokratik süreçlerle yapılandırılmıştır.
Değerlendirme yöntemleri	Değerlendirme daha geleneksel olup test usulü seçilen yanıtların işlemlerini ve süreçlerini dikkate alır.	Değerlendirme doğal öğrenme ortamının süreçlerini göz önüne alarak performans değerlendirmeye elverişlidir.

Öğrenci merkezli oluşturmacı modelde öğrenenlerin araştırma yapması, kendi kararlarını vermesi ve kendi gelişimini değerlendirdiği, öğretmenin de süreçte rehber olduğu kısacası öğrenenlerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu görülür. Oluşturmacı yaklaşım, öğrencilere kendi öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk verir, daha olumlu akran ilişkilerini teşvik eder ve öğrencilerin sanat derslerinde öğrenmeye ilişkin daha olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olur (Anderson ve Milbrandt, 2005). Lenz (2013)'e göre, oluşturmacı öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenme deneyimlerinde sadece nesne değil özne olduklarını deneyimledikleri ve başkalarıyla dayanışma içerisinde olmalarının cesaretlendirildiği bir ortam sunar. Oluşturmacı öğrenmede, öğrenenlerin bir problemi çözerken seçtiği yolu açıklayabilmesi, bilgiyi yapılandırma sürecini analiz etmesi, öğrenme sürecini ve ürünü değerlendirmesine olanak tanıyan öğrenme çevrelerinin oluşturulması önemlidir. Çünkü bu öğrenme çevreleri öğrenen

merkezli oluşturmacı süreçte öğrenenlerin yaşanılan dünyayla ilişki kurma, eleştirel düşünme, yaratıcı olma, problem temelli düşünme, yansıtıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin olanaklar yaratır (Yurdakul, 2005).

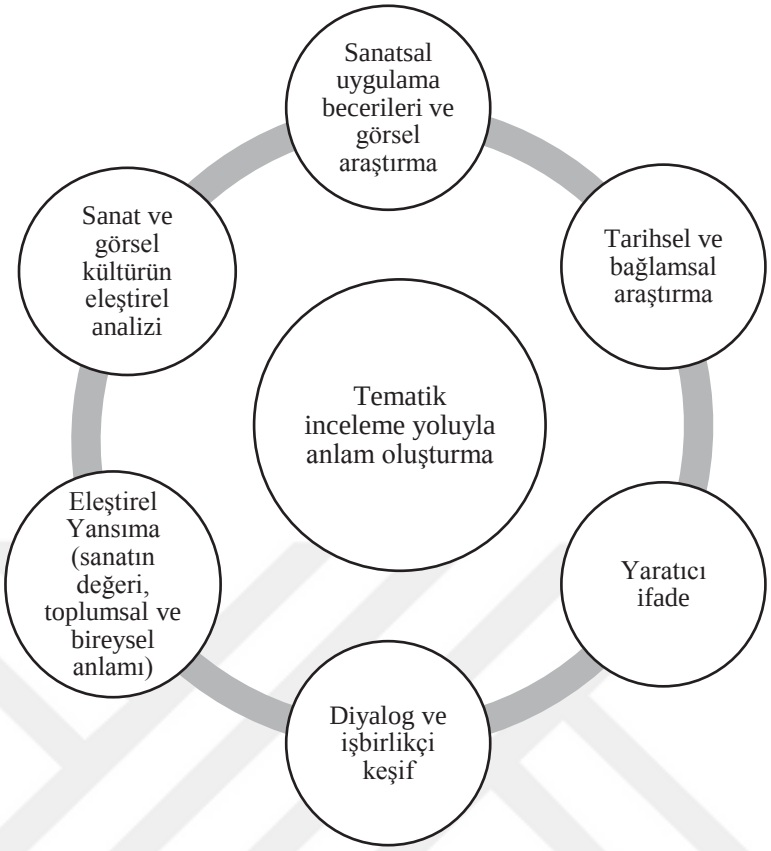
Oluşturmacı bir öğrenme çevresinde kültürel eleştirel düşünme gelişebilir. Topluluk, değer ve kültürel anlayış gibi konular sanat eğitimi yoluyla irdelenebilir. Oluşturmacı öğrenme yoluyla öğrenciler disiplinlerarası sanat eğitimi içinde yaşam deneyimlerinden yola çıkarak derin bir bilgi ve anlam yapılandırabilir. Sanat eğitimi bağlamında oluşturmacı öğrenmenin amacı, kalıcı öğrenme sağlamak için okul dışındaki yaşamla ilişki kurma ve disiplinlerarası incelemeyle öğrencileri bilgiyi yapılandırma sürecine dâhil etmektir (Anderson ve Milbrant, 2005). Anderson ve Milbrant (2005, s.25)'a göre, sanat eğitiminin oluşturmacı anlayışını şekillendiren; gerçek dünya ile ilişki kurma, bilgiyi yapılandırma ve derin öğrenme gibi amaçların özellikleri şunlardır:

- Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirme,
- Öğrencilere bir konu hakkında güçlü bir iletişim rehberi olma,
- Akran başarısı için toplumsal destek sağlama,
- Sınıfın ötesinde bütüncül öğrenmeyi destekleyen öğretim için temalar/konular geliştirme.

Bu özelliklerin her biri, sanat eğitiminde görsel kültürün yer alma biçimleriyle de ilişkilidir. Bradshaw (2013)'a göre, oluşturmacı öğrenme içerisinde değerlendirilen görsel kültür öğretimi, öğrencilere görsel imgelere ve metinlere bağlam temelli bakabilecekleri bu imgelerin yapısal olarak çözümlenmesini ve yeniden yaratılmasını sağlayabilecekleri alanlar yaratmaya odaklanır. Anderson ve Milbrant (2005)'a göre, sanat eğitiminde görsel kültür;

- Öğrencilerin kişisel ve kamusal anlamlar yaratmak için bilgiyi değerlendirme, sentezleme ve analiz yaparak üst düzey düşünme süreçlerinin gelişimiyle,
- Konu alanının geleneksel sanat tarihinden, popüler kültür, sinema, televizyon, dijital teknoloji, kitle iletişim araçları gibi çok geniş bir alanı kapsamasıyla,
- Sadece görsel nesnelerin anlamına dayanmayıp otantik bağlamda izleyici ve nesne arasındaki ilişkiyi ele almasıyla,
- Görsel imgeleri, toplumsal, kültürel, tarihsel bağlamlarda incelmesiyle bilinir.

Anderson ve Milbrandt (2005, s.9) oluşturmacı bakış açısının özelliklerinden hareketle yaşam temelli sanat eğitimi ve öğretim amaçlarını yedi maddede açıklar (Bkz. Şekil 2.6).



Şekil 2.6. *Yaşam temelli sanatın öğretim bileşenleri (Anderson ve Milbrandt, 2005)*

Tematik araştırma, diyaloglar ve işbirliği, estetik araştırma, eleştirel analiz, bağlamsal araştırma, görsel araştırma ve yaratıcılık öğrencilerin sanat eserlerinin ve görsel kültürün anlamını ve değerini sorgulamalarına yardımcı olur (Anderson ve Milbrandt, 2005, s.14). Oluşturmacı öğrenmenin özelliklerinden hareketle belirlen bu yaşam temelli sanat eğitimi bileşenleri bu araştırmada görsel kültür temelli etkinliklerinin oluşturulmasında temel alınmıştır. Araştırmadaki etkinlikler, öğretmen adaylarının görsel kültür yoluyla kişisel deneyimlerinden, çağdaş sanata bakış açılarından ve kültürel sorgulamalarından yararlanılacak şekilde temalar etrafında yapılandırılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının temalar yoluyla anlamlar yaratma ve keşfetmelerine, gerçek hayatın (sınıf duvarlarını aşan sorunlar) problemlerini çözmelerine yardımcı olacak uygulamalara da yer verilmiştir. Öğretmen adaylarına sanat eseri veya görselin altında yatan anlamı görebilmelerine yardımcı olacak bir takım stratejiler öğretilerek öğretmen adaylarının görsel kültürün eleştirel analizini yapmalarına yardımcı olunmuştur. Öğretmen adayları eleştirel analiz sürecinde görselin

yaratıldığı, kullanıldığı ve değerlendirildiği tarihsel ve toplumsal bağlamları da dikkate alarak çalışmalar yapmışlardır. Araştırmanın öğrenme ortamı tartışma odaklı yürütülerek öğretmen adaylarının diyaloglar kurmasına ve işbirlikli çalışmalarına olanak sağlanmıştır. Tüm bu süreç öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olmuştur.

Özetle, bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının görsel kültür temelli öğrenme süreçlerinde; toplumsal bağlamda anlamı yapılandırmalarının, gerçek yaşam sorunlarına çözümler üretmelerinin, akran dayanışmasını içeren işbirliğine dayalı öğrenme yaşantıları geçirmelerinin ve son olarak yansıtıcı, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerinin oluşturmacı öğrenme açısında önemli olduğu söylenebilir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Görsel kültür disiplinlerarası bir alan olduğundan alan özelliği taşıdığından yapılan araştırmaların iletişim, sosyoloji, sanat tarihi ve sanat eğitimi gibi birçok alanda gerçekleştiği görülmektedir. Örneğin; görsel kültür bağlamında iletişim alanında; feminist eleştirel söylemler üzerinden kadın bedeninin sorgulandığı (Taş, 2013), küresellik bağlamında reklam ve kültürün incelendiği (Öztürk, 2006), sosyoloji alanında oyun endüstrisi ve kapitalist üretim ilişkilerinin sorguladığı (Karadeniz, 2018), sanat tarihi alanın da ise geleneksel el sanatlarından takı üzerinden kültürel kodların sorgulandığı (Üster, 2011) çalışmalara rastlamak mümkündür. Ancak bu araştırma, görsel sanatlar eğitimini kapsadığından ilgili araştırmalar bölümünde görsel kültür, sanat ve sanat eğitimi ilişkisi üzerine yoğunlaşan araştırmalara yer verilmiştir.

Görsel kültür bağlamında görsel sanatlar eğitiminde yapılan araştırmaların farklı sınıf düzeylerinde, yöntemlerde ve konu alanlarında olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmaların büyük bir bölümü nitel yöntemden oluşmuştur. Nitel yöntem içerisinde de eylem araştırması deseni ağırlıkta olmakla birlikte, fenomonoloji ve karma yöntem deseninden de yararlanılmıştır. Ayrıca sanat temelli araştırma yöntemlerinden Artografi de yer almıştır. Araştırmalarda toplanan veriler nitel yöntemlerde çoğunlukla gözlem, görüşme ve doküman incelemeleri yer alırken nicel yöntemlerde ise rubrik, anket, motivasyon testi ve ölçeklerden oluşmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde ise betimsel veya içerik analizinden bazı çalışmalarda da nicel yöntemlere ait olan istatiksel analizlerden yararlanılmıştır.

Yapılan araştırmalarda görsel kültür çalışma alanlarından çoğunlukla popüler kültürün ve sosyal medyanın etkileri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Tavin, 2003; Sohn, 2004; Türkkan, 2008; Çitçi, 2009; Dilli 2013, Altaş, 2014; Çığır, 2016; Dilli, Mamur ve Alakuş, 2016). Ancak bunun yanı sıra görsel kültür yoluyla toplumsal cinsiyetin sorgulandığı (Karagöz, 2016), kişisel yaşantılarla ilişki kurulduğu (Coşkun, 2017), sosyal adaletin ve demokratik bir toplumun vurgulandığı (Yim, 2012; Bradshaw, 2013) ve görsel kültürün müzeyle ilişkilendirildiği (Çıldır, 2015; Mamur, 2015) çalışmalar da vardır. Sanat eğitiminin farklı kademelerinde gerçekleşen bu çalışmalar incelendiğinde genel olarak ulaşılan sonuçlar şöyledir:

- Öğrencilerin görsel kültür temelli eleştirel pedagoji yoluyla popüler kültür metinleri yorumlayabilme ve metinler arası ilişkiler kurabilme,
- Bilgiyi, değeri ve düşünceyi şekillendiren toplumsal, kültürel, politik ve ekonomik güçler üzerine düşünebilme,
- Görsel imgelerin içerdiği gizli anlamları keşfedebilme, farklı bakış açılarına yönelebilme, görüneni gündelik yaşamla ilişkilendirebilme ve sorgulayabilme,
- Şiddet, savaş, barış ve sosyal adalet gibi konular hakkında anlayış geliştirebilme,
- Doğal çevreye karşı daha duyarlı olabilme, medyaya ve popüler kültüre ait görsellerin temsil edilme biçimlerini fark edebilme gibi bulgulara rastlanılmıştır.

Bu sonuçlarla birlikte Türkiye bağlamında bakıldığında bazı araştırmalarda görsel kültür kuramının sanat eğitimine nasıl dâhil edilebileceği üzerine daha fazla çalışmalara ihtiyaç duyulduğuna, öğretmen eğitimi lisans programlarında görsel kültür öğretimine yer verilmesi gerektiğine ve bununla birlikte öğretmen adaylarının görsel kültürü kendi eğitim yaşantıları üzerinden deneyimlemelerine ilişkin önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Sözü edilen bu sonuçlar ışığında, Özel Öğretim Yöntemleri II dersinin çağdaş yaklaşımlardan görsel kültür öğretimi yoluyla iyileştirilmesi, geliştirilmesi ve tüm bunların öğretmen adaylarının üzerindeki etkisini inceleyen bu araştırmanın alanyazına katkıda bulunulacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada ilgili alanyazın incelenmiş, ulusal ve uluslararası alanlarda yapılan araştırmalar bir arada sunulmuştur (Bkz. Tablo 2.7).

Tablo 2.7. *İlgili araştırmalar*

Yazar(lar) / Araştırmanın Adı	Amacı	Türü	Yöntemi	Katılımcıları	Veri Toplama Aracı	Veri analiz türü	Temel Sonuçları
Pauly, 2003 Öğretmen eğitiminde görsel kültürün kültürel anlatılar olarak yorumlanması	Öğretmen eğitiminde görsel kültürün yorumlanması ile ilgili yansıtıcı uygulamalar ve yaklaşımlara duyulan ihtiyacı araştırmaktır.	Makale	Nitel araştırma yöntemi	Öğretmen adayları	Görüşme Doküman analizi	Betimsel analiz	Öğretmen adaylarının anlam ve güç ağları içerisine dahil olan kültürel anlatılar açısından imgeleri ifade edebildikleri belirlenmiştir.
Tavin, 2003 Sanat eğitiminde görsel kültürün eleştirel pedagojisi: Performansa dayalı üst-metinlerarası uygulama	Görsel kültürün içeriğine, konu alanlarına ve üst-metinsel araçlara katkı sağlayan eleştirel pedagoji yaklaşımın sanat öğretmen adayları için faydalarını keşfetmek ve ortaya çıkarmaktır.	Doktora tezi	Nitel araştırma yöntemi	Lisans öğrencileri	Görüşme Doküman incelemesi	Eleştirel sosyal teori analizi	Lisans öğrencilerinin eleştirel pedagoji yöntemlerini kullanarak popüler kültür metinlerini yorumlayabildikleri, kendileriyle başkalarının yaşamları arasında metinlerarası ilişkiler kurabildiklerini göstermiştir.
Sohn, 2004 Web tabanlı sanat eğitimi: Hizmet öncesi sanat eğitiminde görsel kültür yorumlarının eleştirel yapılandırılması	Teknoloji destekli öğrenme ortamının nasıl çok sayıda farklı bakma pratikleri ve diyalog yoluyla öğrenme sağladığı ve görsel kültürün eleştirel yorumlanmasında sosyal bağlam anlayışını nasıl geliştirdiğini ortaya çıkarmaktır.	Doktora tezi	Nitel araştırma yöntemi	Lisans öğrencileri (Öğretmen adayları)	Gözlem Görüşme Doküman analizi	İçerik analizi	Öğretmen adaylarının bilgilerinin, değerlerinin ve düşüncelerini oluşumuna etki eden toplumsal, tarihsel, politik ve ekonomik güçler üzerine düşünmelerini sağlayarak görsel kültürü farklı yaratıcı düşünce yollarıyla yorumlamalarına olanak sunduğu belirlenmiştir.

Tablo 2.7. (Devam) *İlgili araştırmalar*

Yazar(lar) / Araştırmanın Adı	Amacı	Türü	Yöntemi	Katılımcıları	Veri Toplama Aracı	Veri analiz türü	Temel Sonuçları
Türkkan, 2008 İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Bağlamında Görsel Kültür Çalışmaları: Bir Eylem Araştırması	İlköğretim okullarındaki görsel sanatlar dersinde uygulanacak olan görsel kültür çalışmalarının nasıl yürütülebileceğini belirlemektir.	Doktora tezi	Nitel araştırma yöntemi	4.sınıf Öğrencileri	Gözlem Görüşme Dokuman incelemesi	Betimsel analiz	Öğrencilerin zamanla kendilerini daha rahat ifade ettikleri, görünen ile gerçek arasındaki bağı sorgulayarak eleştirel düşünme becerileri geliştirdikleri ve konuları gündelik yaşamlarıyla ilişkilendirdikleri belirlenmiştir.
Kuru, 2009 Türkiye bağlamında görsel kültür: Hizmet öncesi Türk sanat öğretmen hazırlığında görsel kültür algıları	Türkiye'de hizmet öncesi sanat eğitimindeki öğretim elemanları ile sanat eğitiminin durumunu sorgulamak ve görsel kültür çalışmalarının hizmet-öncesi sanat eğitimine dâhil edilebilme olasılığını araştırmaktır.	Doktora tezi	Nitel araştırma yöntemi	Öğretim üyeleri ve elemanları	Görüşme	Betimsel analiz	Görsel kültür kuramının sanat eğitimine nasıl dâhil edilebileceğine ilişkin çalışmalara ihtiyaç duyulduğu, öğretmenlik eğitim programlarında görsel kültür uygulamalarına yer verilmesi ve bu uygulamaların öğretmen adaylarına kendi sosyal bağlamlarında öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir.
Uysal, 2009 Çağdaş görsel kültürde resimsel imge ve sanat eğitiminde yeni imge düzenleri	Görsel kültür yoluyla lisans öğrencilerin sanatsal çalışmalarındaki sosyal ve kültürel olguların etkisini belirlemeye çalışmaktır.	Doktora tezi	Nitel araştırma yöntemi	Lisans 3 ve 4.sınıf öğrencileri (Öğretmen adayları)	Görüşme Doküman incelemesi	İçerik analizi	Öğretmen adaylarının sanatsal tasarımlarında sosyo-kültürel olgular olarak yaşanılan toplumsal ve fiziksel çevrenin etkisi olmakla birlikte sosyal medya içerikli görsellerden ve yazılı metinlerden daha çok yararlanıldığı belirlenmiştir.

Tablo 2.7. (Devam) *İlgili araştırmalar*

Yazar(lar) / Araştırmanın Adı	Amacı	Türü	Yöntemi	Katılımcıları	Veri Toplama Aracı	Veri analiz türü	Temel Sonuçları
Mamur, 2012 Görsel sanatlar öğretmen adaylarının görsel kültür diyaloglarına yönelik algıları	Sanat eğitimi öğrenme süreçlerinde görsel kültüre dayalı gündelik estetik deneyimlere yer vererek etkisini betimlemeye çalışmaktır.	Makale	Nitel araştırma yöntemi	Lisans öğrencileri (öğretmen adayları)	Gözlem Görüşme Doküman analizi	İçerik analizi	Öğretmen adaylarının görsel imgelerin içerdiği gizli anlamları keşfetme, farklı bakış açılarına yönelme, görüneni gündelik yaşamla ilişkilendirme ve sorgulama gibi tutumlar sergiledikleri belirlenmiştir.
Yim, 2012 İnsancıl görsel kültür programı: Bir eylem araştırması	Görsel kültür yoluyla demokrasi ve sosyal adalet önünde engel olan önyargılara ve ayrımcı tutumlara karşı sorgulayıcı bir insani eğitim modeli geliştirmektir.	Doktora tezi	Nitel araştırma yöntemi	Lisans öğrencileri	Açık uçlu anket Doküman incelemesi	İçerik analizi	Araştırmanın, öğrencilerin şiddet, savaş, barış ve sosyal adalet gibi konular hakkında anlayış geliştirmeleri, olaylara başka insanların bakış açılarıyla bakmayı öğrenmeleri ve kendi kişisel yaşamlarıyla ahlaki bağlantılar kurmaları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.
Bradshaw, 2013 Görsel kültür ve sanat birleşimi: öğrenci sesini teşvik etme	Öğretmenlerin ortaöğretim programında öğrenci sesini teşvik etmek amacıyla sanat ve görsel kültürü bir arada kullanabilme yollarını incelemektir.	Doktora tezi	Nitel araştırma yöntemi	6.sınıf öğrencileri ve Sanat öğretmeni	Görüşme Doküman incelemesi	Betimsel analiz	Öğrencilerin birbirleriyle diyalog kurabilecekleri, farklı bakış açılarını tartışabilecekleri ve görsel imgelerle kendi deneyimleri arasında ilişkiler kurabileceklerini sağlayan bir ortamın yaratılmasının onlarda empati farkındalığını teşvik ettiği, eleştirel düşünmeyi ve farklı çözüm önerileri üretmelerini sağladığı tespit edilmiştir.

Tablo 2.7. (Devam) *İlgili araştırmalar*

Yazar(lar) / Araştırmanın Adı	Amacı	Türü	Yöntemi	Katılımcıları	Veri Toplama Aracı	Veri analiz türü	Temel Sonuçları
Dilli, 2013 Görsel kültür kuramının ilköğretim 4.sınıf Görsel Sanatlar Dersinde Uygulanması	Popüler kültür ögelerinin öğrencilerin düşünsel ve sanatsal ifadelerini ne derece etkilemekte olduğunu belirlemek ve öğrencilere medya okuryazarlığı kapsamında eleştirel bakış açısı kazandırmaktır.	Doktora tezi	Nitel ve nicel araştırma yöntemleri (Karma yöntem)	4.sınıf öğrencileri	Motivasyon testi Anket Doküman incelemesi Görüşme	İçerik analizi İstatiksel analiz	Öğrencilerin doğal çevreye karşı daha duyarlı oldukları, medyaya ve popüler kültüre ait görsellerin temsil edilme biçimlerini fark ettikleri ve yorumladıkları tespit edilmiştir.
Goble, 2013 Seçilen programın uygulanması: Lise seviyesinde görsel sanatlar öğretmenlerinin bakış açılarıyla ilgili nitel bir çalışma ve sanat derslerinde görsel kültür sanat eğitiminin uygulanması	Sanat öğretmenlerinin görsel kültüre ilişkin bakış açılarının kişisel deneyimlerine, öğrenme ortamlarındaki uygulamalarına ve sanat öğretimi program tasarılarına nasıl yansıdığını incelemektir.	Doktora tezi	Nitel araştırma yöntemi	Sanat öğretmenleri	Gözlem Görüşme doküman incelemesi	Betimsel analiz	Sanat öğretmenleri öğrencilerle görsel kültür diyaloglarına girmişlerdir. Ancak görsel kültüre ilişkin bazı kavramları aktarmakta ve görseller bulmakta zorlanmışlardır. Ayrıca öğretim uygulamalarında kendi geçmiş sanat öğrenim deneyimlerinden ve beklentilerinden hareket etmişlerdir. Bu durumun öğretim programı ile görsel kültür eğitimi arasında uyumsuzluk yarattığı belirlenmiştir.
Fındıkçı, 2015 Görsel Kültür Kuramına dayalı grafik tasarım eğitiminin öğrencilerin afiş tasarımlarına etkisi	Grafik tasarım eğitimi alan öğrencilerin görsel kültüre ilişkin bilgi edinmelerini, görsel çevreyi eleştirel bakış açısıyla değerlendirmelerini ve tasarım becerileri geliştirmelerini sağlamaktır.	Doktora tezi	Nitel ve nicel araştırma yöntemleri (Karma yöntem)	Lisans 3.sınıf öğrencileri (Öğretmen adayları)	Rubrik Başarı testi, Kişisel bilgi formu Görüşme Doküman incelemesi	İçerik analizi İstatiksel analiz	Öğretmen adaylarının görsel imgelerin içerdiği anlam katmanlarının farkına varabildikleri, imgelerin ideolojiyi nasıl temsil ettiğini ve sunduğunu alçılayabildikleri, sanatsal tasarımlarında sorgulayıcı bir tavırla kendi anlamları yaratabildikleri belirlenmiştir.

Tablo 2.7. (Devam) *İlgili araştırmalar*

Yazar(lar) / Araştırmanın Adı	Amacı	Türü	Yöntemi	Katılımcıları	Veri Toplama Aracı	Veri analiz türü	Temel Sonuçları
Çıldır, 2015 Müzelerde görsel kültür çalışmalarının postmodern sanat eğitimi bağlamında yapılandırılmasına ilişkin hazırlanan eğitim paketinin eğitim evlerinde görevli uzmanların görüşlerine göre değerlendirilmesi	Görsel kültür kavramının müzede nasıl ele alınabileceğini ve uygulanabileceğini ortaya koymaya çalışmaktır.	Doktora tezi	Nitel araştırma yöntemi	Öğretmen, Sosyal çalışmacı, Psikolog	Görüşme Gözlem Doküman incelemesi	Betimsel analiz	Müzede sergilenen gündelik yaşam nesnelerinin görsel kültür eğitiminde kullanılabileceği, müzenin koleksiyonlar aracılığıyla bilginin biçimlendirilmesinde geçmişe ve bugüne yönelik görsel kültürel anlatılar barındırdığı belirlenmiştir.
Dilli ve Mamur, 2015 Görsel kültür kuramı perspektifinde sanat eğitiminde kavram haritalarının öğrenme ve değerlendirme sürecinde kullanımı	Görsel kültür perspektifinde kavram haritalarının öğrenme, öğretme ve ölçme-değerlendirme sürecinde nasıl kullanılabileceği üzerine bir öneri getirmektir.	Makale	Nitel araştırma yöntemi	Lisans 2.sınıf öğrencileri	Kavram haritası Süreç değerlendirme formu	İçerik analizi	Öğrenme-öğretme süreci bağlamında kavram haritalarının, öğrencilerin kavramlar üzerinden kişisel ve toplumsal anlamları keşfetmesinde ve çoklu bakış açıları geliştirmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir.
Mamur, 2015 Resim-İş (Görsel sanatlar) öğretmen eğitimi 'müze eğitimi ve uygulamaları' dersinde görsel kültür kuramının kullanımı	Müze eğitimi ve uygulamaları dersinde görsel kültür kuramının kullanımına yönelik bir öğretim etkinliği geliştirmek ve geliştirilen etkinliğin öğrenciler üzerindeki etkisini incelemektir.	Makale	Nitel araştırma yöntemi	Lisans öğrencileri (Öğretmen adayları)	Çalışma yaprakları Kavram haritaları Süreç değerlendirme formu	İçerik analizi	Görsel kültür temelli müze deneyimi sürecinin öğretmen adaylarının görsel imgeler üzerinden toplumsal yapıya ilişkin düşünceler geliştirmelerine, yeni fikirler ve değerler keşfetmelerine yönelik katkı sağladığı belirlenmiştir.

Tablo 2.7. (Devam) *İlgili araştırmalar*

Yazar(lar) / Araştırmanın Adı	Amacı	Türü	Yöntemi	Katılımcıları	Veri Toplama Aracı	Veri analiz türü	Temel Sonuçları
Çığır, 2016 Görsel sanatlar öğretimine yönelik sosyal ağ odaklı görsel kültür uygulamalarının incelenmesi	Güzel sanatlar liselerinin öğretim programlarında yer alan atölye derslerinde sosyal ağ odaklı görsel kültür uygulamalarının nasıl geliştirilebileceğini ve yürütülebileceğini incelemektir.	Doktora tezi	Nitel araştırma yöntemi	Lise öğrencileri	Görüşme Gözlem Doküman incelemesi	İçerik analizi	Öğrencilerin sosyal ağ odaklı görsellere sosyal, kültürel ve ekonomik bağlamlarda eleştirel bir bakış açısıyla bakabildikleri, hem kendi hem de arkadaşlarının çalışmalarına ilişkin farklı bakış açıları edindikleri tespit edilmiştir.
Dilli, Mamur ve Alakuş, 2016 Sanat ve tasarım eğitimi alan üniversite öğrencilerinin popüler görsel kültüre yönelik eleştirel yaklaşımları	Sanat ve tasarım eğitimi alan üniversite öğrencilerinin popüler görsel kültüre yönelik eleştirel yaklaşımlarını incelemektir.	Makale	Nitel araştırma yöntemi	Lisans öğrencileri	Açık uçlu sorulardan oluşan anket	Betimsel analiz	Lisans öğrencilerinin görsel kültür formlarının alt anlamlarını okuma ve toplumsal işlevlerini çözümlemeye yönelik yaklaşımlar sergiledikleri belirlenmiştir.
Coşkun, 2017 Görsel sanatlar eğitiminde öznel tarih projesi	Lisans öğrencilerinin kişisel yaşam deneyimlerinden yararlanarak, kültürel değerleri araştırmalarına, tarihsel olayları sorgulamalarına ve disiplinlerarası ilişkiler kurmalarına yardımcı olacak bir sürecin nasıl yapılandırılabileceğini ortaya koymaktır.	Makale	Sanat temelli nitel araştırma	Lisans öğrencileri	Gözlem Görüşme Doküman analizi	Betimsel analiz	Öğretmen adaylarının kişisel yaşamlarından hareketle insanları, olayları ve hatırları sosyokültürel bağlamlar üzerinden farklı şekillerde anlamlandırmalarının kültürel çeşitliliğe yol açtığı ve farklı bakış açıları edinmelerini sağladığı belirlenmiştir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Sanat, sosyal yaşamın değişmekte olan doğasını yansıtır. Bu bağlamda nitel araştırmacılara sosyal anlam kazandırma ve aktarma konusunda geniş bir araştırma ve iletişim araçları sunabilir. Bu yolla eleştirel farkındalık kazanmayı, toplumsal bilinci arttırmayı ve çoklu bakış açısına erişimi sağlayabilir. Örneğin; Leavy (2009), görsel sanatlar yoluyla basmakalıp yargılar nasıl sorgulanabilir? Toplumda baskı, ayrımcılık ve güç gibi ilişkilerin açığa çıkarılmasına ve değiştirilmesine görsel sanatlar nasıl hizmet edebilir? gibi sorular yoluyla görsel sanatların bir araştırma sürecine dâhil edilebileceğini vurgular. Bu sorular günümüzün görsel kültür dünyasını şekillendiren görsel imgeler üzerinden de irdelenebilir. Bu bağlamda araştırma, çağdaş yaklaşımlardan birisi olarak kabul edilen görsel kültür öğretiminin öğretmen adayları üzerindeki etkisini, değişimini ve gelişimini incelemek olarak düşünüldüğünden nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması ile desenlenmiştir.

3.1.1. Eylem araştırması

Eylem araştırmasının çıkış noktası tam olarak bilinmemekle beraber psikolog olan ve özellikle sosyal değişim kavramıyla ilgilenen Kurt Lewin ile birlikte psikoloji alanında ortaya çıktığı ileri sürülmektedir (Berg ve Lune, 2015, s.286). Lewin'e göre eylem araştırması, kollektif araştırmalara katılan sıradan insanların yansıtmacı düşünce, tartışma ve eylem gücünün gelişimine dayanan bir süreçtir (Adelman, 1993'ten akt. Berg ve Lune, 2015, s.286). Farklı disiplinleri bir araya getiren eylem araştırmasının toplumda geniş bir uygulama yelpazesi vardır. Bu bağlamda eylem araştırmasının ne olduğuna ilişkin alanyazında bilim insanlarının farklı bakış açıları ve deneyimlerinden kaynaklanan farklı tanımlamalara rastlamak mümkündür. Eylem araştırmasını sosyal bir durumun değişimi ve gelişimi üzerinde çalışılması olarak tanımlayanlar (Elliott, 1991; Bogdan ve Biklen 2004; Berg ve Lune, 2015) olduğu gibi eğitim alanıyla ilişkilendirenler de vardır. Somekh (2006, s.6-8)'e göre, eylem araştırmasının tanımı sekiz temel bileşenden oluşur:

- Eylem araştırması, araştırmayı ve eylemi bütünleştirir.
- Eylem araştırması, katılımcı ve araştırmacıların işbirliği ile gerçekleştirilir.
- Eylem araştırması, bilginin gelişimini ve anlaşılmasını içerir.

- Eylem araştırması, sosyal dönüşüm ve herkes için sosyal adaletin gerekliliği arzusundan hareket eder.
- Eylem araştırması yüksek düzeyde bir yansıma içerir.
- Eylem araştırması, geniş bir yelpazedeki bilginin varlığını keşfetmeyi içerir.
- Eylem araştırması katılımcılar için güçlü bir öğrenmeyi sağlar.
- Eylem araştırması, araştırmanın anlaşılması için araştırmayı tarihsel, politik ve ideoloji gibi daha geniş bağlamlara yerleştirir.

Bu araştırma eğitim alanında yapıldığından eylem araştırmasının eğitim alanıyla ilişkisi daha detaylı ele alınmıştır. Birçok eylem araştırmacısı (Schmuck, 2006; Gay, Mills ve Airasian, 2012; Ekiz, 2013; Berg ve Lune, 2015; Johnson, 2015) tarafından eylem araştırmasının eğitim alanındaki tanımlamalarının ilişkilendirildiği boyutlar arasında; 'eğitimde yenilik ve öğretim uygulamaları', 'öğrencinin ve öğretmenin gelişimi', 'okulun yönetimi', 'öğretimin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi' yer alır. Örneğin; Johnson (2015, s.13)'a göre eylem araştırması, gerçek okul ya da sınıf ortamında öğretimin ya da eylemlerin niteliğini anlamak ve geliştirmek amacıyla yapılan bir araştırma sürecidir. Ekiz (2013, s.185)'e göre eylem araştırması, hem öğretmenin kendi öğrenmesini sistemli olarak ilerletmesi hem de karşılaştığı sorunları çözmesi, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek ve kendi öğretimlerini yükseltmek için yapılabilecek sistemli bir araştırmadır. Mills (2003) eylem araştırmasının eğitim alanında kullanılmasının önemini şöyle vurgular:

Eylem araştırması,

- Okullarda değişimi teşvik eder,
- Eğitimde demokratik bir yaklaşımı destekler,
- Bireyleri projelerde iş birliği yoluyla yetkilendirir,
- Eğitimcileri kendi uygulamaları üzerinden düşünmeye teşvik eder,
- Yeni fikirleri deneme sürecini teşvik eder.

Gay, Mills ve Airasian'a (2012) göre ise eylem araştırması; öğretmenler, müdürler, okul danışmanları tarafından okulun işleyişi, öğretmenlerin öğretim şekli veya öğrencilerin öğrenim şekli ile ilgili bilgilerin toplanmasını kapsayan sistematik bir araştırmadır. Ayrıca toplanan bilgiler de araştırılacak konunun iç yüzünü anlama, yansıtıcı bir uygulama geliştirme, eğitim uygulamalarında değişiklikler yapma ve katılımcıların yaşamlarını daha iyi hale getirmeyi kapsar. Gay, Mills ve Airasian'ın eylem araştırmasına ilişkin bu açıklaması Stringer (2007)'ın da görüşünü destekler

niteliktedir. Stringer (2007) eylem araştırmasının bir şeylerin 'nasıl' olduğunu anlama ihtiyacına odaklanan ve katılımcıların olayları nasıl algıladıkları, yorumladıkları ve tepki verdiklerine dayanan çalışmalar olması gerektiğini düşünür. Bu bağlamda Stringer (2007, s.20)'ın eylem araştırmasının kapsamıyla ilgili düşüncesi şöyledir:

- Eylem araştırması, 'fenomenolojiktir. Çünkü insanların gerçek yaşam deneyimlerine odaklanır.
- Eylem araştırması, 'açıklayıcıdır'. Çünkü insanların eylemlerini kendi bakış açılarından açıklamalarına odaklanır.
- Eylem araştırması, 'yoruma dayalıdır'. Çünkü insanların kendi hayatlarında yaşadıkları olaylardan çıkardıkları anlamları içerir.

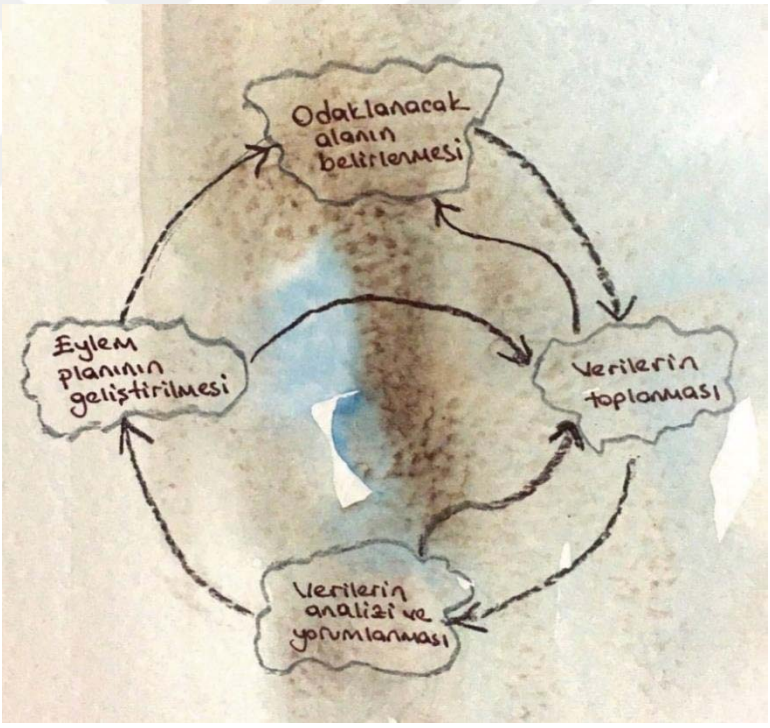
Yukarıda Stringer'a ait olan bu ifadeleri destekler nitelikte McIntosh (2010, s.36)'a göre eylem araştırmasıyla ilgili tartışmaların temelinde insanların gerçek yaşam deneyimlerini içermesi yer alır. Çünkü eylem araştırmasının anlamı insanların bir arada yaşadığı biçimlerde bulunur. Görsel kültür uygulamalarının 'kişisel yaşantıyla ilişki kurma', 'gündelik yaşam deneyimlerine dayanma' ve 'anlam çıkarma' üzerine temellenmesi eylem araştırması deseninin bu araştırmada tercih edilmesinin nedeni olmuştur.

Stringer'a (2007) göre, eylem araştırması, sanatsal araştırmalarda etkinliklerin sistematik bir şekilde yönetilmesini de kapsar. Bu bağlamda araştırmacı bir durumla ilgili kendisi için anlam taşıyan ve araştırma problemi için etkin çözümler bulma konusunda dayanak oluşturan tanımları oluşturabilir. Araştırmacı gerek sanatsal süreçte ve gerekse bir sanat yapıtı çözümlemede ve yorumlamada kendisi de sürecin bir parçası haline gelir. Araştırılan konuyu, ilgili bireylerin bakış açılarından görebilmeye ve bu bakış açılarını oluşturan sosyal yapıyı ve süreçleri ortaya koymaya çalışır. Bu bağlamda denilebilir ki sanat yapma, hem sanatı yapan hem de araştıran için başlı başına nitel bir araştırmadır (Kırışoğlu, 2009, s.157). Kısacası, bu araştırmada nitel bir araştırma deseni olarak eylem araştırmasının uygun bulunmasının nedeni hem sanatın niteliksel özellikleri ile örtüşmesi hem de amacının sınıf, program ya da okulda varolan durumun değişimi ve gelişimini sağlayan sistematik bir araştırma yöntemi olmasıdır.

3.1.1.1. *Eylem araştırması süreci*

Berg ve Lune (2015)'a göre, eylem araştırması süreci, 'bakma/görme', 'düşünme' ve 'eylem' olmak üzere üç aşamadan oluşur. Bakma/görme aşaması, araştırmacının

araştırmanın problemini ve bağlamını tanımladığı ve paydaşların neler yapabileceğini belirleme çalışmasını içerir. Düşünme aşaması, araştırmacı tarafından toplanan verilerin okunması ve yorumlanarak analiz edilmesi, katılımcıların paylaşımlarının değerlendirilmesi, sorun ve problemlerin tespit edilmesidir. Son olarak eylem aşamasında ise çözüme ulaşmak adına eylem planlarının paydaşlara sunularak tartışmaya ve geliştirmeye açık hale gelmesidir. Alanyazında eylem araştırmasının bu süreçlerini ele alan pek çok model olduğu görülür. 'Döngüsel' ve 'Sarmal' kavramlarıyla betimlenen modeller arasında bu araştırmada, araştırmacı tarafından daha yalın olduğu ve araştırmanın sürecini daha net açıklayabileceği düşünülen Mills (2011)'in 'Döngüsel Eylem Araştırması Model'inden yararlanılmıştır. Eylem araştırması her zaman doğrusal ilerlemeyen döngüsel bir süreçtir. Mills (2003), eylem araştırma sürecini dört aşama olarak belirlemiştir (Bkz. Şekil 3.1).



Şekil 3.1. *Döngüsel eylem araştırması modeli (Mills, 2003)*

Mills, eylem araştırması döngüsü içinde yer alan adımları 'odaklanılacak alanı belirleme', 'veri toplama', 'verileri analiz etme ve yorumlama' ve 'eylem planı geliştirme' şeklinde adlandırmıştır. Mills (2003)'in belirlediği bu dört aşamalı döngüsel süreçte öncelikle öğretmen-araştırmacı bir konu alanı belirler. Bu süreç, bu alanın tanımlanmasını, keşfedilmesini içerecek literatür taramasını ve buna bağlı bir eylem

planı geliştirilmesini içerir. Daha sonra öğretmen-araştırmacı çok sayıda veri kaynağından (görüşme, gözlem, doküman incelemesi vb) verileri bir araya getirerek toplar. Araştırmacı bu süreci verilerin analizi ve yorumlanması ile sürdürür. Bu süreç verilerin kodlanması, temaların belirlenmesi, bulgular ve yorumların sunulmasını içerir. Son aşamada ise öğretmen-araştırmacı nihayet eylem planını tamamlar. Bu plan, bulguların bir özetini ve önerilen eylemleri kapsar (Creswell, 2012). Bu bağlamda aşağıda araştırmanın sürecine uyarlanan bu modelin bir eylem araştırması olan bu çalışmanın daha iyi anlaşılmasına ve değerlendirilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

3.1.1.1.1. *Odaklanılacak alanı belirleme*

Eylem araştırması tanımlanmış bir soru, problem ya da konu ile başlar (Stringer, 2007). Kemmis ve Wilkinson (1998)' a göre eylem araştırmasının amacı, uygulamalı bir problemi çözmeye dayanır. Bu problem öğretmenlerin kendi uygulamalarında ya da toplumda karşılaşılan bir sorun olabilir. Problemi çözebilmek için çok sayıda kaynağa başvurulur, alanyazın taraması yapılır ve soruna yönelik farklı araştırmacıların neler yaptıklarının belirlenmesi gerekebilir (Creswell, 2012). Gay, Mills ve Airasian (2012, s.513)' e göre eylem araştırmalarında odaklanılacak alanın belirlenmesine yardımcı olacak bazı kriterler vardır:

- Odaklanılacak alan öğretim ve öğrenimle ilgili olmalı,
- Araştırmacının kontrolünde olan bir konu olmalı,
- Araştırmacının tutkuyla bağlı olduğu bir konu olmalı,
- Araştırmacının değiştirmek veya geliştirmek istediği bir şey olmalıdır.

Ülkemizde Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (2018) içeriği incelendiğinde birtakım güncellemelerin yapıldığı görülür. Fakat bu içerik, büyük ölçüde öğrencilerin düş gücüne ve yaratıcılığına odaklanan deneyimlere, sanatın tasarım öge ve ilkelerini dikkate alan formalist (biçimsel) bir bakış açısına dayanır. Oysa günümüzün görsel kültür dünyası, görsel çevrenin baskın doğasını kontrol edebilen, geleneksel sanata karşı nasıl tepki gösterilebileceği üzerine eleştirel ve yansıtıcı düşünebilen bireylerin varlığını gerektirir. Bu noktada böyle bireylerin yetiştirilmesinde sanat öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına çok fazla sorumluluk düşer. Onların sanatın sadece bir çeşit maddesel formdan oluşan yaratıcı düşüncenin yansıması olmadığını; farklı fikirleri, görüşleri, değerleri ve inançları yansıttığını ve başkaları tarafından oluşturulan görsel

imgelerin görsel kültürümüzü nasıl şekillendirdiğini fark etmeleri oldukça önemlidir. Bu bağlamda Özel Öğretim Yöntemleri II dersi kapsamında görsel kültür öğretiminin öğretmen adaylarına nasıl bir öğrenme-öğretme süreciyle gerçekleştirilebileceğini belirlemeye çalışan bu araştırmanın odak alanını; araştırmacının ilgi duyduğu konu olarak 'görsel kültür' ve 'öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreçleri' oluşturmaktadır.

Görsel kültür konusu üzerine ilgili alanyazın incelendiğinde hem ulusal hem de uluslararası alanda çok sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Ülkemiz bağlamında bakıldığında ise görsel kültürün ortaöğretim, lise ve lisans eğitimi olmak üzere sanat eğitiminin farklı öğretim kademelerinde uygulamalarına rastlamak mümkündür. Ancak bu araştırmanın odak alanı sanat öğretmeni eğitiminde öğretmen adayları ve alan eğitiminde önemli bir ders olan Özel Öğretim Yöntemleri II dersidir. Bu nedenle ilgili alanyazında ülkemizdeki görsel kültür uygulamalarının lisans eğitimindeki yansımaları üzerinde durulmuştur. Yapılan çalışmaların bazıları Anasanat Atölye ve Müze Eğitimi ve Uygulamaları dersinde gerçekleşmiştir (Mamur, 2012; Çıldır, 2015; Dilli ve Mamur, 2015; Mamur, 2015; Fındıkçı, 2015; Dilli, Mamur ve Alakuş, 2016; Coşkun, 2017). Bazıları da görsel kültürün lisans eğitimindeki durumunu belirleme üzerine öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelere dayanmıştır (Kuru, 2009). Bu çalışmaların sonuçlarında görsel kültür kuramının sanat eğitimine nasıl dâhil edilebileceğine ilişkin çalışmalara ihtiyaç duyulduğu, öğretmenlik eğitim programlarında görsel kültür uygulamalarına yer verilmesi ve bu uygulamaların öğretmen adaylarına kendi sosyal bağlamlarında öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Hem bu çalışmaların gerçekleştiği ortam hem de çalışmaların ulaştığı sonuçlar bu araştırmada, görsel kültür öğretiminin alan eğitimi dersi olan Özel Öğretim Yöntemleri II dersi bağlamında ele alınmasının gerekliliğini ve önemini desteklemektedir.

Özel Öğretim Yöntemleri I ve II dersleri Türkiye'de sanat öğretmenliği alanında oldukça önemlidir. Bu dersler, Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programının 5. ve 6.yarıyıllarında verilen zorunlu alan eğitimi dersleridir. Genel olarak derslerin içeriği sanat ve eğitim ilişkisi bağlamında sanat öğretimini ele almaktadır. Bu bağlamda dersin içeriği, eğitim, sanat, sanat eğitimi, öğretim yöntem ve teknikleri ve ders planı hazırlama gibi öğretmen adaylarını mesleğe hazırlayan bir niteliğe sahiptir. Ders hem kuramsal hem de uygulamalı olarak yürütülmektedir. Araştırmacı bu dersin içeriğiyle ilgili farklı üniversitelerin bilgi paketlerini incelemiştir. Ders içeriklerinin

YÖK'ün belirlediği içerikle paralel olduğunu gözlemlemiştir. Bu araştırmanın uygulama süreci 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde gerçekleşmiştir. O yıllarda YÖK'ün bu dersle ilgili belirlediği içerik incelenmiş ve görsel kültürle ilgili herhangi bir ifadeye rastlanmamıştır. Ancak 2018 yılında güncellenen lisans programlarında bu ders içeriğinde değişimlere gidildiği görülmüştür. Bunlardan biri de içeriğe 'görsel kültür öğretimi' ifadesinin eklenmesidir (YÖK, 2018).

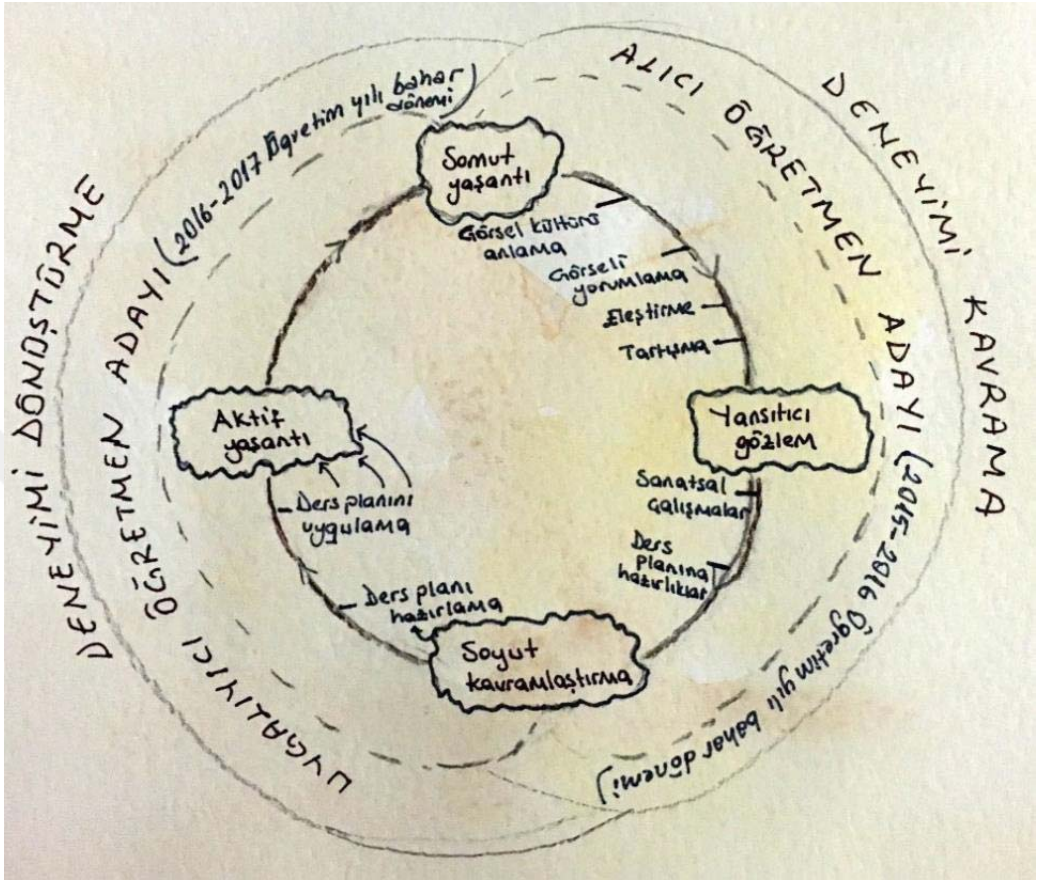
Araştırmacı görsel kültür öğretiminin temel felsefesini ve Özel Öğretim Yöntemleri II dersinin içeriğini dikkate alarak eylem planlarını hazırlamış ve 25 Kasım 2015 tarihinde tez izleme komitesi üyelerine sunmuştur. Bunun ardından yapılan bazı değişimler sonucunda 26 Şubat 2016 tarihinde eylem planları uygulanmaya başlanmıştır. Araştırmacı 12 Mayıs 2016 tarihinde uygulamasını tamamlamıştır. Gerçekleşen uygulamaları araştırmanın amacı ve alt problemleri kapsamında 30 Mayıs 2016 tarihinde tez izleme komitesi üyelerine sunmuştur. Komite üyeleri toplanan verilerin araştırma soruları ile ilişkisini incelemiştir. Toplantıda öğretmen adaylarının sanatsal uygulamaları beğenilmiştir. Ancak öğretmen adaylarının kendi eğitim uygulamaları için hazırlanan ders planlarının araştırmanın 'Öğretmen adaylarının görsel kültür öğretimine ilişkin kazanımları kendi eğitim uygulamalarında nasıl gerçekleşmektedir?' sorusu kapsamında yeterli bir veri olmadığı düşünülmüştür. Bu konuyla ilgili komite üyelerinden Türkcan'ın görüşleri ve önerileri şöyledir:

> Kendi eğitim uygulamalarına nasıl yansıtılabilir? Benim aklıma çok yatmıyor. Sadece plan yaptırmak eğitim uygulaması mıdır? Eğitim uygulamaları çok geniş kapsamlı. Ama mesela plan yaptırılıp bu planları staja gidip uygulatsalar o zaman olurdu (TİK, 30.05.2016).

Mills'e (2003) göre, eylem araştırması, ayrıntılı, açık uçlu ve genellikle tesadüfen keşfedilen olguları içerir. Bir problem hakkında açık ve net olmak işin başında son derece önemlidir, ancak veri toplanmaya başlandıktan sonra araştırmacı kendisini daha ilginç ya da problemli görünen alanlara çekilmiş olarak bulabilir. Bu araştırmada, Türkcan tarafından gelen bu öneri diğer komite üyeleri tarafından araştırmanın geçerliğini ve güvenirliğini artırmak için önemli bulunmuştur. Bu gelişmeler ışığında araştırma, Kolb (2005)'un deneyimsel öğrenme modeline dayandırılmıştır (Bkz. Şekil 3.2).

Kolb'un deneyimsel öğrenme modeli, bireyin öğrenmeyi deneyimlediği, yansıttığı, düşündüğü ve davranışa dönüştürdüğü bir süreci içerir (Ng, Van Dyne ve Ang, 2009, s.513). Kolb ve Kolb (2005, s.194) öğrenmeyi, bilginin deneyim dönüşümü yoluyla

yaratıldığı bir süreç olarak tanımlar. Başka bir deyişle bilgi, deneyim dönüştürme ve kazanma birleşiminden elde edilir.



Şekil 3.2. *Deneyimsel öğrenme modeli (Kolb ve Kolb, 2005)*

Kolb'un (2005) dört aşamalı öğrenme döngüsü iki temel süreçten oluşur: Deneyimi kavrama ve deneyimi dönüştürme. Bu araştırmada deneyimi kavrama, öğretmen adaylarının alıcı rolünde olduğu bir aşamadır. Bu öğretmen adaylarının 'somut yaşantı' ve 'yansıtıcı gözlem' süreçleri üzerine temellenir. Bu süreç, araştırmanın 2015-2016 öğretim yılı bahar dönemindeki ilk uygulama aşamasını içerir. Somut yaşantı, öğretmen adaylarının görsel kültür öğretimine ilişkin bilgiler edindiği, tartışma odaklı öğrenme ortamıyla görsel kültür imgelerini eleştirdikleri, bu imgelere yönelik farkındalık ve farklı bakış açıları kazandıkları bir süreci kapsar. Yanısıtıcı gözlemle de somut yaşantılarla edinilen bu bilgilerin gündelik yaşam deneyimlerine ve sanatsal çalışmalarına yansıması sağlanır.

Öğretmen adaylarının uygulayıcı rolünde oldukları deneyimi dönüştürme aşaması ise araştırmanın 2016- 2017 öğretim yılı bahar döneminde gerçekleşen ikinci uygulama

sürecini yansıtır. Bu süreç araştırmanın ilk uygulama aşamasında odak grup görüşmelerine katılan dört gönüllü öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Soyut kavramlaştırma aşaması, öğrencinin somut yaşantı ile yapılan yansıtıcı gözlemleri üzerinden genel kavramsal yapıyı anlaması ve genel bir model geliştirmesine dayanır (Kablan, 2012, s.242). Bu bağlamda bu dört öğretmen adayı bu aşamada görsel kültür öğretimine ilişkin ders planları hazırlamışlardır. Onlar hazırladıkları planları 2016- 2017 öğretim yılı bahar döneminde tez danışmanının yürüttüğü 'Öğretmenlik Uygulaması' dersi kapsamında Eskişehir İstiklal Ortaokulu'nda sekiz hafta boyunca uygulamışlardır. Bu bağlamda gerçek yaşam deneyimi elde ederek Kolb'un aktif yaşantı aşamasına dâhil olmuşlardır.

3.1.1.1.2. *Veri toplama teknikleri*

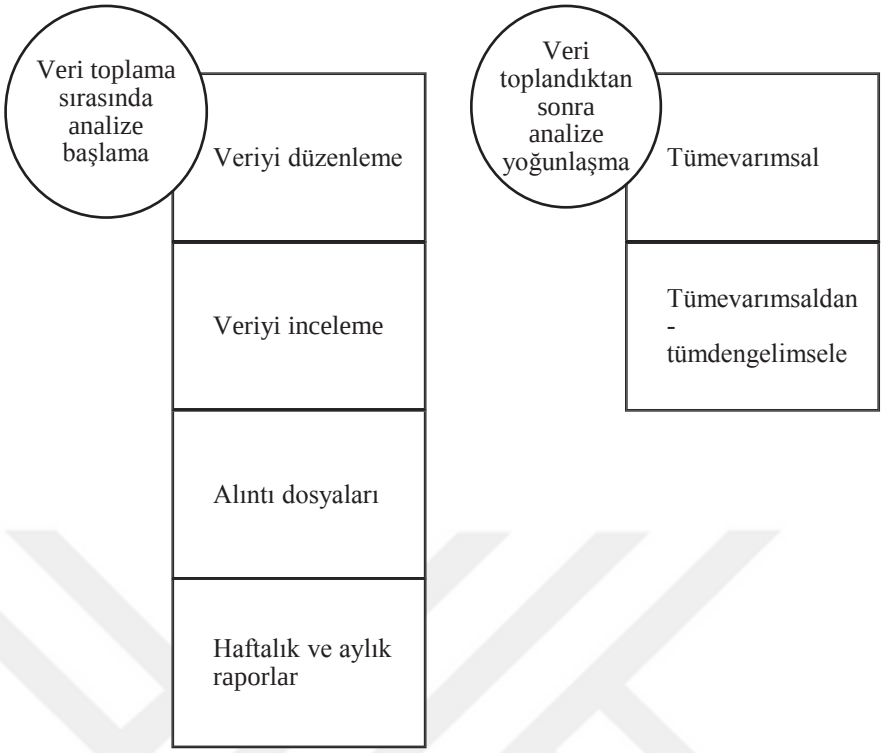
Veri toplama teknikleri, bir araştırmanın kuramsal temelleri, amacı ve problemi ve seçilen örneklemi çerçevesinde belirlenir (Merriam, 2013). Araştırmacı veri toplama sürecinde araştırma sorularını göz önünde bulundurmuş ve birçok veri toplama tekniğinden yararlanmaya karar vermiştir. Bunun en önemli sebebi veri çeşitliliği ile daha güvenilir adımlarla ilerleme istediğidir. Bu süreçte kendisine şu soruları sormuştur: araştırma sorularına yanıt bulmada hangi veri teknikleri yardımcı olabilir? Verileri kaydederken ne tür teknolojik donanım gereklidir? Veri toplama tekniği ile ilgili daha önceden herhangi bir deneyimim var mı? Araştırmacı eylem planı sürecinin gelişiminde veri toplama tekniklerine karar verirken bu sorular üzerinden sorgulamalar yapmıştır. Araştırmacı veri toplama teknikleri olarak yaptığı sorgulamalar ve aldığı uzman görüşleri neticesinde gözlem, görüşme ve doküman incelmesinden yararlanmaya karar vermiştir (Bkz. Tablo 3.1).

Tablo 3.1. *Araştırmanın alt problemlerine ilişkin verilerin toplanması*

Araştırma soruları	Araştırma alt soruları	Veri toplama araçları
1. Öğretmen adaylarının görsel kültür öğretimine ilişkin kazanımları kendi sanatsal uygulamalarına nasıl yansımaktadır?	• Günlük görsel kültür deneyimlerine yönelik farkındalığı nasıl oluşturulmaktadır? • Günlük görsel kültür deneyimlerine yönelik farkındalığı sanatsal çalışmalarına nasıl yansımaktadır?	**Görüşme** Odak grup görüşme Yarı yapılandırılmış bireysel görüş
2. Öğretmen adaylarının görsel kültür öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?	• Görsel kültür öğretimi öğretmen adaylarının sanatla ilgili görüşlerini nasıl etkilemiştir? • Görsel kültür öğretimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili görüşlerini nasıl etkilemiştir? • Öğretmen adaylarının görsel kültür öğretimiyle gerçekleşen ders sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?	**Gözlem** Video gözlem formu **Doküman ve görsel-işitsel malzemeler** Sanatsal çalışmalar Yansıtıcı günlükler Araştırmacı alan notu
3. Öğretmen adaylarının görsel kültür öğretimine ilişkin kazanımları kendi eğitim uygulamalarında nasıl gerçekleşmektedir?	• Öğrenme ortamları nasıl oluşturulmuştur? • Ne tür etkinlikler gerçekleştirilmiştir? • Hangi öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri kullanılmıştır? • Etkinliklerin değerlendirilmesi nasıl yapılmıştır?	Reklam değerlendirme formu Filmi değerlendirme formu Ders planları

3.1.1.1.3. *Verileri analiz etme ve yorumlama*

Veri toplama ve veri analizi süreci tekrarlanan dinamik bir süreçtir (Merriam, 2013, s.161). Bu araştırmada veri analizi süreci veri toplama sürecinde başlayıp veri toplandıktan sonra daha yoğun bir şekilde devam etmiştir (Bkz. Şekil 3.3).



Şekil 3.3. *Araştırmanın veri analizi süreci*

Veri toplama sırasında analize başlama

Araştırmacı, veri toplama sırasında veriyi düzenleyerek, veriyi inceleyerek, alıntı dosyaları geliştirerek, haftalık ve aylık raporlar hazırlayarak araştırmanın biçimlenmesini sağlamıştır. Merriam (2013, s.161)'a göre verinin düzenlenmesi ve kontrolü veri toplamayla başlar. Araştırmacı veri toplarken bilgisayarda verilerin türlerine göre (görüşme, gözlem, doküman incelemesi) klasörler oluşturmuştur. Verileri bu klasörlere aktarmıştır. Daha sonra ise verileri incelemeye başlamıştır. Nitel araştırmalarda ön inceleme analizi, verilerin genel anlamını elde etmek için verilerin incelenmesini, fikirlerin kayıt altına alınmasını, verilerin düzenlenmesi üzerine düşünülmesini içerir (Creswell, 2012 s.243). Araştırmacı her hafta topladığı verilerin dökümlerini yaparak verileri belirli aralıklarla okumuştur. Veri çıktılarının kenarlarına fikirlerini not almıştır. Bu notlar tam gelişmemiş bir analizdir. Ancak daha sonra yaptığı yoğun analiz sürecinde bu notlardan da yararlanmıştır.

Alanyazına göz atmak analizi güçlendirir (Merriam, 2013 s.163). Araştırmacı verileri toplarken araştırma için yararlı gördüğü alıntılar için bilgisayar ortamında bir 'alıntı dosyası' oluşturmuştur. Bu dosyada alıntıları iki şekilde kaydetmiştir. Birincisi,

bulguların yazımında giriş ya da gelişme bölümlerinde temaların içeriğiyle ilgili okuyuculara fikir vermek amaçlı kullanılan alıntılardır. İkincisi ise araştırmanın tartışma bölümünde deneyimli araştırmacıların daha önceden yaptıkları çalışmalarındaki görüşlerden yapılan alıntıları içermektedir.

Veri toplama sürecinde araştırma komitesi üyelerine aylık raporlar hazırlamak araştırmada eylem planlarının istenilen biçimde ilerleyip ilerlemediğini sistematik olarak görmeye yardımcı olur (Glesne, 2013). Araştırmacı veri toplama sürecinde neyin, nasıl yapıldığı hakkından bilgi verdiği haftalık ve aylık raporlar hazırlamıştır. Haftalık raporlar geçerlik ve güvenirlik komitesi üyelerine, aylık raporlar da tez izleme komitesi üyelerine sunulmuştur. Böylece eylem araştırma sürecine komite üyelerinin katkı sağlamalarına olanak verilmiştir.

Veri toplandıktan sonra analize yoğunlaşma

Veri analizi, somut veri parçaları ve soyut kavramlar, tümevarım ve tümdengelim arasında, tanımlama ve yorumlama yaparak ileri-geri adım atmayı içeren bir süreçtir (Merriam, 2013 s.168). Araştırmacının bu araştırmada yaptığı analiz 'tümevarımsaldır'. Araştırmacı öncelikle veri toplama sürecinde yaptığı geçici analizlere odaklanmıştır. Veriler toplandıktan sonra ise tüm verilerin dökümünü gerçekleştirmiş ve verileri tekrar parçalara ayırarak defalarca okumuştur. Ayrılan veri parçalarını kodlamıştır. Araştırmacı verileri kodlarken araştırmanın kuramsal bakış açısından yararlanarak verilerin uyumlu olmasını göz önünde bulundurmuştur. Ayrıca kodlama yaparken kendisine yardımcı olacağını düşündüğü şu soruları da sormuştur: Kodlar temalara ve alt temalara ayrılabiliyor mu? Hangi kodlar aynı başlık altında toplanabilir? Daha sonra araştırmacı benzer kodları bir araya getirerek alt temalara, alt temalardan temalara ve temalardan da ana temalara ulaşmıştır. Verilerin analizini tamamlayan araştırmacı, temaların verileri destekleyip desteklemediğini kontrol etmeye çalışmıştır. Bu aşamada araştırmacı veriler arasında bağlantı kurmaya çalışırken kendisine soru sormuştur: Veriler birbirine nasıl bağlı? Veriler araştırma sorularını cevaplıyor mu? Hangi tema veya örüntüler verilerin biçimlenmesini sağlıyor? Bu sorular çerçevesinde bazı temaların sabit kalması gerektiğini düşünürken bazılarının ise değişmesi gerektiğini düşünmüştür. Bu bağlamda araştırmacı araştırmasında tümevarımsaldan tümdengelimsele bir duruş sergilemiştir. Araştırmacı verilerin sunumunda ise okuyucunun anlayabilmesini dikkate alarak temalar arası ilişkiler kurmaya ve betimleyici açıklamalar yapmaya özen göstermiştir. Ayrıca

verilerin anlamlandırılmasına yardımcı olacağını düşündüğü grafikler, akış şemaları ve görsel temsillerden de yararlanmıştır.

3.1.1.2. *Eylem planının geliştirilmesi*

Araştırmacı odak alanının belirlenmesinden sonra eylem planlarını geliştirmiştir. Geliştirilen planlar, 25 Kasım 2015 tarihinde tez izleme komitesi üyelerine sunulmuştur. Bu kapsamda hazırlanan planlar uzmanlarla görüşülmüş ve üzerinde değişiklikler yapılarak uygulama sürecine hazır hale getirilmiştir. Araştırmanın eylem planları kapsamında Özel Öğretim Yöntemleri II dersi kapsamında görsel kültür öğretimi temelli dört öğrenme etkinliği gerçekleştirilmiştir. Her bir öğrenme etkinliği ders planı biçiminde hazırlanmıştır. Hazırlanan öğrenme etkinlikleri uzman görüşleri doğrultusunda görüşülmüş, değerlendirilmiş ve bir sonraki eylem adımının uygulanmasına geçilmiştir. Eylem planlarının oluşturulmasında görsel kültür öğretimine ilişkin alanyazında sıklıkla çalışılan popüler kültür, ekoloji ve sosyal içerikli konular perspektifinde bir bileşkeye gidilmiştir. Ayrıca görsel kültür öğretiminin yapılandırılmasında oluşturmacı yaklaşım ve eleştirel pedogojinin temel bileşenleri ile Anderson ve Milbrant (2005) tarafından öğretim programlarının hazırlanmasında rehber olarak önerdikleri yedi temel unsura göre hareket edilmiştir. Bunlar; tematik sorgulama, diyalog ve işbirlikçi keşifler, otantik bağlamda görsel kültür ve sanatın eleştirel analizi, Tarihsel ve diğer bağlantısal araştırmalar, görsel araştırmalar ve sanatsal uygulama becerilerinin gelişimi, yaratıcı ifade ve sanat yoluyla kişisel ve sosyal anlamlar üzerine eleştirel yansımalar. Bu araştırmada gerçekleşen eylem planlarının sunulmasında her bir etkinliğin haftalık olarak açıklamasına ve etkinliklerin geçerlik ve güvenirlik komite üyelerinin görüş ve önerileri doğrultusunda şekillendirilmiş biçimlerine aşağıda yer verilmiştir.

3.1.1.2.1. *Gerçekleştirilen eylem planları*

Birinci etkinlik : 'Yer-Aidiyet'

Uygulama sürecinin birinci etkinliği kamusal alanda görsel farkındalığın sağlanması üzerine tasarlanmıştır. Bu etkinlik, görsel kültür öğretiminin kamusal çerçevesini belirleyen sınırların esnek, değişken ve dinamik olması gerekçesinden hareketle, sosyo-kültürel tüm kapsamları içererek, pedagojik doğrultulara yönelik kamusal sistemi temel alır. Görsel kültür içerisinde sosyolojik boyutta kamusal alanı ve

sanatı sorgular. Bu araştırmada 'Yer-Aidiyet' etkinliğinin gerçekleştiği tarih aralığı 26.02.2016 – 11.03.2016 olup üç haftalık bir süreci kapsamaktadır. Bu etkinliğin planı EK-1'de yer almaktadır.

Etkinliğin birinci haftası- 26.02.2016

Etkinlik sürecinin ilk haftası dört saatlik (14:00-18:00) ders sürecinden oluşmaktadır. Bu süreçte araştırma yoluyla öğrenme yönteminden yararlanılmıştır. Bu bağlamda dersin ilk saatinde öğretmen adaylarından Richard Serra'nın 'Yan Yatmış Kemer' adlı kamusal sanat çalışması üzerine dağıtılan bilgi yaprağını okumaları ve tartışmaları istenmiştir (Bkz. Görsel 3.1).



Görsel 3.1. *Richard Serra, "Yan Yatmış Kemer", 1981*

Öğretmen adayları Richard Serra'nın 'Yan Yatmış Kemer' adlı eseri üzerine düşünerek eserin kamusal alanda yarattığı etkiyi tartışmışlardır. Dersin ikinci saatinde ise sanat eseri üzerine yapılan yorumlardan hareketle öğretmen adaylarında Anadolu Üniversitesi kampüsünde yer alan heykellerin bulunduğu yer ve çevreye verdiği mesaj üzerine görüşleri alınmıştır. Böylece öğretmen adaylarının yakın çevre üzerine düşünmeleri sağlanmıştır. Dersin üçüncü saatinde ise öğretmen adayları beşer kişilik gruplara ayrılmıştır. Her gruba kamusal alanla ilgili kültür-sanat haberleri dağıtılmıştır. Kamusal alanla ilgili makalelerin, güncel kültür-kamusal sanat haber ve olayların okunması sağlanarak öğretmen adaylarının kültür-sanat nesnelerine yönelik

farkındalığını artırabilme, görsel sanatlarla ilgili tartışmalarda ortaya konulan görüşlerden farklı değer yargılarına varabilme, eleştirel bakış açısı kazanabilme ve yansıtıcı düşünebilme gibi görsel kültür temelli kazanımlara ulaşması beklenmiştir. Dersin son saatinde ise kavram haritası şablonu dağıtılmıştır. Beşer kişilik grup olan öğretmen adaylarına bu şablona okudukları kültür-sanat haberlerinden yola çıkarak kamusal alanla ilişkili kavramlar yazmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarına 'Yer-aidiyet' etkinliği kapsamında tasarlayacakları üç boyutlu sanatsal uygulama ile ilgili bilgi verilmiştir. Araştırmacı tarafından sanatsal uygulamaya yönelik verilen yönerge şöyledir:

- Bu etkinlik Anadolu Üniversitesi Kampüs alanı ile sınırlıdır.
- Gündelik yaşamlarınızda ilgilerinizi çeken bir problem üzerine düşünmeniz ve bu problemi sanatsal çalışmalarınızda yansıtmanız gerekmektedir.
- Richard Serra ve okunan kültür-sanat haberlerinden esinlenilebilinir.
- Üç boyutlu sanatsal çalışma için malzeme kullanımı serbesttir.
- Sanatsal çalışmaların üç haftalık etkinlik sürecinde tamamlanması gerekmektedir.

Etkinliğin ikinci haftası- 04.03.2016

Etkinliğin ikinci haftası dört saatlik (14:00-18:00) ders sürecinden oluşmaktadır. Dersin ilk saatinde girişte bir önceki hafta işlenen ders süreci kısaca hatırlatılmıştır. Öğretmen adaylarından bir önceki hafta oluşturdukları grup üyeleriyle tekrar bir araya gelmeleri istenmiştir. Bu gruplardan bir önceki hafta kamusal alana ilişkin kültür-sanat haberlerinden yola çıkarak kavram haritası şablonu üzerine oluşturdukları kavramlarla ilişkili en az dört soru yazmaları beklenmiştir. Dersin ikinci saatinde her bir gruptan hazırladığı soruyu tahtaya yazmaları ve soruları hangi kavramlardan yola çıkarak oluşturduklarını açıklamaları beklenmiştir. Etkinlik sürecinde öğretmen adaylarının, sosyal ve çevresel farkındalık kazanabilmeleri için, yapılan etkinliğe birebir dâhil olma imkânı sağlanarak süreci deneyimlemeleri hedeflenmektedir. Öğretmen adayları hazırladıkları soruları ders saati dışında farklı günlerde farklı alanlarda uzman olan öğretim elemanlarına yönelterek onların görüşlerini almışlardır.

Dersin üçüncü saatinde araştırmacı öğretmen adaylarının bir araştırmacı kimliğine bürünmelerine yardımcı olacağını düşündüğü röportajla ilgili hazırladığı kısa bir sunum yapmıştır. Bu sunumda öğretmen adaylarının röportaj esnasında neye dikkat etmeleri

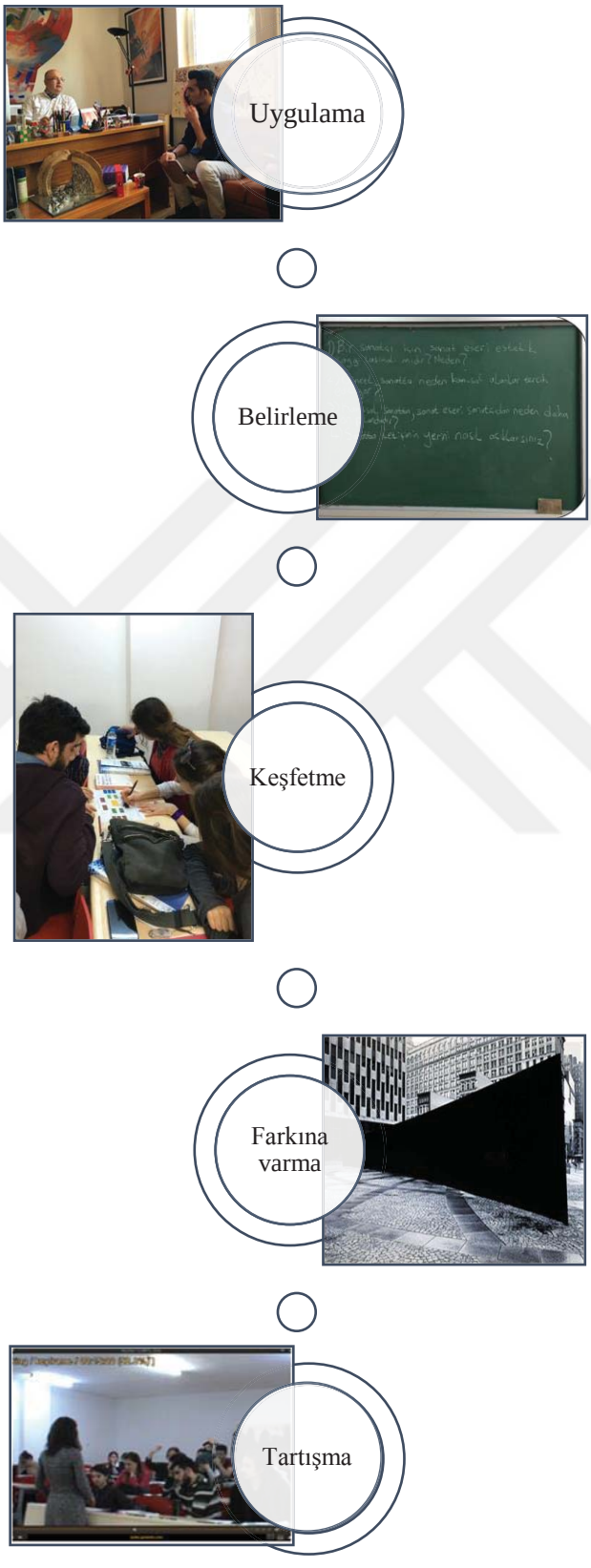
gerektiği üzerine bilgilendirmeler yer almıştır. Dersin son saatinde ise iki haftalık süreçte işlenen kamusal sanatın ne olduğu, görsel kültürle ilişkisi ve kamusal alanda yer alan çalışmalardan örneklerin gösterildiği bir sunum yapılması sağlanmıştır.

Etkinliğin üçüncü haftası- 11.03.2016

Etkinliğin üçüncü haftası dört saatlik (14:00-18:00) ders sürecinden oluşmaktadır. Bu haftada bazı öğretmen adayları tarafından o hafta sürecinde yaptıkları röportajların video çekimlerinin izlenmesi ve tasarlanan üç boyutlu çalışmaların değerlendirilmesi gerçekleşmiştir. Dersin ilk iki saatinde iki ayrı grubun gerçekleştirdiği röportaj videoları izlenmiştir. Bu videolarda sorulan sorular üzerine alınan yanıtları diğer öğretmen adaylarının da görmesi sağlanmıştır. İki saatlik ders sürecinde izlenen bu videolar üzerine sınıfta tartışma ortamı yaratılmıştır. Dersin son iki saatinde ise öğretmen adaylarının üç haftalık süre içinde gerçekleştirdikleri sanatsal çalışmalarının sunumu yapılmıştır. Öğretmen adayları hazırladıkları sanatsal çalışmalarının görsellerini ve yazılı metinlerini ders sürecinden önce araştırmacının e-posta adresine göndermişlerdir. Araştırmacı bu sanatsal çalışmaları ve yazılı metinlerin hepsini bilgisayar ortamında düzenlemiştir. Bu metinler sınıfta akıllı tahtaya yansıtılmıştır. Araştırmacı daha önceden sanatsal çalışmaların değerlendirmesi için uzman görüşü alarak 'Dereceli Puanlama Anahtarı' (rubrik) biçiminde hazırladığı süreç ve ürün değerlendirme formlarını öğretmen adaylarına dağıtmıştır. Öğretmen adaylarından bu formları incelemeleri ve tahtaya yansıtılan sanatsal çalışmalar üzerinden değerlendirme yapmaları istenmiştir. Araştırmacı 'yer ve aidiyet' etkinliğine ait tüm bu üç haftalık süreci, öğretmen adaylarının bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtacağını düşündüğü tartışma, farkına varma, keşfetme, belirleme ve uygulama olarak adlandırmıştır (Bkz. Görsel 3.2).

İkinci etkinlik: Mesleki gelişime hazırlık

Özel Öğretim Yöntemleri II dersi kapsamında YÖK (2007)'ün belirlediği 'Ders Planı' hazırlama amacına dayanılarak mesleki gelişime hazırlık niteliğinde iki haftalık bir etkinlik uygulanmıştır. Mesleki gelişime hazırlık etkinliğinin gerçekleştiği tarih 18.03.2016- 25.03.2016 olup iki haftalık bir süreci kapsamaktadır.



Görsel 3.2. *"Yer-Aidiyet" etkinlik süreci*

Etkinliğin birinci haftası- 18.03.2016

Öğretmen adaylarının görsel kültürle ilişkili bilgilenmeleri daha önceki haftalarda sağlanmaya çalışılmıştır. Bu haftada ise dört saatlik (14:00- 18:00) ders sürecinin ilk saatinde araştırmacı tarafından ders planının ne olduğuna ilişkin bir sunum gerçekleştirilmiştir. Dersin ikinci saatinde ise öğretmen adaylarına Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programına ilişkin çıktılar dağıtılmıştır. Program üzerinden farklı yaş seviyelerine göre kazanım cümleleri ve öğrenme alanları incelenerek programın bir ders planı ile nasıl bütünleştirilebileceği üzerine tartışmalar yapılmıştır. Dersin son iki saatinde öğretmen adayları ikişer kişilik gruplara ayrılmıştır. Araştırmacı önceden uzman görüşü doğrultusunda belirlediği, Kırışoğlu (2014)'nun 'Sanat Bir Serüven' adlı kitabında yer alan "Fotoğraftan Anlama, Anlamdan Çizgiye' ve 'Çizgi Roman: Bir çizgi, bir öykü" isimli iki etkinliğinin çıktılarını her bir gruba farklı bir etkinlik gelecek şekilde dağıtmıştır. Öğretmen adaylarının etkinliği okumalarını ve bu etkinliği bir ders planına nasıl dönüştürebilecekleri üzerine düşünmelerini istemiştir. Bu sırada araştırmacı hazırladığı ders planı şablon çıktılarını gruplara dağıtmıştır. Öğretmen adaylarına etkinlik bağlamında bu şablonları doldurmalarını söylemiştir. Böylece bu etkinlikle, öğretmen adaylarının görsel kültürle ilişkili bir etkinliğin ders planına nasıl dönüştürülebileceği üzerine düşünmeleri sağlanmıştır.

Etkinliğin ikinci haftası- 25.03.2016

Etkinliğin ikinci haftası vize sınavlarının olduğu bir tarihtir. Vize sınavı kapsamında öğretmen adaylarından kendi belirledikleri bir konu çerçevesinde bir ders planı hazırlamaları istenmiştir. Hazırlayacakları ders planlarında Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programına bağlı kalmaları beklenmiştir. Öğretmen adayları iki saatte hazırladıkları ders planlarını araştırmacıya teslim etmişlerdir.

Üçüncü etkinlik: Kültürel dönüşümden yansımalar

Bu etkinlik, kültürel dönüşümler içerisinde kitle kültürü, tüketim kültürü, kültür endüstrisi ve medya kültürüne gönderme yapan disiplinlerarası bir yaklaşım üzerine şekillenmiştir. 21 Mart 2016 tarihinde toplanan geçerlik komitesinde komite üyeleri o ana kadar gerçekleşen etkinliklerin görsel kültür imgelerinden çok sanat üzerine odaklandığını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin bazı yorumlar yaparak çözüm önerileri getirmişlerdir:

Dilli: Gerçekleşen etkinlikleri beğendim ama çok fazla sanat eserlerinden yola çıkıldığını düşünüyorum. Eğer görsel kültürün daha iyi anlaşılması isteniliyorsa biraz daha gündelik yaşamla ilişkilendirilmeli diye düşünüyorum. Örneğin; gündelik hayattan bir film, çizgi film, nesne veya reklam seçebilirsin. Filmlerdeki karakterleri güzel, çirkin, siyahi gibi açılardan sorgulatabilirsin.

Coşkun: Bence de hep sanattan gidiliyor. Bir tane etkinliğin popüler kültürden gündelik yaşamdan olması gerekir.

Dilli: Örneğin; bir afişle ya da çizgi filmle çevre bilinci sorgulanabilir. Filmde çevre nasıl değerlendiriliyor? Çevreye ilişkin gizli mesajlar ne olabilir? Bunun üzerine ikinci bir eylem planı düşünülebilir.

Coşkun: olabilir tabi bunlar dikkate alınabilir. Mesela MYY.. 'Ruhların Kaçışı' adlı bir animasyonu var. Orada doğa teması işleniyor. Belki o da olabilir.

Dilli: Evet olabilir. Hani animasyon bir film seçersen belki ilginç gelebilir. Çocukluktan itibaren bu kodların bizde nasıl yerleştiğini sorgulamalarına yardımcı olabilir.

A.Ö: Aslında popüler kültür deyince aklıma Barbara Kruger'in çalışmaları gelmişti. Bu çalışmaların altında yatan anlamlar üzerinden toplumsal sorgulamalar yaptırabilirim.

Mamur: Barbara Kruger imajları oluşturabilirsin. Barbara Kruger reklam ürünlerine karşıt anlamları yüklüyor ya. Onları sosyal medyadan yola çıkarak sorgulatabilirsin.

Dilli: Çok sanatsal yine günlük yaşamdan yola çıkılması taraftarıyım.

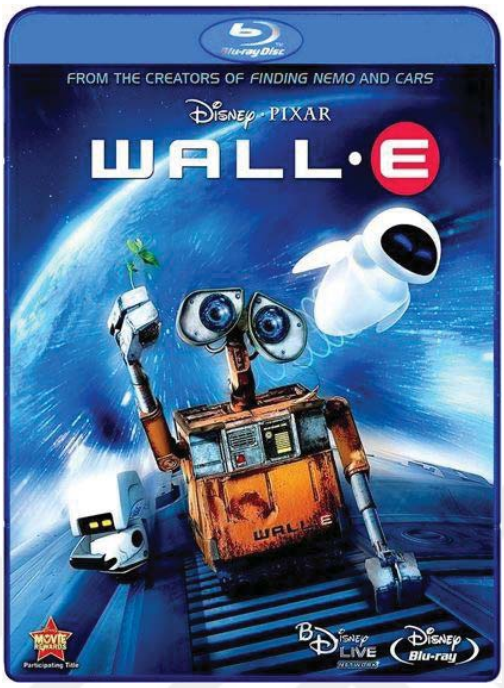
Mamur: O zaman mesela facebookta paylaşılan bir görsel olabilir. Ya da bir reklam veya billboard olabilir (GKT, 21.03.2016).

Geçerlik komite üyelerinin bu önerileri ve tartışmaları sonucunda görsel kültürün günlük hayat, tüketim toplumu ve ekolojik yaşamla ilişkisi kapsamında yeni bir eylem planı oluşturulmuştur. Bu plan kapsamında oluşturulan etkinlikler 01.04.2016-15.04.2016 tarihleri arasında üç hafta şeklinde uygulanmıştır. Bu etkinliğin planı EK-2'de yer almaktadır.

Etkinliğin birinci haftası- 01.04.2016

Geçerlik komitesi toplantısında kitleleri hedef alan görseller içerisine yerleştirilmiş kültürel, sosyal, politik mesajları ortaya çıkaracak popüler kültür ağırlıklı görsel kültür çalışmalarına yer verilmesi kararı üzerine araştırmacı popüler kültür ürünü olarak animasyon filmi Wall-E'yi komite üyelerine önermiştir. Üyeler de daha önceden izledikleri bu animasyonun kapitalizme ve tüketim toplumuna eleştiriler getirmesi ve

ekolojik bir bakış geliştirmesi sebebiyle incelenmesi gereken bir film olduğunu ifade etmişlerdir (Bkz. Görsel 3.3).



Görsel 3.3.. *Wall-e Animasyon Film Afişi*

Etkinlik sürecinin ilk haftası dört saatlik (14:00-18:00) ders sürecinden oluşmaktadır. Bu ders sürecinin ilk iki saati 2008 Disney yapımı Wall-E animasyon filminin izlenmesiyle geçmiştir. Film izlendikten sonra ders sürecinin üçüncü saatinde öğretmen adaylarının filmle ilgili önce sözlü görüşleri alınmıştır. Daha sonra ise araştırmacının uzman görüşü alarak film üzerine hazırladığı EK-3'te yer alan etkinlik soruları dağıtılmıştır. Öğretmen adaylarının bu soruları cevaplaması istenmiştir.

Etkinliğin ikinci haftası- 08.04.2016

Etkinliğin ikinci haftası dört saatlik (14:00-18:00) ders sürecinden oluşmaktadır. Bu hafta araştırmacı tarafından hazırlanan sunumlar gerçekleştirilmiştir. Ders sürecinin ilk saatinde öğretmen adaylarının görsel kültür kavramıyla ilgili ne düşündükleri üzerine sözlü görüşleri alınmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından görsel kültürün ne olduğu ve kapsamı üzerine örnekler üzerinden hazırlanan bir sunum yapılmıştır. Ders sürecinin ikinci saatinde ise öğretmen adaylarına reklamlarla ilgili neler düşündükleri, reklamlar ve görsel kültür arasında nasıl bir ilişki olabileceği üzerine sözlü görüşleri alınmıştır.

Ardından araştırmacı kültürel dönüşümler içerisinde kitle kültürü, tüketim kültürü, kültür endüstrisi ve medya kültürü üzerinden reklamlara yer verdiği ikinci sunumunu yapmıştır. Bu sunum sınıf ortamında öğretmen adaylarının reklam iletilerinin neler olabileceğini tartışmaları eşliğinde gerçekleşmiştir. Dersin son iki saatinde ise öğretmen adaylarının görsel çevre farkındalığını artırmak gibi duyuşsal boyutta; görsel imgeleri anlamlandırma ve sorgulama gibi bilişsel boyutta gelişimlerine katkı sağlamak adına reklam imgeleri Barthes'ın gösteren-gösterilen ilişkisi üzerinden daha detaylı bir biçimde incelenmiştir. Araştırmacı öğretmen adaylarına etkinliğin sanatsal uygulama aşamasına hazırlayacağını düşündüğü ve uzman görüşü alarak hazırladığı ödev yönergesini dağıtmıştır. Bu ödevde öğretmen adaylarından ilgilerini çeken bir reklamı seçmeleri ve seçtikleri bu reklama ilişkin ödevde yer alan soruları cevaplamalarını istemiştir.

Etkinliğin üçüncü haftası- 15.04.2016

Tüketim kültürünün sanata yansımalarını yorumlamanın öğretmen adaylarında farklı bakış açısı, eleştirel ve özgür düşünme gibi bazı düşünsel becerilerin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda Barbara Kruger'in çalışmalarının incelenmesine karar verilmiştir. Etkinliğin üçüncü haftasında ilk ders saatinde araştırmacı tarafından tüketim toplumu diliyle konuşan sanatçılardan Barbara Kruger'in çalışmalarının incelenmesi üzerine bir sunum gerçekleştirilmiştir. Bu sunumda tüketim toplumundan izlenimler veren sanatçının siyah-beyaz fotoğraflara müdahale ederek reklam afişi etkisinde yorumladığı çalışmalar ele alınmıştır (Bkz. Görsel 3.4). Sanatçı, siyah-beyaz fotoğraflarda 'Alışveriş Yapıyorum, O Halde Varım' gibi ingilizce metinler kullanarak tüketim ve eğlence duygusunu tetikleyen medyaya gönderme yapar (Yılmaz, 2006).

Öğretmen adayları Barbara Kruger'in çalışmalarının incelenmesinin ardından sanatsal uygulamaların gerçekleştiği temel tasarım atölyesine geçmişlerdir. Öğretmen adayları bir önceki hafta kendilerinden istenen reklam ve film afişi görsellerini sınıfa getirmişlerdir. Araştırmacının öğretmen adaylarının yapacakları sanatsal çalışmalar için verdiği yönerge açıklaması özetle şöyledir:



Görsel 3.4. *Barbara Kruger, İsimsiz, 1987*

- 'Popüler kültür' başlığı altında üç hafta süren bu etkinlikte öncelikle izlediğiniz Wall-E animasyon filminden, incelediğiniz reklam, afiş görsellerinden ve Barbara Kruger'in çalışmalarından yola çıkarak bir tema belirleyiniz.
- Belirlediğiniz temayı Wall-E filmi ve Barbara Kruger'in çalışmalarıyla ilişkilendirerek sanatsal bir çalışma olarak yorumlayınız.

Ders sürecinin son üç saatinde öğretmen adayları getirdikleri materyaller ile sanatsal çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir.

Dördüncü etkinlik: Anlam yaratma süreci

Günümüzün çağdaş sanat eğitimi yaklaşımlarından biri de sürdürülebilir kalkınma temelli sanat eğitimi anlayışı üzerine yapılanmaktadır. 2016 yılında İstanbul Modern Sanatlar Müzesinde 'Yok Olmadan' başlıklı bir sergi açılmıştır. Sergi farklı dönemlere ait çağdaş sanatçıların doğaya olan bakış açılarının 'sürdürülebilirlik' kavramı üzerinden yansıttıkları çalışmalardan oluşmuştur. Araştırmacı da araştırmanın uygulanma süreciyle aynı tarihlerde gerçekleşecek olan bu sergiyi ilk eylem planına eklemiştir. Plan Tez İzleme Komite üyelerine sunmuştur. Komite üyeleri tarafından beğenilmiştir. Uygulanmasının sürece katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bunun üzerine araştırmacı katılımcıların bu müzeyi ziyaret edip çalışmaları birebir deneyimleyip sorgulamaları için hem müzeden hem de çalıştığı birimden gerekli izinlerin alınması için işlemleri başlatmıştır. Fakat 2016 yılı Türkiye'nin çok ciddi boyutlarda terör saldırılarına maruz

kaldığı bir dönemdir. Bu durum birçok insanın yaşamını kaybetmesi üzerine hükümetin ve birçok kamu kuruluşunun farklı önlemler almasına neden olmuştur. Bu bağlamda Anadolu Üniversitesi senato üyeleri farklı illere gerçekleştirilecek gezilere ilişkin etkinlikleri bir süreliğine önlem almak adına durdurma kararı almıştır. Araştırmacı yaşanan bu gelişmeleri geçerlik komite toplantısında komite üyelerine aktarmıştır. Bunun üzerine komite üyeleri ikinci bir eylem planı geliştirilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Komite üyelerinin konuyla ilgili düşünceleri ve önerileri şöyledir:

> A.Ö: İstanbul Modern Sanatlar müzesine gidecektik. Ama yaşanan toplumsal olaylardan dolayı gezi bir süreliğine ertelendi.
>
> Coşkun: Sürdürülebilirlikle ilgili İstanbul Modern'deki sergiye yapılacak ziyaret bir süreliğine iptal edilmiş. İzinlerin de ne zaman çıkacağı bilinmiyor. Bunun üzerine ikinci bir plan yapmaya çalışıyoruz.
>
> Mamur: Bu duruma yeni bir eylem planı gerekiyor.
>
> Coşkun: Ben şöyle bir şey düşündüm. Eskişehir ili içerisinde Vali'nin ya da Belediye'nin veya üniversitenin ekoloji temalı bir konferansı ya da paneli olursa oraya gidilebilir. Ayrıca anlatımı çeşitlendirmek adına Sevcan'ın İstanbul'dan sergiden edindiği kataloglarla bir sunum hazırlanabilir.
>
> Mamur: Müze fikri aslında çok etkiliydi. Atık malzemeler üzerinden gidilebilir. Geri dönüşüm-art gibi bir şeye yönlendirilebilir.
>
> A.Ö: Sergideki eserlere ilişkin elimde bir katalog var. Bu katalogdan yola çıkarak bir etkinlik tasarlayabilirim. Görsellerin videosunu çekebilirim.
>
> Mamur: Sen sergideki eserleri kameraya çekebilirsin bunun üzerine sorgulamalar yaptırabilirsin (GKT, 21.03.2016).

Görsel kültür eğitiminde günlük yaşam deneyimleri önemlidir. Okulun dışındaki pek çok unsur ya da deneyim sözel ve görsel yollu eleştiriyi başlatmak için kullanılabilir. Bu bağlamda görsel kültür temelli "Anlam yaratma süreci" etkinliği; eleştirel pedagoji, sanat ve günlük yaşam deneyimlerinin bileşimi olarak yapılandırılmıştır. Bu etkinlik hem görsel kültür hem de eleştirel pedagoji bağlamında; tarihsel, sosyal, çevresel ve kültürel gerçeklerin dünyadaki deneyimlerimizi nasıl şekillendirdiğini anlamlandırma açısından önemlidir. Anlam yaratma süreci etkinliği görsel kültürün sosyal perspektifli ekseninde otantik bağlamda görsel kültür ve sanatın eleştirel analiz yoluyla öğretmen adaylarının çevresel duyarlılık kazandırmasına odaklanır. Etkinliğin gerçekleştiği tarih

aralığı 22.04.2016 – 29.04.2016 olup 2 haftalık bir süreci kapsamaktadır. Bu etkinliğin planı EK-5'te yer almaktadır.

Etkinliğin birinci haftası- 22.04.2016

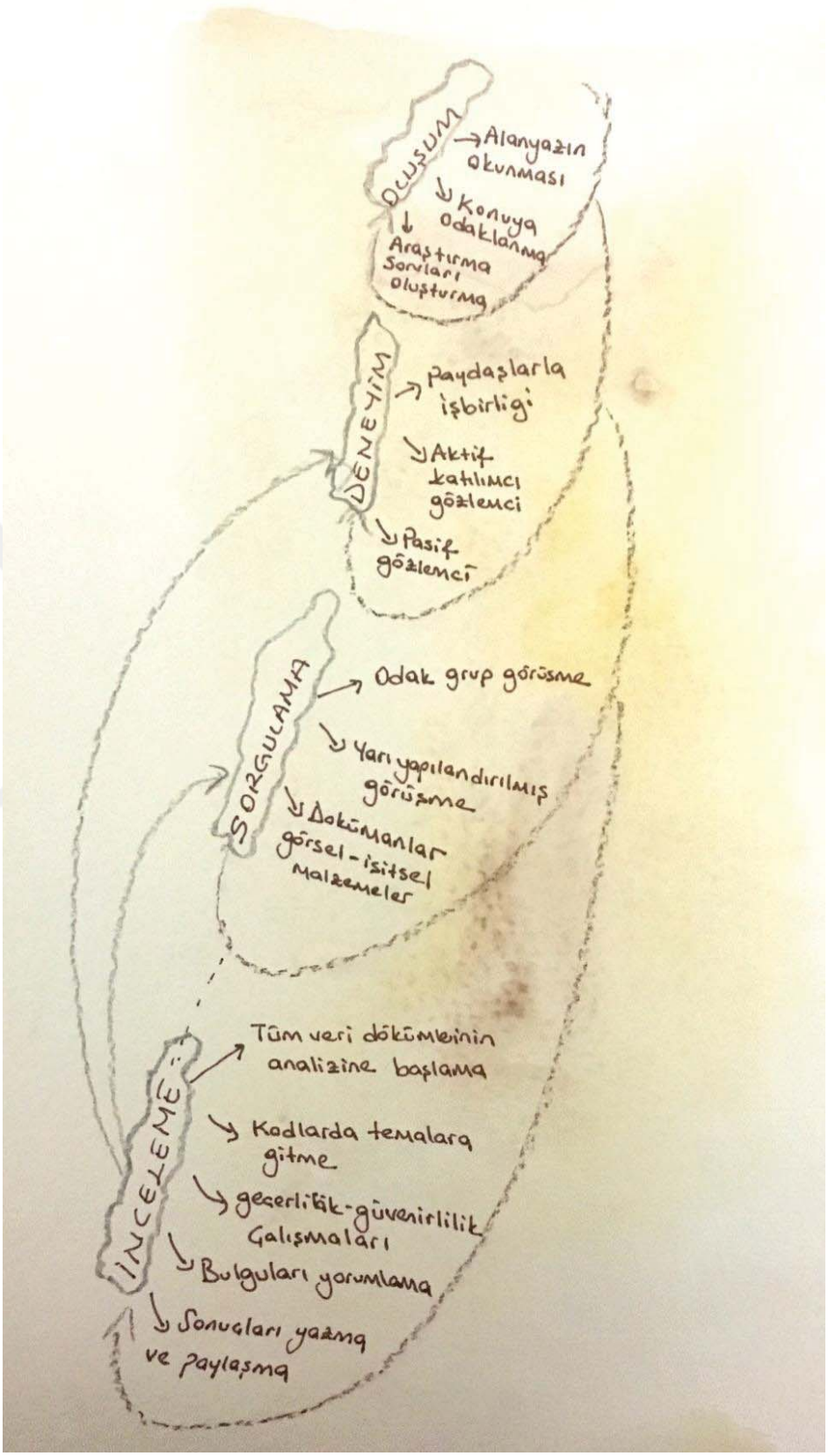
Dersin ilk saatinde araştırmacı, İstanbul Modern Sanatlar Müzesi'nde çektiği 'Yok Olmadan' konulu serginin videosunu sınıf ortamında akıllı tahtada açarak öğretmen adaylarının izlemesini sağlar. Bu 15 dk. süren videodan sonra sergideki görseller üzerine konuşulur. Öğretmen adayları bu görsellerin kendileri için ne ifade ettiğini sorgularlar. Dersin son iki saatinde ise araştırmacı bu etkinlik kapsamında EK-6'da yer alan etkinlik yaprağını dağıtır. Öğretmen adaylarından bu etkinlik yaprağından yola çıkarak önce kendi anlamlarını oluşturmaları daha sonra sanatçının yarattığı anlamı düşünmeleri beklenir. En sonunda ise kendi anlamlarını bir tema üzerinde ifade etmeleri istenir. Dersin sonunda araştırmacı etkinlik formlarını toplar.

Etkinliğin ikinci haftası- 29.04.2016

Dersin ilk saatinde bir önceki haftadaki etkinlik süreci hakkında kısa bir hatırlatma yapılır. Araştırmacı bir önceki hafta topladığı öğretmen adaylarının anlam yaratma süreci etkinlik formlarını tekrar dağıtır. Öğretmen adaylarından bir önceki hafta bu etkinlik yapraklarında oluşturdukları temayı dikkate alarak kampüs alanından bir fotoğraf çekmeleri istenir. Araştırmacının öğretmen adaylarının yapacakları sanatsal çalışmalar için verdiği yönerge açıklaması özetle şöyledir:

- Yaklaşık 1 saat içerisinde kampüs alanında belirlediğiniz temayla ilişkili olduğunu düşündüğünüz bir görselin fotoğrafını çekip geliniz.
- Bu çektiğiniz görseli kendi temanız doğrultusunda resmediniz.
- Yapacağınız sanatsal çalışmada yararlanacağınız teknikler konusunda serbestsiniz.
- Sanatsal çalışmanızı ders saati içerisinde tamamlayınız.

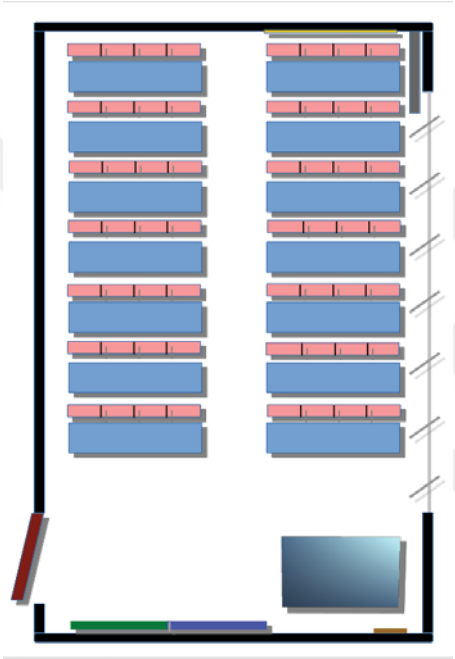
Şekil 3.4'te bu araştırmanın tüm eylem süreci basamakları yer almaktadır.



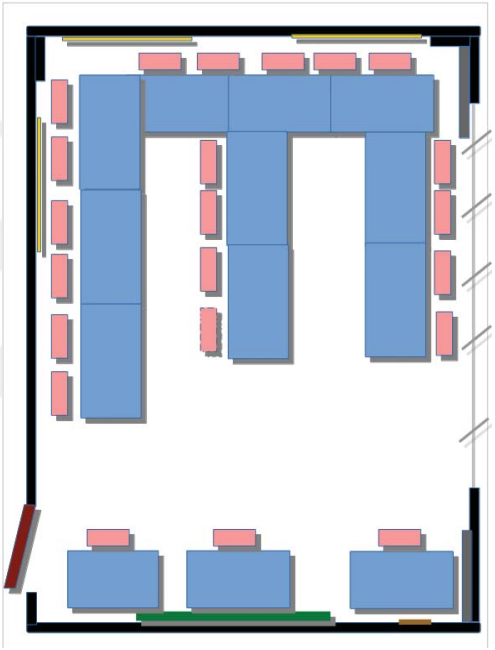
Şekil 3.4. *Araştırma sürecinde uygulanan eylem araştırması basamakları*

3.1.2. Ortam

Araştırma, 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında okuyan 3.sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde iki ayrı öğrenme ortamından yararlanılmıştır. Birinci öğrenme ortamı 'Res-2' nolu dersliktir (Bkz. Şekil 3.5). İkinci öğrenme ortamı ise 'Temel Tasarım Atölyesi II' dir (Bkz. Şekil 3.6).



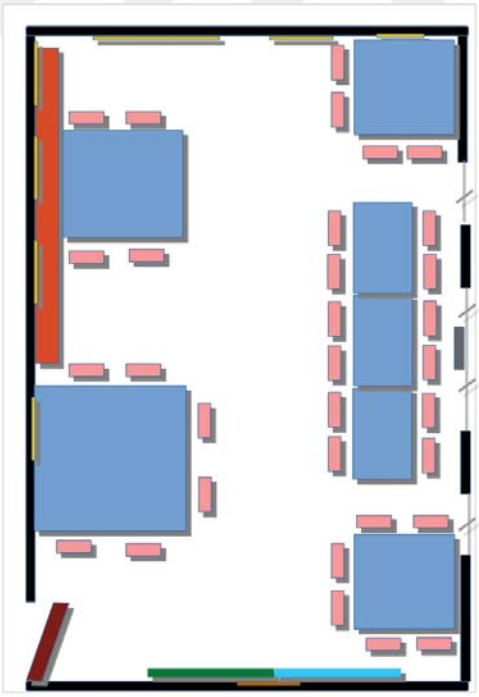
Şekil 3.5. *Res-2 nolu derslik*



Şekil 3.6. *Temel tasarım atölyesi II*

Res-2 nolu derslik, Güzel Sanatlar Eğitim Bölümünün giriş katında yer almaktadır. Bu derslik genelde bölümün kuramsal ağırlıklı derslerinde, vize ve final sınavlarında kullanılmaktadır. Araştırmanın gerçekleştiği Özel Öğretim Yöntemleri II dersi de iki saat kuramsal iki saatte uygulama olmak üzere dört saatlik bir derstir. Bu kapsamda araştırmanın uygulama sürecinde öğrenme etkinliklerine ilişkin kuramsal anlatımlar, görsel sunumlar, video ve film izlenmesi Res-2 nolu derslikte gerçekleşmiştir. Araştırmacı bu dersliğin sıralı yerleşim düzenine sahip olması nedeniyle etkinliklerin sanatsal tasarım ve uygulama aşaması için uygun olmadığını düşünmüş ve ikinci bir mekân aramaya başlamıştır. Bu kapsamda araştırmanın gerçekleştiği saatlerde uygun olan bir atölye için uzman görüşü almıştır. Bunun üzerine sanatsal tasarımların

gerçekleşeceği öğrenme ortamını Temel Tasarım Atölyesi II olarak belirlemiştir. Bölümün ikinci katında bulunan bu atölye, genelde birinci sınıf öğrencilerinin 'Temel Tasarım I ve II' derslerinin gerçekleştiği bir atölyedir. Araştırmanın sanatsal tasarım ve uygulama aşamasının 'U' düzenine sahip olduğu düşülen bu atölyede gerçekleşmesi öğretmen adaylarını oldukça memnun etmiştir. Öğretmen adayları günlüklerinde dersin sürekli bu atölyede gerçekleşmesine ilişkin görüşler de bildirmişlerdir. 30 Mayıs 2016 tarihinde TİK üyeleri tarafından araştırmanın "Öğretmen adaylarının görsel kültür öğretimine ilişkin kazanımları kendi eğitim uygulamalarında nasıl gerçekleşmektedir?" sorusu kapsamında toplanan ders planlarının yeterli olmadığı belirtilmiş bunun üzerine öğretmen adaylarının kendi uygulama süreçlerinin izlenmesi kararı alınmıştır. Bu kapsamda araştırmanın ikinci veri toplama süreci başlamıştır. Bu süreçte belirlenen dört öğretmen adayının 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde 'Öğretmenlik Uygulaması' dersi kapsamında gittikleri Eskişehir İstiklal Ortaokulu'nda Görsel Sanatlar Dersinde uygulamalarının gerçekleştiği Görsel sanatlar resim atölyesi de bu araştırmanın üçüncü öğrenme ortamıdır (Bkz. Şekil 3.7).



Şekil 3.7. *Görsel sanatlar resim atölyesi*

Öğretmen adaylarının ders planlarını uyguladığı ve araştırmacının gözlem yaptığı bu atölye (derslik), okulun zemin katında bulunmaktadır. Görsel sanatlar öğretmeni bu

atölyede öğrencilerin resimlerinin panolara nasıl asılacağına, her türlü nesnenin ve araç-gerecin yerleştirilme düzenine oldukça özen göstermiştir. Ancak atölyenin zemin katta yer alması ve tek bir penceresinin olması temiz havanın içeri girmesine ve günışığından yararlanılmasına engel olmaktadır. Bu duruma yönelik öğretmen adayları yapılan görüşmelerde bir ortaöğretim okulunda Görsel Sanatlar Dersine ilişkin bir atölyenin olmasının çok iyi olduğu ancak fiziksel koşullarının insan sağlığı açısından çok rahatsız edici olduğuna ilişkin görüşler bildirmişlerdir.

3.1.3. Katılımcılar

Araştırmalarda genellikle yapılması gereken ilk şeylerden biri hangi kişilerin araştırmaya dâhil edileceğine karar vermektir. Nicel araştırmalarda katılımcıları belirlemek için en sık kullanılan yöntem katılımcıların rastgele seçilmesi yöntemidir; ancak nitel ve eylem araştırmaları, kişilerin bilinçli bir şekilde belirli niteliklere dayanarak seçilmesi anlamına gelen ve genellikle amaçlı örneklendirme olarak adlandırılan farklı bir süreç gerektirir (Stringer, 2014). Creswell (2013)'e göre amaçlı örneklem, nitel araştırmalarda araştırmacıların bireyleri ve mekânları seçmesi anlamına gelen bir kavramdır. Bu araştırmanın örneklemi, nitel araştırma içerisinde gelişen amaçlı örnekleme yöntemidir.

Amaçlı örnekleme için seçilen ölçüt doğrudan araştırmanın amacını yansıtır ve bilgi açısından zengin durumların tanımlanmasına kılavuzluk eder (Merriam, 2013, s.77). Patton (2001, s.230)'a göre amaçlı örneklemede bilgi açısından zengin durumların incelenmesi, içgörü ve derinlemesine bir anlayış sağlar. Amaçlı örneklemin kendi içerisinde farklı yöntemleri vardır. Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden 'tipik durum örneklemi' kullanılmıştır. Tipik durum örneklemi, sıradan bir insanı, durumu ya da araştırılan olgu örneğini yansıtmak için kullanılır. Tipik durum örnekleminde amaç ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmak veya bu alan, konu, uygulama veya yenilik konusunda yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.147). Tipik durum örneklemeyi belirlemede ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede önceden belirlenen ölçütler olabildiği gibi araştırmacı tarafından belirlenen birtakım ölçütler de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.140). Bu araştırmada ölçütler araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Araştırmanın ilk basamağına yönelik belirlenen ölçütler şöyledir:

- Görsel kültür ve sanat eğitimi ilişkisini değerlendirebilmek adına ‘Sanat Tarihine Giriş’, ‘Türk Sanatı Tarihi’, ‘Batı Sanatı Tarihi’ ve ‘Sanat Felsefesi’ derslerini almış olmak,
- Öğretmenlik meslek bilgisine ilişkin ‘Öğretim ilke ve Yöntemleri’, ‘Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı’ ‘Sınıf Yönetimi’ ve ‘Özel Öğretim Yöntemleri I’ derslerini almış olmaktır.

Bu ölçütler kapsamında araştırmanın ilk uygulama süreci 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Öğretmenliği Lisans Programının 3.sınıf dersi olan Özel Öğretim Yöntemleri II dersinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama grubunda 15 kadın ve 9 erkek olmak üzere toplam 24 öğretmen adayı yer almıştır. Araştırmada tüm katılımcılardan gelen doküman ve gözlem verileri kullanılmıştır. Ancak görüşme verileri, gönüllü olarak odak grup görüşmesine katılmak isteyen yedi öğretmen adayından elde edilmiştir. Bu öğretmen adaylarından dördü ile araştırmanın ikinci uygulama sürecine geçilmiştir. Araştırmanın ikinci uygulama basamağına ilişkin belirlenen ölçütler şöyledir:

- Araştırmacının yürüttüğü ‘Özel Öğretim Yöntemleri II’ dersini almış olmak,
- Mesleki deneyime ilişkin ‘Okul Deneyimi’ dersini almış olmak,
- Gönüllülük esasına dayanarak uygulama sürecine katılmak.

Belirlenen bu ölçütler doğrultusunda araştırmanın ikinci uygulama süreci 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde ‘Öğretmenlik Uygulaması’ dersi kapsamında Eskişehir İstiklal Ortaokulu’nda Görsel Sanatlar Dersinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama grubunda dört öğretmen adayı yer almıştır. Araştırmada hem araştırmacının gözlem formu hem de katılımcıların görüşme ve yansıtıcı günlük verilerine yer verilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013, s.147)’e göre, araştırmada bazen bir ya da birkaç örneklemin aynı anda çalışılmasına yer verilebilir. Araştırmada dört öğretmen adayından bir öğretmen adayının uygulama sürecine ait verilerine yer verildiğinden ‘İç Örnekleme’ye gidilmiştir. İç örneklemede araştırmacı, araştırma verisi için önemli bilgilerin miktarını arttıracak dokümanları, zamanı ve bireyleri belirler. Böylece, ortamdaki herkesle çalışılmamış olur (McMillan, 2004’ten akt. Türkkan, 2008, s.76). İç örneklemeyi belirlemede yararlanılan ölçüt, 25.05.2017 tarihinde toplanan tez izleme komitesi üyeleri tarafından görsel kültür öğretimi için etkili bir örnek olarak düşünülen ‘kimlik’ adlı etkinliğe yer verilmesine ilişkin alınan ortak karardır. Böylece

7.Sınıf Görsel Sanatlar Dersinde uygulama öğretmen adayının gerçekleştirdiği kimlik etkinliği, araştırmanın geçerliğini ve güvenirliğini destekleyecek şekilde ek veri olarak kullanılmıştır.

3.1.4. Araştırmacı rolü

Araştırmacı doktora programında ders aşamasındayken seçmeli bir ders olarak açılan ve bu araştırmanın konusunu oluşturan 'görsel kültür 'dersini almıştır. Araştırmacı ilgisini çeken bu dersle birlikte görsel kültür ve sanat eğitimi ilişkisi üzerine alanyazını taramaya başlamıştır. Hem ulusal hem de uluslararası alanda yapılan birçok çalışmayı incelemiştir. Türkiye bağlamında yapılan araştırmalara daha çok yoğunlaşmış ve görsel kültür uygulamalarının sanat eğitiminin farklı öğretim seviyelerinde çok sayıda çalışma olmasına rağmen sanat öğretmenliği eğitimi üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olduğunu görmüştür. Ayrıca yapılan araştırmaların çoğunda görsel kültür öğretiminin sanat eğitimine nasıl dâhil edilebileceğine ilişkin çalışmalara ihtiyaç duyulduğunun, öğretmenlik eğitim programlarında görsel kültür uygulamalarına yer verilmesi ve bu uygulamaların öğretmen adaylarına kendi sosyal bağlamlarında öğretilmesi gerektiğinin belirtildiğini fark etmiştir. Bunun üzerine araştırmacı, Türkiye'deki sanat öğretmenliği eğitimi üzerine devlet üniversitelerinin lisans programlarını incelemiş, böylece görsel kültür üzerine zorunlu bir dersin olmadığı gibi alan eğitimiyle ilişkilendirilen bir dersin de olmadığını tespit etmiştir. Bu bağlamda araştırmanın uzman görüşleri doğrultusunda sanat öğretmen eğitiminde önemli bir alan eğitimi dersi olan 'Özel Öğretim Yöntemleri' dersinde gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

Özel Öğretim Yöntemleri Dersi, eğitim ve sanat bileşeninden oluşan, sanat öğretiminin hem kuramsal hem de uygulamalı boyutlarını ele alan çok kapsamlı bir derstir. Ayrıca bu ders, sanat öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine hazırlanmasında da önemli bir belirleyici olarak görülür. Bu perspektiften bakıldığında dersin öneminin farkında olan araştırmacı dersin içeriği ile ilgili kapsamlı bir araştırma yapmıştır. Öncelikle YÖK tarafından belirlenen Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programı'nda bu dersin içeriğini incelemiştir. Daha sonra edindiği bilgileri devlet üniversitelerinin Resim-İş Öğretmenliği Programı'nda varolan bu derse ilişkin bilgi paketleriyle karşılaştırmıştır. Ders içeriklerinin programla benzer olduğunu tespit etmiştir. Bu ders I ve II şeklinde olmak üzere iki yarıyılda verilmektedir. Özel Öğretim Yöntemleri I dersi sanat ve eğitim ilişkisi üzerine daha kuramsal bilgileri içerirken Özel

Öğretim Yöntemleri II dersi daha uygulama temelli ve öğretmen adaylarını mesleğe hazırlayıcı niteliktedir. Bu kapsamda uzman görüşü alınarak bu araştırmanın Özel Öğretim Yöntemleri II dersinde uygulanması uygun görülmüştür. Daha önceden öğretmenlik deneyimi olmayan araştırmacı 2016 -2017 güz öğretim yılında tez danışmanının yürüttüğü 'Özel Öğretim Yöntemleri I' dersini takip etmiştir. Araştırmacının tez danışmanıyla birlikte bu dersin içeriğini hazırlaması ve kimi zaman dersi kendisinin yürütmesine olanak tanınması hem öğretmenlik deneyimi kazanmasına hem de kendi uygulama sürecine ilişkin eylem planlarını hazırlamasına yardımcı olmuştur.

Araştırma Özel Öğretim Yöntemleri II dersinin çağdaş yaklaşımlardan görsel kültür öğretimi yoluyla iyileştirilmesi, geliştirilmesi ve tüm bunların öğretmen adaylarının üzerindeki etkisinin incelemek olarak düşünüldüğünden araştırmanın eylem araştırması deseniyle gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Araştırmacı doktora eğitiminin ders aşamasında nitel araştırma yöntemleri dersini almıştır. 27 Haziran 2015 tarihinde bir yayınevi tarafından gerçekleştirilen 'Eylem araştırması çalıştay'ına katılmıştır. Ayrıca 2017-2018 öğretim yılı bahar yarıyılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Bilgisayar Öğretmenliği Bölümünde açılan nitel veri analizi dersini izlemiştir. Bu derste verilerin analizinde NVIVO 11 programının kullanımı üzerine bilgiler edinmiştir. Fakat araştırmada NVIVO programını kullanmadan analiz yapmayı tercih etmiştir. Bu bağlamda nitel araştırma yöntemleri kapsamında birtakım bilgiye, beceriye ve tutumlara sahip olmuştur.

Stringer'a (2014) göre, eylem araştırmasında araştırmacı, katılımcıların yaşadıkları problemleri tanımlayabilmesinde ve etkin çözümler bulabilmesinde danışman görevi üstenmeli, onlar için bir kaynak kişi olmalıdır. Ayrıca araştırmanın amacını, ne ile ilgilendiği ve süreçte ne tür görevler üsteleneceğini tehditkâr olmayan bir dille anlatmalıdır. Tüm katılımcılara eşit mesafede olmalıdır. Katılımcılarla resmi olmayan mekânlarda da (kafe, restoran, spor merkezi vs) buluşmalıdır. Böylece araştırmacı, tanındıkça ve kabul görmeye başladıkça katılımcılar kendilerini daha özgürce ifade edeceklerdir. Ayrıca katılımcıların istedikleri zaman kendisine erişilebilir olmasını da sağlamalıdır.

Araştırmacı uygulama süreci boyunca katılımcılarla sürekli etkileşim halinde olmuştur. Katılımcıların sorularına anlayışla karşılık vermiş ve sorunlarına çözümler bulmalarında rehber olmuştur. Katılımcılara samimiyetle araştırmanın amacından ve

kullanım alanından bahsetmiştir. Onlarla kimi zaman hafta sonları kafelerde buluşarak sohbetler gerçekleştirmiştir. Bu durum katılımcıların araştırmacıyı benimsemesine ve süreçte daha etkin hale gelmelerine katkı sağlamıştır. Araştırmacı katılımcılara gerçekleşen etkinliklerle ilgili akıllarına takılan herhangi bir sorun olduğunda kendisini çekinmeden arayabilecekleri söylemiştir.

Creswell'e (2012) göre, eylem araştırmacıları, kendi uygulamalarıyla ilgili eylemleri ve eylemlerin yarattığı koşulları izlerler ve gelecekteki bir eylemin oluşumunu geriye dönük olarak yeniden yapılandırırlar. Bu durum kendi eğitsel uygulamaları üzerine düşünmelerini ve kendilerini geliştirmelerini sağlar. Araştırmacı iki haftada bir toplanan geçerlik ve güvenirlik toplantılarında gerçekleştirdiği eylem planlarıyla ilgili raporlar sunmuştur. Bu toplantılarda alınan kararlar üzerine eylem planlarını kimi zaman değiştirerek kimi zaman da olduğu gibi uygulamıştır. Uygulama sürecinde topladığı verilerin dökümlerini yapmış ve bilgisayar ortamında bir veri seti şeklinde dosyalamıştır. Bu sırada verileri okuyarak yanlarına küçük notlar almış veri analiz sürecini başlatmıştır. Uygulama tamamlandığında ise tüm verilerin analizlerini yapmıştır. Bulguların sunulması ve yorumlanmasında ise katılımcıların olumlu- olumsuz her türlü görüşlerine doğrudan alıntılarla yer vermiştir. Bunlarla birlikte araştırma raporunun anlaşılır ve sade bir dille yazılmasına da özen göstermiştir.

3.1.5. İşbirliği rolü

Eylem araştırmacıları, genellikle araştırmalarında başkalarıyla iş birliği yaparlar. Bu işbirliğinde katılımcılar, okulun içinden biri, üniversite araştırmacıları veya dernek grupları olabilir. İşbirlikçi ilişkilerde tüm katılımcılar samimi ve uygun bir dille araştırmacının sorunlarına dâhil olur (Schmuck, 2006). Creswell (2012)' e göre bir eylem araştırmasına pek çok kişi veya grup katılabilir. Bu kişiler araştırmacı ile birlikte eylem planlarının gelişimine, verilerin toplanmasına ve analizine, bulguların sonuçlarına ve en sonunda araştırma raporunun sunumuna yardımcı olabilirler. İşbirliği eylem araştırmasının anlaşılması hususunda büyük önem taşır. Bu araştırmada işbirliği, tez izleme ve geçerlik komitelerinde yer alan üyelerle gerçekleşmiştir.

Bu araştırmanın Tez İzleme Komitesi üyeleri her altı ayda bir toplanıp araştırmacının sunduğu raporlara ilişkin görüşlerini ve önerilerini dile getirmişlerdir. Üyeler araştırmanın eylem planlarının değerlendirilmesinde, ikinci aşamaya geçilmesinde, alanyazın içeriğinin belirlenmesinde, analizlerin kontrol edilmesinde ve

bulguların raporlarına ilişkin görüşler geliştirilmesinde etkin olmuşlardır. Kısacası, araştırma sürecinin ayrılmaz bir parçası haline gelen üyelerin bakış açıları ve tepkileri araştırmanın gelişiminde ve değişiminde önemli bir rol oynamıştır. Araştırmanın tez izleme komitesi üyeleri şöyle oluşturulmuştur:

- Tez danışmanı,
- İkinci tez danışmanı,
- Görsel kültür ve eylem araştırması üzerine doktora tez uygulamasını tamamlamış eğitim programları ve öğretim alanından bir uzman,
- Doktora tez uygulamasını tamamlamış ve birçok tez izleme komitelerinde yer almış alan eğitiminden bir uzman yer almıştır.

Araştırma süreci boyunca Tez İzleme Komitesi üyeleri araştırmaya ilişkin araştırmaya ilişkin pek çok karar almıştır (Bkz. Tablo 3.2).

Tablo 3.2. *Tez izleme komitesi toplantılarında alınan kararlar*

Toplantı tarihi	Toplantı türü	Toplantının amacı	Toplantıda alınan kararlar
25/11/2015		Hazırlanan eylem planları sunulmuştur.	Hangi eylem planlarının uygulanacağı üzerine ortak bir görüş birliğine varılmıştır.
30/05/2016		Araştırmanın uygulama sürecinde gerçekleşen eylem planları sunulmuştur.	Araştırmanın 2. sorusu kapsamında ikinci bir uygulama sürecine geçilmesine karar verilmiştir.
11/01/2017		Alanyazın sunulmuştur. Analiz süreci hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır.	Alanyazının tekrar gözden geçirilmesine, gerekirse tekrar toplanıp içeriğin birlikte belirlenmesine karar verilmiştir.
25/05/2017	TİK	Araştırmanın 2.sorusu kapsamında gerçekleşen uygulama sürecinin öğrenme etkinlikleri sunulmuştur.	Araştırmanın veri doygunluğunun sağlandığı analiz aşamasının tamamlanması gerektiği belirtilmiştir.
05/01/2018		Alanyazının büyük bir bölümü, veri analizinden de kesitler sunulmuştur.	İşbirliği içerisinde tüm alanyazın gözden geçirilip içeriğin son hali belirlenmiştir.
30/05/2018		Tüm verilerin analizi sunulmuştur.	Araştırma sorularıyla bazı temalar ve alt temaların uyuşmadığı bu nedenle tekrar ele alınması gerektiği belirtilmiştir.
04/01/2019		Araştırmanın verileri kapsamında elde edilen bulgular ve yorumları sunulmuştur.	Bazı bulguların adlandırılmasında değişikler yapılması, bulguların görselleşmesini sağlayan şekillerin biçimsel anlamda yenide tasarlanması gerektiği kararı alınmıştır.

Stringer'e (2014, s.20) göre, eylem araştırmasında yalnızca 'ne' olduğunu değil, bir şeylerin 'nasıl' gittiğini de anlamak adına araştırmaya destek veren kişilerin konuyla ilgili olayları nasıl algıladıklarının, yorumladıklarının ve tepki verdiklerinin dikkate alınması gerekir. Bu bağlamda araştırmanın ilk basamağının uygulama sürecinde bir geçerlik ve güvenirlik komitesi oluşturulmuştur. Araştırmanın geçerlik komitesi üyeleri arasında;

- Tez danışmanı,
- İkinci tez danışmanı,
- Görsel kültür üzerine doktora tez uygulamasını tamamlamış ve birçok geçerlik komite toplantılarında yer almış alan eğitiminden bir uzmanı yer almıştır.

Geçerlik ve güvenirlik komitesi üyelerinden iki kişi farklı üniversitedeki araştırmacılardan oluştuğundan toplantılar internet ortamında Skype programı üzerinden yürütülmüştür. Komite, araştırmanın 12 haftalık uygulama sürecinde iki haftada bir olmak üzere toplam altı kez toplanmıştır. Araştırmacı, bu toplantılarda iki hafta boyunca video kayıtlarının mikro analizlerini, elde ettiği dokümanların yazılı raporlarını ve uygulama sürecinde karşılaştığı sorunlara ilişkin alan notlarını e-posta yoluyla komite üyeleriyle paylaşmıştır. Komite üyeleri de toplantılarda araştırmacının iki haftalık sürecini değerlendirip görüş ve önerilerini dile getirmişlerdir. Kemmis ve Wilkinson (1998)'a göre eylem araştırmacıları problemlerine farklı çözümler düşünürler ve fikirlerini görüş olarak geliştirirler. Bu araştırmada araştırmacı, belirtilen görüşleri ve yapılan önerileri dikkate alarak düzenlemeler yapmış ve bir sonraki eylem planına geçmiştir. Kısacası, oluşturulan geçerlik ve güvenirlik komitesi, araştırmanın sorunlarına yönelik etkili çözümler getirmesinde ve eylem planlarının değerlendirilmesinde, düzenlenmesinde ve geliştirilmesinde çok önemli katkılar sağlamıştır.

3.1.6. Veri toplama teknikleri

Nitel araştırmada, somut kanıtlar veya nesnel verilerin toplanması yerine insanların günlük deneyimlerini, varsayımlarını, görüşlerini veya inançlarını açığa çıkaran ve tartışmaya açık hale getiren ortamların yansımasını sağlayan veriler toplanır (Stringer, 2014). Mil-Haberman ve Saldana (2014)'ya göre nitel veriler, temelde insanların kendi yaşamlarındaki olaylara ve süreçlere yükledikleri anlamları belirlemek ve bu anlamları onların çevrelerindeki sosyal dünyaları ile ilişkilendirmek için uygundur. Stringer (2014)'a göre araştırmacılar bir eylem araştırması sürecinde araştırmanın problemi ya da

konusuna ilişkin katılımcıların deneyimleri ve bakış açıları hakkında bilgi toplar ve onlara göre açıklar. Böylece katılımcılar, problemin doğasını tanımlama ve bilgi toplama sürecine bilinçli bir şekilde dâhil olurlar.

Fraenkel ve Wallen (2003)'e göre, üç farklı nitel veri toplama yöntemi vardır. Birincisi öğretmenlerin eğitsel süreçte yer alan katılımcıları gözlemlemesi ve görülenleri, duyulanları daha iyi betimlemek adına kayıt altına almasıdır. İkincisi, bir ya da daha fazla kişi arasında sözlü ya da yazılı şeklinde soru-cevap alışverişine dayanan görüşmedir. Üçüncüsü ise ders planları, öğrenci portfolyoları toplantı tutanakları gibi yazılı veya görsel dokümanların incelenmesidir. Mills (2003, s.52)'e göre nitel araştırmanın gücü, tek bir yöntem yerine pek çok farklı yöntemle bilgi toplanmasına dayanan 'veri çeşitlemede' (Triangulation) yatar. Nitel araştırmalarda veri çeşitleme, çoklu veri kaynaklarının işbirliğini (gözlem, görüşme, doküman incelemesi vs), çoklu katılımcıları, araştırmacıları (öğretmenler, veliler, öğrenciler vs.) ve çoklu kuramsal çerçeveleri kapsar (Glesne, 2013). Nitel araştırmalarda çoklu araçlardan yararlanmak araştırmanın güvenirliliğine, inandırıcılığına ve özgünlüğüne katkı sağlar (Mills, 2003; Glesne, 2013; Stringer, 2014). Bu araştırmada çoklu veri toplama tekniklerinden ve farklı katılımcılardan yararlanarak veri üçlemesine gidilmiştir. Araştırmacı süreci hem aktif hem de pasif bir rolde deneyimlemesiyle gözlem tekniğinden; sorgulayan, soran bir role girmesiyle görüşme tekniğinden ve elde ettiği belgeleri, kayıtları incelemesiyle dokümanlardan ve görsel-işitsel malzemelerden yararlanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarıyla birlikte onların öğrencilerini de sürece dâhil ederek farklı katılımcılarla işbirliğine gitmiştir.

3.1.6.1. *Gözlem*

Mills'e (2003) göre, eylem araştırmasından yararlanan öğretmenlerin kendi sınıflarını gözlemlemek için olanakları çok kapsamlıdır. Öğretmenlerin sınıflarındaki sözel veya sözel olmayan etkileşimleri izlemeleri ve düzenlemeleri kendi öğretimlerinin bir bileşenidir. Bu nedenle eğitim alanında doğrudan gözlemin bir veri toplama tekniği olarak kullanılması yabancı değildir. Ancak eylem araştırması nitel veri toplama tekniği olarak gözlem sürecini incelemek adına daha sistematik ve titiz bir yol sunar.

Nitel veri toplama araçlarından biri olan gözlem, belirli bir ortamda görülenlerin ve duyulanların dikkatlice izlenmesi ve bunların sistematik bir şekilde kayıt altına alınmasıdır (Mertler, 2006, s.93). Stringer (2014)'e göre, eylem araştırmasında gözlem

katılımcıların dünyalarına ilişkin bir resim oluşturmasıyla ve onların günlük faaliyetlerini nasıl yürüttüklerini anlamaya yardımcı olmasıyla 'Etnografik' bir niteliğe sahiptir. Bu bağlamda nitel araştırmalarda herhangi bir ortamda katılımcıların davranışlarına ilişkin kapsamlı, ayrıntılı ve zamana yayılmış bir resim elde edilmek isteniliyorsa gözlem tekniği kullanılabilir (Yıldırım ve Şimsek, 2013, s.119). Bu araştırmanın doğasına ilişkin katılımcıların deneyimleri ve bakış açıları üzerinden bilgi toplamak önemli olduğundan 'gözlem' tekniğinden yararlanılmıştır.

Bu araştırmada, araştırmacı araştırmanın bir parçasıdır. Başka bir deyişle, araştırmacı araştırmada etkin bir rol oynamıştır. Bu nedenle araştırmada, araştırılan konu üzerinde daha sağlam, gerçeği daha iyi yansıtan bilgiye ulaşabilmek adına 'katılımcı gözlem' tekniği kullanılmıştır. Katılımcı gözlem tekniğiyle, gözlemci başkalarının yaşamlarına girerek, onların sosyal dünyayı nasıl algıladığını ortaya çıkarmaya çalışır (Ekiz, 2013, s.57). Spradley (1980'den akt. Mills, 2003)'e göre katılımcı gözleme en az iki amaç üzerinden başvurulur:

- Bir durumun faaliyetlerini, insanlarını ve fiziksel yönlerini gözlemlemek,
- Faydalı bilgi sağlayan belirli bir duruma uygun faaliyetlerde bulunmak.

Mills'e (2003) göre, katılımcı gözlem sunulan fırsatlara ve gözlemlenen durumlara bağlı olarak farklı aşamalarda gerçekleşebilir. Örneğin; bir katılımcı gözlemci, aktif katılımcı gözlemci, ayrıcalıklı katılımcı gözlemci veya pasif gözlemci olabilir. Bu araştırmanın 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde gerçekleşen ilk uygulama aşamasında araştırmacı, 'aktif katılımcı gözlemci' rolündedir. Fakat araştırmanın 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde 'Öğretmenlik Uygulaması' dersinde gerçekleşen ikinci aşamasında ise araştırmacının bu rolü, 'pasif bir gözlemciye' dönüşmüştür.

Mills'e (2003) göre, öğretmenler, öğretim uygulamalarında aktif katılımcı gözlemcidirler. Öğretmenler, aktif olarak eğitim verirken aynı zamanda verdiği eğitimin etkilerini gözlemler ve eylem planlarını buna göre yeniden düzenler. Ancak aktif katılımcı gözlemci rolünde olan öğretmenler, kimi zaman kendi öğretim uygulama süreçlerine çok fazla odaklandıklarında gözlemlerini sistematik bir şekilde kayıt altına almakta zorlanabilirler. Bu nedenle verilerin video veya ses kaydı yoluyla kayıt altına alınma işlemi önemlidir. Böylece araştırmanın geçerliği ve güvenirliği için verilerin nesnelliği ve bağımsızlığı büyük ölçüde sağlanmış olur. Bu araştırmanın 26.02.2016-13.05.2016 tarihleri arasında gerçekleşen uygulama sürecinde araştırmacı kendi öğretim uygulamalarından sorumlu olduğundan aktif katılımcı gözlemci rolündedir. Aktif

katılımcı gözlemci rolünde olan araştırmacı, araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcıların gündelik deneyimlerini, görüşlerini ve inançlarını açığa çıkaran ve tartışmaya açık hale getiren öğrenme ortamını daha sistematik bir şekilde gözlemlemek için video aracılığıyla kayıt altına almıştır.

Uygulama sürecinde 12 hafta boyunca elde edilen video kayıtları ilk olarak araştırmacı tarafından incelenmiştir. Araştırmacı uygulama sürecine ilişkin elde ettiği video kayıtlarının makro analizlerini yaparak geçerlik komitesi toplantılarında komite üyelerine sunmuştur. Geçerlik komitesinin video kayıtlarını inceleyip görüşlerini bildirmeleri için araştırmacı tarafından EK-7'de yer alan video gözlem formu hazırlanmıştır. Araştırmacı bu formu komite üyelerine sunmuştur. Ancak komite üyeleri hazırlanan formun çok genel olduğunu görsel kültür bağlamında daha özele indirgenmesi gerektiğine yönelik birtakım eleştiriler getirmişlerdir. Komite üyelerinin gözlem formuna ilişkin görüş ve önerileri şöyledir:

> A.Ö: Ben alanla ilgili alanyazını inceleyerek gözlem formunu yeniden oluşturdum. Sizlere gönderdiğim bu formun son haliyle ilgili görüşlerinizi almak istiyorum.
>
> Coşkun: Biz bu geçerlik komitesinde hem katılımcıları hem de araştırmacıyı mı gözlemleyeceğiz. Yoksa sadece araştırmacıyı mı ele alacağız.
>
> Mamur: Görsel kültür üzerine oluşturulan etkinliklerin hem öğrenciler hem de Sevcan üzerinden değerlendirilmesi alınabilir. Ancak bu gözlem formu çok genel olmuş gibi geldi. Bunun görsel kültür bağlamında daha spesifik hale gelmesi gerekiyor.
>
> Coşkun: Aslında yaptığı etkinliğe yönelik soruları yazarsa daha iyi olur.
>
> Mamur: Yani tamam sosyal boyut, bilişsel boyut, eleştirel düşünme ve yansıtıcı ortamdan gidilebilir. Çünkü onlar da görsel kültürün içerisinde olan kavramlar ve boyutlardır. Mesela yansıtıcı ve eleştirel düşünme çok önemli ama işte burada çok genel ifadeler var. Görsel kültür öğretimi felsefesinde daha spesifik cümlelerle aktarılması gerekiyor diye düşünüyorum.
>
> A.Ö: Peki, her hafta için ayrı mı hazırlanmalı yoksa daha genel mi hazırlamalıyım?
>
> Mamur: Bir tane olup her haftaya uyarlanabilir. Her hafta ayrı ayrı çok zor olur.
>
> Dilli: Ayrı ayrı olursa gelişimi gözlemlenmekte zorlanabilir.
>
> Mamur: Gerçekleşen eylem planlarının nasıl uygulandığı, yansıtıcı mı, mesleki yönleri gösteriyor mu? Çocukları eleştirel düşünmeye yönlendiriyor mu? Öyle bir form olması gerekiyor (GKT, 21.03.2016).

Geçerlik komitesi üyelerinin bu görüşleri ve getirdikleri öneriler araştırmacı tarafından gözlem formunun değerlendirilmesine, yeniden düzenlenmesine ve geliştirilmesine katkı sağlamıştır. Hazırlanan yeni gözlem formu tekrar uzman görüşüne sunularak uygun olduğu belirtilmiştir. 30.05.2016 tez izleme komitesi toplantısında alınan kararla araştırmanın alt amaçlarından 'Öğretmen adaylarının görsel kültür öğretimine ilişkin kazanımları kendi eğitim uygulamalarında nasıl gerçekleşmektedir?' sorusuna hizmet edecek verilerin toplanması adına araştırmanın ikinci uygulama aşamasına geçilmiştir. Bu aşama araştırmacı ve dört öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu süreçte araştırmacı pasif gözlemci rolündedir. Mills (2003)'e göre, eylem araştırmasında pasif gözlemci rolünü üstlenen öğretmenler artık öğrenmenin sorumluluğunu üstlenmek yerine sadece veri toplamaya odaklanır. Bu araştırmada da araştırmacı 8 hafta boyunca dört öğretmen adayının farklı öğretim seviyelerinde uyguladıkları görsel kültür temelli öğrenme etkinliklerini pasif bir rolde gözlemlemiştir. Araştırmacı, etkinlikleri gözlenmesinde daha önceden öğrenci ve öğretmen olmak üzere videoların gözlemlenmesi için hazırladığı iki boyutlu gözlem formunu bu aşamada öğretmen adaylarını ve öğrencilerini gözlemek için kendisi kullanmıştır.

3.1.6.2. *Görüşme*

Nitel veri toplama tekniklerinden biri de öğretmen araştırmacıların görüşme veya anket tekniklerinden yararlanarak öğrencilere, velilere veya başka öğretmenlere sordukları sorulardır. Görüşme nitel araştırmalarda en çok tercih edilen veri toplama araçlarından biridir. Bunun en önemli nedenlerinden biri bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına yönelik bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.147). Görüşme, gözlemleyemediğimiz davranışlar, duygular veya insanların etraflarındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için gereklidir (Merriam, 2013, s.86). Görüşmeler yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere sınıflandırılır (Merriam, 2013, Mertler 2006). Bu araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı birçok temel soru sorar, aynı zamanda duruma göre verilen cevapları takiben araştırmacı tarafından kullanılabilecek ya da kullanılmayacak alternatif sorular da yer alabilir (Mertler, 2006, s.96). Bu araştırmadaki görüşme soruları sondaları içerecek şekilde yarı-yapılandırılmış

biçimde hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları EK-8, EK-9 ve EK-10'da yer almaktadır.

Nitel araştırmalarda görüşmeler bireysel veya grup halinde yapılabilir. Bu araştırmada ise görüşmeler hem bireysel hem de grup halinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında odak grup görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Mills (2003, s.62)'e göre odak grup görüşme tekniği, birçok kişiden yola çıkarak ortak bir anlayış yaratmak ve aynı zamanda belirli kişilerin görüşlerinin alındığı grup görüşmelerini içerir. Merriam (2013, s.91)'a göre ise nitel araştırmanın bir yöntemi olarak odak grup; konu hakkında bilgisi olan insanlarla görüşmenin yapıldığı bir veri toplama yöntemidir. Mertler (2006)'e göre, odak grup görüşme tekniğinin araştırmalarda kullanılma nedenini kısaca özetlemek gerekirse;

- Grup etkileşimi aracılığıyla insanların düşünce ve deneyimlerinin paylaşılması,
- Yapılan bir tartışma sonucunda aynı konuya yönelik farklı bakış açılarının ortaya çıkması,
- Grupların bireylere göre daha yaratıcı olması,
- Sorunların daha hızlı çözülebilmesi,
- Toplanan verilerin daha zengin olması,
- Kısa sürede ve daha fazla sayıda seçenek üretebilmesidir.

Nitekim odak grup görüşmesinin bu avantajları olduğu gibi dezavantajları da vardır. Berg ve Lune (2015, s.191) göre odak grup görüşmenin dezavantajları şöyledir:

- Toplanan veriler, araştırmacının moral ve motivasyon sağlayabilme becerisinden etkilenir.
- Odak grupları, anket hatta bireysel görüşmelerde olduğundan daha farklı bir analizin sürecini gerektirir.
- Odak grup görüşmesine katılımda gönüllülük esastır. Dolayısıyla bir oturuma katılım planlanandan az olabilir.
- Odak grup görüşmelerinde zaman olabildiğince kısa tutulmalıdır (en ideali 30-60 dakika)
- Odak grup görüşmesinde sorulacak soruların sayısı belirli oranlarda sınırlandırılmak zorundadır.

- Bireysel olarak verilen cevaplar değil, grupların verdikleri cevaplar nihai veri olarak kullanılır.
- Araştırmacı yeterince aktif olmazsa baskın karakterler grubun sorulara vereceği cevapları etkilerler.

Odak grup görüşmelerinde katılımcı sayısı da önemlidir. Genellikle verinin bütünlüğü açısından 7-8 kişilik bir grubun oluşturulması gerektiği vurgulanır. Daha geniş grupların yönetilmesi zor olduğu gibi bu gruplarda bilgiyi anlamak ve kontrol etmek de karmaşık bir hal alabilir. Ayrıca grup içinde bir veya iki kişinin daha baskın hale gelmesine neden olabilir (Berg ve Lune, 2015). Bu bağlamda bu çalışmada araştırmacı katılımcıların gönüllüğünü dikkate alarak 7 kişilik bir grup oluşturmuştur. Araştırmacı oluşturduğu grupla katılımcıların araştırmaya ilişkin deneyimlerini, etkileşimlerini ve tutumlarıyla ilgili paylaşımlarını gözlemlemiştir. Görüşme sırasında ortaya çıkan anlamları ve cevapları bireysellikten ziyade sosyal bir yapı içerisinde yapılandırmıştır. Hem bireysel hem de grup halinde gerçekleşen tüm görüşmeleri ses kayıt cihazı ile kaydetmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında ise görüşmeler bireysel olarak gerçekleşmiştir. Gönüllük esasına dayanan bu görüşmelere dört öğretmen adayından biri sözlü olarak değil de yazılı olarak katılmak istemiştir. Bunun üzerine araştırmacı katılımcının bu görüşüne saygı duyarak üç öğretmen adayının her biriyle ayrı ayrı görüşmeler yapmış diğer öğretmen adayının düşüncelerini de aynı sorular üzerinden yazılı olarak almıştır.

3.1.6.3. *Doküman incelemesi ve görsel-işitsel malzemeler*

Nitel araştırmalarda araştırmacılar, araştırma bağlamında dokümanları gözden geçirerek önemli bilgiler edinebilirler (Stringer, 2008, s.74). Yıldırım ve Şimsek (2013, s.217)'e göre, nitel araştırmalarda araştırmanın geçerliliğini arttırmak amacıyla gözlem ve görüşme verilerinin yanı sıra dokümanlar ve görsel-işitsel materyallerden edinilen veriler de araştırmaya dâhil olabilir. Bu bağlamda bu araştırmada veri çeşitlemesine gidilerek dokümanlar ve görsel-işitsel malzemelerden yararlanılmıştır. Yin (2003)'e göre dokümanlar kendi içinde çeşitlilik gösterir. Bunlar arasında:

- Resmi çalışma ve belgeler,
- Günlükler, bildirgeler ve toplantı kayıtları

- Yönetim dokümanları, öneriler içeren belgeler, gelişim raporları ve diğer benzeri raporlar,
- Mektup, dilekçe ve diğer etkileşim araçları,
- Makaleler, medyada yer edinen haberler ve gazete köşe yazıları

Yukarıda belirtilen bu yazılı dokümanların yanı sıra, video, film ve fotoğraf gibi görsel-işitsel materyaller de nitel araştırmalarda kullanılabilir (Mertler, 2006; Stringer, 2008; Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ancak nitel araştırmacıların dokümanlar ve görsel-işitsel malzemeler kullanmada seçici olmaları gerekir. Araştırılan konu bağlamında dokümanların kullanılmasına ihtiyaç olup olmadığını ve ne tür dokümanları kullanabileceklerini sorgulamaları önemlidir. Aksi takdirde araştırılan konuyla ilgili çok az bağlantılı olan büyük ve hantal bir bilgi yığınıyla baş etmek zorunda kalabilirler (Stringer, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada araştırmacı, 'araştırılan konuyu', 'araştırmanın amacını' ve 'seçilen nitel deseni' dikkate alarak çok çeşitli dokümanlardan ve görsel-işitsel malzemelerden yararlanmıştır. Dokümanlar arasında; 'yansıtıcı öğrenci günlükleri', 'araştırmacı alan notları' ve 'komite toplantı kayıtları' yer almıştır. Görsel-işitsel malzemeler arasında ise 'öğrencilerin sanatsal çalışmalarına ait görseller', 'film' ve 'video kayıtları' vardır. Aşağıda bu dokümanların ve görsel-işitsel malzemelerin kullanım biçimleri daha detaylı bir şekilde maddeler halinde sunulmuştur.

- *Yansıtıcı öğrenci günlükleri:* Kişisel gelişim günlüğü olarak da adlandırılan yansıtıcı günlük, öğrenme-öğretme sürecinin planlanması, hazırlanması ve uygulanması ile ilgili deneyimlerin ve duyguların yansıtılmasıdır. Bu günlükler öznel olduğundan kişiye kendisiyle yapacağı diyalogu yönetme olanağı sağlar (Scales, Briddon ve Senior, 2015, s.27). Araştırmacı, öğretmen adaylarının düşünceleri arasındaki ilişkileri daha net görebilmek ve günlüklerini kişileştirmelerine yardımcı olabilmek için onlardan yansıtıcı günlüklerini istedikleri zaman resimlerle, çizimlerle, alıntılarla, şiirlerle veya fıkralarla destekleyebileceklerini belirtmiştir. Araştırmada EK-11'de yer alan yansıtıcı günlük soruları, Mitchell ve Coltrinari (2001)'nin Bloom taksonomisine göre belirledikleri günlük plan dikkate alınarak hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur (Bkz. Tablo 3.3).

Tablo 3.3. *Yansıtıcı Günlük Planı (Mitchell ve Coltrinari, 2001)*

Ölçütler	Açıklama
Tanımlama	Etkinlik sürecini açıklama ve neler olduğunun yansıtılması
Üstbiliş	Etkinlikle ilgili düşünceler, hissedilenler, değer yargıları ve geliştirilen inançların neler olduğunu belirtme
Analiz	Etkinliklerin uygulanmasının temelinde yatan düşünce yapıları
Değerlendirme	Etkinliğin memnun eden ve endişelendiren yönleri
Yeniden yapılandırma	Etkinliğin daha farklı nasıl tasarlanacağı, neler yapılabileceği

- *Araştırmacı alan notları:* Araştırma günlükleri, araştırma süreciyle ilişkili izlenimleri ve fikirleri kayıt etmek için kullanılır (Johnson, 2015, s.81). Dey (1993, s.38)'e göre araştırmacının alan notları, günlükler yoluyla yansıttığı kendi davranışı ve düşünce şekli ile ilgili bilgilerin analizinde önemli bir veri kaynağı olabilir. Bu araştırmada araştırmacı günlüğü saha notları şeklinde kullanmıştır. Saha notları öğrenme ortamında yaşanan durumların yazılı gözlemleridir. Saha notları, öğretim esnasında yoğun betimlemeler veya kısa notlar ya da öğretim sonrasında notlar ve yansıtmalar şeklinde olabilir (Johnson, 2015, s.82). Araştırmacı saha notlarıyla ilgili gözlemlerini genellikle dersten sonra ya da günün sonunda yansıtmıştır. Araştırmacı, saha notlarında görsel kültür temelli işlenen derse, gerçekleşen etkinliklere, derste oluşan problemlere ve bunlara yönelik çözüm önerilerine, öğretmen adaylarının öğrenme sürecindeki davranışlarına ve kendisini değerlendirmesine yer vermiştir.
- *Toplantı kayıtları:* Araştırmanın toplantı kayıtları, tez izleme ve geçerlik ve güvenirlik toplantılarından elde edilen verilerden oluşmaktadır. Bu toplantılardaki komite üyelerinin etkinliklere ilişkin görüş ve önerileri ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Her bir ses kaydının dökümü yapılmıştır. Araştırmanın özellikle yöntem bölümünde (eylem planlarının geliştirilmesinde) TİK üyelerinin görüş ve önerileri doğrudan yapılan alıntılarla destek veri olarak kullanılmıştır.
- *Öğrenci sanatsal çalışmaları*: Stringer'a (2008, s.74) göre, öğrenci çalışmaları bilgilendirici olmasıyla ve somut bir görsel bilgi sağlamasıyla araştırma için önemli bir veri kaynağıdır. Johnson (2015), öğrenci çalışmalarının öğrencilerin dünyayı nasıl gördüklerine ve konuları nasıl algıladıklarına ilişkin fikir

edinmede, duygusal durumlarını, benlik kavramlarını veya sosyal bakış açılarını anlamada yardımcı olabileceğini vurgular. Günümüzün dijital çağı, insanların yaşam deneyimlerinin görsellerle temsil edilmesini büyük ölçüde etkilemiş ve yaygınlaştırmıştır. Bu nedenle film, fotoğraf, kitap, dergi, afiş ve reklam gibi geniş bir medya yelpazesinde yer edinen dijital görsel temsiller insanların içerisinde bulundukları toplumsal durumları ve sorunları anlamlarını gerekli kılar. Bu bağlamda araştırmada katılımcıların sanatsal çalışmalardaki görsel imgeler üzerinden sosyal-kültürel boyutta yaptıkları sorgulamalar incelenmiştir. Bu görsel imgeler katılımcıların gündelik yaşamlarına ilişkin algıları, duygusal durumları ve toplumsal bakış açıları hakkında bilgiler sunmuştur. Johnson (2015)'a göre öğrencilerin sanatsal çalışmalarında veya performanslarında aranan niteliklerin değerlendirilmesine ilişkin 'Dereceli Puanlama Anahtarı' (DPA) kullanılabilir. Bu araştırmada da araştırmacı katılımcıların sanatsal çalışmalarını değerlendirebilmek için EK-12 ve 13'te yer alan DPA hazırlamış ve uzman görüşüne sunmuştur. Öğrenme ortamında bu DPA'ları kullanarak katılımcılarla birlikte sanatsal çalışmaları değerlendirmiştir. Böylece katılımcıların eleştirel ve yansıtıcı düşünebilmelerine katkı sağlamıştır.

- *Video ve ses kayıtları*: Video kaydı, katılımcıların deneyimlerini ve durumlarını yakalamasıyla ve gerçekleşen eylemlerin, etkinliklerin, olayların, etkileşimlerin ve davranışların doğası hakkında derinlemesine bir anlayış sağlamasıyla görsel-işitsel materyaller içerisinde önemli bir yere sahiptir (Stringer, 2014). Bu araştırmada 12 hafta boyunca tüm ders süreci video kamerayla kayıt altına alınmıştır. Ayrıca yapılan görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

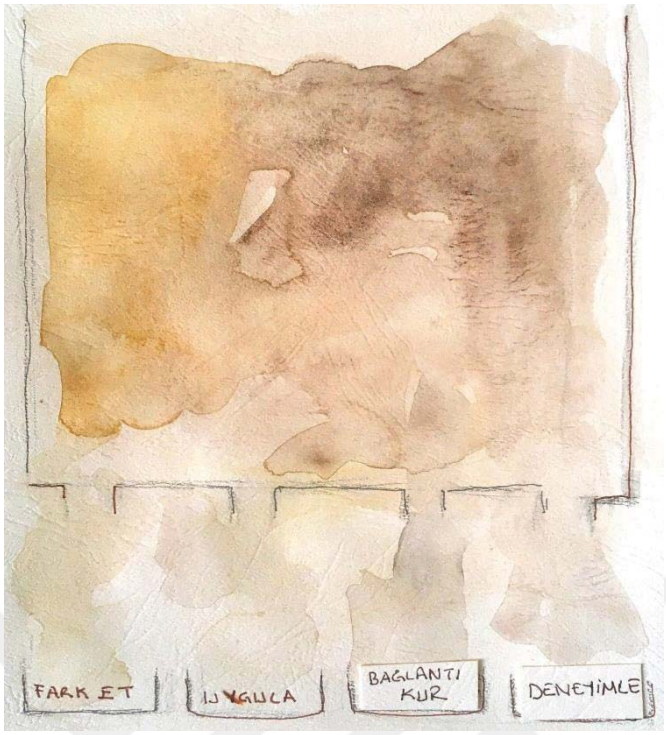
3.1.7. Verilerin analizi ve yorumlanması

Veri analizi, araştırmacı tarafından toplanan verilerin (görüşme metinleri, alan notları, dokümanlar vs) güvenilir, inanılır ve belirli kurallar çerçevesinde sistematik olarak düzenlenmesi ve özetlenmesi anlamına gelir. Veri yorumlama ise araştırmacının 'ne olmuş?' sorusunu sorarak veriden anlam bulmaya çalışmasıdır. Başka bir deyişle, verileri yorumlama bulgular hakkında fikirler geliştirerek bunları alanyazın ve daha geniş kapsamlı alanlar ve kavramlarla ilişkilendirmeye odaklanır (Mills, 2003; Bogdan ve Biklen, 2006). Bu araştırmada araştırmacı kişi ya da olayları betimlemek için tüm kaynaklardan elde ettiği (görüşmeler, gözlemler, doküman incelemeleri) verileri belirli

kurallar çerçevesinde bir araya getirerek sistematik bir biçimde analiz etmiştir. Verilerin tanımlama, sınıflandırma ve kavramlar yoluyla birbiriyle nasıl ilişkili olduğunun yansıtıldığı bu sürecin veri analizi biçimsel olarak tümevarımsaldır.

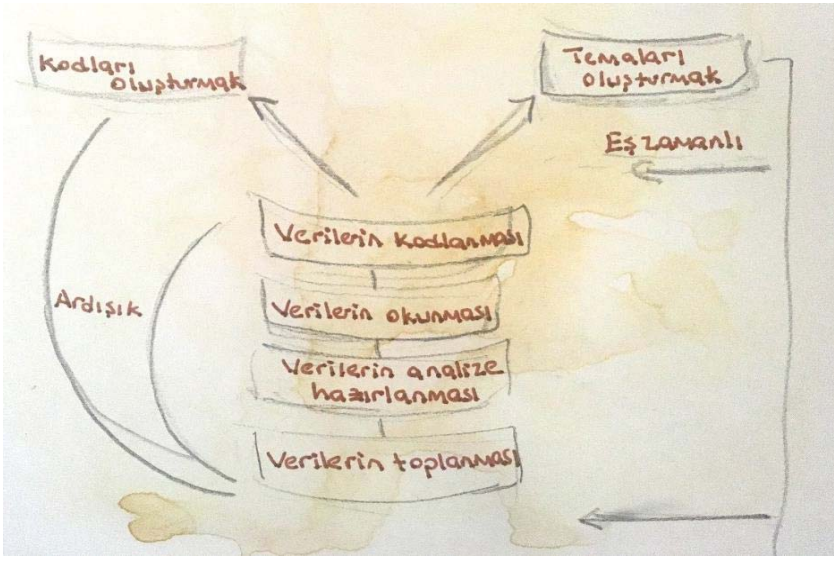
Patton'a (2001, s.56) göre, nitel araştırma, özellikle inceleme, keşfetme ve tümevarımsal odaklıdır. Leavy (2009, s.6) de nitel araştırmada bilginin yapılandırılmasının genellikle tümevarımsal yaklaşımlarla tanımlanacağını ifade eder. Birçok kaynakta (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimsek, 2013) 'içerik analizi' şeklinde de adlandırılan tümevarımsal analiz, veri metinlerinden anlam çıkarmak, çıkarılan anlam doğrultusunda metinleri parçalara bölmek, parçaları kodlar yoluyla adlandırmak, gereksiz fazlalığa karşı kodları incelemek ve bu kodları kapsamlı temalara dönüştürmektir (Creswell 2012). Araştırmacı veri analizi sürecinde öncelikle veri metinlerinden anlam çıkarmak için tanımlamaya, metin parçalarını bölerek parçaları kodlama yoluyla adlandırarak sınıflandırmaya ve son olarak kodlardan temalara ulaşarak kavramsal bağlantıları kurmaya başvurmuştur. Nitel analizin temeli, verileri tanımlama, sınıflandırma ve kavramların birbiriyle nasıl ilişkili olduğunu görme süreçlerine dayanır (Dey, 1993). Nitel araştırmalarda tanımlama, bir ortamdaki insanların, yerlerin ya da olayların ayrıntılı bir şekilde yorumlanmasıdır (Cresswell, 2012). Araştırmacı tanımlama yoluyla verileri özetlemede gereksiz ayrıntıları ortadan kaldırarak verilerin daha önemli özelliklerini daha açık bir şekilde betimlemiştir.

Verilerin sınıflandırılması ise yorumlama ve açıklamanın dayandığı kavramsal temelleri oluşturur. Sınıflandırma kavramsal bir süreçtir (Dey, 1993, s.46). Bu araştırmada da araştırmacı sınıflandırma yaparken iki yol izlemiştir. Birincisi, verileri parçalara ayırarak kodlamalar yapmıştır. İkincisi ayırdığı parçaları (Kodlar) bir araya getirerek temalara ve kategorilere [ana temalara] ulaşmıştır. Böylelikle, belirli bir kategoriye ait olan tüm parçalar bir araya getirilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın veri sınıflandırma süreci verilerin parçalara ayrılmasını ve daha sonra tekrar bir araya getirilmesini içeren kavramsal bir çerçeve sunar. Kısacası, sınıflandırma önemli kavramsal bağlantıların belirlenmesinin temelini oluşturur (Bkz. Şekil 3.8).



Şekil 3.8. *Verilerin tanımlama, sınıflandırma ve kavramsal akışı (Dey, 1993)*

Araştırmadaki verilerin tanımlanması ve sınıflandırılmasında "Fark Et", "Uygula", "Bağlantı Kur" ve "Deneyimle" şeklinde dört ana tema (kategori) üzerinden kavramsal bağlantılar oluşturulmuştur. Araştırmacı bu ana temalara ulaşmada Creswell'in veri analizi sürecini dikkate almıştır (Bkz. Şekil 3.9).

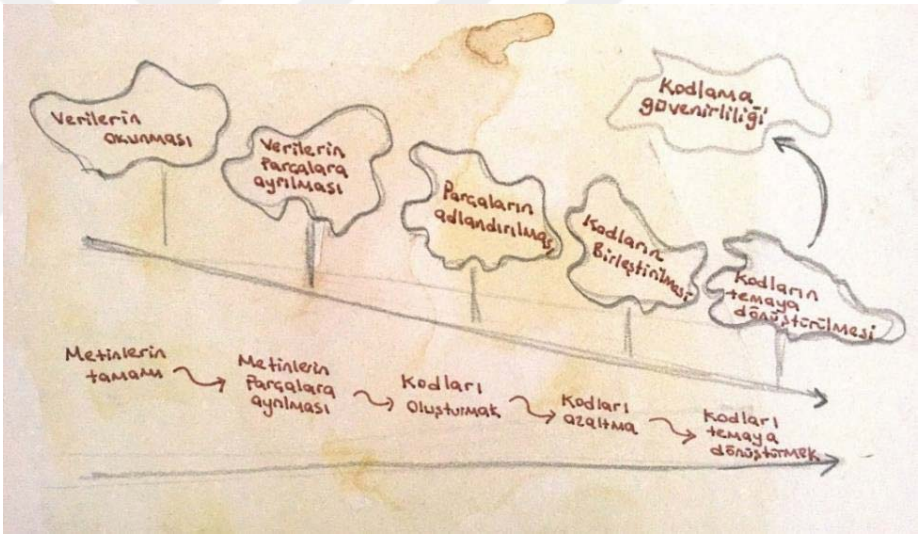


Şekil 3.9. *Creswell'in veri analizi süreci (Creswell, 2012, s.238)*

Araştırmacı verileri toplarken aynı zamanda analiz için hazırlamış ve düzenlemiştir. Bu durum veri toplama ve veri analizi sürecinin eş zamanlı gerçekleştiğini göstermektedir. Araştırmacı ilerleyen zamanlarda verileri okumaya, incelemeye ve tanımlamaya başlamıştır. Bu aşama kodlamaya geçmeye yardımcı olmuştur. Araştırmacı verileri kodlarken veri toplama sürecini tamamlamıştır. Verilerin toplanmasının ardından tüm veriler defalarca okunmuştur. Bu durum araştırmacının yaptığı kodlamalarda değişikliğe gitmesine ve katılımcılar hakkında daha derin bilgiler edinmesine olanak sağlamıştır. Daha sonra yapılan kodlamalarda birbirleriyle ilişkili olduğunu düşündüğü kodları bir araya getirerek alt temalara, alt temalardan da temalar ve ana temalara ulaşmıştır. Kodlardan temalara ilerleyen bu süreç araştırmanın tümevarımsal yapısını özetler niteliktedir. Bu durum veri toplama ve veri analizi arasında ileri geri dönüşlerin varolduğunu gösterir. Araştırmacı da verilerin toplanmasından sonra gerçekleştirdiği veri analizi sonrasında zaman zaman veri toplama araçlarına geri dönme ihtiyacı duymuştur. Aşağıda araştırmacının bu araştırmada gerçekleştirdiği veri analizi adımları maddeler halinde daha detaylı sunulmuştur.

- *Verilerin düzenlenmesi:* Nitel araştırmalarda toplanan verilerin sayıca fazla olmasından dolayı dosya veya bilgisayar klasörlerinde verilerin düzenlenmesi oldukça önemlidir (Creswell, 2012). Araştırmacı verilerin düzenlenmesinde; her türlü verinin kopyalarının saklanmasına, bilgisayar ortamında tüm verilerin (gözlem, görüşme, doküman incelemesi) türlerine göre klasörler oluşturulmasına özen göstermiştir. Ayrıca tüm verilerin dökümleri araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır.
- *Verilerin elle veya bilgisayarla analiz edilmesi:* Araştırmacı verilere daha yakın olmak istediğinden verileri elle analiz etmiştir. Metin bölümlerini işaretlerken renkli kodlamalar yapmıştır.
- *Verilerin genel anlamının incelenmesi:* Nitel araştırmalarda ön inceleme analizi, verilerin genel anlamını elde etmek için verilerin incelenmesini, fikirlerin kayıt altına alınmasını ve daha fazla veriye ihtiyaç olup olmadığını anlamayı içerir (Creswell, 2012). Araştırmacı veri toplama sürecinde veri metinlerini birçok kez okumuştur. Bu verilerin kenarlarına aklına gelen fikirler, kavramlar ve ifadeler üzerine kısa notlar almıştır. Bu süreç araştırmacıyı verilerin kodlanmasına hazırlamıştır.

- *Verilerin kodlanması:* Verilerin analiz edilmesi verilerin kodlanması ile başlar. Kodlama, veriler içerisinde tanımlar ve kapsamlı temalar oluşturmak için metnin parçalara ayrılması ve adlandırılması sürecidir (Creswell, 2012, s.243). Tümevarımsal analiz yaklaşımının benimsendiği bu araştırmada, araştırmacının metin verilerinden anlam çıkarma, verileri parçalara ayırma, bu parçaları kodlarla adlandırma, kodları indirgeme, geniş tanımlamalar ve sınıflandırmalarla bu kodları temalar içine yerleştirme aşamalarından oluşur (Bkz. Şekil 3.10). Araştırmada veriler okunurken belli başlı kelimelerin, ifadelerin ve düşünme biçimlerinin tekrar ettiği ve öne çıktığı görülmüştür. Bu kapsamda araştırmacı veriler içerisinde süreklilik gösteren ifadeleri aramıştır. Bu ifadeleri ve örnekleri temsil edebileceğini düşündüğü kelime ve ifadeleri yazmıştır. Bu kelime ve ifadeler kodlama kategorilerini oluşturmuştur.



Şekil 3.10. *Kodlardan temaya akış (Creswell, 2012)*

Araştırmanın bazı kodlama kategorileri veriler toplanırken ortaya çıkmıştır. Bunlar daha sonra kullanılmak üzere not edilmiştir. Veriler toplandıktan sonra da kodlama kategorileri listesi oluşturulmuştur. Bogdan ve Biklen (2006) farklı konulara değinilebilen kodları temsil eden türler geliştirmişlerdir. Bu kodlar; içerik kodları, durum kodları, kişilerin bakış açıları, kişilerin insanlar ve nesnelerle ilgili düşünme şekilleri, süreç kodları, aktivite kodları, olay kodları ve strateji kodları şeklinde adlandırılmıştır. Bu araştırmada Bogdan ve Biklen (2006)'nin adlandırdığı durum kodları, kişilerin bakış açıları, süreç kodları gibi

kod türlerini içeren ifadelere rastlanılmıştır. Durum kodlar, kişilerin bir ortamı veya konuyu kendilerine göre nasıl tanımladıkları ve gördüklerini ele alır. Süreç kodları, olayların veya durumları zaman içerisinde meydana gelen değişimlerini ifade eder. Kişisel bakış açısı ise kişilerin belirli durumlara ilişkin bakış açılarını ele alan kodlardır. Bu araştırmadaki kodlar, öğretmen adaylarının görsel kültür öğretimi üzerine hem kuramsal hem de uygulama olarak gerçekleştirdikleri sürece ilişkin kişisel bakış açılarından süreçte yaşadıkları değişimlerden ve elde ettikleri deneyimlerden oluşturulmuştur.

- *Kodlar yoluyla temaların tanımlanması:* Nitel verilerin analiz edilmesinde temalar da oldukça önemlidir. Temalar, veri tabanında büyük bir fikir oluşturmak için bir araya getirilmiş benzer kodlar oldukları için nitel veri analizinde temel unsuru oluştururlar (Creswell, 2012). Araştırmacı verilerden kodlara gitmiştir. Benzer kodları bir araya getirerek alt temaları oluşturmuştur. Alt temaları da biraya getirerek ana temalar meydana gelmiştir. Ana tema bazı nitel araştırmacılar tarafından 'kategori' şeklinde de adlandırılmaktadır. Ancak bu araştırmada bu ifade 'Ana Tema' şeklinde ele alınmıştır. Temaların da kodlar gibi pek çok türü vardır. Creswell (2012)'e göre temaların türleri; sıradan temalar, beklenmedik temalar, sınıflandırılması zor temalar, büyük ve küçük temalar şeklinde adlandırılmıştır. Bu araştırmadaki temalar; araştırmacının bulmayı umduğu sıradan temalar, büyük ve küçük fikirleri temsil eden 'Büyük ve Küçük Temalar' şeklinde tanımlanabilir (Bkz. Tablo 3.4).

3.1.8. Araştırmada geçerlik ve güvenirlik

Nitel araştırmacılar katılımcılarla birebir etkileşime geçerek, alanda uzun süre kalarak ve detaylı anlamlara ulaşmak için araştırma yaparak derin bir bilgi yapısını anlamaya çalışırlar (Creswell, 2013, s.243). Bu bağlamda Leavy (2009, s.16)'in dediği gibi, nitel araştırmalardan elde edilen bilgilerin değerlendirilmesinde "herkese uyan tek bir beden" anlayışının olmadığı söylenebilir. Ancak nitel araştırmanın geçerliliğinin ve güvenirliliğinin değerlendirilmesine ışık tutan birtakım söylemler vardır. Bu söylemlerden biri, Lincoln ve Guba (1985'ten akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013)'nın nitel araştırmanın doğasına uygun olabileceğini düşündükleri: 'inandırıcılık', 'aktarılabilirlik', 'tutarlılık' ve 'teyit edilebilirlik' gibi değerlendirme kriterleridir. Bu araştırmanın geçerliliğinin ve güvenirliliğin sağlanmasında bu ölçütler dikkate alınmıştır.

Bu ölçütler kendi içerisinde bazı yöntemler ve yöntemlere ilişkin birtakım yollar içerir. Araştırmacı, Yıldırım ve Şimşek (2013)'in anlatımlarından yola çıkarak bu ölçütlerin içerdiği yöntemleri ve yöntemlere ilişkin de belirlenen yolları özetlemiştir (Bkz. Tablo 3.5). Araştırmanın geçerliği ve güvenirliği de bu özetten yola çıkılarak ölçüt ve onunla ilişkili yöntemler dâhilinde belirlenen yolların araştırmayla ilişkilendirilmesinden oluşturulmuştur.

3.1.8.1. *İnandırıcılık*

- *Uzun süreli etkileşim:* Araştırmanın ilk aşamasında gerçekleşen uygulama süreci 26.02.2016- 13.05.2016 tarihleri arasında olmak üzere toplamda 12 haftalık bir süreci kapsamıştır. Bu süreçte hem araştırmacı hem de uygulayıcı olunduğunda öğrenme ortamında uzun bir süre kalınmıştır. Katılımcılarla sürekli etkileşim halinde olunmuş ve onların konulara ilişkin bakış açıları, paylaşımları ve deneyimleri gözlemlenerek alan notları alınmıştır. Ayrıca veri kaynaklarında öznel algılardan kaynaklanabilecek olumsuz etkileri ve veri kaybını azaltabilmek için on iki haftalık süreç video aracılığıyla kaydedilmiştir.
- Araştırmanın ikinci aşamasında dört öğretmen adayının uygulamaları sekiz hafta boyunca ortamda uzun süre kalınıp gözlemlenmiştir. Bu aşamada pasif gözlemci rolünde olan araştırmacı hazırladığı gözlem formu üzerinden öğretmen adaylarının kendi öğrenme-öğretme süreçlerini yürütme biçimlerini gözlemlemiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının bu süreçte yansıtıcı günlük tutmasını sağlayarak öznel yanlılığı azaltmak adına kendi gözlemleriyle bu günlüklerin karşılaştırmalarını yapmıştır.
- Veri kaynağı olarak kullanılan bireysel ve odak grup görüşmelerin sürelerini uzun tutulmaya çalışılmıştır. Böylece başlarda çekingen davranan, görüş bildirmeyen katılımcıların süre ilerledikçe daha güvenli bir ortamın oluştuğuna inanmaları böylece daha içten ve samimi görüş bildirmeleri sağlanmıştır.
- Derinlik odaklı veri toplama: Araştırmanın uygulama sürecinde her hafta toplanan verilerin dökümleri yapılmıştır. Dökümleri yapılan veriler okunmaya ve analiz edilmeye başlanmıştır. Verilerin araştırma sorularını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Araştırma sorusu kapsamında yetersiz olduğu düşünülen veriler için çözüm önerileri oluşturulmuştur.

Tablo 3.4. *Araştırmanın veri analizinden kesi*

Araştırmanın 1.sorusu: Öğretmen adaylarının görsel kültür öğretimine ilişkin kazanımları kendi sanatsal uygulamalarına nasıl yansımaktadır?
1.Alt soru: Günlük görsel kültür deneyimlerine yönelik farkındalığı nasıl oluşturulmaktadır?

Veri kaynağı	Kod	Öğrenci görüşleri	Alt tema	Tema	Ana tema
REF ÖAYG	Görsel imgelerin alt anlamlarını sorgulama	Bu etkinlikten sonra fark ettim ki reklamların göze hoş gelmesinin altında çok farklı mesajlar yatmaktadır. Bu mesajları belki de göze hoş gelen unsurlarla oluşturulduğu için fark etmemiş olabiliriz. Ama bir reklamı ele aldığınızda onu analiz ettiğinizde satış stratejisini, ideallerini görebilirsiniz. Durum böyle olunca artık önüne gelen her şeyin altında bir anlam olduğunu bilip onu irdelemeye çalışıyoruz (Burcu, RDF). Görsel Kültür dediğimiz, adlandırdığımız, çevremizde olup biteni görmediklerimizi ya da anlamadan sadece görülen anlamı ile kalıp yolumuza devam etmek yerine, görünen nesneyi alt anlamıyla irdeleyebilme yetisine sahip oldum (ÖAG Türkan, 15). Afişin ve reklamın bizim üzerimizdeki etkisini bazen bir reklama hiç bakmadan görebiliyoruz. Bazen de o kadar iyi hazırlanmış sunulmuş bir görsel kültür bizi tüketime sürükleyebiliyor. Görsel kültürün altındaki imgeleri görmeye başladık (ÖAG Fatih, 15).	Görsel imgeleri yorumlama	Gündelik yaşamda görsel kültürün keşfi	Fark et

2. Alt soru: Günlük görsel kültür deneyimlerine yönelik farkındalığı sanatsal çalışmalarına nasıl yansımaktadır?

OGG1 ÖAYG	Kişisel yaşantıyla ilişki kurma	Bu derste en çok hoşuma giden şey, görsellerden ve kavramlardan yola çıkarak yeni anlamlar yaratıp özgün çalışmalar ortaya koymamdı. Böylece kendi düşüncemde,bakış açımda ve hislerimde olan şeyleri ortaya çıkarabildim (Yeşim, OGG1) Konuya, algıya, hissiyata göre bir kare fotoğraf arayışına girmem en güçlü öğrenme deneyimim oldu (Sude, ÖAG).	Sanatsal fikirlerin oluşumu	Tasarlama	Uygula

Tablo 3.4. *(Devam) Araştırmanın veri analizinden kesit*

Araştırmanın 3.sorusu: Öğretmen adaylarının görsel kültür öğretimine ilişkin kazanımları kendi eğitim uygulamalarında nasıl gerçekleşmektedir?

Veri kaynağı	Kod	Öğrenci görüşleri	Alt tema	Tema	Ana tema
ÖAY ÖG	Düşünme becerileri geliştirme → Eleştirel düşünme → Kendi yaşamını sorgulama	Hani hayatlarındaki yerleri çok güzel sorgulayabiliyorlar. Nerde olmak istediklerinin çok güzel farkındalar. Yani kendi değerlerinin çok farkındalar. En önemlisi zaten kimliklerinin farkındalar artık (Türkan, ÖAG) Bu etkinlik bana geleceğim hakkında düşünme şansı verdi. Nasıl, nerede, ne olacağımı düşündüm. En önemlisi artık büyüyoruz. Hayallerimize yönelik bir meslek seçmeliyiz hangisi daha uygun onu düşünmeliyiz. Ben bu etkinlikte bunu kazandım. (Dilara, ÖG) Geleceğim hakkında daha fazla düşünmemi ve karar vermemi sağladı. Geçmişim ve şimdiki anılarımı da hatırlayıp mutlu olmamı sağladı. (Berna , ÖG)	Kazanımların gerçekleşmesini sağlama	Öğrencinin öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme	Deneyimle
ÖAG ÖG	Duyuşsal beceriler geliştirme → Değer verme	Hayatlarından bir nesnenin bile çok güzel duygular yaşatabileceğinin farkına varıyorlar. Bir şeye değer vermeyi, onu korumayı, saklamayı öğrenir hale geldiler (Türkan, ÖAYG, 18.04.2017). Eşyalarımızın bizim hayatımızdaki önemi ve değerini anladım. (Ömer) Her şeye biraz daha önem vermemi sağladı. Küçücük bir şeyin aslında bir anlamı, bir değeri olduğunu öğrendim. Mesela benim resmettiğim şey küçük metal bir yüzük ama onu bana arkadaşım aldığından benim için çok önemliydi (Ceren, ÖG). Hayatımda neler değerli neler değil insanlara değer verdiğini nasıl anlarsın, kendini nasıl değerli hissedersin gibi pek çok şeyi öğrendim (Dilay, ÖG).			

Tablo 3.5. *Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik ölçütleri, yöntemleri ve yolları (Yıldırım ve Şimşek, 2013).*

Ölçütler	İzlenecek yöntem	İzlenecek yol
İnandırıcılık	Uzun süreli etkileşim	• Veri kaynaklarıyla (katılımcılar, gözlenen ortam, dokumanlar vs) uzun süreli etkileşim içinde olma • Olayları bilinçli bir şekilde gözlemleme ve not alma
	Derinlik odaklı veri toplama	• Veri toplarken verilere eleştirel gözle bakma • Verilerin araştırma sorularına yanıt verip vermediğini sorgulama ve gerektiği takdirde ek veri toplamaya gitme
	Veri çeşitleme (Triangulation)	• Veri kaynaklarını çeşitlendirerek farklı bakış açılarını, farklı anlamları ve göstergeleri bir bütün halinde sergileme • Farklı yöntemlerle elde edilen verileri birbirini teyit edecek şekilde kullanma
	Uzman incelemesi	• Alan ve yöntem uzmanlarının araştırmanın geçirdiği süreçlere eleştirel bir gözle bakması ve geri bildirim alınması
Aktarılabilirlik	Ayrıntılı betimleme	• Veriden ortaya çıkan kavram ve temaları yorum katmadan verinin doğasına bağlı kalarak aktarma • Doğrudan alıntılar yapma
	Amaçlı örnekleme	• Süreç içinde ek örnekleme yapabilme
Tutarlılık	Tutarlılık incelemesi	• Verileri sonuçlarla ilişkilendirme • Veri kodlarını kavramlarla karşılaştırma
Teyit edilebilirlik	Teyit incelemesi	• Tüm veri toplama araçlarını, analiz aşamalarını ve raporları saklama ve gerektiğinde incelemeye sunma • Uzman tarafından sonuçların verilerle karşılaştırma

Örneğin; 30.05.2016 tarihinde gerçekleşen tez izleme komitesi toplantısında komite üyeleri araştırmanın 'Öğretmen adaylarının görsel kültür öğretimine ilişkin kazanımları kendi eğitim uygulamalarında nasıl gerçekleşmektedir?' sorusuna ilişkin toplanan ders planlarının bu soruya karşılayacak yeterli bir veri olmadığı görüşülmüştür. Bunun üzerine çözüm önerisi olarak, katılımcıların bu ders planlarını uygulaması uygun görülmüştür. Bunun üzerine araştırmanın ikinci uygulama basamağına ilişkin bir veri toplama süreci başlatılmıştır.

- *Veri çeşitleme:* Araştırmada veri çeşitleme stratejisi olarak hem farklı katılımcılara (öğretmen adayları ve öğrenciler) hem de farklı veri kaynaklarına (gözlem, görüşme, doküman ve işitsel-görsel malzemeler) yer verilmiştir. Bu bağlamda derinlemesine veriler elde edilmesi sağlanmıştır.
- *Uzman incelemesi:* Araştırmanın amacı ve soruları dikkate alınarak hazırlanan veri toplama araçları iki alan uzmanına sunulmuş bunun üzerine alınan görüşler ve öneriler doğrultusunda yeniden şekillendirilmiştir.
- Araştırmada iki haftada bir gerçekleşen geçerlik ve güvenirlik toplantılarında komite üyelerine mikro analizleri yapılan videolar ve süreçte gerçekleşen eylem planlarının raporları sunulmuştur. Komite üyeleri eleştirel bir bakış açısıyla süreci değerlendirip görüş ve öneriler sunmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın bir sonraki eylem planı oluşturulmuştur.
- Araştırmada görüşme, gözlem, doküman incelemesi yoluyla yapılan kodlama ve temalara ulaşmada alandan iki uzmanın görüşlerine başvurulmuştur.

3.1.8.2. *Aktarılabilirlik*

Nitel araştırmalarda 'genelleme' yerine 'aktarılabilirlik' kavramı kullanılır. Çünkü nitel araştırma olay ve olguları derinlemesine incelediğinden araştırma sonuçlarının genellemesi mümkün değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.304). Bunun yerine olay ve olguların bulunduğu bağlam, benzer ortamlara ve süreçlere ilişkin okuyucuda bir anlayış yaratma daha önemlidir. Aşağıda bu kriter kapsamında Tablo 3.6'da yer alan yöntem ve izlenecek yol araştırmanın bağlamında dikkate alınarak maddeler halinde sunulmuştur.

- *Ayrıntılı betimleme:* Araştırmada bulgular çalışmanın gerçekleştiği ortama bağlı kalınarak verilmiştir. Bulgular önce doğrudan alıntılarla verilmiş ve daha sonra yorumlarla desteklenmiştir.

- Bulgularda farklı katılımcıların farklı veri kaynaklarına ait söylemleri bir arada sunulmuştur. Böylece bulguların birbirleriyle hem anlamlılığı ve bütünlüğü hem de birbirlerine transfer edilmesi sağlanmıştır.
- Araştırmanın tüm sürecinde görsel kültür öğretimi ve sanat eğitimine ilişkin alan yazın sürekli okunmuştur. Ulaşılan kavramsal çerçeve veri analizinde ve bulguların yazımında belirleyici olmuştur.

3.1.8.3. *Tutarlılık*

- Sonuçların yazılmasında elde edilen bulgulara bağlı kalınmıştır.
- Araştırmanın alt amaçları detaylı bir şekilde belirtilmiş ve elde edilen verilerin araştırmanın amaçlarıyla tutarlılığı sağlanmıştır.
- Bulguların yazılmasında farklı yöntemlerden gelen veriler aynı anda yer verilerek birbirini tamamlayacak şekilde kullanılmıştır.

3.1.8.4. *Teyit edilebilirlik*

- Araştırmanın tüm verileri analiz edildikten sonra oluşturulan kavramların kodlarla ve temalarla anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı kontrol edilmek üzere alandan iki uzmana sunulmuştur. Ayrıca 30.05.2018 tarihinde toplanan tez izleme komitesi üyelerine de tüm analizlerin raporu sunularak analizlerin iki kez kontrol edilmesi sağlanmıştır.
- Araştırmacı tarafından araştırmanın tüm ham verileri, analiz aşamasında yapılan kodlamaları ve raporun yazılmasında yararlanılan notları ve yazıları gerektiğinde incelenmeye sunulması amacıyla saklanmıştır.

3.1.9. Araştırma etiği

Etik prosedürler tüm araştırmaların önemli bir parçasıdır. Üniversiteler, ajanslar ve örgütler gibi tüm resmi araştırma enstitülerinin araştırmanın yürütülmesi ilişkin birtakım kural ve düzenlemeleri mevcuttur (Stringer, 2014). Mertler (2006)'e göre, araştırma etiği, özellikle insanlar ile ilgili yapılan araştırmalarda araştırmanın yürütülmesini içeren ahlaki konuları kapsar. Araştırmaya katılan katılımcılara nasıl davranılacağına, katılımcılara gösterilen dürüstlük ve şeffaflığın derecesine ve sonuçların raporlanma biçimine dikkat edilmesi gerekir. Bu nedenle araştırma sürecinde katılımcıların herhangi

bir zarar görmesini engellemek adına bazı tedbirlerin alınması gerekir. Stringer (2014, s.55)'a göre, alınması gereken önlemler şöyledir:

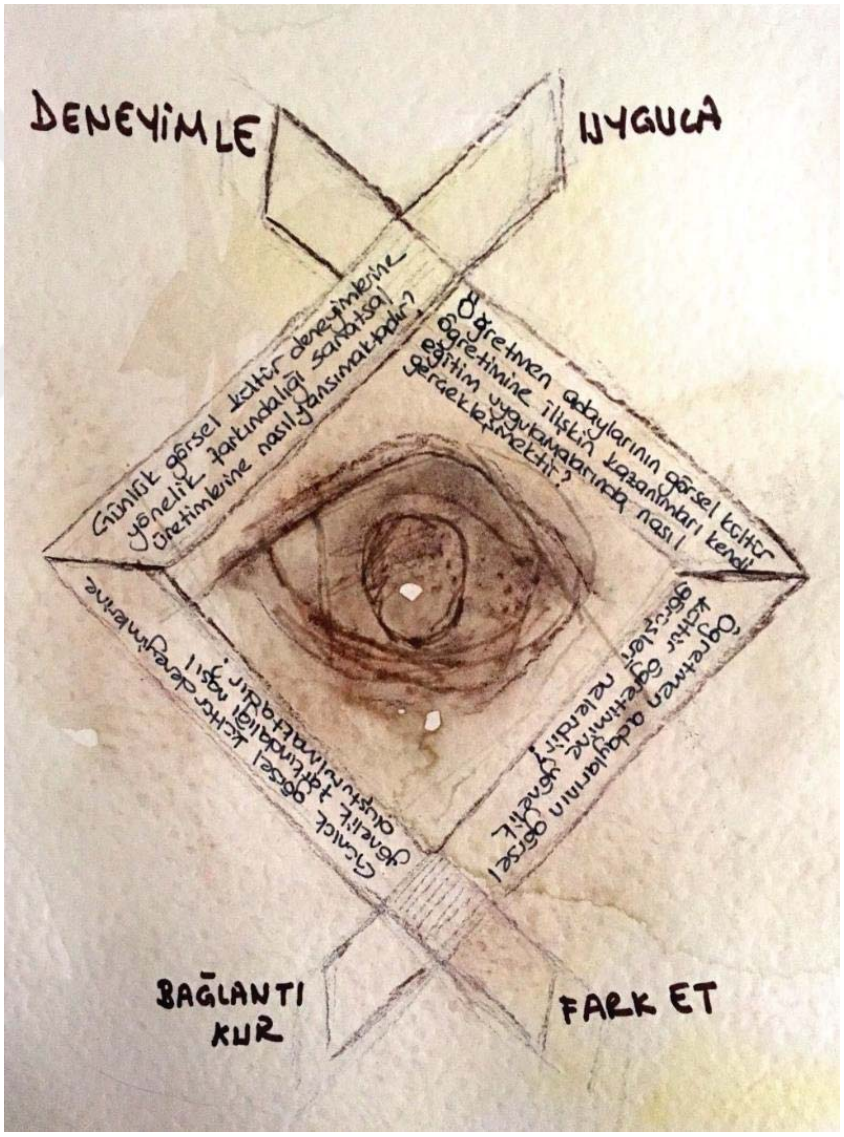
- Araştırmanın amacı, kullanımı ve olası sonuçlarıyla ilgili katılımcılar bilgilendirilmeli,
- Katılımcılar araştırmayı reddetme hakkına sahip olmalı,
- Katılımcılar istedikleri herhangi bir zamanda araştırmadan çekilebilmeli,
- Elde edilen veriler başkalarıyla paylaşılmayacak şekilde güvenli bir ortamda saklanmalı,
- Katılımcıların kimliklerini ortaya çıkaracak her türlü bilgi, onların sözlü ya da yazılı izni olmadan kamuyla paylaşılmamalıdır.

Araştırmacı bu çalışmanın her aşamasının etik ilkeler doğrultusunda gerçekleşmesine oldukça özen göstermiştir. Öncelikle araştırmanın ilk aşamasının uygulanmasından önce üniversiteden etik kurul iznini almak için gerekli izin belgelerini hazırlamış ve 08.10.2014 tarihinde enstitü etik yayın kurulu onayına sunmuştur. EK-14'te araştırmanın uygulanmasına ilişkin enstitü etik yayın kurulu onayı yer almaktadır. Ayrıca araştırmanın ikinci süreci kapsamında uygulama sürecine ilişkin alınan izinlere de EK-15'te yer verilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinin ilk haftasında katılımcılara araştırmanın amacına, önemine ve kullanımına ilişkin bilgilendirmeler yapmıştır. Ayrıca katılımcılara araştırma süresince elde edilecek video kayıtları, yapılacak görüşmelerin ses kayıtları ve gerçekleşecek sanatsal çalışmaların, yazılı metinlerin hem bu araştırmada hem de ileride yapılacak akademik yayınlarda da kullanılabileceğine ilişkin EK-16, EK-17, EK-18 ve EK-19'da yer alan katılımcı izni formlarını dağıtmıştır. Bu bağlamda gönüllülük ilkesine dayanarak bu form yoluyla katılımcıların izinleri alınmıştır.

Araştırmacı veri toplama sürecinde katılımcılara araştırmanın amacı ve toplanan verilerin nasıl kullanılacağına ilişkin tekrar tekrar bilgilendirmeler yapmıştır. Böylece araştırmacı güvenli bir ortam oluşturmaya ve sürecin daha akıcı hale gelmesini sağlamaya çalışmıştır. Verileri analiz etme aşamasında ise katılımcıların kimliklerini ortaya çıkarmamak için araştırmacı tarafından katılımcılara kod isimler verilmiştir. Araştırmanın raporlaştırılmasında ise katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmasına, araştırma sürecine ilişkin olumlu ve olumsuz her türlü görüşlerine yer verilmesine ve araştırma metninin okuyucuya uygun, akıcı ve sade bir dille aktarılmasına özen gösterilmiştir. Son olarak araştırma raporunun ilgili kişilerle (tez danışmanları, komite üyeleri) paylaşılması sağlanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen nitel veriler, araştırma sorusunun alt problemleri temel alınarak sunulmuştur. Creswell (2012) tema türlerinden büyük fikirleri temsil eden temalara 'Büyük Tema' adını vermiştir. Bu araştırmada da bulguların aktarılması araştırmanın alt problemleri doğrultusunda şekillenen 'Fark Et', 'Uygula', 'Bağlantı Kur' ve 'Deneyimle' olmak üzere dört büyük tema perspektifinde gerçekleştirilmiştir (Bkz. Şekil 4.1). Ayrıca bulgularda metin içerisinde yapılan çeşitli alıntılara, araştırmacının kişisel görüşlerini yansıtan yorumlara ve katılımcıların görüşlerinden doğrudan yapılan alıntılara yer verilmiştir.



Şekil 4.1. *Fark et- Uygula- Bağlantı Kur- Deneyimle ana temaları*

4.1. Fark Et

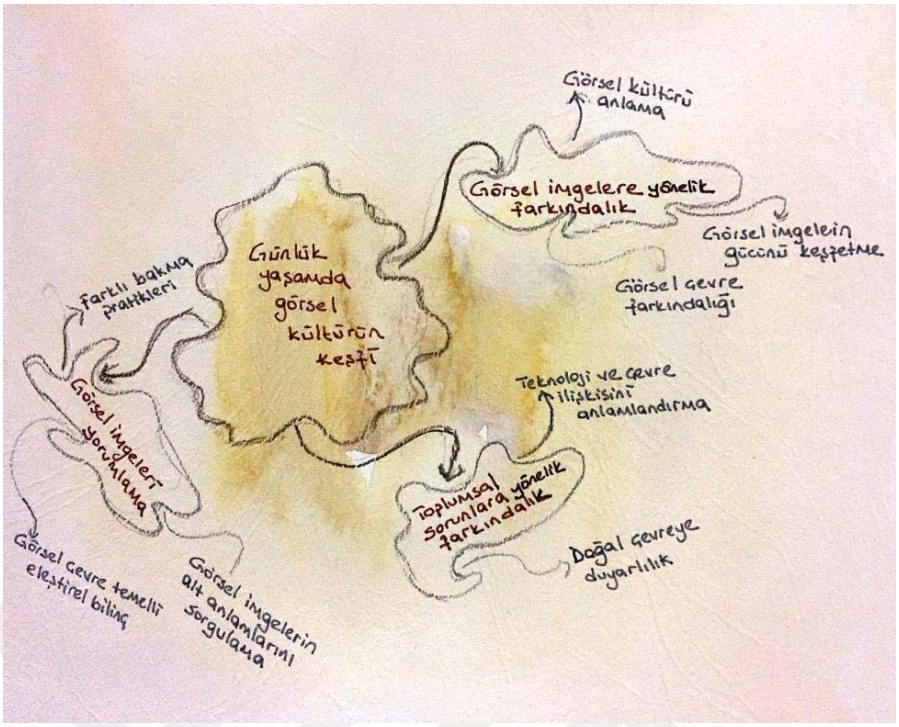
Yapılan veri analizleri kapsamında öğretmen adaylarının önce görsel kültür öğretimine ilişkin farkındalıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu farkındalık araştırmanın alt amaçlarından "Günlük görsel kültür deneyimlerine yönelik farkındalık nasıl oluşturulmaktadır?" sorusu ile çözümlenmiştir. "Fark Et" biçiminde adlandırılan bu ana tema, günlüklerin, görüşmelerin ve dokümanların incelenmesiyle 'gündelik yaşamda görsel kültürün keşfi' teması altında toplanmıştır. Bu tema da 'görsel imgelere yönelik farkındalık', 'toplumsal sorunlara yönelik farkındalık' ve 'görsel imgeleri yorumlama' olmak üzere üç alt temada ele alınmıştır (Bkz. Şekil 4.2). Aşağıda bu alt temalar altında yer alan kodlar dikkate alınarak ulaşılan bulgular ve yorumlar sunulmuştur.



Şekil 4.2. *"Fark Et" ana temasına ilişkin tema ve alt temalar*

4.1.1. Gündelik yaşamda görsel kültürün keşfi

Mirzoeff'e (1998, s.125) göre, "Zamanımızın yoğun görsel çağında gündelik hayat, görsel kültürdür." Gündelik yaşamda görsel kültürün keşfi teması, araştırmanın alt sorularından biri olan "Öğretmen adaylarının günlük görsel deneyimlerine yönelik farkındalığı nasıl oluşturulmaktadır?" sorusu çerçevesinde şekillendirilmiştir. Bu tema; 'görsel imgelere yönelik farkındalık', 'toplumsal sorunlara yönelik farkındalık' ve 'görsel imgeleri yorumlama' olmak üzere üç alt temada çözümlenmiştir (Bkz. Şekil 4.3).



Şekil 4.3. *"Günlük yaşamda görsel kültürün keşfi" temasına ilişkin alt temalar ve kodlar*

4.1.1.1. *Görsel imgelere yönelik farkındalık*

Araştırma kapsamında öncelikle öğretmen adaylarının gündelik yaşamlarında görsel imgelere yönelik farkındalıklarının nasıl oluştuğu üzerine odaklanılmıştır. Öğretmen adaylarının görsel imgelere yönelik farkındalığı; görsel kültürün ne olduğunu anlamaları, gündelik yaşamlarında görsel kültür formlarının [reklam, afiş, popüler kültür ürünleri vs] etkisini fark etmeleri, karşılaştıkları imgeleri eleştirel bir tavırla sorgulamaları ve sonunda da görsel çevreye karşı daha dikkatli ve eleştirel bakmaya başladıklarına ilişkin söylemlerinden oluşturulmuştur.

Öğretmen adayları daha önceden görsel kültürle ilgili bilgilerinin yetersiz olduğunu fakat sınıf içi yapılan tartışmalar, sunumlar üzerinden gündelik yaşamlarında görsel kültürün alanlarını, işlevlerini, görsel ve kültür kavramlarını irdeleyerek 'görsel kültürü anlamaya' başladıklarını ifade etmişlerdir. Görsel kültürle ilgili Seda düşüncelerini "Görsel kültür, kamusal alanlar olsun, galeriler olsun, sokak caddesi vb. alanlarda her yerde karşımıza çıkmaktadır. Çevremizi daha çok gözlemlemeye ve minimalist hale getirip anlamaya çalışabiliriz (ÖAYG, 18.03.2016)" şeklinde açıklamıştır. Seda görsel kültürü; kamusal alanlar, galeriler, sokaklarla ilişkilendirerek günlük hayatımıza nüfus eden bir kavram olarak algılamaktadır. Ayrıca çevreyi anlamak için gözlememiz ve

bazı şeyleri elememiz gerektiğini düşünmektedir. Görsel kültürü görmek ve bakmak üzerine yorumlayan Ahmet ise ifadelerini "Görmek ve bakmak kavramları çerçevesinde görmeyi sağlamak ve bu görüntülerle ortaya bir şeyler koyabilmek (ÖAYG, 18.03.2016)" biçiminde dile getirmiştir. Ahmet için görsel kültürün görme ya da görselleştirme yoluyla insan tarafından oluşturulan bir şey olduğu söylenebilir. Bazı öğretmen adaylarının da görsel kültür kavramının ne anlama geldiğini 'işlevsellik', 'ileti' ve 'insan ürünü' gibi kelimeler üzerinden yorumladıklarına rastlanılmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarından Hatice düşüncelerini "Görsel kültürle ilgili bilmediğimiz veya yanlış bildiğimiz şeyleri öğrenip hayatımızdaki görsel kültür ögelerinin ne olduğunu işlev ve amaca yönelik şeyler olduğunu yaşamımızla ilişkilendiriyorum (ÖAYG, 18.03.2016)" şeklinde açıklarken, Feyza görüşlerini "Yapılan etkinlikte görsel kültürün yaşamımızdaki izlerinin farkındalığına vardım. İnsanların bir mesaj iletmek istediği ve estetik kaygı güttüğü çalışmaların önemini kavradım (ÖAYG, 18.03.2016)" biçiminde açıklamıştır. Burcu ise "Görsel Kültür'ün altında yatan bilmediğimiz anlamlarını ve görsel kültürün neye hangi alana hizmet ettiğini, görsel ve kültür kavramlarının farkını görsel kültürün bir insan ürünü olduğunu daha iyi öğrenmiş oldum (ÖAYG, 18.03.2016)" biçimde dile getirmiştir. Ayrıca Burcu, "Görsel kültürün geçmişten günümüze kadar gelen bir kavram olduğunu, geçmişte de günümüzde de kendi içinde bir anlatış, mesaj, ifade biçimi olarak sunulduğunun farkına vardım (ÖAYG, 18.03.2016)" açıklamasıyla da görsel kültürün geçmişten günümüze varolduğunu ve kendi içinde bir ileti taşıdığını düşünmektedir. Hatice, Feyza ve Burcu'dan elde edilen bu bulgulara dayanılarak, Barnard (2010)'ın görsel kültür kavramına yönelik insan yapımı görsel etkileri taşıyan, işlevsel, estetiksel ve iletişimsel ifadeler üzerinden yaptığı en genel tanımlamaya gönderme yapılabilir.

Görsel kültür temelli bir sanat eğitimi, yalnızca sanat eserlerini öğrenmeyi değil, günümüzün medya ve görsel kültüründe yaratılan ve karşılaşılan görsel formların kapsamı ve çeşitliliğiyle de ilgilenir (Suilivan, 2002). Bu kapsamda sanat eğitiminde öğrencilerin görsel kültür formlarının [reklam, afiş, popüler kültür ürünleri vs] cezbedici gücü üzerine düşünmelerinin ve bu gücün farkına varmalarının önemli olduğu söylenebilir. Bu araştırmada kültürel dönüşümden yansımalar öğretim etkinlikleriyle ilgili öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde gündelik yaşamda görsel imgelerin ne kadar güçlü olduğuna ilişkin görüşleri 'Görsel imgelerin gücünü keşfetme' koduyla çözümlenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının görsel imgelerin gücüne ilişkin

görüşlerine; afişlerin, reklamların biçimsel ve anlamsal özellikleri üzerine değindikleri veri birimlerinde rastlanmıştır. Reklamların biçimsel yönden gücüne değinen Seda düşüncelerini "Reklamlar insanların ihtiyacı dışında renkler, spot ışıklar, görsellerle ve yanılsamalarla insanları etkilemektedir (REF, 15.04.2016)" şeklinde açıklarken, Yeşim de reklamların biçimsel özelliklerine yönelik bir ürünü satın almaya isteklilik gösterdiğini düşünmektedir. Bu görüşleriyle ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

> Günlük yaşamda kendi ilgi alanıma yönelik olan reklamlar ilgimi çeker fakat bazen bazı reklamlarda öyle imgeler öyle renkler kullanılıyor ki kendimi o reklamı incelerken buluyorum. Örneğin ihtiyacım olmayan ve almayacağım bir ürünün reklamı çok çarpıcı olduğu için o üründen etkilendiğimi ve istek uyandırdığını fark ediyorum. Bu yüzden imgelerin bizim üstümüzdeki etkisi büyük (REF, 15.04.2016).

Bu bulgulara göre, öğretmen adaylarından Seda ve Yeşim için gündelik yaşamlarında reklam imgelerinin biçimsel estetik özellikler açısından gücünün farkında oldukları söylenebilir. Öğretmen adaylarından Burcu ise reklamların daha çok tüketim üzerinden teşvik edici olduğunu düşünmektedir. Bu konuyla ilgili görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> Reklamların çoğu tüketime yöneliktir. Alışveriş yeme içme, teknoloji vb. alanları kapsamaktadır. Alışverişe teşvik eden örneğin bir lüks markanın kullandığı kadın imgesi, bu imgenin bir pop yıldızı olması, sunduğu ürünün onun üzerinde, elinde olması "o da kullanıyor" gibi mesajlar vermesi toplumu daha özendirici hale getirmektedir (REF, 15.04.2016).

Burcu için reklam imgelerinin anlamsal yönden özellikle de kültürel kodlar [kadın imgesi] aracılığıyla gündelik yaşamda daha cezbedici olduğunun farkında olduğu söylenebilir. Burcu gibi reklamların tüketim için kullanımına değinen Hatice düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

> Hayatımda olan birçok reklamın tüketim için para kazanmak için kullanılan ve insanlara bunları satarken bunu hissettirmeden yapmaları benim dikkatimi çekti. Ben bunu bu derste işlemesem belki de sorgulamayacaktım üzerinde durmayacaktım (REF, 15.04.2016).

Hatice, bu ders sayesinde reklamların daha çok tüketim amaçlı kullanılmasının farkına vardığını düşünmektedir. Araştırmacının öğretmen adaylarının bu görüşlerini içeren ders sürecine ilişkin gözlem ve görüşleri günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

> Bu haftaki derse görsel kültür formları [afiş, reklam] üzerine hazırladığım sunumla başladım. Sunum esnasında öğretmen adaylarının görsel kültürün anlamı nasıl şekillendirdiği, kodladığı ve sorguladığı yolları farketmeleri için reklam görselleri üzerinden sorular sordum. Bu sorular; reklamlar size nasıl bir mesaj veriyor? Reklamlarda izleyicinin dikkatini çekmek için ne tür görsel biçimlerden [renk, doku, desen, çizgi, şekil vb]

> yararlanılmıştır? Reklamlardaki kadın ve erkek rolleriyle ilgili neler söyleyebilirsiniz? oluşmaktaydı. Bu sorular sayesinde derste onların birbirleriyle diyaloga girebilecekleri, farklı bakış açılarını tartışabilecekleri ve görsel imgelere ilişkin farkındalık kazanacakları bir ortam yarattım. Böylece daha önceki derselere göre bu hafta katılım daha çok oldu ve görseller üzerinden yapılan yorumlar oldukça zengindi (AG, 08.04.2016).

Görsel kültürde eleştirel düşünmeye elverişli bir ortam yaratan popüler kültürün, günümüzün yoğun imge ve metin akışı içinde öğrencilerin düşüncelerinde eleştirel bir beceri oluşturabilmek için görsel kültür eğitimi ile ilişkilendirilmesi gerekir (Knochel, 2013). Bazı öğretmen adaylarının görsel imgelerin gücünü keşfederken eleştirel bir tavır takındıkları da görülür. Özellikle de popüler kültür imgelerinin gündelik yaşamda insanları etkisi altına alarak bireylerde duygu yoksunluğu yarattığı ve bireyleri sürekli tüketen bir kitle haline dönüştürdüğüne yönelik ifadelere rastlanılmıştır. Popüler kültürün etkisinde kalmanın bir yaşam biçimi haline geldiğini düşünen Burcu görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> Aslında çoğumuz popüler kültürün etkisinde kalarak bunu bir yaşam biçimine dönüştürerek, günlük yaşamımızda bunu sürekli yansıtmamız bizde bazı durumlarda duygu yoksunluğu yaratmaktadır. Bireyler olarak buna bazen dur dememiz gerektiğinin bilincinde olmalıyız (ÖAYG, 15.03.2016).

Burcu popüler kültürün gündelik yaşamdaki etkisine karşı toplumun da bilinçli olması yönünde uyarıda bulunmaktadır. Popüler kültürün insanların düşünme biçimlerini ele geçirdiğine inanan Ahmet ise bu konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

> Popüler kültürde yer alan imgeler insanların düşünme tarzlarını ele geçirebilir bir hal almaktadır. Popüler imgeler çekiciliği ile insanları etkisi altına alarak bireyi topluma kazandırır edasıyla etkisiz hale getirebiliyor. Kültürel değerlerin bu ortamda yayılması bir yandan faydalı olurken diğer yandan kültürün değerini düşürebiliyor (ÖAYG, 15.03.2016).

Bu bulguya göre, popüler imgelerin çekiciliği karşısında insanların etkisiz hale geldiğini düşünen Ahmet için kültürel değerlerin kaybolmasına yönelik bir farkındalık da oluştuğu söylenebilir. Bir diğer öğretmen adayı Fatih ise popüler kültür imgelerin tüketime yönelik etkilerinden bahsetmektedir. Fatih görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

> Popüler kültür, görsel kültür imgelerini kullanılarak bizleri tüketim toplumu haline getiriyor. Herkes yapıyorsa biz de yapalım, insanlar bir film popülerse o filmi izlediğini göstermek için o filmle ilgili ürünler satın alıyor. Böylece sürekli tüketen bir toplum haline dönüşüyoruz. Popüler görsel imgelerle bizi kandırmalarını istemiyoruz (ÖAYG, 15.03.2016).

Fatih bu ifadesiyle insanların biraz da gösteriş amaçlı popüler ürünleri tükettiğini düşünmektedir. Ayrıca bu imgelerin bizi kandırmaması yönünde de topluma bir uyarı

yaptığı düşünülebilir. 'Görsel imgelerin gücünü keşfetme' kodu altında verilen görüşlere göre, kitle iletişim araçlılarıyla hızla çoğalan imgelerin baştan çıkarıcı yapısıyla insanları etkilediği ve düşünceleri biçimlendirdiği söylenebilir. Bu nedenle öğretmen adaylarının bu imgelerle en çok karşılaşma alanlarından görsel çevreye yönelik farkındalık geliştirmeleri de önemlidir. Bu kapsamda araştırmada sınıf içi-dışı öğrenme etkinlikleriyle öğretmen adaylarının görsel çevreye katılımı sağlanarak görsel deneyimlerine yönelik farkındalık oluşturmak istenmiştir. 'Görsel çevreye yönelik farkındalık' biçiminde adlandırılan bu kod altında öğretmen adaylarının çevreyle etkileşimin güçlendiği, görselleri anlamlandırdıkları ve görsellerin dikkatlerini çektiğine yönelik bulgulara rastlanmıştır. Sokaktaki görsel kültür formlarını daha derine inerek incelediğini söyleyen Emir görüşlerini "Bu dersimizde aldığımız bilgiler, sokakta gördüğümüz reklam afişlerini yüzeysel değil de derine inerek incelememize yardımcı oldu (ÖAYG, 15.03.2016)" şeklinde dile getirmiştir. Emir ile benzer düşüncelere sahip olan Aylin ise düşüncelerini "Sokaklardaki, billboardlardaki, reklam panolarındaki afişleri artık daha dikkatli bir şekilde inceleyebileceğimizi düşünüyorum (ÖAYG, 11.03.2016)" biçiminde ifade etmiştir. Görsel çevreden yola çıkarak yapılan yorumlamaların çevredeki görselleri dikkate almasına yardımcı olduğunu düşünen Murat görüşlerini "Çevremizdeki görsellerden yola çıkarak yaptığımız yorumlar, anlatımlar ve karşılaştırmalar bizim çevremizdeki görsellerle iletişimizi ve etkileşimizi güçlendirerek farkındalığımızı artırdı (DDF, 12.05.2016)" şeklinde dile getirmiştir. Öğretmen adaylarından Türkan ise görsel çevreye yönelik farkındalığını şöyle ifade etmiştir:

> Hocam hani biz böyle dışarı çıkıp gözlem falan yaptık ya mesela artık sokakta yürürken bir görseldeki ayrıntıyı fark edebiliyorum, görsele anlam yükleyebiliyorum. Kısacası, çevreyle etkileşimiz artık çok farklı, görsellere sadece bakıp geçmiyoruz (OGG2, 18.05.2016).

Bu bulgulara göre, görsel kültür öğretimi bağlamında okul dışı öğrenme ortamında gerçekleşen öğretim etkinliklerinin görsel çevreyi anlamlandırmada ve görsel imgelere yönelik farkındalık yaratmada etkili olduğu söylenebilir.

4.1.1.2. *Toplumsal sorunlara yönelik farkındalık*

Görsel kültüre yönelim, yeni teknolojiler, yeni ekonomik düzenlemeler ve değişen toplumsal oluşumlar arasında yeni bir ortak yaşamı kapsayan ve büyük ölçüde değişmiş bir toplumsal çevrenin farkına varılmasını temsil eder (Duncum, 1999). Araştırmanın 'Popüler kültür' etkinliği kapsamında öğretmen adaylarına görsel anlatı yapılarından film [Wall-e animasyon filmi] izletilmiştir. Sınıf ortamında bu film üzerinden

yorumlamalara gidilmiştir. Öğretmen adaylarının bu etkinlikle ilgili görüşlerini içeren araştırma verileri [günlükler, ders değerlendirme formu] incelendiğinde 'teknolojiye bağımlılık', 'tüketim toplumu', 'doğanın yokoluşu' gibi günümüzün toplumsal sorunlarına yönelik bir farkındalık oluştuğuna ilişkin bulgulara rastlanılmıştır. Ayrıca bu farkındalığın beraberinde 'çevreyi koruma', 'saygı duyma', 'duyarlı olma' gibi duyuşsal becerilere yönelik katkılar da sağladığı görülmüştür. Bu görüşler çerçevesinde şekillenen 'toplumsal sorunlara yönelik farkındalık' alt teması, 'teknoloji ve çevre ilişkisini anlamlandırma' ve 'doğal çevreye duyarlılık' olmak üzere iki kod altında ele alınmıştır.

Öğretmen adayları izledikleri animasyon filmi [Wall-e] üzerinden gündelik yaşamlarına ilişkin bazı çıkarımlarda bulunmuşlardır. Bunlar arasında teknolojiye olan bağımlılığın sosyal çevreye zarar verdiği, teknolojinin bilinçsiz kullanımıyla doğal çevrenin kirlenmesi gibi 'teknoloji ve çevre ilişkisini' anlamlandırmaya çalışmışlardır. Teknolojinin iletişimi zayıflattığını, sosyal çevreye zarar verdiğini düşünen Aylin görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

> Teknolojiye bu kadar bağlanmamız gerektiğini anladım. Biz ne kadar teknolojiye bağlanırsak o kadar hayattan kopuyoruz, iletişimimizi kesiyoruz, sosyalleşme de son buluyor. Dış dünya ile bağlantımızı, ilgimizi kestikçe yavaş yavaş dünyayı da öldürüyoruz. Böylelikle insanlığı da öldürüyoruz (ÖAYG, 08.04.2016).

Aylin teknolojiye olan bağımlılığın sosyal etkileşimi azalttığını ve bunun giderek insanlığı yok ettiğini düşünmektedir. Sosyal iletişim üzerine Aylin gibi benzer düşünceleri olan Feyza ise görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> Filmde ütopik bir yansıma var gibi gözükse de günümüz çağındaki insanlara da ince bir atıfta bulunmaktadır. Filmdeki gibi günümüzde de birbirlerinin yüzüne bile bakmadan aynı ortamda bulunup birlikte çalışan insanlar vardır. Bu film sayesinde bu durumun etkisini azaltmak için çevremdeki insanlarla göz teması kurup küçük diyaloglar kurmaya özen gösterdim (ÖAYG, 08.04.2016).

Feyza filmde insanlar arasında gözlemlediği iletişim sorununu gündelik yaşamında kurduğu diyaloglar yoluyla gidermeye çalışmıştır. Filmde teknoloji, çevre kirliliği ve iletişimsizlik gibi konuların işlendiğini ve bu konuların şu anda gündelik hayatı etkilediğini düşünen Hatice de görüşlerini "Teknolojiye hapsolmaya başlıyoruz. Ona bağlanıyoruz ve böylece etrafımızdaki kişilerle, ailemizle olan iletişimimiz zayıflıyor. Her şeyi bilinçsiz bir şekilde kullandığımız için de çevre kirliliğine neden oluyoruz (ÖAYG, 08.04.2016)" biçiminde açıklamıştır. Hatice teknolojiye olan bağımlılığın doğal çevreye de zarar verdiğini düşünmektedir. Bazı öğretmen adayları filmden [Wall-e

animasyon] yola çıkarak tüketim, doğa ve insan ilişkisi üzerine yaptıkları sorgulamaları görselleştirerek anlatmaya çalışmışlardır. Öğretmen adaylarından Feyza, "Yörünge" adlı çalışmasında insanların doğayı bilinçsizce yok edişini vurgulamaya çalışmıştır (Bkz. Görsel 4.1).

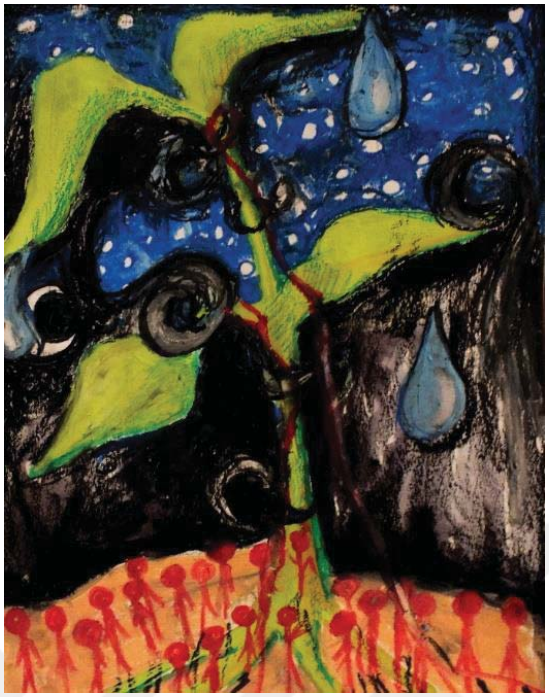


Görsel 4.1. *Feyza'nın "Yörünge" adlı çalışması*

Feyza, animasyon filminin kendisinde bıraktığı etkiyi yorumladığı eskiz çalışmasıyla ilgili görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

> Kendini imha etmek üzere olan bir nesiliz. Büyük karanlık bir yuvarlak. Bizim dünyamızı en iyi temsil edebileceğini düşündüğüm bir imge ve onun çevresinde katman oluşturan bir çember. Kendimizi karanlığa gömdüğümüz gibi uzay boşluğunu da bir çöplüğe çevirmeye başladık ve bu çöplük bizi bir çıkmaza götürmek üzere. Dairenin çevresinde onu kaplayan çember bu çıkmazı temsil ederken, böyle karanlık bir geleceğe doğru devam edersek bir çıkışımız olmadan karanlık dönencelerin içinde hapsolabileceğimizin göstergesidir (FEF, 01.04.2016).

Feyza gibi Seda da film üzerine yaptığı eskizinde hava-su-toprak üzerinden insanların doğaya verdiği zararları ele almaya çalışmıştır (Bkz. Görsel 4.2). Seda'nın "Yok Oluş" adlı çalışmasıyla ilgili düşünceleri şöyledir:



Görsel 4.2. *Seda'nın "Yok Oluş" adlı çalışması*

> Eskiz çalışmamda hava, su ve toprağın insanların olumsuz etkileri sonucunda giderek bozulmasına, insanların doyumsuzluğunun ve aşırı tüketiminin çevre sorunlarına neden olmasına gönderme yapmaktayım. Eskizde arka plana gökyüzünün yeryüzüne ulaşmasını engelleyecek siyah bulutlar, tek bir fidan, insanların bilinçsiz ve tehlikeli olmasını vurgulayacak şekilde kırmızı renkte bir topluluk oluşturdum. Bulutlar insanların gökyüzüne ulaşmasını engelleyecek bir duvar örmekte, su damlaları ise yeryüzüne düşse insanları yok edecek kadar büyük! Aslında doğa bir döngü içerisinde olduğundan geri dönüşüm yoluyla birtakım önlemler alabiliriz (FEF, 01.04.2016).

Feyza ve Seda insanların doğa üzerindeki olumsuz etkilerini vurgulamaya çalışırken bazı öğretmen adayları da teknolojinin insanlar üzerindeki etkilerini ele almaya çalışmışlardır. Teknolojinin çevreyi yok ettiğini düşünen Rahmi ise görüşlerini "Günümüzde gelişen teknolojiyle birlikte doğanın tahrip edildiği ve insanların hareketsizleştiği obez bir dünya modeline gidiliyor. Dolayısıyla bu konu hakkındaki hassasiyetimiz artırmış oldu (ÖAYG, 08.04.2016)" şeklinde ifade etmiştir. Rahmi teknolojinin doğal çevreye zararıyla birlikte insanların sağlıksız beslenmesine [Obezite] neden olduğunu da vurgulamıştır.

Teknoloji ve çevre ilişkisini anlamlandırmaya çalışan öğretmen adaylarının 'çevreye duyarlı olma', 'saygı gösterme', 'toplumu bilinçlendirmede istekli olma' gibi söylemleriyle de duyuşsal beceriler geliştirdikleri görülmektedir. Bu beceriler 'Doğal

çevreye duyarlılık' biçiminde betimlenmiştir. Çevreye duyarlı olma konusunda Rahmi düşüncelerini "Bugünkü dersin günlük hayatımızda daha duyarlı, çevreyi koruyan, bireyler olmamızda katkısı olabileceğini düşünüyorum (ÖAYG, 08.04.2016)" şeklinde açıklarken Burcu, "Günlük yaşantımızda doğanın yok olup gitmeden onun farklılığına, yüceliğine bir saygı göstermemiz ve doğaya değer vermemiz gerektiğini düşünmekteyim (ÖAYG, 06.05.2016)" biçiminde ifade etmiştir. Yeşim ise "Örneğin; 'Bundan sonra yolda giderken yerdeki bir çöpü alıp çöp kutusuna atmaya daha çok dikkat edeceğim (ÖAYG, 08.04.2016)" şeklinde verdiği örnekle Rahmi ve Burcu'nun düşüncesini de somutlaştırmıştır. Doğal çevreye duyarlılıkla beraber toplumun bilinçlenmesinin gerekli olduğunu düşünen Ertan görüşlerini "Çevreye ve doğaya karşı duyarlı olmak adına insanları bilgilendirmenin ve bilinçli bireyler yetiştirmenin gerekliliğini fark etmemi sağladı (ÖAYG, 08.04.2016)" biçiminde ifade etmiştir.

4.1.1.3. *Görsel imgeleri yorumlama*

Görsel kültür, görsel düşüncenin yorumlanmasına rehberlik eder. Görsel imgeleri yorumlama alt temasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde; görseli olduğundan daha farklı görerek çok yönlü düşünmeye başladıklarını, görsele eleştirel yaklaşarak düşünsel bir sürecin içine girdiklerini ve görselin görülmeyen anlamını [alt anlamını] sorgulamaya başladıklarını içeren veri birimlerine rastlanmıştır. Bu bağlamda görsel imgeleri yorumlama alt teması 'Farklı bakma pratikleri', 'Görsel çevre temelli eleştirel bilinç' ve 'Görsel imgelerin alt anlamlarını sorgulama' olmak üzere üç kod altında ele alınmıştır.

Keifer-Boyd ve Maitland-Gholson (2007) görsel kültür yorumlamalarında imgelerin ya da nesnelerin tek bir anlamı ya da niteliği temsil etmediğini, farklı bakma pratikleriyle [biçimsel bakış, ekolojik bakış, sosyo-kültürel bakış, Feminist bakış] aynı eserin/görselin yorumlamalarından farklı anlamlar çıkabileceğini ileri sürer. Öğretmen adaylarının gündelik yaşamlarında görsel imgeleri yorumlamalarında farklı bakma pratikleriyle 'çok yönlü düşünme', 'bir nesne üzerine daha çok anlam yükleme', 'farklı bir gözle bakma' gibi ifadelere rastlanmıştır. Ekolojik bir bakış açısıyla doğayı olduğundan daha farklı görebildiğini düşünen Türkan görüşlerini "Doğaya fotoğraf çekimine gittiğimizde çevremizi inceledik ve sorgulayıcı gözlerle çekim yapmaya çalıştık. Doğayla hem iç içe hem de onu olduğundan başka koşullarda görmüş olmak bizim algımızı zenginleştirdi (ÖAYG, 29.04.2016)" şeklinde dile getirmiştir.

Türkan doğayla [okul dışı dünya] iç içe olmanın görsel algıyı zenginleştirdiğini düşünmektedir. Çevreye daha farklı baktığını düşünen Fatih görüşlerini "Sadece sanat eserine değil çevremize de farklı bir gözle bakmamızı sağladı. Görselleri anlamlandırıyoruz ve onların bulunduğu yeri sorguluyoruz (ÖAYG, 26.02.2016)" şeklinde dile getirmiştir. Öğretmen adaylarından Yeşim'in ise "Bir reklama bakarken kullanılan görsel ve yazı ne kadar uyumlu ve bu imgeler reklamda verilmek istenen mesajı ne kadar yansıtıyor bunlara dikkat ediyorum (REF, 15.04.2016)" biçimindeki ifadesiyle görsellere biçimsel bir bakış açısıyla baktığı görülmektedir. Biçimsel bir bakış açısıyla görsele yaklaşan Hatice ise görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

> Önceden yanından geçip gittiğim afişleri şimdi daha çok fark ediyorum. Afişlerin ne anlattığını merak ediyorum. Geneline bakıp sonrasında incelemeye başlıyorum. Konusu ne, slogan olarak neyi kullanmış, hangi renklere vurgu yapmış, kullandığı imgenin anlamı ne?, neye vurgu yapıyor? gibi sorularla inceliyorum (REF, 15.04.2016).

Bu bulguya göre, görseli biçimsel bakış açısı sorularıyla yaklaşan Hatice için görsel kültürün en önemli hedeflerinden eleştirel düşünme becerisini de kazandığı söylenebilir. Bir kavramdan yola çıkarak farklı düşüncelerin ortaya çıktığını söyleyen Rahmi düşüncelerini "Bir kavramdan yola çıkarak birçok fikrin ortaya çıkacağını gördüm ve bunları farklı ifade etme şekilleri açısından olumlu yönde etkilemiştir. Çok yönlü düşünme gibi katkılarda bulunmuştur (ÖAYG, 11.03.2016)" şeklinde ifade etmiştir. Rahmi'nin bu görüşleri doğrultusunda farklı ifade biçimlerinin çok yönlü düşünmeye katkı sağladığı söylenebilir.

Öğretmen adayları bu araştırma sayesinde görsel çevreyi daha sorgulayıcı ele almaya başladıklarını ve görsellere karşı düşünsel bir alt yapı geliştirdiklerini söylemişlerdir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının 'Görsel çevre temelli eleştirel bilinç' oluşturdukları söylenebilir. Görsel çevrede düşünsel bir sürecin kendisini içine çektiğini düşünen Ahmet görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> Çevremde yer alan birçok görsel imgeyi ne kadar etkili? Ne kadar yaratıcı? diye sorgulamaya başlıyorum. Böylece düşünsel bir süreç beni içine çekiyor ve kendimi istemsizce fikirleri değerlendirir halde buluyorum (DDF, 12.05.2016).

Ahmet gibi düşünsel bir alt yapı geliştirdiğini söyleyen Fatih düşüncelerini "Etrafımıza farklı bakmamızı sağlamıştır. Kendi yaşadığımız çevreyi anlamlandırmaya çalıştık. Bir şeye baktığımız zaman onunla ilgili hemen bir düşünsel alt yapı geliştiriyoruz (ÖAYG, 11.03.2016)" biçiminde açıklamıştır. Görsellere eleştirel bakmaya başladığını söyleyen Yeşim ise görüşlerini "Bu etkinlik günlük yaşamımızda

karşılaştığımız görselleri anlamlandırmamız ve görseller üzerinde eleştirel düşünceler getirebilmemiz açısından bize katkıda bulundu (ÖAYG, 11.03.2016)" şeklinde dile getirmiştir. Benzer ifadeleri dile getiren Murat düşüncelerini "Çevremize daha dikkatli bakmamızı ve herhangi bir görsel etkileşim içerisinde olduğumuz ögeleri daha sorgulayıcı bir şekilde ele almamız gerektiğini öğrendik (ÖAYG, 11.03.2016)" şeklinde açıklamıştır. Bu bulgulara göre, görsel çevreye karşı oluşan farkındalığın görselleri anlamlandırabilme ve yorumlayabilme bilincinin yerleşmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Görsel kültür çalışmalarında görüleni irdelemek, yüklenen anlam ve oluşturulan imgelerin, kimi ya da neyi temsil ettiğini sorgulamak önemlidir (Türkkan, 2008). Araştırmada öğretmen adaylarının görselleri sorgulamaya ilişkin görüşlerinde; 'görünenden farklı anlamların olduğunu fark etme', 'asıl anlamın gösterilende olduğunu düşünme' ve 'görsel kültürün altındaki imgeleri görmeye başlama' gibi söylemlere rastlanılmıştır. 'görsel imgelerin alt anlamlarını sorgulama' koduyla çözümlenen bu ifadelerde öğretmen adaylarının görsel temsiller ve anlam arasındaki ilişkiler yoluyla görüleni ve gösterileni sorgulamaya ve görmeye başladıkları söylenebilir. Reklamların görünenden farklı anlamları da olduğunu fark eden Yeşim düşüncelerini "Bir reklamın yan anlamına bakmayı ve görünenden farklı anlamlar içeren reklamların olduğunu farkettim (ÖAYG, 22.04.2016)" biçiminde dile getirmiştir. Reklamlar için asıl anlamın gösterilende olduğunu düşünen Nil de görüşlerini "Reklamların ne anlattığına ve neye gönderme yapmak istediğini daha dikkat ederek bakıyorum. Göstereni görüyoruz. Asıl anlam gösterilende bu yüzden daha çok inceleyeceğim (ÖAYG, 15.03.2016)" şeklinde açıklamıştır. Yeşim ve Nil için görsellerin altında yatan anlamları sorgulama yönünde farkındalık oluştuğu söylenebilir. Görsel kültür imgelerini alt anlamıyla irdelemeye, görmeye başladıklarını söyleyen Türkan ve Fatih günlüklerinde görüşlerini şöyle dile getirmişlerdir:

> Görsel Kültür dediğimiz, adlandırdığımız, çevremizde olup biteni görmediklerimizi ya da anlamadan sadece görülen anlamı ile kalıp yolumuza devam etmek yerine, görünen nesneyi alt anlamıyla irdeleyebilme yetisine sahip oldum (Türkan, ÖAYG, 15.03.2016).

> Afişin ve reklamın bizim üzerimizdeki etkisini bazen bir reklama hiç bakmadan görebiliyoruz. Bazen de o kadar iyi hazırlanmış sunulmuş bir görsel kültür bizi tüketime sürükleyebiliyor. Görsel kültürün altındaki imgeleri görmeye başladık (Fatih, ÖAYG, 15.03.2016).

Bu bulgulara göre öğretmen adayları Türkan ve Fatih için görsel kültür imgelerine önceden sadece baktıkları [Biçimsel-estetiksel] şimdi ise görmeye başladıkları söylenebilir. Bir görselin altında yatan anlamı daha detaylı ele alan öğretmen adayı Burcu düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

> Bu etkinlikten sonra fark ettim ki reklamların göze hoş gelmesinin altında çok farklı mesajlar yatmaktadır. Bu mesajları belki de göze hoş gelen unsurlarla oluşturulduğu için fark etmemiş olabiliriz. Ama bir reklamı ele aldığınızda onu analiz ettiğinizde satış stratejisini, ideallerini görebilirsiniz. Durum böyle olunca artık önüne gelen her şeyin altında bir anlam olduğunu bilip onu irdelemeye çalışıyoruz (REF, 15.04.2016).

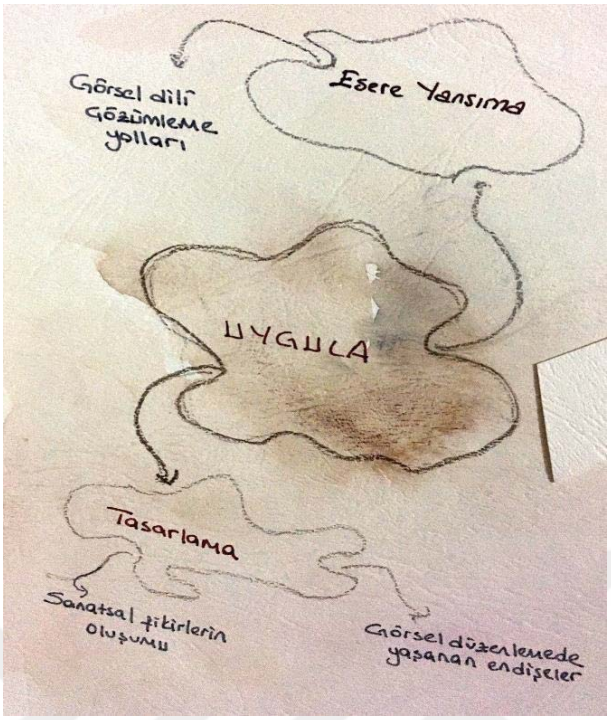
Görsel kültür çalışmalarında medya aracılığıyla alınan mesajların ne olduğu, kime ne fayda sağladığı ve ne niyetle iletildiğinin bilinmesi önemlidir (Anderson ve Milbrandt, 2005). Burcu görsellerin analiz edildiğinde altında yatan ideolojik değerlerin [ileti, üretim- satış stratejisi, idealleri] ifade edilebileceğini düşünmektedir.

4.2. Uygula

Yapılan analizler kapsamında öğretmen adaylarının görsel kültür öğretimine ilişkin farkındalık kazanmalarının tasarım bilgisinin yapılandırılmasında da etkili olduğu görülmüştür. Özellikle de fark etme sürecinin uğrak noktaları olan görme ve düşünme biçimleri öğretmen adaylarına sanatsal uygulamada yetkinlik kazandırmıştır. 'Uygula' şeklinde adlandırılan bu ana tema araştırmanın alt amaçlarından; "Günlük görsel kültür deneyimlerine yönelik farkındalığı sanatsal çalışmalarına nasıl yansımaktadır?" sorusu çerçevesinde çözümlenmiştir. Uygula ana teması, öğretmen adaylarının sanatsal çalışmaları ve bunlara ilişkin yazılı metinleri incelenerek 'tasarlama' ve 'esere yansıma' olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Tasarlama teması, 'sanatsal fikirlerin oluşumu' ve 'görsel düzenlemede yaşanan endişeler' şeklinde iki alt temada; esere yansıma teması da 'görsel dili çözümleme yolları' biçiminde bir alt temada ele alınmıştır (Bkz. Şekil 4.4.). Aşağıda bu temalar ve onlarla ilişkili alt temaların yer aldığı bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

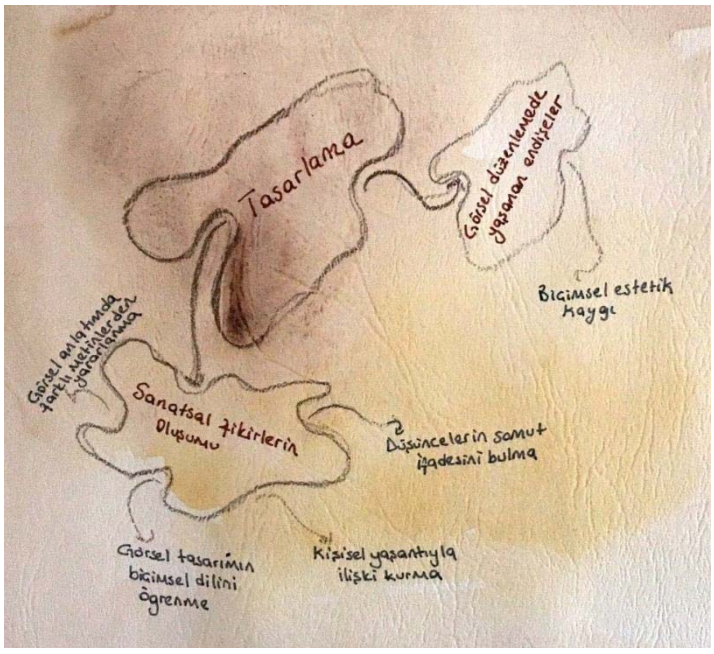
4.2.1. Tasarlama

Sanatsal bir eseri tasarlama sürecinde; sanatsal fikirler oluşturmak, bunları eserde denemek, denerken değerlerle, biçimle, teknikle düşünmek bu öğrenme sürecinin parçalarıdır (Kırışoğlu, 2005).



Şekil 4.4. *"Uygula" ana temasına ilişkin temalar ve alt temalar*

Tasarlama teması, öğretmen adaylarının sanatsal çalışmalarını tasarlama süreçlerinde yararlandıkları fikirler ve yaşadıkları endişeler üzerine temellenmiştir. Bu bağlamda 'sanatsal fikirlerin oluşumu' ve 'görsel düzenlemede yaşanan endişeler' olmak üzere iki alt temada ele alınmıştır (Bkz. Şekil 4.5).



Şekil 4.5. "*Tasarlama" temasına ilişkin alt temalar ve kodlar*

4.2.1.1. *Sanatsal fikirlerin oluşumu*

Sanatsal fikirlerin oluşumu alt teması öğretmen adaylarının sanatsal çalışmalarını tasarlama sürecine ilişkin veri birimlerinden oluşmaktadır. Araştırma verileri incelendiğinde, öğretmen adaylarının sanatsal çalışmalarıyla ilgili fikirlerinin oluşumunda; düşüncelerin, eleştirilerin bir fikir olarak yansıdığı, kendi yaşantılarından yola çıkıldığı, parçanın bütünle ilişkisinin kurulduğu, bir imgenin/nesnenin onu yaratan anlamıyla ifade edildiğine dair söylemlere rastlanılmıştır. Bu bağlamda sanatsal fikirlerin oluşumu alt teması; 'düşüncelerin somut ifadesini bulma', 'kişisel yaşantıyla ilişki kurma', 'görsel tasarımın biçimsel dilini öğrenme' ve 'görsel anlatımda farklı metinlerden yararlanma' olmak üzere dört kod altında ele alınmıştır.

Bazı öğretmen adayları sanatsal tasarım sürecinde düşüncelerin bir esere yansımasından çok zevk aldıklarını söylemişlerdir. Bu durumun eğlenceli olduğunu ifade eden Burcu düşüncelerini "En eğlenceli kısmı bir konuya ilişkin toplumsal sorunlarımızı, düşüncelerimizi, eleştirilerimizi bir sanatsal çalışma olarak ortaya koymaktı (OGG1, 06.04.2016)" şeklinde açıklarken bu durumun hoşuna gittiğini söyleyen Rahmi ise "Düşüncelerimi çekinmeden rahat bir şekilde bir tasarım ile ortaya koymam çok hoşuma gitti (DDF, 12.05.2016)" biçiminde açıklamıştır. Bir başka öğretmen adayı Özge ise tasarım sürecinde düşüncelerin somut ifadesini bulmanın başka derslerine de yansıdığını düşünmektedir. Özge bu konuyla ilgili düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

> Bu çalışma atölye uygulamalarımızı da etkiliyor. Artık bir görsele öylesine bakmıyorum. Görselden nasıl bir anlam çıkartabilirim? Görsel benim nasıl hissetmemi sağlıyor? Görselin bana hissettirdiği şeyi nasıl ifade edebilirim? Bu sorular sanatsal uygulamalarımda ifade etme şeklimi değiştirdi (OGG1, 06.04.2016).

Özge başka derslerinde de bir görselin yansıttığı duyguyu nasıl ifade edebileceğini bir diğer deyişle duyguyu nasıl somutlaştıracağını düşünmeye başlamıştır. Sanatsal bir imge/nesne onlara anlam veren bir duygu ile yaratılır. Bu durumda bu süreçlerin birbiriyle karşılıklı etkileşimi görsel kültürü anlama açısından önemlidir (Freedman ve Stuhr, 2004). Bazı öğretmen adayları sanatsal çalışmaların tasarımında kendi hislerinden, fikirlerinden, bakış açılarından yola çıktıklarını söylemişlerdir. Sanatsal tasarımda kişisel yaşantısıyla ilişki kurduğunu düşünen Özge görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> Biz bu derste bir görseli hem mekâna yerleştiriyoruz hem de düşünüyoruz. Hepsini nasıl bir arada görselleştirebiliriz? Zihnimizdeki sorular ışığında sanatsal bir çalışmayı planlıyoruz

> ve ortaya koyuyoruz. En sonunda ise ortaya koyduğumuz çalışmanın bizim yaşantımızdan bir kesit olduğunu görüyoruz (OGG1, 06.04.2016).

Özge, tasarım aşamasında mekân sorununu da dikkate alarak yoğun bir düşünsel sürecin ardından kendi yaşantısından bir durumu yansıttığını düşünmektedir. Kişisel yaşantısıyla ilişki kurarak daha yaratıcı işler ürettiğini ifade eden Yeşim ise düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

> Bu derste en çok hoşuma giden şey, görsellerden ve kavramlardan yola çıkarak yeni anlamlar yaratıp özgün çalışmalar ortaya koymamdı. Böylece kendi düşüncemde, bakış açımda ve hislerimde olan şeyleri ortaya çıkarabildim (DDF, 12.05.2016).

Bu derste en güçlü öğrenme deneyiminin hislere, algılara dayalı olduğunu söyleyen Sude düşüncelerini "Konuya, algıya, hissiyata göre bir kare fotoğraf arayışına girmem en güçlü öğrenme deneyimim oldu (ÖAYG, 29.04.2016)" şeklinde açıklamıştır. Parça-bütün ilişkisini algılama sanatsal yaratmada önemli bir ögedir (Kırışoğlu, 2005). Öğretmen adayları sanatsal çalışmaların tasarım aşamasında farklı parçaları biraraya getirerek, renk ve doku uyumunu dikkate alarak temaya, konuya uygun kolaj tasarlamanın en güçlü öğrenme deneyimi olduğunu söylemişlerdir. Konuyla ilgili öğretmen adayı Tülay düşüncelerini "Renkleri dengelemek, anlatılmak istenilen konuyu tek bir hareketle verebilmek. Uyum nasıl kurulur ve şekil kolajda nasıl kullanılmalı bunları öğrendik (ÖAYG, 11.03.2016)" biçiminde açıklarken Sude ise şöyle dile getirmiştir:

> Birinci sınıfta aldığımız temel tasarım dersindeki bilgilerimizden de yararlanarak renk, biçim ve açık-koyu dengesini dikkate alan kompozisyonlar oluşturduk. Böyle bir etkinliğin olması beyin fırtınası yapmamızı sağladı. Aklımızdakileri somutlaştırma fırsatı verdi (ÖAYG, 11.03.2016).

Sude geçmişteki deneyimlerinden yararlanarak beyin fırtınası yaptığını, böylece düşüncelerinin somut ifadesini de bulabildiğine inanmaktadır. Görsel tasarımın biçimsel dilini görsel kültür formları üzerinden sorgulayarak sanatsal çalışmasına yansıttığını söyleyen Fatih görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> Etrafımızdaki reklam ve afiş görsellerini inceliyoruz. Sanat eserlerindeki anlatımlara da bakıyoruz. Görseller nasıl dikkat çekiyor? Görsellerdeki renk kullanımı, parça-bütün ilişkisi nasıl ele alınmış? Bunları sorguluyoruz. Birçok reklam görselini inceleyerek hangisinin biçimsel anlamda iyi ya da kötü olduğunu değerlendirip bunları en sonunda kendi çalışmalarımıza yansıtıyoruz (REF, 15.04.2016).

Görmeyi öğrenmek; günlük yaşamda gözden kaçırdıklarımızı, nitelikleri, ayrıntıları, değerleri, görsel ilişkileri, rengi, çizgiyi, dokuyu, formu, uzamı bunların

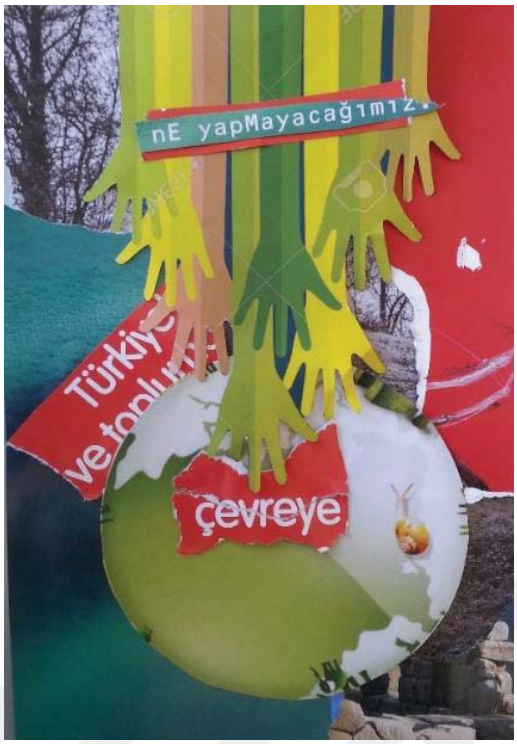
çeşitli ilişkiler içindeki durumlarını görmektir (Kırışoğlu, 2005). Bu bağlamda Fatih'in görsel kültür formlarının biçimsel niteliklerini inceleyerek 'görmeyi öğrendiği' söylenebilir.

Kırışoğlu (2009)'na göre, görsel kültür öğretiminde toplumsal, kültürel, ekonomik, çevresel, kimlik ve tüketim gibi eleştirel konulara yer verilmesi önemlidir. Ancak bunlarla birlikte estetik algıyla ve değerle de bağın koparılmaması gerekir. Sanat, estetik algı ve değer üzerinden öğretilmelidir. Böylece öğrencilere kazandırılacak seçici göz ve davranış onların görsel kültüre ilişkin yeni biçimleri ve anlamları çözebilmelerine, eleştirel ve yaratıcı düşünebilmelerine katkı sağlar. Öğretmen adayları sanatsal çalışmalarının tasarım aşamasında parça-bütün ilişkisini sorgulayarak, estetik algı ve değeri dikkate alarak görsel tasarımın biçimsel dilini öğrendiklerini düşünmektedirler. Araştırmacı bu sanatsal tasarım sürecinin gerçekleştiği etkinliği günlüğünde şöyle ifade etmiştir:

> Bu hafta dersin ilk saatinde Barbara Kruger'in çalışmalarına ilişkin yaptığım sunumdan sonra sanatsal çalışmaların daha rahat gerçekleşebilmesi için öğretmen adaylarıyla Temel Tasarım Atölyesine geçtik. Öğretmen adayları (bir önceki hafta istenen) sosyal medyadan ilgilerini çeken pek çok reklam görseli getirmişlerdi. Onlardan bu görsellerden yararlanarak Wall-e animasyon filminin (bir önceki hafta izlenen) kendilerinde bıraktığı izlenimleri ve dersin ilk saatinde ele alınan Barbara Kruger'in sanatsal çalışmalarına olan yaklaşımlarını dikkate alarak bir afiş tasarlamalarını istedim. Onlar tasarım aşamasındayken getirdikleri reklamlardaki görsel imgelerin hem anlamlarını hem de görsellerde anlamı vermek ve izleyicinin dikkatini çekmek için tasarım öge ve ilkelerin nasıl kullanıldığını sorguladılar. Örneğin bazı öğretmen adayları afişlerini tasarlarken imgeyi metne ve metni imgeye bağlayan renkler üzerinden açık-koyu dengesini "koyu renkler aşağıda olmalı" "sağ üst köşede açık tonlar yer almalı" gibi ifadelerle sesli düşünerek birbirleriyle tartıştılar. Bazıları da afişinde iletmek istediği mesajı en iyi yansıtacak görsel imge ve metin arayışına girdi (AG, 15.04.2016).

Öğretmen adayları görsel anlatımda farklı metinlerden yararlanmışlardır. Sanatsal fikirlerin oluşumunda yararlanılan farklı metinlerle [Wall-e animasyon filmi ve Barbara Kruger'in sanatsal çalışmaları] 'anlam-biçim ilişkisi' ve 'sosyal bağlamda anlam ilişkisi' kurulduğu görülmüştür (Bkz. Görsel 4.3). Öğretmen adaylarından Nil, kolaj çalışmasının tasarım aşamasında farklı metinlerle kurduğu ilişkiyi şöyle açıklamıştır:

> Wall-e animasyon filmi ile benim afiş çalışmam arasında birçok ortak nokta var. Wall-e'de yeşile özlem duyan ancak çöpleşen bir dünya ele alınıyordu. Benim çalışmamda da yeşilleşen el ve dünya var. Afişteki yazıların ise Barbara Kruger'in çalışmalarında olduğu gibi az ve dikkat çekici olmasına özen gösterdim (REF, 15.04.2016).



Görsel 4.3. *Nil'in afiş çalışması*

Nil, sanatsal çalışmasının tasarım aşamasında Wall'e animasyon filmiyle anlamsal, Barbara Kruger'in sanatsal çalışmalarıyla da biçimsel bir ilişki kurmuştur. Nil gibi Sude de sanatsal tasarım sürecinde farklı metinler arasında anlam-biçim ilişkisini nasıl kurduğunu şöyle açıklamıştır:

> Barbara Kruger'in çalışmalarındaki yazının uyumuyla ve negatif- pozitif ilişkiyle kompozisyon açısından bir ilişki kurdum. Tasarımımda değerlerin kaybolması ve değişimi vardı. Wall-e animasyonunda da bu durum mevcuttur. İnsanlar insani özellikleri olan "İnsan" diye tanımlayabileceğimiz her türlü değerden yoksun kalmışlardır (REF, 15.04.2016).

Bazı öğretmen adayları da sanatsal fikirlerin oluşumunda farklı metinlerden yararlanarak sosyal bağlamdan anlamsal ilişkiler kurduklarını ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili öğretmen adaylarından Hatice düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

> İkisi de toplumsal mesaj içerikli şeylerdi. Wall-e'de yok olan yeşillikler, çevre sorunları, teknolojinin ilerlemesi ve insanların teknolojiye olan bağımlılıkları yer alırken; Barbara Kruger'de ise toplumsal [kadın, şiddet, tüketim] içerikli konularda afişler vardı. Ben de toplumsal bir sorun olarak 'çocuk istismarı ve şiddet' konulu kolaj çalışması yaptım (REF, 15.04.2016).

4.2.1.2. *Görsel düzenlemede yaşanan endişeler*

Öğretmen adayları sanatsal çalışmalarını düzenlemede oluşturdukları biçimler üzerinde bazı kaygılar yaşamışlardır. Bu endişelerin görsel tasarımda biçimin daha etkin nasıl yansıtılabileceğine yönelik parça-bütün ilişkisiyle ve tekniğin kullanımıyla ilgili estetik değerler üzerine olduğu görülmüştür. Bu bağlamda görsel düzenlemede yaşanan endişeler 'biçimsel estetik kaygı' şeklinde ele alınmıştır.

Öğretmen adayları görsel tasarım sürecinde duygu ve düşüncelerini daha iyi yansıtabilecek imgeler, tasarım öge ve ilkeleri üzerine çok düşündüklerini söylemişlerdir. Öğretmen adaylarından Yeşim düşüncelerini "Bir afiş tasarlama çabasıyla farklı parçaları bir araya getirirken estetik kaygı güttüm (ÖAYG, 22.04.2016)" şeklinde ifade ederken Fatih, "Barbara Kruger'in çalışmalarında yazıyı ve arka planı nasıl kullandığını inceledim. Yazıyla görsel bir arada olmalı ikisi birbirini bütünlemeli diye düşündüm (ÖAYG, 22.04.2016)" biçiminde açıklamıştır. Fatih, görselde [Barbara Kruger'in çalışmaları] mesajı veren imgelerin parça-bütün ilişkisini inceleyerek tasarımında bu bütünlüğün önemli olduğunu düşünmektedir. Mesaja uygun tasarım arayışına giren Sude de Fatih gibi parça-bütün ilişkisinin önemli olduğunu düşünmektedir. Sude görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

> Renk etkilerine, temaya ve tipografik etkilere dikkat ederek, mesaja uygun bir tasarım yapma arayışına girdik. Bulduğumuz afişlerin, imgelerin konuyu nasıl yansıttığını inceledik. Bütünlük önemli olduğu için kullanacağımız yazının büyüklüğü, rengi ve uyumu çok önemliydi (ÖAYG, 22.04.2016).

Bütünlüğün önemli olduğunu düşünen Sude, rengi ve uyumu da önemseyerek biçimsel estetik üzerine bir vurgu yapmıştır. Bazı öğretmen adayları da biçim üzerinden vermek istedikleri mesajı en iyi yansıtabilecek tekniğin ne olabileceğini düşünmüşlerdir (Bkz. Görsel 4.4). Sanatsal çalışmasının tasarım aşamasında biçim-teknik üzerine düşünen Özge'nin görüşleri şöyledir:

> Biçimsel endişeler yaşadım. Çünkü köklü bitkinin görünmesi gerekiyordu. Görünmesi içinde cam bir malzeme olmalıydı. Bu nedenle cam mı olsun yoksa başka bir şey mi olsun bunun üzerine çok düşündüm. Daha sonra nasıl bir köklü bitki olsun yanında başka bitkiler olsun mu yoksa tek başına mı olsun bunları da sorguladım. Ayrıca bitkinin kökü çok topraklı mı olsun yoksa toprağından biraz daha ayrılıp kökleri görünsün mü bunu da sorguladım. Tüm bunlara göre bir çalışma tasarladım (OGG1, 06.04.2016).



Görsel 4.4. *Özge'nin "Aidiyet" adlı çalışması*

Özge, kamusal alandaki sanatsal çalışmasında "Aidiyet" kavramını sorgulamıştır. Çalışmasında bu mesajı verebilmek için de biçim ve teknik üzerine çok düşünmüştür. En sonunda köklü bitkiyi bulunduğu yerden alıp cam içerisine yerleştirerek mesajını en etkili şekilde verebildiğini düşünmektedir. Bir diğer öğretmen adayı Ahmet'te tüketim ve toplum ilişkisini sorguladığı kamusal alan çalışmasının tasarım aşamasında biçim ve teknik üzerine bazı kaygılar yaşadığını dile getirmiştir (Bkz. Görsel 4.5).



Görsel 4.5. *Ahmet'in tüketim temalı çalışması*

Ahmet sanatsal çalışmasında tüketime karşı üretimin çaresizliğini, açlığını ele almak istemiştir. Bu bağlamda kâğıt bardakların tüketimi ifade ettiğini, kâğıt bardaklardan oluşan ağaç formunun ise üretimi temsil ettiğini söylemiştir. Biçimsel ögelerden metaforik ve simgesel anlamlara yönelen Ahmet, bu aşamada yaşadığı endişeleri şöyle dile getirmiştir:

> Benim çalışmamda üretim ve tüketim çatışması vardı. Tüketimi bardaklarla ifade ettim. Bardakları topladım. Ama üretim yönünü bardaklarla yansıtabileceğim bir imge arıyordum. Çok fazla deneme yaptım. Hatta başlarda estetik kaygı güttüğümden dolayı birkaç tane heykel formu denedim. Onlar hiç yansıtmadı anlatmak istediğim düşünceyi daha sonra estetik kaygıyı bir kenara atıp ağaç formu falan denemeye başladım. Böylece çalışmada iletmek istediğim mesajı daha iyi verebildim (OGG1, 06.04.2016).

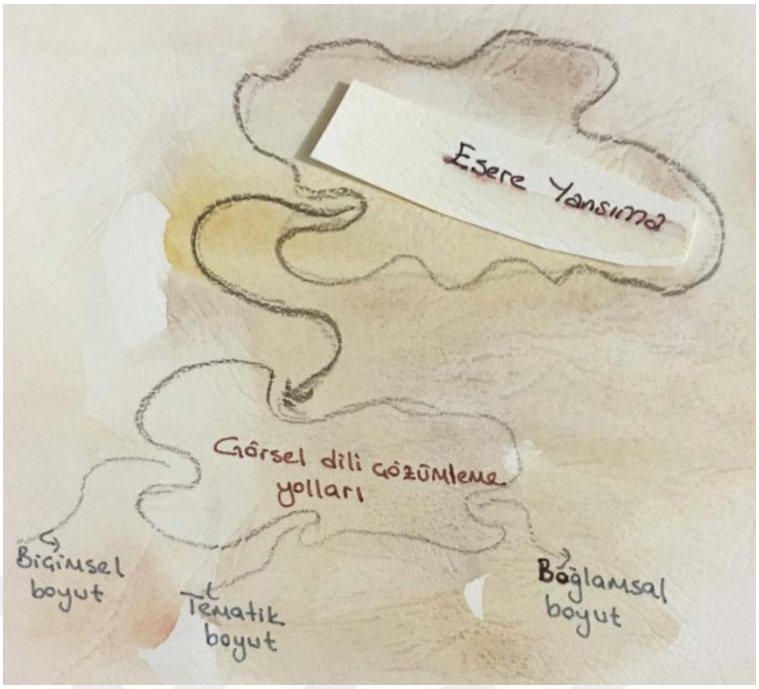
Ahmet gibi sanatsal tasarım aşamasında biçim ve teknik üzerine kaygılar yaşayan bir diğer öğretmen adayı da Türkan'dır. Türkan, medya ve toplum ilişkisini sorguladığı çalışmasında medyanın gerçekleri olduğu gibi yansıtmadığını, toplumun da bunu giderek kabullenip duyarsızlaştığını düşünerek çalışmasında kulak formundan yola çıkmak istemiştir. Ancak bu formu hangi malzemeyle daha iyi yansıtabileceği üzerine çok düşünmüş ancak sonunda bir çözüm bulmuştur. Türkan'ın yaşadığı endişeyle ilgili görüşleri şöyledir:

> Çalışmamı biçimsel açıdan düşününce nasıl bir maddeden yapacağım konusunda çok kararsız kaldım. Kulak figürünü hangi madde ile verirsem etkili olur? sorusunu çok sordum kendime. En sonunda alçıdan kulak figürüne karar verip mesajımı vermeye çalıştım (OGG1, 06.04.2016).

Görsel sanatlar öğretiminde uygulamaya ilişkin bir eser ortaya koyma süreci, görme, ayrımsama, algılama, imge zenginleştirme, akılda tutma, kavram oluşturma ve bu ussal malzemeyi anlamlı bir sanat formuna dönüştürme işlemlerini kapsar (Kırışoğlu, 2009, s.52). Bu bulgular, öğretmen adaylarının görsel imgelerdeki tasarım öge ve ilkelerini dikkate alarak hem biçimsel hem de anlamsal özellikler üzerinden metinlerarası ilişkiler kurabildiklerini böylece estetik özelliklerin ve niteliklerin farkına vardıklarını gösterir niteliktedir.

4.2.2. Esere yansıma

Esere yansıma teması öğretmen adaylarının "yer-aidiyet", "kültürel dönüşümden yansımalar" ve "anlam yaratma süreci" öğretim etkinliklerinde gerçekleştirdikleri sanatsal çalışmalara yönelik görsel çözümlemeleri içerir. Bu tema, 'görsel dili çözümleme yolları' şeklinde bir alt temada çözümlenmiştir (Bkz. Şekil 4.6).



Şekil 4.6. *" Esere Yansıma" temasına ilişkin alt tema ve kodlar*

4.2.2.1. *Görsel dili çözümleme yolları*

Sturken ve Cartwright (2009)'a göre anlamın oluşturulması, imgenin kendisi ve yaratıcısı dışında üç farklı öge daha içerir;

- İmgeyi yapılandıran kodlar,
- İzleyicilerin imgeyi yorumlama ve deneyimleme şekli,
- İmgenin sergilendiği ve görüldüğü bağlamlar

Görsel imgelerde anlamı geliştiren, anlamlar arası ilişki kuran ve daha derin sorgulamaya ve yaratıcı düşünmeye ilham olan bu ögeler, öğretmen adaylarının bu araştırma kapsamında gerçekleştirdikleri sanatsal çalışmalarının çözümlenmesinde temel alınmıştır. Öğretmen adaylarının sanatsal çalışmalarına ilişkin görsel imgelerin yorumlanmasında öncelikle sanat ve tasarımın temel ögeleriyle [çizgi, renk, biçim, doku] başlayan süreç; görsel imgelerin anlamlandırılması, deneyimlenmesi ve toplumsal, siyasi, tarihsel bağlamlarda oluşturulan imgenin ideolojik ve kültürel anlamların yorumlanmasıyla ilerler. Bu süreç dikkate alınarak öğretmen adaylarının sanatsal çalışmalarını içeren dokümanların analizinden elde edilen örüntüler 'Biçimsel boyut', 'Tematik boyut' ve 'Bağlamsal boyut' olmak üzere sınıflandırılmıştır (Bkz. Tablo 4.1).

'Yer-Aidiyet' ve 'Kültürel Dönüşümden Yansımalar' adlı öğrenme etkinlikleri kapsamında öğretmen adaylarının gerçekleştirdiği sanatsal çalışmalar biçimsel ve bağlamsal boyut dikkate alınarak çözümlenmiştir. Biçimsel boyut, görüntüyü

çözümlemeye yardımcı olan renk, kompozisyon, derinlik, perspektif, zıtlık gibi tasarım öge ve ilkelerinden yararlanır. Görseli oluşturan bu biçimsel ögeler sosyal-kültürel anlamlar da alabilir. Öğretmen adaylarının biçimsel ögelere yükledikleri sosyal-kültürel kodlar 'Metaforik ve simgesel anlam' şeklinde yorumlanmıştır. Görsel dili çözümlemede kullanılan bağlamsal boyutta ise öğretmen adaylarının anlam yaratmada kamusal alanda [Anadolu Üniversitesi Kampüsüyle sınırlı] yer alan görsellerle ve popüler kültür metinleriyle [reklamlar] nasıl etkileşime geçtiğini ve kültürel metinleri kendi ilgi alanlarına göre 'sosyal-kültürel bağlamlarda' nasıl ele aldığını gösterir.

"Anlam yaratma süreci" öğrenme etkinliği kapsamında öğretmen adaylarının gerçekleştirdiği sanatsal çalışmalar 'tematik boyut' üzerinden ele alınmıştır. Anderson ve Milbrandt'a (2005) göre, sanat ve görsel kültür yoluyla öğrencilerin hem kendilerini hem de başkalarını anlamalarına yardımcı olacak tematik sorgulamalara yer verilmelidir. Ayrıca bu temaların kişisel deneyimlerden ve çağdaş kültürden beslenmesi gerekir. Bu durum öğrencilerin daha çok dikkatini çekebilir. Bu etkinlikte 2016 yılında İstanbul Modern Sanatlar Müzesinde yer alan 'Yok Olmadan' sergisindeki çağdaş sanatçıların eserlerine yer verilmiştir. Bu öğrenme etkinliği kapsamında öğretmen adayları görmenin farklı yollarını [sanatçı- sanat eseri-izleyici] keşfederek anlam yaratma sürecine dâhil olmalarıyla hem 'görseli oluşturan anlamı sorgulama' hem de 'kendi anlamını yaratma' üzerine sorgulamalara gitmişlerdir. Sonuç olarak görsel kültürü incelemekle ve yalnızca görselin temsil biçimleriyle bütünleşmesini kabul etmekle kalmayıp, kültürel biçimlerin yaşamla nasıl bütünleştiğini de gösterir.

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarından 'Öğretmen adaylarının günlük görsel kültür deneyimlerine yönelik farkındalığı sanatsal çalışmalarına nasıl yansımaktadır?' Sorusu çerçevesinde çözümlenen ve okuyucuya en iyi bakış açısı kazandıracağı düşünülen sanatsal çalışmalardan örnekler yer almaktadır. Sanatsal çalışmalardan yer verilen örnekler araştırmanın eylem planlarında gerçekleşen öğrenme etkinliklerinin sırası dikkate alınarak sunulmuştur.

"Yer-aidiyet" öğrenme etkinliğine ilişkin öğretmen adaylarının kamusal alanda yaptıkları üç boyutlu tasarımlar Anadolu Üniversitesi'nin kampüs alanıyla sınırlıdır. Bu çalışmalar önce küçük boyutlarda tasarlanmıştır. Daha sonra teknolojiyle [photoshop programı] desteklenerek kamusal alanda bulunduğu yerle ilişkisi sorgulanarak büyütülmüştür.

Tablo 4.1. *Sanatsal çalışmaların biçimsel, bağlamsal ve tematik boyutta analizi*

Etkinlik adı	Öğretmen adayı	Biçimsel boyut		Bağlamsal boyut
		Biçimsel öge	**Metaforik ve simgesel anlam**	**Sosyal-kültürel bağlam**
Yer-Aidiyet	Rahmi	Topaç ve bilye Kum Yarım elma	Geleneksel çocuk oyunu Sokak Teknoloji	Teknoloji ve kentleşme
	Türkan	Kulak Gazete Gözyaşı yazısı	Duyma, işitme Halkın sesi Anlatılan şey	Medya ve toplum
	Ömer	Kola kutusu ve ayna	Sosyal mesaj (tüketim)	Tüketim ve toplum
	Serdar	Şapka Tüyler	Kültür Farklı kültürler (farklı milliyetler ait bayrak renkleri)	Kavramlar ve toplumsal değerler
Kültürel Dönüşümden Yansımalar	Hatice	Mor ve kırmızı Yırtık kağıt Çocuk bacağı	Şiddet, vücut izi Çocuğun naifliği Cinsel- fiziksel istismar	Medya ve Toplum
	Özge	Sarı fon Kum saati Gri evler	Gün ışığı Zamanın tükenmesi Betonlaşma	Kapitalizm ve çevre
	Burcu	Yaprak Yeşil	İnsan Doğanın yok oluşu	Tüketim ve Çevre
	Türkan	Mavi Yeşil Çöl Kibrit ve yaprak	Hava ve deniz Bitki Kuraklık Doğaya verilen zarar	Çevre ve toplum

		Tematik Boyut	
	Öğretmen adayı	**Görseli oluşturan anlamı sorgulama**	**Kendi anlamını yaratma**
Anlam yaratma süreci	Özge	Değer yargıları	Algı ve Bakış açısı
	Fatih	Yaşam ve ölüm	Döngü
	Yeşim	Yaşam ve ölüm	Yoktan var olma

Yer-aidiyet öğrenme etkinliğine ilişkin öğretmen adaylarının sanatsal çalışmalarının çözümlenmesinde biçimsel ve bağlamsal boyut olmak üzere iki alt sınıflandırılmaya gidilmiştir. Biçimsel boyutta 'biçimsel ögeler' ve bunlara yüklenen 'metoforik ve simgesel anlamlara' vurgulamalar yapılmıştır. Bağlamsal boyutta ise 'sosyal ve kültürel bağlam' adı altında çözümleme yapılmıştır.

Bazı öğretmen adaylarının kamusal alandaki üç boyutlu sanatsal çalışmalarında 'medya ve toplum' ilişkisine yönelik sorgulamalar yer almaktadır. Öğretmen adaylarından Türkan, medya ve toplum ilişkisi üzerine görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

> Toplumların anlayışlarını, duyarlılıklarını ve alışkanlıklarını değiştirmenin birçok yolu vardır. En önemli yol da medyadır. Günümüzde medyanın gündelik hayata ilişkin önemli olayları bilinçsizce yansıtması, milli duyguların, algıların aşınmasına ve toplumsal duyarlılığın zedelenmesine yol açmaktadır (KAEF, 11.03.2016).

Türkan, medyanın gerçekleri olduğu gibi yansıtmadığını, toplumun da bunu giderek kabullenip duyarsızlaştığını düşünmektedir. Bir başka öğretmen adayı Sude de Türkan'ın bu görüşünü destekler nitelikte görüş bildirmiştir. Sude düşüncelerini "Medya yaptığı bazı manipülasyonlarla gerçekliği hiç öğrenmeden yaşamaya devam eden insanları karşımıza çıkarıyor. Ama sanat yoluyla gerçekliğe ulaşılabilir (KAEF, 11.03.2016)" şeklinde açıklamıştır. Türkan, Sude'nin de dediği gibi sanat yoluyla medya ve toplum ilişkisini yansıtan kamusal alanda yer alacak bir şekilde üç boyutlu çalışma tasarlamıştır. Öğretmen adayı Türkan'ın "Kulak Ver" adlı sanatsal çalışmasına ilişkin dokümanlar incelendiğinde biçimsel ögelerden yola çıkarak metaforik ve simgesel anlamlara yöneldiği görülmüştür (Bkz. Görsel 4.6).



Görsel 4.6. *Türkan'ın "Kulak Ver" adlı çalışması*

Türkan sanatsal çalışmasındaki biçimsel ögelerle ilgili düşüncelerini "Bu çalışmamda iki imge kullandım. Kulak formu duymayı, gazete formu halkın sesini ve gözyaşı yazısı da anlatılmak istenen şeyi simgelemektedir (KAEF, 11.03.2016)" şeklinde açıklamıştır. Türkan, sanatsal çalışmasıyla ilgili ele aldığı konuyu şöyle dile getirmiştir:

> Bu çalışmamda günümüzde yaşanan olayların [terör, savaş, kadın ölümleri] medya aracılığıyla halka artık eskisi kadar ulaştırılmamasını, üstünün kapatılmasını, eskiden ilk sayfalarda yer alan haberlerin şimdi iki veya üçüncü sayfalara düşmüş olmasını ele aldım. Bu bağlamda insanların bu durumları normal olarak algılamasını ve en önemlisi de halka bu olayların sıradan bir şeymiş gibi yansıtılmasını vurgulamak istedim (KAEF, 11.03.2016).

Bazı öğretmen adayları çocuklar için oyunun zihinsel, duyuşsal ve sosyal becerilerinin gelişiminde önemli olduğunu, çocuğun kendisini anlatmasında etkin bir anlatım aracı olduğunu ve çocuk için öğrenme sürecinin ilk adımı olduğunu düşünmektedirler. Bu çerçevede kamusal alanla ilgili sanatsal çalışmalarının oluşumunda 'teknoloji ve kentleşme' olgusu üzerinden geleneksel çocuk oyunlarına vurgu yapmışlardır. Öğretmen adaylarından Rahmi, Yeşim ve Hatice'nin kamusal alanla ilgili sanatsal çalışmalarını içeren dokümanlar incelendiğinde teknolojinin ve kentleşmenin çocukların oyunlarına olan olumsuz etkilerine değindikleri görülmüştür. Teknolojiyle birlikte geleneksel çocuk oyunlarının [Misket, Topaç, Körebe] yerini online oyunların aldığı ve bu durumun çocuğu dört duvar arasına hapsettiği, yalnızlaştırdığı; kentleşmeyle de oyun alanlarının yerini iş yerlerinin almasıyla mahalle ve sokak oyunlarının yok olmasıyla çocuklarda sosyal iletişim bozukluğunun ortaya çıktığına ilişkin söylemlere rastlanılmıştır. Öğretmen adaylarından Yeşim, teknoloji ve kentleşmenin çocuk oyunları üzerindeki etkisini şöyle açıklamıştır:

> Şimdiki çocukların arkadaşlık ilişkilerinin giderek kaybolmaya başladığını, birlikte oyun oynamadıklarını ve birbirlerine nasıl davranacaklarını bilmediklerini fark ettim. Günümüzde gelişen teknolojiyle birlikte bütün çocuklar tablet, akıllı telefon ve bilgisayarlardan oyun oynuyor. Ayrıca kentleşme de mahalle ve komşuluk kültürünün kaybolmasına yol açarak çocukların sokakta oyun oynamamasına ve teknolojiye bağımlı hale gelmelerine sebep oluyor. Bu durum iletişim becerisi düşük, asosyal bireylerin yetişmesine neden olmaktadır (KAEF, 11.03.2016).

Öğretmen adayı Rahmi'nin üç boyutlu çalışması, Yeşim'in teknoloji ve kentleşmenin çocuk oyunları üzerindeki etkisini dile getirdiği bu görüşünü destekler niteliktedir (Bkz. Görsel 4.7). Rahmi, sanatsal çalışmasıyla günümüzde geleneksel çocuk oyunlarının kaybolmaya başlaması ve yerini sanal gerçeklikle ilgili çocuk oyunlarına bırakmasına gönderme yapmak istemiştir. Çalışmasında yer alan malzemeler;

cam bir kavanoz içerisine farklı boyutlarda yerleştirdiği misketler, topaç ve zemine yerleştirdiği kumdan oluşmaktadır.



Görsel 4.7. *Rahmi'nin çocuk oyunları temalı çalışması*

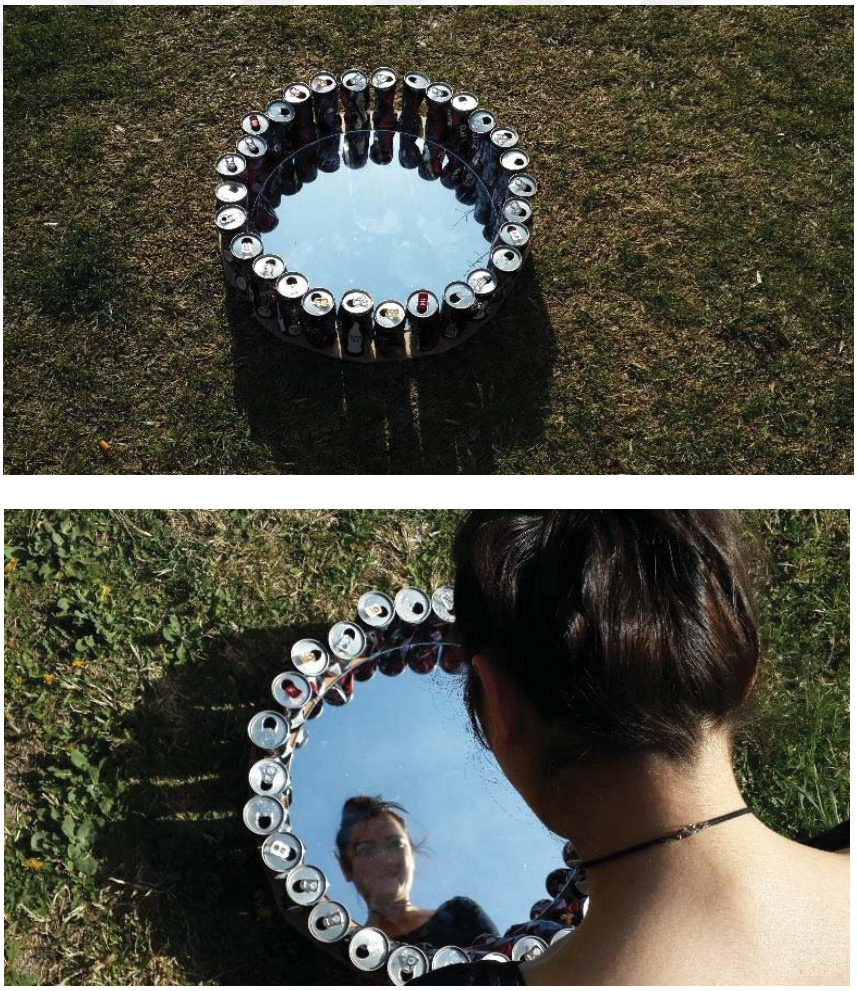
Öğretmen adayı Rahmi'nin sanatsal çalışmasına ilişkin dokümanlar incelendiğinde biçimsel ögelerden yola çıkarak metaforik ve simgesel anlamlara da yöneldiği görülmüştür. Rahmi'nin sanatsal çalışmasına ilişkin biçimsel ögeleri yorumlama biçimi şöyledir:

> Çalışmada yer alan topaç ve misketler eskiden popüler olan ve geleneksel çocuk oyunlarının temsil etmektedir. Kavanozun zeminine koyduğum kum ise sokağı yani bu oyunların oynandığı mekânları temsil ediyor. Tüm bu materyalleri bir kavanoza yerleştirdim ve kapağının üzerine apple simgesi olan yarım elma logosunu yerleştirdim. Çünkü büyük bir

> marka olan ‘apple’ günümüzde bilişim ve teknoloji alanının önemli bir simgesi olmuştur (KAEF, 11.03.2016).

Öğretmen adaylarının bazıları da kamusal alandaki üç boyutlu sanatsal çalışmalarını tüketim ve toplum ilişkisi üzerinden sorgulamışlardır. Bunlardan bazıları en büyük tüketim alanlarından birinin moda olduğunu düşünme, tüketimin ihtiyaçtan ziyade zevk, beğeni için olması, toplumun giderek marka bağımlısı haline gelmesi, yiyecek tüketimin çevreye verdiği zararlar açısından ele alındığı görülmektedir (Bkz. Görsel 4.8). Tüketim olgusu üzerinden insanların kendilerini sorgulamalarını isteyen Ömer sanatsal çalışmasıyla ilgili görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> Çalışmada kola kutularını oval bir biçimde aynanın etrafına dizdim ve içine ayna koydum Böylece insanlara aynanın içinden kendi yansımalarını görerek o markanın bağımlısı olup olmadığını sorgulatmaya çalıştım (KAEF, 11.03.2016).



Görsel 4.8. *Ömer’in tüketim temalı çalışması*



Görsel 4.8. (Devam) *Ömer'in tüketim temalı çalışması*

Ömer sanatsal çalışmasında insanların kendilerini sorgulamasının istemesinin sebeplerinden birinin Andy Warhol olduğunu belirten görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> Çalışmayı yaparken pop art sanatından etkilendim. Andy Warhol tüketime vurgu yapmak için konserve kutularının resmini yapmış ve orada bize tüketimle ilgili neleri sorgulayabileceğimiz üzerinde soru işaretleri bırakmıştır. Ben de kola kutularının formlarını deforme ettim ve sanki içilmiş bitmiş sıkılıp atılmış gibi bir his yaratmaya çalıştım (KAEF, 11.03.2016).

Bu bulguya göre Ömer'in görsel anlatımda farklı metinlerden yararlandığı söylenebilir. Ayrıca Ömer sanatsal çalışmasında biçimsel ögeler üzerinden metaforik ve sembolik anlamlara da gitmiştir. Bu durumla ilgili Ömer düşüncelerini "Bu çalışmada ben kola kutuları ile aynayı birlikte kullanarak bir sosyal mesaj vermeye çalıştım (KAEF, 11.03.2016)" şeklinde açıklamıştır.

Bazı öğretmen adayları da kamusal alan etkinliğinde tasarladıkları üç boyutlu sanatsal çalışmalarında kavramlar ve değerler üzerine düşünmüşlerdir. Örneğin; var olma biçimini 'Güç' kavramıyla, ölüm ve yaşamı 'Eşzamanlılık'la, toplumsal eşitsizliği 'Adalet'le, köklerini sahiplenmeyi 'Aidiyet' kavramıyla ve farklılıklara saygı duymayı 'Kültür' kavramıyla ilişkilendirmişlerdir. İnsanlararası etkileşimde kültürün büyük bir rol oynadığını düşünen Serdar "Farklılıklara Saygı" adlı çalışmasıyla farklı kültürlerin tek bir kültür adı altında toplanabileceğini ve saygı, sevgi içerisinde yaşanabileceğini göstermek istemiştir (Bkz. Görsel 4.9).



Görsel 4.9. *Serdar'ın 'Farklılıklara Saygı' adlı çalışması*

Serdar, insanların kendinden olmayanı ötekileştirdiğini, böylece sevgi yerine nefret ve öfke duygusunun yerleştiğini düşünmektedir. Ancak farklı kültürlerin birbirine saygı duyduğunda daha huzurlu yaşanabileceğine inanmaktadır. Bu düşünceler üzerinden oluşturduğu sanatsal çalışmasında biçimsel ögelerle ilişkili metaforik ve simgesel anlamlara gitmiştir. Serdar'ın sanatsal çalışmasındaki biçimsel ögelerle ilgili düşünceleri şöyledir:

> Kültürel farklılıklar ve kültür olgusu sonradan öğrenildiği ya da kazanıldığı için bu işlemin insanın bilişsel alanında gerçekleştiği için kültür kavramını bir şapka formunda tasarladım. Böylece sonradan kazanılan, öğrenilen şeyleri nasıl bir şapkayı kafamızdan çıkarabiliyorsak bu olguları da değiştirip kafamızdan çıkartabilir ve bu olguları değiştirerek tekrar kafamıza yerleştirebiliriz. Yaptığım çalışmada kültürel farklılıkları ise farklı milletleri, kültürleri, ırkları, bayrakları temsil eden renkler ile boyadığım tüyler olarak tasarladım. Böylece elimizde iki metafor oluşuyor. Kültürü temsil eden şapka formu ve onun üzerine yerleştirdiğim kültürel farklılıkları temsil eden tüyler. bu iki metafor arasındaki ilişkiyi ise şöyle kuruyorum; her ne kadar kültürel farklılıklar gösterse de farklı kültürler tek bir kültür adı altında toplanabilir ve saygı, sevgi çerçevesi altında yaşayabilirler (KAEF, 11.03.2016).

"Kültürel dönüşümden yansımalar" öğrenme etkinliğine ilişkin sanatsal çalışmalarda öğretmen adaylarının kolaj tekniğinden yararlanarak tasarladıkları popüler kültür metni reklamlardır. Görsel deneyimin toplumsal yapısını oluşturan reklamların eleştirel bir şekilde incelenmesi ve anlamlandırılması hedeflenmiştir. Popüler kültür öğrenme etkinliğine ilişkin öğretmen adaylarının sanatsal çalışmalarının

çözümlenmesinde biçimsel ve bağlamsal boyut olmak üzere iki alt sınıflandırılmaya gidilmiştir. Biçimsel boyutta 'biçimsel ögeler' ve bunlara yüklenen 'metoforik ve simgesel anlamlara' vurgulamalar yapılmıştır. Bağlamsal boyutta ise 'sosyal ve kültürel bağlam' adı altında çözümleme yapılmıştır.

Öğretmen adaylarından Özge, tasarladığı kolaj çalışmasında 'kapitalizm ve çevre' ilişkisini sorgulamıştır. Özge, kapitalizmin çevre üzerindeki etkisini şöyle dile getirmiştir:

> Betonlaşan evrenin insanlar arasındaki etkileşimine zarar vermesinin ve doğanında bu durumdan pay alması kapitalizmle küreselleşen evrenin yüksek katlı apartmanlar, yalnızlaşan insanlar, nüfus yoğunluğunu kullanarak yeşil alanda küçülmeye gidilmesini eleştirdim. Amerikan rüyası dediğimiz kapitalizm sömürü üzerine olduğu için güçlü olan daima yaşar, güçsüz olan ise sömürülür ve kirletilir (REF, 15.04.2016).

Özge, kapitalizmle birlikte güçlü olanın güçsüz olanı sömürdüğü, evrenin giderek betonlaştığını ve bu durumun insanlar arası etkileşime ve doğaya zarar verdiğini düşünmektedir. Ayrıca Özge, insanları yalnızlaştıran ve yeşil alanların küçülmesiyle mutsuzluğa sevk eden bu duruma karşı ekolojik yaşama ulaşmayı arzuladığını doğayla uğraşmak, huzur bulmak ve organik beslenmek istediğini söylemiştir (Bkz. Görsel 4.10). Bu bağlamda Özge, 'Eko Yaşam Tutkunu' adlı kolaj çalışmasında vermek istediği mesajı "Huzura, yani griliklerden uzaklaşıp, ekolojik yaşama ulaşmak yeşile ulaşma çabasını vermek istedim (REF, 15.04.2016)" şeklinde açıklamıştır.



Görsel 4.10. *Özge'nin afiş çalışması*

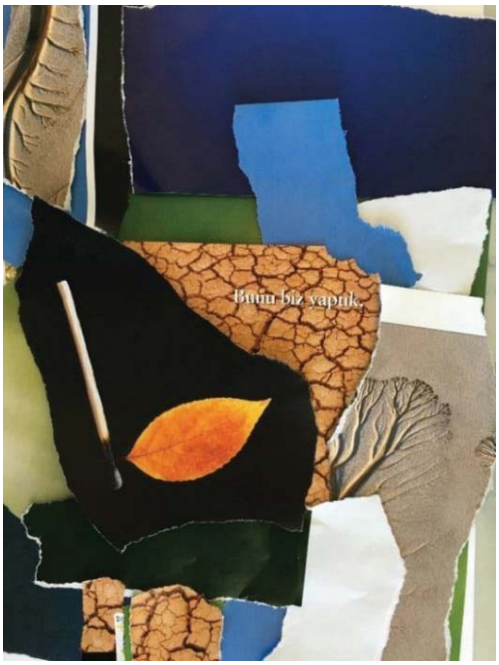
Öğretmen adayı Özge, sanatsal çalışmasındaki biçimsel ögelere ‘metaforik ve simgesel anlamlar’ yüklemiştir. Özge çalışmasındaki biçimsel ögelerle ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

> Sarı fon gün ışığını temsil etmekte, kum saati şekli ise zamanı nasıl tükettiğimizi ele almakta, kum saatinin içerisindeki yeşil bir ormanlık zamanın aşağıya doğru akması betonlaşmayı temsil eden gri evler şeklinde, yazı da bu görüntüyü pekiştirmek için “eko yaşam tutkunu” şeklinde bahçelere, ormanlıklara, yeşil alana grilikler içinde özlem duymaktadır. Yeşil alanın aşağı akarak azalması, kentleşmenin giderek artmasına yol açtığımız, bunlarla birlikte, “öfke, özlem, endişe, korku, azalma, fakirlik, savaş duygularını yansıtmaktadır (REF, 15.04.2016).

Özge, biçimsel ögelere verdiği metaforik ve simgesel anlamlarla birlikte farklı duygulara da yer vermiştir. Özge gibi çevremizde yeşil alanın giderek azalmasından yakınan Türkan görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> Her yerin grileşmesi, yeşilliklerin sadece park ve bahçe ortamlarında bulunması doğaya verilen önemin azalması insanların yeşile eskisi kadar önem vermemesi benim günlük yaşantımda genellikle karşılaştığım sık durumların arasındadır. Ben yeşili seven bir birey olarak doğaya verilen zararın destekçisi olmamakla birlikte her zaman bununla ilgili ne yapılabilir gibi düşüncelere kapılıyorum (REF, 15.04.2016).

Öğretmen adayı Türkan’ın bu bulgusuna göre çevreyi dönüştürme yönünde isteklilik gösterdiği söylenebilir. Türkan kolaj çalışmasında ‘doğa ve insan’ ilişkisini sorgulamıştır. Çölleşme ve doğaya verilen zararı dile getirmek istemiştir (Bkz. Görsel 4.11).



Görsel 4.11. *Türkan’ın afiş çalışması*

Türkan, insanların kişisel hırslarla, daha çok para kazanmak arzusuyla ve kimi zaman da sorumsuz, bilinçsiz davranışlarıyla doğaya zarar verdiklerine inanmaktadır. Bu bağlamda ekolojik bilinç oluşturma üzerine tasarladığı kolaj çalışmasındaki amacını "Çölleşmeyle yeşilliklerin yok olmasına, oksijen kaynağımız olan doğanın günbegün yok olmasına farkındalık yaratmak istedim (REF, 15.04.2016)" şeklinde açıklamıştır. Türkan, 'Bunu Biz Yaptık' adlı çalışmasındaki biçimsel ögeleri aktarmada metaforik ve simgesel anlamlara yönelmiştir. Bununla ilgili açıklaması şöyledir:

> Kullandığım mavi renk havayı ve denizi, yeşil renk bitkileri simgelemekle birlikte, doğa resimleri de bu konuyu yansıtmak adına kullanılmıştır. Çöl resmi kuraklığı, bu resmin üzerindeki yazı da insanların sorumsuzluğunu yansıtmaktadır. En ortada olan kibrit ve yaprak resmi ise insanların ateşi kullanarak doğaya ne kadar zarar verebildiklerini, yaptıkları en ufak sorumsuzluğun nelere sebep olabileceğini bildirmek adına kullanılmıştır (REF, 15.04.2016).

Öğretmen adaylarından Burcu, kolaj tasarımında 'tüketim ve çevre' ilişkisi üzerinden "Eko Moda" kavramını sorgulamıştır (Bkz. Görsel 4.12). Burcu doğaya zarar veren giysilerin üretilmesine ve haz alma odaklı alışverişe karşı 'sürdürülebilir moda'nın en iyi yol olduğuna inanmaktadır. Bununla ilgili düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

> Günümüzde modayı sürdürülebilir hale getirmek çok önemli. Yeşile ve doğaya olan saygımızı yitirmeye başladığımız son yıllarda, bunun öneminin altını çizmek için yediğimiz kadar giydiğimiz şeylere de dikkat etmemiz gerekir (REF, 15.04.2016).



Görsel 4.12. *Burcu'nun 'Eko- Moda' adlı çalışması*

Burcu, sürdürülebilir modayla çevre dostu ve geri dönüştürülebilir ürünlerin yer aldığı bir moda anlayışını savunmaktadır. Bu bağlamda 'Eko Moda' adlı sanatsal çalışmasındaki amacını "Bu çalışma tekstil ve moda alanlarında sürdürülebilir moda tasarımı veya moda tasarımında sürdürülebilirlik yaklaşımını anlatmaktadır (REF, 15.04.2016)." şeklinde açıklamıştır. Burcu, sanatsal çalışmasındaki biçimsel ögelerin işlevlerini şöyle açıklamıştır:

> Genellikle moda dergilerinde ve giyim alanlarında tüketiciye seslenen imgeler kadın bedeni üzerinden anlatmak her zaman daha dikkat çekici olmaktadır. Çalışmada büyükçe bir yaprağın kullanılması modelin karşısında bir başka kişi varmışçasına sarılma hissi yaratmıştır. Bu yüzden modelin boyuna yakın yaprak seçilmiştir. Modelin başındaki geriye doğru hareket adeta onu kaybedercesine verdiği tepkiyi göstermektedir. Ağırlıklı olarak yeşilin kullanılması da tabi ki doğanın yok oluşuna bir tepkidir (REF, 15.04.2016).

Bir diğer öğretmen adayı Hatice ise gündelik yaşantımızda çocuk istismarı gibi önemli bir toplumsal sorunun kitle iletişim araçlarıyla [gazete, haberler, televizyon) normal bir haber gibi verilip geçildiğini ve toplumun da buna ses çıkarmadığını söyleyerek 'medya ve toplum' ilişkisini sorgulamıştır (Bkz. Görsel 4.13).



Görsel 4.13. *Hatice'nin afiş çalışması*

Hatice çalışmasıyla ilgili amacını "Küçük yaştaki çocuklara kadın gibi yaklaşarak onları cinsel obje olarak görmeleri çocukları kendi benliklerinden uzaklaştıklarına gönderme yaptım (REF, 15.04.2016)" şeklinde açıklamıştır. Ayrıca toplumu da bu konuda bilinçlendirmenin önemli olduğuna değinen Hatice, "Kolajımda buna değinmemin sebebi biz öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin yeni nesilleri yetiştirirken

onları hayata kazandırmak (REF,15.04.2016)" ifadesiyle öğretmenlik mesleğine yönelik toplumsal bir sorumluluk bilincini de göstermiştir. Ancak bu sorumluluğun sadece öğretmenle olmayacağını ailenin de önemli bir sorumluluk alması gerektiğini vurgular:

> Çocuk istismarı konusunda aileler üzerine de büyük bir pay düşüyor. Öncelikle cinsiyet ayrımcılığıyla mücadele edilmesi gerekiyor. Aile içerisinde erkeğe değer verilip kız çocuğuna ilgisiz davranmak veya tam tersi bir durum yanlış bir davranıştır. Çocuklar arası ayrımcılık onların ailesinden göremediği sevgi, saygı ve değeri dışarıda aramasına sebep olur. Bu konuda aile de bilinçlendirilmelidir (REF, 15.04.2016).

Hatice'nin sanatsal çalışmasına yönelik biçimsel ögeleri yorumla biçimi de şöyledir:

> Kullanmış olduğum görsel doku gerçek anlamı desteklerken ona farklı bir açıdan da bakmamızı sağlıyor. Kullanmış olduğum arka plandaki mor ve kırmızı şiddete mağruz kalmış küçük çocukların vücutlarında olan izleri çağrıştırırken yeşil renk ise bunları destekleyerek ön plana çıkıyor. Kâğıdın yırtık olması ise çocukların ne kadar kırılgan, naif olduklarını ve onları yatay dikey olarak kullanarak da şiddeti anımsatmak istedim. Kullanmış olduğum görselde bir çocuk bacağı yer alıyor. Burada ise küçük yaştaki çocukların cinsel, fiziksel istismara mağruz kaldıklarını ve buna karşı ses çıkarmadıklarını göstermek istedim. Bunları da bir yazıyla destekleyerek daha anlaşılır olmasını sağladım (REF, 15.04.2016).

Bu bulgulara göre, sosyal gerçekliği üreten insanlarsa, o zaman bu gerçekliği dönüştürmenin insanlar için önemli bir görev olduğu söylenebilir. Hatice'nin sanatsal çalışması üzerine sanatın da gündelik hayatın gerçekleriyle bağlantı kurması ve toplumsal sorunlar üzerinden halkın dikkatini çekmesiyle toplumsal bir değişim aracı olarak kullanılabilir olduğunu gösterir. Ayrıca toplumu bilinçlendirme yönünde isteklilik gösteren Hatice'nin görsel kültür yoluyla 'cinsiyet ayrımcılığına' değinerek kültürel kodlara da gönderme yaptığı söylenebilir. Görsel kültürün çeşitli formlarının temsili özelliği ve bunlar arasındaki ilişkiler kültürel bilginin önemli bir parçasıdır. Bunlar öğretmen adayının yorumlamalarını hem sanatsal uygulama hem kuramsal açıdan etkilediğini gösterir.

Bu bulgular da göstermektedir ki, görme eylemi ideolojiye derinlemesine bağlıdır. İçerisinde yaşadığımız imge kültürü kapsamlı ve genellikle çelişkili bir ideolojiler arenasıdır. İmgeler, güzellik, arzu, cazibe ve toplumsal değer ile ilgili varsayımların yapılandırdığı ve yaşandığı modern reklamcılığın ve tüketici kültürün ögeleridir. Öğretmen adaylarının sanatsal çalışmalarındaki eleştirel yaklaşımlarıyla bu görsel

imgelerin ve metinlerin birbirleriyle nasıl bir ilişki içerisinde olduğu ve onlardan nasıl etkilenildiği görülebilir.

"Anlam yaratma süreci" öğrenme etkinliğine ilişkin öğretmen adaylarının gerçekleştirdiği sanatsal çalışmalar tematik boyut çerçevesinde 'görseli oluşturan anlamı sorgulama' ve 'kendi anlamını yaratma' şeklinde ele alınmıştır. Görseli oluşturan anlamı sorgulama kısmında öğretmen adayları 13.01.2016-05.06.2016 tarihleri arasında İstanbul Modern Sanatlar müzesinde sergilenen çağdaş sanatçılardan Rodney Graham ve Yoko Ono'nun sanatsal çalışmalarından yola çıkarak kendi anlamlarını yaratmışlardır (Bkz. Görsel 4.14 ve Görsel 4.15).



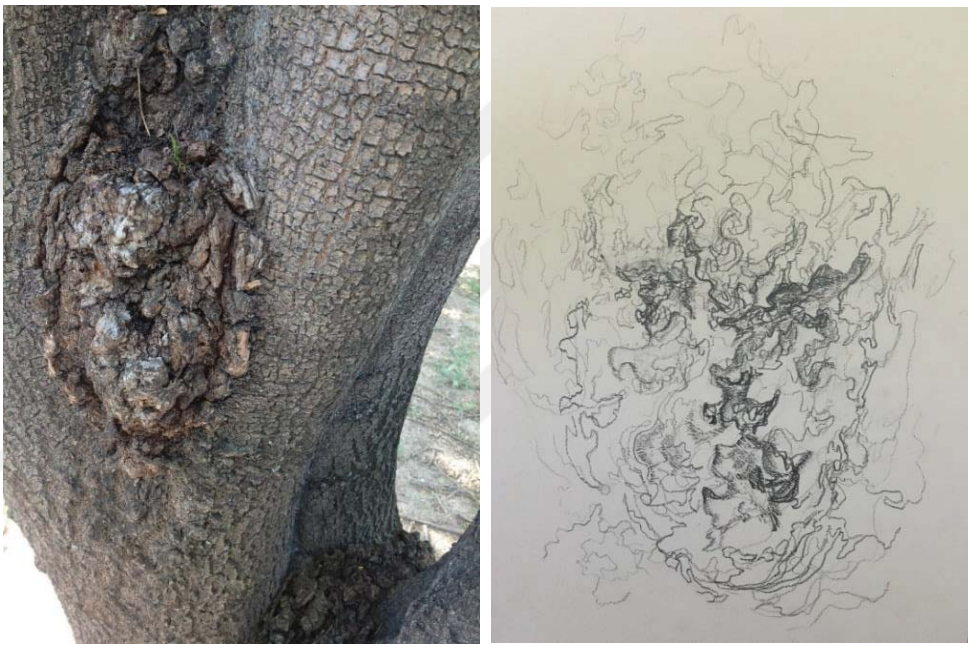
Görsel 4.14. *"Gary Oak, Galiano Island" 2012*



Görsel 4.15. "*Main Street Tree" 2006*

Rodney Graham'a ait olan bu fotoğraflar, sanatçının farklı coğrafyaları seyahat ederken ürettiği çalışmalardır. Sanatçı, bu ağaç serileriyle insanın bakış açılarını zorlayarak görme biçimlerinin prensiplerini derinden sarsar. Ağaç formunu ters çevirerek fotoğrafın gerçekliği temsil eden bir araç olduğu kabulünü yıkar. Ayrıca bu ters ağaçlarla güç dengelerinin yarattığı estetik kriterleri, değer yargıları ve ideolojik ayrımları da sorgular. Mekân algısının muğlaklaştığı bu fotoğraflarda, yer değiştiren toprak ve gökyüzü, bir yandan doğanın kendi içinde varolan döngüyü hatırlatırken bir diğer yandan bilinçsiz olma halini anımsatır. Bu fotoğrafları seçen öğretmen adayları önce bu görsellerin kendileri için ne anlam ifade ettiğini sorgulamışlardır. Daha sonra sanatçının oluşturduğu anlamı algılamaya çalışmışlardır. En sonunda ise görsellerden yola çıkarak kendi anlamlarını yaratmışlardır. Bu görselden yola çıkarak öğretmen

adaylarının oluşturdukları temalar; 'görsel algı', 'derinlik', 'algı ve bakış açısıdır'. Öğretmen adaylarından Özge, bu görsellerin kendisi için ne ifade ettiğini "Bana ilk olarak ters şekilde asılması ya da çekilmesiyle bizim ağaçların bakımı ya da ekiminde yaptığımız hataları fark ettirmek amacıyla yapılmış gibi geldi (AYEF, 06.05.2016)" şeklinde yorumlamıştır. Özge'nin doğa ve insan üzerinden yaptığı bu açıklamayla sosyal-kültürel bağlama da vurgu yaptığı söylenebilir. Bu görsellerden yola çıkan Özge kendi temasını "Algı ve Bakış Açısı" üzerine temellendirerek kendi anlamını yaratmıştır (Bkz. Görsel 4.16).



Görsel 4.16. *Özge'nin "Algı ve Bakış açısı" adlı çalışması*

Öğretmen adayı Özge'nin "Algı ve Bakış Açısı" temalı sanatsal çalışmasıyla ilgili görüşleri şöyledir:

> Bu fotoğrafı seçmemin amacı algı ve algıda seçicilik aynı zamanda bakış açısını ele almaktı. Fotoğrafa baktığınızda ne gördüğünüz değişkenlik gösterebilir. Karmaşık bir yaşam ve kayboluş ya da bütün algıyı zorlaştırarak neye benzediğini ve kim olduğunu bilememek (AYEF, 06.05.2016).

Diğer bir çalışmada Yoko Ono'nın sergideki eserlerinden 'Ahşap tabutlar, zeytin ağaçları ve ses' adlı bir yerleştirme çalışması yer almaktadır (Bkz. Görsel 4.17). Toplu bir mezarı çağrıştıran bu yerleştirmede sanatçı, ölümü simgeleyen tabutları ve barışı, yeniden dirilişi ve ölümsüzlüğü simgeleyen zeytin ağacı fidanlarından yararlanmıştır.



Görsel 4.17. *Yoko Ono, "Ahşap tabutlar, zeytin ağaçları ve ses"*

Yerleştirmede birbirine karşı unsurlar [yaşam ve ölüm] bir araya getirilmiştir. Sanatçı ikisine anlam kazandıran şeyin doğanın döngüsü olduğuna inanmaktadır. Bu görselden yola çıkan öğretmen adaylarının oluşturdukları temalar; 'yoktan var olma', 'döngü', 'zıtlık içinde birlik', 'yaşam ve ölüm' şeklindedir. Öğretmen adaylarından bazıları bu görselin kendisi için ne ifade ettiğini sosyal-kültürel bağlamda yorumlamışlardır. Öğretmen adaylarından Yeşim bu görselle ilgili düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

> Bu yapıt benim için, insanoğlunun günümüzde doğayı nasıl tahrip ederek, bitkileri ait oldukları yerlerinden koparark bitkiler üzerinden seralar ile gelir kaynağı elde edilmesini eleştirdiğini ifade ediyor (AYEF, 06.05.2016).

Yeşim bu görselin insanların doğaya verdiği zararı eleştirdiğini düşünmektedir. Bu zararı da bitkilerin aidiyetliği ve ticaret amaçlı kullanımı üzerinden yorumlamıştır. Yasemin'in bu görselden yola çıkarak kendi anlamını yaratmada belirlediği tema 'yoktan var olma' dır (Bkz. Görsel 4.18). Öğretmen adayı Yeşim, "Yoktan Var olma" adlı sanatsal çalışmasıyla ilgili görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

> Oluşturduğum kavram 'Yoktan var olmak'tı. Bu temayla ilgili olarak bu fotoğrafı seçmemin nedeni betonların arasından çıkmış olmasına rağmen hala dimdik durabilen bitkinin bütün doğayı ve doğadaki eserlerin nasıl yoktan var edildiğini bana hissettirmesidir. Çektiğim betonlar arasından çıkmış olan yeşil bitki, bana insanoğlunun doğaya vermiş olduğu zarara karşı doğanın vermiş olduğu mücadeleyi çağrıştırmaktadır (AYEF, 06.05.2016).



Görsel 4.18. *Yeşim'in "Yoktan Var olma" adlı çalışması*

Öğretmen adayı Yeşim, "Yoktan Var olma" adlı sanatsal çalışmasıyla ilgili görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

> Oluşturduğum kavram 'Yoktan var olmak'tı. Bu temayla ilgili olarak bu fotoğrafı seçmemin nedeni betonların arasından çıkmış olmasına rağmen hala dimdik durabilen bitkinin bütün doğayı ve doğadaki eserlerin nasıl yoktan var edildiğini bana hissettirmesidir. Çektiğim betonlar arasından çıkmış olan yeşil bitki, bana insanoğlunun doğaya vermiş olduğu zarara karşı doğanın vermiş olduğu mücadeleyi çağrıştırmaktadır (AYEF, 06.05.2016).

Yoko Ono'un çalışmasını seçen diğer bir öğretmen adayı Fatih, görselin kendisi için ne ifade ettiğini şöyle dile getirmiştir:

> Burada kutuların içinden çıkan bitkiler var. Sanırım ekolojik dengenin bozulmasından bahsediyor. İnsanların ormanları tahrip etmesini, ağaçları katledip ekolojik dengeyi bozmasından bahsediyor. Resim sanki binaların arasına sıkışıp kalmış ağaçları ve insanları anlatıyor. Aslında o kutular bir tabutu andırıyor. belki de ekolojik dengeyi bozan biz insanlar öldüğümüz zaman kendi bedenlerimizde yeni ağaçlar çıkacak ve ekolojik düzen kendini baştan kuracak. Bu tahribi yapan insanlar ama bundan şikâyetçi olan da insanlar. Artık o kocaman kutular içinden nefes alamıyoruz (AYEF, 06.05.2016).

Fatih de Yeşim gibi ekolojik denge ve insan ilişkisi üzerinden sosyal-kültürel bağlamda görseli yorumlamaya çalışmıştır. Fatih ekolojik dengeyi insanların bozduğunu düşünmektedir. Tabutları binalara benzeterek aralarında sıkışan ağaçları düşünmektedir. İnsanların burada nefes alamadıklarını düşünmektedir. Bu bulguya göre kentleşmenin ve betonlaşmanın artmasıyla doğanın dengesinin bozulmasına gönderme yaptığı da

söylenebilir. Fatih kendi anlamını yaratma sürecinde ‘Döngü’ temasını belirlemiştir (Bkz. Görsel 4.19).



Görsel 4.19. *Fatih’in “Döngü” adlı çalışması*

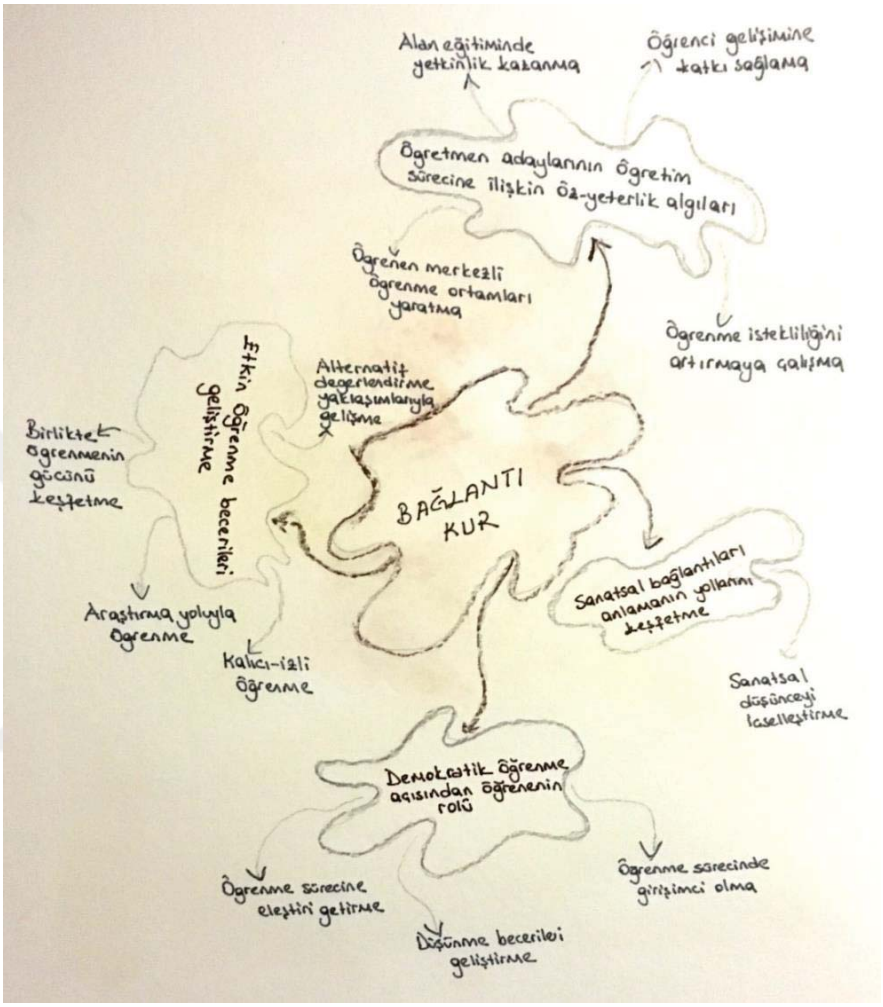
Öğretmen adayı Fatih, ‘Döngü’ adlı sanatsal çalışmasıyla ilgili görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> Bu çalışma yaşam ve ölüm arasındaki döngüyü anlatıyor. Benim yaptığım resimde de toprağa gömülmüş bir el yani ölüm ve onun üstünde de bitkiler var. Yani yaşamı temsil ediyor. Ekolojik denge bir şekilde kendini yenileyebiliyor. Doğa ne kadar tahrip edilse de kendini bir şekilde baştan yaratıyor. Bu resimde yaşam ve ölüm arasındaki o uyumu anlatmaya çalıştım (AYEF, 06.05.2016).

4.3. Bağlantı Kur

Öğretmen adayları Özel Öğretim Yöntemleri II dersi kapsamında gerçekleştirilen görsel kültür temelli öğrenme etkinlikleriyle sanatsal, mesleki ve öğretim süreci açısından bağlantı kurmaya çalışmışlardır. Bu bağlamda ‘Bağlantı Kur’ ana teması araştırmanın üçüncü sorusunun alt amaçlarından “Görsel kültür öğretimi öğretmen adaylarının sanatla ilgili görüşlerini nasıl etkilemiştir?”, “Görsel kültür öğretimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili görüşlerini nasıl etkilemiştir?” ve “Öğretmen adaylarının görsel kültür öğretimi sürecine dair görüşleri nelerdir?” soruları perspektifinde çözümlenmiştir. Bağlantı Kur ana teması; ‘sanatsal bağlantıları anlamanın yollarını keşfetme’, ‘öğrenme etkinliklerini öğretim süreçlerine uyarlayabilme’, ‘etkin

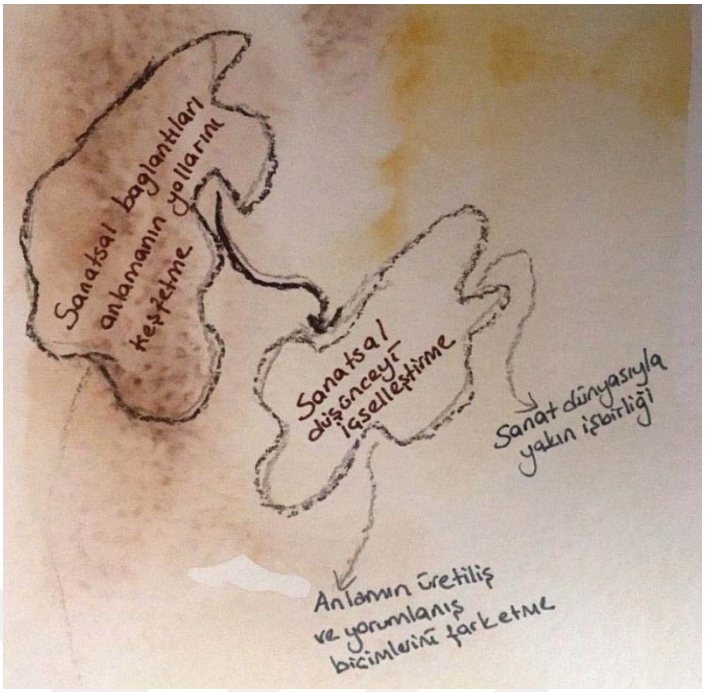
öğrenme becerileri geliştirme' ve 'demokratik öğrenme açısından öğrenenin rolü' olmak üzere dört temada toplanmıştır (Bkz. Şekil 4.7).



Şekil 4.7. *"Bağlantı Kur" ana temasına ilişkin temalar ve alt temalar*

4.3.1. Sanatsal bağlantıları anlamanın yollarını keşfetme

Öğretmen adaylarının görsel kültür temelli öğrenme etkinlikleriyle sanatsal bakış açılarının incelendiği bu tema araştırman alt amaçlarından "Görsel kültür öğretimi öğretmen adaylarının sanatla ilgili görüşlerini nasıl etkilemiştir?" sorusuyla çözümlenmiştir. Sanatsal bağlantıları anlamanın yollarını keşfetme teması, 'sanatsal düşünceyi içselleştirme' olmak üzere bir alt temada sınıflandırılmıştır (Bkz. Şekil 4.8).



Şekil 4.8. *"Sanatsal bağlantıları anlamanın yollarını keşfetme" temasına ilişkin alt tema ve kodlar*

4.3.1.1. *Sanatsal düşünceyi içselleştirme*

Öğretmen adaylarına görsel kültür uygulamalarının sanatla ilgili görüşlerini nasıl etkilediği sorulduğunda sanatın anlamının zamanla değiştiğine, sanatın biçimsel estetik kaygıdan uzaklaşarak anlamı ön plana çıkardığına, sanatın toplumla etkileşim içerisinde olduğuna dair yaptıkları yorumlamalarla sanatsal düşünceyi içselleştirdikleri görülmüştür. Bu bağlamda sanatsal düşünceyi içselleştirme alt teması 'anlamın üretiliş ve yorumlanış biçimlerini fark etme' ve 'sanat dünyası ile yakın işbirliği' şeklinde iki kodla sınıflandırılmıştır. Öğretmen adayları sıradan, gündelik yaşama ait olan bir nesnenin sanat eseri olarak sunulması ve bu nesnelerin toplumsal bir mesajı iletmede etkin olabilmesi, farklı anlatım biçimlerinden yararlanılması gibi güncel sanatın oluşturduğu bu anlatım biçimlerinin farkına vardıklarını söylemişlerdir. Bu bağlamda 'anlamın üretiliş ve yorumlanış biçimlerini farketme' koduyla betimlenen bu ifadeler kendi içerisinde 'gündelik hayat ve sanatın sentezlenmesi' ve 'sanatın toplumsal bağlamını keşfetme' şeklinde sınıflandırılmıştır. Featherstone (2013) göre sanat ve gündelik hayat arasındaki sınırların (Dada, Avangart ve Gerçeküstü hareketler) kalkması sanatın her yerde ve herhangi bir şey olabileceği düşüncesini doğurur. Bir sanat yapıtı

üretimindeki dönüşümü dönemsel farklılık üzerinden ele alan Türkan görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

> Hocam artık sanat kavramı değişti ya her sanat eseri artık bir düşünceyi barındırıyor. Ve artık insanlar bunun altında ne yatıyor diye sorgulamaya başladı. Bu güzel olmuş deyip geçmiyorlar. Bunu neden yaptım diye soruyorlar. Sıradan bir çalışma olduğu zaman onun daha çok değerli olduğunu düşünüyorlar. Geleneksel sanattan uzaklaştık artık. Modern sanatta böyle bir şey yok (OGG1, 06.04.2016).

Türkan günümüzde sanatın sıradan bir şey olabileceğini ve bunun da biçimsel estetiğin yanı sıra düşünsel yönünün önemli olduğunu düşünmektedir. Türkan gibi benzer düşünceleri olan Burcu ise görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> Sanatın estetikten ziyade düşünceyle oluşturulabileceğini bazen bir resim bazen bir kelimeyle oluşturulabileceğini bize göstermiştir. İleride yapacağım sanat çalışmalarım belki de resimden ziyade bir nesneye dönüşebilir ya da oluşturduğum bir nesne resimlerime destek verebilir (DDF, 12.05.2016).

Burcu'nun gelecekte sanatsal çalışmalarını bir nesne üzerinden tasarlamayı düşünmesiyle güncel sanatın farklı anlatım ve yorumlanış biçimlerinin farkına vardığı söylenebilir. Ayrıca Burcu'nun güncel sanata olan bu farkındalığı "Sanatı kavrama, sanatın göze gelmesi, güzel olmasının dışında sanatsal çalışmaları çok farklı yollarla, tekniklerle, biçimlerle anlatma yolu olduğunu kazandırdı" ifadesinde de görünür niteliktedir. Burcu'nun bu düşüncesini destekleyen bir ifade de Seda'nın "Bir çalışmada farklı yönleri toplumsal heykel, bakış açısı, sanatın oluşumu her şeyin sınırsızlığını düşünerek nasıl çalışmalar ortaya çıkarılmış görmüş olduk (ÖAYG, 26.02.2016" görüşlerinde yer alır. Sanat eserinin yaratıldığı ve değer biçildiği koşulların sınırsız olduğunun farkına varan öğretmen adaylarından bazıları da gündelik yaşamlarındaki herhangi bir şeyi sanatla ilişkilendirmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarından bazıları görüşlerini şöyle açıklamışlardır:

> Müzeye gittiğimde ya da yolda yürürken, sosyal ağlarda bulunurken gördüğüm sanatsal olan ya da olmayan şeyleri sanatla bir şekilde bağdaştırmaya başladım, sanat bilincimde ve kültürümde belli bir artış yaşadım (Ertan, DDF, 12.05.2016).

> Günlük yaşamda gördüğümüz yaşam alanlarını farklı yaşam tarzlarıyla harmanlayıp, yorumlanması farklı yaşam alanlarının görsel eğitimde nasıl malzeme olur, doğa ile olan ilişkileri, bağlantıları ele alma açısından katkı sağladı (Sude, ÖAYG, 29.04.2016).

> En güçlü öğrenme deneyimi olarak günlük hayatımıza heykellerin kamusal sanat, kavramsal sanat altında en sıradan günlük eşyalarımıza karşımıza çıkabileceğini gördük (Aygül, ÖAYG, 26.02.2016).

Gündelik hayatla sanatı sentezleyen öğretmen adayları sanatın bireysellikten çıktığını ve topluma gönderme yaptığını düşünerek sanatın toplumsal bağlamını da keşfetmişlerdir. Bu konuda öğretmen adaylarından Burcu ve Özge görüşlerini şöyle dile getirmişlerdir:

> Barbara Kruger'in çalışmalarının altında yatan derin toplumsal mesajları sade bir resimle belki de bir sözcükle büyük anlamlar yüklediğini görmek bize oldukça katkı sağladığını düşünüyorum. Topluma gönderme yapmanın çok farklı, sade ama etkili yollarla da yapılacağını bize göstermiştir. Bunun yapacağımız kolaj çalışmasında bize katkı sağladığını düşünüyorum (Burcu, ÖAYG, 22.04.2016).

> Sanat aslında bireysel olmaktan çıkıyor. Kamusala döndüğü için artık insanlarda bir arada etkileşim yaşadığı içim artık bireysel olmaktan çıkıyor. Daha paylaşımcı daha çoğaltıcı bir şey oluyor. Çoğalıyor, türüyor küf gibi (Özge, OGG2, 18.05.2016).

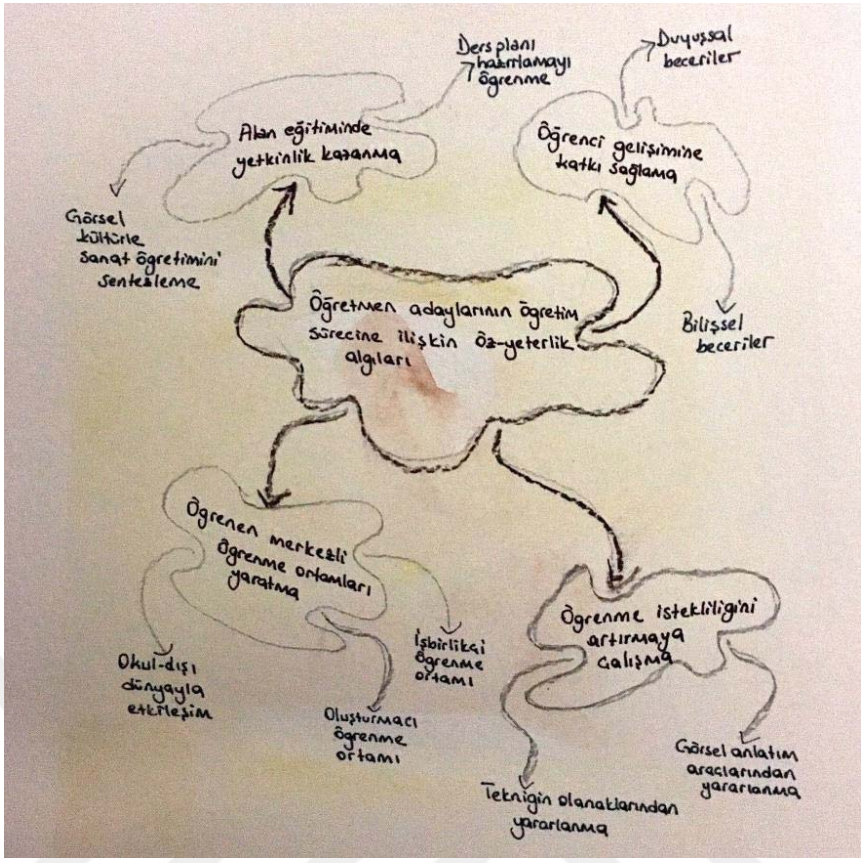
Öğretmen adaylarının sanatsal düşünceyi içselleştirmelerinde kamusal alan etkinliğinde yaptıkları röportajın da etkili olduğu görülmüştür. Bu röportaj sayesinde sanat dünyasıyla yakın bir işbirliği içerisinde olan öğretmen adayları güncel sanatı anladıkları, farklı bakış açılarını gördüklerini ifade etmişlerdir. Görüş almanın güncel sanatı anlamada etkili olduğunu düşünen Rıdvan görüşlerini 'Bu görüşmede sorduğumuz sorulara açıklayıcı ve örneklendirmelerle hocamızın verdiği yanıtlar güncel sanatın ve kamusal alanda kavramsal sanatın ilişkileri hakkında etkili yanıtlar olmuştur (ÖAYG, 29.02.2016)" şeklinde açıklamıştır. İnsanların sanat ve topluma bakış açılarını görmeye olanak yarattığını düşünen Yeşim ise görüşlerini "Bugünkü etkinlikte, farklı insanların sanat ve toplum hakkında ne düşündüğünü, gözlemlerini, önyargılarını ve kafasında sanata bakış açısını öğrendim (ÖAYG, 29.02.2016)" biçiminde dile getirmiştir. Sanat eserinin niteliğine ilişkin görüşler aldığını düşünen Sude ise düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

> Kamusal olan, sanat ve toplum içerisinde barındıran sorularımızla, alanında uzman kişiyle röportaj yaptık. Soruların bir kısmı Türkiye'deki algılarla ilgiliydi. Sanat eserinin de niteliğiyle ilgili konuştuk. Daha çok kişisel görüşler aldık. Kendisi birçok kez belirtti zaten 'Öznellik, görecelik kavramına zaten sanatında en önemli özelliği öznelliktir (ÖAYG, 29.02.2016).

Bu bulgular ışığında, öğretmen adaylarının sanat dünyası ile yakın işbirliği yapmaları güncel sanatta sanat yapıtının dönüşümünü ve toplumsal bağlamını anlamalarında etkili olduğu böylece sanatsal düşünceyi içselleştirmelerine de katkı sağladığı söylenebilir.

4.3.2. Öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algıları

Öğretmen adaylarının mesleki bilgi, beceri ve deneyim bakımından kendilerini algılamaları ve değerlendirmeleri önemlidir. Bu bağlamda ele alınan 'öz-yeterlik' kavramı Bandura (1986) tarafından 'Sosyal Öğrenme Kuramı' kapsamında geliştirilmiştir. Bandura (1986'dan akt. Özdemir, 2008, s.278)'ya göre, öz-yeterlik, insanların belli alanlarındaki performanslarını gerçekleştirmek üzere gerekli etkinlikleri organize etmek ve bunları yürütmeye yönelik kendi yeterlilikleri hakkındaki yargılarıdır. Yeşilyurt (2013, s.89)'a göre, öz-yeterlik algıları, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterliliklerin yerine getirilebilmesine ve karşılaştığı problemlere çözüm üretebilen öğretmenler yetiştirilmesine ilişkin önemli bilgiler sağlar. Bu bağlamda 'öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algıları' teması, araştırmanın üçüncü alt amaçlarından biri olan "Görsel kültür öğretimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili görüşlerini nasıl etkilemiştir?" sorusu çerçevesinde çözümlenmiştir. Öğretmen adaylarından Özel Öğretim Yöntemleri II dersi kapsamında gerçekleşen görsel kültür temelli öğrenme etkinliklerinin ilk ve ortaöğretim Görsel Sanatlar Derslerinde nasıl uygulanabileceğine ve öğrencilere ne tür katkılar sağlayabileceğine ilişkin görüşler alınmıştır. Bu kapsamda bu tema, öğretmen adaylarının kendi öz-yeterlik algıları üzerinden 'öğrenen merkezli öğrenme ortamları yaratma', 'öğrenme istekliliğini arttırmaya çalışma', 'öğrenci gelişimine katkı sağlama' ve 'alan eğitiminde yetkinlik kazanma' olmak üzere dört alt temada ele alınmıştır (Bkz. Şekil 4.9).



Şekil 4.9. *"Öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algıları" temasına yönelik alt temalar ve kodlar*

4.3.2.1. *Öğrenen merkezli öğrenme ortamları yaratma*

Öğretmen adayları kendi öz-yeterlilikleri kapsamında görsel kültür kuramıyla bütünleşen öğrenme etkinlikleri için öğrenen merkezli öğrenme ortamları önermişlerdir. Bu öğrenme ortamlarında öğrencinin daha aktif olacağını, kalıcı öğrenmenin sağlanabileceğini, özgür düşünme ve eleştirel düşünme gibi bilişsel becerilerin gelişebileceğini düşünmektedirler. Öğretmen adayları tarafından düşünülen bu öğrenme ortamları; 'işbirlikçi öğrenme çevresi', 'oluşturmacı öğrenme ortamı' ve 'sınıf dışı dünyayla etkileşim' şeklinde üç alt kodda ele alınmıştır. İşbirlikçi öğrenme çevresi oluşturarak öğrencinin etkin katılımını sağlayacağını düşünen Özge görüşlerini "Öğretmenlik hayatımda işbirlikçi öğrenme yöntemini kullanarak öğrencinin aktif olmasını sağlarım. Çalışmaya öğrencileri de dâhil ederim (ÖAYG, 29.04.2016)" şeklinde açıklamıştır. İşbirlikçi yöntemi kullanmayı düşünen bir diğer öğretmen adayı Sude ise "Görsel öğelerin ağırlıklı olduğu grup çalışmalarından oluşan karşılıklı konuşmanın geçtiği sohbet havası içerisinde bir oyun oynatırdım. Kameraman, seyirciler gazeteciler,

gibi (ÖAYG, 29.02.2016)" ifadesiyle oyun temelli bir öğrenme yöntemine de vurgu yapmaktadır. Bazı öğretmen adayları da öğrenen merkezli bir yaklaşım olan oluşturmacı öğrenme ortamına vurgu yapmaktadır. Mesleki yaşantısında öğrencilerin etkin katılımını sağlayan bir ders işlemeyi düşünen Aylin görüşlerini "Derslerimi öğretmen merkezli işlemekten çok öğrencilerin de katılımını sağlayabilecek, hayal gücünü daha da geliştirebilecek bir şekilde uygularım (ÖAYG, 18.03.2016)" şeklinde açıklamıştır. Öğretmen olduğunda Aylin ile benzer bir yolu seçmeyi düşünen Murat ise düşüncelerini "Öğretmen olduğumda derslerimi öğrenci odaklı yorum ve söyleşi tarzında akılda kalıcı bir şekilde işleyeceğim (ÖAYG, 01.04.2016)" biçiminde ifade etmiştir. Öğrenen merkezli anlayışın öğrencinin sanatsal çalışmalarında da etkili olacağını düşünen Ahmet görüşlerini, " Öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu alması ortaya çıkacak sanatsal çalışmaların da daha sağlıklı ve içten olmasını sağlayabilir (ÖAYG, 22.04.2016)" Bazı öğretmen adayları da oluşturmacı öğrenme ortamları üzerinden 'demokratik değerlere' vurgu yapmışlardır. Öğretmen adaylarının demokratik değerlerle ilgili söylemleri insani değerleri koruma, bireyin anlam ve ifade yetilerine önem verme, sorgulayan ve düşünen birey yetiştirme, farklı görüşlere saygı duyma, özgür bir öğrenme ortamı sağlama gibi ifadelerden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarından Türkan bu demokratik değerleri içselleştirerek oluşturmayı düşündüğü öğrenme ortamıyla ilgili görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

> Ders planı yapmayı etkin şekilde öğrendiğimi düşünüyorum. Ders planlarımı gelenekselden uzak daha çağdaş ve öğrenciyi güdülemeye ve ilgisini çekmeye aynı zamanda eğlendirip öğrendirmeye yönelik hazırlayacağım. Öğrencilerimin öğrenme ortamlarını onların rahatça söz hakkına sahip olabildiği, görüşlerine saygı duyulduğu ve etkin hale geldiği şekilde tasarlayacağım (DDF, 12.05.2016).

Türkan öğrencinin kendini özgürce ifade edeceği bir öğrenme ortamıyla demokratik değerlere vurgu yapmaktadır. Öğrencilerin anlam ve ifade yetilerine önem verilmesi gerektiğini düşünen Ahmet ise görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

> Verilmek istenen düşüncelerin etkili bir biçimde öğrenciye kazandırılması hedeflenmelidir. Ezber bilgilerin yer aldığı bir eğitim süreci sadece günü kurtarmaktan ibarettir. Anlam ve ifade yetileri öğrencilerin gerçekten toplum ve gelecek için sahiplenmesi gereken değerlerdir. Popüler kültürün içine aldığı öğrenciler, öğretmenlerin yönlendirilmeleriyle popüler kültürün altında ezilmemelidir (ÖAYG, 15.03.2016).

Bazı öğretmen adayları da dersin sınıfın duvarları dışında gerçekleşmesiyle öğrencinin daha eleştirel düşünebileceği kanaatindedirler. Sınıf dışı dünya ile

etkileşimde eleştirel düşünme becerisini vurgulayan her iki öğretmen adayı Sude ve Yeşim'in görüşleri şöyledir:

> Öğretmenlik mesleğinde dersin sadece sınıfta değil, sınıf dışında da olabileceğini bilmeli ve uygulamamız gerekiyor. Daha çok sorgulayan, eleştiren bir nesil oluşturabilmek için etkinliklerde dersin kapsamının da bu şekilde yürütülmesi gerekiyor (Sude, ÖAYG, 18.03.2016).

> Bu etkinliklerin geleneksel yöntemlerde kullanılan düz anlatım ve gösterip yaptırma ve sonuç odaklı değerlendirmeleri yıkacağını düşünüyorum. Sanatın dört duvar içerisinde sıkışıp kalamayacağını ve sanatın sınırlarını aşacağını düşünüyorum. Öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandıracağını düşünüyorum (Yeşim, DDF, 12.05.2016).

Sınıf dışı dünya ile etkileşimde öğretim tekniklerinden geziyi kullanarak bir etkinlik düşünen Serdar düşüncelerini günlüğünde şöyle dile getirmiştir:

> İlkokul ve ortaokul öğrencilerine yönelik bir gezi düzenlenebilir. Ama öğrencileri önce hiçbir bilgi vermeden götürülebilir. Öğrencinin doğrudan gördüğü şeyden ne anlam çıkardığına bakılabilir ve daha sonra bunların gerçekte ne olduğu anlatılabilir (ÖAYG, 26.02.2016).

Bu bulgular öğretmen adaylarının gelecekte görsel kültür öğretimine ilişkin oluşturabilecekleri kendi öğrenme ortamlarına yönelik düşüncelerini ve inançlarını yansıtır. Onların öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu aldığı, süreci aktif bir şekilde deneyimlediği ve öğrencilerin akranlarıyla dayanışma halinde olduğu daha demokratik kültürü yansıtan öğrenme ortamlarına vurgu yaptıkları görülür. Bu durumun görsel kültür açısından öğrencilerin eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı ve özgür düşünmelerine yardımcı olabileceği söylenebilir.

4.3.2.2. *Öğrenme istekliliğini artırmaya çalışma*

Öğretmen adayları görsel kültür öğretimiyle bütünleşen etkinlikleri kendi mesleki öz-yeterliliklerine ilişkin öğrenme süreçlerine yönelik düşündüklerinde dersin dikkat çekiciliğini arttıracak öğrenmeyi güdüleme ögelerinden bahsetmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğrenme istekliliğini arttırmaya yönelik düşündükleri unsurlar; 'görsel anlatım araçlarından yararlanma' ve 'tekniğin olanaklarından yararlanma' biçiminde iki kod altında ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının dersi daha zevkli kılacağını düşündükleri görsel kültür temelli görsel anlatım araçları arasında; video, film [animasyon türü], reklamlar ve afişler yer almaktadır. Filmin [animasyon] çocukların ilgisini çekeceğini düşünen Rahmi görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> Öğretmenler bu tür bir filmi ders kapsamında öğrencilere çok rahat izletebilir. Animasyon filmi olduğu için çocukların ilgisini çeker ve verilmek istenen mesaj veya kazandırılmak istenen davranışlar bu tarz animasyon filmleri ile rahatlıkla verilebilir (ÖAYG, 08.04.2016).

Güdülemenin öğrenciyi çalışmaya isteklendirmenin yanı sıra öğrenciyi kimi kavramlar ve değerler üzerine düşünmeye, sanata ilişkin sorunları çözmeye yönlendirmesi de önemlidir (Kırışoğlu, 2005). Öğretmen adaylarından Yeşim, Fatih ve Türkan güdüleme ögesi olarak görsel anlatım araçlarından yararlanarak öğrencinin düşünsel ve duygusal istekliliğini artırabileceğini ve bunun da uygulanan sanatsal çalışmalara yansıyabileceğini düşünmektedirler.

> Bu tarz animasyon filmleri, videolar vs. çok etkili ve daha akılda kalıcı oluyor. İzletilen video hakkında öğrencilere duygu ve düşüncelerinin sorulması ve onlardan film hakkında çizim yapmalarının istenmesi onların duygularını daha iyi bir şekilde ifade etmesini sağlıyor (Yeşim, ÖAYG, 08.04.2016).

> Bu baktığımız reklam ve afişler öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yaratabilir görsellerin dikkat çekiciliği ve düşünceyi nasıl yansıttığı onları etkiler ve bu durum sanatsal çalışmalarına yansıyabilir. Öğrencilerin baktığı bir şeylerden anlam çıkarabilmesi için güzel bir etkinlik (Fatih, ÖAYG, 15.03.2016).

> Video izlettirilip hikâye şeklinde daha eğlenceli biçimde düzeylerine uygun etkinlikler yapılabilir. Eserleri yorumlaması, onların neye benzediğini söylemesi ve ismini tahmin etmesi şeklinde olabilir (Türkan, ÖAYG, 26.02.2016).

Öğretmen adaylarından bazıları da gerecin teknik olanaklarından yararlanmanın öğrenci için bir uyaran olduğunu düşünmektedirler. Bu konuyla ilgili öğretmen adaylarından Ahmet, Rahmi ve Seçil'in görüşleri şöyledir:

> Kolaj oluşturma ilkokul ve ortaokul öğrencilerine uygun olur ve daha zevkli bir öğrenme şekli olur. Anlatılmak veya kazandırılmak istenen düşünceler daha iyi aktarılabilir (Ahmet, ÖAYG, 11.03.2016).

> Bugünkü etkinlik ilkokul ve ortaokul öğrencilerine rahatlıkla uygulanabilir. İşlenecek konuya ilişkin kolaj yaptırmanın hem öğrenmeyi arttıracağını hem de dersi zevkli hale getireceğini düşünüyorum (Rahmi, ÖAYG, 11.03.2016).

> İlkokul ve ortaokul öğrencilerine bir nesne, kavram, renk gibi bir madde seçtirip bununla ilgili kolajlar yaptırabiliriz ya da sınıfta bir hikaye okuyup bunun içinden bir kavram seçtirerek bir kolaj çalışması yaptırabiliriz (Seçil, ÖAYG, 11.03.2016).

Bu bulgulara göre, görsel kültür formlarının [film, video, reklam, afiş vb.] öğrencilerin ilgisini çekmesiyle birlikte onların popüler kültür ögelerini fark etmelerini ve sorgulamalarına yardımcı olabileceği ve onları derste daha etkin kılarak çok yönlü düşünmeye yönlendirebileceği söylenebilir.

4.3.2.3. *Öğrenci gelişimine katkı sağlama*

Öğretmen adayları görsel kültür öğretimiyle bütünleşen öğrenme etkinliklerin ilköğretim ve ortaöğretim Görsel Sanatlar Derslerinde öğrencilere ne tür katkılar sağlayabileceği üzerine görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğrenci gelişimine katkı sağlayabileceğini düşündükleri beceriler 'Bilişsel' ve 'Duyuşsal beceriler' şeklinde ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerinde bilişsel ve duyuşsal beceriler arasında doğrudan Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programıyla ilişkili kazanım ifadeleri olmakla birlikte görsel kültür öğretimiyle de bağlantılı olabilecek kazanım ifadelerine rastlanılmıştır. Öğretim programıyla doğrudan ilişkili olabileceği düşünülen bilişsel beceriler arasında 'eleştirel düşünme' kodu altında çözümlenen 'eleştiriye açık olma', 'yorum yapma' ve 'sanat eserini sorgulama' gibi anlam birimlerine rastlanılmıştır. Öğretmen adaylarından bazılarının konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

> İleride öğrencilerimin kendi sanatsal çalışmasını güzel bularak kendisini başarılı olarak görüp bir başkasının onu eleştirmesine izin vermeyerek kendine ne kadar kötülük yaptığının farkına varmasını sağlamaya çalışırdım. Onun bu düşüncesini kırıp gelişimine destek olmayı sağlardım (Burcu, ÖAYG, 08.04.2016).

> Öğrencilere eleştirel düşünme ve yorum yapabilme olarak katkı sağlayacağını düşünüyorum pasif değil de aktif bireyler olarak yetişip araştırmacı olmalarına katkı sağlayacağını düşünüyorum. (Ömer, DDF, 12.05.2016).

> Etkinlik yaptırırken öğrencilere çeşitli araç- gereçlerin kullanımını, öğrencilerin araştırma yapmaları ve kendi sanatsal çalışmalarını sorgulamalarını kazandırmak istiyorum (Ertan, ÖAYG, 11.03.2016).

> Bu etkinlik, öğrencilerin duyuşsal, sosyal ve psikomotor alanlarına katkıda bulunurken aynı zamanda sanat eserleri hakkında kendi düşündüklerini söyleyebilmelerine, sanat eserinin altında yatan mesajı sorgulamalarına faydalı olacaktır (Yeşim, ÖAYG, 06.05.2016).

Bazı öğretmen adayları da öğrencinin bilişsel düzeydeki gelişiminde yaratıcı düşünme becerilerine vurgu yapmıştır. Öğretmen adaylarından Elif ve Aylin'in yaratıcı düşünmeye ilişkin görüşleri şöyledir:

> Kamusal sanat adına yaptığımız çalışma öğrencilerin hayal güçlerini zorlayacak ve yaratıcı fikirler ortaya koymalarını sağlayacaktır (Elif, DDF, 12.05.2016).

> Bu etkinliklerin eğitim sistemini tamamen değiştirebileceğini düşünüyorum. Öğrencilerin daha aktif olmalarına yardımcı olacaktır. Öğrencilerin bakış açılarını genişlettiği için daha ileri görüşlü, yaratıcı, üretken bireyler olmalarını sağlayacaktır (Aylin, DDF, 12.05.2016).

Öğretmen adaylarının görsel kültür öğretimiyle doğrudan ilişkili olduğu düşünülen kazanım ifadeleri arasında bilişsel düzeyde, 'görsel imgeleri anlamlandırabilme', 'çok yönlü bakış açıları kazanma' ve 'farklı bakma pratikleri' yer almaktadır. Öğretmen adaylarının kazanım ifadeleriyle ilişkili görüşlerinden bazıları şöyledir:

> Görsel sanatlar dersi kapsamında öğrencilere görseller göstermek ve öğrencilerin bu görselleri anlamlandırmaya çalışması onların görsellere çok yönlü bakmalarını sağlar (Rahmi, ÖAYG, 15.03.2016).
>
> Bir bireyi görsel kültür açısından geliştirmek onda farklı bakış açıları yaratmamızı sağlar. Bu da bireylerin hayata daha farklı bakabilmeleri açısından faydalıdır. Bu tür etkinler çocuklara çevrelerindekilere sadece bakmayı değil çevredeki farklılıkları da görebilmeyi öğretir (Seçil, DDF, 12.05.2016).

> Öğrencilerin sadece derse karşı değil ders dışında da günlük yaşantısında da farkındalık sağlayacağını düşünüyorum. Öğrencilere çevresinde gördüklerine ve sosyal hayatlarındaki olaylara karşı belli bir eleştiri gücü ve yorumlama yeteneği kazandıracağını düşünüyorum. Tek yönlü sabit bir bakış açısından ziyade çok yönlü bakabilme yeteneği kazandıracaktır (Burcu, DDF, 12.05.2016).

Öğretmen adayları öğrencilerin duyuşsal becerilerinin gelişimini görsel anlatı yapılarından reklam, film ve sanat eseri üzerinden 'popüler imgeler farkındalık' ve 'toplumsal sorunlara farkındalık' şeklinde yorumlamışlardır. Öğretmen adaylarının öğrencilerin duyuşsal gelişimlerine yönelik görüşlerinden bazıları şöyledir:

> Bir öğretmen olarak, gelecekte öğrencilerime popüler kültürün bizi nasıl ele geçirdiğini ve onlara popüler kültür ürünlerinin küçük yaştan itibaren bize nasıl dayatıldığını öğretmeyi hedefliyorum. Böylece onların tüketen yerine üreten ve gördüklerinin farkına varan bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamaya çalışacağım (Aygül, ÖAYG, 15.03.2016).

> Öğretmenlik mesleğimde öğrencilerin sosyal hayatlarında tanık oldukları birçok olayın farkına varmaları için 'Barbara Kruger'in çalışmaları gibi toplumsal sorunları daha iyi anlayabilmelerini kolaylaştıracak şekilde resim ve yazıyı birleştirip sanatsal çalışmalar yaptırarak onların toplumsal sorunlara karşı daha duyarlı hale gelmelerini sağlamaya yardımcı olurum (Burcu, ÖAYG, 22.04.2016).

> Öğretmenlik mesleğimde bunu [Wall-e animasyon filmi] öğrencilerime izletmek isterim. Tüketimden çevreye çok mesaj veriyor. Böylece öğrencilerin çevresel sorunların farkına varmalarını sağlayabilirim (Fatih, ÖAYG, 08.04.2016).

4.3.2.4. *Alan eğitiminde yetkinlik kazanma*

Öğretmen adaylarının alan eğitimine ilişkin yetkinlik kazanmaları 'ders planı hazırlamayı öğrenme' ve 'görsel kültürle sanat öğretim programını sentezleme' olmak üzere iki kod altında ele alınmıştır. Öğretmen adayları yapılan görüşmelerde bir ders

planı hazırlamada; kazanım cümlelerini yazmayı, öğrencilerin gelişim düzeylerini göz önünde bulundurmayı, uygun yöntem ve teknik seçimi yapmayı ve öğrenmeyi değerlendirmede ne tür ölçme ve değerlendirme yaklaşımının benimseneceği konusunda öğretmenlik meslek bilgilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Ders planı hazırlamayı öğrendiğini düşünen Fatih görüşlerini "Öğretmenlik mesleği açısından çok yarar sağladığını düşünüyorum. En önemlisi bir ders planı hazırlamayı öğrendik. Öğrencilere neler yaptırmalıyız? Nasıl yaptırmalıyız? Gibi soruları cevapladık (OGG2, 18.05.2016)" şeklinde ifade etmiştir. Ferhat gibi bu süreçte öğretim etkinliğine yönelik sorular soran Özge ise "Bu derste nasıl etkinlik oluşturulur, etkinlik oluştururken görsel kültürle ve günlük hayat deneyimlerimizle nasıl bağdaştırabiliriz? Soruları sorduk (OGG2, 18.05.2016)" ifadesinde alanına yönelik öz-yeterlik algısının geliştiği söylenebilir. Bu derste alanda yeterlilik kazandığını düşünen bir diğer öğretmen adayı Yeşim ise görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

> Bu derste okuduğum bölümü ve öğretmenlik mesleğini çok fazla sorguladım. Bu dersten önce hiç ders planı yapmamıştım. Bu yüzden ilk yaptığım ders planı öğrencinin yaş grubuna ilgi ve ihtiyaçlara yönelik olmadı. Fakat bu dersten sonra ders planı nasıl yapılır bunu öğrenirken bir öğretmenin öğrencilere kazandırabilecekleri şeyleri ve öğrencilerin ilgi-ihtiyaçlarına yönelik neler yapabileceğimi öğrendim. Bu derste alanda yeterlilik kazandığımı düşünüyorum (DDF, 12.05.2016).

Şişman'a (2018) göre, bir öğretmenin kendi alanıyla ilgili bilgi sahibi olmasının yanı sıra bildiğini nasıl öğretebileceğini ve öğrencilerin nasıl öğrenebileceğini de bilmesi gerekir. Öğretmen adayları görsel kültür öğretimine ilişkin bilgi sahibi olduklarını, görsel kültür temelli öğretim etkinliklerini tasarlamada yetkinleştiklerini düşünmektedirler. Öğrencilerin gelişim seviyesini, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almaya çalışan Yasemin için karşısına gelecek öğrenci profilini tanımaya çalıştığı söylenebilir. Öğrencilerin gelişim düzeylerini düşünen bir diğer öğretmen adayı Ahmet ise düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

> Öğretilmek istenene daha farklı bakış açıları ve yöntemlerle yaklaşılabilir. Öğrenme düzeyleri ve şekillerinin farklılığı daha farklı öğrenme yollarını ortaya koymaktadır ve bu durumda öğrenme ve öğretme yollarını çeşitlendirmeliyiz (ÖAYG, 11.03.2016).

Ahmet Yeşim'den farklı olarak ders planını oluşturan en önemli bileşenlerden öğretim yöntem ve tekniklerini de dikkate alarak öğrenci düzeyine göre çeşitleme yapılması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmen adayları bu derste bir ders planı hazırlamada ne tür bir ölçme ve değerlendirme yapabilecekleri konusunda da bilgi sahibi olduklarını düşünmektedirler. Bu konuyla ilgili öğretmen adaylarından Hatice

düşüncelerini "Öğrencileri değerlendirirken neye göre değerlendirip puan vermemiz gerektiğini ve birçok şeyi öğrendik (DDF, 12.05.2016)" biçiminde açıklamıştır. Öğrencilerin değerlendirilmesini Hatice'den daha detaylı bir şekilde ele alan Yeşim ise görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

> Bir etkinlik hazırlarken başlı başına bu sürecin önceden planlanması ve sistemli bir şekilde yürütülmesi gerekiyor. Aynı şekilde değerlendirme sürecinde sadece ürün veya sadece süreç odaklı olmaması gerekiyor. Bu ikisinin eşit şekilde değerlendirmeye alınıp farklı disiplinlere gönderme yapılıp yapılmadığına bakılmalı. Arkadaşları arasında kişinin ne kadar yol kat ettiğine, etkinlik sürecinde araştırma yapmış mı ve çevresinden yararlanmış mı bunlara bakılmalı (ÖAYG, 01.04.2016).

Öğrenme- öğretme etkinliklerinin önceden planlanması [öğretmen hazırlığı kapsamında] gerektiğine de vurgu yapan Yeşim, süreç ve ürün değerlendirmenin bir arada olduğu öğrenci merkezli bir değerlendirmeyi benimsemektedir. Bir diğer öğretmen adayı Fatih ise öğrenci merkezli bir değerlendirme yaklaşımını benimseyerek bunun öğrencilerde eleştirel düşünme gibi bilişsel becerilerinin gelişimini destekleyeceğine inanmaktadır. Fatih görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> Bu haftaki en güçlü öğrenme deneyimi ölçme ve değerlendirmeydi. Nasıl eleştirmeliyiz hangi ölçütlere göre değerlendirmeliyiz bunları öğrendik. Öğretmenlik hayatımızda değerlendirmeyi öğrencilerle birlikte yapmak öğrencilere not verirken hangi ölçütlere göre değerlendirdiğimizi onlara söylemek gerektiğini öğrendik. Öğrencilerle birlikte yapılan çalışmaları değerlendirmek onların da görüşlerini almak onlara eleştirel bir bakış açısı kazandırır (ÖAYG, 01.04.2016).

Bazı öğretmen adayları Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarında görsel kültür öğretimine yer verilmesinin yaratacağı değişimleri vurgulamışlardır. Öğretmen adayları görsel kültür öğretiminin sanat öğretim programına eklenmesinin bireye eleştirel bakış açısı kazandıracağını, proje tabanlı çalışmaya teşvik edeceğini ve sanatsal bakış açısı kazandıracağını düşünmektedirler. Görsel kültürün sanat öğretim programına eklenmesiyle bireyin daha eleştirel düşünmeye başlayacağına inanan Türkan görüşlerini "Birey daha çok sorgulayan, eleştirel düşünen ve farklı bakış açılarına sahip olacaktır (DDF, 12.05.2016)" şeklinde açıklamıştır. Türkan gibi Sude de öğrencilerin eleştirel, tematik sorgulama gibi kazanımlar elde edeceğini düşünmektedir. Sude görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> Görsel kültür öğretimiyle başta yapılandırmacı yaklaşım deyip durdukları fakat bu konuda çok az adım atılan anlayış görsel sanatlar dersi kapsamında büyük değişime uğrayacaktır. Ama uygulaması verimli bir şekilde yapıldığı takdirde olacaktır. Çocuklar küçük yaşta proje tabanlı çalışmaya başlayacaklardır. Gerçekleşecek etkinlikler sayesinde eleştirel düşünme

> ve tematik sorgulama gibi kazanımlar elde ederek diğer derslerde de başarılı olacaklardır. Ayrıca programda yer alan ’23 Nisan’ gibi konuların kapsamının ve uygulanma şeklinin de değişeceğini düşünüyorum (DDF, 12.05.2016).

Görsel kültürle öğrencilerin görsel-yazınsal-işitsel kısaca çok yönlü gelişim sağlayacağına inanan Özge görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

> Görsel kültürle ilişkilendirdiğimiz bu uygulama sadece resim adına değil de yani sadece tuval adına ya da kâğıt üzerine yapılan bir çalışma değil de aslında her şeyi kapsadığını bir şeyleri öğrenmek için de yapılabildiğini yani ne bileyim engelli yaşam dedik, ders programı hazırladık o hafta engelli yaşamla ilgili sadece resim yaptırmıyoruz. Ders programı hazırladığımızda afiş çalışmasının nasıl olduğunu öğreniyor çocuk onu sorguluyor, öğrenmek için araştırıyor, etkileşime geçiyor, diğer arkadaşlarıyla sorguluyor, yazı da yazıyor, böylece her şeyi sorgulamaya başlıyor. İşte onu oraya yaparsam böyle olur diyor. Görsel açıdan da düşünmeye başlıyor. Hani tam da bu aslında yapılması gereken öğrenci hem neyi nasıl yapacağını öğreniyor hem de sorguluyor ve resimsel anlamda da uygulamaya çalışıyor. Böylece sanatsal açıdan da düşünüyor. Ayrıca farkındalık geliştirip yaratıcılığına da yansıyor. Yazı, resim, afiş veya reklam olsun o çocuğun zihninde bir şeyler gelişmeye başlıyor. Böylece çocuk neyi neden yaptığını algılıyor. Çocuk için neden soruları nasıl sorularına cevap bulmaya başlıyor (OGG2, 18.05.2016).

Özge görsel kültürün sanat öğretim programında yer almasıyla öğrencinin hem teoride hem de uygulamada aktif olarak sürece dâhil olup ne yaptığına yönelik farkındalık kazanacağını düşünmektedir. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarında varolan konuların görsel kültür öğretimiyle ele alınmasının daha fayda sağlayacağını söyleyen Hatice ise düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

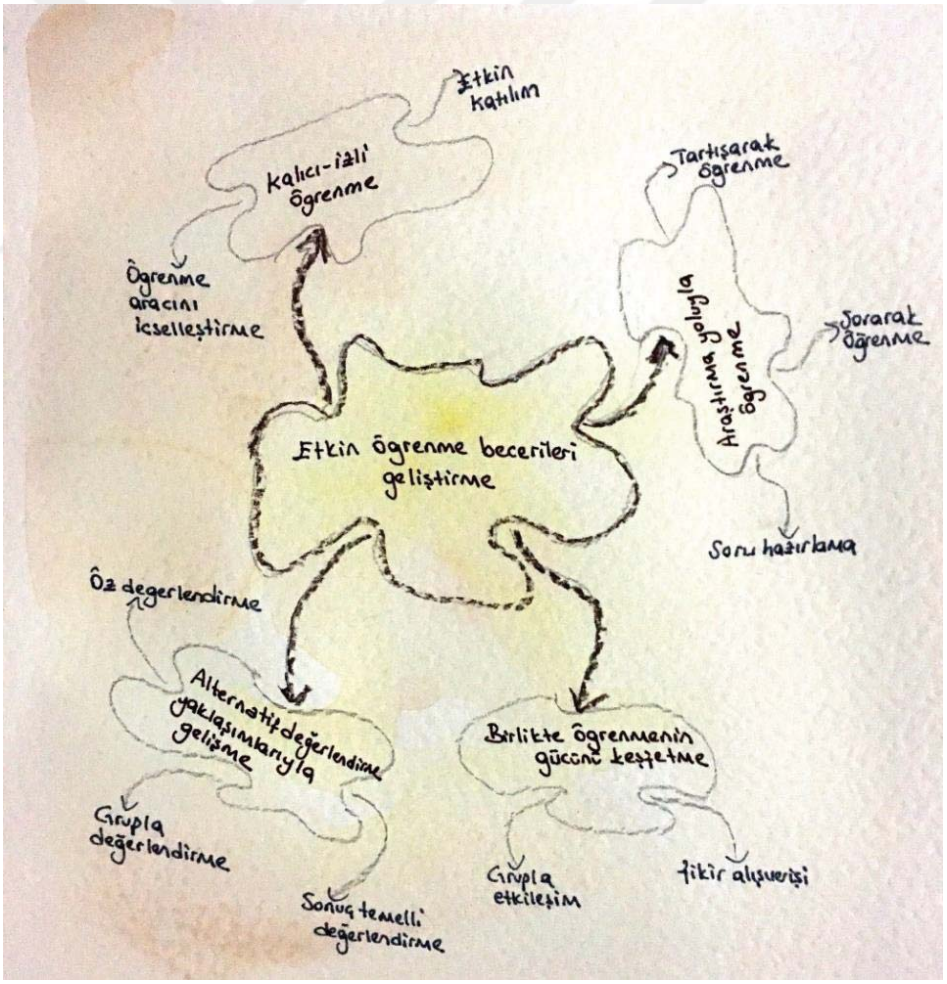
> Öğretim programında olan 23 Nisan, 10 Kasım gibi konular daha farklı işlense mesela kavramlar üzerinden ele alınsa öğrencilerin de dikkatini çekebilir. Öğrenci bu konuların neden ve niçin işlendiğine dair farkındalık kazanır. Öğrenciler bu konuları sadece uygulamak için değil de anlamak için yapsalar daha hani onlara fayda sağlayıcı bir şey olur. Bir de mesela resim dersi sadece resim değil de bizim şuanda öğrendiğimiz gibi hani onu yazıya dökme, duygu ve düşüncelerini aktarma şeklinde olsa sadece resim dersine değil de Türkçe dersine de belki katkı sağlayabilir. Çocuğun farklı bakış açısıyla bakması onun hayatında özgüvenli olmasını sağlayacak. Sorulan sorulara farklı cevaplar verecek. Görsel sanatlar dersinin böyle işlenmesi gerektiğini düşünüyorum (OGG2, 18.05.2016).

Bu bulgular öğretmen adaylarının görsel kültürü Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarına nasıl dâhil edebileceklerini gösterir niteliktedir. Bu görüşler perspektifinde görsel kültürün sanat öğretim programı içerisinde yer almasıyla öğrencilerin pek çok şeyi farklı gözle bakmayı öğrenecekleri, geçmişte öğretilen

kavramları sorgulayarak yeni anlamlar yaratabilecekleri ayrıca inceleme, araştırma, yansıtma ve eleştirel düşünme gibi önemli beceriler kazanabilecekleri söylenebilir.

4.3.3. Etkin öğrenme becerileri geliştirme

Etkin öğrenme becerileri geliştirme teması, araştırmanın alt amaçlarından; "Öğretmen adaylarının görsel kültür öğretimi sürecine dair görüşleri nelerdir?" sorusu perspektifinde çözümlenmiştir. Bu tema; 'kalıcı-izli öğrenme', 'araştırma yoluyla öğrenme', 'birlikte öğrenmenin gücünü keşfetme' ve 'alternatif değerlendirme yaklaşımlarıyla gelişme' olmak üzere dört alt temada sınıflandırılmıştır. Bu temalar ışığında, öğretmen adaylarının sürece etkin olarak katılımlarıyla öğrenmeyi anlamlı hale getirmeleri, birlikte çalışmanın değerini anlamaları ve araştırmacı bir kimliğe doğru yönelmelerine odaklanılmıştır (Bkz. Şekil 4.10).



Şekil 4.10. *"Etkin öğrenme becerileri geliştirme" temasına ilişkin alt temalar ve kodlar*

4.3.3.1. *Kalıcı-izli öğrenme*

Öğretmen adaylarının kalıcı-izli öğrenmeye yönelik görüşleri 'etkin katılım' ve 'öğrenme araçlarını içselleştirme' olarak çözümlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenme sürecine etkin katıldıklarına dair ipuçlarına; 'gözlemleme', 'sorgulama', 'çizerek pekiştirme', 'yazma', 'derinlemesine bilgi edinme', 'beyin fırtınası yapma' gibi düşünme ve eylemlerin eş zamanlı gerçekleştiği ifadelerde rastlanılır. Öğretmen adayı Hatice, bu dersi diğer dersleriyle kıyaslayarak öğrencinin bu derste daha etkin olduğuna dair görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

> Tek bir konu etrafında değil isteyen istediği bir konuyu seçerek yaptı genellikle etkinlikleri. Bunun daha etkili verimli olduğunu düşünüyorum. Diğer derslerde genellikle öğretmen anlatıcı öğrenci pasif konumdayken bu derste öğrencinin katıldığı etkili olduğu bir dönemdi. Birçok konuda düşüncelerimizin alındığı, sorgulandığı ve genellikle yazarak bunu aktararak bizim konuşmanın yanında yazma becerimizin düşüncelerimizi aktarma becerimizi güçlendirdiğini düşünüyorum (DDF, 12.05.2016).

Hatice'nin bu görüşü kapsamında düşünerek, sorgulayarak, yazarak daha etkin bir süreç geçirdiği ve çok boyutlu beceriler geliştirdiği söylenebilir. Hatice ile benzer düşüncelere sahip olan Aylin "Herkes bir şeyler yapabilmek için düşündü. Beyin fırtınası yaptı (OGG2,18.05.2016)" görüşüyle öğrenci merkezli bir tekniğin önemini vurgulamıştır. İzleyerek ve gözlemleyerek daha iyi anladığını düşünen Serdar, "Öğrendiğimiz kavramlar eğer bir kitaptan okunsaydı çok dikkatimizi çekmezdi. Ama izlediğimiz ve gözlemlediğimiz için bunu daha iyi anladığımı düşünüyorum (ÖAYG, 26.02.2016)" ifadesiyle geleneksel anlatım yöntemine de bir gönderme yapmaktadır. Bu süreçte derinlemesine bilgi edindiğini düşünen öğretmen adayı Burcu'nun bu görüşünü destekleyen ifade şöyledir:

> Diğer derslerden en büyük farkı bir konu üstünde daha kapsamlı ve derinlemesine bilgi edinmedir. Bu bilgiler kapsamında sınıf ortamında etkili beyin fırtınası yapmamız dersi daha etkili işlememiz destek olmaktadır. Bu bilgiler ve yorumlama ışığında bir de yaratıcı bir uygulamayla sonlandırmamız dersi daha somut ve eğlenceli hale getirmektedir (OGG1, 06.04.2016).

Derinlemesine düşünme sayesinde eğitilen kendi gerçeğini daha eleştirel bir bakışla farklı görmeye başlar (Mayo, 2012). Beyza, derinlemesine edindiği bilgiler yoluyla eleştirel sorgulamalar yaparak uygulama çalışmalarında daha yaratıcı sonuçlar aldığını düşünmektedir.

Öğrenciler öğrenme araçları üzerinde ne kadar çok konuşur, yazar, okur, gözler, değerlendirir ve eylemde bulunurlarsa öğrenme daha kalıcı bir hal alır (Açıkgöz, 2004).

Öğretmen adaylarının ders süresince kendilerine sunulan öğretim materyalleri [makaleler, kavram haritası] hakkında 'üzerinde konuşarak bilginin akılda kalması', 'anlam yükleme', 'okuma alışkanlığı' ve 'bilişsel öğrenme düzeyini arttırdığı' şeklinde anlamlı veri birimlerine rastlanılması öğrenme araçlarını nasıl içselleştirdiklerini gösterir. Bir konuya hâkim olmada makalelerin önemine vurgu yapan Hatice'nin düşünceleri şöyledir:

> Konu hakkında farklı yorumlar düşünceler duyup bununla onların düşünceleri hakkında bir soru çıkarmak aslında o konuya olan hâkimiyetle de alakalı olduğu için makaleler, tezler bu konuda önemli bence ileriki hayatımızda da kullanabileceğimiz yazılardı. Bu derste kazandığımız okuma ve yazma alışkanlığı diğer derslerimizde de yardımcı oluyor. Bir konuyla ilgili araştırma yapacaksam hemen makale, tez var mı diye bakıyorum ve aklıma takılan soruların cevabını buluyorum (OGG1, 06.04.2016).

Bu bulgulara göre, Hatice'de öğrenme araçlarıyla ilgili okuma-yazma alışkanlığı kazandırma, başka derslerde ve araştırmalarda kullanılabilir olma yönünde bir farkındalık oluştuğu söylenebilir. Ayrıca Hatice bu öğrenme araçlarını geleceğe dönük de düşünmektedir. Hatice gibi benzer şekilde düşünen Aygül de fikirlerini "Bugünkü dersin katkısı olarak uzun vadede bize verilen makaleler ile onları okuyup yorumlama ve daha sonrası için elimizde somut bir veri olması açısından bilişsel öğrenme düzeyimizde bize artı bir değer katacağını düşünüyorum (ÖAYG, 18.03.2016)" şeklinde belirtmiştir. Aygül makalelerin okuma ve yorumlama üzerinden bilişsel gelişime olan katkısını önemsemektedir. Bunların dışında bir başka öğretmen adayı Özge'nin ise "Makalelerle öğrencilere ne kadar katkıda bulunup kazanımlar sağlayabiliriz. Sorusuyla daha çok düşünmeyi ittik. Kendimizi çözümlemeye çalışma üretme isteği (ÖAYG, 18.03.2016)" ifadesiyle öğrenme araçlarını öğretmenlik yaşantısında öğrencilerine nasıl katkı sağlayacağını düşünerek içselleştirildiği görülür.

Öğretmen adaylarından Türkan öğrenme araçlarının etkililiğini "Kavram haritası bize çok fayda sağladı. Üzerine düşünme yorumlama fırsatı bulduk. Okuduğumuz yazılar üzerinden kavramlara ulaşmaya çalıştık (ÖAYG, 26.02.2016)" şeklinde açıklamıştır. Türkan kavram haritalarının eleştirel düşünme ve kavramlara ulaşmada etkin olduğunu düşünmektedir. Bir diğer öğretmen adayı Aylin ise sanatsal oluşumlara anlam yüklemede ders sürecinde dağıtılan makalelerin çok faydalı olduğunu düşünmektedir. Aylin'in bu konudaki ifadesi şöyledir:

> Makalelerin gerçekten çok faydası oldu. Sanata o kadar farklı bakıyorduk. Mesela topraktan o sanat vardı ya arazi sanatı hani bir baktığımda ona çok anlam yüklemiyordum. Hani ilk

> bakışta çok anlamsız geliyordu. Makaleyi okudum biraz biraz oturdu. Üzerine siz anlattınız daha bir oturdu. Yazılar yazdık tamamen pekişti. Böylelikle hani daha akılda kalıcı oluyor (OGG2, 18.05.2016).

Bu bulgulara göre görsel kültür uygulamalarında anlam yükleme ve kavramlara ulaşmada kavram haritalarının ve makalelerin etkin bir öğrenme aracı olduğu söylenebilir.

4.3.3.2. *Araştırma yoluyla öğrenme*

Araştırma yoluyla öğrenme teması öğretmen adaylarının ifadeleri doğrultusunda 'tartışarak öğrenme', 'sorarak öğrenme' ve 'soru hazırlama' şeklinde açıklanmıştır. Bu çalışmada araştırmacıyı 'tartışarak öğrenme' ifadesine yönelten veri birimleri; 'görselleri yorumlama', 'eleştirme', 'sorun bulma' şeklindedir.

Tartışma ortamının daha motive edici olduğunu düşünen Feyza fikirlerini " Bu haftaki etkinlikte öğrencilerin onlara sunulan görselleri yorumlaması, eleştirebilmesi, tartışmaya açık bir ortam olması anlatılan konunun kalıcı olmasını ve ilgi çekici olmasını sağladı (ÖAYG, 18.03.2016)" şeklinde açıklamıştır. En güçlü öğrenmenin tartışarak öğrenme olduğuna inanan Aylin ise düşüncelerini "Tartışarak öğrenme bana göre en güçlü öğrenmeydi. Çünkü tartışırken başka arkadaşlarında düşüncelerini ve daha farklı bakış açılarını gördüm. Farklı bakış açıları kazandım (ÖAYG, 18.03.2016)" biçiminde ifade etmiştir. Bu bulgular doğrultusunda görsel kültür uygulamalarında görseli yorumlama, eleştirel düşünme ve farklı bakış açıları kazanma gibi bilişsel becerilerin gelişimine olanak yaratan tartışarak öğrenmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Sanatsal çalışmalarını tartışarak ürettiğini düşünen Fatih, bu konuyla ilgili görüşlerini "Bir sorun üzerinden gidiyoruz. İlk önce bir şey eleştiriyoruz. Sonra onun üzerinden diğer arkadaşlarla konuşarak tartışarak eserlerimizi üretiyoruz (OGG1, 06.04.2016)" şeklinde açıklamıştır. Bir sorun üzerinden yola çıkarak eleştiri yaptığını ve daha sonra eser oluşturduğunu söyleyen Fatih, esasında araştırma yoluyla öğrenme temasını tanımlar niteliktedir. Araştırma yoluyla öğrenmede bir sorun bulunur ve bu sorunla ilgili incelemelerin yapılması istenir (Açıkgöz, 2004).

Araştırma verileri incelendiğinde 'Sorarak öğrenme' koduna giden ifade biçimleri 'bilgiyi paylaşma' ve 'diyalog kurma' şeklindedir. Sorarak bilgiyi paylaştığını düşünen Seda görüşlerini "Okuduğumuz sanat dergisi ve köşe yazılarında sanat eserlerinin kamusal alanda kullanımı açışından okuduğumuz yazılar farklı yönlerinden bize yansıtıldığı için arkadaşlarımla merakla sorma birbirimizle paylaşma imkânımız oldu, bu

yönden güzeldi (ÖAYG, 26.02.2016)" biçimde açıklamıştır. Seda'nın bu görüşüne yönelik kitle iletişim araçlarında kamusal sanat eserlerinin izleyiciye farklı yönlerden yansıtıldığını düşünmesi, görsel kültür anlamlarını sorgulama açısından farkındalık yarattığı söylenebilir. Soru içinde soru oluşturduğunu söyleyen Özge'nin ise düşünceleri şöyledir:

> Birinci soruyu sorduktan sonra ikinci soruyu sordum. İkinci sorunun içinde sorular yarattım kendimce. Hani anlattıkça bir şey anlatıyor orda bir kelime geçiyor. Oradan bir tutup başka bir soruya geçtim. Ondan sonra hocayla çok güzel bir diyalog kurdum. Etkileşim kurduk. Güzel bir şey oldu (OGG1, 06.04.2016).

Bu bulguya göre sorarak öğrenmenin diyalog yoluyla gelişmesiyle öğretmen adayı Özge için zihinsel olarak aktifleştiği ve öğrenme sürecine etkin katılım sağladığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının soru hazırlama sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde çok fazla okuduklarını ve araştırdıklarını söylemişlerdir. Soru hazırlama sürecinde zorlandığını söyleyen öğretmen adayı Fatih düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

> Soruları hazırlama süreci zordu. Çünkü epey bir okuyorsun mesela bir soru yazdım ben bu soruyu nasıl soracağım diye düşündüm. Değiştirdim sürekli soruyu. Çünkü kolay soruda olmamalı. Aynı zamanda açık uçlu bir soru olmalı. O yüzden daha çok okudum, araştırdım (OGG1,06.04.2016).

Fatih soru hazırlamada titiz davranarak yaptığı işi önemsediğini de göstermektedir. Ayrıca sorunun nasıl olması gerektiğinin de bilincindedir. Soru hazırlarken neler yapması gerektiğinin bilincinde olan bir diğer öğretmen adayı Yeşim görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> Bir metin, haber veya makale okuyarak üstünde düşünerek daha sonra sorular hazırlamak günlük yaşantımızda karşımıza çıkan haberler üzerinde daha çok düşünerek sorgulama alışkanlığı kazandırdı. Ayrıca bir röportaj sorusu hazırlarken nelere dikkat etmemiz gerektiğinin farkına vardık. Soruların açık-uçlu sorular olması soruların yönlendirici olmaması vs (OGG1, 06.04.2016).

Bu bulguya göre, soru hazırlamanın öğretmen adayına görsel kültür uygulamaları kapsamında gündelik hayatında kitle iletişim araçlarına yönelik eleştirel bir bakış açısı kazandırıldığı düşünülmektedir.

4.3.3.3. *Birlikte öğrenmenin gücünü keşfetme*

Etkin öğrenme sürecinde öğrenciler birbirleriyle bilgileri paylaşır, etkileşimde bulunur ve bir fikrin gelişiminde işbirliği yaparlar (Demirel, 2014). Öğretmen adayları öğrenme süreci içerisinde sürekli fikir alışverişi halinde olduklarını böylece farklı bakış açıları kazanma, empati kurma, fikirlere saygı duyma gibi kazanımlar elde ettiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca grupla etkileşim sayesinde sanatsal çalışmalarına yön verdiklerini düşünenler de vardır. Bu bağlamda birlikte öğrenmenin gücünü keşfetme teması 'fikir alışverişi' ve 'grupla etkileşim' şeklinde çözümlenmiştir. Fikir alışverişinde bulunarak daha çok bilgilendiğini düşünen Fatih düşüncesini şöyle dile getirmiştir:

> Grupça yaptığımız çalışmalarda fikir alışverişinde bulunduk. Ortak şekilde fikirler ürettik. Sürekli bir şeyler okuyoruz bu da bizim daha da bilgilenmemizi sağlıyor. Bireysel olsa bu kadar çalışma sıkabilirdi. Fakat grupça yaptığımız için hem eğleniyoruz hem öğreniyoruz (ÖAYG, 26.02.2016).

Sürekli okumak ve birlikte fikirler üretmekten zevk aldığını düşünen Fatih, bu düşüncelerini günlüğünde görselleştirerek de desteklemiştir (Bkz. Görsel 4.20).



Görsel 4.20. *Fatih'in "Fikir Alıverişi" tanımlaması (ÖAYG, 26.02.2016)*

Bireysel ve grupla yaptığı çalışmalarda sürekli fikir alışverişi içerisinde olduğunu söyleyen Aylin düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

> Bu derste bireysel ve gruplar halinde yaptığımız birçok etkinlik vardı. Bireysel yaptığımız çalışmaları diğer arkadaşlarımıza anlatırken sürekli fikir alışverişi içerisindeydik. Grupla çalışırken bir konu üzerinde konuşurken fikir farklılıkları ortaya çıktığı için farklı bakış

> açıları kazanmamız sağlandı. Sosyal açıdan gelişmemizi ve empati kurmamızı sağladı (DDF, 12.05.2016).

Bu bulguya göre, Aylin için görsel kültür açısından fikir farklılıklarını görebilmesi, sosyal gelişimi ve empati kurmasının önemli kazanımlar olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarından bazıları grupla etkileşimin sanatsal çalışmaların oluşumunda destekleyici bir ortam yarattığını düşünmektedir. Fotoğraf çekiminde grupla etkileşim halinde olan Özge düşüncelerini "Öğrenme etkinliğinde grupla birlikte düşündük verilen fotoğrafları yorumlayarak acaba nasıl bir fotoğraf çekersek uyumlu olur diye düşündük (ÖAYG, 29.04.2016)" şeklinde dile getirmiştir. Özge, grupça fotoğrafı yorumlarken aynı zamanda biçimsel bir estetik kaygı da yaşamıştır. Sanatsal oluşumda grupla etkileşimin etkililiğine değinen bir diğer öğretmen adayı Yeşim ise görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> Bu derste dönem boyunca hocamızla iletişimimiz ve etkileşimimiz çok fazlaydı. Aynı zamanda sınıf arkadaşlarımızla gerek grup çalışmalarında gerekse bireysel çalışmalarda bile sürekli etkileşim halindeydik. Bir başkasının fikri başka birine farklı yansıyarak yeni düşüncelerden yola çıktı ve çalışmasına böyle yön verenler oldu (DDF, 12.05.2016).

Bu bulguya göre, grupla etkileşim sayesinde farklı görüşlerin yansıması daha yaratıcı sanatsal fikirlerle çalışmaların oluşumuna ortam hazırlar. Grupla birlikte tartışarak daha etkileşimli çalışmalar yaptığını düşünen Fatih düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

> İletişim ve etkileşim sınıf ortamında grup içinde gayet başarılıydı. Başkalarıyla iletişime geçtik. Grupça tartışarak soru hazırladık ve bunu başka biriyle paylaştık. Çevremizi tanımladık. İnsanları da içine alacak şekilde etkileşimli 3 boyutlu çalışmalar yaptık. Başka arkadaşların fikirlerini dinledik ve onlara da kendi düşüncemizle fikirler sunduk. Kendi düşüncelerimizle bir şeyleri ifade edebildik (DDF, 12.05.2016).

Grup çalışmasında, öğrencilerin deneyimleri ve algıları karşılaştırabilmesi, beceri ve anlayışları paylaşabilmesi, birbirlerinin çalışmalarını yorumlaması tasarım etkinliği bağlamında grup çalışmasının önemini anlaması açısından önemlidir (Adams ve Chisholm, 2008). Ferhat sanatsal oluşumlarda farklı görüşlere açık olarak kendini daha iyi ifade edebildiğini düşünmektedir. Bazı öğretmen adaylarında da grupla etkileşimde işbirlikli öğrenmenin önemli kavramlarından biri olan 'sorumluluk bilincine' vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu konuyla ilgili Ertan düşüncelerini "Grup olarak yaptığımız çalışmalar grup bilincini, iş bölümü bilincini bende geliştirdiğine inanıyorum. İleride öğretmen olduğumda aynı şekilde grup çalışmaları yaptırmayı düşünüyorum (DDF, 12.05.2016)" şeklinde ifade etmiştir. Bu sorumluluk bilinci, Ertan'ın mesleki

yaşantısında da işbirlikli öğrenme ortamları oluşturabilmesine ilham olmuştur. Sorumluluk duygusunu vurgulayan Murat da fikirlerini "Grup olarak okul dışında oturup ödev hakkında değerlendirmede bulunmak herkesin sorumluluk sahibi olmasını sağladığı, doğru şekilde yorumlama yapmayı kavrattığını düşünüyorum (DDF, 12.05.2016)" biçimde açıklamıştır. Murat'ın ifadesiyle sınıf ortamı dışında biraraya gelmek sorumluluk bilincinin oluşumuna katkı sağlamıştır.

4.3.3.4. *Alternatif değerlendirme yaklaşımlarıyla gelişme*

Araştırmada öğretim süreci içinde öğrenmeyi daha anlamlı ve etkin kılmaya yönelik öğretmen adaylarının hazırladığı yazılı metinler [ders planları]ve sanatsal çalışmalar sınıf ortamında değerlendirilmiştir. Değerlendirmede araştırmacının uzman görüşü alarak hazırladığı ölçüt temelli değerlendirme formu [Dereceli Puanlama Anahtarı/ Rubrik] kullanılmıştır. Alternatif değerlendirme yaklaşımı yoluyla öğretmen adayları etkin katılım sağlayarak kendi öğrenme süreçleri [nasıl bir gelişme gösterildiği, neleri sorguladığı, ne tür sanatsal çalışmalar oluşturulduğu vs] üzerine değerlendirme yapmışlardır. Öğretmen adayları alternatif değerlendirmeyle beraber eksiklikleri görme, yeni fikirler edinme, değerlendirme ölçütlerinin nasıl kullanılabileceğini anlama gibi daha iyi bir düşünme ve uygulama sürecine girdiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda alternatif değerlendirme alt teması, 'öz değerlendirme', 'grupla değerlendirme' ve 'sonuç değerlendirme' olmak üzere üç ayrı kod halinde sınıflandırılmıştır. Öz değerlendirme ile kendindeki eksiklikleri gören Yeşim düşüncelerini "Derste bu şekilde değerlendirme yapılmasıyla kendimdeki eksiklikleri gördüm. Farklı fikirler gördükçe kendi çalışmalarımdaki fikirlerin üstüne yeni düşünceler kattım (ÖAYG, 01.04.2016)" şeklinde açıklamıştır. Benzer düşüncede olan Türkan ise görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

> Süreç içerisinde yaptığımız etkinliklerin, çalışmaların ve yapacağımız çalışmalar üzerine eleştiri, tartışma yaptık ve eksik yönlerimizi gördük. Kendimizi değerlendirdik ve yapacağımız işler üzerine daha iyi bir düşünme ve uygulama sürecine girmiş olduk (ÖAYG, 01.04.2016).

Alternatif değerlendirme ile eksikliklerini gören Yeşim ve Türkan'ın bundan sonraki çalışmalarına yönelik bir farkındalık kazandıkları söylenebilir. Benzer bir farkındalık öğretmen adayı Murat'ın "Çalışmalarımıza daha farklı nasıl yaklaşmamızı kavradık neler yapılabilir neler eklenebilir gibi beyin fırtınası yaptık (ÖAYG, 01.04.2016)" ifadesinde de görülebilir. Bazı öğretmen adayları eksikleri tamamlama ve farkındalık yaratmada grupla değerlendirmenin de önemini vurgulamışlardır. Burcu

eksiklikleri tamamlama bağlamında düşüncelerini "Daha önceden eksiklikleri olan arkadaşlarımız çalışmalarına eklemeler yaparak geliştirmiş bulundu. Bu da yapılan çalışmanın tekrar gözden geçirilerek bize ne kadar katkı sağladığını göstermiştir (ÖAYG, 08.04.2016)" şeklinde açıklarken Yeşim de farkındalık yaratma üzerine görüşlerini "Arkadaşlarımızla birbirimizin çalışmalarını değerlendirmemiz farkındalık yarattı. Bundan sonraki çalışmalarda yeni fikirler edinmemizi sağladı (ÖAYG, 01.04.2016)" biçiminde açıklamıştır. Bu bulgulara göre, çalışmaların gözden geçirilip yeni fikirlerin oluşumu sanatsal çalışmalarda yaratıcı fikirlerin oluşumuna da zemin hazırlayabilir. Bazı öğretmen adaylarında da sonuç temelli değerlendirme üzerine bilgi edindiklerine dair ifadelere rastlanılmıştır. Aygül'ün bu konudaki görüşleri şöyledir:

> Bugünkü dersin katkıları açısından değerlendirme ölçütlerinin uygulama olarak yapılan çalışmalarda uygulamamız bunları nasıl kullanabileceğimizi ve eleştirel açıdan nasıl daha doğru yaklaşabileceğimizi gösterdi (ÖAYG, 01.04.2016).

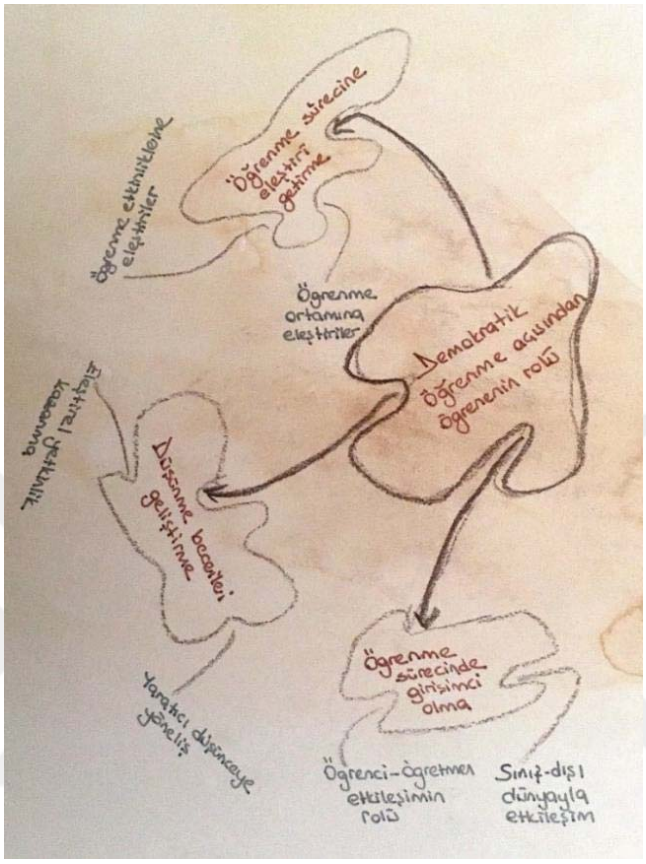
Aygül benzer ifadeleri yansıtan Fatih düşüncelerini "Yaptığımız ders planlarını inceledik. Nasıl yazılması gerektiğini öğrendik. Eser eleştirilmesi yaptık. Nasıl ve ne ölçütlerle değerlendirme yapılması gerektiğini öğrendik (ÖAYG, 01.04.2016)" şeklinde açıklamıştır. Öğretmen adaylarından sadece biri günlüğündeki ifadesiyle değerlendirmenin öğretmene bir anlamda geri bildirim sağladığını söylemiştir. Öğretmen adaylarından Burcu bu ifadesini şöyle dile getirmiştir:

> Yaptığımız çalışmalardaki yorumlarımızı zorluluklarımızı, kaygılarımızı yazarak, öğretmene bildirmemiz bizim gelişim sürecimizi görmesi açısından bize oldukça katkısı vardır. Böylece bizim takıldığımız noktada olumlu bir yönlendirme yapıp bizi kaygılarımızdan arındırıp gelişim sürecimize yardımcı olur (ÖAYG, 29.04.2016).

4.3.4. Demokratik öğrenme açısından öğrenenin rolü

Demokratik öğrenme açısından öğrenenin rolü teması, araştırmanın alt amaçlarından; "Öğretmen adaylarının görsel kültür öğretimi sürecine dair görüşleri nelerdir?" sorusu doğrultusunda çözümlenmiştir. Araştırma verileri incelendiğinde öğretmen adaylarının görüşlerinde bu temayla ilişkili demokratik öğrenme özelliklerini taşıyan ifadelere rastlanmıştır. Bunlardan bazıları; sınıf içi ve okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenenin daha etkin olduğu, çevre ile etkileşim kurduğu, kendini daha iyi ifade edebildiği, öğrendiklerini günlük yaşamıyla ilişkilendirmeyi, eleştirel açıdan bakabilmeyi ve yaratıcı düşünebilmeyi içeren söylemlerdir. Demokratik öğrenme açısından öğrenenin rolü teması; 'öğrenme sürecinde girişimci olma', 'düşünme

becerileri geliştirme' ve 'öğrenme sürecine eleştiri getirme' şeklinde üç alt temada açıklanmıştır (Bkz. Şekil 4.11).



Şekil 4.11. *"Demokratik öğrenme açısından öğrenenin rolü" temasına ilişkin alt temalar ve kodlar*

4.3.4.1. *Öğrenme ortamında girişimcilik*

Öğrenme ortamında girişimcilik alt teması, öğretmen adaylarının okul içi ve dışı öğrenme ortamlarındaki iletişim ve etkileşimle ilgili düşüncelerini içermektedir. Bu perspektiften araştırma verileri incelendiğinde öğretmen adayları; öğrenme ortamlarına kendilerini çok fazla dâhil ettiklerini, özgür düşünebildiklerini, çevre ile etkileşimin ve öğretmenle etkileşimin yoğun olduğu ve sorgulama temelli etkinliklere dayanan bir ders süreci geçirdiklerini dile getirmişlerdir. Bu bağlamda öğrenme ortamında girişimcilik alt teması kendi içerisinde 'öğrenci-öğretmen etkileşiminin gücü' ve 'okul dışı dünyayla etkileşim' olmak üzere iki kod halinde sınıflandırılmıştır.

Freire'ye (2017) göre, diyalog aracılığıyla öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğrenci terimi doğar. Böylece öğretmen sadece öğreten değil, öğrencilerle diyalog içinde kendisine de öğretilendir. Öğrenciler ise kendilerine öğretilirken kendileri de öğretendir.

Bu araştırmada öğretmen adayları dersi daha etkili ve istekli hale getiren durumlardan birinin öğrenci-öğretmen etkileşimin gücü olduğunu düşünmektedirler. Öğretmen adaylarından Burcu'nun bu konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

> Öncelikle öğretmenimizle olan iletişimimiz oldukça hoştu. Öğretmenin size yardımcı olması ve düşünlerinizi paylaşmanıza rahat ortam sağlaması dersi daha eğlenceli ve istekli hale getirdiğini söyleyebilirim. Tabi ki bu etkileşimin sınıf ortamına da yansıması sizin ortama daha rahat bir şekilde uyum sağlamanızı ve katılımınızı arttırmaktadır (OGG1, 06.04.2016).

Burcu, öğretmenin yarattığı özgür bir öğrenme ortamında kendi düşüncelerini rahatlıkla aktarabildiğini ve öğrenmenin daha zevkli hale geldiğini düşünmektedir. Burcu ile benzer görüşlere sahip olan Türkan ayrıca "Arkadaş ortamı tarzında genellikle soru-cevap ve tartışma yöntemiyle işlenen derste hiç çekinmeden duygularımızı dile getirebildik (OGG2, 18.05.2016)" ifadesiyle öğrenci merkezli yöntemin etkisini de vurgulamaktadır. Bir diğer öğretmen adayı Hatice ise öğrenci-öğretmen etkileşiminde öğretmenin kişisel özelliklerinden içtenliğe (Demirel, 2014) vurgu yapmıştır. Hatice düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

> Öğrenci sormak istediği konuyu, soruyu ders içinde ders dışında rahatça söyleyerek öğretmende bu sorulara öğrenciyi alaya alacak bir şekilde veya kızar bir şekilde değil öğrencinin bilmediğini düşünerek cevaplaması gerçekten çok güzel bir davranış. Aslında bu öğrenci – öğretmen iletişiminin üst seviyede olduğunu gösteriyor. Öğretmenin her sorulan şeye karşı dönüt vermesi öğrenme açısından da etkiliydi (OGG2, 18.05.2016).

Bu bulguya göre, sorulan her soruya dönüt verilmesi çift yönlü etkileşimin güçlü olduğunu gösterir. Ayrıca verilen dönütler öğretmen adayına öğrenme sürecine ilişkin neleri öğrendiği ya da öğrenmesi gerektiği hakkında da ipucu verebilir. Nohl'a (Wolf, 2010) göre, pedagojik ilişki etkileşimlidir; öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı alışverişe dayanan bir ilişki vardır. Öğrenci artık öğrenme-öğretme sürecinin nesnesi değil, öznesi olarak değerlendirilir. Öğretmen adayı Fatih'in öğrenme ortamında öğrencinin etkin olduğunu düşündüğü ifadesi şöyledir:

> Hocam diğer derslerden en önemli farkı biz derse katıldık. Mesela sadece hoca anlatmadı. Yaptığımız çalışmaları eleştirdik. Arkadaşların çalışmalarını inceleyip değerlendirme yaptık. Rahattık. Kendi düşüncelerimizi söyledik. Baya bir okuduk tabi. Tek bir öğretmen merkezli değildi (OGG1, 06.04.2016).

Fatih'in bu görüşüyle öğrenme ortamında öğrencinin daha etkin olduğu bir diğer deyişle 'özne' konumda olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarından bazıları 'okul dışı dünyayla etkileşim' bağlamında birebir bağlantı kurduklarını, çok yönlü düşünme becerileri geliştirdiklerini, kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini ve daha kalıcı

öğrenme deneyimleri edindiklerini dile getirmişlerdir. Okul dışı dünyayla etkileşim öğretmen adaylarının ifadeleri doğrultusunda 'doğrudan etkileşim' ve 'doğayla etkileşim' olmak üzere iki şekilde sınıflandırılmıştır. Öğretmen adayı Türkan doğrudan etkileşim yoluyla edinilen bilginin daha akılda kalıcı olduğuyla ilgili düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

> Röportaj yaptığımız kişi ile birebir bağlantı kurma imkânımız oldu. Soruyu biz soruyoruz cevabı biz alıyoruz. Onun yazısını ya da sözlerini bir yerden okumak yerine direk o kişiden almış olmak bizde daha kalıcı oldu. Hem de etkileşime girmemiz bizde farklı değişimlere de neden oldu (OGG1, 06.04.2016).

Türkan, süreci birebir deneyimleyerek daha kalıcı öğrenme yaşantıları edinmiştir. Sınıf ortamının dışına çıkarak daha motive olduğunu düşünen Yasemin ise sözlerini "Öncelikle bu etkinlik bizi sınıfın ve ders saatinin dışına taşıdığı için ayrı bir ilgi uyandırdı. Röportaj sırasında karşımızdaki kişiyle etkileşimimiz bizim çok yönlü düşünmemizi sağladı (ÖAYG, 29.02.2016)" biçiminde ifade etmiştir. Bu bulguya göre, görsel kültür uygulamalarında çok yönlü düşünme becerileri açısından doğrudan etkileşimin önemli olduğu söylenebilir.

Adams ve Chisholm (2008)'a göre çocuklara sanat yoluyla çevre bilincini kazandırmak, çocukların çevrelerindeki dünyayı daha iyi anlamalarına ve içinde yaşadıkları dünyadan deneyim kazanmalarına katkı sağlar. Doğayla etkileşimin öğrenciyi çevreye ve topluma kazandırmak için yararlı olduğunu düşünen Tuğçe fikirlerini şöyle açıklamıştır:

> Öğrenciyi çevreye ve topluma kazandırmak adına faydalıdır. Bu etkileşimle öğrenci hoşgörülü olmayı başkalarının düşüncelerine saygılı olmayı öğrenmektedir. Hem bireyin düşüncesi şekillenirken hem de farklı bir vizyona sahip olacaktır. Yapılan etkinliklerde çevre ile etkileşim sonucu birey daha çok kazandırılmış olabilmektedir (OGG1, 06.04.2016).

Tuğçe bu görüşüyle doğayla etkileşimin öğrenciye hoşgörülü olma, saygılı olma gibi duyuşsal değerler kazandırdığını düşünmektedir. Hilal de doğayla etkileşime yönelik görüşlerini "Birlikte doğaya dışarıya bir yere gidip fotoğraf çektik ve konuya ilgili düşüncelerimizi paylaştık (ÖAYG, 29.04.2016)" şeklinde ifade etmiştir. Bir yer, duygular tarafından ifade edilen çevrenin bir parçasıdır (Adams ve Chisholm, 2008). Hatice'nin doğayla etkileşimde bulunması onun kendini ifade ederek düşüncelerini paylaşmaya ortam yaratmıştır.

4.3.4.2. *Düşünme becerileri geliştirme*

Araştırma verileri incelendiğinde öğretmen adaylarının görselleri anlamlandırıp yorumlama becerisi, farklı düşüncelere açık hale gelme ve yaratıcı çözüm önerileri geliştirebilme üzerine düşünme becerileri kazandıklarına yönelik ifadelere rastlanılmıştır. Bu bağlamda düşünme becerileri geliştirme alt teması 'eleştirel yetkinlik kazanma' ve 'yaratıcı düşünceye yöneliş' olmak üzere iki kod üzerinden açıklanmıştır. Anderson ve Milbrandt (2005)'a göre sanat eğitiminde görsel kültürün en temel amaçlarından biri öğrencilerin yetkinleşmesinde eleştirel anlayışın gerekliliğidir. Görsel kültür imgeleri üzerinden eleştirel yetkinlik kazandığını söyleyen Fatih düşüncelerini "İzlediğin bir şeyi yorumlama ve tartışma filmin altında yatan gerçekleri görebilme. Bu etkinlik bir filmi ya da herhangi bir şeye eleştirel gözle bakmamızı sağlıyor (ÖAYG, 08.04.2016)" biçiminde açıklamıştır. Bir diğer öğretmen adayı Ömer "Eleştirel düşünme açısından sorgulama yaptırdığını düşünüyorum. Hayatımıza ait olan tüketim üzerinden sanatsal çalışmamda eleştirel yorumumu kullandım (ÖAYG, 11.03.2016)" şeklindeki ifadesiyle tüketim kültürü üzerine eleştirel yorumlamalarda bulunduğunu söylemiştir. Görsel kültür etkinliklerinin kendisine eleştirel sorgulama becerisi kazandırdığına inanan Yeşim ise görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

> Yaptığımız tüm etkinliklerin genel olarak bana eleştirel düşünme becerisi, gördüğüm görselleri veya sanatsal çalışmaları, anlamlandırıp yorumlama becerisi kazandırdığını düşünüyorum. Ayrıca bireysel etkinliklerde özgün olabilmeyi ve kendimi ifade etme konusunda öz değerlendirme yetkisi kazandırdığını düşünüyorum (DDF, 12.05.2016).

Eleştirel düşünme bir konu ya da sorun üzerinde sorgulayıcı bir tutum geliştirmektir (Türkkan, 2008). Öğretmen adaylarından bazıları gündelik yaşamlarında kendilerini sürekli bir şeylerin (görsel, nesne vs) sebebini, anlamını sorgular halde bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu ifadeleri öğretmen adaylarından Ahmet günlüğündeki söylemiyle şöyle açıklamıştır:

> Eleştirel yönden ağır basan konuların ele alınması sürekli gündelik hayatımızı etkiliyor. Bahsettiğimiz en ufak bir ifade bile benim onu hayatımdan bir karşılık bulma, arama çabasıyla değerleniyor. Düşüncelerin farklılığı zenginliği benim bilgi açlığımı daha arttırır bir durumda oluyor. Kendimi sürekli bir şeylerin altını, temelini sebebini arama işleriyle buluyorum. Günlük hayatta karşılaştığım bir durumda aklıma derste geçen bir durum aksediyor (ÖAYG, 18.03.2016).

Benzer şekilde açıklamaları olan Özge ise görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

> Mesela bir yere gidiyorsunuz orada aykırı bir şey var. Acaba bunu niye buraya koymuşlar. Bu burada acaba bir sebebi mi var, acaba bu bir sanat eseri mi? Diye sorguluyorsun artık

> böyle. Farklı şeyleri gördükçe sorgulamaya başlıyorsun bu şeyi döndürüyor bizde düşünüyorsun, fikir getiriyor sana (OGG1, 06.04.2016).

Özgül hem kendi görüşünü hem de Ahmet'in görüşünü gündelik yaşamından verdiği bir örnekle eleştirel düşünme yetkinliğini somutlaştırmaktadır:

> Örneğin; operaya gittiğimde "külkedisi" operasıydı. Öncelikle sahneye baktım yorumluyorum hani külkedisini kendimce düşünüyorum, onu modern bir külkedisine dönüştürülmüş şekliyle bize algılatılmaya çalışıldı. Pop art ile ilişkilendirildi. Ben mesela bunu yorumlayabiliyorum. Gördüğüm görselleri bir şekilde yorumlayabiliyorum. Diyorum ki hani evet külkedisini bu şekilde yorumlamışlar ama kıyafetler hala aynı yani o dönemi yansıtıyor. Bize nasıl bir bakış açısına çevirmesine çalışıyorlar diye yorumladım. Normalde olsa izler geçerdim. Ama bu dersten sonra daha çok yorumlamaya başladım. Külkedisini düşündüm, modernle nasıl yorumlanmış diye yazı ile görselleri inceledim. Operaya baktım nasıl seslendirilmiş diye. Bunu nasıl yansıttılar hem teatral, hem görsel olarak bize nasıl aktardıklarını yorumladım sürekli. Beğenmediğim yanları oldu, beğendiğim yanları oldu. Bunları bir şekilde kendimce yorumladım (OGG2, 18.05.2016).

Bu bulgulara dayanılarak öğretmen adaylarının görselleri sorgulama, yorumlama ve anlamlandırma gibi görsel kültür temelli eleştirel becerilerinin geliştiği söylenebilir. Görsel kültürde öğrencilerin görseller üzerine yaptıkları eleştirel yorumlamalarıyla bakış açılarının genişlemesi, olaylara farklı açılardan bakabilmeleri ve kendi anlamlarını oluşturmaları yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlar (Türkkan, 2008). Öğretmen adaylarından bazılarının 'yaratıcı çözüm önerileri getirebilme', 'farklı sanatsal çalışmalar inceleme ve üretme' gibi ifadeleriyle öğrenme sürecinde yaratıcı düşünceye yöneldikleri söylenebilir. Bu kodları destekleyen veri birimlerinden bazıları şunlardır:

> Bu derste farklı konular; sanatsal çalışmalar incelediğimiz ve ürettiğimiz için yaratıcı düşünmemize katkı sağladı (Aylin, DDF, 12.05.2016).

> Bu derste yaptığımız etkinlikler çevremizi ve yaşantımızdaki bu eğitimin dışındaki insanlardan farkımızı ve yaratıcı düşünerek çözüm önerileri getirebilecek insanlar olduğumuzu gösterir (Özge, DDF, 12.05.2016).

> Görsellerden kolaj oluşturma yaratıcı düşünme yönünü geliştirdi. Reklam, afiş sanatsal eserler hakkında analiz yapma ise eleştirel düşünme yönlerimizi güçlendirdi. Sosyal açıdan ise; sınıf ortamında sürekli bir iletişim ve etkileşim vardı. Nesnelere, obje ve görsellere anlam yükleme ise bilişsel alanda katkılarda bulundu (Rahmi, DDF, 12.05.2016).

Keifer-Boyd, Amburgy ve Knight'a (2003, s.50) göre, yaratıcılık, yaratıcı eylemin ortaya çıktığı ve amaçladığı bağlamın bilincinde eleştirel yansıtıcı anlayış ile iç içe geçmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenme etkinlikleri kapsamında görsel kültür

imgelerini ve sanat eserlerini incelemeleri eleştirel düşünmeyle yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

4.3.4.3. *Öğrenme sürecine ilişkin eleştiriler*

Öğretmen adaylarının öğrenme sürecine ilişkin görüşleri sorulduğunda öğrenme etkinliklerine ve öğrenme ortamına yönelik olumlu - olumsuz eleştirileri olduğu görülmüştür. Bundan dolayı öğrenme sürecine ilişkin eleştiriler alt teması, 'öğrenme etkinliklerine eleştiriler' ve 'öğrenme ortamına eleştiriler' şeklinde çözümlenmiştir. Öğrenme etkinliklerine eleştiriler akılda kalıcı, sistematik, zevkli, mesleki bilgiler içerme, eğlenceli, yaratıcı gibi çoğunlukla olumlu görüşlerdir. Bazı öğretmen adayları ise dersin yoğunluğunu ve etkinliklerin sayıca fazla olmasını eleştirmişlerdir. Öğrenme etkinliklerinin sistematik oluşuna dikkat çeken Ahmet düşüncelerini "Derste birçok öğrenim etkinliğine dâhil olmamız ile boş geçen haftamız olmadı. Baştan savma etkinlikler değildi bunlar. Düzenli ve istikrarlı devam etmesi ayrı bir değerdir (DDF, 12.05.2016)" şeklinde ifade etmiştir. Benzer düşüncelere sahip olan Burcu görüşlerini "Derste işleyeceğimiz konunun öncesinde bize verilen bilgi kâğıtları üstünden bu konuya dair yaptığımız yorumlar yorumların ardından cevapladığımız etkinlik kâğıtları konuya adım adım ilerlemiş olmamızı sağladı (DDF.12.05.2016)" biçiminde açıklamıştır. Burcu konuya başlamadan önce yapılan ön değerlendirmenin konunun akışına yardımcı olduğunu düşünmektedir. etkinliklerin akılda kalıcılığı sağladığını düşünen Hatice düşüncelerini "Etkili bir ders süreciydi.. Kendi adıma bilmediğim birçok konuda eğlenerek öğrendim. Akılda kalıcılığı sağlamak adına tasarlanmış etkinlikler bence çok faydalıydı (DDF, 12.05.2016)" şeklinde açıklamıştır. Fakat Hatice, "Bazen çok fazla bilgi aktarımı oluyor ve ders saati çok fazla olduğu için sıkılabiliyoruz (DDF, 12.05.2016)" diyerek bilgi aktarımın yoğun olmasına yönelik olumsuz bir görüş de sunmuştur. Öğretmen adaylarının bu olumsuz görüşlerine ilişkin araştırmacının ders sürecindeki gözlemleri günlüğüne şöyle yansımıştır:

> Dersin üçüncü saatinde kamusal alanlardaki heykel görüntüleriyle ilgili bir video izlettirdim. Öğretmen adaylarına videoda sizce ne anlatılıyor diye sorduğumda birkaç tanesinden cevap geldi. Bazıları sıkıldıklarını ve çok yorulduklarını ifade etti. Bu dersin Cuma günü öğelden sonraya konulması ve sabah saatinde de Ölçme-Değerlendirme derslerinin olmasından dolayı dersin ağır geldiğine ilişkin yorumlar yaptılar. Bu durumda acaba ne yaparsam onların derste daha aktif olmasını sağlayabilirim? sorusunu soruyorum kendime (AG, 04.03.2016).

Bazı öğretmen adayları öğrenme ortamlarında grup etkinliklerine yönelik sorumluluk bilincinin olmaması ve fikirlerinin kısıtlandığı şeklinde olumsuz görüşler dile getirmişlerdir. Grupla fikirlerin kısıtlandığını söyleyen Ahmet düşüncelerini "Grup içi arkadaşlarımın fikirlerine bağlı kalıp kendimi ister istemez kısıtlıyorum. Bu durum bireysel işlerimde çok daha iyi oluyor (DDF, 12.05.2016)" şeklinde dile getirmiştir. Fikirlerde bir birliğe varılmadığını düşünen Yeşim görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> Aslında grup çalışmaları güzel oldu. Böyle birbirimizle etkileşimimiz bir grup ruhunu gerçekten yakalayabilseydik daha güzel olabileceğini düşünüyorum ben. Çünkü şöyle bir şey oldu gruplarda hepimiz çalışmaya çalışıyorduk. Herkesin bir istekliliği vardı onu gördüm gerçekten ama kimimizin düşüncesi kimimize uymuyordu. Böyle bir değişik oldu yani bazı grup çalışmalarında o yüzden ben bireysel olarak daha rahattım. Çünkü bilmiyorum benim düşüncem farklı benim istediğim şey olmadı ya da onun istediği şey olmadı. Mecbur ortak bir karara vardık. Ama grup etkileşimi yine de güzeldi (OGG2, 18.05.2016).

Bu bulgulara göre ders sürecinde grupla birlikte yapılan etkinliklerde bazı öğretmen adayları birlikte öğrenme gücünü keşfederken bazıları da grupla fikirlerin kısıtlandığından ve düşünce birliğine varılmakta zorlanıldığından yakınarak bireysel öğrenmeyi kendi gelişimleri açısından daha etkin görmektedirler.

4.4. Deneyimle

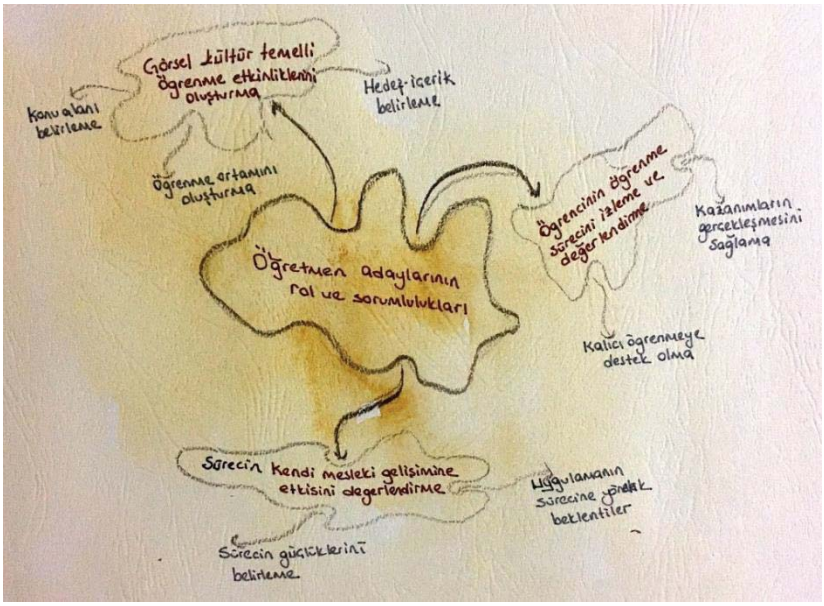
Öğretmen adaylarının görsel kültüre ilişkin farkındalık kazanmaları ve bu farkındalıklarını sanatsal uygulamalarıyla yansıtmaları ve tüm bunları kendi mesleki yaşantılarında deneyimlemeleri de önemlidir. Öğretmen adaylarının öğrenme sürecini planladıkları, yürüttükleri ve kendilerini değerlendirdikleri bu aşamalar mesleki sürece ilişkin rol ve sorumluluklarını içerir. Öğretmen adaylarının tüm bu sürecini yansıtan 'Deneyimle' ana teması araştırma sorularından "Öğretmen adaylarının görsel kültür öğretimine ilişkin kazanımları kendi eğitim uygulamalarında nasıl gerçekleşmektedir?" sorusuyla çözümlenmiştir. Deneyimle ana teması 'öğretmen adaylarının rol ve sorumlulukları' olmak üzere bir temada toplanmıştır (Bkz. Şekil 4.12).



Şekil 4.12. *"Deneyimle" ana temasına ilişkin tema ve alt temalar*

4.4.1. Öğretmen adaylarının rol ve sorumlulukları

Öğretmen adaylarının rol ve sorumlulukları süreci planlama, yürütme ve değerlendirme ekseninde şekillenmiştir. Bu bağlamada öğretmen adaylarının rol ve sorumlulukları teması; 'görsel kültür temelli öğrenme etkinliklerini oluşturma', 'öğrencinin öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme' ve 'kendi mesleki gelişimine etkisini değerlendirme' şeklinde üç alt temada çözümlenmiştir (Bkz. Şekil 4.13).



Şekil 4.13. *"Öğretmen adaylarının rol ve sorumlulukları" temasına ilişkin alt tema ve kodlar*

4.4.1.1. *Görsel kültür temelli öğrenme etkinliklerini oluşturma*

YÖK (2007)'ün 'Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Program'ındaki 'Özel Öğretim Yöntemleri II' dersinin amaçlarında belirttiği 'ünite ve günlük plan hazırlama' ifadesinden hareketle öğretmen adayları araştırmanın uygulama sürecinde [19 Şubat-12 Mayıs 2016] görsel kültür öğretimine dayalı ders planları hazırlamışlardır. Öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planlarıyla ilgili dokümanlar 'konu alanı belirleme', 'kazanımlar belirleme', 'öğrenme-öğretme sürecini oluşturma' şeklinde çözümlenmiştir (Bkz.Tablo 4.2). Öğretmen adaylarının Görsel Sanatlar Dersi Öğretimi Programının farklı öğretim kademelerine [Ortaöğretim, Lise] yönelik hazırladıkları ders planlarında görsel kültür bağlamında oluşturdukları konu alanları "kimlik, popüler kültür, ekoloji, cinsiyet ayrımcılığı ve sosyal adalet olduğu görülmüştür.

Konu alanını belirlemeyle ilgili öğretmen adayı Aylin görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

> Ders planında ön hazırlık olarak ilk başta geçen yılki ders planından esinlenerek biraz başladık. Bu biraz daha ilerledikçe değişime uğradı. Benim konum doğayla ilgiliydi. Çocuğun doğayla ilgili sadece yaprak falan boyaması değildi. Sorgulayarak daha çok bir şeyler yapmasını sağlayacak şekilde ders planını oluşturdum. Bunu da uygulamaya başladım (ÖAG, 27.05.2017).

Aylin'in bu ifadesiyle konu alanın ekoloji üzerine odakladığı ve genel bağlamda görsel kültürün temel felsefi eleştirel pedagojiye dayandırdığı söylenebilir. Öğretmen adayları kazanımları belirlemede Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının kazanım ifadeleriyle beraber görsel kültürle doğrudan ilişkili olabilecek kazanımlar da oluşturmuşlardır (Bkz. Tablo 4.3).

Tablo 4.3. *Kazanım cümlelerin yazımı*

Öğrenci kazanımları	
Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programına Yönelik Hazırlanan Kazanımlar	**Görsel Kültür Eğitimi Temelli Hazırlanan Kazanımlar**
• Grup çalışmalarına katılmada istekli olur • Hayal gücünü geliştirir • Duygu ve düşüncelerini farklı tekniklerle ifade eder • Akranlarıyla iletişim kurar	• Görsellerden anlam çıkarır • Toplumsal sorunlara duyarlılık gösterir • Gündelik yaşam sorunlarına çözüm önerir • İmgesel düşünme becerisi gelişir • Farklı bakma pratikleri edinir

Tablo 4.2. *Hazırlanan ders planlarının analizi*

Görsel kültürle ilişkili konu alanları	**Konu alanları**	Kimlik, popüler kültür, sosyal medya, ekoloji, cinsiyet ayrımcılığı, sosyal adalet
	Sınıf düzeyleri	2, 5, 6, 7 ve 10. sınıflar
Görsel kültürle ilişkili kazanımlar belirleme	**Öğrenme alanları**	Görsel iletişim ve biçimlendirme, Sanat eleştirisi ve estetik
	Bilişsel düzey	• Kişisel anlamlar yaratır • Çevresindeki nesneleri yorumlar • Gündelik hayat sorunlarına çözüm üretir • Görsele çoklu bakma yaklaşımları uygular. • İmgesel düşünme becerisi kazanır • Popüler kültürün yaşamdaki yerini sorgular. • Çağdaş medyadaki görsel imgeleri tanımlar
	Duyuşsal düzey	Toplumsal sorunlara duyarlılık gösterir
	Psikomotor düzey	Temel tasarım öge ve ilkelerini kullanarak tasarım yapar
Görsel kültürle ilişkili öğrenme-öğretme süreçleri	**Yöntem ve teknikler**	Anlatım, Yaratıcı drama, Gezi-gözlem, Tartışma, Grup çalışması, Soru-cevap, Beyin fırtınası
	Öğrenme ortamları	Oluşturmacı öğrenme, İşbirlikçi öğrenme
	Seçilen materyaller	Gazete, dergi, animasyon film, sosyal medya [facebook, twitter] içerikli görseller, Reklam görselleri, Fotoğraf
	Güdüleme	Nesneyi canlandırma, Doğada gezme, Soru sorma, Film izleme, Gündelik hayata ait nesnelerle diyalog kurma, sergi düzenleme
	Uygulama aşamaları • **Bilgi-farkındalık**	Öykü okuma, Kavramlar çıkarma Sosyal medya içerikli görselleri yorumlama Sanat eserlerini inceleme Yazılı metin üzerine tartışma
	• **Beceri**	Duyguları resmetme Afiş tasarlama Görseli öyküleme Nesneyi yorumlama
	Değerlendirme **Ölçüt temelli değerlendirme**	Akran değerlendirme Performans değerlendirme

Kazanımları oluşturma süreci ile ilgili öğretmen adayı Özge görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> Bizim planlarımızda Milli Eğitim programıyla benzer yanlarımız var. Program anlamında. Biz aynı zamanda görsel kültür kazanımını da alıyoruz. Normal bir kazanım var bir de görsel kültür için ayrı bir kazanım var. Yaşamında işte bunu ilişkilendirerek kazanım sağladığı gibi eleştirel düşünme var. Biz de okul dışı kazanımlar da var (ÖAG, 05.06.2017).

Bir diğer öğretmen adayı Fatih ders planında yer alan kazanımlarla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

> Sınıf etkinliklerine ve tartışmalara katılım sağlayacak, görsel materyalleri kullanabilecek sanatsal eser oluşturmada kendine güven gösterecek ve bu kazandığı bilgi ve deneyimleri günlük hayatta uygulayacaktır. Güncel olayları yorumlayıp farklı bakış açıları geliştirecektir. Popüler kültürün yaşamdaki yerini sorgulayacak ve çağdaş medyadaki görsel imgeleri tanımlayacaktır (DDF, 12.05.2016).

Öğretmen adaylarının görsel kültür temelli ders planlarındaki öğrenme-öğretme sürecini oluşturmacı öğrenme yaklaşımı üzerinden oluşturdukları bulgulanmıştır. Bu oluşturmacı yaklaşım öğretmen adaylarının öğrenci merkezli seçtikleri yöntem ve tekniklerde [tartışma, soru-cevap, beyin fırtınası, grup çalışması vs] öğrenme ortamlarında ve değerlendirme biçimlerinde görülmektedir. Planını oluşturmacı yaklaşıma dayandıran bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

> Görsel kültür temelli uyguladığımız bu etkinliği öğrenciye nasıl aktarabiliriz? Sorumluluğumuz buydu. Bunun için öğrenciye görelik, öğrenci temelli eğitimi göz önünde bulundurduk. Gelenekselden daha çok çağdaş bir eğitim vermek için etkinlikleri tasarlarken hep öğrenciye görelik ilkesini ele aldık. Öğrenciye nasıl uygundur istek ve yeteneklerine gibi (Türkan, ÖAG, 25.05.2017).
>
> Tartışma, soru-cevap ve bireysel çalışma tekniklerini kullanacağız. Öğrencilere kendi düşüncelerini söyleme fırsatı vereceğiz. Onlara istedikleri bir konuyu kendi duygu ve düşüncesiyle açıklamalarını isteyeceğiz. Onlara soru sorarak sınıfta tartışma ortamı yaratacağız. Tüm bunların sonucunda düşünsel bir sanat yapıtı ortaya koyacaklar (Ahmet, DDF, 12.05.2016).
>
> Konumuzla ilişkili olarak "Dereceli Puanlama Anahtar'ını (RUBRİK)" kullanacağız. Bu etkinlikte hem sınıfta tartışma, derse katılım ve sanatsal eser oluşturma gibi bir sürü alt yapısı olduğu için bir puanlama sistemi yapacağız. Dört aşamalı en iyiden en kötüye doğru sıraladığımız bir sistemle öğrencilere puan vereceğiz (Serdar, DDF, 12.05.2016).
>
> Dereceli puanlama anahtarı kullanarak öğrenciyi belli başlı ölçütler koyarak dersimizin konu ve etkinliğe göre süreç odaklı ölçme-değerlendirme yapıldı. Ölçütleri koyarken bireysel farklılıkları göz önünde bulundurduk. Öğrencilerin etkinliklere istekli katılmaları, bilgi ve zihinsel becerilerini ortaya koymasını, özellikle başarı düzeylerini ve öğrenme sonuçlarını

değerlendirdik. Öğrencilerin performansları belirli düzeylerde tanımlama yapıldı (Burcu, DDF, 12.05.2016).

Sonuç olarak öğretmen adaylarının hazırladıkları bu ders planlarının 30 Mayıs 2016 Tez İzleme Komitesinde 'Öğretmenlik Uygulaması' dersi kapsamında uygulatılmasına ilişkin alınan karar üzerine 4 gönüllü öğretmen adayı ders planlarını 2016- 2017 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir İstiklal Ortaokulu'nda 8 hafta boyunca 5. 6. ve 7. sınıflara uygulamışlardır. Öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri bu öğrenme etkinlikleri 25 Mayıs 2017 tarihinde Tez İzleme Komitesine sunulmuştur. Komite, araştırmada bu planlardan etkili bir örnek olarak düşünülen EK-20'deki 'kimlik' adlı etkinliğe yer verilmesine ilişkin ortak karar almıştır. Böylece 7.Sınıf Görsel Sanatlar Dersinde uygulama öğretmen adayının gerçekleştirdiği kimlik etkinliği, aşağıda öğretmen adaylarının "öğrencinin öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme" alt teması altında kimi yerlerde ek veri olarak kullanılmıştır.

4.4.1.2. *Öğrencinin öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme*

Öğretmen adaylarının öğrencinin öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme biçimleri "Kalıcı öğrenmeye destek olma", "Düşünme becerileri geliştirme" ve "Sanatsal uygulama becerileri geliştirme" olmak üzere üç alt temada ele alınmıştır.

4.4.1.2.1. *Kalıcı öğrenmeye destek olma*

Öğretmen adayları uyguladıkları öğrenme etkinlikleriyle sınıf içi olumlu etkileşim ortamı oluştuğu, öğrencilerin sürece etkin katılım gösterdikleri ve öğrenmeye karşı isteklilik oluştuğuna ilişkin söylemlerde bulunmuşlardır. Bütün bunların ışığında, kalıcı öğrenmeye destek olma alt teması 'öğrenmeyi içselleştirme', 'öğrenmeyi harekete geçirme' ve 'öğrencinin kendini ifade edeceği ortam oluşturma' şeklinde çözümlenmiştir.

Piaget'ye göre "öğrenme, içselleştirilmiş eylemler dizisidir" (Aydınlı, 2015, s.3). Öğretmen adayları öğrenenlerin öğrenme sürecinde bilgiyi gündelik yaşamda sorgulama, yakın çevreyle ilişki kurma, görsel çevreyi sorgulama ve çözüm yolları üretme gibi eylemler gerçekleştirerek 'öğrenmeyi içselleştirdiklerini' düşünmektedirler. Öğretmen adaylarından Aylin'in konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

> Mesela sunum yaparken çocuklara soru soruyorum. Çocuklar kendinden örnekler vererek konuyla ilgili bağdaştırıyor ve daha çok sorgulayarak konuyu daha iyi anlamasını sağlıyor. Örneğin; doğanın olumsuzluklarıyla ilgili bir video izlettirdim. Sizin çevrenizde ne gibi

> olumsuzluklar var? Sorusunu sorduğumda çocuk düşünmeye başladı. Hani çevremde ne gibi olumsuzluklar var, çevremde ne gibi güzellikler var? Ben sadece düşünmesi için ortam yarattım. Çocuk yaşantısıyla ilgili şeyleri düşünerek bana aktardı. Kendi yorumladı, eleştirel bir şekilde düşünerek bunları cevapladı (ÖAG, 27.05.2017).

Aylin'in verdiği bu örnek üzerinden uygulama sürecindeki rolüyle ilgili, öğrenenin yaşantısıyla ilişkisel düşünmeye teşvik ettiği ve sorgulama yoluyla yeni fikirlerin oluşumuna rehberlik ettiği söylenebilir. Öğrenenlerin bilgiyi okul ortamından çıkarak gündelik yaşamlarında sorgulamaya başladıklarını ifade eden Özge düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

> Çocuklardan oturdukları ev, mekânı bağdaştırmalarını istedik. Bunlar çok etkiliydi. Çocuklar okul ortamından kendi yaşantılarına çıkmış oldular. İşte gezdikleri yerlerden sorguluyorlar. Gezdiğim yerlerde diyor sarı bantlar, şeritler var. İşte Espark'ın oraları söylüyor. Oralara gitmiş. Çünkü nereye gittiklerini söylüyorlar. Şu ortamlarda şöyle park yerleri gördüm hocam diyor. Kısacası yaşamdaki şeyleri sorguluyorlar (ÖAG, 05.06.2017).

Bu bulguya göre Özge'nin öğrenenlerin bilgiyi gündelik yaşamlarında, sosyal ortamlarda [Parklar, Espark- Eskişehir'de bulunan bir alıveriş merkezi] sorgulayarak içselleştirmelerine ve görsel çevreye yönelik farkındalık kazanmalarına yardımcı olduğu görülür. Bir diğer öğretmen adayı Seda ise öğrenenlere reklam imgeleri üzerinden kendi çevrelerindeki görselleri sorgulatarak bilinçlendirmek istediğini söylemiştir. Seda konuyla ilgili düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

> Öğrencilerin reklam denildiğinde akıllarına ilk ne geldiği çevrelerindeki reklam örneklerini ve baktığımızda neler görüyoruz bize vermek istediği mesajlar nedir bize anlatmak istedikleri nelerdir? Gibi sorular sorarak öğrencileri bilinçlendirmek ve gördükleri görsel ve anlamların anlatmak istediği asıl anlamı sorgulatmaya çalıştım (ÖUYG, 10.04.2017)

Öğretmen adayı Seda için öğrenmenin gündelik yaşamdaki görsel bilginin içerisinde yer alan bağlamın sorgulanmasıyla gerçekleşmesini sağladığı söylenebilir. Ayrıca öğretmen adayları uygulama sürecine ilişkin yapılan görüşmelerde öğrenme sürecinde soru- cevap ve tartışma gibi öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerden yararlanarak öğrenenin daha etkin ve bilginin daha kalıcı hale geldiğini de belirtmişlerdir. Öğretmen adayları uygulama sürecinde öğrencilerin derse karşı motive olmaları sağlandığında öğrenmenin daha olumlu yönde gerçekleştiğini düşünmektedirler. Öğrencilerde öğrenmeyi harekete geçiren şey öğretmen adaylarının duruma göre kullandıkları farklı güdüleme unsurları ile gerçekleşmiştir. Bu güdüleme unsurları arasında 12.04.2017 tarihinde Anadolu Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nün ev sahipliği yaptığı sergidir (Bkz. Görsel 4.21).



Görsel 4.21. *Öğretmen adaylarının kendi uygulama süreçlerine ilişkin öğrenci sergisi*

Serginin öğrencilerde merak uyandırdığını ve onları daha çok çalışma konusunda harekete geçirdiğini düşünen öğretmen adaylarından Aylin ve Türkan görüşlerini şöyle dile getirmişlerdir:

> Çoğu öğrencinin yaptığı çalışmaları sergiye koyduk. Bu yüzden çocuklar çok merak ediyor. Hani hocam benim çalışmam sergiye kondu mu diye soruyorlardı. Çocuklar kendi yaptığı işte bunu ben yaptım ve sergim oldu. Kendileriyle gurur duymalarını sağladı. Ayrıca üniversitede de sergilendiği için onlar için daha önemli bir hale geldi (Aylin, ÖAG, 27.05.2017).
>
> Mesela bizim güdüleme araçlarımızdan biri de sergiydi. Sergi açacağız dediğimizde onlara heyecan kattı ve baktığımızda onlar daha çok çalıştı. Çünkü isimleri geçecekti, sergide çalışmaları olacaktı. Onlara güzel bir katkı sağlayacaktı (Türkan, ÖAG, 25.05.2017).

Bazı öğretmen adayları da öğrencileri güdüleyen unsurlardan birinin de derse giriş olduğunu söylemişlerdir. Öğretmen adaylarından Türkan görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> Biz etkinliğe başlarken ders planı hazırlarken güdülemek amaçlı ne yapabiliriz diye düşündük. Ben zaten fotoğraf konusunu ele alacaktım. Fotoğrafta anı, zaman ve mekân üçlemesini öğrenciye düşündürmeye çalışacaktım. Bunu kendimden yola çıkarak başlattım. Yani öğrenciyle birebir iletişim, özümseme yaptırmak istedim. Ve kendi geçmiş fotoğrafımı ve şimdiki zaman fotoğrafımı koydum ve gelecekte nerde olmak istediğim ve şuan o hayatı yaşadığımı onlara anlattım (ÖAG, 25.05.2017).

Türkan derse girişte kendi yaşantısından, kendi fotoğraflarından yola çıkarak öğrencilerle diyaloga girerek onların dikkatini çekebileceğini düşünmektedir. Bir diğer öğretmen adayı Seda da derse girişte güdüleme ögesi olarak konuyla ilişkili kullandığı sosyal medya içerikli örneklerin öğrencilerde merak uyandırdığını söylemiştir. Seda düşüncelerini "Öğrenciler açısından bakacak olursam ilk konu anlatımlarında örneklerle derse başlamam öğrencilerde merak uyandırdı (ÖAG, 25.05.2017)" şeklinde dile

getirmiştir. Öğretmen adayı Özge ise öğrencilerin ilgisini çekmede konunun adının önemli olduğunu düşünmektedir. Özge düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

> Benim konum engelilerdi. Çocukların ilgisini çeksin diye konunun ismi bile önemliydi. Önce planı hazırlarken adı ne olmalı bu planın bu çocuklar bunu algılarken amacına bizi ne götürür dedik. 'Hayatı Paylaşmak' gerçekten güzel bir amaçtı (ÖAG, 05.06.2017).

Bir öğrenme ortamı öğrenmenin niteliğini belirler. Özellikle karşılıklı diyalog ile ortaya çıkan koşullarda bilginin üretildiği bir ortam öğrenmenin daha kalıcı hale gelmesini sağlar. Öğretmen adayları uygulama süreçlerine ilişkin yapılan görüşmelerde 'Okul Deneyimi' dersine ilişkin gözlemleriyle ilgili görüşler de sunmuşlardır. Bunlardan biri de kendi uygulama süreçlerinde tartışma ortamı yaratarak öğrenenlerin aktif olduğu ve daha çok sorgulayarak birbirleriyle ve öğretmenle olumlu yönde bir etkileşim süreci yaşadıklarını belirtmişlerdir. 'öğrencinin kendini ifade edeceği ortam oluşturma' şeklinde belirtilen bu durum kendi arasında 'öğrenenler arası olumlu etkileşim' ve 'öğrenen-öğreten diyaloğu' biçiminde çözümlenmiştir. Öğrenenler arası olumlu etkileşimin boyutları arasında; 'işbirliği yapma', 'kendine güvenme', 'saygı duyma', 'düşünceleri paylaşma', 'fikir alıverişi sağlama', 'hoşgörülü olma', 'düşünceleri özgürce yansıtma' gibi anlam birimlerine rastlanmıştır. Öğrencilerin birbirleriyle sürekli fikir alıverişi yaptığını söyleyen Aylin ve Özge düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

> Çalışmayı beraber yaptıkları için herkesin düşüncesi yansıtıldı ve düşünceler harmanlanıp şunu şöyle yapsak mesela birinin düşüncesini diğer çocuk şunu şöyle yapsak daha iyi olmaz mı diyerek beraber her şeye karar verdiler (Aylin, ÖAG, 27.05.2017).

> Sınıf içi etkileşim düşünme ortamı sağladı. Mesela birilerinin boyları olmuyordu paylaşmayı da sağladı. Sistem sınav odaklı olduğu için çocuklar hep birbirlerine hırslı, kapalı sürekli böyle ben yapayım o yapmasın peşinde. Ama bizim dersimizde not kaygısı yerine o çocuk daha çok düşünmeye ve paylaşmaya başladı. Mesela bir şey yaparken sen bu konuyu çalışabilirsin ben bu konu üzerinde çalışıyorum. İstersen sana yardımcı olabilirim diyor. Mesela konuyla ilgili gel birlikte yapalım diyor. Arkadaşlarıyla konuşup fikir oluşturuyor. Biz bunu istiyorduk (Özge, ÖAG, 05.06.2017).

Özge oluşturduğu sınıf içi ortamda sınav odaklı geleneksel eğitime de vurgu yaparak kendi oluşturduğu öğrenme çevresinde öğrencilerin hem malzeme hem de fikir paylaşımlarının yoğun olduğu ve dersin daha tartışma odaklı gerçekleştiğini düşünmektedir. Olumlu etkileşimin olduğunu düşünen Türkan öğrencilerin süreç içindeki değişimini şu şekilde açıklamıştır:

> Mesela ben ilk gittiğim zaman sınıfta çok gruplaşma vardı. İçine kapanık çok öğrenci vardı. Ayrıca birbirlerini dışlama durumu da vardı. Mesela saygı yoktu. Bazı öğrenciler

> düşüncelerini söylemeye çalışırken bile çekiniyorlardı. Biz onlara düşünce farklılıklarının çok güzel bir şey olduğunu yansıttığımızda hem o arkadaşlarına saygı duymaya başladı hem de o öğrenciler düşüncelerini çok özgürce yansıtmaya başladılar. Bu sınıf içi etkileşimde birbirine saygı çerçevesinde sevgi de gelişmiş oldu. Hoşgörü gelişmiş oldu. Yardımlaşma gerçekleşmiş oldu. Yani öğrenciler birbirleriyle daha çok etkileşim içinde olmaya başladılar (ÖAG, 25.05.2017).

Türkan okul deneyimi gözlemlerini de dikkate alarak yorumladığı bu görüşünde öğrenenlerin öğrenme ortamında kendilerini daha iyi ifade ettiklerini, birbirlerine saygı duyma, hoşgörülü olma ve sevgi gibi duyuşsal becerilerinin geliştiğini düşünmektedir. Kendi kurdukları öğrenme ortamında otoritenin olmadığı daha etkileşimli bir öğrenme ortamı olduğunu düşünen öğretmen adayları bu ortamın öğrenmeye çok faydası olduğunu düşünmektedirler. Konuyla ilgili öğretmen adayı Türkan görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> İkinci dönemin başında bu görsel kültür eğitimiyle birlikte öğrencinin derse daha çok istekli olduğunu gördük. Yani öğretmenle arkadaş gibi olduğunu gördük. Bizimle birebir her şekilde konuşmaya başladılar. Bizimle konuşurken hiçbir şekilde çekinmediler ve her şeye çok güzel yorum yapabildiler, sorduğumuz her soruya çok güzel yorum yapabiliyorlardı (ÖAG, 25.05.2017).

Öğrenci ve öğretmenin karşılıklı birbirini besleyen öğrenme sürecinde sorumluluk dereceleri de yer değiştirebilir. Öğrenen-öğreten diyalogunda öğrenmenin karşılıklı gelişimine vurgu yapan Özge düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

> Öncelikle ben kendimi geliştirmiş oluyorum. Çocukla bilgiyi birlikte sağlıyoruz. Ben bilmiyorumdur. O çocuk mesela farklı bir bilgiye sahiptir. Ben ondan öğrenirim o benden öğrenir. Birliktelik sağlıyoruz aslında. Birlikte öğrenip, birlikte tartışıp, birlikte yorumladığımız için bunlar öğrenmeyi geliştiriyor. Ben bir şeyleri bildiğim için onlara empoze etmiyorum. Onların bilgilerini özgürleştirmelerini sağlıyorum. Bilgi orada özgürleşiyor, dışarı çıkıyor, dışarı çıktığında da işte dağlıyor, dağılarak çoğalıyor (ÖAG, 05.06.2017).

Özge'nin bu görüşüne göre öğrenci ve öğretmen sorumluluğu açısından öğretmenin rehber konumunda olduğu öğrencinin ise kendi öğrenme sorumluluğunu aldığı söylenebilir. Özge ayrıca eleştirel pedagojinin kuramcılarından Fiere'nin öğrenci-öğretmen görüşüne de vurgu yaparak düşüncelerini daha da pekiştirmiştir.

> Frieri öğrenci-öğretmen birlikte öğrenmeleri bilgileri birlikte çoğaltması gerektiğini düşünüyor. O yüzden bilginin özgürleşmesini sağlamak öğretmenin görevidir. Öğretmenin ham bilgiyi vermek yerine, işte doğruyu yanlışı vermek yerine o çocuğun doğru-yanlışı kendilerinin seçmesine, kendilerinin bulmalarını sağlamasının önemli bir noktası biziz. Öğretmen orada rehber görevindedir (ÖAG, 05.06.2017).

4.4.1.2.2. *Kazanımların gerçekleşmesini sağlama*

Öğretmen adayları kendi uygulama süreçlerine ilişkin öğrenme etkinliklerinde bazı kazanımların gerçekleşmesini sağladıklarını ifade etmişlerdir. Bu kazanımlar kendi arasında; 'düşünme', 'duyuşsal' ve 'sanatsal uygulama' becerileri geliştirme olmak üzere üç kod şeklinde ele alınmıştır. Öğretmen adayları 'düşünme becerileri geliştirmede' 'yansıtıcı düşünme' ve 'eleştirel düşünme' becerilerinin gelişimine vurgu yapmaktadırlar.

Öğretmen adaylarının ifadelerinde yansıtıcı düşünme olarak öğrencinin günlükler yoluyla kendi öğrenmesini sorgulayarak öz değerlendirme yapması, kavram haritasıyla bilgiye nasıl ulaştığını sorgulaması, sergi yoluyla öğrenme sürecini hatırlayarak kendini değerlendirmesi gibi anlam birimlerine rastlanmıştır. Öğrencinin öğrenme sürecinde bilgiyi hatırlamasına ve kendisini değerlendirmesine yardımcı olan yansıtıcı günlüklerle ilgili öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

> Özellikle öğrencinin günlük yazması ders sürecinde ne yaptığını hatırlamasını sağlıyor. Ne tür bilgiler edinmiş tekrar süzgeçten geçiriyor (Özge, ÖAG, 05.06.2017).
>
> Çocuklar günlük tuttu. Bu günlüklerde ne yaptığını sorguladı, yazdı ve böylece yaptığı şeyin farkına vardı. Normalde sadece sanatsal uygulama yaptırıp bıraksaydık ne yaptığını tam olarak anlayamazdı ve kendini değerlendiremezdi (Aylin, ÖAG, 27.05.2017).
>
> Öğrenciler günün sonunda kendilerini sorguladılar. Günlük yazdırdık onlara ve günlükler onlarda çok etkileyici oldu. Çünkü çocuk ben bugün ne yaptım sorusunu sorduğunda kendinin farkına varıyordu. Yaptığı bir hatayı bir daha yapıp yapmaması gerektiğini anlıyordu (Türkan, ÖAG, 25.05.2017).

Öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerle ilgili bu bulgularına göre, öğrencilerin kendine yönelik sorular sorarak ne öğrendiklerini anlamaya çalıştıkları, kendinin zayıf ve güçlü yönlerini görebildikleri, kısacası yansıtıcı düşünmeyle kendi öğrenme sorumluluklarını üstlendikleri söylenebilir. Öğrencilerin bilgiye nasıl ulaştığını sorgulamasına yardımcı olan kavram haritasıyla ilgili Özge düşüncelerini "Kavram haritası aslında bir değerlendirmedir çocuğun bilgiye nasıl ulaştığını, kavramlarla nasıl düşündüğünü sağlıyor ve çocuk değerlendirme yapmış oluyor (ÖAG, 05.06.2917)" şeklinde açıklamıştır. Bu bulguya göre, öğrencinin kavram haritası yoluyla değerlendirme yaptığı ve böylece yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştiği söylenebilir. Öğretmen adayları daha önceki bulgularda serginin bir güdüleme aracı olduğundan bahsetmişlerdir. Ancak Öğretmen adaylarından Özge, serginin öğrencinin ne yaptığını

görebildiği, değerlendirebildiği bir zaman çizelgesi olduğunu ifade etmiştir. Özge konuyla ilgili düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

> Sergi çok önemli bir değerlendirme. Sergide öğrenci ne yaptığını görüyor. Aslında o bir zaman çizelgesidir. Öğrenci ilk yaptığı çalışma ile son yaptığı çalışmayı değerlendiriyor. Bu durum bilgiyi hatırlamasını sağlıyor. Hatta bunu yıllar sonra dahi o okula [sergi mekânına] geldiğinde o bilgileri tekrar hatırlayacaktır (ÖAG, 05.06.2017).

Bu bulgulara göre, görerek ve gözlemleyerek öğrenmeye olanak sağlayan serginin yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişiminde de etkili olduğu görüşüne varılabilir. Öğretmen adayları öğrencilerin düşünme becerileri açısından sanatsal uygulama süreçlerinin tüm aşamalarında [tasarım ve esere yansıma] eleştirel düşünmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin eleştirel düşünme yoluyla 'görsele farklı açıdan bakabilme' ve 'kendi yaşamı üzerinden sorgulamalara gidebilme' şeklinde anlam birimlerine rastlanılmıştır. Görsel kültür çalışmalarında öğrencilerin bir görseli tek bir anlamıyla değil de farklı bakma pratikleriyle algılamaları önemlidir (Keifer-Boyd ve Maitland-Gholson, 2007; Sturken ve Cartwright, 2009; Duncum, 2010). Öğrencilerin görsellere farklı açıdan bakarak sanatsal çalışmalar yaptığını söyleyen Seda düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

> Öğrenciler çevresinden yola çıkarak görsellerin ne anlama geldiğini, ne tür mesajlar içerdiğini anlamaya çalıştılar. Film afişlerini farklı bakış açılarıyla inceleyerek kendi sanatsal çalışmalarına bu bakış açılarını yansıttılar (ÖUYG, 27.03.2017).

Bir diğer öğretmen adayı Türkan ise öğrencilerin bir fotoğrafı geçmiş-şimdi ve gelecek bağlantısını kurarak görsele farklı açıdan bakabileceğini düşünmektedir. Türkan konuyla ilgili görüşlerini şöyle açıklamıştır:

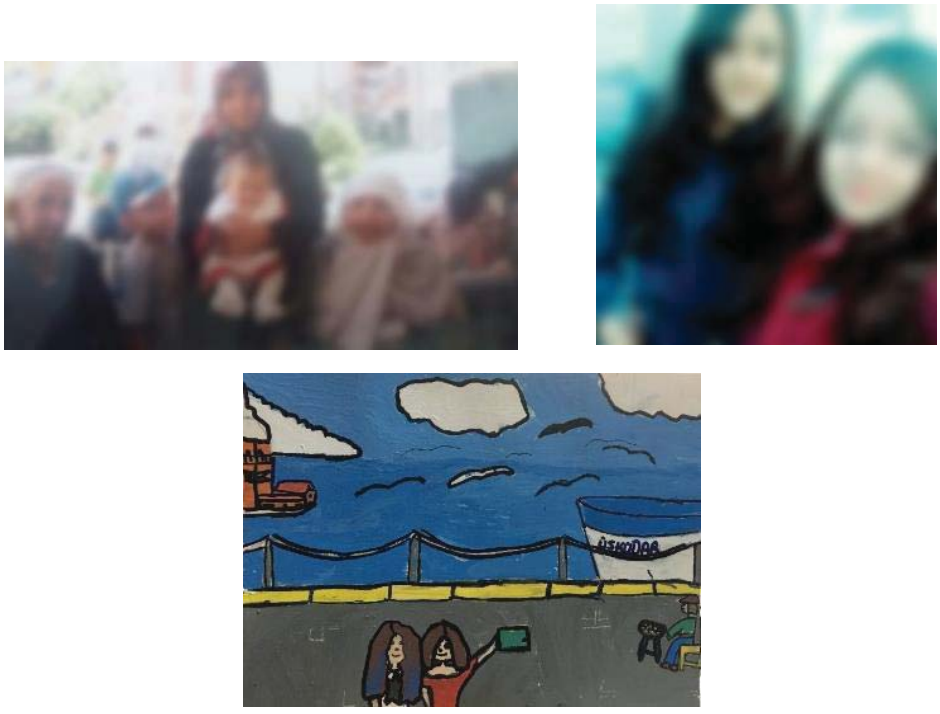
> Etkinliğin öğrencilere en önemli katkısı, artık öğrencilerin bir fotoğrafın mekânını, içerdiği anıyı, çekildiği zamanının koşullarını düşünerek sorgulama yapmaları ve fotoğrafı öyküleştirmelerdir. Bir fotoğraf çekerken artık farklı bir gözle bakabileceklerini, fotoğrafta geçmiş-şimdi ve gelecek bağlantısını kurabileceklerini düşünüyorum (ÖAG, 25.05.2017)

Görsel kültür, insanların yaşamlarını şekillendiren fikir ve hikâyeleri sunar (Keifer-Boyd, Amburgy ve Knight, 2003, s.48). Görsel kültür uygulamalarında öğrencilerin kendi yaşantısından yola çıkarak sorgulama yapmaları ve farkındalık kazanmaları önemlidir. Öğrencilerin yaşadığı ortamı sorgulayarak farkındalık kazandığını düşünen Özge görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> En önemlisi yaşadığı ortamı sorguluyor. Görmediği ya da her zaman geçtiği sokağı şimdi fark ederek, görerek geçiyor. 'Öğretmen işte bunu anlatmıştı. Böyle bir şey var evet' diyor. Mesela çocukların engellilerin yaşamına ilişkin en çok dikkatlerini çeken şey

kaldırımlarmış. Engeliler için özel kaldırımlar olmadığı, tramvay yollarında engellilere ait yol işareti olmadığı gibi şeyler söylediler (ÖAG, 05.06.2017).

Gude'ye (2007) göre, görsel kültürde; çocukluk hatırlarının yeniden inşa edilmesi, öğrencilerin aileleri ya da okul tarafından verilen hediyeleri veya ödülleri tasarlaması, onların vücutlarına ait en az sevilen bir yeri tasvir etmesi ya da kendilerini sevdikleri nesnelerle nasıl tanımladıkları benlik bilincinin oluşumu açısından önemlidir. Bu bağlamda öğretmen adaylarından Türkan, "Kimlik" adlı ders planında (EK-20) "Geçmiş-Şimdi-Gelecek" ve "Ben ve O" olmak üzere iki etkinlik tasarlamıştır. Bu etkinliklerde öğrencilerin görsel imgelerin insanlar, mekânlar ve hislerle nasıl iç içe geçtiğini, ne tür hatıralar barındırdığını keşfetmelerine yardımcı olmaya çalışmıştır. Bu durum öğrencilerin sanatsal uygulamalarında kim oldukları ve kim olabilecekleriyle ilgili algı oluşturmalarını sağlamıştır. Türkan, gerçekleştirdiği bu etkinliklerin öğrencilerin kendi yaşamları üzerinden sorgulama yapmalarına böylece "benlik algısının" gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir. Türkan konuyla ilgili düşüncelerini "Çocuklar fotoğraflardan yola çıkarak geçmiş ve şimdiki hayatları üzerinden kendilerini sorguladılar. En sonunda da kendilerini gelecekte nasıl ve nerede olabilecekleri düşünerek resmettiler (ÖAG, 25.05.2017)" şeklinde ifade etmiştir. Türkan'ın öğrencinin kendini sorgulamaya başladığını düşündüğü bu aşama 'Geçmiş-Şimdi-Gelecek' adlı öğrenme etkinliğinde gerçekleşmiştir (Bkz. Görsel 4.22).

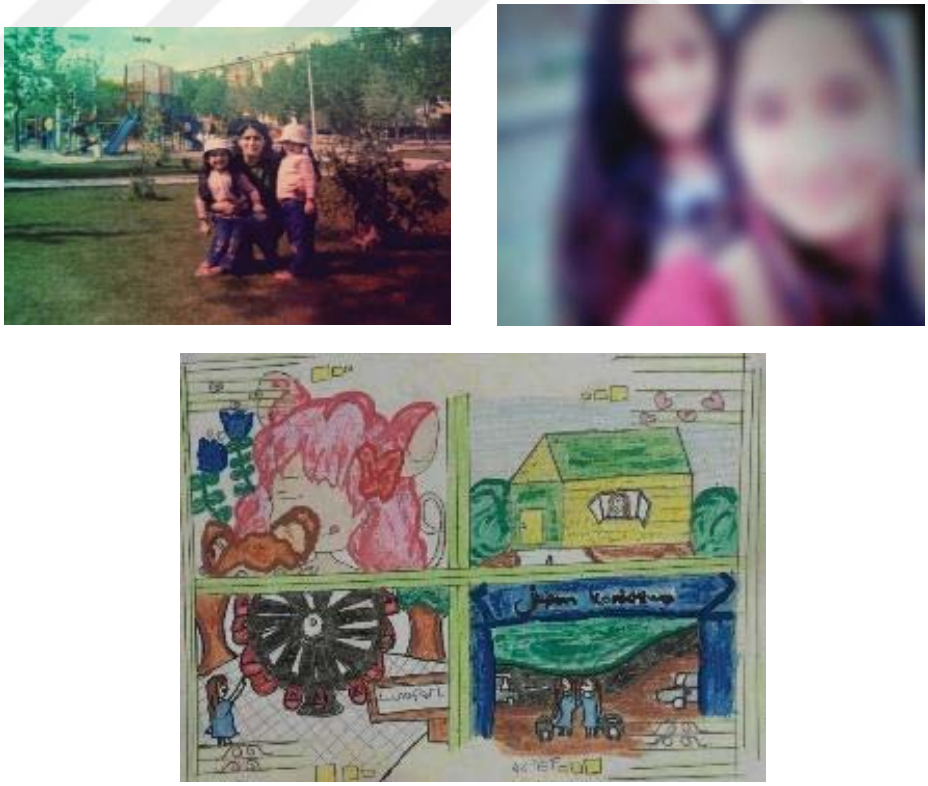


Görsel 4.22. *Şule'nin "Özlem" adlı çalışması*

Öğretmen adayı Türkan'ın öğrencilerinden Şule, "Özlem" adlı çalışmasına ilişkin geçmiş ve yakın zamana ait fotoğraf karelerinde özlemin, ayrılığın olduğunu "Biri dedemle ayrıldığım hastane diğeri, dostum, kardeşimle ayrıldığım o park (30.05.2017)" şeklinde açıklamıştır. Bu iki fotoğraftan yola çıkarak gelecekte kendisini nasıl yorumladığına ilişkin yaptığı sanatsal çalışmasını şöyle ifade etmiştir:

> Hayalimi gerçekleştirmek istiyorum. Hayalini kurduğum yerde, hayalini kurduğum kişilerle yaşamak istiyorum. İstanbul'da bir ev ve her zaman yanımda olan ve gelecekte de olacağını düşündüğüm dostumla mutlu bir şekilde yaşamak istiyorum. (Şule, 30.05.2017).

'Geçmiş-şimdi-gelecek' adlı öğrenme etkinliğinde kişisel yaşantısından yola çıkan bir diğer öğrenci de Berna'dır (Bkz. Görsel 4.23). Anıların kendisi için değerli bir hazine olduğunu düşünen Berna, çalışmasında geçmiş ve yakın zamana ait fotoğraf karelerinde ailesinden kesitler sunmuştur. Berna bu fotoğraflara ilişkin görüşlerini "İlkinde ailemle en mutlu anılarım, küçüklüğümün geçtiği sokaklar ve Atatürk parkı var. Diğerinde ise kardeşimle olduğum her mekân benim için paha biçilemez (30.05.2017)" şeklinde açıklamıştır.



Görsel 4.23. *Berna'nın geçmiş-şimdi-gelecek temalı çalışması*

Berna, geçmiş ve şimdi zamana ilişkin tasarladığı gelecek çalışmasını "Japonya'ya gitmeyi, orada ev kiralamayı ve consplaylere katılmayı ayrıca ailemle geçmişte olduğu gibi lunaparka vb. yerlere gidip eğlenmeyi istiyorum (30.05.2017)" şeklinde açıklamıştır. Öğretmen adayı Türkan öğrencilerin bu sanatsal uygulamalarla kendi yaşamları üzerinden sorgulamalara giderek kendini sorgulamaya, eleştirel düşünmeye başladıklarını şöyle dile getirmiştir:

> Hani hayatlarındaki yerleri çok güzel sorgulayabiliyorlar. Nerde olmak istediklerinin çok güzel farkındalar. Yani kendi değerlerinin çok farkındalar. En önemlisi zaten kimliklerinin farkındalar artık (ÖAG, 25.05.2017).

Türkan'ın bu ifadesini destekleyebileceği düşünülen öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

> Geleceğim hakkında daha fazla düşünmemi ve karar vermemi sağladı. Geçmişim ve şimdiki anılarımı da hatırlayıp mutlu olmamı sağladı (Berna, ÖYG, 04.04.2017).
>
> Bu etkinlik bana geleceğim hakkında düşünme şansı verdi. Nasıl, nerede, ne olacağımı düşündüm. En önemlisi artık büyüyoruz. Hayallerimize yönelik bir meslek seçmeliyiz hangisi daha uygun onu düşünmeliyiz. Ben bu etkinlikte bunu kazandım (Dilara, ÖYG, 04.04.2017).

Öğretmen adayları öğrenenin kendi yaşantısında ait değer verdiği bir nesne veya unutamadığı bir anıyı kendisiyle veya bir sanatçıyla ilişkilendirerek kişisel yaşantılarıyla ilişki kurabildiklerini düşünmektedirler. Bu bağlamda kişisel yaşantıyla ilişki kurarak duyuşsal anlamda değer verme, duyuşsal bir bağ oluşumu gibi becerilerinin gelişimine de vurgu yapmışlardır. Öğrenenin yaptığı sanatsal uygulamasında hem sanattan hem de kendi yaşantısından beslenmesini isteyen Aylin düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

> Ben mesela Matrakçı Nasuh'un tekniğinden yararlandım. Çocuk kendi yaşantısından, etrafından fotoğraf çekmelerini istedim. Kendiyle bağdaştırmalarını istedim. Çocuk burada kendi hayatıyla ilgili bir şeyi Makrakçı Nasuh'un bir tekniğiyle birleştirip farklı bir şekilde kendine yönelik yorumlamaya gitti (ÖAG, 27.05.2017).

Aylin öğrencinin sanatsal bir teknikle kendi yaşantısıyla bağlantılı oluşturduğu sanatsal çalışmasında duygusal bir bağ oluştuğuna da vurgu yapmaktadır.

> Duyuşsal olarak çocuk yaşadığı çevreden fotoğraflar falan alıp getirdiğinde yaptığı resimle arasında duygusal bir bağ oluyor. Bir sanatçının resmini yap dediğimde çocuk için bir şey ifade etmiyor. Çünkü bir yaşantısı yok. Onunla ilgili bir yaşantı olmadığı için çocuğa bir anlam ifade etmiyor. Diğeri kendi yaşantısıyla ilgili olduğu için anlamlı geliyor ona (ÖAG, 27.05.2017).

‘Ben ve O’ etkinliğinde öğretmen adayı Türkan ise öğrencinin kendisi için önemli olduğunu düşündüğü bir şeyle [nesne, obje vs] kendisini ilişkilendirerek resmetmesini istemiştir. Bu süreçle ilgili Türkan görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> Mesela biz mekânda bir nesne sormuştuk. Yani kaybetmek istemedikleri bir nesne sormuştuk. Bunun önemi hani hayatlarında değer verdikleri bir şey olmalı kaybetmek istemedikleri bir değerleri olmalı. Bunu onlara özümsettirmekti. Mesela kimisi bebeklik bandanasını getirdi. Kimisi bileklik getirdi. Bunları gördükçe aslında hayatın önemi bu, hayatın değeri bu. Hani bazı şeyler geçmişten gelen güzellikler var. Hani kaybedilmemeli. Bunu da resmettiler mesela. Kendiyle bireysel resmettiler öğrenciler. Ve daha çok hayatlarında neye değer verdikleri. Yani aslında her öğrencinin değer verdiği şey onun kişiliğini yansıtıyor. Yani biri ayıcığa değer veriyorsa aslında bu geçmişten gelen bir şey yani yaşadığı bir şey. Mesela birinin babası almış, biri maçta bir bileklik kazanmış unutamadığı şeyler (ÖAG, 25.05.2017).

Öğretmen adayı Türkan’ın ‘Ben ve O’ etkinliğinin sanatsal uygulama sürecinde öğrenciler kendilerini hayatlarında önemli olduğunu düşündükleri bir nesneyle anlatmaya çalışmışlardır (Bkz. Görsel 4.24).



Görsel 4.24. *Zehra’nın “Sevinç” adlı çalışması*

Öğretmen adayı Tuğçe’nin öğrencilerinden Zehra “Sevinç” adlı çalışmasında mutluluğu resmettiğini söylemiştir. Zehra küçüklüğünü yansıttığını düşündüğünü

tavşanının kendisi için önemini "Küçüklüğümü taşıdığı için. Bu tavşanın boynu yırtıldığında çok ağlamıştım. Küçüklüğümde en yakın arkadaşımdı (ÖYG, 18.04.2017)" şeklinde açıklamıştır. Tavşanıyla kendisini bir lunaparkta resmeden Zehra, mekânla nesne arasında kurduğu ilişkiyi de "Lunaparkta bir şeyleri vurarak peluş oyuncak kazandıkları aklıma geldi ve tavşanımı lunaparktan kazanmış gibi göstermek istedim (ÖYG, 18.04.2017)" biçiminde dile getirmiştir.

Bir diğer öğrenci Seçil ise "Sakura ve Tsubaki" olarak adlandırdığı çalışmasında kendisini bir kutuyla resmetmiştir (Bkz. Görsel 4.25). Seçil çalışmasının adını şöyle açıklamıştır:

> 'Sakura' ve 'Tsubaki'Japonca terimlerdir. Sakura, kiraz çiçeği anlamına gelir. Herkes tüm iyi kötü anılarını yaşarken o orada izler. Zamanı gelince dökülür. Fakat bir müddet sonra yeniden açar. Çünkü onu o yapan değerli anılar vardır. Tsubaki, kokusuz fakat zamanı gelince derin izler bırakır. Ama kimse bunu bilemez. Anılarda derin iz bırakır kalpte. O izi bir sen görürsün. Fakat yok olduğunda unutulur (30.05.2017).



Görsel 4.25. *Seçil'in "Sakura ve Tsubaki" adlı çalışması*

Seçil, çalışmasında kendisini bir kutuyla dışa mekânda bir yerde konumlandırmıştır. Kutunun kendisi için önemini "O kutudaki her şey benim en değerli hazinelerim. Üzüldüğümde babamın bana yazdığı şiirler, günlükler, annem ve babamın resmi vb. çok değerliler (30.05.2017)" şeklinde açıklamıştır Resminde mekân ve nesne arasında kurduğu ilişkiyi de "Ben en güzel anılarımı parklarda ve çimenlerde ailemle geçirdim. Bu yüzden mekânı park olarak seçtim (30.05.2017)" biçiminde dile getirmiştir.

Bu bulgulara göre ‘Ben ve O’ etkinliğinin sanatsal uygulama sürecinde öğrencilerin kendileriyle nesneler arasında duygusal bir bağ kurdukları söylenebilir. Bu öğrenme sürecinde öğrencilerin günlükleri ve sanatsal çalışmalarına ait dokümanlar incelendiğinde öğretmen adayı Türkan’ın da vurguladığı gibi duyuşsal anlamda ‘değer verme’ üzerine bazı kazanımlar elde ettikleri görülmüştür. Değer vermeden kasıt kendisi için önemini anlaması, onu koruması şeklinde betimlenmiştir. Öğretmen adayı Türkan konuyla ilgili görüşlerini “Hayatlarından bir nesnenin bile çok güzel duygular yaşatabileceğinin farkına varıyorlar. Bir şeye değer vermeyi, onu korumayı, saklamayı öğrenir hale geldiler (ÖUYG, 18.04.2017) ” şeklinde açıklamıştır. Türkan’ın bu düşüncesini destekleyeceği düşünülen öğrencilerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

> Eşyalarımızın bizim hayatımızdaki önemi ve değerini anladım (Ömer, ÖYG, 11.04.2017).
>
> Her şeye biraz daha önem vermemi sağladı. Küçücük bir şeyin aslında bir anlamı, bir değeri olduğunu öğrendim. Mesela benim resmettiğim şey küçük metal bir yüzük ama onu bana arkadaşım aldığından benim için çok önemliydi (Ceren, ÖYG, 11.04.2017).
>
> Hayatımda neler değerli neler değil insanlara değer verdiğini nasıl anlarsın, kendini nasıl değerli hissedersin gibi pek çok şeyi öğrendim (Dilay, ÖYG, 11.04.2017).

Öğretmen adaylarından bazıları da öğrencilerin ‘duyarlı olma’ kavramı üzerinden duyuşsal gelişimine vurgu yapmaktadır. Duyarlı olma öğretmen adaylarının görüşleri üzerine iki farklı şekilde betimlenmiştir. Birincisi öğrencilerin çevreyi nasıl korumaları, yaşatmaları gerektiği üzerine yapılan tartışmalar ve çözüm önerileri neticesinde ‘Doğaya karşı duyarlılık’ şeklinde çözümlenmiştir. Bu konuda öğretmen adayı Aylin’in düşünceleri şöyledir:

> Öğrenciler doğada artık her şeye dikkat etmeye başladı. Yerlere çöp atılmaması gerektiğini düşündü. Mesela bir öğrenci “bizim bu Eskişehir’de çöp tenekeleri yok herkes çöplerini belli bir bölgeye yığıyor ve çok çirkin bir görüntü oluşuyor” dedi. Hani çocuk bunun farkında. Bunu nasıl düzelteceğini de biliyor (ÖAG, 27.05.2017).

Duyarlı olmanın ikinci boyutu ise öğretmen adayı Özge’nin kendi öğrenme etkinliğinde öğrencilere izlettiği ‘Engelsiz Zihinler’ adlı animasyon filmiyle ilişkilidir. Özge bu animasyonla öğrencilerin engelli bireylerin ihtiyaç ve sorunlarına karşı daha duyarlı olabildiklerini ve engelli olmanın nasıl bir şey olduğunu hissetmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Bu durum öğrencilerde ‘sosyal duyarlılık geliştirme’ şeklinde tanımlanabilir. Öğretmen adayı Özge, konuyla ilişkili görüşlerini “Öncelikle öğrenciler kendi çevrelerini daha yakından tanımaya başladılar. Aynı zamanda engellilere engel

olmayıp destek olmaları, yaşadıkları çevrelerine engellileri de dâhil edebilmeleri gerektiğini anladılar (ÖUYG, 27.03.2017)" şeklinde dile getirmiştir.

Öğretmen adaylarının öğrencilerin sanatsal uygulama becerileri geliştirmelerine ilişkin görüşleri 'sanatçıyı tanıma', 'farklı sanat pratiklerini anlama' ve 'farklı teknikleri öğrenme' şeklinde çözümlenmiştir. Öğretmen adayları kendi uygulamalarında yer verdikleri ve üzerine anlatımlar yaptıkları Türk minyatür sanatçılardan Matrakçı Nasuh'un ve Türk fotoğraf sanatçılarından Ara Güler'i öğrencilerin tanıdıklarını düşünmektedirler. Bu konuyla ilgili öğretmen adayı Aylin görüşlerini "Kendi farklı teknikteki çalışmasıyla Makrakçı Nasuh'un çalışmasını bağdaştırdı. Yeni bir teknik öğrendi. Aynı zamanda da sanatçıyı tanıdı (ÖAG,27.05.2016)" şeklinde açıklarken Türkan "Mesela ben kendi kapsamında düşündüğümde Ara Güler'i öğrenmiş oldular (ÖAG, 27.05.2017)" biçimde ifade etmiştir. Türkan'ın öğrenme etkinliğine ilişkin öğrenciler sürecin sanatsal gelişimlerine katkısını şu cümlelerle açıklamışlardır:

> Bana Ara Gülerle ilgili bilgiler kattı. Örneğin en iyi yedi fotoğrafçıdan biriymiş (Şeyma, ÖYG, 21.03.2017).
>
> Ara Güler'in fotoğrafları bizim hayalimizi geliştirdi (Oguzhan, ÖYG, 21.03.2017).
>
> Bazı sanatçıları ve fotoğrafçıları araştırmak istiyorum (Busenur, ÖYG, 21.03.2017).

Öğretmen adayları bu etkinlikler süresince öğrencilerin sanatsal gelişim anlamında farklı sanat uygulamalarını görerek farkındalık kazandıklarını söylemişlerdir. Öğretmen adayı Seda düşüncelerini "Örnek çalışmalar inceleyerek farklı sanat dallarını öğrenmelerine katkısı olmuştur (ÖUYG, 27.03.2017)" şeklinde açıklarken Aylin ise görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

> Mesela arazi sanatıyla ilgili ben sunum yapmıştım. Çocuklar baktığımda arazi sanatıyla ilgili hiçbir şey bilmiyorlardı. Böyle görünce doğal malzemelerden bir şey yapıldığını mesela yerdeki herhangi bir sanatçının yapmış olduğu diagonal şekillerin sanat olduğunu asla düşünmüyorlardı. Bunu sanat olarak nitelendirmiyorlardı. Onlar için sanat tual üzerine kâğıt üzerine yapılmış bir resimdi. Ya bunlar sanat mı ki diye bir sorgulama oldu. İlk defa görüyorlar böyle bir şeyi çocuk bununla birlikte. Sanatın daha geniş kapsamlı olduğunu gördü. Sanatın sanat galerilerine hapsolmalarını anlattım. Sanatı galerilerin dışına çıkardıklarından bahsettim. Mesela bir tabloyu düşünelim. Tablo yüzyıllardır müzede aynı şekilde kalıyor korunuyor. Ama arazi sanatında sürekli bir dış mekânda olduğu için değişime uğruyor. Sanatın değişebileceğini gösterdim. Anlamalarını sağladım. Sanat sadece galerilerde değil de doğada, dışarıda ve doğal yollarla, boyalarla, mürekkeple sınırlı kalmayacağı, doğal malzemelerle de yapılabileceğini gösterdim. Farklı bir sanat alanını öğrenmiş oldular (ÖAG, 27.05.2017).

Çağdaş sanat, nasıl tarihsel, kültürel, çevresel ve toplumsal konulara değiniyorsa, popüler imgeleri, yeni ve karmaşık iletişim tekniklerini kullanıyorsa; sanat eğitimi de çağdaş sanat eserlerini örnek alabilir ve geniş bir bakış açısıyla konulara yaklaşabilir (Kırışoğlu, 2009, s.77). Öğretmen adayı Aylin'in bu bulgusuna göre, öğrencilerin görsel kültür öğretmiyle çağdaş sanattaki farklı anlatım biçimlerinin farkına vardıkları ve sanatsal düşüncenin gündelik yaşamdan ayrı bir olgu olmadığını anladıkları söylenebilir.

4.4.1.3. *Sürecin kendi mesleki gelişimine etkisini değerlendirme*

Öğretmen adayları görsel kültür temelli öğrenme etkinliklerinin uygulanma sürecinin mesleki gelişimlerine etkisini değerlendirmeleri 'Sürecin güçlüklerini belirleme' ve 'Uygulamanın sürecine yönelik beklentiler' şeklinde sınıflandırılmıştır. Öğretmen adayları uygulama sürecinde yaşanan güçlükleri zamanın yetersiz olması ve sınıfta kontrolü sağlayamama şeklinde ifade etmişlerdir. Zamanın çok kısa olduğundan yakınan Özge ve Türkan'ın görüşleri şöyledir:

> Süre çok kısıtlı. Çocuğa sorgulatma yaptırdıktan sonra uygulama için süre gerekiyor. Sorgulatmak kısa sürede olmalı ki kısa sürede olması da sıkıntılı herkesin katılmasını istiyorsun ama birkaç kişi ön plana çıkıyor. Biz bunu da istemiyoruz (Özge, ÖAG, 05.06.2017).
>
> Zaman çok kısıtlıydı mesela. Hepsine yetişemedik sonuçta. Zaman yetmedi. Biriyle bir iletişim kurarken diğeri oradan bir şey sordu mesela onu çok eksik bıraktım. Bunun nedeni dersin zaman açısından sınırlı olmasıydı. Ders dışında teneffüslerde bile bir şeyler yaptık. Ders dışında sosyal medya olsun bir şekilde iletişime geçtik (Türkan, ÖAG, 25.05.2017).

Öğretmen adaylarının bu düşünceleri perspektifinde Görsel Sanatlar Dersinde sürecinin hem kuramsal bilgiye hem de uygulamaya yetmesi açısından arttırılması gerektiği söylenebilir. Öğretmen adaylarından bazıları da süreyi ayarlamama ve sesinin tonunu ayarlayamama yönünde kendilerini eleştirmişlerdir. Öğretmen adaylarından Aylin'in ve Seda'nın görüşleri şöyledir:

> Kontrolü sürekli ve düzenli bir şekilde sağlayamayınca beşinci sınıfların dikkatleri dağıldı. Çalışma yapmayan birkaç kişi ise dersi kaynatmaya çalıştı (Aylin, ÖUYG, 04.04.2017).
>
> Sınıf içerisinde anlaşılır ve çocukların kafasını karıştırmayarak anlatmak istediğim konuyu tartışma soru-cevap ilişkilerini daha da geliştirmeliyim. Öğrencilere söz hakkı verip ses kontrolümü yapmam gerekiyor. Ders süresini ayarlamalıyım (Seda, ÖUYG, 13.03.2017).

Araştırmacı öğretmen adaylarının uygulama süreçlerinde yaşadıkları bu sorunlara ilişkin gözlemlerini günlüğünde şöyle ifade etmiştir:

> Öğretmen adayı Özge bugün 'Hayatı Paylaşmak' adlı etkinliğini 5/B sınıfına uygulamaya başladı. Öğrencilere 'The Present' adlı videoyu izlettirdi. Ardından öğrencilere videoyla ilişkili 3 soru dağıttı. Onlara soruları cevaplamaları için süre verdi. Ancak cevaplanan soruların ardından sınıf içinde tartışma ortamı yaratılmadan ders süresi bitti. Bununla birlikte bazı öğrenciler de neden resim yapmakdıklarını, soruları cevaplarken sıkıldıklarını ifade ettiler. Bu durum sınıf içi tartışmalarına ve eleştirel düşünebilmeye olumsuz yansımıştır. Sonuç olarak öğretmen adayı Özge'nin ileriki uygulamalarına ilişkin dersin zamanlamasını ve sınıf içinde kontrolü daha iyi sağlamaya özen göstermesi gerektiğini düşünüyorum (AG, 13.03.2017).

> Öğretmen adayı Seda bugün 6/A sınıfıyla gerçekleştirdiği etkinlikte sosyal medyadan bulduğu film afişi görselini akıllı tahtaya yansıttı. Daha sonra öğrencilere bu afişte neler görüyorsunuz? size yazı ve görsel arasında nasıl bir ilişki var? afiş bize filmle ilgili ne söylüyor? afişteki çocuğun rolü ne olabilir? şeklinde sorular sordu. Ardından onlara afişle ilişkili soruların yer aldığı etkinlik yaprağını dağıttı. Etkinlik yaprağındaki soruların sayıca fazla olması zamanla ilgili sıkıntıların yaşamasına yol açmıştır. Zaman az da olsa cevaplanan sorular sınıf ortamında tartışılmaya açıldı. Başta çekingen davranan öğrencilere giderek derse katılmaya başladı. Ancak öğretmen adayı Seda hep aynı noktada bulunduğundan parmak kaldıran bazı öğrencileri göremeyip söz hakkı veremedi. Bu nedenle onun sınıf içinde görüş alanını genişletip kontrolü daha iyi sağlaması gerekiyor (AG, 13.03.2017).

Öğretmen adayları görsel kültür temelli öğrenme etkinliklerinin yaygınlaştırılması için görsel sanatlar öğretmenlerinden ve okul yönetiminden beklentilerini dile getirmişlerdir. Bu beklentiler arasında öğretmenin kendini geliştirmesi, gündelik yaşam içerikli konulara yer vermesi, öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine ortam hazırlaması, okul yönetiminin ise öğretmenleri geliştirecek ortam sunması gibi ifadeler yer almaktadır. Öğretmen adaylarının bazılarının görsel sanatlar öğretmenlerinden beklentileri şöyledir:

> Mesela birçok tarzda resimler var. Bu resimleri çocuğun gündelik yaşamıyla ilişkilendirerek bu teknikleri de vererek çocuklar geçmişle, gelecekle, şimdiki zamanla bağdaştırabilecek şekilde çalışmalar yaptırırsa çocuk için hem teknik açısından hem bilişsel açıdan hem yaratıcılık açısından birçok şey kazandırabilir öğretmenler. Ama onlar tek yönlü gittikleri için sadece mesela tekniği uygulatmak adına bir şeyler yaptırıyor. Genelde tek yönlü şeyler yaptırıyorlar. Ama söylediğim gibi geçmişle, gelecekle, anılarıyla ilgili, güncel sanatla ilgili şeyleri bağdaştırarak hepsiyle ilgili şeyler yaptırırsa çocuk için daha iyi olur. Çocuğun kendini gerçekleştirmesi, geliştirmesi açısından çok çok daha iyi olur diye düşünüyorum. (Aylin, ÖAG, 27.05.2017).

> Öğretmen her dersin sonunda öğrenciyle konuşabilir. Bugün ne kazandık arkadaşlar. Sen ne kazandın tartışma havası içinde öğrenciler söyledikçe birbirlerinden de etkilenebilirler. A

bak ben de bunu kazandım. Her öğrenci birbirlerine a evet biz de bunu kazandık. Öğrenci kendini sorgulayabilir (Türkan, ÖAG, 25.05.2017).

Benim beklentim görsel sanatlar eğitimi öğretmeninin bilgi sahibi olması gerekiyor. Kişi önce kendi sorgulayacak sonra o kişiye sorgulatılacak. Kendi sorgulamıyorsa doğrulattıramaz öğrenciye. Kendi yaşamında onu yapmadıysa o çocuğu da onu yaşattıramaz. Önce kendini bir yere getirmelisin bilgi sahibi olmalısın. Çocuğun ondan sonra bilgi sahibi olmasını sağlamalısın. O yüzden önemli. Öğretmenin çağdaşlaşması gerekiyor. Geride kalıyorsa öğretmen o çocuk zaten ilerde. O çünkü bilgisayarda bilgiyi daha çok kapıyor. Daha hızlı algılıyor. Biz çünkü alıştığımız bir düzen var. Kopmakta zorlanıyoruz. Bireyler olarak. çocuk yaptıklarıyla empati kurabilmek istiyorsak bizim çaba göstermemiz lazım. Bazı öğretmenler bilgisayarla ilgili hiçbir şey bilmiyor. Ama o çocuk biliyor. Mesela o çocuk diyecek ki öğretmenim niye bilmiyor, niye biz bunları yapmıyoruz. Diğer öğretmenleriyle kıyaslayabilir. O yüzden görsel sanatlar öğretmeni araştırmacı, incelemeci olmalı. Proje tabanlı olmalı mesela sürekli projeler üretmeli (Özge, ÖAG, 05.06.2017).

Öğretmenler öğrencilerin eksik yönlerine ilişkin dönüt vermeli ve öğretmen öğrencilerle birlikte de değerlendirme yapmalı (Seda, ÖUYG, 27.03.2017).

Öğretmenin kendini geliştirmesi için hizmet içi eğitimlerin ve çalıştayların düzenlenmesi gerektiğini düşünen Özge ve Türkan'ın okul yönetiminden beklentileri şöyledir:

Hizmet içi eğitim bekleyebilirim. Öğretmen bilmiyorsa ne yapacağını bocalayacak. Ama hizmet içi eğitimle onun ne yapması gerektiğini o hizmet içi eğitim öğretiyor ona. Mesela biz özel öğretim yöntemlerinde bunları aldık. Bunları uygularken oradan yaptığımız bilgilerden yola çıktık. Yoksa diğer türlü ben o eğitimi almasam ben bunu uygulayamam. Ne yapacağımı bilemem ki çünkü bilmiyorum bilgi sahibi değilim ön bilgiye sahip değilim (Özge, ÖAG, 05.06.2017).

Okul yönetiminden beklentim ise yani bu etkinlikler kapsamında daha çok okul dışı etkileşim için bize fırsat sunmaları öğrenciyi en az ayda bir kez geziye götürmeleri ya da bir çalıştay düzenlemeleri dışarıdan üniversiteden hocalar getirmeli yeni teknikler göstermeli. Aslında şöyle geleneksel dediğimiz bu sürekli yapılan hep müfredatta müfredat değiştirilmeli bence artık. Yani ben küçüklüğümden hatırlıyorum. Şuanda öğrencilere öğretmek istediğim şeyin benim öğrendiklerimden çok farklı olduğunu gördüm (Türkan, ÖAG, 25.05.2017).

Günümüzde görsel kültür gibi çağdaş yaklaşımlara bağlı olarak Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının içeriğinde yer alması gereken konu alanları ve bu konu alanlarına bağlı olarak öğretilecek bilgi ve deneyimler genişlemiş ve farklılaşmıştır (Kırışoğlu, 2009). Öğretmen adaylarının görsel kültüre ilişkin sanat öğretim

programlarına yönelik beklentilerine göre, görsel sanatlar öğretmenlerinin öğrencileri gündelik yaşamları hakkında düşünmeye yöneltecek konulara yer vermesi, öğrencilerin eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin ortam yaratması gerektiği söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin hizmet-içi eğitimlerle ve kişisel çabalarıyla çağdaş sanat eğitimi yaklaşımları üzerine bilgilenmesi ve teknoloji kullanma becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Tüm bunların gerçekleşmesinde de okul yönetiminin ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın yaklaşımının etkili olduğu söylenebilir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde bulgulardan elde edilen sonuçlara, sonuçların ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmasına ve son olarak da gelecekteki çalışmalara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu araştırmada sonuçların sunulmasında verilerin bulgulardaki sırası göz önünde bulundurulmuştur. Bu kapsamda araştırma soruları çerçevesinde analiz edilen 'Fark Et', 'Uygula', 'Bağlantı Kur' ve 'Deneyimle' ana temalarına ilişkin sonuçlar sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

5.1.1. "Fark et" ana temasına ilişkin sonuçlar

Öğretmen adaylarının görsel kültür öğretimine ilişkin farkındalıklarını içeren bu ana tema, araştırmanın alt amaçlarından "Öğretmen adaylarının günlük görsel kültür deneyimlerine yönelik nasıl farkındalık oluşturulmaktadır?" sorusuna hizmet eden verilerin analiziyle oluşturulmuştur. Bu bölümde 'Fark Et' ana temasına ilişkin verilerin sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlar; öğretmen adaylarının gündelik yaşamlarında görsel kültürün keşfine ilişkin gerçekleştirdikleri görsel imgelere ve toplumsal sorunlara yönelik farkındalıkları ve görsel imgeleri yorumlama biçimleri açısından ele alınmıştır.

Öğretmen adaylarının görsel imgelere yönelik farkındalığının arttırılması: Bu araştırmanın tüm etkinlik süreçlerinde öğretmen adaylarının görsel kültürü anlamalarına, yorumlamalarına ve kendi gündelik yaşantılarıyla ilişkilendirmeleri için önce farkındalıklarının oluşturulması hedeflenmiştir. Bu kapsamda araştırmacı, tüm etkinlik süreçlerinde görsel kültürü anlamaya ve yorumlamaya yönelik yaptığı sunumlarla, hazırladığı çalışma kâğıtlarıyla, yarattığı sınıf içi tartışma ortamlarıyla ve yararlandığı görsel anlatı araçlarıyla (video, afiş, reklam, sanat eseri, film) öğretmen adaylarının görsel kültüre ilişkin farkındalıklarını geliştirmeye özen göstermiştir.

- Öğretmen adaylarının görsel imgelere olan farkındalıkları, görsel kültürü anlamlandırmayla başlayıp görsel kültür formlarının gücünü keşfetmeyle devam etmiş ve son olarak görsel çevreye karşı daha dikkatli olmalarıyla sonuçlanmıştır. Öğretmen adaylarının görsel kültürle ilişkili bilgilerinin başlarda yetersiz olduğu fakat araştırmacının öğrenme süreçlerinde gerçekleştirdiği sunumlar ve yarattığı tartışma ortamları yoluyla zamanla görsel kültürü kendi yaşantılarıyla

ilişkilendirip anlamlandırmaya çalıştıkları görülmüştür. Öğretmen adayları için görsel kültür; bakmak ve görmek kavramları üzerinden görmeyi öğrenmek, görsel kültür ögelerinin işlevlerinin, amaçlarının ve estetiksel niteliklerinin farkına varmak ve önemini kavramak şeklinde tanımlanmıştır.

- Görsel kültürün ne olduğunu anlamaya çalışan öğretmen adayları görsel kültür formlarının (popüler kültür, kitle iletişim araçları vs) cezbedici gücü üzerine düşünerek görsel imge ve metinlerin birbirleriyle nasıl bir ilişki içerisinde olduğu, bu imge ve metinlerden nasıl etkilenildiği üzerine birtakım eleştirel anlayışlar geliştirebilmişlerdir. Böylece onların görsel kültürü anlamaya ve görsel kültür formlarına yönelik geliştirdikleri bu eleştirel bilinç durumlarının görsel çevrelerinde yer edinen görsel kültür ögelerini (billboard, reklam, afiş, kamusal alan eserleri vs) daha derinlemesine incelemelerine ve anlamlandırmalarına yardımcı olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının toplumsal sorunlara yönelik farkındalıklarının oluşması: Araştırmacı öğretmen adaylarının görsel kültür, sanat, çevre ve gündelik yaşam arasındaki ilişkiler üzerine düşünmelerini sağlamak için Wall-e adlı animasyon filmini izlettirmiştir. Öğretmen adaylarının Wall-e animasyon filmindeki temsil biçimleri üzerinden yaptıkları tartışmalar ve yorumlamalarla teknoloji ve çevre ilişkisini anlamlandırmaya çalıştıkları görülmüştür.

- Öğretmen adayları, teknolojinin bilinçsiz kullanımıyla doğal çevrenin yok olacağını, insanlar arası iletişimin giderek azalacağını, obezite gibi günümüzün en önemli sağlık sorunlarına neden olabileceğini vurgulamışlardır. Bu durum onları ekoloji, toplum ve küresel çevre kaygılarına dayalı yaşam temelli görsel kültür konularının içerisine katmıştır. Ayrıca onların teknolojinin çevreye ve insanlığa verdiği zararlar üzerine düşünmeleri, çevreyi koruma, çevreye duyarlı olma ve saygı duyma gibi duyuşsal becerilerinin gelişiminde etkili olmuştur.

Öğretmen adaylarının görsel imgeleri yorumlayabilmesi: Araştırmacı öğretmen adaylarının görsel kültürdeki anlamın ilk akla gelen ve gerçek anlamı olan yorumun ötesinde alternatif görüşler ifade edebilmeleri ve eleştirel yorumlar yapabilmeleri için birtakım farklı bakma pratiklerine ihtiyaç olduğunu düşünmüştür. Bu kapsamda araştırmacının görsele farklı bakma pratikleri üzerine hazırladığı çalışma kâğıtları ve sunumlarla öğretmen adaylarının kültürel değerlerin üretilmesinde ve yayılmasında neyin nasıl rol oynadığı üzerine düşünmelerine imkân sağlamıştır. Böylece öğretmen

adayları gerçek ve yüzeysel anlamlardan ziyade görsel kültürün sosyal bağlamlara göre farklılaşan anlamlarını çözümlemeye çalışmışlardır. Onların görsel imgeleri yorumlama süreçleri;

- Görseli olduğundan daha farklı görerek çok yönlü düşünmeleriyle,
- Görsel kültürün anlamı nasıl şekillendirdiği ve kodladığı yolları sorgulamayı fark etmeleriyle,
- Görsel kültür formlarının belirli bir güçte ve etkide olduğunu anlayarak toplumu bilinçlendirme yönünde isteklilik göstermeleriyle,
- Görsele eleştirel yaklaşıp düşünsel bir sürecin içine dâhil olmalarıyla sonuçlanmıştır.

5.1.2. "Uygula" ana temasına ilişkin sonuçlar

Öğretmen adaylarının görsel kültür öğretimine ilişkin sanatsal çalışmalarının hem tasarım hem de uygulama aşamasını içeren bu ana tema, araştırmanın alt amaçlarından 'öğretmen adaylarının günlük görsel kültür deneyimlerine yönelik farkındalığı sanatsal çalışmalarına nasıl yansımaktadır?' sorusuna hizmet eden verilerin analiziyle oluşturulmuştur. Bu bölümde 'Uygula' ana temasına ilişkin verilerin sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlar: sanatsal fikirlerin oluşum süreci ve sanatsal çalışmaların görsel dilini çözümleme yolları açısından ele alınmıştır.

Öğretmen adaylarının sanatsal çalışmalarıyla ilgili fikirlerinin oluşum süreci: Araştırmacı öğretmen adaylarının sanatsal fikirlerinin oluşumuna yardımcı olacak dört farklı yol izlemiştir. Öncelikle onlara görsel araçlar (film, reklam, afiş, kamusal alan haberleri vs) sunmuştur. Onların bilgilerini genişletmelerine yardımcı olabilecek tartışma ortamları yaratmış böylece görsel kültür içerisinde toplumsal, kültürel, politik ve tarihsel anlamda yaşanan değişimlerin meydana geliş biçimleri üzerine düşünmelerini sağlamıştır. Son olarak da onlara toplumsal sorunlar üzerine yorum yapabilmeleri adına kamusal alandaki görselleri, sanatçıların eylemlerini ve çağdaş sanatçıların rolünü sorgulatmıştır.

- Öğretmen adaylarının sanatsal çalışmalarının tasarım aşaması; düşüncelerinin bir kavram üzerinden somutlaşmasıyla, estetik algı ve değer yargıları üzerinden görsel dilin biçimsel dilini öğrenmeleriyle, görsel imgeleri kendi kişisel yaşantılarıyla ilişkilendirerek anlamlandırmalarıyla ve metinlerarası ilişkilendirmeler yapmalarıyla sonuçlanmıştır.

- Öğretmen adayları sanatsal uygulama sürecinde görsel imgeleri ve metinleri dikkate alaraka nasıl bir tasarım oluşturacakları ve ne tür materyal kullanacakları konusunda bazı kaygılar yaşamışlardır. Yaşanan endişeler görsel tasarımda biçimin daha etkin nasıl yansıtılabileceğine yönelik parça-bütün ilişkisiyle ve tekniğin kullanımıyla ilgili estetik değerler üzerine düşünmeye katkı sağlamıştır.
- Öğretmen adaylarının tasarım aşamasında görsel kültür imgelerini analiz ederek çeşitli metinlerle (Wall-e animasyon filmiyle Barbara Kruger'in eserleri arasında) bağlantılar kurmaları biçim, anlam ve bağlam temelli düşünmelerinde ve yorumlar yapmalarında yönlendirici olmuştur.

Öğretmen adaylarının sanatsal çalışmalarındaki görsel dilin çözümlenme yolları: Araştırmacı, bu araştırmada gerçekleşen dört etkinliğe ilişkin öğretmen adaylarının sanatsal çalışmalarını ve bu çalışmalara ilişkin yazılı metinlerini incelemiştir. Sanatsal çalışmalar 'görsel dili çözümleme yolları' teması altında 'biçimsel', 'tematik' ve 'bağlamsal' boyutta analiz edilmiştir. Araştırmacı, öğretmen adaylarını bağlam temelli düşünmeleri konusunda teşvik etmek üzere görsel kültürün biçimsel ögelerinin analizinden ziyade çeşitli toplumsal, kültürel, tarihsel ve politik bağlamların sorgulanmasına özen göstermiştir. Bu kapsamda araştırmacı, öğretmen adaylarının bilgiyi yorumlayabilmesi ve bir bağlama oturtabilmesi için kamusal alanlarda yer alan görsellerden, görsel kültür formlarından (reklam, afiş, film vs) ve çağdaş sanatçıların (Barbara Kruger, ekoloji sanatçıları gibi) eserlerinden yararlanmıştır. Görsel kültür imgelerinin toplum, ekonomi, politika ve diğer toplumsal faktörler tarafından değiştirildiği ve şekillendirildiği yolları incelemek, öğretmen adaylarını bilgiyi daha geniş bağlamlarda düşünmeye yönlendirmiştir. Onların sanatsal çalışmalarına yansıyan sonuçlar şöyledir:

- Çevreye karşı daha duyarlı ve ekolojik anlamda daha bilinçli bir kültür oluşturma yolunda önemli bir rol oynadıkları,
- Gündelik yaşamlarında karşılaştıkları sorunları eleştirerek görsel kültürü toplumsal sorunlarla ilişkilendirdikleri,
- Bilgilerinin, değerlerinin ve düşüncelerinin oluşumuna etki eden toplumsal, tarihsel, politik ve ekonomik güçler üzerine düşünerek görsel kültürün eleştirel yorumlanmasına katkı sağladıkları,

- Sanatsal çalışmalarında, güç ağlarının görsel kültürle nasıl üst üste binmiş olduğunu ve belirli görsel kültür formlarının direniş ve mücadele için nasıl araç ve kaynak sağlayabileceğini yansıttıkları,
- Görsel öğrenmenin çeşitli anlamların yaratımı yoluyla iç içe gerçekleştiğine ilişkin bakış açıları kazandıkları görülmüştür.

5.1.3. "Bağlantı kur" ana temasına ilişkin sonuçlar

Bu ana tema, öğretmen adaylarının görsel kültür temelli öğrenme etkinlikleriyle sanatsal, mesleki ve öğretim süreci açısından kurdukları bağlantıları ele almıştır. Bu ana tema, araştırmanın alt amaçlarından "Görsel kültür öğretimi öğretmen adaylarının sanatla ilgili görüşlerini nasıl etkilemiştir?", "Görsel kültür öğretimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili görüşlerini nasıl etkilemiştir?" ve "Öğretmen adaylarının görsel kültür öğretimi ders sürecine dair görüşleri nelerdir?" sorularına hizmet eden verilerin analiziyle oluşturulmuştur. Bu bölümde bu verilere ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarının sanata ilişkin bakış açıları:

- Sanatsal düşüncenin gündelik yaşamdan ayrı bir olgu olmadığını, kişinin yaşamının her boyutunu zenginleştiren bir olgu olduğunu anlamalarıyla,
- Güncel sanatın oluşturduğu farklı anlatım biçimlerinin farkına varmaları ve sanatın toplumsal bağlamını keşfetmeleriyle,
- Sanat dünyasıyla yakın işbirliği kurarak [röportaj etkinliği] sanat ve topluma ilişkin farklı bakış açıları kazanmalarıyla sonuçlanmıştır.

Öğretmen adaylarının mesleki yaşantıya ilişkin bakış açıları:

- Öğretmen adayları öğretmen olduklarında görsel kültür öğretimiyle ilişkilendirilen öğrenme etkinliklerini İlk ve Ortaöğretim Görsel Sanatlar Derslerinde uygulamak istediklerini belirtmişlerdir. Onların bu etkinliklerin öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağlayacağı, özgür düşünme, yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel düşünme gibi bilişsel becerilerin gelişimine katkı sağlayacağı ve dersi daha zevkli hale getireceğine ilişkin görüş bildirmeleri mesleki öz-yeterlik algılarının gelişimiyle,
- Alan eğitimi açısından görsel kültürle ilişkili ders planları hazırlamada, kazanım cümleleri yazmada, öğrencilerin gelişim düzeylerini göz önünde bulundurmada, belirledikleri öğrenme ortamlarına uygun yöntem ve teknik

seçmede ve öğrencilerin öğrenimlerinin değerlendirilmesine ilişkin ne tür bir yaklaşımı izleyecekleri konusunda fikir sahibi olabilmede yetkinleşmeleriyle sonuçlanmıştır.

Öğretmen adaylarının öğrenme sürecine ilişkin bakış açıları:

- Süreçte düşünerek, sorgulayarak ve yazarak etkin katılım sağlamaları ve çok boyutlu beceriler kazanmalarıyla,
- Öğrenme sürecinde kullandıkları makalelerin okuma-yazma alışkanlığı kazandırması, başka derslerin araştırmalarında kullanılabilir olmasının, kavram haritalarının da eleştirel düşünme ve kavramlara ulaşmada etkin olmasının öğrenmeyi içselleştirmeleriyle,
- Etkinliklerde fikir alışverişleri yapma ve etkileşim halinde olmalarının farklı bakış açıları kazanma, empati kurma ve fikirlere saygı duyma gibi kazanımlar sağlamasıyla, ayrıca grupla etkileşimin sanatsal çalışmalarının oluşumunda destekleyici bir ortam sunmasının yaratıcı düşünme gücünü geliştirmesiyle,
- Alternatif değerlendirme yaklaşımları sayesinde süreçte yaşadıkları sorunların ve eksikliklerin neler olduğunun farkına varmalarıyla, daha sonraki çalışmalarına yönelik fikirler edinmeleriyle ve gelecekte kendi öğrencilerini nasıl değerlendirebileceklerine ilişkin görüşler geliştirmeleriyle,
- Öğrenme sürecinde çevreyle etkileşim halinde olmalarının, kendilerini daha iyi ifade etmelerinin, öğrenme ortamında daha etkin olmalarının, öğrendiklerini gündelik hayatla ilişkilendirebilmelerinin ve daha özgür düşünebilmelerinin eleştirel yetkinlik kazanma ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini desteklemesiyle,
- Öğrenme etkinlikleri üzerinden dersin zevkli, yaratıcı, eğlenceli ve mesleki bilgiler açısından faydalı olmasını düşünmelerinin yanısıra bir o kadar da yorucu olduğundan, sürekli etkinlik yapıldığından ve bunun da çok fazla bilgi aktarımına neden olduğu ve ders saatinin çok fazla olduğundan yakınmalarıyla,

- Bazı öğretmen adaylarının grup içerisinde sorumluluk bilincinin olmamasından ve fikirlerin kısıtlanmasından olumsuz yönde etkinlenmeleriyle sonuçlanmıştır.

5.1.4. "Deneyimle" ana temasına ilişkin sonuçlar

Öğretmen adaylarının kendi öğrenme sürecini planladıkları, yürüttükleri ve kendilerini değerlendirdikleri tüm bu aşamalar öğretmenlik mesleğine ilişkin rol ve sorumluluklarını yansıtmıştır. Öğretmen adaylarının tüm bu süreçlerini ele alan bu ana tema, araştırmanın alt amaçlarından 'Öğretmen adaylarının görsel kültür öğretimine ilişkin kazanımları kendi eğitim uygulamalarında nasıl gerçekleşmektedir?' sorusuna hizmet eden verilerin analiziyle oluşturulmuştur. Bu bölümde 'Deneyimle' ana temasına ilişkin verilerin sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlar: öğretmen adaylarının süreci planlaması, yürütmesi ve değerlendirmesi açısından ele alınmıştır.

Öğretmen adaylarının görsel kültür temelli öğrenme etkinliklerini planlaması: Öğretmen adayları görsel kültür öğretimine dayalı ders planları hazırlamışlardır. Hazırlanan bu ders planlarında görsel kültürle ilişkili konu alanları belirlemeye, kazanım cümlesi yazmaya ve öğrenme-öğretme süreçlerini oluşturmaya özen göstermişlerdir. Onların Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının farklı öğretim seviyelerine yönelik hazırladıkları ders planlarına ilişkin sonuçlar şöyledir:

- Öğretmen adayları öğrenme etkinliklerinde ekoloji, kimlik ve sosyal adalet gibi kavramlarla bağlantılar kurarak sanat eğitiminin konu alanlarını genişletmişlerdir.
- Öğretmen adayları ders planlarını hazırlarken Görsel Sanatlar Öğretim Programıyla uyumlu olmasına dikkat etmişlerdir. Görsel kültür öğretimiyle doğrudan ve dolaylı yoldan ilişkili kazanım ifadeleri yazabilmişlerdir.
- Öğretmen adayları öğrenme-öğretme sürecine ilişkin seçtikleri yöntem ve teknikleri (tartışma, soru-cevap, beyin fırtınası, grup çalışması vs) öğrenme ortamlarını ve değerlendirme biçimlerini oluşturmacı öğrenme yaklaşımı üzerine temellendirmişlerdir.

Öğretmen adaylarının öğrencilerin öğrenme süreçlerini izlemesi ve değerlendirmesi: 30.05.2016 tarihinde alınan tez izleme komitesi üyelerinin kararıyla öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planlarını öğretmenlik uygulaması dersinde uygulamaları böylece süreci kendi yaşantıları yoluyla deneyimlemeleri istenmiştir. Bu

durum öğretmen adaylarına görsel kültür temelli öğrenme etkinliklerini deneyimleme ve derinlemesine inceleme için bir alan yaratmıştır. Bunun üzerine araştırmacı gönüllü dört öğretmen adayı belirlemiştir. Bu dört öğretmen adayı araştırmanın ilk döneminde (Özel Öğretim Yöntemleri II dersinde) hazırladıkları ders planlarını (Öğretmenlik Uygulaması dersinde) Eskişehir İstiklal Ortaokulu'nda sekiz hafta boyunca uygulamıştır. Araştırmacı, bu aşamada bu dört öğretmen adayının uygulama deneyimlerini gözlemlemiştir. Bu öğretmen adayları araştırmanın bu aşamasına tüm istekliliklerıyle ve fikirleriyle katılmışlardır. Araştırmacının kendi öğretim uygulamalarını gözlemlemesine, bazen de sorgulamasına izin vermişlerdir. Bazen araştırmacıya karşı kendilerini kırılgan hissettikleri halde nezaketlerini elden bırakmamışlardır. Araştırmacıyla uygulama yaptıkları sınıflardaki öğrencilerle ilgili düşüncelerini açıkça paylaşmışlardır. Bazen uygulamalarını değerlendirme üzerine araştırmacıyla yaptıkları toplantılarda endişelerini açıkça dile getirmişlerdir. Bir problemle karşılaştıklarında çözüm yolları üretmişlerdir. Son olarak bu dört öğretmen adayı araştırmanın ilk döneminde hazırladıkları ders planlarını araştırmacının da görüşlerini alarak tekrar şekillendirmiştir.

- Öğretmen adayları öğrencilerin kendi günlük yaşantılarında yer edinen görsel imgeleri yorumlamalarına yardımcı olmuştur. Ayrıca öğrencilerin kendi yaşantılarını değer verdikleri bir nesne üzerinden sorgulamaları duyarlı olma, değer verme gibi duyuşsal becerilerinin gelişimine de katkı sağlamıştır.
- Öğretmen adayları kendi öğrenme süreçlerinde yansıtıcı günlüklerden ve kavram haritalarından yararlanarak öğrencilerde yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunmuşlardır.
- Öğretmen adayları oluşturmacı bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrencilerin derse etkin katılımını sağlamaya, dersin ilgi çekici hale gelmesine ve en önemlisi de öğrencilerin bilgiyi gündelik yaşamlarında ve sosyal ortamlarda sorgulayarak içselleştirmelerine yardımcı olmuşlardır.
- Öğretmen adayları etkinliklerin hem kuramsal hem de uygulama aşamasında zamanın yetirmekte, kimi zaman ses tonunu ayarlamakta ve sınıfın kontrolünü sağlamakta zorlanmışlardır.
- Süreci gözlemleyen araştırmacı, öğrencilerin görsel kültür imgeleriyle iletişime geçip sorgulamalar yaptıkça öğrenmeye karşı istekliliklerinin arttığını ve süreçten heyecan duyduklarını keşfetmiştir. Öğrencilerin gündelik yaşam

deneyimlerine yansıyan görsel kültür imgeleri üzerinden tartışabildiklerini ve yorum yapabildiklerini görmüştür. Güvenli, destekleyici ve sorgulayıcı bir ortam yaratıldığında öğrencilerin birbirlerine karşı empati geliştirip düşüncelerini rahatlıkla ifade edebildiklerini gözlemlemiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının onların görüşlerine, bakış açılarına ve seslerine değer vermelerinden kendilerine olan güvenlerinin arttığını gözlemlemiştir.

- Görsel Sanatlar Dersinde görsel kültür temelli öğrenme etkinliklerinin yaygınlaştırılması için görsel sanatlar öğretmenlerinin kendini geliştirmesi, derslerde gündelik yaşam içerikli konulara yer vermesi, öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine fırsat tanıması, okul yönetiminin ve Milli Eğitim Bakanlığının bu konuda destekleyici olması sonucuna varılmıştır.

5.2. Tartışma

Bilimsel araştırmalarda 'devamlılık' ve 'birikimlilik' ilkesi esastır. Bir diğer deyişle, bir araştırma kendinden önceki çalışmaların devamı olmakla birlikte ulaştığı sonuçlar itibariyle de ilgili alandaki bilgilere eklemeler yapar (Yıldırım ve Şimsek, 2013). Bu bölümde ulaşılan sonuçlara sadık kalınarak ilgili alanyazın çerçevesinde tartışmalara yer verilmiştir. Araştırmanın alanyazın içerisindeki konumundan, öneminden ve katkısından bahsedilmiştir.

Günümüzün görsel kültür çağında kamusal alanları ve özel alanları dolduran görsel imgeler, çocukların, gençlerin ve bireylerin kimliklerini, değerlerini, davranışlarını ve nasıl öğrendiklerini etkilediğinden görmek veya görülmekle ilişkilendirilen deneyimler önemli bir hal almıştır (Pauly, 2003). Bu bağlamda görsel imgeler içerisinde var olan inanç sistemlerinin, değerlerin ve kalıp yargıların anlaşılması ve bunlara karşı eleştirel tutumların geliştirilmesi önemlidir (Freedman, 2003; Duncum, 2003). Bu nedenle çağdaş bir sanat eğitimi, öğrencilerin geleneksel sanat ve yeni medyayla iletişim kurabilmelerine aynı zamanda görsel imgelerin veya objelerin görsel kültürü nasıl yansıttığı ve şekillendirdiği üzerine düşünmelerine olanak sağlamalıdır (Goble, 2013). Freedman-Norberg (1998, s.4)'e göre, sanat öğretmenleri, öğrencilere "bir imge, sizin gerçeklik algınızı nasıl etkiler veya değiştirir?, bir imge sizin algınızla nasıl ters düşer ya da bağlantı kurar?" gibi sorular sorarak onların televizyonda, filmlerde, video ve bilgisayar oyunlarında, internette, reklamlarda, afişlerde vb. gördükleri imgeler arasında nasıl ilişkiler kurabileceklerine ve fikirler geliştirebileceklerine yardımcı olmalıdır. Benzer

şekilde, Herrmann (2005) da öğretmen adaylarının parçası oldukları görsel kültürde imge ve metinlerin birbirleriyle nasıl bir ilişki içerisinde olduklarına yönelik eleştirel düşünmeye teşvik edilmelerinin önemli olduğunu vurgular. Böylece onların görsel imgelerden ve metinlerden nasıl etkilendiklerini ve başkalarının da nasıl etkilenebileceği üzerine anlayış geliştirmelerine imkân yaratılır. Bu süreç öğretmen adaylarının daha bilinçli tüketiciler haline dönüşebilmeleri açısından oldukça önemlidir. Tavin (2003)'e göre, benliğin ve dış dünyanın bilgisi genellikle reklamlar, filmler, oyuncaklar, çizgi romanlar, televizyon programları, video oyunları ve müzik videoları gibi popüler kültür biçimleriyle inşa edilir. Bu nedenle sanat öğretmenlerinin öğrencilerin gündelik yaşamlarında maruz kaldıkları bu popüler kültür biçimlerinin gücünü ve etkisini anlamalarına yardımcı olması gerekir. Bu çalışmada, görsel kültür formlarının (reklamlar, afişler, film) cezbedici gücü üzerine düşünmeye başlayan öğretmen adaylarından bazıları görsel imgelerin biçimsel gücü yönünden etkili olduğunu düşünürken, bazıları da anlamsal yönden özellikle de kültürel kodlar aracılığıyla etkili olduğunu düşünmüştür. Ayrıca bazı öğretmen adayları da popüler kültür imgelerinin gündelik yaşamda insanları etkisi altına aldığını bu durumun bireylerde duygusal yoksunluk yarattığını, kültürel değerlerin kaybolmasına yol açtığını ve bireyleri sürekli tüketen bir kitleye dönüştürdüğünü bu nedenle de toplumun bilinçlenmesi gerektiğini düşünmüşlerdir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının günümüzün görsel kültür dünyasında imge ve metinlerin birbirleriyle nasıl bir ilişki içerisinde olduğu, bu imge ve metinlerden nasıl etkilenildiği üzerine birtakım eleştirel bakış açıları geliştirebildiklerini göstermiştir. Bu sonuçlarla benzer şekilde, Fındıkçı (2015), Dilli, Mamur ve Alakuş (2016) da yaptıkları araştırmalarda öğrencilerin görsel imgelerin biçimsel kurgusuyla beraber yaratılma nedenine, anlamına ve yaratıcısının niyetine yönelik eleştirel düşünmeye başladıklarını böylece popüler görsel kültür imgelerin belli bir fikrin dayatılmasında kullanıldığına ilişkin farkındalık geliştirdiklerini saptamışlardır. Öte yandan, Mamur (2012) da yaptığı bir araştırmada öğrencilerin kitle iletişim araçlarından yayılan görsel imgelerdeki ayrımcı ve ırkçı söylemlerin insan bilincini nasıl etkilediğini fark ederek görüşler geliştirdiklerini belirtmiştir. Görsel kültürde öğrencilerin görsel imgelerin toplumsal yaşamdaki gücüne ve etkisine ilişkin farkındalıkları sadece görsel kültür formları ve kitle iletişim araçlarıyla sınırlı değildir. Mamur (2015) Müze Eğitimi ve Uygulamaları dersinde görsel kültür öğretiminin kullanımına yönelik yaptığı araştırmada, öğrencilerin müzedeki görsellerden yola çıkarak insan, toplum ve kültür

üzerine fikirler geliştirdiklerini gözlemlemiştir. Öğrenciler müzedeki eserlerin göstergelerini incelerken dönemin kültürel ve toplumsal yapısına ilişkin giyim tarzları, yönetim biçimleri, inanç sistemleri üzerine sorgulamalar yapmışlardır. Ayrıca onlar müzedeki eserlerden hareketle toplumsal eşitsizlik, önyargı ve farkındalık kavramları üzerinden toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin eleştirel anlayışlar geliştirmişlerdir.

Görsel kültür çalışmalarında çevrede görünenin nasıl yorumlandığını veya anlamlandırıldığını, nasıl görüldüğünü, ne olduğunu ya da görülmesine izin verilmeyenin ne olduğunu anlamak önemlidir (Mamur, 2012, s.2150). Bu çalışmada, görsel kültür formlarının belirli bir güçte ve etkide olduğunu keşfeden öğretmen adayları, görsel çevrelerinde yer edinen görsel kültür ögelerini (Bilboard, reklam, afiş, kamusal alan eserleri vs.) daha derinlemesine incelemeye ve anlamlandırmaya çalışmışlardır. Öğretmen adaylarının görselleri sorgulamaya ilişkin görüşlerinde; 'görünenden farklı anlamların olduğunu fark etme', 'asıl anlamın gösterilende olduğunu düşünme' ve 'görsel kültürün altındaki imgeleri görmeye başlama' gibi söylemlere rastlanılmıştır. Bu çalışmanın bulgularına benzer olarak, pek çok araştırmacı (Dilli, Mamur ve Alakuş, 2016; Fındıkçı, 2015; Mamur, 2012; Coşkun, 2017) öğretmen adayları üzerine gerçekleştirdikleri çalışmalarda öğretmen adaylarının;

- Çevrelerindeki görsellere daha bilinçli bakmaya başladıklarını,
- Görsellerin örtük anlamlarını okumaya ilişkin yaklaşımlar sergilediklerini,
- Görünenin tek bir anlamı olmadığı bilinciyle görselleri analiz ederek eleştirmeye ve ilişkilendirmeye yönelik beceriler geliştirdiklerini ileri sürmüştür.

Araştırmalarda sunulan bu bulgularda da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının görsel imgeleri yorumlama deneyimleri, görseli olduğunda daha farklı görerek çok yönlü düşünme, farklı bakış açılarına yönelme ve görsele eleştirel bakabilme şeklinde özetlenebilir. Öğretmen adaylarının görsel imgeleri yorumlama, çözümleme ve yeniden anlamlandırma yollarına ilişkin farkındalıkları sanatsal tasarım ve uygulama süreçlerine de yansımıştır. Öğrencilerin sanatsal uygulamanın sadece materyallerin yaratıcı kullanımı ve dönüşümüyle ilgili olmadığını, aynı zamanda fikirlerin dönüşümü, değerlendirilmesi ve yeniden yapılandırılmasıyla ilgili olduğunu anlamalarına izin verilmelidir (Herrmann, 2005). Bu çalışmada, öğretmen adaylarının sanatsal eserlerine yansıyan fikirler, kişisel yaşantılarından, ön bilgi ve deneyimlerinden, metinlerarası kurdukları bağlantılardan ve görsellere ilişkin yaptıkları yorumlardan ortaya çıkmıştır.

Shohat ve Stam (1998, s.45)'a göre, görsel kültür çalışmaları "çok boyutlu metinler arası diyalog dünyasına pedagojik bir giriş oluşturur". Bu çalışmada, öğretmen adaylarının metinlerarası ilişkiler kurarak yaptıkları sanatsal uygulamalar; biçim, anlam ve bağlam temelli düşünmelerinde ve yorumlar yapmalarında etkili olmuştur. Mamur (2012) da öğretmen adaylarının görsel kültür diyaloglarına yönelik algılarını belirlemeye çalıştığı araştırmasında öğretmen adaylarının görsellerde kullanılan metinlerarası bağları yorumlayarak yeni bakışlar ürettiklerini ve çoğulcu bir bakış açısına yöneldiklerini belirtmiştir. Benzer şekilde, Tavin (2003) de görsel kültürde eleştirel pedagojinin öğretmen adayları üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında, öğretmen adaylarının popüler kültür metinlerini eleştirel bir biçimde yorumlayarak kendi hayatlarıyla başkalarının yaşamları arasında metinler arası ilişkiler kurabildiklerini tespit etmiştir.

Görsel kültür ve sanat eğitimi çok geniş bir uygulama yelpazesini içerir. Öğrencileri çağdaş sanatçılar tarafından işaret edilen pek çok küresel konuların incelenmesinde ve popüler kültürle ilişkili görsellerin yorumlanmasında rol almaları konusunda teşvik eder (Herrmann, 2005). Bu çalışmada hem çağdaş sanatla hem de popüler kültürle ilişkili etkinliklere yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının bu etkinliklere ilişkin gerçekleştirdikleri sanatsal çalışmaların sosyal ve kültürel bağlamlar üzerinden oluşturulduğu görülmüştür. Anderson ve Milbrant (2005, s.42)' a göre, görsel kültür öğretiminde sanat eserlerinin izleyici ve sosyal bağlamla ilişkili olarak değerlendirilmesi gerekir. Keifer-Boyd ve Maitland-Gholson (2007, s.xix)'a göre, sanat eğitiminde görsel kültür, imgelerin güç ve ideolojilerle ilişkisinin toplumsal bağlamlarda nasıl konumlandırıldıklarını araştırmak için kullanılan süreç veya uygulamalarda yer alır. Bu nedenle görsel imgelerin anlamlarının sosyo-kültürel bağlamlar aracılığıyla öğrenciler tarafından yaratıldığı ortamla, yaratılma nedeniyle ele alınıp tartışılması ve değerlendirilmesi önemlidir (Pauly, 2003; Mamur, 2012). Bu çalışmada, öğretmen adayları hem "yer-aidiyet" hem de "kültürel dönüşümden yansımalar" etkinliğinde sosyal ve kültürel bağlamlarda 'medya ve toplum', 'teknoloji ve kentleşme', 'tüketim ve toplum', 'doğa ve insan', 'kapitalizm ve çevre' ilişkilerini sorgulamışlardır. Bu ilişkiler üzerinden medyanın çarptırarak sunduğu haberlere, çocuk oyunlarına ve oyun alanlarına, tüketim aracı haline dönüşen modaya ve toplumsal anlamda önemli sorunlardan biri olan çocuk istismarına göndermeler yapmışlardır. Sohn (2004)'a göre eleştirel yorumlama, öğrencilerin imgelerden kendi yaşamalarına ve aynı zamanda imgenin yer aldığı toplumsal, tarihsel, politik ve diğer kültürel bağlamlara yönelik geniş bir yelpazede

yorumladıkları anlamlarla bağlantılar kurabilmeleri anlamına gelir (Sohn, 2004). Bu bağlamda çalışmada geleceğin sanat eğitimcileri olarak öğretmen adaylarının görsel kültürü eleştirel bir şekilde yorumlayabildikleri ve çok sayıda farklı bakış açılarına yöneldikleri söylenebilir. Bu sonuçlarla benzer şekilde, Coşkun (2017) öğretmen adaylarının bir imge ya da konuyla kendi kişisel yaşantılarını sorguladıkları öznel tarih projesinde; öğretmen adaylarının kişisel yaşamlarından hareketle insanları, olayları ve hatıraları sosyokültürel bağlamlar üzerinden farklı şekillerde anlamlandırmalarının uygulama ortamında kültürel çeşitliliğe yol açtığını ve farklı bakış açıları edinmelerini sağladığını ileri sürmüştür.

Görsel kültür, nasıl öğrendiğimizi, performans gösterdiğimizi ve kimliğimizi nasıl dönüştürdüğümüzü etkileyen kültürel değer ve fikirlerin temsilinde önemli bir rol oynar (Sohn, 2004). Bazı öğretmen adayları sanatsal çalışmalarını görsel kültürün bir parçası olan kültürel fikirler, değerler ve kavramlar üzerinden sorgulamışlardır. Mamur (2015) da öğretmen adaylarıyla müzede gerçekleştirdiği bir araştırmada, öğretmen adaylarının kültürler arası düşünmeye yöneldiği ve bu durumun yeni fikirlerin ve değerlerin keşfedilmesine katkı sağladığını belirtmiştir. Ancak bu araştırmada öğretmen adaylarının keşfettikleri kavramlar ve değerler daha çok müzedeki eserlerin geçmiş ve bugünkü ilişkisini kurarak gerçekleştirdikleri kültürel deneyimler üzerinedir. Örneğin; bu deneyimler arasında farklı kültürlere ait inançların, sanat anlayışlarının, toplum ve kültür ilişkilerinin sorgulandığı görülmüştür.

Araştırmada çağdaş sanatçıların eserlerini incelemek öğretmen adaylarının çevre ve insan konusunda bilgilerini belirli bir bağlama oturtmalarına yardımcı olmuştur. Öğretmen adaylarının çağdaş sanat eserlerinden yola çıkarak oluşturdukları temalar arasında görsel algı, derinlik, algı ve bakış açısı, yoktan var olma, döngü, zıtlık içinde birlik, yaşam ve ölüm olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları bu temalar üzerinden insanların ekolojik dengeyi bozduğunu ve doğaya zarar verdiğine yönelik yorumlar yapmışlardır. Bu etkinlik, öğretmen adaylarını ekoloji, toplum ve küresel çevre kaygılarına dayalı yaşam temelli görsel kültür konularının içerisine katmıştır. Öğretmen adaylarının çevreyi koruma, çevreye duyarlı olma ve saygı duyma gibi duyuşsal becerilerinin gelişiminde etkili olmuştur. Bu durum öğretmen adaylarının çevreye karşı daha duyarlı olma ve ekolojik anlamda daha bilinçli bir kültür oluşturma yolunda önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Bu çalışmada, çağdaş sanatçıların eserleri üzerinden çevreyle ilişkili yapılan bu sorgulamaların Türkkan (2008)'ın görsel kültür öğretimine

ilişkin 4.sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada film incelemeleri üzerinden gerçekleştiği görülmüştür. Araştırmada çizgi filmin incelenmesinin ardından öğrencilerle belirlenen 'Çevreci Yaşam Sergisi' adlı etkinlikte, öğrenciler çevreye zarar veren insan davranışları üzerine tartışıp afişler yapmışlardır. Bu süreçte, öğrencilerin çevre ve insan davranışları üzerine eleştirel bir bakış açısıyla derinlemesine sorgulamalar yaptıkları ve çözüm önerileri getirdikleri ileri sürülmüştür. Dilli (2013) de aynı yaş grubuyla görsel popüler kültür imgelerinin sorgulanması üzerine temellendirdiği araştırmada, öğrencilerin popüler kültür ögelerini içeren görsel imgeleri sorgulayarak çevreye ve doğaya karşı daha duyarlı olduklarını ve görsel çevreye karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde sanat eğitimi bağlamında görsel kültür öğretimine ilişkin pek çok çalışma olmasına rağmen öğretmen adaylarının bu yaklaşımı sahaya çıkıp kendi deneyimleriyle içselleştirmelerine ortam yaratan araştırmaların gerçekleşmesi de çok önemlidir. Bu bağlamda görsel kültür eğitimine ve yansımalarına odaklanan pek çok araştırmacı (Sohn, 2004; Kuru, 2009; Mamur, 2012; Goble, 2013; Çıldır, 2015; Coşkun, 2017) çalışmalarında:

- Öğretmen adaylarına görsel kültürü kendi uygulamalarına entegre edebilecek yeni yollar yaratılmasına,
- Öğretmen adaylarına sanat eğitimindeki yeni paradigmalardan, düşünce şekillerinden bahsediliyorsa bu yaklaşımları nasıl uygulamaya koyabileceklerine yardımcı olunması gerektiğine,
- Sanat eğitimi alanında geleceğin eğitimcileri olarak öğretmen adaylarının görsel kültürü eleştirel bir şekilde yorumlayabilmeleri için pedagojik yaklaşımları kullanabilmelerinin önemli olduğuna,
- Hizmet-öncesi sanat eğitiminde görsel kültürün kullanımı ve öğretmen adaylarının görsel kültür uygulamalarına ilişkin tutumları ve inançları üzerine araştırmalar yapılmasının gerekliliğine,
- Sanat öğretmenlerinin görsel kültür öğretimine ilişkin hizmet içi eğitimlerle bilgilendirilmeleri ve kendi eğitim uygulamalarına ilişkin deneyimler kazanmalarına yönelik vurgular yapmışlardır.

Zeichner, Melnick ve Gomez'e (1996, s.200) göre, öğretmen eğitimi araştırmalarında, öğretmen adaylarının mesleki gelişmeleri süresince kendi uygulamaları üzerinden çağdaş yaklaşımların eğilimlerini ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı

olacak ‘Yansıtıcı Uygulamalara’ ihtiyaç vardır. Ballengee-Morris ve Stuhr (2001)’a göre, sanat öğretmenlerinin görsel kültür eğitiminin sınıf uygulamaları üzerine etkisinin nasıl yansıtılabileceği ve gösterilebileceği üzerine düşünmeleri ve sorgulamaları gerekir. Bu çalışmada, öğretmen adayları görsel kültür temelli öğrenme etkinliklerini içeren ders planları hazırlamışlardır. Hazırlanan bu planlar, dört gönüllü öğretmen adayının ‘Öğretmenlik Uygulaması’ dersi kapsamında kendi yaşantıları üzerinden deneyimlemeleriyle gerçekleşmiştir.

Öğretmen adayları oluşturmacı yaklaşıma dayandırdıkları kendi eğitim uygulamalarının öğrenme süreçlerini soru-cevap ve tartışma odaklı yürütmüşlerdir. Böylece öğrencilerin sınıf içinde daha etkin olmaları, bilgiyi gündelik yaşamlarında ve sosyal ortamlarda sorgulayarak içselleştirmeleri, öğrenmeye karşı istekli olmaları ve sınıf içinde olumlu bir etkileşimin yaratılması sağlanmıştır. Ayrıca öğretmen adayları öğrenme ortamında kendilerinin rehber öğrencilerin de öğrenme sorumluluğunu almasının onların kendilerini daha rahat ifade etmelerine yardımcı olduğunu ve onlarda sorumluluk bilincinin artmasına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu durumun öğrencilerin birbirine saygı duyma, hoşgörülü olma ve sevgi duyma gibi duyuşsal becerilerinin gelişiminde etkili olduğu saptanmıştır. Coşkun (2017) da öğrenci merkezli anlayışa dayandırdığı araştırmasında bu anlayışın öğretmen adaylarının aktif olarak kendi sorunlarını çözmeye ilişkin arayışlara girmelerine yardımcı olduğunu ileri sürmüştür. Bradshaw (2013)’e göre, Sanat eğitiminde oluşturmacı yaklaşım ürüne değil, sürece odaklanır. Öğrencilerin inançlarını, değerlerini, düşüncelerini yansıtacağı ve deneyimleyeceği ortamlar yaratır. Öğretmen adaylarının kendi eğitim uygulamalarını gözlemleyen araştırmacı, güvenli, destekleyici ve sorgulayıcı bir ortam yaratıldığında öğrencilerin birbirlerine karşı empati geliştirip düşüncelerini rahatlıkla ifade edebildiklerini gözlemlemiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrencilerin görüşlerine, bakış açılarına ve seslerine değer vermesinin öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağladığını vurgulamıştır. Bradshaw (2013, s.69)’ a göre, öğrenciler öğrenme ortamında etkin bir şekilde eleştirel düşünme süreçlerine ve grup çalışmalarına katılım sağladıkça birbirlerine karşı saygı duymayı, birbirlerini dinlemeyi ve böylece kendi seslerini bulmayı öğrenirler.

Dilli ve Mamur (2015)’a göre, görsel kültür çalışmalarında kavram haritalarından yararlanmak, öğrencilerin bilgiyi detaylandırmasını, genişletmesini ve birleştirmesini sağlayarak eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlar.

Araştırmacının öğrenme etkinlikleri sürecinde yararlandığı makaleler ve kavram haritaları, öğretmen adaylarında bilginin daha kalıcı hale gelmesinde ve içselleştirilmesinde etkili olmuştur. Makalelerin okuma-yazma alışkanlığı kazandırma, başka derslerin araştırmalarında kullanılabilir olması, kavram haritalarının da eleştirel düşünme ve kavramlara ulaşmada etkin olması öğrenmeyi içselleştirmelerine ortam yaratmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının kendi eğitim uygulamaları sürecinde yansıtıcı günlükler ve kavram haritalarından yararlandıkları görülmüştür. Öğretmen adayları, yansıtıcı günlüklerin öğrencilerin kendi öğrenmelerini sorgulamalarına, zayıf ve güçlü yönlerini görerek öz değerlendirme yapmalarına; kavram haritalarının da bilgiye nasıl ulaştıklarını sorgulamalarına katkı sağladığını tespit etmişlerdir. Bu durum öğrencilere yansıtıcı düşünme becerileri kazandırmıştır. Dilli ve Mamur (2015) görsel kültür kuramı perspektifinden kavram haritalarının öğrenme ve değerlendirme sürecine etkisini inceledikleri bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada, öğrencilerin kavram haritaları yoluyla kavram eksikliklerinin ve yanılgılarının neler olduğunu, kavramlar arası ilişkileri nasıl kurduklarını sorgulayarak kendi süreçlerini izlemeleri ve değerlendirmeleri açısından etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Mamur (2015) görsel kültür temelli müze etkinlikleri üzerine gerçekleştirdiği araştırmasında, öğretmen adaylarının tarihsel ve güncel bağlantıları kurabilmeleri için kavram haritasından yararlanmıştır. Bu durumun öğretmen adaylarına öğretmenlik deneyimi açısından yararlı olduğunu, yeni kavramlar öğrenmede, kavramlar arası ilişkileri ve yeni anlamları keşfetmede ve çoklu bakış açıları edinmelerine katkı sağladığını ileri sürmüştür.

Öğretmen adayları öğrencilerin sanatsal uygulama süreçlerinde kendi yaşamları üzerinden sorgulamalara gittiklerini böylece hem kendilerini hem de yaşadıkları ortamları sorguladıklarını gözlemlemişlerdir. Barthes (1985'ten akt. Wilson, 2003, s.226)' a göre, 'izleyiciler/öğrenciler eserin metnini yaşamlarının metinleri içerisinde yeniden yazarlar. Bu yeniden yazma işlevi onları çok farklı bağlamlara götürebilir'. Wilson (2003) sanat öğretmenleriyle birlikte 'Manga'nın Tayvanlı çocuklar üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada öğrencilerin Manga'yı yeniden yorumlayarak kişisel yaşantılarıyla ilgili problemlere, özlem ve arzulara değindiklerini ileri sürmüştür. Böylece öğrencilerin popüler kültür metinlerini ve içeriklerini keşfettiklerini ve bunları yeniden yaratmalarıyla anlamın çok farklı yönlere doğru genişleyebileceğini fark ettiklerini tespit etmiştir. Bu çalışmada da öğretmen adaylarından Tuğçe, 'Ben ve O', 'Geçmiş-Şimdi-Gelecek' adıyla gerçekleştirdiği kendi etkinliğinde fotoğraflardan ve

nesnelerden yola çıkarak öğrencilerin kişisel yaşantılarıyla ilişki kurmalarını sağlamıştır. Öğrenciler kendi kişisel zamanlarına ait fotoğraflarla ilişkiler kurarak üç farklı zaman dilimlerinde kendilerini sorgulamışlardır. Günlük yaşantıda ne kadar basit, önemsiz, eski ya da bilindik niteliklere sahip görülen nesneler kimi zaman kendi işlevselliklerini aşan bir anlam iletme ve bilgi taşıma gücüne sahiptir (Saybaşılı, 2017). Barthes (1993'ten akt. Saybaşılı, 2017, s.169)'ın da dediği gibi, *"*nesne, insanın dünyayı etkilemesine, dünyayı değiştirmesine, dünyada etkin bir biçimde var olmasına yarar; nesne, eylem ile insan arasında bir tür aracıdır". Etkinlikte, öğrencilerin kişisel yaşantısına ait bir anı ve nesneyle ilişki kurarak nesne üzerinden farklı anlamlara yöneldikleri saptanmıştır. Bu durum öğrencilerde hem benlik algısının hem de eleştirel düşünme becerisinin gelişimini desteklemiştir. Ayrıca öğrencilerin kendi yaşantılarını değer verdikleri bir nesne üzerinden sorgulamaları duyarlı olma, değer verme gibi duyuşsal becerilerinin gelişimine de katkı sağlamıştır.

Herrmann (2005) 'Sanat eğitiminde görsel kültür yaklaşımının kuram ve uygulama arasındaki kopukluğu' adlı makalesinde sanat öğretim programına ilişkin bazı endişelerini dile getirmiştir. Sanat öğretmenlerinin ders planlarında çoğunlukla tasarım öge ve ilkelerini veya bir sanatçının eserlerinin tekrar üretilmesine yönelik tasarılara ve uygulamalara yer verdiklerini gözlemlemiştir. Bu nedenle görsel sanatlar öğretmenlerinin sanat eğitimi öğretim programlarında çağdaş zamanın geçerliliklerini sorgulamaları gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda da öğrencilere bir sanat eserinin doğrudan aktarımını ya da tekniğini öğretmek yerine, öğrencilerin sanat eserlerindeki veya popüler kültür dünyasına ait imgelerdeki anlamları günümüz dünyasının döngüsü içerisinde nasıl keşfedebileceklerine ve eleştirel düşünebileceklerine yönelik ortamların sunulması gerektiğine vurgu yapmıştır. Benzer şekilde, Goble (2013) de lisede beş görsel sanatlar öğretmeninin görsel kültüre ilişkin bakış açılarının öğrenme ortamlarındaki uygulamalarına ve sanat öğretimi program tasarılarına nasıl yansıdığını incelemiştir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında çoğunlukla çizim becerisine, sanat eleştirisi tartışmalarının tasarım öge ve ilkelerinin çevresinde döndüğü etkinliklere ve çok kısıtlı bir şekilde yeni medya teknolojilerine yer verdiği tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin görsel kültürü sanat öğretim programlarına dâhil etmelerinin gerekliliğini ortaya koymuştur. Buna ilişkin Goble (2013), görsel sanatlar öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimlerde görsel kültür diyaloglarına girmelerini sağlayacak yönde eğitim almalarının ve bunu da kendi eğitim uygulamalarında deneyimlemelerinin önemini

vurgulamıştır. Gude (2007, s.6)'ye göre, nitelikli bir sanat öğretim programın temelleri, sanatın çağdaş dönüştürücü gücünde ve eleştirel sorgulamaya dayanan inançta yatar. Wang (2010) sanat eğitiminde görsel kültür yaklaşımının keşfedilmesinin ve öğretmen adaylarına öğretilmesinin öğretmen yetiştiren kurumların sorumluluğunda olduğunu düşünmektedir. Bu yaklaşımın öğrencilere daha kapsamlı hümanist bakış açıları kazandıracağına inanmaktadır. Bu çalışmada, öğretmen adayları geleceğin sanat öğretmenleri olarak kendi kimliklerini şekillendiren görsel kültürü sorgulamışlar ve gelecekteki kendi öğretim uygulamaları için görsel kültür eğitiminin önemini değerlendirmişlerdir. Öğretmen adayları, görsel kültür çalışmalarının sanat öğretim programlarında daha etkin kullanılmasıyla bazı değişimlerin yaşanacağına inanmışlardır. Bu değişimler arasında, 'bireye eleştirel bakış açısı kazandırma', 'proje tabanlı çalışmaya teşvik etme', 'sanatsal bakış açısı kazandırma', 'gündelik yaşama katkı sağlama', 'etkinlikleri uygulamayla birlikte düşünsel bir alt yapıya sahip olma' ve 'ne yaptığının farkında olma' şeklinde ifadeler yer almıştır. Bu bulgulara benzer şekilde, Mamur (2012) da yaptığı bir araştırmada, öğretmen adaylarının sanat eğitimi derslerinde görsel kültür uygulamalarına yer verilmesinin öğrencilerde çağdaş sanat eserlerini yorumlama, eleştirel düşünme, sanata ve kültüre yönelik daha bilinçli olma, dikkat çekme ve güdüleme açısından daha etkin olacağına ilişkin görüş bildirdiklerini ileri sürmüştür.

Sanat eğitiminde görsel kültür çalışmaları geleneksel görsel formlar yerine görsel kültür formlarıyla incelemeyi ve karşılaştırmayı kapsar (Freedman, 2003; Tavin, 2003; Gude, 2007; Goble, 2013). Goble (2013)'ye göre, sanat öğretim programlarına kültürel imgelerin (popüler, materyal ya da görsel) dâhil edilmesi, öğrencileri gündelik hayatlarında karşılaştıkları imgeleri incelemeleri, sorgulamaları ve onlar ile bağ kurmaları konusunda motive edebilir. Bu çalışmada, öğretmen adayları, sanat eğitimi derslerinde video, film, reklam ve afiş gibi görsel kültür temelli görsel anlatım araçlarına yer verilmesinin öğrencilerde isteklilik yaratacağından ve dersi daha zevkli kılacağından bahsetmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin düşünsel ve duygusal yönden gelişimini sağlayan bu araçların öğrencilerin sanatsal çalışmalarına da katkı sağlayacağını vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarının bu bulgularını destekleyecek görüşlere Türkkan (2008) ve Dilli (2013)'nin çalışmalarında rastlanmıştır. Türkkan (2008) öğrencilerin görsel kültür araçlarından çizgi filmi zevkle izlediklerini ve film üzerinden heyecanla tartışarak eleştirel yorumlar yaptıklarını belirtmiştir. Böylece öğrencilerin süreçte daha etkin olduklarını, konular arasındaki ilişkilerin farkına vardıklarını ve görsel anlamları daha

bilinçli sorguladıklarını ileri sürmüştür. Dilli (2013) de öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine ilişkin çizgi filmi izleyerek dersin daha etkili ve eğlenceli hale gelmesinden ve bu durumun düşünce yapılarının gelişimine katkı sağlamasından bahsederek olumlu görüşler bildirdiklerini ifade etmiştir. Ayrıca Görsel Sanatlar Dersinde sosyal medya içerikli görsellere yer verilmesinin ve değerlendirilmesinin öğrencilerde motivasyonu arttırdığını tespit etmiştir.

Sonuç olarak, bu çalışmaların büyük bir bölümü bu araştırmanın oluşturulmasına katkıda bulunmuştur. Yapılan araştırmalara Türkiye bağlamında bakıldığında, görsel kültür öğretiminin çeşitli yaş gruplarıyla çalışılmasının farklı bağlamlarla ve deneyimlerle beslendiğini gösterdikleri söylenebilir. İlköğretim düzeyinde gerçekleşen araştırmalar (Gökay, 2004; Türkkan, 2008; Dilli, 2013) görsel kültürü oluşturan ve yönlendiren çeşitli görsel deneyimlere (çizgi film, moda, reklam, televizyon..vs) odaklanmıştır. Lise düzeyinde yapılan araştırmalarda da (Çığır, 2016; Bülbül, 2011) sosyal medya içerikli görsellerin kullanımı üzerinden eleştirel sorgulamalara gidildiği görülmüştür. Lisans düzeyinde ise popüler kültürle (Dilli, Mamur ve Alakuş, 2016), yerel kültürel değerlerle (Kıratlı ve Erişti, 2011), kişisel yaşantıyla (Coşkun, 2017) ve müze eğitimi uygulamalarıyla (Mamur, 2015) ilişkilendirilen çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar sanat atölye derslerinde ve müze eğitimi uygulamaları dersinde gerçekleşmiştir. Yapılan bu çalışmaların çoğunda, sanat öğretim programlarının öğrenci sesini vurgulayan, gündelik hayata odaklanan, toplumsal kaygıları ve eleştirel pedagojiyi yansıtan görsel kültür uygulamalarıyla genişletilmesi gerektiği vurgulanır. Ülkemizde yapılan bu akademik çalışmaların gözden geçirilmesiyle, farklı ülkelerin güncellenen öğretim programlarının, öğretmenlerin yıllık planlarının ve haftalık ders çizelgelerinin incelenmesiyle Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında güncellemelere gidilmiştir. Yapılan yenilenmeler ışığında program 2018-2019 eğitim öğretim yıllından itibaren uygulanmaya başlanmıştır.

Güncellenen Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının çoğunlukla sanatın tasarım öge ve ilkelerine dayanan formalist bakış açısına bağlı kaldığı, konu alanlarında, alana özgü becerilerde, kazanım ve açıklamalarda kısmen görsel kültür öğretimiyle ilişki olabileceği düşünülen söylemlere yer verildiği görülmüştür. Oysa öğretim programının Türkiye'nin sosyal, kültürel, çevresel ve ekonomik gerçeklerini biraz daha dikkate alarak biçimlenmesi gerekir. Bu noktada görsel kültür öğretiminin içerdiği, farklılıklara ve çeşitliliklere saygı, toplumsal empati, engelli hakları üzerinden sosyal adaleti, şiddet ve

çocuk gelinlerle ilişkili kadın sorunları; doğal kaynakların sürdürülebilirliği ve çarpık kentleşme gibi birçok çevresel sorunlarla ilişkili konular geniş bir yelpazede ele alınıp irdelenebilir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının izledikleri Wall'e adlı animasyon filmiyle ve çağdaş sanatçıların ekoloji temelli ele aldığı konular üzerinden yaptıkları sorgulamalarla çevresel sorunlara ilişkin farkındalık kazandıkları görülmüştür.

Kuru (2009) Türkiye'de hizmet öncesi sanat eğitimindeki öğretim elemanları ile sanat eğitiminin durumunu sorgulamış ve görsel kültür çalışmalarının hizmet-öncesi sanat eğitimine dâhil edilebilme olasılığını araştırmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, görsel kültür öğretiminin sanat eğitimine nasıl dâhil edilebileceğine ilişkin çalışmalara ihtiyaç duyulduğu, öğretmenlik eğitim programlarında görsel kültür uygulamalarına yer verilmesi ve bu uygulamaların öğretmen adaylarına kendi sosyal bağlamlarında öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu çalışmanın üzerinden on yıl geçmiştir. Bu süre zarfında ülkemizde görsel kültür öğretiminin sanat öğretmen adayları üzerindeki etkisini inceleyen birçok çalışma (Soğancı, 2011; Uysal, 2011; Mamur, 2012; Coşkun, 2017) yapılmıştır. Ancak bunlar arasında görsel kültür öğretiminin doğrudan alan eğitimi dersiyle ilişkilendirilen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda sanat öğretmen eğitiminde alan eğitimi derslerinden biri olan Özel Öğretim Yöntemleri II dersi bağlamında gerçekleşen bu araştırmanın alanda özgün olduğu görülmektedir. Çalışma, sanat öğretmen adayları tarafından görsel kültürün nasıl algılandığını ve bunun alan eğitimi dersine nasıl yansıdığını gösteren bilgileri ve deneyimleri sunmuştur. Öğretmen adaylarının görsel kültürü yorumlaması, tartışması ve görsel kültürle diyaloga girmesi gündelik yaşam deneyimleri üzerine sorgulamalar yapmalarını ve kendi eğitim yaşantılarında bunlardan nasıl yararlanabilecekleri üzerine fikirler geliştirmelerini sağlamıştır. Ancak en önemlisi de öğretmenlik uygulamasına odaklanılarak öğretmen adaylarının görsel kültür öğretimine ilişkin deneyimlerini daha derinden sunmalarına yardımcı olmuştur.

Ülkemizde 2018 yılında güncellenen Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programları'nda derslerin adı, içeriği, haftalık saati ve kredisiyle ilgili değişiklikler yapılmıştır. Program, bazı derslerin çıkartılmasıyla, birleştirilmesiyle veya yeniden eklenen derslerle şekillenmiştir. Bu araştırma bağlamında bakıldığında güncellenen alan eğitimi derslerinden biri 'Özel Öğretim Yöntemleri II' dersi olmuştur. "Özel Öğretim Yöntemleri II " dersinin içinde yer alan alanın öğretimi, öğrenme ve öğretim yaklaşımları, öğretim programları vb. konular ayrılmıştır. Bu kapsamda programa dersin

adının başına ilgili alanın adı getirilerek "Görsel Sanatlar Öğretim Programları" ve "Görsel Sanatlar Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları" adında öğretmenlik alanının öğretimine yönelik alan eğitimi dersleri olarak eklenmiştir. Ayrıca, dersin adı da 'Görsel Sanatlar Öğretimi 2' şeklinde değiştirilmiştir. Dersin içeriğine de 'görsel kültür öğretimi' ifadesi eklenmiştir (YÖK, 2018). Bu sanat alanında öğretmen eğitimi bağlamında sevindirici bir durumdur. Bu gelişmeler ışığında sanat öğretmen eğitiminde görsel kültür öğretiminin alan eğitimiyle ilişkilendirilerek daha da yaygınlaşması beklenmektedir. Ayrıca günümüzde birçok sanat eğitimcisi (Neperud, 1997; Blandy, Congdon ve Krug, 1998; Inwood ve Taylor, 2012; Graham 2007) tarafından giderek popüler olmaya başlayan araştırmalar arasında;

- Görsel ve maddi kültür çalışmaları,
- Sanat temelli araştırma,
- Sanat eğitiminde sürdürülebilirlik,
- Topluluk temelli sanat eğitimi,
- Yer temelli sanat eğitimi,
- Eko-sanat eğitimi gibi çağdaş sanat eğitimi yaklaşımlarına yer verildiği görülmektedir.

Bu çağdaş sanat eğitimi yaklaşımlarına ait uygulamaların sanat öğretmen eğitiminde görsel kültür öğretimi bağlamında toplumsal içerikli konularla ve eleştirel pedagojiyle ilişkilendirilerek yer verilmesi de önemlidir. Böylelikle ülkemizde daha demokratik, eleştirel ve toplum temelli bir sanat eğitimi anlayışı desteklenmiş olur.

5.3. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak geliştirilen öneriler 'Uygulamaya Yönelik Öneriler' ve 'Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler' olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Öğretmen adaylarından sınıf içi sorgulamalar için sıklıkla belirli metinler ve görseller üzerinden soru hazırlamaları istenebilir.
- Yerel bağlamda ve evrensel bağlamda karşı karşıya kaldığımız sosyal içerikli konular/sorunlar üzerinden tematik konulara gidilebilir.

- Uygulayıcıların teknolojiyle etkileşiminin olması yerinde olur. Çünkü görsel imgeler teknolojik arabirimler yoluyla en kolay yoldan yayılmaktadır. Onun için dijital okuryazarlıkla ve medya okuryazarlığıyla daha fazla etkileşim halinde olunmalıdır.
- Disiplinlerarası bağlantılar kuran çağdaş sanatçıların eserlerinin oluşumuna kaynaklık eden yöntem, yaklaşım ve düşünme biçimleri etkinliklerin tasarlanmasına kaynaklık edebilir.
- Öğrencilerden belli bir amaç doğrultusunda istenen görseller sınıflarda görsel kültür temelli ders tasarıları için tartışma ortamları yaratabilir.
- Görsel kültür uygulamaları alternatif değerlendirme yaklaşımlarıyla ilişkilendirilip daha yaratıcı, üreten ve kalıcı öğrenme deneyimlerinin geliştirilmesi sağlanabilir.
- Görsel Sanatlar Öğretim Programı için farklı öğrenme alanları ve öğretim seviyelerine yönelik görsel kültürle ilişkili kazanım cümleleri oluşturulabilir.
- Öğretmen adaylarının sanat ve kültür ilişkisini doğrudan deneyimlemelerine yönelik kültürel alanlara geziler düzenlenip yerel sanatçılarla işbirliği yapılabilir.

5.3.2. Araştırmaya yönelik öneriler

- Görsel Sanatlar Öğretimi II dersi kapsamında öğretmen adaylarının görsel kültür öğretimiyle ilişkili bir öğretim sürecini planlaması, uygulaması ve değerlendirilmesi üzerine öz- yeterlik düzeyleri, motivasyonları ve tutumları incelenebilir ve görüşleri alınabilir.
- Görsel sanatlar öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına örnek olmak amacıyla ‘Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı’ dersinde görsel kültür öğretimine yönelik materyaller geliştirilebilir. Bu materyallerin sanat öğretmen ve öğretmen adaylarıyla uygulamaları yapılabilir.
- Görsel Sanatlar Öğretimi II dersinde öğretmen adaylarının görsel kültür öğretimiyle ilgili teorik bilgiler edinmeleri sağlanarak bu bilgilerin uygulamalarla desteklenmesi adına mikro öğretim uygulamaları yapılabilir.
- Görsel Sanatlar Öğretimi II dersi kapsamında öğretmen adaylarının görsel kültür öğretimiyle ilgili okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin etkinlikler tasarlaması ve

Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında bu etkinlikleri uygulaması sağlanabilir.

- Görsel Sanatlar Öğretimi II dersi kapsamında öğretmen adaylarının görsel kültür öğretimiyle ilgili ders planları hazırlaması ve bu planları 'Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında uygulaması ve uygularken öğrencilerle birlikte öğrenciler üzerindeki değişimle ilgili öğretmenin ve ailenin görüşlerini alınabilir.
- Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde uygulanan bu yaklaşımın hizmet içi eğitimde nasıl ele alınabileceğine yönelik nitel araştırmalar gerçekleşebilir.

KAYNAKÇA

Adams, E., and Chisholm, T. (2008). Art, design and environment: A programme for teacher education. G. Coutts and T. Jokela (eds), *Art, community and environment educational perspectives*, (pp. 165-173). USA: NSEAD.

Adorno, T. W. (2013). *Kültür endüstrisi kültür yönetimi*. (Çev: N. Ülner, M. Tüzel ve E. Gen). (8. baskı). İstanbul: İletişim.

Açıkgöz, K. Ü. (2004). *Aktif öğrenme*. (6. baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Ak, B. (2017). Bauhaus, shneck ve devlet tatbiki güzel sanatlar okulu. A.Artun ve E. Aliçavuşoğlu (Ed), *Bauhaus: Modernleşmenin tasarımı* içinde (s.313-330). İstanbul: İletişim Yayınları.

Aliçavuşoğlu, E. (2017). Bauhaus geleneği ve günümüz sanatına yansımalar. A. Artun ve E. Aliçavuşoğlu (Editörler), *Bauhaus: Modernleşmenin tasarımı* içinde (s.21-34). İstanbul: İletişim Yayınları.

Alp, K. Ö. (2015). Postmodern paradigmaların sanat eğitiminde yeni dönüşümleri. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 74- 87.

Altaş, Ş. (2014). *Sosyal paylaşım sitesi facebook aracılığı ile gerçekleştirilen görsel kültür çalışmalarının ortaokul 3.sınıf öğrencilerinin resimsel anlatımlarına yansıması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Altunya, N. (2004). Gazi Eğitim Enstitüsü (1926-80) *Yeniden İmece* 4. sayı, Ağustos 2004. https://www.ykked.org.tr/index.php/yazi-ve-makale/makaleler/126-gazi-egitim-enstitusu-1926-80-niyazi-altunya-yeniden-imece-4-sayi-agustos-2004

Anderson, T. (2003). Roots, Reasons, and Structure: Framing visual culture art education. *International Journal of Arts Education*, 1, 5-44.

Anderson, T., and Milbrandt, M. K. (2005). *Art for life authentic instruction in art*. New York, NY: McGraw-Hill.

Antmen, A. (2009). *20. Yüzyıl batı sanatında akımlar*. (2. Baskı). İstanbul: Sel.

Arends, I. R. (2012). Learning to teach. (9.baskı). New York: McGraw- Hill.

Arslan, M. M., ve Eraslan, L. (2003). Yeni eğitim paradigması ve Türk eğitim sisteminde dönüşüm gerekliliği. *Milli Eğitim,* 160.

Artun, A. (2017). Türkiye'de mimarlık, sanat, tasarım eğitimi ve bauhaus. A. Artun ve E. Aliçavuşoğlu (Ed), *Bauhaus: Modernleşmenin tasarımı* içinde (s.13- 16). İstanbul: İletişim Yayınları.

Artun, A. (2018). *Müze ve modernlik: Tarih sahneleri-sanat müzeleri I.* (4. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.

Aydın, H. (2006). Eleştirel aklın ışığında postmodernizm, temel dayanakları ve eğitim felsefesi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar*, 1, 27-48.

Aydınlı, S. (2015). Tasarım eğitiminde yapılandırıcı paradigma: Öğrenmeyi öğrenme. *Tasarım ve Kuram Dergisi*, 20, 1- 18.

Apple, M. W., and Beane, J. A. (2016). *Demokratik okullar*. (Çev: M. Sarı). (2. baskı). Ankara: Dipnot yayınları.

Bakır, K. (2012). *Demokratik eğitim: John Dewey'in eğitim felsefesi üzerine.* (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Ballengee-Morris, C., and Stuhr, L. P. (2001) Multicultural art and visual cultural education in a changing world, *Art Education,* 54 (4), 6-13.

Barnard, M. (2010). *Sanat, tasarım ve görsel kültür*. (Çev: G. Korkmaz). Anakara: Ütopya.

Barrett, T. (2003). Interpreting visual culture. *Art Education,* 56(2), 6-12.

Bennett, A. (2013). *Kültür ve gündelik hayat*. (Çev: N. Tokdoğan ve B. Şenel ve U. Y. Kara). Ankara: Phoenix.

Berg, B. L., and Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Çev: H. Aydın). (8. baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.

Berger, J. (2008). *Görme biçimleri*. (Çev: Y. Salman). İstanbul: Metis.

Best, S., and Kellner, D. (2011). *Postmodern teori eleştirel soruşturmalar*. (Çev: M. Küçük). (2.baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Blandy, D., Congdon, K., and Krug, D. (1998). Art, ecological restoration, and art education. studies in art education. *Studies in Art Education*. 39(3), 230-243.

Bradshaw, D. R. (2013). *Visual culture art integration: Fostering student voice.* Unpublished Doctoral Thesis. The University of Arizona, School of Art.

Bolin, P. (2000). The value of local history and place within art education. Art Education, 53(4), 4-5.

Bogdan, C. R., and Biklen, K.S. (2006). Qualitative research for education: An introduction to theories and methods. (5th. ed). Boston: Pearson Education.

Bozdağ, L. ve Perdahçı, N. (2011). Sanat eğitiminde disiplilerarası yaklaşım, *1. Sanat ve Tasarım Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı,* Ankara: Başkent Üniversitesi, s.76-79.

Bülbül, H. (2011). Görsel kültür çalışmalarının güzel sanatlar ve spor lisesi sanat eserleri inceleme dersine etkisi. Education Sciences, 6 (1), 1057- 1071.

Carpenter, S. B., and Cifuentes, L. (2011). Visual culture and literacy online: Image galleries as sites of learning. Art Education, 64 (4), 33-40.

Carpenter, B. S., and Sessions, B. (2002). (Re)Shaping the elementary art curriculum: Content and context centered clay instruction. In Y. Gaudelius & P. Speirs, (Eds.), Contemporary issues in art education, (pp. 370-382). USA: Pearson Education.

Coşkun, N. (2017). Self-history Project in visual art education. *International Journal of Education Through Art,* 13 (3), 349-366.

Crary, J. (2015). *Gözlemcinin teknikleri*. (3.baskı). (Çev: E. Daldeniz). İstanbul: Metis Yayıncılık.

Creswell, J.W. (2012*). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* (4th ed). Boston: Pearson Education.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* (Çev: M. Bütün, S. B. Demir). (3. baskı). Ankara: Siyasal.

Çığır, E. (2016). *Görsel sanatlar öğretimine yönelik sosyal ağ odaklı görsel kültür uygulamalarının incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çıldır, Z. (2015). *Müzelerde görsel kültür çalışmalarının postmodern sanat eğitimi bağlamında yapılandırılmasına ilişkin hazırlanan eğitim paketinin eğitimevlerinde görevli uzmanların görüşlerine göre değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çitci, E. (2009). *Görsel kültür elemanı olarak 20. yy' da afiş'in toplumsal süreçlere etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Danto, A. C. (2014). *Sanatın Sonundan Sonra.* (Çev: Z. Demirsü). (2. baskı). İstanbul: Ayrıntı YayınlarI.

Demirel, Ö. (2014). *Öğrenim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı.* (20. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis a user-friendly guide for social scientists.* London and New York: Routledge.

Dilli, R. (2013). Görsel kültür kuramının ilköğretim 4.sınıf görsel sanatlar dersinde uygulanması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dilli, R. ve Mamur, N. (2015). Görsel kültür kuramı perspektifinde sanat eğitiminde kavram haritalarının öğrenme ve değerlendirme sürecinde kullanımı. *Giresun Üniversitesi Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi,* 13 (7), 19-34.

Dilli, R., Mamur, N. ve Alakuş, A .O. (2016). Sanat ve tasarım eğitimi alan üniversite öğrencilerinin popüler görsel kültüre yönelik eleştirel yaklaşımları. *Milli Eğitim Dergisi,* 45 (211), 187-209.

Duncum, P. (1999). What elementary generalist teachers need to know to: Teach art well. *Art Education,* 52 (6), 33-37.

Duncum, P. (2001). Visual culture: Developments, definitions and directions for art education. *Studies in Art Education,* 42 (2), 101-112.

Duncum, P. (2002). Clarifying visual culture: Art education. *Art Education,* 55(3), 6-11.

Duncum, P. (2003). Instructional resources: Visual culture in the classroom. *Art Education*, 56(2), 25-32.

Duncum, P. (2006). *Visual culture in the art class: Case studies*. Reston, VA: National Art Education Association.

Duncum, P. (2010). Seven principles for visual culture education. *Art Education,* 63(1), 6-10.

EACEA. (2009). *Avrupa'da okullarda sanat ve kültür eğitimi.* Ankara.

Efland, D. A. (2005). Problems confronting visual culture. *Art Education,* 58 (6), 35-40.

Eker, M. ve Seylan, A. (2005). Çağdas sanat eğitiminde sanatsal ve pedagojik postmodern montajlar. *Eurasian Journal of Educational Research,* 19, 164-178.

Eker, M. ve Aslan, T. (2011). Tüketim kültürü ve sanat eğitimi: Post modern(ist) sanat eğitiminde gelenekçi dirençler ile gelecekçi stratejilerin kültürel bileşkeleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,* 30(1), 179-198.

Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler*. (3. baskı). Ankara: Anı.

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change.* Buckingham: Open University Press.

Eisner, E. W. (2001). Should we create new aims for art education? Art Education, 54(5), 6-10.

Erkmen, N. (2017). Bauhaus ve Marmara üniversitesi güzel sanatlar fakültesi. A. Artun ve E. Aliçavuşoğlu (Editörler), *Bauhaus: Modernleşmenin tasarımı* içinde (s.17-20). İstanbul: İletişim Yayınları.

Featherstone, M. (2013). *Post-modernizm ve tüketim kültürü*. İstanbul: Ayrıntı.

Fındıkçı, B. M. (2015). *Görsel kültür kuramına dayalı grafik tasarım eğitiminin öğrencilerin afiş tasarımlarına etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Fineberg, J. (2014). *1940'tan günümüze sanat.* (Çev: S. A. Eskier ve G.E. Yılmaz). İzmir: Karakalem Kitabevi Yayınları.

Fraenkel, J. R., and Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education* (5th Ed.). New York: Mac Graw Hill, Inc.

Freedman-Norberg, K. (1998). The Mona Lisa vs. Barbie: Today's technology calls for a new kind of literacy. *Minneapolis: The University ofMinnesota, The College of Education and Human Development,* 14(2) 4-5.

Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics and the social life of art.* New York: Teachers College Press.

Freedman, K., and Stuhr, P. (2004). Curriculum change for the 21st century: Visual culture in art education. E. W. Eisner ve M. D. Day (Ed), *Handbook of research and policy in art education* (pp.815-828). London: National Art Education Association.

Freire, P., and Macedo, D. (1998). Okuryazarlık sözcükleri ve dünyayı okuma. (Çev: S.Ayhan). Ankara: İmge Kitabevi.

Freire, P. (2014). *Yüreğin pedagojisi.* (Çev: Ö. Orhangazi). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Freire, P. (2017). *Ezilenlerin pedagojisi*. (Çev: D. Hattatoğlu ve E. Özbek). (14. baskı). İstanbul: Ayrıntı.

Gay, L. R., Mills, E. G., and Airasian, P. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications.* (10th ed). Boston: Pearson Education.

Giroux, H., and Simon, R. (1989). Popular culture as a pedagogy of pleasure and meaning. In H. Giroux, R. Simon, & Contributors *Popular culture: Schooling and everyday life* (pp. 1-29). New York: Bergin & Garvey.

Giroux, H. A. (2007). *Eleştirel pedagoji ve neoliberalizm*. (Çev: B. Baysal). İstanbul: Kalkedon.

Giroux, H. A. (2014). *Eğitimde kuram ve direniş*. (Çev: S. Demiralp). Ankara: Dost Kitabevi.

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş.* (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). (2. baskı). Ankara: Anı.

Goble, K. A. (2013). *Applying curricular filters: A qualitative study of high school visual art teacher perspectives and practice of visual culture art educatıon in the art classroom.* Unpublished Doctoral Thesis. Syracuse University: School of Education in the Graduate School.

Gooding-Brown, J. (2000). Conversations about art: A disruptive model of interpretation. *Studies in Art Education,* 42(1), 36-50.

Gökay, M. (2004). Modanın görsel kültür ve sanat eğitimindeki yeri. *Eğitim ve Bilim*, 29 (133), 39-46.

Graham, A. M. (2007). Art, ecology and art education: Locating art education in a critical place- based pedagogy. *Studies in Art Education,* 48(4), 375-391.

Graham, A. M. (2012). Teaching conversations, contemporary art, and figure drawing. *Art Education,* 65 (3), 6-11.

Gude, O. (2007). Principles of possibility: considerations for a 21st century art and culture curriculum, *Art Education,* 60 (1), 6-15.

Hamblen, K. A. (1997). Second Generation DBAE, Visual Arts Research, 23 (2), 98-106.

Hausman, J. (2007). Visual culture in the art class: Case studies. *Studies in Art Education,* 48(3), 316-509.

Hausman, J., Ploof, J., Duıgnan, J., Brown, W. K., and Hostert, N. (2010). The condition of art education: Critical visual art education club. *Studies in Art Education.* 51 (4), 368-374.

Herrmann, R. (2005). The disconnect between theory and practice in a visual culture approach to art education. *Art Education,* 58 (6), 41- 46.

Holt, D. (1990). Post-modernism vs. high modernism: The relationship to DBAE and its

critics. *Art Education*, 43(2), 42-46.

Hurwitz, A., and Day, M. (2007). *Children and their art: Methods for the elementary school*. (8.Baskı). USA: Thomson.

Inwood, H., and Taylor, W. R. (2012). Creative approaches to environmental learning: Two perspectives on teaching environmental art education. *International Electronic Journal of Environmental Education.* 2(1), 65-75.

Johnson, P. A. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev: Y. Uzuner ve M. Ö. Anay). (2. baskı). Ankara: Anı.

Kablan, Z. (2012). Öğretmen adaylarının ders planı hazırlama ve uygulama becerilerine bilişsel öğrenme ve somut yaşantı düzeylerinin etkisi. *Eğitim ve Bilim,* 37 (163), 239-253.

Kale, N. (2011). Modernizmden postmodernist söylemlere doğru. *Doğu- Batı,* 19 (6), 31-51.

Karadağ, C. (2004). *Görme kültürü.* Ankara: Doruk Yayınları.

Karadeniz, Ö. O. (2018). *Hegemonik görsel kültüre karşı yıkıcı pratikler olarak bağımsız dijital oyunlar*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Muğla: Muğla Sıktı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karagöz, İ. (2016). Görsel sanatlar dersi alan öğrencilerin görsel kültür okumalarıyla toplumsal cinsiyet algılarının belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Keifer-Boyd, K., Amburgy, M. P., and Knight, B. W. (2003). Three approaches to teaching visual culture in k-12 school. *Art Education*, 56 (2), 44-51.

Keifer-Boyd, K. T., and Maitland-Gholson, J. (2007). *Engaging visual culture*. Worcester, MA: Davis Publications.

Kemmis, S., and Wilkinson, M. (1998) Participatory action research and the study of practice. B. Atweh, S. Kemmis and P. Weeks (Eds) *Action research in practice: Partnerships for social justice in education.* London: Routledge.

Kesik, F. (2014). Eğitim yönetiminde çoğul bir ses: Eleştirel kuram. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi,* 7(4), 93-133.

Kıratlı, A. D. (2010). Students' opinions and applications regarding contemporary art. *The International Journal of The Arts in Society,* 5 (4), 173-181.

Kıratlı, A. D., and Erişti, S. D. (2011). The perception of turkish undergraduate art education students on the effect of cultural values through artistic representation. *The International Journal of The Arts in Society,* 6 (1), 139- 152.

Kırışoğlu, O. T. (2009). *Sanat kültür yaratıcılık görsel sanatlar ve kültür eğitimi-öğretimi*. Ankara: Pegem.

Kırışoğlu, O. T. (2005). Sanatta eğitim görmek öğrenmek yaratmak. (3.baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kırışoğlu, O. T. (2014). *Sanat bir serüven.* Ankara: Pegem.

Knochel, D. A. (2013) Social media, everyday imaging, and critical thinking in digital visual culture. *Visual Arts Research* 39 (2), 13-27.

Kraehe, A. (2010). Multicultural art education in an era of standardized testing: Changes in knowledge andskill for art teacher certification in Texas. *Studies in Art Education,* 51 (2), 162- 175.

Kumar, K. (2013). *Sanayi sonrası toplumdan post-modern topluma: Çağdaş dünyanın yeni kuramları.* (Çev: M. Küçük). (4.Baskı). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Kuru, B. N. (2009). *Visual culture in the context of turkey: Perceptions of visual culture ın turkish pre-service art teacher preparation*. Unpublished Doctoral Thesis. USA: University of North Texas.

Kolb, A. Y., and Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education,*4 (2), 193-212.

Lachapelle, R. (1997). Experiential learning and discipline-based art education. Visual Arts Research, 23 (2), 135- 144.

Lai, A., and Ball, L. E. (2002) Home is where the art is: Exploring the places people live through art education. *Studies in Art Education,* 44 (1), 47-66.

Leavy, P. (2009). *Method meets art: ars-based research practice*. New York: The Gilford Press.

Lenz, C. (2013). Sürdürülebilir demokratik toplumlar için eğitimin kilit rolü. (Çev: M. G.Tamer). *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 6 (2), 103-110.

Leppert, R. (2009). Sanatta anlamın görüntüsü imgelerin toplumsal işlevi. (Çev: İ. Türkmen). (2.baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Marshall, J. (2004). Articulate images: Bringing the pictures of science and natural history into the art curriculum. *Studies in Art Education,* 45(2), 135-152.

Mamur, N. (2012). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının görsel kültür diyaloglarına yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 12 (3), 2149-2174.

Mamur, N. (2014). Post-modernizmin sanat eğitimine yansıma biçimleri görsel kültür ve eleştirel pedagoji. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15 (2), 59-77.

Mamur, N. (2015). Resim-iş(görsel sanatlar) öğretmen eğitimi "müze eğitimi ve uygulamaları" dersinde görsel kültür kuramının kullanımı. *Education Sciences,* 10 (1), 29-53.

Mayo, P. (2011). *Gramscı, freire ve yetişkin eğitimi - Dönüştürücü eylem fırsatları*. (Çev: A. Duman). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Mayo, P. (2012). *Özgürleştiren praksis.* (Çev: H. H. Aksoy ve N. Aksoy). Ankara: Dipnot Yayınları.

Merriam S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev: S. Turan). (3. baskı). Ankara: Nobel.

Mertler, C. A. (2006). *Action research: Teachers as researchers in the classroom.* USA: Sage Publications.

McArthur, J. (2010) Time to look a new: Critical pedagogy and disciplines within higher education. *Studies in Higher Education*, 35 (3), 301-315,

McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam: Eleştirel pedagojiye giriş*. (Çev: M. Y. Eryaman, H. Arslan). Ankara: Anı Yayıncılık.

Milbrant, K. M. (1998). Postmodernism in art education: Content for life. *Art Education,* 51 (6), 47-53.

Milbrandt, K. M. (2004). Teaching-to-learn: A constructivist approach to shared responsibility. *Art Education,* 57 (5), 19-33.

Miles, B. M., Huberman, M.A., and Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook.* (3th ed). USA: SAGE Publications.

Mills, G. E. (2003). *Action research: A Guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri.* Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Görsel sanatlar dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara

Mirzoeff, N. (1998). *What is the visual culture? Visaul culture reader*. (ss.3-14). Mirzoeff, N. (Ed.). London and New York: Routledge.

Mirzoeff, N. (1999). *An introduction to visual culture*. London, UK: Routledge.

Mitchell, C., and Coltrinari, H. (2001). Journal writing for teachers and students. T. Barer-Stein and M. Kompf (Eds.). *The Craft of Teaching Adults,* (pp. 21-38). Toronto, Ontairo: Irwin Publishing.

Mitchell, W. J. T. (1994). *Picture Theory: Essays on verbal and visual representation.* USA: The University of Chicago Press.

Mitchell, W. J. T. (1995). *What is visual culture? Meaning in the visual arts: Views from the outside.* Lavin, I. (Ed.). Princeton: Institute for Advanced Study.

Mitchell, W. J. T. (2002). Showing seeing: A critique of visual culture. *Journal of Visual Culture,* 1(165), 165-171.

McIntosh, P. (2010). *Action research and reflective practice: Creative and visual methods to facilitate reflection and learning*. New York: Routledge.

Neperud, W. R. (1997). Art, ecology, and art education: Practices & linkages. *Art Education.* 50(6), 14-20.

Ng, K. Y., Van Dyne, L., and Ang, S. (2009). From experience to experiential learning: Cultural intelligence as a learning capability for global leader development. *Academy of Management Learning & Education,* 8(4), 511-526.

Özdemir, M. S. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 54, 277-306.

Özdemir, İ. (2014). Postmodern düşüncenin Türkiye'de eğitim sistemine yansımaları. *Milli Eğitim,* 204, 18-40.

Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler: eğitimde dönüşüm.* (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve öğretme.* (12. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Özpolat, A . (2010). Bir toplumsal değişme paradigması olarak demokrasinin eğitime yansımaları: Demokratik eğitim. *Milli Eğitim Dergisi,* 40 (185), 365-381.

Özsoy, V. (2015). *Görsel sanatlar eğitimi: Resim-iş eğitiminin tarihsel ve düşünsel temelleri.* (3.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Özsoy, V. ve Alakuş A. O. (2017). *Görsel sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri.* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Öztürk, N. (2006). *Görsel kültür ve reklam etkileşimi: Pazar benzerliği, ürün kategorisi ve standartlaştırma açısından dergi reklamlarında Türkiye, İspanya ve İngiltere karşılaştırması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Parsa, A. F. (2007). İmgenin gücü ve görsel kültürün yükselişi. *Fotoğrafya Dergisi,* 19. http://www.fotografya.gen.tr/cnd/index. php?id=226,329,0,0,1,0 adresinden 20 Mart 2015 tarihinde edinilmiştir.

Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research and evalutaion methods.* (3th ed).Thousand Oaks: Sage Publications.

Pauly, N. (2003). Interpreting visual culture as cultural narratives in teacher education. *Studies in Art Education,* 44(3), 264- 284.

Pekmezci, H. (2017). Gazi eğitim enstitüsü resim-iş bölümü ve bauhaus (yeni insanın tasarımı- yeni bir toplumun tasarımı). A. Artun ve E. Aliçavuşoğlu (Editörler), *Bauhaus: Modernleşmenin tasarımı* içinde (s.277- 302). İstanbul: İletişim Yayınları.

Popovich, K. (2006). Designing and ımplementing exemplary content, curriculum, and assessment in art education. *Art Education,* 59 (6), 33-39.

Rogoff, I. (1998). Studying visual culture. N. Mirzoeff (Ed.), *The visual culture reader* (pp. 14-26). London: Routledge.

Rose, G. (2002). *Visual Methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Sandell, R. (2009). Using Form + Theme + Content (FTC) for rebalancing 21st century art education. *Studies in Art Education,* 50(3), 209-304.

Saybaşlı, N. (2007). Görsel kültür özel sayısı- giriş. *Toplumbilim Dergisi,* , 22, 18.

Saybaşılı, N. (2017). *Sanat sahada: Görsel kültür çalışmalarında etnografik bilgi*. İstanbul: Metis.

Scales, P., Briddon, K. ve Senior, L. (2015). *Yaşam boyu öğrenme ve öğretim*. (Çev: Ü. Köymen). (2. baskı). Ankara: Palme Yayıncılık.

Schmuck, R. (2006). *Practical action research for change* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Serafini, F. (2011). Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy,* 54 (5), 342-350.

Shiner, L. (2013). *Sanatın icadı*. (3. Baskı). (Çev: İ. Türkmen). İstanbul: Sanat ve kuram.

Shohat, E., and Stam, R. (1998). Narrativizing visual culture: Towards a polycentric aesthetics. N. Mirzoeff (Ed.), *The visual culture reader* (pp. 27-49). New York: Routledge.

Smith, P. (2003). *Visual culture studies versus art education*. Arts Education Policy Review, 104 (4), 3- 8.

Smith, P. (2007). *Kültürel kuram*. (Çev: S. Güzelsarı ve İ. Gündoğdu). (2. baskı). İstanbul: Babil yayınları.

Somekh, B. (2006). *Action research: A methodology for change and development.* USA: Open University Press.

Sohn, J. (2004). *Web-enhanced art education: Constructing critical interpretations of visual culture in preservice art education.* Unpublished Doctoral Thesis. Penn State: The Pennsylvania State University, School of Visual Arts.

Soğancı, Ö. (2011). Türkiye'de görsel kültür: uluslararası öğrenci kitlesine yönelik bir uygulama örneği. *1. Sanat ve Tasarım Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı,* Ankara: Başkent Üniversitesi, s.72-76.

Spring, J. (2017). *Özgür eğitim*. (Çev: A. Ekmekçi). (5. baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Sullivan, G. (2002). Ideas and teaching: Making meaning from contemporary art. Y. Gaudelius and P. Speirs (eds), *Contemporary ıssues in art education,* (pp. 23-37). USA: Pearson Education.

Stankiewıcz, M. (2004). A dangerous business: Visual culture theory and education policy. *Arts Education Policy Review, 105* (6), 5-13.

Stokrocki, M. (2001). Go to the mall and get it all: Adolescents' aesthetic values in the shopping mall. *Art Education,* 54(2), 18-23.

Stringer, T. E. (2007). *Action research*. (3th ed). California: Sage Publications.

Stringer, E. T. (2008). Action research in education. (2. Baskı). Upper Saddle River NJ: Pearson Prentice Hall.

Stringer, E. (2014). Action research. (4th edition). USA: Sage Publications.

Sturken, M., and Cartwright. L. (2009). *Practices of looking: an introduction to visual culture,* New York: Oxford University Press.

Swift, J., and Steers, J. (1999). A manifesto for art in schools. *Journal of Art and Design Education,* 18(1), 7.

Şişman, M. (2018). *Eğitime giriş.* (18.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Taş, T. (2013). *Türkiye'de feminist görsel kültür ve beden sanatı.* Yayımlanmamış Doktora Tez. Ankara: Anakara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tavin, K. (2000). Teaching in and through visual culture. *Journal of Multi-cultural and Cross-cultural Research in Art Education,* 18, 37-40.

Tavin, K. M. (2003). *A critical pedagogy of visual culture as art education: Toward a performative inter/hypertextual practice.* Unpublished Doctoral Thesis. Penn State: Pennsylvania State University, School of Visual Arts.

Taylor, P. (2000). Madonna and hypertext: Liberatory learning in art education, *Studies in Art Education, 41* (4), 347-389.

Thompson, B. J. (2013). *İdeoloji ve modern kültür: Kitle iletişim çağında eleştirel toplum kuramı.* (Çev: İ. Çetin). Ankara: Dipnot Yayınları.

Tunç, A. Ö. ve Karadağ, E. (2013). Postmodernden oluşturmacılığa dijital öyküleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2(4), 310-315.

Türkkan, B. (2008). *İlköğretim görsel sanatlar dersi bağlamında görsel kültür çalışmaları: Bir eylem araştırması.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Türkcan, B. ve Coşkun, N. (2016). Görsel kültür çalışmaları. S. D. B. Erişti (Ed), *Görsel araştırma yöntemleri teori, uygulama ve örnek* içinde (s.73- 108). Ankara: Pegem Akademi.

Uysal, A. (2009). *Çağdaş görsel kültürde resimsel imge ve sanat eğitiminde yeni imge düzenleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Üster, M. (2011). *Antik dönem Anadolu takılarında görsel kültürün kodları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Villeneuve, P. (2003). Why not visual culture? *Art Education*, 56(2), 4-5.

Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (45), 88-104.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin .

Yılmaz, M. (2006). *Modernizmden postmodernizme sanat*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Yim, K. P. (2012). *Humanitarian visual culture curriculum: An action research study.* Unpublished Doctoral Thesis. The Ohio State University, Department of Art Education.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Yurdakul, B. (2004). Eğitimde davranışçılıktan yapılandırmacılığa geçiş için bilgi, gerçeklik ve öğrenme olgularının yeniden anlamlandırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 4(8), 109-120.

Yurdakul, B. (2005). Bilişötesi ve yapılandırmacı öğrenme çevreleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* (42), 279-298.

Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi). Ankara.

Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları.* Ankara.

Walker, J. A., and Chaplin, S. (1997). *Visual culture: An introduction*. Manchester, UK: Manchester University Press.

Zeichner, M. K., Melnick, S., and Gomez, L. M. (1996). *Currents of reform in preservice teacher education.* New York: Teachers College Press.

Wang, C. Y. (2010). The integration of folk art into the art curricula with implications for teacher education. *The International Journal of Organizational Innovation,* 3 (1), 116- 126.

Wilson, B. (2003). Of diagrams and rhizomes: Visual culture, contemporary art, and the impossibility of mapping the content of art education. *Studies in Art Education,* 44 (3), 214-229.

Wulf, C. (2010). *Eğitim bilimi: Yorumsamacı yöntem, görgül araştırma, eleştirel teori*. (Çev: H. H. Aksoy, H. Ö. Aras ve A. Kayahan). Ankara: Dipnot YayınlarI.

EKLER

EK-1. “Yer-Aidiyet” Etkinlik Planı
EK-2. “Kültürel Dönüşümden Yansımalar” Etkinlik Planı
EK-3. Wall-E Animasyon Filmi Etkinlik Formu
EK-4. Reklam Etkinlik Değerlendirme Formu
EK-5. Anlam Yaratma Süreci’ Etkinlik Planı
EK-6. Anlama Yaratma Süreci Etkinlik Formu
EK-7. Video ve Ders Gözlem Formu
EK-8. Odak Grup Görüşme Soruları- I
EK-9. Odak Grup Görüşme Soruları- II
EK-10. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları
EK-11. Yansıtıcı Günlük Soruları
EK-12. Süreç Odaklı Dereceli Puanlama Anahtarı
EK-13. Ürün Odaklı Dereceli Puanlama Anahtarı
EK-14. Etik Kurul Araştırma İzni
EK-15. İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni
EK-16. Öğretmen Adayı İzin Formu
EK-17. Öğrenci Gönüllü Katılım Formu
EK-18. Veli İzin Formu
EK-19. Öğretmen Adayı Gönüllü Katılım Formu
EK-20. Öğretmen Adayı Ders Planı

EK-1. “Yer-Aidiyet” Etkinlik Planı

Dersin Adı	Özel Öğretim Yöntemleri II
Sınıf	3. sınıf
Etkinlik Adı	‘Yer-Aidiyet’
Yaklaşık Süre	3 hafta (12 ders saati)
Tarih	26.02.2016- 11.03.2016
Araç- Gereçler	Atık malzemeler (3 boyutlu çalışma)
Yöntemler	Soru-cevap, Tartışma, Anlatım, grup çalışması
Kazanımlar	• Sanat- kültür haberleriyle ilgili kavramları listeler • Görselle yazılı ifadeleri birleştirir • Sanat yapıtının yer ile ilişkisini analiz eder • Okul dışındaki dünyayla bağlantı kurar • Günlük yaşamada sanatın rolünü takdir eder • Toplumsal sorunlara duyarlılık gösterir • Grup etkinliğinde işbirliğine uyum gösterir • Grupta kişisel görüşünü ifade eder • Sınıf tartışmalarına katılır • Problem çözmeye karşı olumlu tutum gösterir
Süreç	**I.Hafta/ 26.02.2016 - Kamusal sanata ilişkin haberler** • Richard Serra’nın ‘Yan Yatmış Kemer’ adlı eseri üzerine hazırlanan bilgi yaprağı dağıtılır. Bu eserin bulunduğu yerle ilişkisi üzerine düşünmeleri istenir. • Anadolu Üniversitesinde yer alan heykellerin bulunduğu yerle ve çevreye verdiği mesajla ilişkisi sorgulanır. • Öğretmen adayları 4’er kişilik gruplara ayrılır. Her bir gruba kamusal alandaki görsellerle ilişkili hazırlanan kültür-sanat haberleri dağıtılır. • Öğretmen adayları kamusal alanla ilgili haberleri okurlar ve birbirleriyle tartışırlar. • Bu haberlerle ilişkili hazırlanan kavram haritası şablonu dağıtılır. Öğretmen adaylarından grup halinde kamusal sanat haberlerinde gördükleri görsellerle ve metinler ilişkili kavram ağları oluşturmaları istenir. **Ödev:** Öğretmen adaylarına üç haftalık etkinlik sürecinde atık malzemelerden yararlanarak üç boyutlu bir sanat çalışma yapmaları ve bu çalışmayı kampüs alanında bir yer koyarak bulunduğu yerle ilişkini sorgulamaları söylenir. (Bu çalışma kampüs alanına yerleştirildiğinde

Süreç	küçük bir boyutta kalacağından onu photoshop yoluyla büyüterek bulunduğu yerle ilişkisini irdelemelerinin daha iyi olacağı söylenir.)
	II.Hafta /04.03.2016- Röportaja hazırlık
	• Dersin ilk saatinde bir önceki hafta işlenen dersle ilişkili bilgilendirmeler yapılmıştır. • Araştırmacı kamusal alan ve görsel kültür bağlamında hazırladığı sunumu yapar. • Öğretmen adaylarından bir önceki hafta oluşturdukları gruplarla biraraya gelmeleri istenir. • Öğretmen adaylarının bir önceki hafta kamusal sanat haberlerine ilişkin hazırladıkları ve araştırmacının topladığı kavram haritaları tekrar gruplara dağıtılır. • Gruplardan kavram haritasına ilişkin oluşturdukları kavramlardan yola çıkarak 4 tane soru yazmaları istenir. • Öğretmen adaylarına hazırladıkları soruları ders saati dışında belirlenen gün ve saatte farklı alanlarda (sosyoloji, resim, grafik) uzman olan öğretim elemanlarına yöneltecekleri söylenir. • Öğretmen adaylarının bu soruları bir röportaj biçiminde aktarmaları beklendiği için araştırmacı dersin sonunda röportajın ne olduğu ile ilgili kısa bir sunum yapar.
	III.Hafta / 11.03.2016 Sanatsal çalışmaların değerlendirilmesi
	• Dersin ilk saatinde röportajlarını gerçekleştiren öğretmen adaylarının röportaj videoları izlenir ve üzerine konuşulur. • Araştırmacıya e-posta ile gönderilen sanatsal çalışmalar akıllı tahtada açılır. • Sanatsal çalışmaları değerlendirmek üzere araştırmacının daha önceden hazırladığı RUBRIK öğretmen adaylarına dağıtılır. • Öğretmen adaylarının birbirilerinin çalışmaları üzerine tartışmaları sağlanır.
Değerlendirme	Süreç ve ürün odaklı oluşturulan Dereceli Puanlama Anahtarından (RUBRİK) yararlanılır.

EK-2. ‘Kültürel Dönüşümden Yansımalar’ Etkinlik Planı

Dersin Adı	Özel Öğretim Yöntemleri II
Sınıf	3. sınıf
Etkinlik Adı	‘Kültürel dönüşümden yansımalar”
Yaklaşık Süre	3 hafta (12 ders saati)
Tarih	01.04.2016- 15.04.2016
Araç- Gereçler	Reklam ve afiş görselleri
Yöntemler	Soru-cevap, Tartışma, Anlatım
Teknik	Kolaj, afiş
Kazanımlar	• Popüler kültürün günümüz görsel sanatlarına etkisini açıklar. • Çağdaş medyadaki imaj, yazı ve sembol gibi unsurların yönlendirici etkisini açıklar. • Günlük yaşamından yola çıkarak görsel sanat çalışmasını oluşturur. • Deneyimlerini farklı fikirler, sanat formları ve kültürel temalarla ilişkilendirerek görsel sanat çalışması oluşturur.
Süreç	**I.Hafta/01.04.2016- Wall-e animasyon filmi**
	• Dersin ilk saatinde Wall-e animasyon filmi izletilir. • Film üzerine sözlü görüşler alınır. • Filmi değerlendirme üzerine hazırlanan etkinlik formu dağıtılır. • Öğretmen adayları filmi günümüz toplumuyla ilişkisini değerlendirip düşüncelerini eskizler üzerinden anlatılar. **Ödev:** Öğretmen adaylarından sosyal medyada ilgililerini çeken reklam veya afiş görselleri getirmeleri istenir.
	II.Hafta/ 08.04.2016 Görsel kültür formlarını (reklam, afiş) anlama
	• Dersin ilk saatinde görsel kültür formları üzerine hazırlanan sunum yapılır. • Yan anlam ve gerçek anlam ilişkisi üzerinden reklamların ve afişleri anlamları sorgulanır. • Tartışma odaklı bir ortam yaratılarak öğretmen adaylarından sosyal medya içerikli getirdikleri reklam ve afiş görsellerinin anlamlarını sorgulamaları istenir.
	III.Hafta/ 15.04.2016 Barbara Kruger
	• Dersin ilk saatinde Barbara Kruger’in sanatsal çalışmaları üzerine kısa bir sunum yapılır. • Dersin diğer saatinde öğretmen adaylarına 3 haftalık etkinlik sürecini göz önünde bulundurarak bir afiş tasarlamaları istenir.

	• Afiş çalışmasında izledikleri Wall-e anismayon ile Barbara Kruger'in çalışmaları arasında anlamsal ya da biçimsel olarak ilişkilendirmeler yapmaları söylenir. • Afiş tasarımının kolaj tekniği ile yapılması istenir. • Dersin son 3 saati uygulama şeklinde geçer.
Değerlendirme	Süreç ve ürün odaklı oluşturulan Dereceli Puanlama Anahtarından (RUBRİK) yararlanılır.

EK-3. Wall-E Animasyon Filmi Etkinlik Formu

Öğretmen Adayının Adı- Soyadı: Tarih:

1. Filmin ana karakteri kimdir?

.....
.....
.....

2. Filmde en çok ne dikkatinizi çekti?

.....
.....
.....

3. Sizce bu film kimler için yapılmıştır? Neden?

……
……
……

4. Sizce bu filmde sosyo-kültürel anlamda ne tür mesajlar verilmektedir?

……
……
……

5. Sizin bu filmde algıladığınız mesajı bir eskizle yorumlayınız ve görselinizi destekleyen yazılar ekleyiniz.

……
……
……
……
……

EK-4. Reklam Etkinlik Değerlendirme Formu

1. Gündelik hayatınızda reklam imgeleri nasıl bir etkiye sahiptir?

……

2. Bu etkinlikte günlük hayatınızda çok sık karşılaştığınız reklam imgelerinden yola çıkılmasını eğitimsel gelişiminiz açısından nasıl değerlendirirsiniz?

……..

3. Daha önceleri çevrenizdeki görsel imgeler (billboard, reklamlar, afişler vs) hangi yönlerden dikkatinizi çekmişti? Bu görsel imgelerin sizin üzerinizdeki etkisi nasıldı?

……..

4. Oluşturduğunuz reklam tasarımınızda izlediğiniz animasyon filmi (Wall-e) ile Barbara Kruger'in çalışmaları arasında nasıl bir ilişki kurdunuz?

……..

5. Bu etkinliği kendi mesleki yaşantınızda uygulamak ister misiniz? Neden?

……..

6. Bu etkinliği görsel sanatlar eğitimi ortaöğretim kademesi öğrencilerin (5, 6, 7 ve 8.sınıf) bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim özelliklerini dikkate alarak nasıl uygularsınız/yorumlarsınız? ya da nasıl bir ders tasarısına dönüştürürsünüz?

……..

7. Etkinliğin ortaöğretim öğrencilerine hangi yönlerden katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?

……..

8. Bu konuda eklemek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz varsa lütfen belirtiniz?

……

EK- 5. Anlam Yaratma Süreci' Etkinlik Planı

Dersin Adı	Özel Öğretim Yöntemleri II
Sınıf	3. sınıf
Etkinlik Adı	'Anlam yaratma süreci"
Yaklaşık Süre	2 hafta (8 ders saati)
Tarih	22.04.2016- 29.04.2016
Araç- Gereçler	Çağdaş sanat eseri görselleri
Yöntemler	Soru-cevap, Tartışma, Anlatım
Kazanımlar	• Günlük yaşamından yola çıkarak görsel sanat çalışmasını oluşturur. • Deneyimlerini farklı fikirler, sanat formları ve kültürel temalarla ilişkilendirerek görsel sanat çalışması oluşturur. • Kişisel fikirlerin ve değer yargısının sanat eserinin değerlendirilmesindeki etkisini açıklar. • Kişisel ve bağlamsal bilgiler temelinde sanat eserini inceler. • Görsel sanat çalışmasını oluşturmak için güncel sanattan yararlanır. • Sanat eserinde sosyal ve kültürel inanışların etkisini yorumlar.
Süreç	**I.Hafta/ 22.04.2016 'Yok Olmadan' sergisi**
	• Dersin ilk saatinde İstanbul Modern Sanatlar Müzesindeki 'Yok Olmadan' konulu serginin videosu izletilir. • Videodaki eserleri üzerine görüşler alınır. • Dersin son iki saatinde ise bu sergideki eserlerin yer aldığı etkinlik formu dağıtılır. • Öğretmen adayları etkinlik formunda soruları cevaplar. • Bu etkinlik kapsamında bir tema belirlemeleri istenir. • Etkinlik formları araştırmacı tarafından toplanır.
	II.Hafta/ 29.04.2016 Anlam yaratma süreci
	• Dersin ilk saatinde geçen haftaki ders süreci hakkında bir hatırlatma yapılır. • Araştırmacı tarafından geçen hafta toplanan etkinlik formları tekrar dağıtılır. • Öğretmen adaylarından kampüs alanı içerisinde bu formlarda belirledikleri temayla ilişkili oldukları bir görselin fotoğrafını çekmeleri istenir. (Yaklaşık 60 dk bir zaman verilir) • Öğretmen adaylarından temayla ilişkili olarak çektikleri fotoğrafı yeniden resmetmeleri beklenir.
Değerlendirme	Süreç ve ürün odaklı oluşturulan Dereceli Puanlama Anahtarından (RUBRİK) yararlanılır.

EK-6. Anlama Yaratma Süreci Etkinlik Formu

Öğretmen Adayının Adı- Soyadı:

Tarih:





Bu yapıt benim için neyi ifade ediyor? (izleyici)	**Bu yapıt onu yapan kişi için ne ifade etmektedir? (sanatçı)**

Soru: Yukarıdaki eserlerden çıkardığınız anlamla ilişkili kampüs içinden bir fotoğraf çekiniz. Çektiğiniz fotoğrafı; karakalem, suluboya ya da karışık teknik olarak yorumlayınız.

EK-7. Video ve Ders Gözlem Formu

Gözlemin Amacı: Görsel kültürün temel dinamikleri (popüler kültür, kültür endüstrisi, kitle kültürü, medya kültürü) ile ilgili tanımlamalar yaparak sınıf içindeki farklı etkileşim biçimlerinin eleştirel düşünmeye katkısını ortaya çıkarmaktır.
Açıklama: Ders; 1.)Öğrenci 2.) öğrenme ortamı ve öğretmen 3.) Ders içeriği ve kazanımlar boyutunda değerlendirilmiştir.

Gözlenen Nitelik	**Evet**	**Hayır**	**Kısmen**	**Açıklama**
Öğrenci/ler				
Görsel kültürün işlevsel, iletişimsel ve estetiksel amacı doğrultusunda görsel olanı yorumladılar mı?				
Medyada şekillenen görsellere karşı eleştirel bir tavır sergilediler mi?				
Kendilerine gösterilen çizgi filmin içeriğini kavradılar mı?				
Medya ile kültür arasındaki ilişkiden yola çıkarak görsel kültürü yorumladılar mı?				
Günlük hayatlarıyla kendilerine gösterilen görsel imgeler arasında ilişki kurdular mı?				
Sanatı günlük hayatı içinde düşünebildiler mi?				
Görsel kültürün temel dinamiklerinden popüler kültürü tartıştılar mı?				
Kendilerine verilen örneği sorgulayıp analiz ettiler mi?				
Kendilerine gösterilen görsel imgeleri anlamlandırabildiler mi?				
Öğrenme sürecine etkin katılım sağladılar mı?				

Geçmişteki bilgilerinden yararlanarak açıklamalarda bulundular mı?				
Kültürel ürünlerin gündelik yaşam üzerindeki etkisini sorguladılar mı?				
Gözlenen Nitelik				
Öğrenme Ortamı ve Öğretmen	**Evet**	**Hayır**	**Kısmen**	**Açıklama**
Öğrencilerin dikkatini ders içeriğine çekebildi mi?				
Sınıfta öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edecekleri demokratik bir ortam oluşturabildi mi?				
Açık olarak tanımlanmış ve kolayca anlaşılabilen etkinlik yönergeleri sunabildi mi?				
Görsellerin yaratılma nedenine, anlamına ve yaratıcısının niyetine dikkat çekti mi?				
Öğrencilerle etkili öğrenme-öğretme etkileşimi kurabildi mi?				
Öğrencileri günlük estetik deneyimleri yaşatan sahneler üzerine düşündürebildi mi?				
İmgenin ya da imgelerin algılanışı ya da değerlendirilmesinin kişinin görme biçimine göre değiştiğini ifade etti mi?				
Görsel iletilerin eleştirel gözle algılanmasını, değerlendirilmesini ve anlamlandırılmasını sağlayabildi mi?				
Sınıf ortamında çoğulcu bir bakış açısı geliştirebildi mi?				
Günlük yaşamın estetiksel deneyimleri hakkında öğrencilerle diyalog başlatabildi mi?				
Yaşam ve sosyal bağlam üzerine öğrencilerde farklı bakma pratikleri oluşturabildi mi?				
Sanatı öğrencilerin diğer insanlarla ilişkilerine entegre edebildi mi?				

Gözlenen Nitelikler				
Ders İçeriği ve Kazanımlar	**Evet**	**Hayır**	**Kısmen**	**Açıklama**
Derste görsel kültürün temel kavramlarına/termonolijisine yer verilmiş mi?				
Kavramlar uygun örneklerle/görsellerle desteklenmiş mi?				
Kavramlar ve kullanılan görsel imgeler (ya da hareketli imgeler) dersin içeriğini destekliyor mu?				
Ders içeriği öğrencileri sanat eğitimi, görsel kültür çalışmaları, estetik gibi konularda düşünmeye cesaretlendiriyor mu?				
Ders öğretim materyalleri ve uygulamaları öğrencileri sanat, toplum ya da günlük estetik deneyimler üzerine eleştirel ve yaratıcı düşünmeye yönlendiriyor mu?				

EK-8. Odak Grup Görüşme Soruları- I

(‘Yer-Aidiyet’ etkinliği)

1. Görsel kültür eğitimi kapsamında gerçekleştirdiğimiz kamusal alanla ilgili etkinliğimizi değerlendirdiğinizde, diğer derslerinizden farklı gördüğünüz unsurlar nelerdir?
   Sonda: Planlama açısından
   Uygulama ve etkinlikler açısından
   Değerlendirme açısından
   Fiziksel öğrenme çevresi açısından
   Sanatsal açıdan
   Düşünme becerileri açısından
2. Kamusal alanla ilgili etkinliğimizi uygularken sınıf ortamında oluşan iletişim ve etkileşim konusunda neler söyleyebilirsiniz?
   Sonda: Grupla etkileşim
   Öğretmenle etkileşim
   Öğrenen çevre ile etkileşim
3. Kamusal alanla ilgili yapılan etkinlik sürecinde hoşunuza giden şeyler nelerdir?
   Sonda: Ders süreci
   Görüşme yapma
   Günlük yaşamla etkileşim
4. Daha önceleri kampüs içindeki sanatsal imgeler hangi yönlerden dikkatinizi çekmiştir? Bu sanatsal imgelerin sizin üzerinizdeki etkisi nasıldı?
   Sonda: Yeri
   Biçimi
   Sanatçısı
   Mesajı
5. Kamusal alanla ilgili okuduğunuz haberler üzerine hazırladığınız röportaj sorularının sizlere neler kattığını düşünüyorsunuz?
6. Kamusal alanla ilgili yaptığımız etkinliği birkaç kelime ile tanımlayınız desem nasıl tanımlarsınız?
   Sonda: Zorlayıcı
   Öğretici
   Yaratıcı

Uygulanabilir

7. Röportaj yapmanın sizde nasıl bir duygu durumu yarattığını düşünüyorsunuz?
   Sonda: Araştırmacı, heyecanlı, sıkıcı, meraklı, gergin, rahat, yaratıcı vs..
8. Röportaj yapmanın sizi etkinlik sürecine nasıl dâhil ettiğini düşünüyorsunuz?
   Sonda: Dolaylı

   Doğrudan
9. Kendi sanatsal uygulamanızı oluştururken ne tür kaygılar yaşadınız?
   Sonda: Mesajı (Anlamı)

   Mekânı

   Biçimi
10. Bu etkinliğin günlük yaşamınızda ne tür değişiklikler yarattığını düşünüyorsunuz?
    Sonda: Eleştirel düşünme açısından

    Yaratıcı düşünme açısından

    Estetiksel sorgulama açısından

    Aidiyeti sorgulama açısından
11. Öğretmen adayı olarak bu etkinliğin size neler kazandırdığını düşünüyorsunuz?
    Sonda: Uygulama

    Planlama

    Öğretmen Özellikleri
12. Bu etkinliğin Görsel Sanatlar Eğitimi Ortaokul kademesi öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, gelişim özelliklerini dikkate alarak nasıl uygularsınız?/yorumlarsınız? ya da nasıl bir ders tasarısına dönüştürürsünüz?
13. Etkinliğin ortaöğretim öğrencilerine hangi yönlerden katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?

Sonda: Bilişsel, sosyal, kültürel, duyuşsal

EK-9. Odak Grup Görüşme Soruları- II

1.Görsel kültür eğitimi temelli bu derste diğer eğitim yaşantılarınızdan farklı gördüğünüz unsurlar nelerdir?

Sonda: Planlama açısından

Uygulama ve etkinlikler açısından

Değerlendirme açısından

Fiziksel öğrenme çevresi açısından

Sanatsal öğrenme açısından

2. Görsel kültür eğitimi temelli bu derste oluşan iletişim ve etkileşim konusunda neler söyleyebilirsiniz?

Sonda: Sınıf içi etkileşim

Günlük yaşamla etkileşim

Çevreyle etkileşim

Görsel dünya ile etkileşim

Teknoloji ile etkileşim

3. Görsel kültür eğitimi temelli bu derste en çok hoşlandığınız/beğendiğiniz etkinlik nedir? lütfen hoşlanma nedenlerinizi açıklar mısınız?

4. Görsel kültür eğitimi temelli bu derste hoşlanmadığınız etkinlik nedir? Lütfen hoşlanmama nedenlerinizi açıklar mısınız?

5. Sınıf içinde ya da okul dışında grup olarak yaptığınız etkinliklerin size neler kazandırdığını düşünüyorsunuz?

Sonda: Öğretmen yeterlikleri açısından

Görsel sanatlar öğretimi açısından

Sanatsal gelişim açısından

Sosyal farkındalık açısından

6. Görsel kültür eğitimi temelli bu dersteki uygulamaların kendi sanatsal gelişiminize ne tür katkılar sağladığını düşünüyorsunuz?

Sonda: Günlük yaşamla ilişkilendirme

Sosyo-kültürel farkındalık

Günlük estetik deneyim

Sanatsal uygulama deneyimi

7. Görsel kültür eğitimi temelli bu dersin sizlere katkılarının neler olduğunu düşünüyorsunuz?

Sonda: Bilişsel açıdan (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme)

Sosyal açıdan

Duyuşsal açıdan

8. Görsel kültür eğitimi temelli bu dersin öğretmenlik meslek bilgileri açısından sizlere sağladığı katkılar nelerdir?

Sonda: Öğrenme ortamı oluşturma açısından

Ders planlama ve tasarlama açısından

Etkinlikleri izleme ve değerlendirme açısından

Öğrenci tanıma ve ilgi-ihtiyaçlarını takip etme açısından

Öğretmen özellikleri açısından

9. Görsel kültür temelli öğretim etkinliklerinin ilk ve ortaöğretim öğrencilerine hangi yönlerden katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?

Sonda: Bilişsel

Sosyal

Kültürel

Duyuşsal

10. İlk ve ortaöğretime yönelik görsel kültür temelli sanat öğretim etkinlikleri planlarken neler düşündünüz?

11. Görsel kültür temelli sanat öğretim etkinliklerinin Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programına nasıl bir katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?

12. Bu derste yaptığımız etkinlikleri ve ders sürecini nasıl tanımlarsınız?

Sonda: Zorlayıcı

Öğretici

Yaratıcı

Uygulanabilir

13. Görsel kültür eğitimi temelli bu dersle ilgili başka görüş ve önerileriniz nelerdir?

EK-10. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları

(‘Öğretmenlik Uygulaması’ dersi kapsamında)

1. Görsel kültür eğitimi temelli uyguladığınız etkinlikler ile ilgili rol ve sorumluluklarınızın neler olduğunu düşünüyorsunuz?
   Sonda: Okul dışında

   Öğrenme ortamında

   Etkinliklerde

   Görevlerde
2. Görsel kültür eğitimi temelli uyguladığınız ders planları ile ilgili neler düşünüyorsunuz?
   Sonda: Sınıf içi ortam

   Okul dışı ortam

   Öğrenme ve değerlendirme
3. Görsel kültür eğitimi temelli uyguladığınız ders planlarının ne gibi güçlü yanları bulunmaktadır?
4. Görsel kültür eğitimi temelli uyguladığınız ders planlarının zayıf yanları nelerdir?
   Sonda: Zaman

   Mekân

   Öğrenme ve değerlendirme
5. Görsel kültür eğitimi temelli etkinliklerin uygulanmasında;
   Sonda: Görsel sanatlar öğretmenlerinden

   Okul yönetiminden

   Milli Eğitim Bakanlığından beklentiler nelerdir?
6. Sizce görsel kültür eğitimi temelli uyguladığınız etkinlikler çocukların günlük hayatı anlamalarında ne gibi değişiklikler yaratmıştır?
7. Görsel kültür eğitimi temelli uyguladığınız etkinlikler ile görsel sanatlar dersinde gözlemlediğiniz unsurları karşılaştırdığınızda ne gibi değişimler olmuştur?
8. Sizce görsel kültür eğitimi temelli uyguladığınız ders planları ile öğrenciler sanatsal anlamda ne gibi deneyimler elde ettiler?
   Sonda: Estetiksel gelişim

   Sanatsal bilgiyi kazanma

   Uygulama becerileri
9. Sizce görsel kültür eğitimi temelli uyguladığınız ders planlarının öğrencilere eğitimsel anlamda ne gibi katkıları olmuştur?

Sonda: Bilişsel açıdan (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme)

Sosyal açıdan

Duyuşsal açıdan

10. Görsel kültür eğitimi temelli bu derste oluşan iletişim ve etkileşim konusunda neler söyleyebilirsiniz?
Sonda: Sınıf içi etkileşim

Günlük yaşamla etkileşim

Çevreyle etkileşim

Görsel dünya ile etkileşim

Teknoloji ile etkileşim

11. Görsel kültür eğitimi temelli bu dersin öğretmenlik meslek bilgileri açısından sizlere sağladığı katkılar nelerdir?
Sonda: Öğrenme ortamı oluşturma açısından

Ders planlama ve tasarlama açısından

Etkinlikleri izleme ve değerlendirme açısından

Öğrenciyi tanıma ve ilgi- ihtiyaçlarını takip etme açısından

Öğretmen özellikleri açısından

EK- 11. Yansıtıcı Günlük Soruları

(Özel Öğretim Yöntemleri II dersi kapsamında)

Tarih: …/…/…

Aşağıdaki sorular, ders sürecinde yaptığımız öğrenme etkinliklerini açıklama, uygulama ve değerlendirme aşamalarına yönelik deneyimlerinizi yansıtmak için hazırlanmış açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Burada verilen bilgiler gizli tutulacaktır. Lütfen her soruyu samimi ve içten bir şekilde cevaplayınız. Katılımınız için teşekkür ederim.

Not: Sorulara vereceğiniz yanıtları sizlere verilen A4 boyutundaki canson kâğıtlarına görseller çizerek, (karikatür, desen ..vs) şiirler ekleyerek ya da fotoğraf yapıştırarak destekleyebilirsiniz.

Öğretmen adayının adı-soyadı:

Numarası:

Etkinlik adı:

1. Bugünkü ders süreci öğrenme etkinliğini açıklayınız.

……

2. Öğrenme etkinliğinin size ne gibi katkılarda bulunduğunu düşünüyorsunuz?

……

3. Bu hafta yaptığınız etkinliğin en güçlü öğrenme deneyimi nedir?

……..

4. Bugünkü dersin günlük yaşamınıza ne tür katkıları olmuştur? Açıklayınız.

……..

5. Etkinliğin tüm aşamalarını gözden geçirerek öğrendikleriniz ve deneyimleriniz doğrultusunda öğretmenlik mesleği vizyonunuzu değerlendiriniz.

……..

6. Başka eklemek istediğiniz görüş ve önerileriniz varsa lütfen belirtiniz

……..

EK-11. (Devam) Yansıtıcı Günlük Soruları

(Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında)

Tarih: …/…/…

Aşağıdaki sorular, kendi uygulama sürecinde gerçekleştirdiğiniz öğrenme etkinliklerini açıklama, uygulama ve değerlendirme aşamalarına yönelik deneyimlerinizi yansıtmak için hazırlanmış açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Burada verilen bilgiler gizli tutulacaktır. Lütfen her soruyu samimi ve içten bir şekilde cevaplayınız. Katılımınız için teşekkür ederim.

Öğretmen adayının adı-soyadı:

Uyguladığı etkinlik adı:

1. Bugünkü ders süreci öğrenme etkinliğini açıklayınız.

……
……

2. Görsel kültür temelli uyguladığınız etkinlik kapsamında derste oluşan iletişim ve etkileşim konusunda neler söyleyebilirsiniz?(sınıf içi etkileşim, çevreyle etkileşim, günlük yaşamla etkileşim, görsel dünya ile etkileşim, teknoloji ile etkileşim..vs)

……
……

3. Bugünkü uyguladığınız etkinliğin ortaöğretim öğrencilerine hangi yönlerden katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz? (Bilişsel, sosyal, kültürel, duyuşsal)

……
……

4. Bugünkü uygulama etkinliğinizin tüm aşamalarını gözden geçirerek öğrendikleriniz ve deneyimleriniz doğrultusunda öğretmenlik mesleğinize ve günlük yaşamınıza ne tür katkıları olmuştur? (olumlu veya olumsuz)

……
……

EK- 11. (Devam) Yansıtıcı Günlük Soruları

(Öğretmenlik adaylarının kendi öğrencilerine ilişkin sorular)

Tarih: …/…/…

Aşağıdaki sorular, ders sürecinde yaptığımız öğrenme etkinliklerini açıklama, uygulama ve değerlendirme aşamalarına yönelik deneyimlerinizi yansıtmak için hazırlanmış açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Burada verilen bilgiler gizli tutulacaktır. Lütfen her soruyu samimi ve içten bir şekilde cevaplayınız. Katılımınız için teşekkür ederim.

Öğrencinin adı-soyadı:

Sınıfı:

Etkinlik adı:

1. Bugünkü ders sürecini açıklayınız.

……
……
……
……

2. Bugünkü etkinliğin sizi memnun eden ve endişelendiren yönleri nelerdir?

……
……,
,,,

EK-12. Süreç Odaklı Dereceli Puanlama Anahtarı

Öğrencinin Adı- Soyadı:

SÜREÇ ODAKLI DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI (YER-AİDİYET ETKİNLİĞİ)

Tarih:

ÖLÇÜTLER	4 50	3	2	1	
Bilginin Yapılandırılması	Kamusal alanla ilgili kültür-sanat haberlerinden edinilen derinlemesine bilgilerle çok sayıda öneriler getirerek problem durumunu belirlemiştir.	Kamusal alanla ilgili kültür-sanat haberlerinden edinilen bilgilerle öneriler getirilerek problem durumunu belirlemiştir.	Kamusal alanla ilgili kültür-sanat haberlerinden yola çıkarak yetersiz sayıda öneriler getirerek problem durumunu belirlemiştir.	Kamusal alanla ilgili kültür-sanat haberleriyle ilişkili öneriler getirmemiş ve problem durumunu belirlememiştir.	
Sınıf dışındaki dünyayla etkileşim	Süreçte dışarıda elde ettiği günlük deneyimlerinden yararlanmakta, okul dışındaki gerçek dünya problemlerini sınıf etkinliklerinde tartışma ve ilişkilendirme istekliliği göstermektedir.	Süreçte dışarıda elde ettiği günlük deneyimlerinden yararlanmakta, okul dışındaki gerçek dünya problemlerini sınıf etkinliklerinde tartışmaktadır.	Süreçte dışarıda elde ettiği günlük deneyimlerini ve okul dışındaki gerçek dünya problemlerini sınıf etkinliklerinde tartışmada öğretmen rehberliğine ihtiyaç duymaktadır.	Okul dışında elde ettiği günlük deneyimleri ve gerçek dünya problemlerini sınıftaki etkinliklerle ilişkilendirememektedir.	
Hazırlık ve araştırma süreci	Etkinlikle ilgili verilen tüm okumalar ve araştırmalar yapılarak sınıf içi tartışmalara etkin bir biçimde katılmıştır.	Etkinlikle ilgili verilen tüm okumalar ve araştırmalar yapılarak sınıf içi tartışmalara katılmıştır.	Etkinlikle ilgili verilen okumaların ve araştırmaların bir kısmı yapılarak sınıf içi tartışmalara çok az katılmıştır.	Etkinlikle ilgili verilen okumalar ve araştırmalar yapılmamış, sınıf içi tartışmalara katılmamıştır.	
Soru Hazırlama	Problem durumuyla ilgili sorular amaca uygun ve oldukça kapsamlı hazırlanmıştır.	Problem durumuyla ilgili sorular amaca uygun bir şekilde hazırlanmıştır.	Problem durumuyla ilgili sorulara amaca uygun ancak çok az sayıda hazırlanmıştır.	Problem durumuyla ilgili sorular amaca uygun bir şekilde hazırlanmamıştır.	
Anlamlı İletişim	Grup etkinliğinde işbirliğine uyum göstererek hem grup üyeleriyle hem de öğretmenle sürekli iletişim halinde olmuştur. Grupta kişisel görüşünü ifade etmiş, sınıf tartışmalarına katılma istekliliği göstermiştir.	Grup etkinliğinde işbirliğine uyum göstererek grup üyeleriyle veya öğretmenle iletişim halinde olmuştur. Grupta kişisel görüşünü ifade etmiş, sınıf tartışmalarına katılmıştır	Grup etkinliğinde işbirliğine uyum göstererek grup üyeleriyle veya öğretmenle çok az iletişime geçmiştir. Yeterince sınıf tartışmalarına katılmamıştır.	Grup etkinliğinde grup üyeleri veya öğretmenle iletişime geçmemiştir.	
Zamanı etkin kullanma	Sürece ilişkin verilen sorumluluklar ve görevleri zamanında yerine getirmeye yönelik üstün bir çaba göstermiştir.	Sürece ilişkin verilen sorumlulukları ve görevleri zamanında yerine getirmeye yönelik çaba göstermiştir.	Sürece ilişkin verilen sorumlulukları ve görevleri zamanında yerine getirmeye yönelik yeterli bir çaba göstermemiştir.	Sürece ilişkin verilen sorumlulukları ve görevleri zamanında yerine getirmeye yönelik çaba göstermemiştir.	

Yukarıdaki puanlama anahtarı "analitik dereceli puanlama anahtarı" biçimde düzenlenmiştir. Tabloda 4'ten 1'e doğru gittikçe öğretmen adayının belirlenen ölçütler bakımından gösterdiği performansın yeterliliği gösterilmektedir

Derece	4	3	2	1
Nitelik	Mükemmel	İyi	Orta	Geliştirilmeli
Puanlama				

EK-13. Ürün Odaklı Dereceli Puanlama Anahtarı

ÜRÜN ODAKLI DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI (YER- AİDİYET ETKİNLİĞİ)

Öğrencinin Adı- Soyadı: Tarih:

ÖLÇÜTLER	4	3	2	1	
Tematik sorgulama ve araştırma	Kendisine verilen tema üzerine farklı çözümler aramıştır. Düşüncelerini farklı disiplinlerle bağlantılar kurarak oluşturmuştur. Problem çözmeye karşı olumlu tutum göstermiştir.	Kendisine verilen tema üzerine çözümler üretmiştir. Fikirlerini genişletmek için farklı disiplinlerden yararlanmıştır. Problem çözmeye dönük yeterince çaba göstermiştir.	Kendisine verilen tema üzerine çözüm üretmede sıkıntı yaşamıştır. Farklı disiplinlerle kurduğu bağlantılar yeterli değildir. Problem çözmeye dönük sınırlı düzeyde çaba göstermiştir.	Kendisine verilen tema üzerine fikir geliştirememiştir. Problem çözmeye dönük çabası yoktur.	
Yaratıcı anlatım	Çalışma temaya uygun bir biçimde yapılandırılmış, duygu ve düşünceler özgün bir biçimde ifade edilmiştir.	Çalışma temaya uygun bir biçimde yapılandırılmış, duygu ve düşünceler etkili bir biçimde ifade edilmiştir.	Çalışmada temaya uygun bir biçimde yapılandırılmada problemler vardır. Duygu ve düşüncelerin sunumunda bilinen örnekler çerçevesinde hareket edilmiştir.	Çalışmada temaya uygun bir biçimde yapılandırılamamıştır. Çalışmada özgün bir anlatım oluşturulamamıştır.	
Araç gereç ve tekniğin kullanımı	Sanatsal çalışmada amacına uygun olarak seçtiği materyal ve teknik sıradışı bir anlatım oluşturmuştur.	Sanatsal çalışmada amacına uygun olarak seçtiği materyal ve teknik ile etkili bir anlatım oluşturmuştur.	Sanatsal çalışmayı oluşturmada amacına uygun materyal ve teknik seçiminde problemler yaşanmıştır.	Sanatsal çalışmada materyal kullanımı uygunsuz ve teknik bilgi yetersizdir.	
Kompozisyon bütünlüğü	Sanatsal üründe, görsel bütünlüğü sağlamak için sanatın ilke ve elemanlarını uyumlu ve özgün bir biçimde kullanmıştır.	Sanatsal üründe görsel bütünlüğü sağlamak için sanatın ilke ve elemanlarından etkili bir biçimde yararlanmıştır.	Sanatsal üründe görsel bütünlüğü sağlamak için sanatın ilke ve elemanlarını kullanmıştır. Ancak etkili bir uyum sağlayamamıştır.	Sanatsal üründe görsel bütünlüğü sağlamak için sanatın ilke ve elemanlarını etkili bir biçimde kullanamamıştır.	
Sunum ve özdeğerlendirme	Öğretmen adayı yaptığı sanatsal çalışmasının dayandığı düşünsel temelleri anlaşılır ve etkili bir biçimde sunmuştur. Kendi öğrenme süreci ve çalışmaları ile ilgili çok yönlü eleştirel bir tavır geliştirmiş, başarı ve başarısızlıklarını değerlendirmiştir.	Öğretmen adayı yaptığı sanatsal çalışmasının dayandığı düşünsel temelleri sunmuştur. Kendi öğrenme süreci ve çalışmaları ile ilgili eleştirel bir tavır geliştirmiş, başarı ve başarısızlıklarını değerlendirmiştir.	Öğretmen adayı yaptığı sanatsal çalışmasını düşüncel bir temele yerleştirmede sınırlı kalmıştır. Kendi öğrenme süreci ve çalışmalarını değerlendirmede yeterince eleştirel olamamıştır. Başarı ve başarısızlıklarını farklı boyutlarda değerlendirememiştir.	Öğretmen adayı yaptığı sanatsal çalışmasını hiçbir düşünsel temele dayandırmadan sunmuştur. Kendi öğrenme süreci ve çalışmaları ile ilgili eleştirel bir tavır geliştirememiştir.	

Yukarıdaki puanlama anahtarı "analitik dereceli puanlama anahtarı" biçimde düzenlenmiştir. Tabloda 4'ten 1'e doğru gittikçe öğretmen adayının belirlenen ölçütler bakımından gösterdiği performansın yeterliliği gösterilmektedir.

Derece	4	3	2	1
Nitelik	Mükemmel	İyi	Orta	Geliştirilmeli
Puanlama				

EK-14. Etik Kurul Araştırma İzni

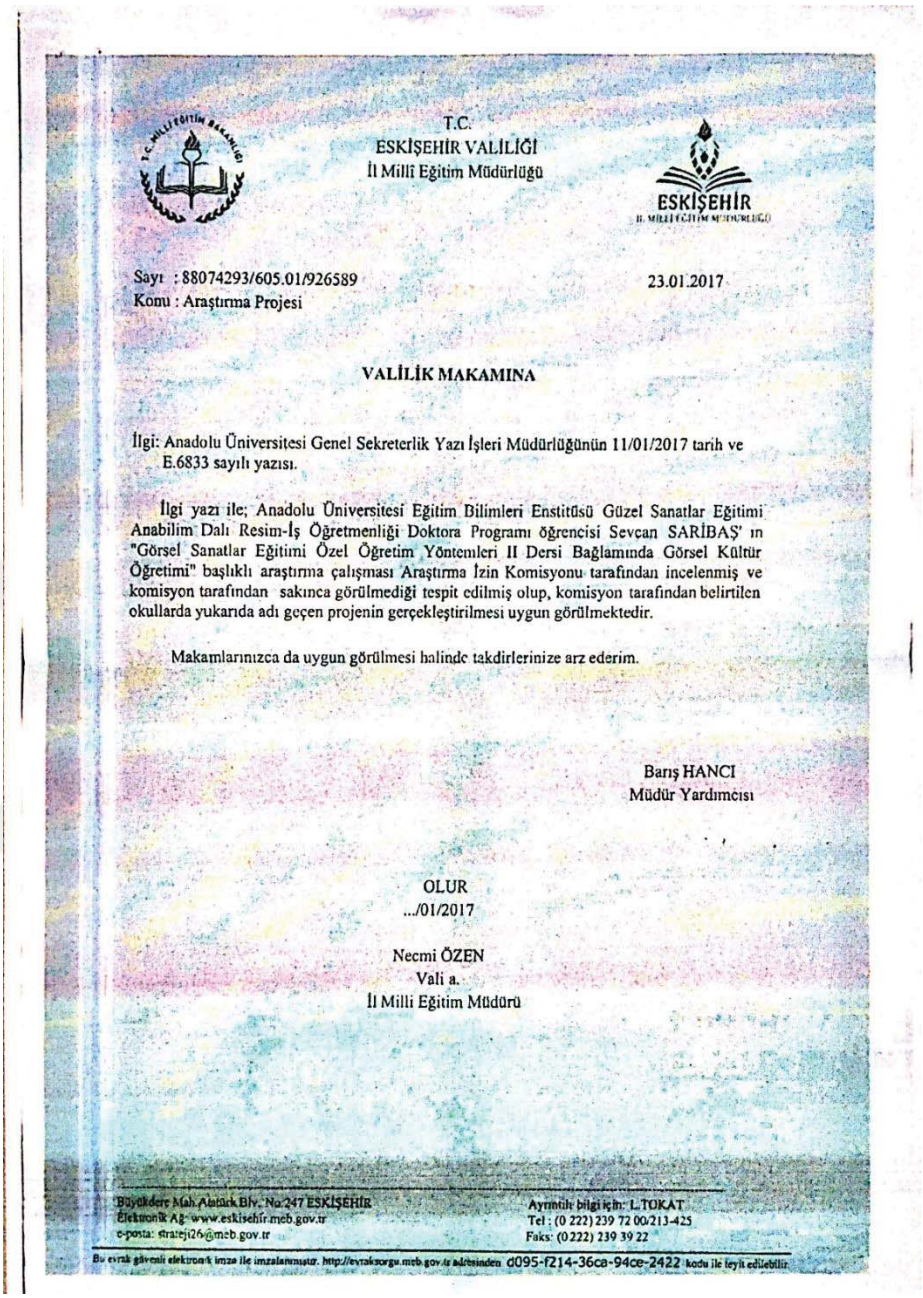
Kayıt Tarihi: 15.12.2016 | Protokol No: 134295

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Görsel Sanatlar Eğitimi Özel Öğretim Yöntemleri II Dersi Bağlamında Görsel Kültür Öğretimi
~~PROJE~~/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Necla COŞKUN
TEZ YAZARI:	Sevcan SARİBAŞ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	–
KARAR:	Olumlu

ETİK KURUL ÜYELERİ	**İMZA/ TARİH**
Prof. Dr. Aydın AYBAR *Rektör Yardımcısı / Etik Kurul Başkanı*	30.12.2016
Prof. Dr. Hayrettin TÜRK *Fen Bil.(Fen Fak.)*	
Prof. Dr. Yusuf ÖZTÜRK *Sağlık Bil.(Ecz. Fak.)*	
Prof. Dr. Esra CEYHAN *Eğitim Bil. (Eğitim Bil. Ens.)*	
Prof. Dr. Bülent GÜNSOY *Sos. Bil.(İkt. Fak.)*	
Prof. Dr. Münevver ÇAKI *Güz. San. (Güz. San. Fak.)*	

EK- 15. İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ESKİŞEHİR
İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : 88074293/605.01/926589 23.01.2017
Konu : Araştırma Projesi

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğünün 11/01/2017 tarih ve E.6833 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile; Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Sevcan SARİBAŞ' ın "Görsel Sanatlar Eğitimi Özel Öğretim Yöntemleri II Dersi Bağlamında Görsel Kültür Öğretimi" başlıklı araştırma çalışması Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş ve komisyon tarafından sakınca görülmediği tespit edilmiş olup, komisyon tarafından belirtilen okullarda yukarıda adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Barış HANCI
Müdür Yardımcısı

OLUR
.../01/2017

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Büyükdere Mah.Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden d095-f214-36ce-94ce-2422 kodu ile teyit edilebilir.

EK-15. (Devam) İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni

T.C

ESKİŞEHİR VALİLİĞİ

İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Sevcan SARİBAŞ
Kurumu/Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	İstiklal Ortaokulu
Araştırmanın Konusu	Görsel Sanatlar Eğitimi Özel Öğretim Yöntemleri Dersi Bağlamında Görsel Kültür Öğretimi
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Öğrencilere Yapılacak Odak Grup Görüşme Soruları, Ders Gözlem Formu
Görüş İstenecek Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 sayılı genelgesi gereğince 2016-2017 öğretim yılında uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi : .....

KOMİSYON

19/01/2017

Komisyon Başkanı
Barış HANCI
Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye
Dr. Seda ERCAN AKKAYA
Baş Öğretmen

Üye
Ömer GARAN
Öğretmen

Üye
E. Şenay KUTLU
Öğretmen

EK-16. Öğretmen Adayı İzin Formu

(Öğretmen Uygulaması dersi kapsamında)

Bu araştırma, Görsel Sanatlar Eğitimi Özel Öğretim Yöntemleri Dersi Bağlamında Görsel Kültür Öğretimi başlıklı bir doktora tez çalışması olup 'Özel Öğretim Yöntemleri' dersi kapsamında görsel kültür öğretiminin öğretmen adaylarına nasıl bir öğrenme-öğretme süreciyle kavratılabileceği amacını taşımaktadır. Araştırma 2015-2016 öğretim yılı bahar dönemi ile 2016-2017 öğretim yılı bahar dönemi olmak üzere iki süreçten oluşmaktadır. İlk süreç 19 Şubat 2016- 13 Mayıs 2016 tarihleri arasında uygulanıp verileri toplanmıştır. Araştırmanın ikinci sürecinin tez danışmanı Doç. Necla Coşkun adına 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde açılan "Öğretmenlik Uygulaması" dersi kapsamında "Eskişehir- Tepebaşı İstiklal Ortaokulu'nda" gerçekleşmesi planlanmaktadır. Araştırmanın ilk sürecinde hazırladığınız ders planlarını 5, 6, 7 ve 8. sınıflara uygulamanız beklenmektedir. Bu araştırmanın, derslerini görsel kültür öğretimine göre yürütmek isteyen eğitimcilere, MEB karar organlarının sanat dersleri program tasarılarını geliştirmelerine ve bu alanda yapılacak başka araştırmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.

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

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitim bölümünden sevcantuncalp@anadolu.edu.tr maile yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Sevcan SARİBAŞ
Adres : Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitim Bölümü, Yunus Emre kampüsü 26470/ESKİŞEHİR
İş Tel : 0(222) 3350580/

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Öğretmen Adayının Ad -Soyadı:

İmza:
Tarih

EK-17. Öğrenci Gönüllü Katılım Formu

Bu araştırma, Görsel Sanatlar Öğretmen Eğitimi Bağlamında Görsel Kültür Öğretimi başlıklı bir doktora tez çalışması olup 'Özel Öğretim Yöntemleri II' dersi kapsamında görsel sanatlar eğitimi bağlamında görsel kültür öğretiminin öğretmen adaylarına nasıl bir öğrenme-öğretme süreciyle gerçekleştirilebileceği amacını taşımaktadır. Araştırma 2015-2016 öğretim yılı bahar dönemi ile 2016-2017 öğretim yılı bahar dönemi olmak üzere iki süreçten oluşmaktadır. İlk süreç 19 Şubat 2016- 13 Mayıs 2016 tarihleri arasında uygulanıp verileri toplanmıştır. Araştırmanın ikinci sürecinin tez danışmanı Doç. Necla Coşkun adına 2016- 2017 öğretim yılı bahar döneminde açılan 'Öğretmenlik Uygulaması' dersi kapsamında 'Eskişehir Tepebaşı İstiklal Ortaokulu'nda' gerçekleşmesi planlanmaktadır. Yaklaşık 8 haftalık uygulama sürecinde derslerde gözlemler yapılacak, ardından sizlerle odak grup görüşmesi yapılacaktır. Araştırma verilerinin geçerlik ve güvenirliğini sağlamak, görüşme sırasında olası veri kayıplarını önleyebilmek amacıyla bu görüşmelerin ses kaydı alınacaktır. Görüşmenin ses kayıtları ile sınıf uygulamalarında yapılan gözlemler, yalnızca bilimsel veri olarak kullanılacak ve gizli kalacaktır. Uygulama sürecinde sizlerden bilimsel veri olarak toplanacak her türlü doküman, ses kaydı ve gözlemlerin çözümleri yapılacaktır. Elde edilen veriler bilimsel yayınlarda ve toplantılarda kullanılabilecektir. Toplanan verileri istediğiniz takdirde inceleme hakkınız bulunmaktadır. Toplanan veriler gizlilik yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.

Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabileceksiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı sevcantuncalp@anadolu.edu.tr mail adresine yöneltebilirsiniz veya doğrudan bana iletebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Sevcan SARİBAŞ

Adres: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitim Bölümü, Yunus Emre Kampüsü 26470/ ESKİŞEHİR

İş Tel: 0 (222) 3350580/

Cep tel:

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

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra araştırmacıya teslim ediniz.)

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Sınıfı:

İmza:

Tarih:

EK-18. Veli İzin Formu

Sayın Veli,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitim Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Eğitim Bilimleri Enstitüsünde doktora eğitimi kapsamında yapmakta olduğum, "Görsel Sanatlar Öğretmen Eğitimi Bağlamında Görsel Kültür Öğretimi" başlıklı tez çalışması için Milli Eğitim Bakanlığı'nın izniyle Eskişehir Tepebaşı İstiklal Ortaokulu'nda bir uygulama gerçekleştirmekteyim. Bu uygulamalar kapsamında velisi olduğunuz öğrencilerle haftada bir saat olan Görsel Sanatlar Dersini yaklaşık 8 hafta tezim kapsamındaki etkinlikler doğrultusunda işleyeceğim. Uygulamalarım araştırmanın ilk süreci olan 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde 19 Şubat 2016- 13 Mayıs 2016 tarihleri arasında "Özel Öğretim Yöntemleri II" dersi kapsamında öğretmen adaylarının hazırladıkları etkinlik planlarından oluşmaktadır. Bu etkinlikler Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı ile uyumlu bir biçimde hazırlanmıştır. Yaklaşık sekiz haftalık uygulama sürecinde derslerde gözlemler yapılacak, ardından gönüllü yedi öğrenciyle odak grup görüşmeleri yapılacaktır. Araştırma verilerinin geçerlik ve güvenirliğini sağlamak, görüşme sırasındaki olası veri kayıplarını önleyebilmek amacıyla bur görüşmelerin ses kaydı yapılacaktır. Görüşmelerin ses kayıtları ile öğrenme ortamında yapılan gözlemler, yalnızca bilimsel veri olarak kullanılacak ve gizli kalacaktır. Uygulama sürecinde öğrencilerden bilimsel veri olarak toplanacak her türlü doküman, ses kaydı ve ders gözlemlerinin çözümleri yapılacaktır. Elde dilen veriler bilimsel yayınlarda ve toplantılarda kullanılabilecektir.

Tüm bu çalışmaların gerçekleştirilmesi sırasında, toplam yedi öğrenci, odak öğrenci olarak seçilecek ve görüşme kayıtları yalnızca yedi öğrenci ile yapılacaktır. İzniniz dâhilinde seçilerek çalışma kapsamına alınacak yedi öğrencinin velilerine de, eğer istenirse çalışmanın tüm video ve ses kayıtları da teslim edilebilecektir. Bu çalışmayı yürütebilmek için sizin izninize gereksinim duymaktayım. Lütfen velisi olduğunuz öğrencinin çalışma kapsamına alınması ya da alınmaması konusundaki görüşünüzü aşağıda belirtiniz. İlginiz için teşekkür ederim.

Araştırmacı adı-soyadı: Sevcan SARİBAŞ

Adres: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitim Bölümü, Yunus Emre Kampüsü 26470/ ESKİŞEHİR

İş Tel: 0 (222) 3350580/

Cep tel:

İzin veriyorum	
İzin vermiyorum	

Velinin adı-soyadı:

Tarih:

İmza:

EK-19. Öğretmen Adayı Gönüllü Katılım Formu

Bu form, "Görsel Sanatlar Öğretmen Eğitimi Bağlamında Görsel Kültür Öğretimi" başlıklı doktora tez çalışması hakkında katılımcıları bilgilendirmek, katılımcıların kişisel haklarını korumak ve katılımcıları araştırmaya davet etmek üzere izinlerini almak için oluşturulmuştur.

Ben, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitim Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Yaptığım araştırma, "Görsel Sanatlar Öğretmen Eğitimi Bağlamında Görsel Kültür Öğretimi" başlıklı doktora tez çalışması olup 'Özel Öğretim Yöntemleri II' dersi kapsamında görsel sanatlar eğitimi bağlamında görsel kültür öğretiminin öğretmen adaylarına nasıl bir öğrenme-öğretme süreciyle gerçekleştirilebileceği amacını taşımaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasıyla desenlenmiştir. Araştırmanın veri toplama araçlarını gözlem, görüşme, doküman incelemesi ve görsel-işitsel malzemeler oluşturmaktadır. Bu veri toplama araçları kapsamında dönem boyunca her ders video kaydına alınacak, etkinliklerle ilgili fotoğraflar çekilecek ve resmi/resmi olmayan biçimde yapılan görüşmeler kaydedilecektir. Ayrıca her etkinlik sonrası odak grup görüşme için içinizden sekiz kişi ile yapılacak görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt alınacak ve ders kapsamında hazırladığınız portfolyo dosyanız da doküman incelemesi kapsamında incelenerek araştırmada bazı çalışmalara örnek olarak yer verilecektir. Araştırma süresince kullanılan bütün verilerin gizliliği araştırmacı ve araştırma ekibi tarafından korunacak, araştırma bitiminde de arşivlenerek korunacaktır.

Araştırmada gerçek isimlerinize karşılık verilen kod isimleriniz kullanılacaktır. Böylece kimliğiniz her türlü yazılı metinde gizli tutulacaktır. Fakat ses ve video kayıtlarında isimlerinizi silmek mümkün değildir. Araştırmanın herhangi bölümünde istemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Kayıtlar sizin yazılı izniniz olmadan araştırmayı yürüttüğümüz öğretim üyeleri dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Derse ilişkin veriler gelecekteki çalışmalarda, üniversite derslerinde, seminer, sempozyum, panel gibi profesyonel toplantılarda kullanılma olasılığı vardır.

Araştırmaya katılımınız gönüllük esasına dayanmaktadır. Katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabileceksiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Yukarıdaki "Görsel Sanatlar Öğretmen Eğitimi Bağlamında Görsel Kültür Öğretimi" başlıklı doktora tez çalışması hakkındaki metin açıklamalarını okuyup anladığımı beyan ederek bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Öğretmen adayının Adı-Soyadı:

İmza:

Tarih:

Doldurduğunuz formun bir kopyası kapalı zarf halinde sizelere verilecektir. Formda anlamakta zorlandığınız bir kısım varsa ya da araştırma hakkında herhangi bir başka sorunuz varsa lütfen tereddüt etmeden benimle iletişime geçebilirsiniz. İlginiz için teşekkür ederim.

Araştırmacının Adı-Soyadı: Sevcan SARİBAŞ
Adresi: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitim Bölümü Yunus Emre Kampüsü, ESKİŞEHİR
Cep tel:.....
E-mail: sevcantuncalp@anadolu.edu.tr

EK-20. Öğretmen Adayı Ders Planı

<table>
<tr><td>Ders</td><td colspan="2">Görsel Sanatlar Dersi</td></tr>
<tr><td>Sınıf</td><td colspan="2">7.sınıf</td></tr>
<tr><td>Konu</td><td colspan="2">Kendini bulmak</td></tr>
<tr><td>Süre</td><td colspan="2">7 hafta (45+45+45+45+45+45+45)</td></tr>
<tr><td>Öğrenme alanı</td><td colspan="2">Görsel iletişim ve biçimlendirme, Sanat eleştirisi ve estetik</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Kazanımlar</td><td>Görsel kültür öğretimiyle doğrudan ilişkili olan kazanımlar</td><td>Görsel kültür öğretimiyle dolaylı yoldan ilişkili olan kazanımlar</td></tr>
<tr><td>• Kişisel ve bağlamsal bilgiler temelinde sanat eserini inceler.
• Bilgi ve deneyimlerin sanat eserine yönelik bakış açısını nasıl etkilediğini açıklar.
• Yaşantısının herhangi bir anını hikayeleştirerek görsel sanat çalışmasına yansıtır.
• Sanat eserinde sosyal ve kültürel inanışların etkisini yorumlar.</td><td>• Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanları ve tasarım ilkelerini kullanır.
• Gözleme dayalı çizimler yapar.
• Görsel sanat çalışmalarını oluşturmak için araştırmaya dayalı uygulama sürecinin basamaklarını eskiz defterinde gösterir.
• Görsel sanat çalışmasında geleneksel ve güncel sanat malzemeleri ile teknikleri kullanır.</td></tr>
<tr><td>I.Etkinlik</td><td colspan="2">“Geçmiş- Şimdi- Gelecek”</td></tr>
<tr><td colspan="3">I.GİRİŞ</td></tr>
<tr><td>Dikkat çekme</td><td colspan="2">Öğretmenin kendi yaşantısının iki farklı zamanını (geçmiş ve şimdiki zaman) yansıtan fotoğrafla derse başlanır.</td></tr>
<tr><td>Güdüleme</td><td colspan="2">• Öğrencilere fotoğraflar üzerinden “sizce geçmiş ve şimdiki zamana ait bu iki fotoğraf arasında neler değişmiş olabilir? sizce bu fotoğraflarda benim için anlamlı olan şey nedir? soruları yöneltir.
• Ara Güler’in “Hayat size verilen boş bir filmdir. Her karesini mükemmel bir biçimde doldurmaya çalışın” sözü üzerine düşünmeleri ve bu sözü kendi yaşantıları üzerinden açıklamaları istenir.
• Öğrencelere bu etkinlik kapsamında geçmiş-şimdiki-gelecek zamanı yansıtan üç görselle ilişkili ‘resimli kitap’ oluşturulacağı söylenir.</td></tr>
<tr><td>Gözden geçirme</td><td colspan="2">Öğrencilerin fotoğraflarla ilgili hislerinin, duygu ve düşüncelerinin sınıf ortamında paylaşılması sağlanır.</td></tr>
<tr><td>Derse geçiş</td><td colspan="2">Ara Güler’in mekan-anı ve zamanla ilişkili fotoğraflarını içeren bir sunum yapılır.</td></tr>
</table>

II.GELİŞTİRME
• Öğretmenin geçmiş ve şimdiki zamanı yansıtan fotoğraflarına ilişkin görüşler alındıktan sonra öğrencilerin kendi benlikleriyle bütünleşmeleri, zaman-mekân ve anı kavramlarına ilişkin farkındalık kazanmalarına yönelik bazı sorular sorulur. Bu sorular arasında; sizin için önemli olduğunu düşündüğünüz anılar var mı? sizin kötü veya iyi olarak hatırladığınız anılar var mı? sizce anıların bizim hayatımızdaki önemi ne olabilir? kendinizi daha rahat ifade ettiğiniz ve hissettiğiniz yerler var mı? Kendinizi ilerde kiminle, nerde ve nasıl görmek istersiniz? • Öğrencilerin geçmiş ve şimdiki zamanlarını yansıtan fotoğraflara ilişkin bu fotoğraftaki anınızın sizin için önemi nedir? bu anıyı nerede yaşadınız? o yerin sizin için bir önemi var mı? soruları yöneltilir. Bu soruların ardından bu anılardan yola çıkarak gelecekte kendilerini nasıl görmek istediklerini resmetmeleri istenir. Uygulama sürecine geçilir. • Öğrencilerden resimli kitap oluşturmak için geçmiş-şimdiki-gelecek zamanlarını yansıtan üç görselle ilgili bir öykü yazmaları istenir.
III.SONUÇ
• Öğrenciler geçmiş- şimdiki ve gelecek zamanlarını yansıtan görselleri birbirleriyle ilişkilendirip yazdıkları öyküleri sınıf ortamında sunarlar. • Son olarak zaman-mekan ve anı kavramlarının yaşantımızdaki yeri tartışılarak özetlenir.
IV.DEĞERLENDİRME
• Öğretmen dersin sonunda öğrencilerden etkinlikle ilgili soruların yer aldığı yansıtıcı günlükleri yazmalarını ister.

II.Etkinlik	"Ben ve O"
I.GİRİŞ	
Dikkat çekme	Öğretmen kendi yaşantısında önemli olduğunu düşündüğü bir nesne olarak gümüş bileklik üzerine sorduğu sorularla derse başlar.
Güdüleme	Gümüş bileklikle ilgili öğrencilere sizce bu bileklik benim için neden önemli olabilir? bu bilekliyi ben neden kullanıyor olabilirim? bu bileklik beni size nasıl tanıtıyor olabilir? sizce benimle bu bileklik arasında nasıl bir ilişki vardır? soruları yöneltilir.
Gözden geçirme	Öğrencilerin bileklikle ilgili hislerinin, duygu ve düşüncelerinin sınıf ortamında paylaşılması sağlanır.
Derse geçiş	Öğrencilere kendi hayatlarıyla ilişkilendirdikleri ve önemli olduğunu düşündükleri nesnelerin ne olduğunu düşünmeleri söylenir.
II.GELİŞTİRME	
• Öğrencilerin bir nesnenin kendileri için önemini ve değerini fark etmelerine yönelik sizce nesneler bizim için neden önemlidir? sizin koruduğunuz, önem verdiğiniz nesneler nelerdir?	

bazı nesneleri sizce neden koruruz? sizce nesneler bizi bir başkasına nasıl tanıtır? bizimle nesne arasında bir ilişki olabilir mi? neden? soruları yöneltilir.

- Öğrencilerden kendilerini en iyi yansıtacaklarını düşündükleri bir nesneyle fotoğraf çekmeleri istenir.
- Öğrenciler birbirlerini fotoğraflarındaki nesneler üzerinden tanımlamaya çalışırlar.
- Öğrenciler kendileriyle nesne arasındaki ilişkiyi resmetmeye başlarlar.

III.SONUÇ

- Öğrenciler kendileriyle nesne arasındaki ilişkiyi yansıtan resimleri üzerine soru-cevap ve tartışma yönteminden yararlanılarak resimlerinden anlam çıkarmaları ve kendileriyle nesne arasında özdeşlik kurmaları istenir.

IV. DEĞERLENDİRME

- Öğretmen dersin sonunda öğrencilerden etkinlikle ilgili soruların yer aldığı yansıtıcı günlükleri yazmalarını ister.
- Tüm etkinliğin sonunda öğrencilerden aşağıda yer alan öz değerlendirme formunu doldurmaları istenir.

Açıklama: Aşağıda görsel tasarım sürecine yönelik öz değerlendirme formu verilmiştir. Çalışmalarınız boyunca aşağıdaki ifadelerin gerçekleştirilme düzeylerini ifadenin karşısında bulunan yere çarpı (x) koyarak işaretleyiniz.

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Öğrencinin adı-soyadı:

Numarası:

Sınıfı:

	ÖLÇÜTLER	**DERECELER**		
		Evet	Kısmen	Hayır
1	Çalışmamın hazırlık ve uygulama aşamasında diğer sanat alanlarının çeşitli ürünlerinden yararlandım.			
2	Çalışmamda neler yapacağımı zihnimde canlandırdım.			
3	Zihnimde canlandırdıklarımı görselleştirdim.			
4	Verilen konuya uygun kompozisyon oluşturdum.			
5	Zihnimde canlandırdıklarımı görselleştirmekten mutluluk duydum.			

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Sevcan SARİBAŞ

Yabancı Dili : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı : Kars / 22.11.1985

E-Posta : sevcantuncalp@anadolu.edu.tr

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2013, Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı
- 2009, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programı

- 2013- Devam ediyor, Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
- 2011- 2013, Araştırma Görevlisi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi

Makaleler:

Dilli, R., Mamur, N., ve Saribaş, S. (2017). Kentin bellek mekânlarından imgeye: Görsel sanatlar eğitiminde proje tabanlı bir öğrenme yaklaşımı. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5 (3), 340-368.

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan Bildiriler:

Coşkun. N. ve Saribaş. S. (2017, Mayıs). Görsel kültür temelli müze pedagojisi: Anlam yaratma sürecine ilişkin bir çalışma. *4. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'*nde sunulan bildiri. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Mamur. N. ve Saribaş. S. (2017, Ağustos). Meaning making in art education in the public environment: Interaction with outside the classroom world. *35th World inSEA Congress'*inde sunulan bildiri. Korea: Daegu.

Saribaş. S. (2017, Nisan). Topluluk temelli sanat eğitimi: Çevre için kamusal işbirliği. *I.Uluslararası Sanat Eğitimi Sempozyumu'*nda sunulan bildiri. Denizli: Pamukkale Üniversitesi

Saribaş, S., Coşkun. N. ve Mamur. N. (2018, Aralık). Popüler görsel kültür imgeleri bağlamında sanat öğretimi. *II. Uluslararası Sanat Eğitimi Araştırmaları Sempozyumunda sunulan bildiri.* Ankara: Ankara Üniversitesi.

Sanatsal Faaliyetler

Seçilmiş Ulusal Karma Sergiler

- 2017. Abalıoğlu Vakfı Karma Segisi, Zaferiye Abalıoğlu Bilim ve Sanat Merkezi Sergi Salonu, Denizli.
- 2017. 8 Mart Dünya Kadınlar Günü Karma Sergisi, Zaferiye Abalıoğlu Bilim ve Sanat Merkezi Sergi Salonu, Denizli.
- 2014. 14. Şefik Bursalı Resim Yarışması Sergisi, Kültür ve Turizm Bakanlığı Güzel Sanatlar Genel Müdürlüğü, Ankara.

Seçilmiş Uluslararası Karma Sergiler

- 2018. II. Uluslarası Sanat Eğitimi Araştırmaları Sempozyumu ve Çağdaş Sanat Segisi, Cermodern Sanat Galerisi, Ankara.
- 2017. 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Side- Starlight Resort Hotel, Antalya.
- 2017. Uluslararası Görsel Sanatlar Eğitimcileri Karma Sergi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitim Bölümü Sanat Galerisi, Diyarbakır.
- 2017. II. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu ve Resim Sergisi, Atatürk Kültür Merkezi Fuaye, Muğla.
- 2016. Cumhuriyet ve Demokrasi Uluslararası Karma Sergisi, Türe Sanat Galerisi, Konya.
- 2014. Anadolu Uluslarası Sanat Eğitimi Jürili Karma Sergi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.