



## Öğretmen Hizmet İçi Eğitiminde Eleştirel Görsel Okuma Yoluyla İmgenin Yeniden Üretimi \*

Vedat Özsoy <sup>1</sup>, Nuray Mamur <sup>2</sup>

### Öz

Bu araştırma, öğretmenlerin görsel kültür imgeleri üzerinden eleştirel ve kültürel sorgulamaları sınıflarına taşıyabilmeleri için TÜBİTAK destekli bir projeye gerçekleştirilen bir hizmet içi eğitim faaliyetinde uygulanan “Göstergeler arası Alışveriş” adlı etkinliğe ait sürecin değerlendirildiği bir durum çalışmasıdır. “Göstergeler arası Alışveriş” etkinliğinde öğretmenlerden bir sanat eseri ile bir reklam imgesi arasında bağ kurması, alıntılanan görüntünün yeni bağlamda kazandığı anlamları değerlendirmeleri ve sosyal bir içerik bağlamında yeniden üretmesi beklenmiştir. Öğretmenler seçtikleri sanat eserini ve onunla bağlantılı bir reklam imgesini öncelikle biçimsel benzerlik ve farklılıklar üzerinden çözümlenmiş, daha sonra da anlamsal benzerlik ve farklılıklar üzerine okumalar gerçekleştirmişlerdir. Etkinliğin son aşamasında ise, kendi belirledikleri toplumsal bir sorun üzerinden eseri yeniden üretmişlerdir. Burada öğretmenlerden bilinçli ve amaca yönelik bir metinler arası çalışması yapmaları beklenmiştir. Yedi ilde toplam 508 sınıf ve görsel sanatlar öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada analiz birimi uygulanan programa ilişkin katılımcı öğretmenlerin deneyimleridir. Süreç sonunda görsel okuryazarlığa bağlı olarak görsel mesajları anlamlandırma ve benzeri biçimde mesaj oluşturmada öğretmenlerin sorgulayıcı yetilerinde belirgin bir artış görülmüştür. Öğretmenler programı, öğrencilerin ilişkisel düşünme becerilerinin artırılmasında ve toplumsal sorunlara karşı farkındalıklarını geliştirmede yardımcı olabileceği yönünde değerlendirmiştir. Ayrıca bilişsel ve etkileşimli öğretim yaklaşımlarını sınıflarında kullanma konusunda özelleştireti yapmışlar ve etkinlik sürecinden elde ettikleri deneyimler çerçevesinde kendi sanat dersi etkinliklerini iyileştirmeye dönük fikirler geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıflarında görsel kültür pedagojisi ile ilgili yaklaşımları yorumlamalarına yardımcı olmak için farklı hizmet içi eğitim etkinlikleriyle yeterliklerinin daha da iyileştirilmesi gerektiğini söylemek mümkündür.

### Anahtar Kelimeler

Görsel okuryazarlık  
Görsel kültür  
Görsel sanatlar eğitimi  
Metinlerarasılık  
Resimsel alıntı

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 11.06.2020

Kabul Tarihi: 09.02.2021

Elektronik Yayın Tarihi: 15.03.2021

DOI: 10.15390/EB.2021.9841

\* Bu çalışma 118B030 numaralı "Görsel Kültür Kuramının İlk ve Ortaokul Görsel Sanatlar Derslerinde Uygulanması" isimli TÜBİTAK projesinin bir parçasını oluşturmaktadır.

<sup>1</sup> TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, Sanat ve Tasarım Bölümü, Türkiye, [vedsoy@gmail.com](mailto:vedsoy@gmail.com)

<sup>2</sup> Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Türkiye, [nuraymamur@gmail.com](mailto:nuraymamur@gmail.com)

## Giriş

Son 20 yıldır, çağdaş dünyada görselliğin artışına bağlı olarak, sanat eğitimi araştırmalarında “görsel okuryazarlık” üzerine yeniden düşünülmemekte, “medya okuryazarlığı” ve “kültürel okuryazarlık” gibi yeni okuryazarlık türleri ile daha içli dışlı olma gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Bu duruma istinaden, görsel sanatlar eğitiminin disiplinler arası etkileşimle, daha sorgulayıcı yaklaşımlarla yapılandırılmasına dönük ihtiyaç ve çabalar kendini göstermiştir. Alanyazında (Anderson, 2003; Duncum, 2002, 2010; Freedman, 2003; Herrmann, 2005; Stankiewicz, 2004; Tavin, 2009) görsel kültür pedagojisi olarak adlandırılan bu çabalar sanat eğitiminde sanat eserlerinin yanı sıra günlük yaşamda bireyi etkileyen her türlü görsel kurguyu eleştirel bağlamda incelemeyi talep etmektedir. Nitekim Türkiye’de de görsel kültür üzerine son 10 yılda sanat eğitiminin farklı kademelerinde yapılan araştırmalar (Dilli 2013; Dilli, Mamur ve Alakuş, 2016; Mamur, 2012, 2015; Saribaş, 2019; Türkcan ve Yaşar, 2011) hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına kuram ve uygulamada yön vermeye başlamıştır. Dahası görsel kültür imgeleri üzerinden eleştirel düşünmeye dönük amaç ve kazanımların 2018 yılında güncellenen görsel sanatlar dersi öğretim programına yansdığı görülmektedir. Örneğin, görsel sanatlar dersi öğretim programı amaçlarında; “Görsel okuryazarlık algı ve estetik bilincine sahip, güncel kültür-sanat nesnelere/tasarımlarını bilinçli olarak izleyen” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, s. 12) bireyi yetiştirmeye vurgu ile eleştirel düşünme, çok boyutlu düşünme, görsel okuryazarlık ve medya okuryazarlığına dair yetkinliklerin kazandırılmasına yer verildiği görülmektedir. Ancak bu programı sanat derslerinde yorumlayan ilkökul ve görsel sanatlar öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrencilerin eleştirel bakış açısı geliştirebilmeleri için, ihtiyaç duyacağı bilgi ve deneyimin kazandırılmasına yeterince yer verilememiştir. Bir öğretmenin öğrencilerinin eleştirel düşünme güç ve becerilerini destekleyebilmesi için görsel dünyaya eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşması ve çözümleyebilmesi önemlidir. Çünkü eleştirel düşünebilen bir öğretmen, sınıfında eleştirel düşünmeyi geliştiren bir öğrenme ortamı tasarlamaya yönelir.

Bu eksikliği kapatmak amacıyla ilkökul ve ortaokulda görsel sanatlar dersi veren öğretmenler için bir hizmet içi eğitim programı hazırlanmış ve Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu [TÜBİTAK] desteği ile yedi aylık zaman periyodunda Türkiye’nin 7 ilinde 3 günlük çalıştaylar şeklinde öğretmenlere uygulanmıştır. Bu hizmet içi eğitim projesinde sınıf ve görsel sanatlar öğretmenlerinin küresel görsel kültürün etkileri hakkında öğrencilerini gerek kuramsal bilgiler gerekse sanatsal uygulamalar yoluyla bilinçlendirerek üst düzey eleştirel düşünme becerileri kazandırmalarına yönelik etkinlikler yer almıştır. Öğretmenlere günlük hayattaki görsel deneyimin ve görsel kültür imgelerinin farklı kuramsal yaklaşımlar yoluyla nasıl tartışmaya açılacağı gösterilmek istenmiştir. Bu kapsamda her bir çalıştay 18-20 saatlik eğitim programından oluşmuştur. Programın ilk aşaması “görsel kültür ve görsel okuryazarlık” bağlamında kuramsal bir süreçte yürütülmüş, daha sonra uygulama içerikli “bireysel ve işbirlikli grup etkinlikleri” ile devam etmiştir.

Bu etkinliklerden biri “Göstergeler arası Aışveriş” adlı etkinliktir. Bu etkinlikte görsel deneyimlerin yorumlanmasında dikkate değer bir yaklaşım olan metinlerarasılığa odaklanılmıştır. Bunun nedeni sanat eğitiminde görsel kültür kuramı destekçilerinin metinler arası bağlamı eleştirel yorumlama için önemli bir strateji olarak değerlendirmeleridir (örneğin; Keifer-Boyd, Amburgy ve Knight, 2003; Sullivan, 1996; Taylor ve Carpenter, 2002). Bu çalışmada da sanat dersine giren öğretmenlerin görsel kültür çağında yeniden üretimin kodlarını metinlerarasılık bağlamında çözümleyebilmeleri, sanat eserleri ve reklam imgeleri arasındaki çok yönlü, katmanlı ve karmaşık ilişki ağlarını keşfetmeleri üzerine temellendirilen “Göstergeler arası Aışveriş” adlı etkinliğe ait sürecin değerlendirmesine yer verilmiştir.

### *Kavramsal Çerçeve*

Çoğu durumda sanat çalışmalarının ve pek çok görsel ifadenin anlamı yazılı ve sözel iletişim kadar açık değildir. Ancak sözel ve yazılı dilin çözülmesi o dilin geçerli dilbilgisi kurallarının öğrenilmesinden geçmektedir. Aslında çok açıklayıcı olmasa da görsel dil de böyledir. Sunumsal içeriğinde yer alan renk, boşluk, değer, form, kompozisyon gibi görsel unsurların okunması, anlamlandırmayı sağlamaktadır. Diğer bir ifadeyle sanat çalışmasının anlamı estetik bileşenler yoluyla

sunulmaktadır. Ancak bu sunumda anlamı arayıp bulmak, ilişkilendirmeler yapmak gerekmektedir. Anderson ve Milbrandt'a (2005) göre "sanat çalışmalarının sunumunda ya da biçimsel yapısında hem entelektüel hem de duygusal nitelikler bulunmaktadır. Biçim yoluyla sanatçılar düşündükleri ve hissettikleri şeyler hakkında bizlere bir şeyler söylemektedir" (s. 99). Dolayısıyla sanatsal ifade ve onu naklettiği biçim iletişimdir. Bu iletişim dilinin okunması görsel olanı okuma ya da görsel okuryazarlık olarak adlandırılmaktadır. Sanat eğitimcisi Yenawine'a (1997) göre görsel okuryazarlık "görüntüde anlam bulma yeteneği"dir. Ne görüldüğünün adlandırılması için basit tanımlamalardan; bağlamsal, metaforik ve felsefi düzeydeki karmaşık yorumlamalara kadar değişen bir dizi beceriyi içerir. Kişisel çağırışım, sorgulama, spekülasyon, analiz, gerçekleri (olguları) bulma ve kategorilendirme gibi bilişin birçok yönüne başvurur. Keifer-Boyd ve Maitland-Gholson (2007) görsel okuryazarlığı, semboller, yapımcının sosyo-kültürel dünyası ve izleyicinin sosyo-kültürel dünyasının birbirine dokunmasıyla ilişkilendirmektedir. Parsa'ya (2012) göre de "görsel imgeler okunmaya başlandığında aslında aynı anda onlar yorumlanmaya da başlanmaktadır. Bu yorumlama süreci imgeler üzerinde yeniden anlatmayı, kimliklendirmeyi, tanımlamayı, açıklamayı ve aynı zamanda eleştiriye de beraberinde içermektedir" (s. 157). Ancak görsel okuryazarlık sadece anlamı çözümleme ve yorumlama üzerine kurulu değildir. Anlamı üretmekle, yani yaratmakla da yakından ilişkilidir. İşlevsel ya da sanatsal anlamda üretilen her biçim hem onu yaratanda hem de onu okuyanda zihinsel bir süreci gerektirir. "Anlamın inşası hem kültürel hem toplumsal hem de tarihsel koşullar altında bitmez tükenmez bir üretimdir" (Parsa, 2012, s. 157).

Günümüzde görüntü teknolojilerin gelişimiyle birlikte 21. yüzyılın birincil okuryazarlığının görsel olacağı düşünülmektedir. Artık okuryazarlık klasik bir biçimde yazılı metinleri okuma-yazma olarak tanımlanamamaktadır. Metin kelimesi sadece yazılı metinlerin karşılığı değildir. "Metin başı ve sonu belli olan ve bir mesaj taşıyan dilsel öğeler kullanılarak oluşturulmuş bir makro gösterge olarak düşünüldüğünde" (Başaran, 2014, s. 354) öğretmenin sınıfta gösterdiği bir reklam, grafik ifade, afiş, film, Youtube videosu, sosyal medya paylaşımı, hatta bir mekân bile metin olarak değerlendirilebilir. Burmark'a (2002) göre öğrenciler, imgelerle metin arasında, yazınsal ve figüratif sözcükler arasında akıcı bir biçimde yer değişikliği yapabilmelidirler. Bunun için sanat sınıflarında eleştirel bir bakış açısıyla görsel kültürün müzakere edildiği yaklaşımların çeşitlenmesine ihtiyaç vardır. Ancak Rogoff (1998), görsel içeriğin anlamının belirli bir tür yorum ve analizle kapatılmasının ya da dondurulmasının tehlikeli olacağını ifade eder. Bu nedenle görsel metinlerarasılık üzerine düşünmek gerektiğini belirtir ve buradan yola çıkarak görsel kültürün, görüşün ve görünürün arasında anlamın sürekli yer değiştirmesinin görsel eklemlenmesini sağladığını, yani bakışın eklemlenmesini sağladığını öne sürer. Bu kapsamda sanatı ve görsel çevreyi anlamlandırmada farklı bakma pratikleri kadar bağlamsallıklar da önem kazanır. Dolayısıyla okuryazarlık kavramına yüklenen yeni anlamlarla birlikte metnin diğer metinlerle ilişkisinin de okunması gerekir.

Paatela-Nieminen'e (2005) göre "günümüzde imgelerin gücü diğer metinlerle olan ilişkilerinde yatmaktadır" (s. 199). Fransız Göstergibilimci Julia Kristeva 1967 yılında yazdığı makalesinde bunu "metinlerarasılık" olarak adlandırmıştır. Kristeva'nın yazınsal alana özgü alışverişleri tanımlamak için kullandığı bu kavram Saussure'ün "dil bir göstergeler dizgesidir" tanımından yola çıkan kimi dil, yazın, metin ve sanat kuramcılarınca göstergelerarasılık olarak önerilmiştir (Aktulum, 2011). Kristeva'ya (1967) göre, "Her metin alıntılamalardan oluşma bir mozaiktir, ancak başka metinlere ait unsurları taklit etmek ya da onları olduğu gibi yeni bir metne sokmak işlemi değildir. Bir 'yer (ya da bağlam) değiştirme' (transposition) işlemidir" (aktaran Önal, 2013, s. 70). Öncelikle üreticisinin öncel metinlerle ilişki kurması, daha sonra bu kurmacaya alımlayıcının (okurun) dâhil edilmesi söz konusudur. Bu ilişki açık bir şekilde olabileceği gibi alıntı, gizli alıntı, anırtırma, yansılama, öykünme, anlatı içinde anlatı gibi kapalı ya da örtük ilişkilendirme biçimleri ile de yapılabilir. Dolayısıyla karmaşık süreçlerden geçerek oluşturulan her anlam doğal olarak çok katmanlıdır. Eisenhauer'a (2004) göre metinlerarasılık söyleminde, özne ve nesnelere arasındaki çok yönlü, katmanlı ve karmaşık ilişkiler keşfedilir. Bu ilişkiler sıklıkla görsel imgeler, metinler ve anlatıların anlaşılması arasındaki hiyerarşik bir bağımlılığı ortaya koymaktadır (López-varela Azcárate, 2011). Bu nedenle metinler arası çalışma sürecinin oldukça kapsamlı olduğu söylenebilir.

Günümüzde çağdaş sanat pratiklerine bakıldığında farklı sanatsal biçimler arasındaki alışverişin sonsuz bir çeşitliliğe gittiğini söylemek mümkündür. Aktulum (2011) bu ilişki ağını; yazın ve resim, yazın ve sinema, yazın ve müzik, yazın ve fotoğraf, resim ve müzik, müzik ve resim, resim ve heykel, sinema ve resim gibi alışverişlerle tanımlamaktadır. Bu çalışmada görsel kültür pedagojisi bağlamında reklam imgesi ile sanat eseri arasındaki alışverişin sorgulanması, bir öğretmen hizmet içi eğitim programında öğretmenlerin eleştirel güç ve becerilerini geliştirmek için kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmaya rehberlik eden soru şöyledir; Öğretmenlerin “göstergeler arası alışveriş” etkinlik sürecinden elde ettiği bireysel ve mesleki öğrenme deneyimleri nelerdir?

### Yöntem

Bu araştırma, öğretmenlerin görsel kültür imgeleri üzerinden eleştirel ve kültürel sorgulamaları sınıflarına taşıyabilmeleri için gerçekleştirilen bir öğretmen hizmet içi eğitim faaliyetinde uygulanan “Göstergeler arası alışveriş” adlı etkinliğe ait sürecin değerlendirildiği bir durum çalışmasıdır. Uygulama süreci reklam imgeleri ile sanat eserleri arasındaki metinler arası ilişkilerin değerlendirildiği ve yeniden üretildiği çeşitli etkinliklerden oluşur. Etkinlikler görsel kültür üzerine kuramsal içeriğin ilk gün verilmesinden sonra ikinci gün için planlanmıştır.

Çalışmada, farklı görsel metinler arasındaki biçimsel ve anlamsal ilişkileri inceleme yoluyla eleştirel düşünmeyi kışkırtmak için bir yöntem olarak metinlerarasılığın öğretmenlere sunduğu öğrenme deneyimleri analiz birimi olarak belirlenmiştir. Merriam’a (2013) göre durum çalışmalarının özelliklerini araştırmanın konusu değil analiz birimi belirlemektedir. Bu çalışmada uygulanan programa ilişkin katılımcı öğretmenlerin deneyimleri analiz birimi olarak belirlendiğinden “bütüncül tek durum” deseninden yararlanılmıştır. “Bütüncül tek durum deseni, tek bir analiz birimiyle (bir birey, bir program, bir okul gibi) yürütülen çalışmalardır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 290).

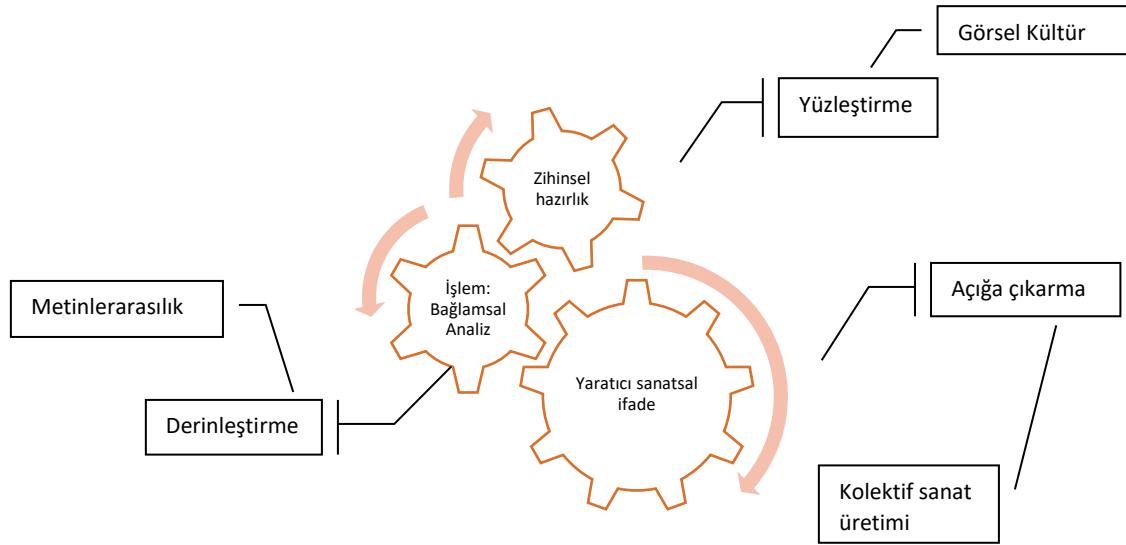
#### *Katılımcılar*

Araştırma, hizmet içi eğitim kapsamında, Eylül 2018’den Nisan 2019’a yedi aylık bir zaman çizelgesinde gerçekleştirilmiştir. Türkiye’nin yedi bölgesinden seçilen illerde (Çanakkale, Denizli, Giresun, Mersin, Diyarbakır, Kayseri, Erzincan) bulunan Milli Eğitim Müdürlüklerinin AR-GE birimleri ve üniversitelerin eğitim fakülteleri ile yapılan iş birliği sonucunda, görsel sanatlar dersini yürüten ilkökul ve ortaokul düzeyinde 508 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Bu öğretmenlerden 284’ü görsel sanatlar öğretmeni, 222’i sınıf öğretmenidir. Öğretmenlerin cinsiyetlere göre dağılımı ise, 360 kadın öğretmen, 148 erkek öğretmen şeklindedir.

Öğretmenler çalışmaya İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin AR-GE birimlerinin bilgilendirmeleri doğrultusunda gönüllülük esasına göre katılmış ve hizmet içi eğitim faaliyetinin yanı sıra bir araştırmacının da parçası oldukları konusunda bilgilendirilmişlerdir. Çalıştay kapsamında yapılan tüm etkinliklerde araştırma etiği gereği öğretmenlerden sadece takma isim (rumuz) kullanmaları istenmiştir.

#### *Verilerin Toplanması ve Uygulama Süreci*

Araştırmada uygulama sürecinde kullanılan öğretim materyalleri aynı zamanda veri toplama araçlarını da oluşturmuştur. Bu kapsamda iş birlikli grup etkinliklerinde kullanılan çalışma yaprakları, sanatsal çizimler ve yansıtıcı günlükler araştırmacının veri toplama araçlarıdır. Bu öğretim materyallerinin projenin gerçekleştiği ilk ilde (Çanakkale) yapılan pilot çalışma sonrası uygulama içeriği yeniden düzenlenmiştir. Uygulamanın içerik yapısı Şekil 1’de gösterilmiştir.



**Şekil 1.** Uygulama sürecinin içerik yapısı

Uygulama sürecinde; zihinsel hazırlık, işlem ve sanat yapma etkinliklerinin tamamı soru sorma üzerine yapılandırılmıştır. Çünkü eleştirel düşünme soru sormayla başlamaktadır. Bu kapsamda sürecin hazırlık aşaması; Görsel kültür nedir? “Sembollerini nelerdir? Nasıl yapılandırılır? Toplumdaki yeri nedir? Öğrenciler ondan neler öğrenir? Neden ders içeriklerinde yer almalıdır?” soruları üzerinden görsel kültürü keşif sürecini içermiştir Mirzoeff’e (1998) göre günlük yaşam görsel kültür için kritik bir alandır (s. 125). Bu nedenle öğretmenlerin günlük yaşamda yer alan anlam katmanlarına dair farkındalıkları önemlidir. Büyük grup tartışması olarak ilerleyen bu bölüm sonrası etkinliklerin tamamı diyalog temelli planlandığı için beşer kişilik iş birlikli gruplar oluşturulmuştur. Gruplarda kıdemli öğretmenler ile genç öğretmenlerin, ilkökul sınıf öğretmenleri ile görsel sanatlar öğretmenlerinin ve farklı cinsiyetlerin olmasının grup içi diyalogu farklı bakış açıları ile zenginleştirileceği belirtilerek heterojen bir dağılım istenmiştir.

İş birlikli gruplar eğitimde yapılandırmacı öğrenme süreçlerinde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Ancak sanat eğitiminde bireyselliğe yapılan vurgu nedeniyle yeterince yer bulamamıştır (Aydın ve Alakuş, 2009; Kurtuluş, 2001). Yapılan az sayıda çalışma ise (Irwin, 1999; Kıratlı ve Çığır, 2015; Mamur Yılmaz, 2015; Thomas, 2008) sanat yapma (atölye ders) süreçlerinde kullanıldığında yaratıcı etkileşimi olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. İş birliği kavramı sanat boyutundan değerlendirildiğinde ise özellikle 1960’lı ve 70’li yıllardan sonra sanat üretim süreçlerinde yer aldığı görülmektedir. Çağdaş sanat üretimleri, sanatçıların ortak çalışmalara ilgi duyduklarını ve bireysel ifade kadar sosyal yaratıcılığa odaklanan sanat biçimlerine de yöneldiklerini göstermektedir. Irwin’e (1999) göre Modernist dönemde, kendi atölye mekânında, diğerlerinden ayrılmış ve tamamen bağımsız çalışan sanatçı, Postmodern çağda, özerk bireydeki yaratıcılık odağından diyaloga dayalı iş birlikçi, etkileşimli ve birbirine bağımlı süreçlere kaymıştır. Kısacası, iş birliği ve etkileşimin farklı boyutları sanat dünyasında özellikle sosyal konuları anlama, irdeleme ve demokratik bir topluluk oluşturma çerçevesinde kullanılmaktadır. Nitekim sanat eğitimi bağlamında yapılan araştırmalar (Kıratlı ve Çığır, 2015; Mamur Yılmaz, 2015; Thomas, 2008) sanat üretim süreçlerinde iş birlikli yaklaşımların oluşturduğu sosyal etkileşimin birlikte üretme, birbirini anlama ve birbirinden öğrenme bağlamında empati, hoşgörü ve aidiyet duygusunu beslediğini göstermektedir. Ayrıca Jeffers (2002) sanat programlarında iş birlikli grup etkinliklerinin kişisel anlamlara ve bireysel bilince izin veren bilgiyi oluşturma süreçlerine katkı sağladığını belirtmektedir.

Hazırlık aşamasının bu ikinci bölümünde “Anlamı nasıl yaratırız?” etkinliğine yer verilmiştir. Bu etkinlik kapsamında öğretmenlere günlük yaşamdan çeşitli reklam imgeleri dağıtılmıştır ve bir dizi soru ile grup tartışmasına yönlendirilmiştir. Bu süreç diyalog temelli bir yorumlama sürecine öğretmenleri dâhil etmek içindir. Öğretmenlerin diyalog sürecini desteklemek ve aktif hale getirmek için aşağıdaki yönerge doğrultusunda hareket edilmiştir.

- *Bir istek veya inancı temsil ettiğini düşündüğün bir imge seç. Sana ne vaat ediliyor? Nasıl vaat ediyor?*
- *Sende sorular uyandıran bir imge seç. Ne gibi sorular uyandırdı?*
- *Güçlü ve çekici bir ileti taşıdığını düşündüğün bir imge seç. Sence seçtiğin imgenin gücü neden kaynaklanıyor?*
- *Seni rahatsız eden bir imge seç. Rahatsızlığın neden kaynaklanıyor? Sana bir şeyleri eksik gösterdiğini düşündüğün bir imge seç. Seçtiğin imgede gösterilmeyen nedir?*
- *Kullanılan sembol, metin, figür gibi unsurlarla sana farklı anlamlar çağrıştıran bir imge seç. Neleri çağrıştırıyor, nelere gönderme yapıyor?*
- *Senin dünya görüşünü yansıttığını düşündüğün bir imge seç. Kendinle ilişkilendirdiğin yönler neler?*

Bu süreçte yorumları sınırlandırmamaya özen gösterilmiştir. Bunun bir nedeni öğretmenlerin yani okurun yorumlayıcı rolünü keşfetmelerini sağlamak, bir diğer neden ise, kendilerine sunulan reklam imgelerinin ürünleri satmaktan ve dünyayı temsil etmekten öte, gerçeklik algılarını nasıl şekillendirdiklerini fark etmeleriydi. Reklamın etnik köken, ırk, cinsiyet, milliyet, cinsellik, gelenek ve vatandaşlık gibi unsurları nasıl kullandıklarını diğer bir anlatımla sosyal yapısını eleştirel bir şekilde anlamalarıydı.

Sürecin üçüncü etkinliğinde ise öğretmenlerin reklam metinlerinde yeniden üretimin kodlarını çözümleyebilmelerine odaklanılmıştır. Reklamın alımlayıcıyı etkileme yol ve yöntemlerinden birisi eski metinlere (resim, opera, film, şiir gibi sanat eserleri) göndermeler yapıp onun düşünsel, görsel ve biçimsel kodlarını kendi anlamlarını güçlendirmek için kullanmalarıdır. Bu bölümde iki ya da daha fazla yapıt arasında bağ kurulması ve alıntılanan görüntünün yeni bir bağlamda kazandığı anlamları değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğretmen gruplarına verilen yönerge şöyledir:

- *Size sunulan sanat eserlerinden birini seçiniz.*
- *Seçtiğiniz sanat eseri ile ilişkili olduğunu düşündüğünüz bir reklam imgesi seçiniz.*
- *İki imgenin önemli detaylarını tanımlayarak, aralarındaki metinler arası ilişkileri değerlendiriniz.*

*Çalışma yaprağı (ÇY): Seçtiğiniz eser ile reklam imgesinin;*

*Biçimsel benzerlikleri,*

*Biçimsel farklılıkları,*

*Anlamsal benzerlikleri,*

*Anlamsal farklılıkları,*

*Sanat eserinin yeniden üretilen imgeye kattığı anlamları değerlendiriniz.*

Bu yöntem çerçevesinde reklam imgesinin önce “biçimsel bakımdan uğradığı dönüşümler, ardından bağlamsal dönüşüme bağlı olarak anlamsal dönüşümlerinin neler olduğunu belirlemek” (Aktulum, 2016) amaçlanmıştır. Bir sonraki aşama yeniden üretim evresidir. Taylor ve Carpenter’a (2002) göre metinler arası yaklaşım ile sanat dersleri farklı konu, tema ve etkinliklere bağlanarak öğrenciler alternatif bakış açıları üretmeye cesaretlendirilebilir. Walker (1996) metinlerarasılığın sanat eserlerini yorumlamada düşünme stratejileri geliştirmek için ders süreçlerinin içerisinde değerlendirilmesi gerektiğini savunur. Böylelikle sanat eserini sosyal ve kültürel metinlere bağlayan yönlerine odaklanılabilir, öğrencilere sanat temelli keşifler yoluyla sosyal, ekonomik ve politik çevreyle

ilgili konuları derinlemesine anlama fırsatı sağlanabilir. Bu kapsamda tüm hazırlık ve işlem sürecinden elde edilen deneyim sanat yapma sürecine bağlanmıştır. Öğretmenlerden inceledikleri sanat eserinden yola çıkarak yeniden üretim yapmaları beklenmiştir. Bu yeniden üretim sürecinde öğretmenlerden öncelikle günlük yaşamda problem olarak gördükleri bir içeriğe yönelmeleri istenmiştir. Örneğin; göç, savaş, çevre sorunları gibi. Bu sürecin sonunda öğretmenlerden inceledikleri sanat eserinin kodlarını kendi sanatsal çalışmalarında nasıl kullandıkları hakkında *yansıtıcı günlükler* (YG) istenmiştir. Yansıtıcı günlük, çalışma yaprağında olduğu gibi önce biçimsel dönüşüm, sonra bağlamsal ve anlamsal dönüşümlerin nasıl gerçekleştiğinin ifadesi üzerine yapılandırılmıştır. Dahası, gruplardan sanatsal çalışmalarını oluştururken kullandıkları düşünme biçimlerini diğer gruplara sunmaları sağlanmıştır.

Bu sürecin sonunda önemli olan bir diğer unsur da kendi öğrencileri için toplumsal, aynı zamanda karmaşık konuları sınıflarında nasıl ele alabileceklerini keşfetmelerini sağlamaktır. Bunun için gün sonunda öğretmenlerden *katılımcı günlüğü* (KG) doldurmaları istenmiştir. Katılımcı günlüğünde öğretmenlerin bireysel ve mesleki keşiflerini yansıtacakları soru ifadelerine yer verilmiştir. Katılımcılardan etkinlikle ilgili duygu ve düşünceleri ile kendilerine ve günlük yaşama ilişkin keşiflerini yansıtılmaları beklenmiş, ayrıca öğretmenlik meslek bilgisi ve sanat öğrenme-öğretme süreçlerine katkılarını değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcı günlüğü soruları şöyledir;

- 1- Etkinlik süreci sizi nasıl düşünmeye zorladı, kendinizle ilgili neler keşfettiğiniz?
- 2- Etkinlik sürecinde elde ettiğiniz, öğrenmeye dair deneyimler nelerdir?
- 3- Etkinlik sürecinin size sağladıklarını ilkökul ve ortaokul sanat dersleri bağlamında nasıl değerlendirirsiniz?

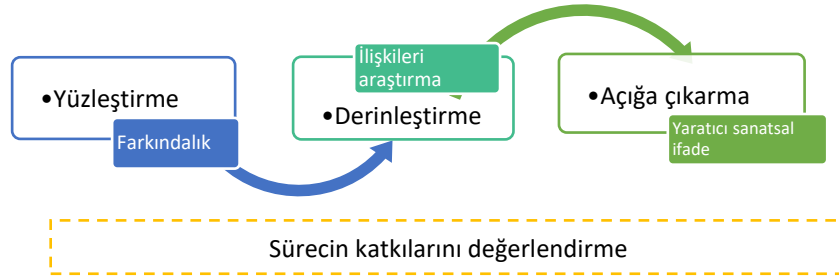
#### Veri Analizi

Araştırmada veri azaltma ve dönüştürme için her veri kümesi öncelikle ayrı ayrı kodlanmış, daha sonra birbirini desteleyecek veriler için her veri seti arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Ayrıca çalışma yapraklarından ve günlüklerden elde edilen verilerin görsel verilerle (sanatsal çalışmalar) karşılaştırması yapılmıştır. Bu karşılaştırmalar sonrası kodlar temaya indirgenmiştir. Kodlamadan bir kesit Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Kodlamadan bir kesit

Tema	Kod	Veri	İlgili veri toplama aracı	Veri kodu
<b>Yüzleştirme:</b> Farkındalık	Görsel kültüre farkındalık	<i>Görsel imgelerin kimliklerimize, düşüncelerimize bu denli sızabilme potansiyelini fark etmemiştim.</i>	Katılımcı Günlüğü (KG)	D 22: <i>Denizli 22</i> <i>No’lu Öğr.</i>
<b>Derinleştirme:</b> İlişkileri araştırma	Döngüsel düşünme	<i>Eser içgüdü ve sürü mantığı üzerine kurulu, ama reklam imgesine baktığımızda ben algısı, sahip olma dürtüsü ve hırslar var. İnsan düşünen bir varlık olarak hayvanlar gibi içgüdüleri ile hareket etmez, reklam imgesinde algı ve zekâdan çok içgüdüleri ile hareket edenler var.</i>	Çalışma Yaprağı (ÇY)	Grup RD
<b>Açığa çıkarma:</b> Yaratıcı sanatsal ifade	Metaforik anlatım	<i>...Kadın her zaman keskin bir makasın içinde duruyor...</i>	Sanatsal Çalışmalar (SÇ) Yansıtıcı Günlük (YG)	Grup Kırmızı-

Analiz sonunda ulaşılan temalar öğretim programının yapısı ve elde edilen deneyimler bağlamında çift yönlü isimlendirilmiştir. Bunlar; 1) Yüzleştirmek: Farkındalık, 2) Derinleştirmek: İlişkileri araştırma, 3) Açığa çıkarmak: Yaratıcı sanatsal ifade'dir. Bu temaların ders planı ile ilişkisi Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Dersin içerik yapısı ile temalar arasındaki ilişki

Araştırmada, yazarlar öncelikle birbirinden bağımsız kodlayıcılar olarak çalışmışlar, kodlama sonrası ise yapılan karşılaştırmalara istinaden verinin azaltılması ve dönüştürülmesi noktasında uzlaşmışlardır. Bulgular veri çeşitlemesi ve doğrudan alıntılar yoluyla resmedilmeye çalışılmıştır.

## Bulgular

Verilerinin analizi sonucunda *fark etme/farkındalık*, *ilişkileri araştırma* ve *açığa çıkarma* olmak üzere üç tema oluşturulmuştur. Her bir temanın içerik özelliği şöyledir;

*Farkındalık*; öğretmenleri görsel kültür imgelerinin gücü ile yüzleştirmenin sonucunda ortaya çıkan deneyimlerin ifadesidir. Görsel kültür üzerine eleştirel düşünme yollarını ve onların anlamlarının yaşamı nasıl etkilediğini fark etmeye dönük verileri içermektedir. *İlişkileri araştırma*; öğretmenlerin görselleri yorumlamaya odaklandığı ve simgelerin bireysel düşüncelere, farklı metinlere etkilerini daha derinlemesine sorgulamalarına yönelik verilerden oluşmaktadır. *Açığa çıkarma* ise; yeniden yaratma, yeni olasılıklar, yeni görüşler üzerine düşünme ve anlamı oluşturmaya ilişkin verilerden ve sürecin değerlendirmesinden meydana gelmektedir.

### *Yüzleştirmek: Farkındalık*

Araştırmada öğretmenlerin görsel kültür imgelerine dair farkındalıklarındaki değişimi ifade eden "fark ettim" ve "daha önce fark etmemiştim" cümlelerinin değişik türlerini sıklıkla kullandıkları görülmüştür. Yapılan kodlamalarda bu farkındalığa ait sürecin iki yönlü olduğu ortaya çıkmıştır. Bunlardan ilki öğretmenlerin görsel kültürün gücünü fark etmeleridir. Öğretmen ifadeleri görsel kültürden seçilen çeşitli reklam imgeleri üzerinden yapılan sorgulamaların, imgeleri yeni bir şekilde görmelerine yardımcı olduğu yönündedir. Örneğin; D2 kodlu öğretmen, "Görsel imgelerin kimliklerimize, düşüncelerimize bu denli sızabilme potansiyelini fark etmemiştim" (KG) ifadesine yer verirken, M13 kodlu öğretmen "görünen ve görülmeyeni anlamlandırmayı, görmemize izin verilmeyenin nasıl oluşturulduğunu anladım" (KG) ifadesini kullanmıştır. C43 kodlu öğretmen ise, "görünenin ve arkasında yer alan gerçeğin farkına varmak, plastik sanat öğelerinin bilinçli kullanımı ile onların bizi etkilemesine izin vermek, fark ettiklerim bunlardı (KG)" şeklinde fikrini belirtmiştir.

Farkındalığa dair ikinci yaklaşım ise, öğretmenlerin kendilerine dair farkındalıklarıdır. Öğretmenlerin kendilerine dair farkındalığı sıklıkla, "çok boyutlu düşünme, "sorgulayıcı ya da eleştirel bakma, farklı açılardan bakma" kelimeleri ile ifade edilmiştir. Örneğin; D 22 kodlu öğretmen "Bakış açısının hem bizler hem de öğrenciler için ne kadar önemli olduğunu anladım (KG)" ifadesine yer verirken, C 15 kodlu öğretmen "bize sunulan görselleri hiç sorgulamadığımı, onlara farklı açılardan hiç yaklaşmadığımı anladım (KG)" cümlesini kullanmıştır. Öğretmenler grup diyalogunda fikir üretme konusunda kendilerine dair yeterliklerini de sorgulamışlardır. Örneğin; D 34 kodlu öğretmen "Grup çalışmasında kendi potansiyelimi fark ettim (KG)" ifadesini kullanırken, C 4 kodlu öğretmen "Grup çalışmalarına çok yatkın değilim, katılımda zorlanıyorum, ancak bu çalışmada ne kadar etkili kullanılabileceğini fark ettim (KG)" şeklinde düşüncelerini açıklamıştır.



### **Derinleştirmek: İlişkileri araştırma**

Hagtvedt ve Patrick (2008) görsel sanatların tüketimdeki etkisini “sanat infüzyonu” kavramıyla açıklamaktadır. Bunun anlamı görsel sanatların varlığının insanların bir tüketim ürününe bakışını etkilemesidir. Bu Berger’in (2008) “Görme Biçimleri” adlı eserinde verdiği reklam örneklerinde sıklıkla görülür. Modernist söylemde estetik deneyim genellikle formun görsel nitelikleri üzerinden algılanır. Ancak postmodern söylemde sosyal, politik, tarihi ve kültürel anlamda daha geniş bir perspektiften bakılarak estetiğe yaklaşılr. Bu çalışmada bir sanat eseri ve onun yeniden üretimi olan bir reklam filmi üzerinden yapılan sorgulamalara ilişkin öğretmenlerin en sık kullandığı kavramlar; *ilişki kurma*, *bağlantıları araştırma*, *yeni anlamları sorgulama* olmuştur. Öğretmenler diyalog ve iş birliğine dayalı bu süreçte iki görsel imge arasındaki ilişkiselliği okumaya çalışmışlardır. Aralarındaki diyalogun yönlendiricisi kendilerine sunulan çalışma kâğıdıdır. Öğretmenler iki imge arasındaki önce biçimsel, sonra anlamsal birlik ve farklılıkları daha sonra da reklam imgesine taşınan yeni anlamlara odaklanmaya yöneltmiştir. Burada biçimsel analiz, öğretmenlerin görsel yapıya, vurgulara ve anlamlara bağlamsal bir şekilde odaklanmalarını sağlamak içindir. Resim 1’de Çinli sanatçı Cai Guo-Qiang’un “Bodoslama - Head On” adlı eseri, Resim 2’de onunla ilişkili reklam imgesi bulunmaktadır. İki farklı grubun bu iki imge arasındaki çözümleme yaklaşımı şöyledir:



**Resim 1.** Head On, Guo-Qiang (2006)



**Resim 2.** Harvey Nichols reklam imgesi (2012)

İki imge arasındaki en temel biçimsel benzerlik yay hareketi, farklılık ise kullanılan form birinde kurt diğerinde insan. Tek bir noktaya bodoslama hareket var, birine içgüdü dersek diğeri de arzular diyebiliriz. Sanki hayvanlardaki içgüdü fiyat indirimine sorgusuz sualsiz dalmak gibi kullanılmış. Gerçek hayatta öyle, indirim olduğunda aldığımız çoğu malın ederini sorgulamıyoruz. Bu resimlerdeki gibi bodoslama dalıyoruz (Grup Mavi, ÇY).

Eser içgüdü ve sürü mantığı üzerine kurulu, ama reklam imgesine baktığımızda ben algısı, sahip olma dürtüsü ve hırslar var. İnsan düşünen bir varlık olarak hayvanlar gibi içgüdüleri ile hareket etmez, reklam imgesinde algı ve zekâdan çok içgüdüleri ile hareket edenler var (Grup RD, ÇY).

Görüldüğü gibi her iki grup da biçimsel ya da sunumsal ifade bağlamında sürü psikolojisine göndermede bulunmuştur. Sürü ve içgüdü üzerinden insan eylemlerini tüketimle ilişkilendirmişlerdir. Öğretmenler düşüncelerini ortaya koyarken, reklam imgesindeki “arzulanan nesne” ile sanat eserindeki “sürü” sunumu arasında hem karşılıklı hem de döngüsel bağlamda bir sorgulama gerçekleştirmişlerdir. Grup Kırmızı ise inceledikleri imgeler bağlamında kadın üzerinden bir sorgulama gerçekleştirmiştir. Grubun seçtikleri imgelerle ilişkili sorgulama yaklaşımları şöyledir.



**Resim 3.** Vermeer (1665)



**Resim 4.** Welti-Furrer (2015)

Eserdeki figürün aynı renkleriyle, bakışıyla, kıyafetiyle reklamda kullanılmış, Mekân her ikisinde de oldukça koyu, ancak reklamda uçak içi bir mekân kullanımı var. Reklamda figürün bedeninin tamamını görüyoruz. Her ikisinde figürde bakışıyla, hareketiyle bir durağanlık var. Ancak reklamdaki kadın daha kendine güvenli emin bir görüntü vermiş, sanat eserindeki daha naif ve sade. Bu naiflik, kırılabilirlik reklama taşınarak taşımacılıktaki hassasiyet öne çıkarılmış. Reklamda mekân ilgiyi üstüne çekiyor, konfor, rahatlık duygusu... (Grup Kırmızı, ÇY)

Bu anlam arama sürecinde öğretmenlerin iki imge arasında karşılıklı gidiş gelişlerde bulunduğu görülmektedir. Bu döngüsel düşünme yaklaşımına en önemli katkının öğretmenler arasındaki diyaloga dayalı süreçten kaynaklandığı görülmüştür. Öğretmenlerden bazılarının yorumları şöyledir:

Bu çalışmada fikirlerimizi genişleten iki görsel arasındaki ilişkileri grupla çözümlememiz oldu. Önce beraber çözümledik, çözümlerken her birimizden farklı cevaplar çıktı, daha sonra da yeniden ürettik. Bu yeniden üretimde de yine birlikte çok şeyi tartıştık. Bu tür bir bakışı sınıfa taşıyabiliriz (D 38, KG).

Burada bence en önemli unsur karşılıklı fikir paylaşımıydı. Birbirimizin görüşlerini dinledikçe yeni fikirler üretebildik (G 3, KG).

Bu çalışma tamamen katılımcı öğrenmeyi destekledi. Öğretmen rehberliğinde düşündürücü ve interaktif bir süreçti (M 65, KG).

Öğretmen ifadelerine göre sorgulama sürecindeki paylaşımcı anlayış hem etkin dinleme hem de karşılıklı bağımlılık noktasında öğretmenleri birbirlerini anlamaya teşvik etmiştir. Gablik'e (1995) göre "Her insana ses vermek, toplumu kuran ve sanatı sosyal olarak duyarlı kılan şeydir. Etkileşim, başkalarının gözünden empatik bir bakış açısı olan ifade aracı haline gelir" (s. 82). Buradaki ilişkileri soruşturma üzerinden gerçekleşen diyalog, öğretmenlerin hem kendilerini hem de yaşadıkları çağın anlamalarına katkı sağlamıştır. Öğretmenler kendi öğrencileri bağlamında birtakım değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Öğretmen ifadelerinden bazıları şöyledir:

Okuma türleri ve özelde görsel okumanın günlük hayattaki önemini anlamak açısından iyi bir fırsattı. Öğretmen olarak ne yazık ki kısır kaldığım bir alandı. Görseller arasındaki ilişkileri değerlendirmek, olası anlamlar üzerine konuşmak düşündürücü diyebileceğim bir deneyimdi (A 33, KG).

Öğrencileri derin düşünmeye yönlendirme açısından, reklamlara çok boyutlu bakmaları açısından uyarıcı öğretmen olmam gerektiğini düşündüm (E 24, KG).

Bu yapılan çalışma kesinlikle algıları güçlendirme çalışmasıydı (M 4, KG).

Her gün medyada karşılaştığımız reklamların sanat eserleriyle nasıl ilişkilendirildiğini, güçlendiğini, sadece basit birer görsel olarak nitelendiğimiz tasarımların bizi nasıl farklı bağlarla ele geçirdiğini öğrendik. Onlara nasıl eleştirel bakabileceğimizi de (K 32, KG).

Altındaki anlamları, kodları çözümlerken aslında pek çok yönden çocuklarımız için daha fazla endişeye başladım (C 54, KG).

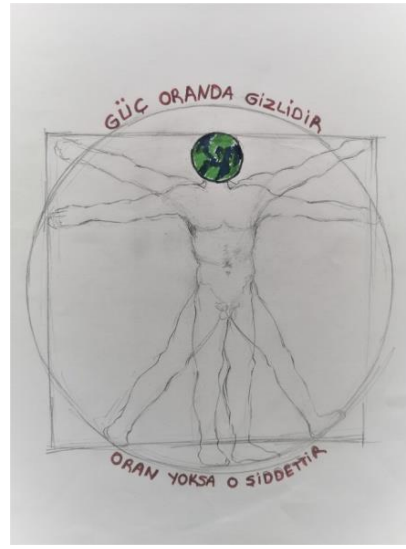
Katılımcı günlüklerinden elde edilen bulgular, metinler arası araştırma yaklaşımının öğretmenleri katılımcı etkileşimsel bir sürece yönelttiğini göstermektedir. Bazı öğretmenler için bu katılımın düşünsel ve çok boyutlu, bazı öğretmenler için de daha diyalogsal olduğu ve sosyal bağlamda önemsendiği görülmektedir. Bu aşamadan elde ettikleri deneyim öğretmenlerin yeniden üretim çalışmalarına yansımıştır.

#### **Açığa çıkarmak: Yaratıcı sanatsal ifade**

Öğretmenlerin inceledikleri eserle ilişkili yeniden üretimlerinde ağırlıklı temalar; *eğitim, kadın ve çevre sorunları, hayvan hakları, kültürel çatışma ve yozlaşma, tüketim, empati yoksunluğu, teknoloji bağımlılığı, din ve mahalle baskısı, sürü psikolojisi, göç* gibi problemler etrafında şekillenmiştir. Bu problemlerin ele alınışı birbirinden bağımsız olabildiği gibi birbiri ile ilişkili de olabilmektedir. Örneğin; sürü psikolojisi kadın sorunları üzerinden ya da mahalle baskısı üzerinden yorumlanmıştır. Bir başka şekilde din ve mahalle baskısı önemli kadın sorunlarından çocuk gelinlerle, ya da kadına şiddet ile ilişkili yorumlanmıştır. Örneğin; daha önce ilişkisel sorgulama yaklaşımı verilen Grup Kırmızı'nın sanatsal çalışması ve yansıtıcı düşünme yaklaşımı şöyledir:



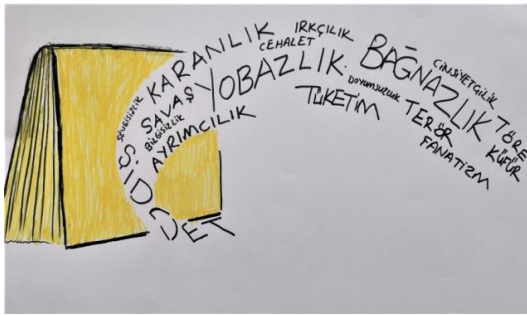
**Resim 5.** Grup Kırmızı'nın sanatsal çalışması



**Resim 6.** Grup YU'nun sanatsal çalışması

Biz sanat eserini merkeze yerleştirerek aynısını kullanmaya karar verdik. Aynı gerçek eserde olduğu gibi "İnci küpeli kızı" odak noktası yaptık. Biz burada bir kadın gördüğümüz için kadınla ilgili sosyal sıkıntıları göstermek istedik. Duygu Asena'nın "Kadının adı yok" kitabı ile de bir metinler arası bağ kurulabileceğini düşündük. Eserdeki figür saflık, temizlik, masumiyet ve sadakate dair bir şeyler çağırıyordu. Bu çağrışımları kitapla da birleştirince hayatın zorluklarının kadın üzerindeki şiddetini dile getirmek istedik. Kadın her zaman keskin bir makasın içinde duruyor. Aşağıda kullandığımız figürler toplumu temsil ediyor. Toplum kadını izliyor ne yapıp ne yapmaması gerektiğine yönelik direktifler veriyor. Acele et, temizle yıka, kıyafetin çok açık, sus, bugün ne yemek var, kadınlığını bil...(Grup Kırmızı, YG)

Grup Kırmızı'nın yansıtıcı ifadesi yeniden üretim sürecinde öğretmenlerin sadece incelenen sanat eseri ile değil, daha farklı metinler (Duygu Asena- Kadının Adı Yok) ile bağlantılar oluşturduğunu göstermektedir. Grup, çalışmasında "makas"ı bir metafor olarak kullanmakla kalmamış, günlük yaşamdaki kadına ilişkin yakıştırmalar üzerinden toplumsal cinsiyet rollerini sorgulamaya dönük bir yaklaşım sergilemiştir. Resim 6'da yer alan Grup YU'ya ait çalışmanın konusu ise güç ve dengedir. "Dünya üzerinde yaşam belirtisi gösteren her şey için oranlı (dengeli) bir gücün kullanılmasını" sanat eserindeki idealizm ile ilişkilendirmişlerdir. Çalışmalarında, "Güç oranda gizlidir, oran yoksa şiddettir" cümlesini kullanarak, "insandaki idealist duruşun bedende değil evrensel değerlerde aranması gerektiğini"(YG) ifade etmişlerdir. Bu metaforik anlatımların yaratıcı düşünmenin anahtarları olduğu söylenebilir. Öğretmenler dünyaya ilişkin düşüncelerini anlatırken, sembolik dönüşümlere başvurmuşlardır. Aynı yaklaşımı Grup Mavi ve Grup RD'nin çalışmalarında da görmek mümkündür. Onların odaklandıkları nokta eğitimidir.



Resim 7. Grup Mavi'nin sanatsal çalışması



Resim 8. Grup RD'nin sanatsal çalışması

Biz çalışmamızda sanat eserindeki yay hareketini aldık, ancak her iki çalışmadaki gibi canlı bir formun tekrarına yer vermek istemedik. Eğitimciyiz, çoğu zaman sınıflarda savaştığımız hem görülen hem de görünmeyen düşünceler var. Toplumsal sorun olarak gördüğümüz unsur "eğitimi" ve bu sanat eserinde hüsrana vardı, bizde çoğu zaman aynı duyguları kapılıyor. Bu yüzden biz çalışmamızda kitap okuyan insan bireysel davranır, sürü psikolojisinden çıkar, kitap insana değer katar, aydınlatır düşüncesinden hareket ettik ve şiddet, yobazlık, ayrımcılık, ırkçılık, töre gibi büyük problemlerin önünde eğitimle durulabileceğini göstermek istedik (Grup Mavi, YG).

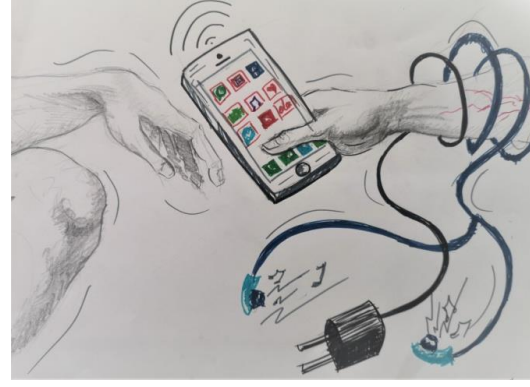
Grup Mavi çalışmasında sürü psikolojisinin alt edilmesinde kitabı bir metafor olarak kullanmış ve eğitime ilişkin endişelerini ifade etmiştir. Aynı imgeleri inceleyen Grup RD (Resim 8) için de eğitim sistemindeki merkezi sınavlar, çocukların ve gençlerin önünde aşılabilir bir duvardır. Grup RD'nin yansıtıcı ifadesi şöyledir:

Eserde bir duvara, engele çarpma durumu vardı. Biz de aynı çarpışma anını yaptık. Ancak bizimki de duvara çarpan hayvanlar değil, çocuklar ve gençlerdir. İncelediğimiz eserde bir hırs anına, içgüdü ve sürü mantığına tanık olduk, ancak bizim çalışmamızda hırstan ziyade bir tükenmişlik, mutsuzluk var (Grup RD, YG).

Bu iki çalışmada bakış farklılıkları hemen göze çarpmaktadır. Grup Mavi toplumdaki sorunların, özellikle muhafazakâr düşüncenin eğitimle çözülebileceğine ilişkin bir inancı kitap metaforu ile anlatırken, Grup RD eğitimin başlı başına çocuk ve gençler için aşılabilir duvarlar ördüğünü gözler önüne sermiştir. Onlar için duvar, hayatın önemli aşamalarında karşılarına gelen geçiş sınavlarının temsildir.



Resim 9. Grup Gölge'nin metinlerarası arayışları



Resim 10. Grup Gölge'nin sanatsal çalışması

Resim 9'da Grup Gölge'nin metinlerarası arayışlarının bir taslağı görülmektedir. Öğretmenler bu çözümsel ve ilişkisel çalışmadan sonra teknoloji bağımlılığını bir problem olarak ele almışlardır. Yaptıkları çalışmayla ilgili açıklamaları şöyledir:

Sanat eserinde Tanrı'nın Adem'e el uzatmasını, yaşam vermesini biz kendi çalışmamızda kapitalist düzenle ilişkilendirdik. Kapitalist düzenin kendi tüketicisine can vermesi. Orijinal resimde manevi değerler ve yaşam ana unsurken, bizde yeni kapitalist düzen internet, elektrik, elektronik, Facebook, Instagram ve sanal ortamlar var. Aslında bunlar çocuklar ve gençlere sunulan yaşamlar. Manevi değerlerden ziyade maddi değerler... (Grup Gölge, YG).



Resim 11. Grup Bilinmeyen



Resim 12. Grup Kunduzlar



Resim 13. Grup Yeni

Resim 11,12 ve 13 de görüldüğü gibi teknoloji ve sosyal medya bağımlılığının farklı gruplar tarafından da farklı bağlamlarda çalışıldığı söylenebilir. Özçekim düşkünlüğü, zamanın sosyal medya yoluyla erimesi ya da dijital oyunların çocuklar üzerindeki etkileri sıklıkla ele alınan temalar arasındadır. Bu çalışmada öğretmenlerin, yeniden ifade biçimlerinde metaforik anlatımlar göstermesi beklenen ve arzulanan bir durumdur. Metaforlar sanat ve tasarım alanında, içeriğin taşıyıcı unsurlarıdır. Öğretmenler kendi anlatımlarını oluştururken soyut kavramları somutlaştırma yöntemine gitmişlerdir.

Bu süreç sonrası öğretmenler toplumdaki sorunları ders süreçlerine alma konusunda sorumluluklarını fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler sanatsal eylemlerin farkındalıklar yaratmadaki önemini belirten görüşler ortaya koymuşlardır. Sosyal bağlamı sanat sınıflarına almanın önemini vurgulamışlar ve sorumluluklarını kabul etmişlerdir. Gablik (1991) sanata görsel tarzdan ziyade toplumsal amaç açısından bakmanın ve sanatçılar arasındaki diyalog ve iş birliğinin savunucusudur. Ona göre sanatçıların ortaklaşa yaptığı çalışmalar fikir üretme, paylaşma ve fikirleri uygulamaya aktarmada kayda değer sonuçlara neden olmaktadır. Bu nedenle iş birlikli etkinlikler toplumsal sorunlara dikkat çekmenin bir başka yöntemidir. Bu çalışmalar pratikte, özellikle bir sanat eğitimi bağlamında nasıl görülebilir? Öğretmen değerlendirmeleri toplumsal sorunlara dikkat çekmek bağlamında uygulanabilirliği üzerinedir. Öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

Sanat günlük yaşamın problemlerini tartışma ve eleştirel boyutta düşünmeye katkı sağlayabilir (M 51, KG).

Bu tarz yaklaşımlar yoluyla öğrencileri toplum sorunlarına daha duyarlı hale getirebiliriz (C 34, KG).

Bu gibi yöntemlerle toplum sorunlarına duyarlı, farkındalığı yüksek bireyler yetiştirmeye katkı sağlayabiliriz (D 38, KG).

Bugün etkinlik sonundaki sanatsal çalışmaların sunumunda alışveriş, tüketim, israf, zaman kaybı, kadına şiddet, çevre sorunları, ilahlaştırma gibi yüzlerce kavramdan bahsettik. Tamamen toplumsal problemlere dönük konulardı. Bunlar üzerine yapılanları dinlemekten ve düşünmekten keyif aldım. Öğrencilerimizi bu konular üzerine düşündürmemiz, fark etmelerini sağlamamız gerekiyor. Bu yüzden etkilendim (G 7, KG).

Çalışmada en çok hoşuma giden unsur, toplumsal sorunlara değinilmesiydi. Endişelendiğim nokta ise çok fazla sorun var, bunları nasıl aşacağız. Ama öğrencilerimizde en azından farkındalık oluşturup, çözüm odaklı düşünmeye daha küçük yaşata başlayabiliriz (K 48, KG).

Görüldüğü gibi, öğretmenler çalışmadan elde ettikleri deneyimi kendi sınıflarına taşıma istekliliğini ifade eden cümleler kullanmışlardır. Dahası, kendi sınıf içi uygulamalarını gözden geçirmeye dönük tutumlar sergilemişlerdir. D 28 kodlu öğretmen *“Sınıf öğretmeniyim ve kendimi sanat konusunda hep yetersiz gördüm. Yaratıcılığı desteklemek benim için sanat dersinde çok zordu. Ama bu çalışmada yaratıcılık konusunda çok zorlanmaya gerek olmadığını fark ettim. İyi bir çıkış oluşturabilirsek pek çok malzemenin de kullanılabilir olduğunu fark ettim”* (KG) yorumunda bulunmuştur. Ancak yapılan kodlamalarda öğretmenlerde bazı endişeleri içeren cümlelere de rastlanmıştır. Bunlar öğretim verdikleri coğrafya, düzey ya da ders saatinin kısıtlılığı üzerine endişelerdir. Bunlardan en dikkat çekici olan, kentsel alanda yaşayan ve görsel imge bombardımanına daha çok maruz kalan çocuklar ile kırsal alanda yaşayan çocuklar arasında farklı bakışların görülebileceği üzerinedir. Öğretmenlerden bir bölümü görsel kültür etkinliklerinin kırsal kesimde çok da gerekmediğini ifade eden açıklamalarda bulunmuştur. Örneğin; D 12 kodlu öğretmen; *“Bu çalışma daha fazla farkındalığı talep ediyor. Görsel imgelere ve toplumsal sorunlara karşı. Sanat yoluyla toplumdaki sorunların nedenlerini araştırma konusunda öğrencilere fırsat sunuyor. Ancak ben ilçede bir sınıf öğretmeniyim ve öğrencilerin görsel kültür ürünlerine çok fazla maruz kaldığımı düşünmüyorum”* (KG) şeklinde fikirlerini ifade etmiştir. İlkokulda (1-4) derse giren M3 kodlu sınıf öğretmeni ise *“Bu yaklaşım oldukça zorlayıcı küçük çocuklar düzeyine indirmek mümkün olmayabilir, ancak daha büyük öğrenciler için mutlaka sınıflarda her derste yer verilebilir”* (KG) ifadesini kullanmıştır. Benzer cümlelere ilkökul sınıf öğretmenlerinin katılımcı formlarında değişik türlerine rastlanmıştır.

Sınıflarda uygulamaya dönük endişelerden bir diğeri ise sanat dersi süresinin haftada 40 dakika olmasıdır. Özellikle görsel sanatlar öğretmenleri metinler arası araştırmaların ve ilişkilendirmelerin etkililiğinin ancak yeterli zamanla mümkün olabileceğini ifade eden cümleleri sıklıkla kullanmışlardır. Örneğin; M 13 kodlu görsel sanatlar öğretmeni; *“...iki görsel arasında inceleme yapıldıkça farklı anlamlar bulmak mümkün, ancak bulmak için, görmek için zaman gerekiyor, bizim sınıflarda bu kadar süremiz yok, farklı derslerle ilişki kurmak gerekiyor”* (KG) şeklinde düşüncesini aktarmıştır. Ancak bu tarz görüş bildiren görsel sanatlar öğretmenleri, sürecin sunduğu deneyimler ve ortaya çıkan yaratıcı sonuçlar karşısında, bu tarz yaklaşımların sanat sınıflarında bertaraf edilmemesi gerektiğini de ifade etmişlerdir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmenlerin eleştirel görsel okuryazarlığa dair deneyimlerini artırmak için farklı görsel metinler arasındaki estetik ve kültürel ilişkileri inceleyebilmelerine yönelik metinlerarasılığın nasıl kullanılabilceğine odaklanılmıştır. Amaç metinler birbirine bağlandığında yeni anlamların nasıl üretilebileceğini göstermek ve bu tür ilişkisel temelli sanatsal yaklaşımları sınıflarına taşımalarına olanak vermektir. Bunun için öğretmenlerin sanat eserlerini ve görsel kültürü öncelikle kendi cevapları ile değerlendirmelerine ve anlamlandırmalarına yardımcı olunmaya çalışılmıştır. Bunun bir ötesi sanat eserleri ve görsel kültür yoluyla öğrencilerin kendi yaşamlarındaki anlamları keşfetmelerini sağlamaktır.

Bu çalışmada etkinliğin önemli bir bölümü iş birlikli grup çalışması olarak yapılandırılmıştır. Görsel metinler üzerine ilişkisel düşünme, iş birliği, diyalog ve dinleme ile ilişkilendirilmiş, günlük yaşamın dokusunda yer alan bir soruna bağlanarak yeniden üretimle sonuçlanmıştır. Hem metinler arası okuma süreci hem grup çalışmasındaki diyaloga dayalı süreç hem de yaratıcı üretim çalışmasındaki günlük bağlamla ilişkisellik, tüm sürecin tasarımındaki bağlayıcı unsurdur. Öğretmenler süreçte hem bireysel hem de kolektif güçlerini ortaya koymaya yönlendirilmişlerdir. Topluma dönük bir endişe üzerinden yapılan paylaşımlar birbirlerini dinleme, kendilerini anlama ve sorgulama doğrultusunda sonuçlanmıştır. Irwin'ın (1999) ortaklaşa yapılan sanat etkinlikleri üzerinden birleştirici estetiğe odaklandığı bir çalışmasında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Irwin ortaklaşa sanat yapma yaklaşımlarının, anlayışı eyleme dönüştürme ve insanların birbirini, kendilerini ve çevrelerini dinlemedeki önemine işaret etmiştir. Sanat üretim sürecinde iş birliğine odaklanan bir başka çalışma ise Thomas (2008) tarafından yapılmış ve öğretmen adayları ile çok disiplinli çalışan sanatçılar toplumsal bir sorun etrafında bir araya getirilmiştir. Çalışmada iş birliği ve eleştirel sorgulamaların demokratik bir toplum için diyaloga, hoşgörüyeye, saygı ve empatiye zemin hazırladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada öğretmenleri eleştirel görsel okuryazarlıkta yetkinleştirme ve sanat derslerindeki rol ve sorumlulukları üzerine düşündürme amaçlanmıştır. Öğretmenler programı, öğrencilerin ilişkisel düşünme becerilerinin artırılmasında ve toplumsal sorunlara karşı farkındalıklarını geliştirmede yardımcı olabileceği yönünde değerlendirmiştir. Öğrencilerin her gün karşılaştıkları reklam imgelerine, salt görünümüne ya da estetik niteliklerine odaklanmalarının ötesinde, kültürel, tarihsel, ekonomik ve politik bağlamlarını da okuyabilmelerine katkı noktasında görsel sanatların nasıl konumlandırıldığını da fark etmişlerdir. Genel olarak, bu çalışmanın eleştirel ve ilişkisel bir sanat eğitimi müfredatının nasıl oluşturulacağı konusunda öğretmenlere yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, bu çalışmanın parametreleri göz önüne alındığında, öğretmenlerin kendi sınıflarında bu deneyimleri ne ölçüde devam ettireceği bilinmemektedir. Bunun incelenebilmesi için hizmet içi eğitimden faydalanan bu öğretmenlerin elde ettikleri deneyimler doğrultusunda öğrencilere yönelik etkinlikler tasarlamasına, öğrenci katılımının nasıl gerçekleştiğine ve sonrasında nasıl devam edeceğine ilişkin boylamsal çalışmalara ihtiyaç vardır.

Araştırmada özellikle sınıf öğretmenlerinden gelen ve bazı endişeleri dillendiren bulgular bu tür eleştirel görsel okumaların küçük çocuklarda üst düzeyde kalacağı yönündedir. Öğretmenler sıklıkla katılımcı günlüklerinde gerçekleştirilen etkinliği sorgulayıcı ve zorlayıcı olarak nitelendirmişlerdir. Dolayısıyla bu tür eleştirel görsel okumalar için çocukların yaşlarının çok küçük olduğunu ifade etmişlerdir. Bu düşünce deneyimsel bir sürecin karşılığıdır. Bununla birlikte sınıf içi uygulamalarda çocukların neye, nasıl karşılık vereceği de ön görülememektedir. Paatela-Nieminen (2005) metinlerarasılığın bir müzenin portre galerisinde küçük çocuklarla (okul öncesi ve ilkököl) sanat eğitiminde uygulanıp uygulanamayacağı varsayımından hareketle bir program hazırlamış ve basitleştirilmiş bir metinlerarasılık yönteminin çocuklara uygulanabileceğini göstermiştir. Çalışmasını drama yöntemi ile de birleştiren araştırmacı programın çocukları resim tarihine, portre türüne ve son olarak da bir bütün olarak kültüre bağlayabildiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla burada önemli olanın metinler arası okumaların uygun yöntemlerle birleştirilebilmesi olduğu görülmektedir. Paatela-Nieminen (2008) metinler arası çalışma sürecini öznel ve geniş kapsamından dolayı zaman alıcı olarak

nitelendirmektedir. Bu araştırmada da görsel sanatlar dersinin haftada 40 dakika olması özellikle görsel sanatlar öğretmenleri tarafından bir sorun olarak değerlendirilmiştir. Ders süresinin eleştirel okumalar için yeterli olmadığını ifade eden öğretmenler olmuştur. Ancak süreçte elde ettikleri deneyimler ve ortaya çıkan ürünler dikkate alındığında bu tarz okumaların gerekliliğine de vurgu yapmışlardır. Bu durum yazara uygulanan yöntemin öğrencilerin bakış açılarının genişletilmesinde etkili bir güce sahip olduğunu düşündürmüştür.

Bu araştırmada, metinlerarasılığın farklı bir öğretim yaklaşımı olarak öğretmenlere yeni fikirler verdiği ve öğretim yaklaşımlarını sorgulamaya ve genişletmeye yönelttiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler eleştirel görsel okuma yaklaşımlarının sanatsal çalışmaların özgünlüğünü oluşturma potansiyelini deneyimlemişlerdir. Ayrıca öğretmenler bu yaklaşımın sadece sanat derslerinde değil özellikle hayat bilgisi ve sosyal bilimler gibi dersler başta olmak üzere diğer disiplinlerde de kullanılabilecek bir içerik ve etki taşıdığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin deneyimledikleri metinlerarasılık yaklaşımının sınıflarındaki öğrencileri farklılaştıracağına dair bir inancın ortaya çıktığı görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmen kazanımları kısaca şöyle özetlenebilir;

- Görsel kültüre dair kendi farkındalıklarını ve düşünme alışkanlıklarını sorgulama.
- Farklı okuma yaklaşımlarının sanat öğretim programına ve sanat derslerine getireceği yaratıcı olanakları keşfetme,
- Sosyal bir içerik bağlamında iş birlikli çalışmanın sınıf ortamında yarattığı eleştirel-sosyal etkileşimin önemini fark etme.
- Toplumsal sorunları ders süreçlerine alma konusunda sorumluluklarını fark etme.

Bu kapsamda araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak, sanat derslerinde eleştirel görsel okuma yaklaşımlarının çeşitlendirilebilmesi için farklı hizmet içi eğitim etkinlikleri ile öğretmenlerin farkındalık ve yeterliklerinin daha da artırılması gerektiği özellikle önerilmektedir. Öğretmenin eleştirel yeterliliği, sınıfında eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi desteleme ve kıskırtma açısından son derece önemlidir. Bunun için öğretmenlerin eleştirel görsel okumalar ve yaratıcı yorumlamalar yaptırılabilir konusunda yeterliliklerinin artırılması gerekmektedir.

Metinler arası okumada görsel metinlerin anlamlandırılması hem görsel metnin iç ilişkilerini hem de metni besleyen dış unsurları metinle ilişkilendirmeyi gerektirdiğinden, görme eğitimi bağlamında başarılı bir anlama ve yaratıcı yorumlama durumu ortaya koyabilir. Bu bağlamda, bu araştırmada yer alan bir sanat eseri ve reklam imgesi üzerinden yapılan ilişkisel çıkarımlar ile, bu çıkarımlar üzerinden gerçekleştirilen yeniden yorumlama yaklaşımında olduğu gibi, yapılacak yeni araştırmalarda daha farklı soru yapıları geliştirilerek farklı görsel metinler ile ilişkilerin değerlendirmesi sağlanabilir. Örneğin; bu etkinlikte kurulan ilişkisel yaklaşım, sınıflarda farklı kültürlere ait görsel metinler üzerinden kültürel farkındalık ve benzerlikleri keşfetme yaklaşımlarına bağlanabilir. Ayrıca, aynı içerik, farklı eğitim kademelerinde öğrencilerin yaşadıkları görsel dünyadaki ilişkileri ve bu ilişkilerin insan algıları üzerindeki etkisini keşfetmeleri için uygulanabilir. Bu sınıf içi uygulamalarda, eleştirel bilincinin gelişimini izlemek ve öğretim sırasında ortaya çıkabilecek sorunlara ilişkin çözüm üretebilmek amacıyla ileri araştırmalar yapılabilir.

### **Teşekkür**

Bu çalışma 118B030 numaralı TÜBİTAK projesi tarafından desteklenmiştir. Proje ekibine ve katılımcı öğretmenlere katkılarından dolayı en derin teşekkürlerimizi sunarız.



## Kaynakça

- Aktulum, K. (2011). *Metinlerarasılık/Göstergelerarasılık*. Ankara: Kanguru Yayınları.
- Aktulum, K. (2016). *Resimsel alıntı: Resimlerarası etkileşimler ve aktarımlar*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Anderson, T. (2003). Roots, reasons, and structure: Framing visual culture art education. *International Journal of Arts Education*, 1, 5-44.
- Anderson, T. ve Milbrandt, M. K. (2005). *Art for life authentic instruction in art*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Aydın, S. ve Alakuş, A. O. (2009). İşbirlikli öğrenmeyle görsel sanatlar dersini işlemenin öğrencilerin başarısına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 63-77.
- Başaran, M. (2014). Görsel okuryazarlık. H. Karatay ve A. Güzel (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 351-381). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Berger, J. (2008). *Görme biçimleri* (Y. Salman, Çev.). İstanbul: Metis.
- Burmark, L. (2002). *Visual literacy: Learn to see, see to learn*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dilli, R. (2013). *Görsel kültür kuramının ilköğretim 4.sınıf görsel sanatlar dersinde uygulanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- 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. (2002). Visual culture art education: Why, what and how?. *Journal Art and Design Education*, 21(1), 14-23.
- Duncum, P. (2010). Seven principles for visual culture education. *Art Education*, 63(1), 6-10.
- Eisenhauer, J. (2004). Writing visual culture: Transmission and intertextual metaphors of teaching and communication. *Visual Arts Research*, 32(2), 43-47.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics and the school life of art*. New York: National Art Education Association Teachers College Columbia University.
- Gablik, S. (1991). *The reenchantment of art*. New York: Thames and Hudson.
- Gablik, S. (1995). Connective aesthetics: Art after individualism. S. Lacy (Ed.), *Mapping the terrain: New genre public art* içinde (s. 74-87). Seattle, WA: Bay Press.
- Guo-Qiang, C. (2006) *Head on* [Resim]. <https://aae273powercaiguoqiang.weebly.com/select-artwork-head-on.html> adresinden erişildi.
- Hagtvedt, H. ve Patrick, V. M. (2008). Art infusion: The influence of visual art on the perception and evaluation of consumer products. *Journal of Marketing Research*, 45(3), 379-389.
- Harvey Nichols Reklamı. (2012). *Woman* [Resim]. [https://www.adsoftheworld.com/media/print/harvey\\_nichols\\_women](https://www.adsoftheworld.com/media/print/harvey_nichols_women) adresinden erişildi.
- Herrmann, R. (2005). The disconnect between theory and practice in a visual culture approach to art education. *Art Education*, 58(6), 41-46.
- Irwin, R. (1999). Listening to the shapes of collaborative artmaking. *Art Education*, 52(2), 35-40.
- Jeffers, C. S. (2002). Tools for exploring social issues and visual culture. Y. Gaudelius ve P. Speirs (Ed.), *Contemporary issues in art education* içinde (s. 157-168). New Jersey: Prentice Hall.
- Keifer-Boyd, K. ve Maitland-Gholson, J. (2007). *Engaging visual culture*. Massachusetts, USA: Davis Publications.
- Keifer-Boyd, K., Amburgy, P. M. ve Knight, W. B. (2003). Three approaches to teaching visual culture in K-12 school contexts. *Art Education*, 56(2), 44-52.
- Kıratlı, A. D. ve Çığır, E. (2015). Temel tasarım dersinde işbirlikli öğrenme yöntemiyle uygulama örneği. *Journal of International Social Research*, 8(39), 692-698.

- Kurtuluş, Y. (2001). Sanat eğitiminde işbirlikli öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 20, 201-205.
- López-varela Azcárate, A. (2011). Intertextuality and intermediality as cross-cultural communication tools: A critical inquiry. *Cultura*, 8(2), 7-22.
- Mamur, N. (2012). Perceptions concerning visual culture dialogues of visual art pre-service teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 2166-2173.
- Mamur, N. (2015). Critical pedagogical approaches to visual culture in Turkish pre-service education. *Studies in Art Education*, 56(4), 355-368.
- Mamur Yılmaz, E. (2015). İşbirliğine dayalı öğrenme yoluyla okul öncesi çocuklara yönelik duvar resimleme çalışmaları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2). <https://dergipark.org.tr/en/pub/ksbd/issue/16219/169877> adresinden erişildi.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative reseach: A guide to design and implementation* (S. Turan, Çev., 3. bs.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Görsel sanatlar dersi öğretim programı: İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018121111026326-GORSEL%20SANATLAR.pdf> adresinden erişildi.
- Mirzoeff, N. (1998). *The visual culture reader*. New York: Routledge.
- Önal, A. (2013). Metinlerarasılık bağlamında müzik sanatında alıntı ve yeniden üretim. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 69-79.
- Paatela-Nieminen, M. (2005). Applying intertextual method in museum pedagogy: Studying portraits as cultural texts at Sinebrychoff art museum. *International Journal of Education Through Art*, 2(3), 199-210. doi:10.1386/etar.1.3.199/1
- Paatela-Nieminen, M. (2008). The intertextual method for art education applied in Japanese paper theatre a study on discovering intercultural differences. *The International Journal of Art & Design Education*, 27(1), 91-103.
- Parsa, A. F. (2012). 21. yüzyıl okuryazarlığında sayısal noktalarda buluşmak. D. Günay ve A. F. Parsa (Ed.), *Görsel göstergebilim içinde* (s. 153-177). İstanbul: Es Yayınları.
- Rogoff, I. (1998). Studying visual culture. N. Mirzoeff (Ed.), *The visual culture reader*. London & New York: Routledge.
- Sarıbaş, S. (2019). *Görsel sanatlar öğretmen eğitimi bağlamında görsel kültür öğretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Stankiewicz, M. (2004). A dangerous business: Visual culture theory and education policy. *Arts Education Policy Review*, 105(6), 5-13.
- 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. (2009). Engaging visuality: Developing a university course on visual culture. *The International Journal of the Arts in Society*, 4(3), 115-124.
- Taylor, P. G. ve Carpenter, B. S. (2002). Inventively linking: Teaching and learning with computer hypertext. *Art Education*, 55(4), 6-12.
- Thomas, S. (2008). Art as "Connective aesthetic": Creating sites for community collaboration. *Learning Landscapes*, 2(1), 69-86.
- Türkcan, B. ve Yaşar, Ş. (2011). İlköğretim öğrencilerinin görsel dünyayı görsel kültür çalışmalarının rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(39), 1549-1570.
- Vermeer, J. (1665). *İnci küpeli kız* [Resim]. <https://www.holland.com/global/tourism/travel-inspiration/traditional/dutch-masters/see-the-girl-with-a-pearl-earring.htm> adresinden erişildi.

- Walker, S. R. (1996). Thinking strategies for interpreting artworks. *Studies in Art Education*, 37(2), 80-91.
- Wolti-Furrer. (2015). *Finest art transports-3*. [Resim].  
<https://www.pinterest.com/pin/354869645613267842/> adresinden erişildi.
- Yenawine, P. (1997). Thoughts on visual literacy, essay. J. Flood, S. B. Heath ve D. Lapp (Ed.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* içinde (s. 845-846). New York, NY: Macmillian Library Reference.
- Yıldırım, A. ve Simşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.