

PAPER DETAILS

TITLE: POST-MODERNİZMIN SANAT EGİTİMİNE YANSIMA BİÇİMLERİ GÖRSEL KÜLTÜR VE
ELESTİREL PEDAGOJİ

AUTHORS: Nuray MAMUR

PAGES: 59-77

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1489968>

Post-modernizmin Sanat Eğitime Yansıma Biçimleri Görsel Kültür ve Eleştirel Pedagoji

Nuray MAMUR¹

ÖZ

Çağımızda en büyük değişim iletişim alanında yaşanmaktadır. Küresel kültürde metne dayalı iletişim yerini görselliğin hâkimiyetine bırakmıştır. Bu değişim süreci görsel sanatlar eğitiminin içeriği üzerine yeniden düşünmeyi gerektirir. Bu anlamda son yıllarda dünyada sanat eğitimcileri tarafından öne çıkarılan yaklaşımlardan biri “Görsel Kültür Kuramı”dır. Bu çalışmada amacım sanat eğitiminde değişen paradigma doğrultusunda görsel kültür kuramını tanımlama yoluna giderek, bu kuramın öğretim metodolojileri konusunda genel bir bakış sağlamaktır. Bu çerçevede çalışmada öncelikle post-modern süreçte sanat eğitimi değişime zorlayan paradigmayı inceledim. Daha sonra sanat eğitimi alanyazınında görsel kültür ve eleştirel pedagoji kavramları ile görsel kültür kuramı çerçevesinde ortaya çıkan tartışmalara odaklandım. Bu çalışma özellikle sanat öğretmeni eğitime katkı sağlamayı hedeflediğinden son bölümünde görsel kültür öğretim metodolojileri bağlamında örnek uygulamalara yer verdim.

Anahtar kelimeler: Post-modern Sanat, Post-modern Pedagoji, Görsel Kültür, Eleştirel Pedagoji, Çağdaş Sanat Eğitimi

Implications of Postmodernism on Art Education: Visual Culture and Critical Pedagogy

ABSTRACT

The greatest changes taking place today are in the communication field. This is particularly evident in the global culture, where text-based communication has given way to the dominance of visuality. This process of change requires re-thinking in the content of visual arts education. In recent years, one of the approaches raised by art educators is visual culture theory. In this study, my goal is to provide a general view of teaching methodologies reflecting this theory by defining visual culture theory within the framework of the changing paradigm in art education. In this study, I first examine the paradigm shift which is forcing changes to art education in the post-modern process. Afterwards, I focus on the concepts of visual culture and critical pedagogy and the discussions arising under the theory of visual culture in art education literature. As this study especially focuses on teaching critical interpretation of visual culture in pre-service teacher education, in the last section I consider model practices in the context of teaching methodologies of visual culture.

Keywords: Post-modern art, Post-modern pedagogy, Visual culture, Critical pedagogy, Contemporary art education

¹ Yard. Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, e-posta: nmamur@pau.edu.tr

GİRİŞ

Son yıllarda sanat eğitimi araştırmaları görsel imajlar üzerinden elde edilen sosyo-kültürel deneyimlerin yorumlanması üzerinedir (örneğin; Amburgy, 2011; Barrett, 2003; Duncum, 2001, 2002, 2003, 2008; Freedman, 1994, 1997, 2003; Stokrocki, 2006; Tavin, 2000, 2002, 2004). ‘Görsel kültür eğitimi’, ‘görsel kültür teorisi’ ya da ‘görsel kültür pedagojisi’ olarak adlandırılan bu sanat eğitimi araştırmaları çağdaş kültürde görsel deneyimlerin zenginliğini anlama ve yorumlamaya odaklanmaktadır.

İlk olarak 1980’li yıllarda bir panelde temelleri atılan bu yaklaşımda (Keifer-Boyd, Emme & jagodzinski, 2008) toplum ve sanat arasındaki karşılıklı ilişki vurgulanarak ‘görsel kültür’e gönderme yapılmıştır. Panelde daha estetik, insancıl ve demokratik toplum, kültürel okuryazarlığa eleştirel anlayış, manipüle edilmiş sosyal ürünlere karşı eleştirel tavır geliştirme gibi kavramlar öne çıkartılmıştır. Ayrıca bir sanat teorisi olarak biçimsel teorilerin estetik alanda yetkinliğinin azaldığı ve sanat eğitiminin popüler sanatların eleştirel yanıtlarını içermediği ifade edilmiştir (Bersson, 1980). Bu paneldeki söylemlerin etkisi ve daha sonraları sanat eğitimi alanında eleştirel teorilerin irdelenmesi ile görsel kültür kuramına dair genişleme ve derinleşme hızlanmıştır (Keifer-Boyd ve diğerleri, 2008).

Sanat eğitiminde bu yeni dönüşümde yapıcılar ve izleyiciler bağlamındaki sosyal zemin sanat eseri ve performansın kendisi kadar önemli hale getirilmiştir (Anderson, 2003; Tavin, 2000). Diğer bir deyişle yorumlayıcının rolü ve sosyo-kültürel bağlam (Anderson, 2003; Barrett, 1991; Keifer-Boyd, 1996; Wilson, 2002) fark edilerek disiplinler arası geçişlerinde etkisiyle yeni sorgulama metodları oluşturulmuştur. Ayrıca sanat eğitimcileri günlük yaşama yönelmiştir. Sorunlar ve konular günlük yaşamın dokusunda ve kültürel koşullarında tartışmaya açılmıştır (Duncum, 2002; Freedman, 2003; Tavin, 2000). Özellikle çağdaş yaşamın her anını kuşatan reklam, oyuncak, poster, Cd kapakları, filmler, video oyunları, tv programları, bilgisayar grafikleri, internet ağları, çocuk kitapları ve daha pek çok görsel kültür formu hem sorgulama hem de oluşturma çerçevesinde ele alınmıştır.

Ülkemizde de özellikle son beş yılda bazı sanat eğitimi araştırmacılarının (örneğin; Aslan, 2009; Balkır, 2009, 2011; Dilli, 2013; İnal, 2010; Mamur, 2012; Soğancı, 2011; Türkkan, 2008; Uysal, 2011) ilgisini çeken bu yaklaşımın kuramsal temellerinin tanıtılması gerekmektedir. Bu makale de amacım, sanat eğitiminde görsel kültür kuramı ve eğitim alanındaki uygulamalarını tanıtmak ve bu konu ile ilgili yapılacak araştırmalar için bir başlangıç teşkil etmektir.

YÖNTEM

Bu çalışmada, betimsel tarama yöntemi çerçevesinde ilgili alanyazına yoğunlaşarak kuramsal-çözümleyici bir yöntem kullanılmıştır. Betimsel

çalışmalar genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülür (Çepni, 2007, 34). Bu çalışmada öncelikle post-modern süreçte sanat eğitimi değişime zorlayan paradigma incelenmiştir. Daha sonra paradigmatic dönüşüm çerçevesinde çağdaş sanat eğitimi üzerine görsel kültür ve eleştirel pedagojinin etkileri çözümlenmiştir. Çalışılan durumun genel bir resmi çıkarıldıktan sonra görsel kültür ve eleştirel pedagojinin farklı düzeylerde sınıf ortamlarındaki uygulama biçimlerine yer verilerek Türkiye sanat eğitimi için değerlendirmelerde bulunulmuştur.

BULGULAR

Uluslararası bağlamda sanat eğitimi alanında son dönem yazılı kaynaklar ve örneklerden edinilen bulgular çerçevesinde, aşağıda çağdaş kültürel bağlam ve görsel kültürün yayılımının sanat eğitiminde yarattığı değişim detaylandırılmaya çalışılmıştır.

Sanat Eğitiminde Değişen Paradigma

Birçok eğitim disiplini gibi sanat eğitimi de çağın temel paradigmasına göre şekillenir. Günümüzde bakış açısı ve ilişki kurulan disipline bağlı olarak bir durum, dönem ve paradigma olarak ele alınan ve çok farklı şekillerde tanımlanan postmodernizm, yeni çağın temel felsefesi olarak değerlendirilmektedir (Akpınar, Çakmak ve Kara, 2010). Toplumsal yaşamda hemen hemen her alanda etkisini derinden hissettiren post-modern teoriler, sanat ve eğitim alanındaki uygulamalara da yön vermektedir. Dolayısıyla bugün sanat eğitimindeki değişimden bahsedebilmek için öncelikle post-modern sanat ve post-modern pedagojinin ilişkisinden söz etmek gerekir.

Sanatta post-modernizm iki farklı açıdan ele alınabilir. Bunlardan ilki sanatın post-modern topluma etkileri, diğeri ise post-modern yapının sanat üzerindeki etkileridir. Bu etkileşim elbette ki karşılıklıdır ve burada bütüncül bir yolla açıklanmaya çalışılmıştır.

Öncelikle sanayi sonrasında gelişmiş demokrasilerde görsel sanatların kitle iletişim araçları, alışveriş merkezleri, eğlence parkları, internet, moda, mobilya tasarımları vb. aracılığıyla günlük yaşama etkisi artmıştır (Freedman, 2003; 1). Sokaklarda, otobüs ve metro duraklarında, hatta otobüs ve metroların dışında ve içlerinde, yani neredeyse her tarafta farklı görüntülere rastlanır olmuştur. Sadece sokaklarda, marketlerde, alışveriş merkezleri ve mağazalarda değil, evlerde de görüntüler her yanı sarmıştır. Tüketim biçimleri görüntü eksenli referanslarla şekillenmeye başlamıştır. İnsanlar da bu nedenle artık daha çok görünüm ve görüntülerle ilgilenir hale gelmiştir. Dolayısıyla görsel tasarımların etkilerinin hemen hemen hayatın her alanında hissedilmesiyle sanatsal anlayışta da bir takım değişiklikler meydana gelmiştir. Sarup (1997), sanatta post-modernizm ile birlikte “sanat ve gündelik yaşam arasındaki sınırların silindiğini, elit ve popüler kültür arasındaki sıra-düzen ayırımının çökmesi ile biçimsel eklektizm ve

kodların karıştığını ifade etmektedir”(Akt. Eker ve Seylan, 2005). Gelenekçi olarak nitelendirilen, temeli desene dayanan resim ve tasarım yerini düşüncenin ön planda olduğu kurgulara bırakmıştır (Freedman, 2003). Sanatçılar, sanatsal nesneden çok toplumsal anlama odaklanan sanat uygulamalarına yönelmiştir. Örneğin; post-modernizmin başladığı 1980’li yıllarda pek çok sanatçı kitle iletişim araçlarından yayılan imgeler bombardımanının gizlediği toplumsal düzenin stratejilerini açığa çıkaran yapıtlar üretmişlerdir. Belgesel, dram, popüler müzik, komedi gibi farklı ifade biçimlerini harmanlayarak gerçeklikle kurgunun iç içe geçtiği kültürel ürünlerin gündelik yaşam üzerindeki etkisini sorgulamışlardır (Antmen, 2010; 279). Bu doğrultuda sanat eğitiminde “görsel sanatların tarih ve kültürle ilişkisini anlama”nın (Gude, 2007;7) ve çağdaş sanat formlarının eleştirel yapısını çözümlemenin önemi daha fazla vurgulanır olmuştur. Çağan (2006,14)’nın da belirttiği gibi sanatın üretim aşamasındaki bütün bireyselliği de dâhil olmak üzere tüketim süreci olarak adlandırılan alımlayıcılarına sunum aşamasında dâhil bütün süreç toplumsal bir içeriğe sahiptir. Dolayısıyla çağdaş sanatçıların sosyal ve politik konularla ilgilenmesi çağdaş sanatın zengin içeriğini yorumlamaya dönük farklı okuma biçimleri geliştirme zorunluluğunu getirmiştir. Ayrıca çağdaş sanatçıların tepki içerikli sanatsal üretimlere daha çok yönelmesi malzeme ve tekniğin olanaklarının zorlanmasına neden olmuştur. Böylelikle disiplinler arası sınırların zorlanması ile çağdaş sanatta biçimsel norm ve yöntemlerin çeşitliliği artmıştır (Freedman, 2003). Bu doğrultuda çağdaş kültürel bağlamı alımlama, çözümleme ve yorumlamaya dair eleştirel pedagoji ve çağdaş kültürün temel dinamiğini yansıtan görsel kültür müfredat araştırmalarının merkezine yerleşmiştir.

Çağdaş kültürel bağlamın sorgulanmasına yönelik öğretim stratejileri post-modernizmin getirisini olan yapılandırmacı görüşle şekillenmiştir. Bilginin sosyal etkileşimler yoluyla yapılandırıldığını savunan bu görüş; üretken öğrenme, keşfederek öğrenme, duruma bağlı öğrenme gibi kuramların bir araya gelmesi ile oluşan bir görüştür. Musneckiene (2012)’ye göre sanat eğitiminin çağdaş içeriği bağlamsal ve yapılandırmacı öğrenmeye uygundur. Özellikle sorgulama temelli öğretim stratejileriyle çağdaş yaşamı ve çağdaş sanat uygulamalarını eleştirel yollu anlamak, sanatın sosyo-kültürel konularla arasındaki ilişkileri incelemek, kişisel, politik ve kültürel farkındalık geliştirmek mümkündür.

Günümüzde çağdaş kültürel bağlam ve görsel kültürün yükselişi sanat eğitiminde değişim için bir koşul olarak öne sürülmektedir. Bugün sanat eğitiminde günlük yaşam ve çağdaş dünyadaki görsel formların gücüne daha fazla dikkat çekilmektedir. Bunun iki temel nedeni vardır. Birincisi post-modern sanatın getirisini olan kültür ve sanatın tüketimle kurduğu ilişkidir. Tüketim, post-modern kültür ve post-modern sanatı eğitsel açıdan problematik olarak görebilecek bir özellikte birleştirmektedir. Tüketim estetiği, hem tüketilen unsurları estetikleştirmekte, hem de estetik unsurları (ürünleri, malları) tüketilebilme olanakları açısından ticarileştirmektedir (Sarup, 1997; Akt. Eker ve Seylan 2005). Featherstone (2007)’a göre gündelik hayatın estetikleştirilmesi hayatı bir sanat eserine dönüştürme çabasıdır. Gündelik yaşamda işitsel ve görsel türden

bütün medya üretimlerinin tasarım ve estetik değerlerle kurgulanması (Eker ve Aslan, 2010), tüketimin “sanat eğitimi” ile organik bağıni sorgulanması için önemli bir nedendir. İkinci neden ise, post-modern eğitim teorileridir. Post-modern eğitimde “hümanist anlayış” (Gage & Berliner, 1991; Kirschenbaum, 1975) öne çıkartılmaktadır. Kirschenbaum (1975)’a göre hümanist anlayış çerçevesinde öğretim programlarının öğrencilerin gerçek hayatlarıyla ilgili konularla desteklenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda çevremizde gördüğümüz görsel kültürün yansıttığı günlük estetik deneyimler sanat eğitimi bağlamında yapılandırılmaktadır. Örneğin; artık geçmişte olduğu gibi güzel sanatlarla elde edilen amaçları genişletmeye odaklanmak yerine, yapıcılar ve izleyiciler arasındaki ilişkilerin önemine ve günlük yaşama daha fazla dikkat çekilmektedir (Freedman, 2003). Bilginin bireyler tarafından yapılandırılmasındaki farklılıklar daha önemli hale gelmiştir (Duncum, 2001, 2003). Fakat aynı zamanda grup bilinci çalışmaları insan ve çevresel bağlamda ön plana çıkartılmıştır (Freedman, 2000, 2003). Toplumda görsel kültürün etkilerinin artmasına bağlı olarak disiplinler arası yorumlamalara (Duncum, 2001, 2003; Freedman, 2000, 2003; Tavin, 2000, 2003) ve sanat eğitimcilerinin mesleki anlamda değişen rollerine (Ballengee-Morris & Stuhler, 2001) dikkat çekilmektedir. Sanat eğitimi için ve sanat eğitimi öğretmeni yetiştirmek için teknolojik deneyimin önemine daha fazla vurgu yapılmaktadır (Keifer-Boyd, 1996; Tillander, 2011). Doğal olarak sanat eğitimi öğretim programlarının görsel kültürün eleştirel analizine imkân verecek biçimde yeniden yapılandırılması ve ona uygun ölçme ve değerlendirme tekniklerine odaklanılması önerilmektedir.

Görsel Kültür ve Eleştirel Pedagoji

Görsel kültür ve eleştirel pedagoji bağlamını açıklamadan önce, görsel kültür kavramını doğru anlamak gerekir. Görsel kültürün eğitsel ve kültürel uygulamalarda pek çok farklı tanımı yapılmaktadır. Sanat tarihi (Dikovitskaya, 2005; Elkins, 2003; Mirzoeff, 1998), sanat eğitimi (Duncum, 2002; Freedman, 2003; Tavin, 2000; Keifer-Boyd & Maitland- Gholson 2007) kültürel çalışmalar (Hall, 1997), ve görsel çalışmalar (Elkins, 2003; Sturken & Cartwright, 2001) gibi farklı akademik disiplinlerde farklı yaklaşımlar ve tanımlar görülmektedir. Temelde benzer özellikler içeren bu tanımlarda en temel ayrımı akademik disiplinin içeriği oluşturmaktadır. Bu anlamda görsel kültür üzerine en genel tanımı *Sanat, Tasarım ve Görsel Kültür* adlı kitabında Barnard (1998)’ın yaptığı görülür. Barnard (1998) görsel kültürü “görsel olan” ve “kültürel olan” kavramlarının bileşimiyle açıklamaya çalışır. Ona göre görsel kültür görülebilen her şeyi kapsamaktadır. Ancak görünen her şeyin görsel kültür ögesi olarak değerlendirilebilmesi için onun bir toplumun inançlarını ve değerlerini yansıtan göstergeleri içinde barındırması gerekir. Bu bağlamda Barnard (1998)’a göre işlevsel, iletişim ve/veya estetik kaygı verilmiş olan, insanların yarattığı, ürettiği veya yorumladığı görsel herhangi bir şey görsel kültür tanımlaması içerisinde yer alabilir. Sanat eğitimi alanında görsel kültür üzerine çalışmalarıyla dikkat çeken Duncum (2001) ise, “görsel kültür; televizyonda, filmlerde, kitaplarda, dergilerde, reklamlarda, ev ve giysi tasarımında, alışveriş merkezi ve eğlence parkı tasarımında, gösteri sanatlarında ve diğer görsel ürün ve iletişim

şekillerinde olduğu gibi günlük hayatımızda karşılaştığımız nesneler ve imgelerdir” şeklinde bir tanım yapar. Tavin (2003)’e göre ise görsel kültür görsel bulguların, deneyimlerin ve kültürün farklı yönlerini yorumlayan eleştirel bir çalışma alanıdır.

Tanımlarda da dikkat çektiği gibi bir alan olarak bu yaklaşım, görseller ve onlara bakma biçimlerini kapsayan iki temel öğeden oluşur. Görselin yaydığı mesajlar farklı bakma pratikleri ile çözümlenmeye çalışılır (Mamur, 2012). Bu yolla kültürler, kimlikler veya bireyler hakkında söylenen şeyler belirlenebilir. Ancak görseller onların özünde bulunan estetik değerinden dolayı değil, verdiği iletinin gücünden dolayı seçilir (Keifer-Boyd, Amburgy & Knight, 2003; 46). Çünkü görsel kültür çalışmalarında, estetik beğeni ve değerlendirmelerden çok, anlamların farkına varılması ve bu farkındalıkları sağlayan zekâ eylemleri üzerinde durulur (Herrmann, 2005; 41). Estetik, yaygın olarak sanatın hissel değerleri, onun güzelliği ve armonisi olarak bilinir. Ancak artık güzelliğin önemi sanat çalışmalarını değerlendirmede önemli bir ölçüt olarak görülmemektedir (Musneckiene, 2012; Duncum, 1999). Sanat olgularının ve uygulamalarının çeşitliliği estetiğin anlamını değiştirmiştir. Postmodern estetik yoluyla çok daha geniş bir zeminde görme ve algılama stratejileri gelmiştir. Dolayısıyla sanat eğitiminden estetik değerlerin anlamlarla ve üretildikleri ortamla birlikte düşünülmesi beklenmektedir (Kırıçoğlu, 2009). Bu nedenle ders aktivitelerinde ürünün kendisinden çok yaratılma nedenine, anlamına ve yaratıcısının niyetine dönük sorgulamalar önerilmektedir. Ancak önerilerin yalnızca nesne odaklı olmaması, anlamlara da odaklanması, sanat eğitiminin sanat eleştirisi disiplini için yeni açılımları gerektirir. Çünkü görsel kültür çalışmaları ile günlük yaşamdaki görsel deneyimler, sanatsal ve kültürel bağlamda çözümlenerek değerlendirilir. Görsel imgelere bağlamsal yaklaşılması ve her görüntünün içinde yaratıldığı ortamla, yaratılma nedeni ile birlikte ele alınıp değerlendirilmesi bu yaklaşımda önemlidir. Bu nedenle Freedman (2003)’a göre görsel kültür disiplinler arası bir alandır ve özellikle sosyoloji, psiko-analiz, sanat tarihi, feminist ve medya çalışmalarından uyarlanmış eleştirel teorilerin ağırlıklı olduğu bir yaklaşımdır.

Yukarıdaki alanyazın taraması çerçevesinde sanat eğitiminde görsel kültüre dönük araştırmalarda üç unsurun öne çıkartıldığı görülür. Bunlar: sosyal konular, öğrencinin yaşantısı üzerinden diyalog ve disiplinlerarasılıktır. Bu üç unsur görsel kültürün eleştirel pedagojiyle olan bağımlı ortaya koyabilir.

Eleştirel pedagoji, eleştirel teorilerin çekirdeğinden beslenen çeşitli yolları tanımlamaktadır ve öğrencilerin belirli bir bilgi biçimlerinin ‘toplumsal işlevini’ anlamalarına yardımcı olan bilginin peşindedir (Mc Laren, 2003; 71). Giroux (2000)’a göre eleştirel pedagojinin kalkış noktası öğrencinin yaşantısı kendi sorunları ve gereksinimleridir. Bu nokta eleştirel pedagojinin görsel kültürle kurduğu organik bağı gözler önüne serebilir. Çünkü sanat eğitiminin konu alanı çocukların ve gençlerin her an her yerde gördüğü görsel imgeler yoluyla genişlemiştir (Duncum, 2002; Freedman, 2003; Tavin, 2000). Genç insanlar zamanlarının çoğunu kişisel sayfalarında, web günlüklerinde, video depolarında

ya da görsel dünyanın farklı alanlarında harcamaktadır. Bu yeni dünyanın eğitim alanına dönüştürülme çabası ya da yaratıcı sanatsal aktivitelerle sorgulanması görsel kültür uygulamalarında önemlidir. Giroux (1992)'a göre eleştirel pedagojinin en temel kavramı diyalogtur. Çağdaş sanat eserlerindeki sosyal konular, popüler kültür ve öğrencilerin yaşamsal deneyimleri diyalogu derinleştirebilir. Ona göre etkin diyaloglar demokratik bir toplumsal düzen ideallerine hizmet edilebilir.

Günümüzde sanat eğitimi bilim ve teknolojinin, görsel kültürün, medyanın daha pekçok çağdaş disiplinin çalışma alanı olmuştur. Günümüzün görsel kültüründe flim, fotoğraf, ilustrasyon, etkileşimli ağlar, hareketli görüntüler gibi tüm medya grafikleri birbiriyle harmanlanmıştır. Bu karışım yeni formlar oluşturmuştur. Söz gelimi müzik bir video klipe görsel sanatlara bağlanmıştır. Bu anlamda Mc Arthur (2010)'a göre eleştirel pedagoji disiplinlerarası anlayışın karmaşık yapısına rehberlik edebilir. Çünkü görsel kültür öğretimi disiplinlerarası yaklaşımların kullanılmasını gerektirir.

Görsel Kültür Pedagojisinde Öğretim Metodları

Erinç'e (2009,18) göre sanat kavramının temelinde insanın sosyal değerleri vardır ve ancak bu değerler aşılabılırsa ya da çözümlenebilirse sanata daha farklı açılardan yaklaşılabılır. Nitekim görsel kültür çalışmaları da alımlıyıcıyı temel alan eleştirel çözümlemelerle ilgilenir (Duncum, 2008; Freedman, 1994, 2003; Tavin, 2002, 2004). Sanatı ve görsel çevreyi anlayabilmeyi farklı bakış açılarından farklı bakma pratiklerine bağlar. Aslında sanat eleştirisi hemen hemen her eğitim kademesinde sanat derslerinin yaygın uygulamalarından biridir. Ancak uluslararası bağlamda sanat eleştirisinin okul uygulamalarında modernist teoristyenler tarafından yapılandırılmış formun temel alındığı formalist teoriler çerçevesinde yapılandığı söylenebilir (Barrett, 1997). Formalist teori bireysel, fonksiyonel, sosyal yönlerden kopuk, özellikle görsel öğelerin organizasyonunu içeren estetik kurulumun yapısal kalitesi anlamına gelen "form" ile ilgilidir (Bell, 1977, Greenberg, 1977; Akt. Tekiner 2006).

Formun çözümlenmesine dair sanat eğitimcileri öğrencilerin sanat çalışmalarını değerlendirebilmek adına çeşitli modeller geliştirmişlerdir. Sanat eleştirisi öğretimi için geliştirilen bu modellerden biri E. Feldman'ın, diğeri ise H. Broudy'nin modelidir (Hurwitz & Day, 2001). Feldman'ın modeli tanımlama, çözümleme, yorumlama ve yargılama basamaklarından oluşan yargı sürecinin geciktirildiği dört aşamalı bir yaklaşımdır. Broudy'nin modeli ise sanat çalışmasının duygusal, biçimsel, teknik ve dışavurumcu açılarına dikkat çekmeye odaklanmıştır. Her iki modelde görsel sanatlar çalışmaları hakkında nasıl konuşulacağını öğrencilere öğretmek açısından sanat sınıflarına kolaylıkla asimile olmuştur (Freedman, 2000, Keifer-Boyd, 1996) ve hala bu modeller sanat eleştirisi öğretim metodlarından biri olarak kullanılmaktadır (Hurwitz & Day, 2001; Mittler, 1994). Ancak sadece sanat çalışmalarının fiziksel sınırları bağlamında kaldıkları ve sosyo-kültürel bağlam ile izleyen rolünü göz ardı ettikleri için de eleştirilmektedir (Duncum, 2008; Freedman, 2003). Nitekim

günümüzde postmodern yaklaşımlar, sanat çalışmalarında politik, ekonomik, sosyal ve daha birçok unsuru açığa çıkarmaktadır. Bu nedenle sanat eleştirisini modernist sanat eleştirisinin ötesine taşımaya çalışırlar. Post-modern sanat eğitimcileri sanat çalışmalarının yaşamın içindeki anlamları ve sanat eğitimi aracılığıyla nasıl yorumlanabileceğine odaklanırlar. Bu bağlamda yorumlayıcı ve sosyo-kültürel bağlamın ilişkisini öne çıkartan sorgulama metodları oluşturmaktadırlar (Barrett, 1991; Keifer-Boyd, 1996; Wilson, 2002).

Örneğin; Barrett, (2003) metinlerin çözümlenmesinde kullanılan göstergebilimsel bakış açısını sanat çalışmalarını ve de özellikle kitle iletişim araçlarındaki imajları bir metni okur gibi yorumlamak için kullanılabileceğini ifade eder. O, Barthes'ın 1977'de popüler kültür'deki metinlerin nasıl yorumlanacağına dair üç aşamalı yorumlayıcı analizini sanat eğitiminde görsel kültür çalışmaları yorumlamak için uyarlar. Bu metod dilsel mesaj, düz anlam ve yan anlamlar'dan oluşur. Barrett'e göre bu üç unsura odaklanarak görsel imajların temel yapıları çözümlenebilir. Burada düz anlamlar görselde harfi harfine görülen şeylerdir. Yan anlam ise ima edilen şeylerin ne olduğunu ya da ne gösterildiğini ve nasıl gösterildiğini içerir. Barrett (2003) tüm yaşlardan öğrenenlere bazı stratejiler ve fırsatlar verildiğinde görsel kültür objeleri ve imajlarındaki pek çok mesajı başarıyla analiz edebileceklerini ifade eder (Barrett, 2003; 12).

Keifer-Boyd (2007) tarafından oluşturulan çok sesli sanat eleştirisi yöntemi sanat eserlerine daha geniş bir perspektifte bakmayı önerir. Bu model beş farklı bakışı içerir. Bunlar; biçimsel lens, sosyo-kültürel lens, antropojik lens, feminist lens ve ekolojik lens'dir. Bu metod sanat çalışmalarını yorumlamaya farklı açılardan yaklaşmayı hedefler. Sanat çalışmalarına bakma ve yargılama üzerine çoklu bakış sağlamak için her bir lens farklı soru setinden oluşur. Bir sanat çalışmasını yorumlamada her bir soru seti bir "lens" sağlar. Bu modelde formalist lens, yorumlama ve yargılamada görsel elemanların organizasyonunu esas alır. Sosyo-kültürel lens bir sanat çalışmasının tarihsel, ideolojik, kurumsal, politik ve sosyal bağlamı üzerine temellendirilir. Özellikle sanat çalışmalarında temsil edilen toplumsal konulara odaklanır. Sosyo-kültürel yorum toplum ve sanat çalışmalarında iletilen sembolik ve kültürel anlamları içerir. Feminist lens toplum tarafından biçimlendirilen kişisel ve toplumsal cinsiyet deneyimleri üzerine odaklanır. Ekolojik lens ise çevresel konularla bağlantılıdır. Onunla güncel çevre sorunları araştırma ve uygulamalarla ilişkilendirilir.

Bir diğer görsel kültür araştırmacısı Freedman (2003) görsel kültür öğretimde dört aşamalı bir içerik önerir. Bu modelde öğretim bağlamı, keşif bağlamı, fonksiyon ve anlam ve yapısal destek kavramlarına yönelik bir planlama yapılır. Üretim bağlamı; sanatçının niyeti, kültürel amaçları, tarihsel, kültürel, politik ve görsel üretimi etkileyen unsurları çözümlemeyi içerir. Keşif bağlamı; izleyicinin deneyimleri, kurumsal etkileri, imajların geri dönüşümü gibi kişisel ve kültürel bağlamın keşfi üzerinedir. Fonksiyon ve anlam; izleyici yorumları, sembolik, metaforik ve diğer kültürel anlamları içeren görsel kültüre dair farklı bakış

açıların incelenmesidir. Yapısal destek ise; görsel tasarım öge ve ilkeleri, teknik beceri ya da kullanılan malzeme gibi usurlara odaklanmadır.

Görsel deneyimlerin yorumlanmasında dikkate değer bir diğer yaklaşım ise, metinlerarasıbağları anlama üzerine kurulu yaklaşımlardır. Çoğu sanat eğitimci metinlerarası bağlamı eleştirel yorumlama için önemli bir strateji olarak değerlendirir (örneğin; Sullivan, 1996; Keifer-Boyd ve diğerleri, 2003; Taylor & Carpenter, 2002). Metinlerarasılık tarihsel ve kültürel bağlamları içinde söylemsel anlamlar oluşturmak için metinlerin sıralanmasını ifade eder (Walker 1996, 81). Taylor and Carpenter (2002)'a göre metinlerarası yaklaşım ile sanat dersleri farklı konu, tema ve aktivitelere bağlanarak öğrenciler alternatif bakış açıları üretmeye cesaretlendirilebilir.

Tavin (2004) eğitimcilerin sanat derslerinde görsel kültüre odaklanmalarını kolaylaştırmak için bazı anahtar sorular önerir. Bu sorular görsel kültür üzerine yapılan araştırmalardan oluşturulmuştur. Bunlar; Nasıl görmeli?, Nereye bakmalı?, Ne için seyrediyoruz?, Kiminle görüyoruz?, Görmek için engeller nelerdir?, Görsel alanı kim yorumluyor? gibi sorulardır. Tavin (2004) bu sorular aracılığıyla sosyal sistemler içinde yapılandırılan görselleştirilmiş konular ve görsel deneyimlere dair nasıl farkındalık oluşturulabileceği ve nasıl analiz edebileceğine dair projeler üretebileceğini belirtir.

Sanat eğitiminde görsel kültüre eleştirel yaklaşımlar sadece bunlar değildir. Birçok sanat eğitimcisi, görsel kültürü yorumlamaya dair yöntemler geliştirmiştir. Örneğin, günlük yaşamdan seçilen reklamlar (Freedman, 1997), müzik videoları (Taylor, 2009), alışveriş merkezleri (Stokrocki, 2002), Disney filmleri (Tavin & Anderson, 2003), dergiler, baskılı tişört ya da oyuncaklar (Barrett, 2003) sanat sınıflarına konu olmuştur. Aşağıda farklı eğitim düzeylerinde sanat eğitimcileri tarafından görsel kültür bağlamında oluşturulan ders tasarımlarından bazı örneklerle yer verilmiştir.

Tavin ve Toczydłowska (2006) lise öğrencileri ile görsel kültürün çağdaş formlarının nasıl yorumlanabileceği üzerine bir proje gerçekleştirmişlerdir. Proje politik mesajlar ve kampanyalarla ilgili simgeler ve işaretlerle dönen çağdaş görsel kültürde yaşam fikri üzerine dayandırılmıştır. Proje birbiriyle ilgili üç safhada gerçekleşmiştir. Öncelikle öğrenciler görsel kültürün çağdaş formları üzerine bilgilendirilmiştir. Daha sonra çağdaş Polonya sanatı ve Victoria Cukt'u incelemeleri sağlanmış ve son olarak da Victoria Cukt'a dayalı olarak gelecekte arzuladıkları kendi başkan adaylarını oluşturmaları istenmiştir. Öğrenciler proje boyunca imajlarda aktarılmaya çalışılan mesajlar çerçevesinde savaş, şiddet, din, özgürlük üzerine tartışmış, yeni başkanlarından istedikleri unsurları belirlemişlerdir. Sonra öğrenciler gruplara ayrılmış ve her grup başkan adayı için bir slogan ve onun için politikal platformda önemli üç konu belirlemişlerdir. Yapılan çalışma hem işbirlikli, hemde bireyseldir. Süreçte yansıtıcı düşünme zorunludur. Öğrenciler projenin başlangıcında gösterilen çağdaş sanat

eserlerindeki sanat eleman ve ilkelerini tartışmamışlardır. Onun yerine çağdaş yaşamdaki sosyal konulara odaklanmışlardır.

Tavin (2003) reklamların günlük hayatın sembolik ve maddi ortamlarında önemli bir rol oynadığını belirtir. Tavin (2003) için reklamlar, görsel kültürün en önemli bir parçası olarak, çocukların kendilerini çevreleyen dünyayı anlamalarında yardımcı olabilir. Örneğin; Tavin ilköğretim öğrencilerinin diesel jean reklamını sorgulayabilmeleri için şu sorularla eleştirel ve yansıtıcı bir süreç başlatır. Bu imgedeki temel fikir nedir?, Sözcükler ve metin bu resmi nasıl desteklemektedir?, Bu resim size neyi hatırlatıyor?, Bu resim sizin için dünya hakkında ne anlatıyor?, İnançlar, korkular vs. var mı?, Bu imgeye dair ne tür sorular sorardınız?, Senin dünyanı ne şekilde etkiliyor?, Gruplar ne şekilde temsil ediliyor? gibi. Tavin (2003)'e göre öğrencilerin reklamlara odaklanması ırk, sınıf, cinsiyet, etnik gibi konularda bilgilenmelerini sağlayabilir.

Diger bir örnek Barney (2006)'den verilebilir. Barney lise öğrencilerinin sanat atölye derslerini desteklemek için görsel kültür sorgulamalarını kullanır. Ders sanal kimlikler üzerine yapılandırılır. Proje kimliklerin özellikle gençlerin kimliklerinin oluşturulması ile ilgilidir. Gençler; Nasıl davranmalıdır?, Ne giymelidir?, Nasıl görünmelidir?, Nasıl konuşmalıdır?, Ne yemelidir?, Başarma kabiliyetleri nedir?, Ne tür müzik dinlemelidir? ve daha fazlası. Bu çerçevede öğrenciler okul yıllıklarını inceler. Yıllıklarda yer alan fotoğraflar kimlikler hakkında bilgi vermekte midir yoksa tipik aynı ışıktaki ve aynı pozda çekilen fotoğraflar mıdır? Bir imaj kimliğin algılanmasına yardım eder mi?, Ticari fotoğrafcılar yada güzel sanatlar alanında fotoğraf sanatçıları bir kişinin kimliğini fotoğraflarda nasıl yansıtır? soruları projenin temel sorularıdır. Öğrenciler proje başlangıcında geçmiş yılların örneklerini incelerler, sınıfa akrabalarından elde ettikleri yıllıkları getirirler. Öğrencilerden istenen görev kendi sanal portrelerini yaratmalarıdır. Bunun için öğrenciler Adobe Photoshop programını kullanırlar. Her öğrenci birbirinin portresine ek bir özellik katabilir. Yani oluşturan sanal kimlikler çeşitli öğrencilerin özelliklerini içerir. En sonunda bu portreler için bir geçmiş ve biyografi yaratılır.

Darts (2006) 'akıl oyunları' adlı bir ders tasarısında popüler görsel kültürün estetik nitelikleri üzerine odaklanır. Bunun için öncelikle öğrenciler kimlikleri yapılandırmada medyanın rolünü incelerler. Ayrıca popüler görsel metinlerin analizi, yorumlanması ve yapı sökümünün yanı sıra özellikle sosyal konulara odaklanan çağdaş sanatçıların eserlerini incelerler. Örneğin; Barbara Kruger, Cindy Sherman, Bill Barmiski, Karen Findly, Jorge Rodriguez ve diğerleri. Amaç sanatçıların sosyal konulara odaklanarak sansürün saklı mekanizmalarını nasıl açığa çıkardıklarını göstermektir. Daha sonra öğrencilerden kişisel olarak ilgilendikleri sosyal bir konu çerçevesinde kolajlar oluşturmaları istenir. Bu kolajlar akıl oyunları adlı proje için bir basamak olarak kullanılır. Öğrenciler yine ilgilendikleri sosyal konuyla ilgili heykeller oluşturur. Bu heykeller öğrencilerin mesajlarını iletmeleri için bir araçtır. Bu ürünler popüler kültür ve

kitle iletişim araçlarının insan yaşamındaki rolünü inceleme girişimi olarak ele alınır.

Barrett (2003) Fransız göstergebilimci R. Barthes'ın metinleri çözümlemekte kullandığı düz anlam ve yan anlamlara dayalı modeli hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kullanmak için geliştirir. Öğretmen adayları bir derginin kapak tasarımını yaydığı kültürel mesajlar doğrultusunda yorumlar. Barrett (2003) anasınıfı öğrencileri için ise yine onların yaşamlarından bir obje seçer. Seçilen obje bir Teddy ayısıdır. Çocuklar düz anlam ve yan anlam terimlerini bilmeseler de Tedy ayısının fiziksel özelliklerinden hareketle yan anlamlara yönlendirilir. Örneklerde görüldüğü gibi öğrencilerin görsel imgeler üzerinden arzularını, hayal güçlerini ve entelektüel yapılarını harekete geçirecek, yaşamlarına etki eden sosyal, politik, ekonomik güçleri sorgulayabilmelerini sağlayacak türde ders tasarımlarına gidilmektedir.

Sanat Eğitimi Araştırmalarında Görsel Kültür Kuramı Üzerine Tartışmalar

Sanat eğitiminde görsel kültüre ve görsel kültür çalışmalarına dair yöneliş, olası bir takım tartışmaları da gündeme getirmiştir. Alanyazın taraması göstermektedir ki; sanat eğitimi alanında görsel kültür uygulamalarına dair bir takım tepkiler de vardır (örneğin; Efland 2005; Eisner, 2002; Smith, 2003).

Sanat eğitiminde görsel kültür kuramına dair tepkiler, sanat derslerinde görsel kültür uygulamalarının yoğunluğunun seçkin sanatın yaşamdaki baskın konumunu zayıflatacağı fikrinden kaynaklanmaktadır (Mamur, 2012). Özellikle seçkin sanat, popüler sanat ve alt kültür ürünleri arasındaki sınırların erimesinin yarattığı kaygı, karşı çıkışın nedenleri arasında gösterilmektedir. Örneğin; Eisner, (2002) Efland (2005) ve Smith (2003) öğrenmeyi gerçek hayat deneyimleriyle bağdaştıran bir sanat öğretim programının oluşturulmasına olumlu yaklaşımlarına rağmen, yalnızca görsel kültür üzerinde odaklanmanın sanat eğitiminin güncel amaçlarını tehlikeyi düşüreceği konusunda endişelidir. Çünkü görsel kültürün destekçileri araştırmalarında, desen, resim ya da başyapıt niteliğindeki eserlerden ziyade, popüler ve medya kültürünün örneklerine yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Duncum, 2002; Freedman, 1997; Tavin, 2001). Örneğin; görsel kültürün destekçilerinden Paul Duncum görsel kültür eğitiminde sanat yapmaktan öte imaj üretimini esas alır. Smith (2003) bu duruma tepki gösterir ve "*Görsel Kültür Çalışmaları Sanat Eğitime Karşı*" adlı makalesinde sanat yapmanın değerini vurgular. O sanat öğretmenlerine öğrencilerin sanatsallıklarını geliştirerek sanat anlayışlarının keskinleştirilebileceğini söyler. Bu nedenle Smith (2003) görsel kültür kuramına karşı bir tutum geliştirir. Bu karşı çıkışın temel unsuru ise, biçimci estetik öğretiminin salt ekonomik, politik ve toplumsal ilişkilere indirgenmesinin yarattığı huzursuzluktur. Burada temel kaygı öğrencinin estetiğin başka ilişkiler içinde yer alan biçimiyle baş edebilmesi için önce estetikle ilgili temel bilgi ve deneyime sahip olması gerektiğidir (Kırıçoğlu, 2009).

Yine tartışmaların merkezinde görsel kültür kuramının sadece çağdaş sanata odaklanması bulunmaktadır. Çağdaş sanat yoluyla sanat eğitiminin sınırlarının değişmesi sanat eğitimi alanını daha karmaşık hale getirmektedir. Bu durum görsel teknolojiler ve popüler imajlar içeren yeni bir öğretim programı ya da programın sürekli güncellenmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Wilson'a (2003; 6) göre sanat dersleri sadece çağdaş sanat, imaj ve ürünleri ile yapılandırılırsa öğretmenlerin her yıl değişen sosyal ve politik konularla ve çağdaş sanatla ilgili öğretim programı tasarımları gerekir. Efland (2005; 36) ise sanat eğitiminde görsel kültürün yapılandırılması ile karşılaşılacak iki temel sorunu dile getirir. Bunlardan ilki, sanat derslerinin konu genişlemesinden dolayı ona ayrılan zaman içerisinde gerçekleştirilememesi, diğeri ise, hiyerarji eksikliği oluşma tehlikesidir. Yani sanat dersinin tüm amaçlarına eşit oranda yaklaşımazabilir.

Sanat eğitimi alanında bu tartışmalara rağmen sanat eğitimi araştırmacılarının büyük bir kısmı görsel kültürü çağdaş kültürün anahtar kavramı olarak görmektedir. Sanat eğitimi de çağdaş sanat ve görsel kültüre dönük eylemlerle yapılandırmaya devam etmektedirler. Özellikle çekirdek öğretim programı içersine çağdaş sanat uygulamalarını ve görsel kültürü entegre etmeye dönük uygulamaları hızlandırmışlardır. Ancak pek çok sanat eğitimi araştırmacısına görede, çağdaş sanat eğitiminden bahsedebilmek için sanat eğitimine çağdaş sanat konularını ve de görsel kültürü entegre etmek yeterli değildir. Küreselleşmeye bağlı olarak çokkültürlülük, sosyal, ekolojik ve kentsel sanat eğitimi, kültürlerarası sanat eğitimi, gibi kavramlar üzerine farklı estetik ve sanatsal deneyimlere dair daha geniş bir öğretim programı geliştirme çabalarına girilmelidir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Dünyada son yirmi yılı aşkındır kültüre, eğitime ve sanata yansıyan postmodern anlayış ve söylemler bağlamında çağdaş sanat eğitimi üzerine model arayışları hızlanmıştır. Bu arayışları başlatan unsurlar şöyle özetlenebilir.

- 1- Bilgi çağı olarak adlandırılan 21. yy'da bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı gelişimi ile başlayan dijitalleşme süreci küreselleşmeye imkân yaratmıştır.
- 2- Küreselleşme ile birlikte görselliğe dayanan farklı kültürel yapıların anlamlandırılması zorlaşmıştır.
- 3- Küresel etkiler kültürün yerel bağamlarını ve sanatı derinden etkilemeye başlamıştır.
- 4- Bilimsel ve teknolojik gelişmeler sosyal yaşamı daha karmaşık hale getirmiştir.
- 5- Hem sosyal yaşamda hem de sanat alanında disiplinlerarası etkileşimlerin artması disiplinlerarası sınırların erimesine neden olmuştur.

Sanat eğitimi perspektifinden bakıldığında ise, sanat eğitimi uygulamalarında formun temel alındığı modernist felsefenin etkileri hala yaygındır. Ancak çeşitli

düzeylerde sanat eğitimi dersleri için post-modern karakterli bir yapıyı içeren görsel kültür öğretimini çekirdek öğretim programı içersine yerleştirmeye dönük uygulamalar hız kazanmıştır. Bu uygulamalar şöyle sıralanabilir.

- 1- Sanat eğitiminin çağdaş içeriği bağlamsal ve yapılandırmacı öğrenmeye göre uyarlanmaktadır. Çağdaş kültürde yer bulan çeşitli güncel konuları sorgulamaya dönük öğretim metodları geliştirilmektedir.
- 2- Görsel kültüre dönük sorgulamalarla sanat eğitimi sosyal dünyadan ayrılmayan bir konumda yapılandırılmaktadır. Sosyo-kültürel bağlamda bilginin yapılanma biçimini keşfetme programların temel amacını oluşturmaktadır. Sanatın üretildiği kültürle bağlantılı anlaşılması ve değerlendirilmesi önerilmektedir.
- 3- Medya teknolojileri, hem kültürel ifadenin yayılımına imkân vermesi açısından hem de çağdaş sanat uygulamalarında sıklıkla kullanılması açısından giderek yaygınlaşmaktadır.
- 4- Hem medya teknolojileri hem de çağdaş sanat uygulamaları bağlamında disiplinlerarası etkileşimler önemsenmektedir. Disiplinlerarası etkileşimler ile görsel kültürün ve sanat eğitiminin konu alanı genişletilmektedir. Görsel dünyadaki görsel içeriği çözümleyebilme; felsefe, sosyoloji, ekonomi, tarih, psikoloji, politika, kadın çalışmaları gibi pekçok disiplinle etkileşimi gerektirmektedir.
- 5- Görsel kültür birden fazla disiplini biraraya getirmektedir ve farklı konu alanlarının örüntüsünü anlamaya dönük öğretim stratejileri geliştirilmektedir.
- 6- Güzelliğin önemi sanat çalışmalarını değerlendirmede önemli bir ölçüt olarak görülmemektedir. Sanat olgularının ve uygulamalarının çeşitliliği estetiğin anlamını değiştirmiştir. Estetik değerler artık anlamlarla ve üretildikleri ortamla birlikte düşünülmektedir.

Sonuç olarak eğitim açık bir sistemdir ve sanat eğitiminde çağın toplumsal, kültürel, teknolojik ve sanatsal değişimlerine göre şekillenmesi kaçınılmazdır. Bugün uluslararası bağlamda çağdaş sanat eğitimi uygulamaları görsel kültüre meyillidir. Görsel kültür eğitimi geleneksel sanat eğitiminden farklı bir öğretim anlayışını gerektirmektedir. Alanın kapsamı, içeriği ve öğretim amaçları farklıdır. Bu nedenle görsel kültür eğitimi sanat eğitimi içine yerleştirmede farklı yöntemler ve öğretim yolları gerekmektedir. Ancak, Türkiye’de ortaöğretim, lise ve öğretmen eğitiminde görsel kültüre dönük eylemler için program içerikleri, ders saati ve derslik donanımları konusunda iyileştirmeler gerekmektedir. Ortaöğretim ve liselerde sanat eğitimine ayrılan süre haftada 40 dakikadır. Bu süre görsel kültür teorilerinin entegre edildiği dengeli ve geniş çaplı bir müfredat geliştirme konusunda endişe vericidir. Zira ders saati eleştirel diyalog ve akabinde çeşitli yaratımlara izin vermeyecek niteliktedir. Diğer yandan her okulun sanat sınıfı maalesef çağdaş sanat eğitiminin öngördüğü teknolojik yeterliliği taşımadığı gibi sanat derslikleri olmayan okullarda vardır. Ortaöğretim ve lise sanat müfredatları Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmen eğitimi programları ise Yüksek Öğretim Kurumu tarafından yapılandırılarak

merkeziyetçi bir nitelik taşır. Özerk değildir. Bu nedenle sanat öğretmen eğitimine dönük program içeriklerinin merkezden hiyerarşik ve bürokratik bir düzenle yapılandırılması gerekir. Ayrıca Türk sanat eğitiminde yerel ve küresel ölçekte sosyal, politik, feminist, ekolojik, etnik ve daha pekçok sosyo-kültürel konunun çağdaş sanat ve görsel kültür bağlamında keşfedilmesi gerekmektedir. Örneğin, Türkiye’de ciddi çevre sorunları ve çarpık kentleşmeye dönük tepkiler hem sosyal medya imajlarında hem de çağdaş sanat yorumlarında yer bulmaktadır. Yine cinsiyete yönelik ayrımcılık, kadına yönelik şiddet görsel dünyada farklı tepki biçimlerinde ve bakışlarda yapılandırılmaktadır. Bu yapılandırılma biçimlerinin çözümlenmesi, ekolojik duyarlılık yada daha demokratik toplum olmak adına gereklidir. Bu nedenle sanat eğitiminde görsel kültüre dönük uygulamaların keşfi ve elde edilen sonuçların öncelikle sempozyum ve kongrelerde tartışılması ve sonrasında öğretmen eğitimi programlarının, ortaöğretim ve lise sanat eğitimi müfredatlarının yeniden yapılandırılması kaçınılmaz görülmektedir.

KAYNAKLAR

- Akpınar, B., Çakmak, Z. ve Kara, C. (2010). Postmodernizmin ilköğretim 6. sınıf ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına yansımaları, *Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, (20), 2, 137-160
- Antmen, A. (2010). *20. Yüzyıl Sanatında Akımlar*, (3. Baskı), İstanbul: Sel Yayıncılık
- Amburgy, P. (2011). Diversity, pedagogy, and visual culture. *Art Education*, 64(5), 44-51.
- Anderson, T. (2003). Art education for life. *Journal of Art and Design Education*, 22(1), 58-66.
- Aslan, H. (2009). Medya okuryazarlığının görsel kültür ve sanat eğitimi ekseninde çözümlenmesi, *Yayımlanmamış Master Tezi, 19 Mayıs Üniversitesi*
- Balkır, N. (2009). Visual culture in the context of Turkey: Perceptions of visual culture in Turkish pre-service art teacher preparation. *Unpublished Doctoral Dissertation, University of North Texas, USA.*
- Balkır, N. (2011). Sanat ve tasarım eğitiminde görsel kültür, *Başkent Üniversitesi 1. Sanat ve Tasarım Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (27-29 Nisan 2011) Ankara
- Ballengee-Morris, C. & Stuhr, P.L. (2001). Multicultural art and visual cultural education in a changing world, *Art Education* 54 (4), 6-13
- Banard, M. (1998). *Sanat, Tasarım ve Görsel Kültür*, (Çeviri: Güliz Korkmaz) Ankara: Ütopya Yayınevi
- Barney, D.T. (2006). Visual culture in a high school advanced placement studio art classroom, *Visual Culture in the Art Class: Case Studies* (Ed. Paul Duncum) VA: NAEA
- Barrett, T. (1991). Description in professional art criticism, *Studies in Art Education*, 32(2), 83-93.
- Barrett, T. (2003). Interpreting visual culture. *Art Education*, 56(2), 6-12.
- Barthes, R. (1977). *Elements of Semiology*, Hill and Wang, New York
- Bersson, R. (1980). Atlanta papers: Caucus on social theory and art education. Proceedings of the Inaugural Session of the Annual Meeting of the National Art Education Association (Atlanta: Georgia) (ERIC Document: ED339624)
- Çağan, K. (2006). Sanat sosyolojisinin imkânına ve inşasına dair, *Bilgi* (13), 2, 11-31
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, (3. Baskı), Celepler Matbacılık: Trabzon

- Darts, D. (2006). Head game: Engaging popular visual culture, *Visual Culture in the Art Class: Case Studies* (Ed. Paul Duncum) VA: NAEA
- Dikovitskaya, M. (2005). *Visual culture: the study of the visual after the cultural turn*, Cambridge: Mas Mitt Press
- Dilli, R. (2013). Görsel Kültür Kuramının İlköğretim 4. Sınıf Görsel Sanatlar Dersinde Uygulanması, *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi*
- Duncum, P. (1999). A case for an art education of everyday aesthetic experiences, *Studies in Art Education*, 40(4), 295-311.
- Duncum, P. (2001). The theories and practices of visual culture in art education, *Arts Education Policy Review*, 105 (2) 19-25.
- Duncum, P. (2002). Theorizing everyday aesthetic experience with contemporary visual culture, *Visual Arts Research*, 28(2), 4-15.
- Duncum, P. (2003). Visual culture in the classroom, *Art Education*, 56(2), 25-32
- Duncum, P. (2008). Thinking critically about critical thinking: Towards a post-critical' dialogic pedagogy for popular visual culture, *International Journal of Education though Art*, 4(3), 247.
- Efland, D.A. (2005). Problems confronting visual culture, *Art Education*, 58 (6), 35-40
- Eisner, E. (2002). *The Arts an the Creation of Mind*, Yale University Press
- Elkins, J. (2003). *Visual Studies: A skeptical introduction*, New York: Routledge
- Eker, M. ve Seylan, A. (2005). Çağdaş sanat eğitiminde sanatsal ve pedagojik postmodern montajlar, *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 164-178
- Eker, M. ve Aslan, H. (2010). Görsel kültür ve medya okuryazarlığı: Sanat eğitiminin kamusal açılımı, *Milli Eğitim* 187, 251-267
- Erinç, S.M. (2009). *Sanat Sosyolojisine Giriş*, Ankara: Ütopya Yayınevi
- Featherstone, M. (2007). *Consumer Culture and Postmodernsim* (2nd Edition), CA, Sage Publication. Erişim: <http://www.google.com.tr/books>
- Freedman, K. (1994). Interpreting gender and visual culture in art classrooms, *Studies in Art Education*, 35(3), 157-170.
- Freedman, K. (1997). Visual art/virtual art: teaching technology for meaning, *Art Education*, 50(4), 6-12.
- Freedman, K. (2000). Context as a part of visual culture, *Journal of Multi-cultural and Cross-cultural Research in Art Education*, 3, 41-44.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. New York: Teacher College Press.
- Gage, N. & Berliner, D. (1991). *Humanistic psychology instructional theory*, *Educational Psychology* (5th Edition) Erişim: http://www.gobookee.org/get_book.
- Giroux, H. (1992). *Border crossing, cultural workers and the politics of education*, New York: Routledge
- Giroux, H. (2000). *Impure acts: The practical politics of cultural studies*, Routledge, New York
- Gude, O. (2007). Principles of possibility: Considerations for a 21st century art and culture curriculum, *Art Education*, 60 (1), 6-15
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London: Sage Publication
- Hermann, R. (2005). The disconnect between theory and practice in a visual culture approach to art. *Art Education*, 58(6), 1-6.
- Hurwitz, A. & Day, M. (2001) *Children and their art; Methods for the elementary school*, Harcourt linc.
- İnal, İ. (2010). Güncel sanat için sanat eğitimi, 2. *Ulusal Güzel Sanatlar Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, (8-10 Nisan 2010) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale

- Keifer-Boyd, K. (1996). Interfacing hypermedia and the Internet with critical inquiry in the arts: pre-service training, *Art education*, 49(6) 33-41.
- Keifer-Boyd, K., Amburgy, P., & Knight, W. (2003). Three approaches to teaching visual culture in K-12 school contexts. *Art Education*, 46(2), 44-51.
- Keifer-Boyd, K. & Maitland-Gholson (2007). *Engaging Visual Culture*, Massachusetts: Davis Publications
- Keifer-Boyd, K., Emme, M., & Jagodzinski, J. (2008). *InCITE/InSIGHT/InSITE: Journal of Social Theory in Art Education, The First 25 Years*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Kırıçoğlu, O. (2009). *Sanat kültür yaratıcılık, Görsel Sanatlar ve Kültür Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi,
- Kirschenbaum, H. (1975). *The catalogue for humanizing education Saratoga Spring* (Ed). NU: National Humanistic Education Center
- Mamur, N. (2012). Perceptions concerning visual culture dialogues of visual art pre-service teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice* 12(3), 18-26.
- Mc Arthur, J. (2010). Time to look a new: Critical pedagogy and disciplines within higher education, *Studies in Higher Education*, 35 (3), 301-315
- Mc Laren, P. (2003). Critical pedagogy: A look at the major concepts, In A. Doder, & D. Torres (Ed) *The critical Pedagogy Reader*, (pp 69-96), New York: Routledge Falmer
- Mirzoeff, N. (1998). *The Visual Culture Reader*, New York: Routledge
- Mitter, G. (1994). *Art in Focus*, Glencoe/Mc Graw-Hill School Publishing Company
- Musneckiene, E. (2012). Trends in art education in the international context, In H. Sederholm (Ed), *Art Beat* (pp.141-171). Aalto University Publication, Finland
- Soğancı, İ. Ö. (2011). Türkiye’de görsel kültür: Uluslararası öğrenci kitlesine yönelik bir uygulama örneği, *Başkent Üniversitesi 1. Sanat ve Tasarım Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (27-29 Nisan 2011) Ankara
- Stocrocki, M. (2002). Shopping malls from preteen and teenage perspectives, *Visual Arts Research*, 28 (2), 77-85
- Stocrocki, M. (2006). Searching for meaning: visual culture from an anthropological perspective. *Art Education*, 59(1), 46-52.
- Smith, P. (2003). Visual Culture Studies versus art education, *Arts Education Policy Review*, 104(4) 3-8
- Sturken, M., & Cartwright. L. (2009). *Practices of looking: An introduction to visual culture*, New York: Oxford University Press.
- Sullivan, G. (1996). Critical interpretive inquiry: A qualitative study of five contemporary artists’ ways of seeing. *Studies in Art Education*. 37(4), 210-225.
- 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. (2002). Engaging advertisements: Looking for meaning in and through art education. *Visual Arts Research*, 28(2), 38-47.
- Tavin, K. (2003). A critical pedagogy of visual culture as art education: Toward a performative inter/textual practice. *Unpublished Doctoral Dissertation. The Pennsylvania State University*
- Tavin, K. & Anderson, D. (2003). Teaching (popular) visual culture: Deconstructing Disney in the elementary art classroom, *Art Education*, 56 (3) 21-35
- Tavin, K. (2004). If you see something, say something: visual events at the visual culture gathering. *Visual Arts Research*, 32 (2), 2-6.
- Tavin, K. & Toczydlowska, B.(2006). Construcating a (Virtual) President An Uneasy Case Study, *Visual Culture in the Art Class: Case Studies* (Ed. Paul Duncum) VA: NAEA

- Taylor, P.G., & Carpenter, B. S. (2002). Inventively linking: Teaching and learning with computer hypertext. *Art Education*, 55(4), 6-12.
- Taylor, P.,(2009). Madonna and hypertext: Liberatory learning in art education, *Studies in Art Education*, 41 (4), 347-389
- Tekiner, D. (2006). Formalist art criticism and the politics of meaning, *Social Justice*, 33 (2), 31-34
- Tillander, M. (2011). Creativity, technology, art and pedagogical practices, *Art Education*, 64 (1), 40-46
- Türkkan, B. (2008). İlköğretim görsel sanatlar dersi bağlamında görsel kültür çalışmaları: Bir eylem araştırması. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi*
- Uysal, A. (2011). Görsel kültürün ve sosyo-kültürel olguların öğrenci resimlerindeki imgelere etkisi, *Akademik Bakış Dergisi*. Erişim: <http://akademikbakis.org/24/01.pdf>
- Walker, S.R. (1996).Thinking strategies for interpreting artworks”, *Studies in Art Education*, 37 (2), 80-91
- Wilson, B. (2002). Conflicting forms of cultural literacy: Inside school and beyond schooling. *Journal of Research in Art and Education*, 3, 123-151.

SUMMARY

In recent years, art education research focuses on the interpretation of socio-cultural experiences, which are obtained through visual images (Amburgy, 2011; Barrett 2003; Duncum, 2001, 2002, 2003, 2007, Freedman, 1994, 1997, 2003; Stokrocki, 2006; Tavin 2000, 2002, 2004). This art education researches, which are named as “visual culture education,” “visual culture theory,” or “visual culture pedagogy” focuses on understanding and interpreting the richness of visual experiences in contemporary culture.

A theoretical- analytical method in the context of descriptive survey has been employed in this work.

The first spark of the theory of visual culture in art education appeared on a panel in 1980 (Keifer-Boyd, Emme & Jagodzinski, 2007). This panel emphasized the interrelationship between society and art. Panelist Bersson (1980), by referring to “visual culture” emphasized the importance of sociability in the art practices: 1) Critical understanding of cultural literacy, 2) Emancipation from “manipulated social products, 3) Freedom to experience and create forms of visual culture, which are liberating rather than enslaving, 4) Building toward a more aesthetic, humane, and democratic culture and society.

In the same panel, Hobbs expressed that formalism, as a theory of art, has little credibility now in the field of aesthetics and that art education does not include critical response to popular arts (Bersson, 1980). Change has progressed slowly in the larger field of art education considering the discourses in this panel. Reading of critical theory in the field of art education accelerated the progressively expanding and deepening directions of art education (Keifer-Boyd, et al, 2007). Many scholars have embraced the notion of visual culture (e.g., Duncum, 1999; Freedman & Stuhr, 2000; Tavin, 2000). Moreover, teacher education programs have been revised to include visual culture content in the school curricula (e.g., Duncum, 2001; Freedman, 2003; Keifer-Boyd, 1996; Keifer-Boyd, Amburgy & Knight, 2003; Sullivan 1996; Tavin, 2004). In this context, the theory of visual culture in art education can be summarized as follows:

- 1- Visual culture is broadly based in social theory in which the contexts of makers and viewers are studied in relation to the contexts of visual object, images, and performances (Anderson, 2003; Tavin, 2000). In other words, the interpreter’s role and socio-cultural context (Anderson, 2003; Barrett, 1991; Keifer-Boyd, 1996; Wilson, 2002) is relevant in the intertextual inquiry methods of visual culture.
- 2- Some art educators focus more on visual images in everyday life rather than artworks such as advertising, toys, posters, CD covers, films, video games, TV programs, computer graphics, Internet sites, and children's books (Duncum, 2002; Freedman, 2003; Tavin, 2000).

- 3- In particular, instead of focusing on expanding aims, which are obtained through the fine arts, importance of the relationship between the makers and viewers and the power of visual forms in the contemporary world are drawn attention.
- 4- Differences in the configuration of the information by individuals has become more important. However, at the same time, group consciousness studies brought to the forefront the human and environmental context.
- 5- Due to the increase the effects of visual culture in the society, interdisciplinary interpretations and the changing roles of art educators professionally are pointed out.

Sanat öğretmeni yetiştirmede, teknolojik deneyimin önemine daha fazla vurgu yapılmaktadır (Keifer-Boyd, 1996; Tillander, 2011). In art teacher education, the importance of technological experience is emphasized more.

The emphasis that Post-modernist thought underline, on cultural experiences and the analyzing of relationship between reality and its representation in the visual forms, has led to the emergence of visual culture as a field of study. In this sense, of visual culture concept, that is used for a more comprehensive arts education that content cultural values in the 20th century can be say.

Today, international contemporary art education applications are prone to visual culture. Visual culture education requires a teaching understanding different from traditional art teaching. Its departmental scope, content and teaching aims are different.

Visual culture suggests new ways of learning through new ways of looking. Because, the basis of visual culture studies has critical pedagogy. Students are directed to analysis within the framework of everyday life the aesthetic and historical installation. Experiences in their lives are used in the process of analysis. It is important to establish links with their lives to start the query. Discussions are conducted on the importance of cultural symbols, which organizes social life. Thus, cultural symbols and images that represent the identity of individuals and communities are aimed at understand the importance in the social life. In this sense, visual culture that is configured within the framework of critical pedagogy, and interdisciplinary teaching methods can provide opportunity to the enrichment of the content of arts education within the framework of change in the social life.