

SANAT EĞİTİMİ KAPSAMINDA RESİM ÜZERİNE ARAŞTIRMALAR

Editörler

Prof. Dr. Fahrettin GEÇEN

Prof. Dr. Emine TEKER

ARTİKEL AKADEMİ: 438

Sanat Eğitimi Kapsamında Resim Üzerine Araştırmalar

Editörler:

Prof. Dr. Fahrettin GEÇEN

Orcid No:0000-0002-0787-7505

Prof. Dr. Emine TEKER

Orcid No: 0000-0003-3670-4184

Genel Koordinatör: Öğr. Gör. Ümit PARSIL

Ön Kapak Resmi: Öğr. Gör. Ümit PARSIL

Arka Kapak Resmi: Prof. Dr. Fahrettin GEÇEN

Kapak Tasarım: Prof. Dr. Fahrettin GEÇEN

ISBN 978-625-5674-78-4

Birinci Basım: Mayıs - 2026

Kapak uygulama: Artikel Akademi

Ofset Hazırlık: Artikel Akademi

Baskı ve Cilt: Uzunist Dijital Matbaa Anonim Şirketi

Akçaburgaz Mah.1584.Sk.No:21 / Esenyurt - İSTANBUL

Matbaa Sertifika No: 68922

Artikel Akademi bir Karadeniz Kitap Ltd. Şti. markasıdır.

©Karadeniz Kitap - 2026

Akademik etik kurallara bağlı kalınarak yapılacak olan alıntılar ve tanıtım maksadıyla yapılacak olan kısa alıntılar dışında, yazılı izni alınmadan, tümünün veya bir kısmının elektronik, mekanik ya da fotokopi yoluyla, basımı, yayımı, kopyalanması, çoğaltımı veya dağıtımı yapılamaz.

KARADENİZ KİTAP LTD. ŞTİ.

Koşuyolu Mah. Mehmet Akfan Sok. No:67/3 Kadıköy-İstanbul

Tel: 0530 076 94 90

Yayıncı Sertifika No: 19708

mail: info@artikelakademi.com

www.artikelakademi.com

SANAT EĞİTİMİ KAPSAMINDA RESİM ÜZERİNE ARAŞTIRMALAR

Editörler

Prof. Dr. Fahrettin GEÇEN

Prof. Dr. Emine TEKER

*Katkılarından dolayı **Öğr. Gör. Ümit PARSIL** 'a teşekkür ederiz.*

İÇİNDEKİLER

Önsöz7

Bölüm 1

SANAT EĞİTİMİ ALAN KADIN BİREYLERİN ÖZGÜN BASKI
ÇALIŞMALARINDA KADIN OLUŞA DAİR A/R/TOGRAFİK
SORGULAMALARI..... 9

Güneş DEMİR

Bölüm 2

SANAT EĞİTİMİNDE GÖRSEL İLETİŞİM VE ANLAM ÜRETİMİ:
TİME DERGİSİ KAPAKLARINDA TOPLUMSAL CİNSİYETİN
İNŞASI 37

Özlem VARGÜN

Bölüm 3

SANAT EĞİTİMİ BAĞLAMINDA ALGORİTMİK
HALÜSİNASYONLAR: TREVOR PAGLEN'İN YAPAY ZEKÂ
GÖRSELLERİ ÜZERİNDEN GÖRME, ANLAM VE ELEŞTİREL
OKUMA 49

Ahmet Göktuğ KILIÇ

Bölüm 4

SANAT EĞİTİMİ VE İYİ OLUŞ HÂLİ: ESTETİK DENEYİM,
DUYGUSAL SÜREÇLER VE TOPLUMSAL BAĞLAM..... 61

Müjgan ÖZBEN

Bölüm 5

SANAT EĞİTİMİNDE SPEKÜLATİF TASARIM VE GELECEK
OKURYAZARLIĞI İLİŞKİSİ ÜZERİNE BİR İNCELEME..... 73

Yasemin DEDEOĞLU

Bölüm 6

“KÖKLER” SERGİSİ ÜZERİNDEN TEKSTİL SANATINDA GÖÇ,
HAFIZA VE KİMLİK 97

Fatma KAYA

Bölüm 7

SANAT EĞİTİMİ ARACILIĞIYLA DOWN SENDROMLU
BİREYLERLE KURULAN BAĞ VE ETKİLEŞİM SÜREÇLERİNİN
ANALİZİ 117

Simge ASLAN

ÖNSÖZ

Sanat, tarih boyunca sadece bir estetik arayış değil, aynı zamanda insanın dünyayı anlama, yorumlama ve dönüştürme çabasının en güçlü aracı olmuştur. Günümüzde ise sanat eğitimi; dijital dönüşümün, toplumsal dinamiklerin ve bireysel iyi oluş arayışlarının merkezinde, disiplinlerarası bir köprü görevi üstlenmektedir. Elinizdeki bu çalışma, sanat eğitiminin geleneksel sınırlarını aşarak çağdaş tartışmaların odağında yer alan farklı perspektifleri bir araya getirmeyi amaçlamaktadır.

Kitapta yer alan bölümler; görsel iletişimden yapay zekâya, toplumsal cinsiyetten tekstil sanatındaki bellek arayışlarına kadar geniş bir yelpazeyi kapsarken, sanatın eğitici ve dönüştürücü gücünü mercek altına almaktadır. Teknolojinin algılarımızı yeniden şekillendirdiği “algoritmik halüsinasyonlar” çağından, insanın en temel ihtiyacı olan “iyi oluş” ve “bağ kurma” süreçlerine kadar uzanan bu akademik yolculuk, kuramsal tartışmaları uygulama temelli sorgulamalarla birleştirmektedir.

Bu eser, sadece sanat eğitimcileri ve akademisyenler için değil; sanatı toplumsal bir ifade, teknolojik bir meydan okuma ve bireysel bir şifa aracı olarak gören tüm araştırmacılar için bir kaynak niteliği taşımaktadır. Her bir bölümde, alanında yetkin yazarların sunduğu özgün bakış açıları, sanat eğitiminin geleceğine dair yeni pencereler açmaktadır.

Kitabın hazırlanış sürecinde değerli çalışmalarını paylaşan tüm yazarlarımıza, akademik titizlikleriyle bu eserin okuyucuyla buluşmasını sağlayan Artikel Akademi çalışanlarına içten teşekkürlerimizi sunarız.

Sanatın iyileştirici, birleştirici ve sorgulayan gücünün hayatınızda hep var olması dileğiyle...

Editörler

Prof. Dr. Fahrettin GEÇEN

Prof. Dr. Emine TEKER

1. BÖLÜM

SANAT EĞİTİMİ ALAN KADIN BİREYLERİN ÖZGÜN BASKI ÇALIŞMALARINDA KADIN OLUŞA DAİR A/R/ TOGRAFIK SORGULAMALARI

Dr. Öğr. Üyesi Güneş DEMİR
*Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü,
Resim İş Öğretmenliği Anabilim Dalı,
gdemir@erzincan.edu.tr,
<https://orcid.org/0000-0002-0039-0040>*

Giriş

Sanat tarihi sürecinde kadın bedeni bir olgu olarak güçlü anlatımlarla önemli yapıtlarda yer almıştır. Sanatsal anlatılarda sık kullanılan, sanatın nesnesi olan kadın ile toplumsal ve kültürel konular sorgulanır, toplumsal değişiklikler açıklanabilir. Sanat eserlerinin vazgeçilmez imgesi olarak kadın imgesi farklı teknik ve şekillerle anlatım bulmuş, yüzyıllar boyunca güzelliğin, estetiğin, toplumsal dinamiklerin, dinin, doğurganlığın ve hatta günahkârlığın temsili olarak sanatta yer edinmiştir. Özellikle feminizm ile kadın sanatçılar ve eserleri konusu üzerine önemli bir literatür oluşmuş ve kadınların yüzyıllardır görsel sanat üretiminde önemli bir rol oynadığı görülmüştür. Kadın anlatılarındaki geleneğin mirasını alarak, kadınların dünyayı düşünme biçimimizi değiştirebilecek sanat yapıtları ve sanatta belirli sosyal durumlarda ve estetik karşılaşmalarda anlam yaratma ve yeniden yorumlama için bir araya gelmesinin rastlantısallığı söz konusudur (Özel ve İlden, 2023, İlden ve Kadakçı, 2022, Özdemir, 2016, Meskimmon, 2012).

Sanatta kadınların temsil edilme biçimleri ideolojik bağlamlarda da kendini ortaya koyar. Kadın sanat nesnesi olarak iktidar ve sınıfsal söylemlerde de

sorgulayıcı bir etmen olarak kendine yer bulur (Nochilin,2020). Sanat tarihinde kadın kimliği; ideolojik bir kurgu olarak belirli bir işlev görmekte, beden politikalarıyla, temsiller aracılığıyla anlamları çözümlmek için önemli misyonlar taşımaktadır (Antmen, 2017). “Sanatta kadına bakmak adeta insanlık tarihini ele almaktır. Kadının toplumsal hayattaki yerini anlamak için bize çok önemli ipuçları verecektir” (Köse ve Şahan, 2021). “Kadın bedeni ve kimliği üzerindeki kalıp yargıların sanatla etkileşim içinde biçimlenmesi, kadın temsillerinin, bir yandan toplumsal kalıp yargıları sorgulayan bir etki yaratırken diğer yandan toplumun kadınlara yüklediği kalıp yargıların pekişmesine yol açtığı söylenebilir” (Sarıkaya ve Savaş, 2025). Görsel kültür öğeleriyle kadın olgusuna dair eleştiri ve farkındalık farklı seviyelerdeki sanat öğretmenlerinin, öğrencilerin kadınlar ve sanat hakkındaki düşüncelerini derinleştirmekte, kendi yaşamları ve bağlamlarıyla (örneğin yaş, sosyal yaşam, eğitim seviyesi) ilgili konuları başlatma, tartışma ve araştırma fırsatları sunmaktadır (Lai, 2015). Sanat eğitime eleştirel, güçlendirici ve öğrenci merkezli bir yaklaşım sağlayan a/r/tografi; yaşayan bir sorgulama yöntemi olarak, yeni anlamlar ve bilgiler ortaya çıkarması (Irwin ve Kind, 2005) yönüyle kadın olgusu gibi toplumsal konuları yaşayan canlı bir süreçte ele alır. Sanatçı, araştırmacı ve öğretmen bakış açılarıyla sorgulamaya olan bağlılığı nedeniyle a/r/tografi, tarih içindeki önemli ve gizli kalmış bilgi parçalarının yeniden ortaya çıkmasını kolaylaştırma potansiyeline sahiptir. Cinsiyetçi bir dünyada kadın olarak kırılabilirliği modellemek, bir öğreti, bir hatırlatma, bir somutlaştırma, bir onaylama, bir özgürleştirme ve bir armağan olarak sunma olanağı veren a/r/tografi; zihin ve beden arasındaki uzlaşmayı, sorgulamayı, araştırma ve sanat yapma eylemini açığa çıkarır. Sanatçı, araştırmacı ve öğretmen oluştaki çoklu bakış açılarıyla rizomatik ilişkiler sunar. Yansıtıcı yazma eylemini, metaforik sorgulamaları, akademik araştırmayı ve pedagojik uygulamayı birleştiren bir disiplindir (Bickel, 2005). A/r/tografinin sunduğu rizomatik bağlantılar aracılığıyla derin anlamlar oluşturmak, keşifçi bağlantılar bulmak, sürece odaklanmak, sınırların ötesinde düşünmek ve pedagojik süreçler için uygun ortamlar yaratılabilir. (Demir ve Ertep, 2025).

Bu çalışmada, sanat eğitimi alanında uzman kadın bir öğretim üyesi rehberliğinde, görsel sanatlar öğretmeni adayları beş kadın lisans öğrencisinin, özgün çalışmalar ürettikleri özgün baskı çalışmalarlarıyla atölyede ”kadın oluşa” dair keşifçiliği tanıtmak için a/r/tografi metodolojisini nasıl kullandıkları açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmada, a/r/tografiyi öğretmen eğitiminde bir yöntem olarak ele alıp, keşifçiliğin atölye ortamında nasıl öğretilebileceğine dair sanat temelli örnekler sunulmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır;

- 1- Sanat eğitimi alan kadın bireyler özgün baskı çalışmalarında kadın oluşa dair a/r/tografik sorgulamalarında hangi anlam ve çağrışımlardan faydalanmışlardır?
- 2- Sanat eğitimi alan kadın bireyler özgün baskı çalışmalarında; sanatçı/araştırmacı/öğretmen kimliklerini nasıl keşfetmişlerdir?

Alan Yazın

Sanat temelli araştırma yaklaşımları, sosyal bilimler, eğitim, sağlık araştırmaları ve beşeri bilimlerdeki güncel araştırmaların ayrılmaz bir bileşeni olarak ortaya çıkmıştır. Sanat temelli araştırma metodolojisi olan a/r/tografi, uygulayıcıların, sanatçı, araştırmacı ve öğretmen kimliklerinden yararlanarak sanatsal olarak araştırma yapma sorgulama sürecini vurgular. Dolayısıyla, a/r/tografinin temel odak noktası, uygulayıcıların sanat yapma ve araştırma sürecindeki sorgulamalar üzerine düşünmelerini ve eleştirel bir şekilde yazmalarını içerir. (Leavd, 2011).

Bickel ve ark. (2011), bir uygulama olarak a/r/tografiyi, hem sanat yapımını hem de yazıyı (grafi) araştırmanın temel bileşenleri olarak açıklar. A/r/tografi, sanatçı/araştırmacı/öğretmen ilişkisinin iç içe geçmiş yönlerini kabul eder, öne çıkarır, sanatçı kavramının modern ve postmodern anlayışını genişletir. A/r/tografik işbirliğinin, ilişkisel estetikten (sanatçının katkısı), ilişkisel araştırmadan (araştırmacının katkısı) ve ilişkisel öğrenmeden (öğretmenin katkısı) kaynaklanan uygulamaların bir kombinasyonunu sunar. A/r/tografinin temel ilkesi, bu katkıda bulunanların, yönlerin veya durumların hiçbirinin diğerine göre ayrıcalıklı olmamasıdır, çünkü bunlar zaman ve mekân içinde ve aracılığıyla eş zamanlı olarak ortaya çıkarlar. A/r/tografi, akademi, sanat dünyası ve toplumdaki birçok araştırma alanına uygulanabilir, benzersiz bir radikal işbirliği biçimi olarak sunulmaktadır.

A/r/tografi, sanat temelli bir araştırma yöntemi olarak öğretmen eğitim programında eylem ve süreç odaklı bir ortam sunar. Öğretmen eğitimi programlarında sıklıkla sorgulamayı teşvik etmenin bir yolu olarak kullanılır. Üstelik sanatçıların, araştırmacıların ve öğretmenlerin uygulamalarını birbirine bitişik olarak deneyimleme olanağı sunar. Bu nedenle, a/r/tografi aracılığıyla, öğretmen adayları bu uygulamalar arasındaki boşluklarda üretken bir bilgi akışı deneyimleyebilir, sonuç olarak, öğrenmeyi öğrenir ve pedagojik hale getirirler (Irwin ve O'Donoghue, 2012).

Temel eğitim dersleri için, öğretmen adaylarının çeşitlilik konusundaki bil-

gi eksikliğini, öğretmenlik alanlarının (özel eğitim, beden eğitimi, her seviyedeki lisanslar ve ayrıca ilköğretim, ortaokul ve tüm lise içerik alanları) çeşitli ilgi alanlarıyla birleşmesi – geleceğin eğitimcileri için sosyal adaleti anlamlı bir şekilde öğretmenin yollarını bulmak oldukça zorlayıcı olabilmektedir. Atölyede rehberlik eden bir öğretim üyesinin sosyolojik ve toplumsal konuları öğretmen adaylarının özgün üretimleri aracılığıyla sorgulamaları, rizomatik bağlar aracılığıyla üretimlerde önceden oluşmuş fikirlerle bağlantılı zengin örnekler sunmak ve öğretmen adaylarının kendi deneyimlerinin dışında düşünmeye itmek oldukça zor olabilmektedir. İşte bu noktada sanatın odak nokta olması ve sanat temelli a/r/ografi metodolojisi oldukça açık alanlar sunmaktadır. Öğretmen adayları lisans eğitimlerinde eğitim ve alan derslerinde içeriğe özgü müfredatı nasıl öğreteceklerini öğrenirken, toplumsal konuların sorgulandığı sanat odaklı atölye üretimlerinde; müfredattaki sınırlamaları ve günlük hayattaki karşılaşmaları, kesişimleri sorgulayabilir, araştırarak, tartışmalı konular hakkında argümanlar oluşturabilirler. Sanat yoluyla “kadın olgusu” gibi bir konuyu anlamının sınırları zorlanabilir. Öğrencilerin öğrenmeye yaklaşım kalitesini ve öğrenme sonuçlarını iyileştirmek için üniversite öğretim üyelerinin öncelikle öğrencilerin değerlendirme, iş liderliği, hedeflerin ve standartların netliği, aldıkları eğitim ve geliştirdikleri öğrenme tercihleri hakkındaki algılarını belirlemeleri gerekmektedir (Prosser ve Trigwell, 1999). Öğrencilerin algılarındaki değişikliklere olanak sağlayacak şekilde bağlamı ayarlamak, öğrenmeyi iyileştirmede önemli bir strateji olabilir. Örneğin, Cinsiyet konusunu ele alırken bir sınıf tartışmasının ardından, öğrenciler bir rapor yazmak yerine, üç boyutlu bir sanat eseri yaratırlar ve ardından konuyu değil, süreci analiz ederler. Sanat tabanlı ödevler, öğrencilerin henüz rahat hissetmedikleri hassas konuları keşfetmelerine olanak tanırken, onlara standartlaştırılmış yazma değerlendirmelerinin dışında kendilerini ifade etme özgürlüğü verir. Özgürlük yaratıcılığı teşvik eder; özgürlük öğrencileri ileriye iter (Baker vd., 2019).

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, yöntem olarak A/r/tografik ile sanatsal ifade biçimi kullanılmıştır. A/r/tografik, yaşayan bir sorgulama pratiği şeklinde kullanılan anlayış önerisidir. Sanat ve eğitim içerikli araştırma metodolojileri çerçevesinde bulunan bir yaklaşımdır (Springgay, Irwin, Kind, 2005). A/r/tografik bağlantısallık ve kök-sap yönü açısından rizom ile ilişkilendirilebileceğinden rizomatik analiz yapısı vurgulandığında, rizomun kökün içinde olduğu ve köke herhangi

bir karşıtlığı olmadığı belirtilmesi gereken önemli bir noktadır (Irwin, 2013). A/r/tografi, rizomun hareketine odaklanarak teorinin ve pratiğin ilişkilerini geleneksellikten ayırarak dönüştürür. Soyut sistemlerin kavranmasıyla değişim, yansıtıcılık ve ilişkisel alanlar açarak; teori ve pratiğin uygulamasıyla yaşayan sorgulama olanakları sunar (Irwin, s.199, 2013). Bu doğrultuda, sanat eğitimi alan kadın bireylerin özgün baskı çalışmalarında kadın olgusuna yönelik rizomatik yapıyı ortaya çıkarmak için a/r/tografi kullanılmıştır.

Araştırmacı Rolü

Özgün çalışmaların farklı tekniklerle üretildiği “Özgün Baskı Atölyesi” dersinde beş kadın öğretmen aday ve bir kadın ders yürütücüsü, kesişimsellik ve kişisel keşfi teşvik etmek için hangi temaların kullanılabilmesine dair görüşmek üzere dersin ilk haftasında bir toplantı yapmışlardır. Ardından öğretmen adaylarının kendilerini ifade etmek için “kadın oluşlarına” dair a/r/tografik sorgulamalar yapacakları yönünde ortak bir karar alınmıştır. Kadın oluştaki kimlikleri sorgulama girişimiyle başlayan araştırmada atölye ortamında konu bağlamında özgün üretimlerin teması belirlenmiş, gönüllülük esasıyla çalışma yürütülmüştür. Araştırmacının odak noktası, katılımcıların özgün çalışmalarındaki kesişimselliği, rizomatik ilişkileri, sanatçı/ araştırmacı ve öğretmen rollerine dair rizomatik ilişkileri keşfetmek ve rehberlik etmek olmuştur. Araştırmacı; gelecekte öğretmen olacak katılımcıların; bir konu bağlamında sorgulama, eleştirme, anlam üretme ve araştırma yapma odağında, sanat temelli araştırma yöntemi aracılığıyla üçlü kimlikleri keşfetmelerine rehberlik etmiştir. Dönem boyunca uygulanan teknikler ve malzemeler belirlenmiştir. Katılımcıların eskizleri, çalışmalarına dair yazılı metinleri, derse dair notları ve atölye ortamındaki tartışmalar, derse dair araştırmacı gözlemleri bulgularda yorumlanmak üzere veri olarak toplanmıştır. Sanatı kullanarak bir sanat eğitimi pratiğinin ne anlama geldiğinden öte bu sanat eğitimi pratiğinin başlattığı yaşayan sorgulamalar ne yapmaktadır? sorusunu yanıtlayacak şekilde birlikte öğrenme ortamı sağlanmıştır.(Irwin, 2013).

Katılımcılar

Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Tipik durum örnekleme; araştırma problemi le ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumun tipik olan bir durumun belirlenerek

bu örnek üzerinden bilgi toplanmasını gerektirir. Burada esas olan sıra dışı olmayan ortalama tipik bir durumun seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2014.) Araştırmada tipik bir durumu temsil ettiği düşünülen; 2024-2025 Bahar Döneminde, bir üniversitenin Resim-İş Öğretmenliği programında okuyan, Özgün Baskı Dersini alan 5 kadın görsel sanatlar öğretmeni adayı seçilmiştir. Araştırmada ölçüt; sanat eğitimi alan kadın bireyler olmaları, özgün çalışmalarında kadınlık olgusunu sorgulamaları ve konu bağlamında özgün işler üretmeler olmuştur. Katılımcıların kimliklerini gizlemek amacıyla kod isimler kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler nitel araştırma yöntemlerinden; sanat temelli araştırma yoluyla toplanmıştır. “Sanat temelli araştırma, kültürel olarak konumlandırılmış uygulamaları içeren nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Belirli olayları araştırmakla veya belirli metodolojileri kullanmakla sınırlı değildir. Karakter olarak bilimsel olmaktan çok sanatsal olarak tanımlanan yaklaşım, araştırmayı yapan kişinin dünya görüşüne göre şekillenir”(Çelikcan ve Aksoy, 2020, s.355). Bu bağlamda araştırmada kullanılan veri kaynakları şu şekildedir;

- Sanatsal Üretimler: Katılımcıların özgün baskı çalışmaları birincil veri setini oluşturmuştur. Bu işler, hem araştırma sorularını açığa çıkaran hem de yeni sorgulamalar üreten yaratıcı yapılar olarak değerlendirilmiştir.
- Süreç Günlükleri: Üretim sürecinde tutulan notlar, metaforik söylemler, kadın imgesine dair araştırmalar, sanatsal kararlar, pedagojik yansımalar ve kişisel deneyimlere ilişkin kayıtları içermektedir. Bu notlar, araştırmanın a/r/tografik ve rizomatik ilişkiselliğini destekleyen nitel veriler olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Westley, Zimmerman ve Patton (2007), ilişkilerin birbirine bağlılığının öğrenmenin karmaşıklığını anlamının anahtarı olduğunu, çünkü fikirlerin ve eylemlerin ifade edilmesi, harekete geçirilmesi ve dönüştürülmesinin, ilişkilerin öngörülemeyen dinamiklerini takip etmek yoluyla gerçekleştiğini açıklamaktadır. Bu bağlamda, çalışmada veri setlerinden ortaya çıkan konu ve kavramlar tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiş, ilişkisellik yorumlanmıştır. Veriler katılımcıların deneyimleri bağlamında a/r/tografinin doğası gereği rizomatik

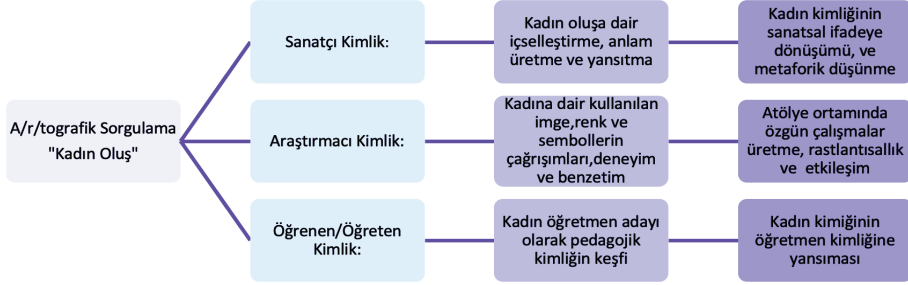
bağlantıları da ortaya çıkarmıştır bu bağlamda yorumlanmıştır. “A/r/tografik araştırma sürecinde verilerle kurulan ilişki, geleneksel anlamda “analiz” kavramından farklılaşır. a/r/tografi araştırmalarında “yorumlama” kavramı tercih edilir; çünkü bu yöntem daha çok öznel, ilişkisel ve çok katmanlı bir sorgulama biçimini öne çıkarmaktadır” (Erişti, 2025, s.53).

A/r/tografik süreçte analiz yerine sıklıkla “yorumlama” terimi kullanılmaktadır. Bunun nedeni, a/r/tografi yönteminin sabit, nesnel ve indirgemeci sonuçlardan ziyade, çoğul anlamlara, bağlamsal temsillere ve estetik deneyime açık bir yapı taşıması ile ilişkilidir. Bu yorumlama süreci, araştırmacının sezgileriyle, sanatsal duyarlılığıyla ve pedagojik farkındalığıyla şekillenmektedir. Bu nedenle belli kalıplar ya da nesnel analizler bu süreci ifadede sınırlı kalmaktadır. A/r/tografinin en ayırt edici boyutlarından biri de performatifliğe dayalı “oluş” kavramıdır. Bu kavram, araştırmacının sabit bir kimlik ya da bilgiyle değil; her üretim, her deneyim ve her etkileşimde yeniden yapılandığı, dönüştüğü bir araştırma sürecini tanımlamaktadır. Bu yönüyle a/r/tografi, Deleuze ve Guattari’nin “oluş felsefesi” ile de teorik düzlemde örtüşmektedir. Rizomatik yorumlama ya da a/r/tografik araştırmada rizomatik ilişkiler yapılandırma ise a/r/tografi araştırmalarının çoklu kimlikleri ile deneyimlenen araştırma yapısı içerisinde karşımıza çıkar. (Erişti, 2025,s.40).

Deleuze ve Guattari’nin (1987) oluş kavramından türetilen a/r/tografi, metaforik olarak rizomatik olarak tanımlanır; bu da hiyerarşik olmayan çoklu giriş ve çıkış noktalarına olanak tanır. Rizomlar, bitkinin yer altında uzun kökler geliştiren ve yer üstünde yeni bitkilerin büyümesi için kök gövdeleri gönderen yatay gövdeleridir. Kökler her yöne doğru büyür ve bir nokta diğer herhangi bir noktaya bağlanır. Bir yol haritasındaki çizgiler ağı gibi, başlangıç veya orta noktalar yoktur, sadece noktalar arasında ara bağlantılar vardır. Sanatta a/r/tografi, karmaşıklıkları ve öngörülemeyen bağlantıları incelemek için, çoklu ilişkiler ile bağlı olan, fikirler, bakış açıları ya da yaşam döngülerine gönderme yapmakta, rizomatik ilişkisellik sorgulamaya dayalı eylemsellik ve düşünsel alan yaratmaktadır (Irwin vd., 2006). “Yorumlama süreci, yalnızca veri çözümleme aşamasıyla sınırlı değildir. A/r/tografi, araştırma sürecinin sonunda rizomatik ilişkisellik üzerinden anlam üretimini hedefler.” (Erişti, 2025, s.53). Bu bağlamda araştırmada veriler sanatçı, araştırmacı ve öğrenen/öğreten kimlikleri arasındaki rizomatik ilişkiselliği yorumlamak amacıyla analiz edilip sunulmuştur. Veriler katılımcıların kadın olgusuna yönelik deneyimleri bağlamında a/r/tografinin doğası gereği rizomatik bağlantıları da ortaya çıkarmıştır.

Bulgular

A/r/tografik yakınlık, karşılıklı ilişkiyi teşvik etmek ve “aradaki boşlukları görünür kılmak” için “bir araya gelmeyi” vurgular (Springgay, Irwin ve Kind, 2005). Bu bağlamda sanat eğitimi alan kadın bireylerin atölye ortamında karşılıklı ilişkileri, kadın olgusuna yönelimleri, bu olguya ilişkin sorgulamaları ve ürettikleri özgün çalışmalar aracılığıyla birer kadın öğretmen adayı olarak sanatçı, araştırmacı ve öğretmen oluşları bulgularında sunulmuştur.



Şekil 1. Sanatçı/ araştırmacı ve öğretmen kimliklerine ilişkin temalar

Şekil 1’de katılımcıların verileri rizomatik ilişkiler bağlamında temalar halinde sunulmuştur. Kadın öğretmen adaylarının sanatçı kimliklerinde kadın oluşlarına dair içselleştirdikleri anlamlar; kullandıkları renk, nesne, sembol ve figürler aracılığıyla sunulmuş, tüm temsiller sanatsal ifadeye dönüşümde metaforik anlamları ile açıklanmıştır. Araştırmacı kimliklerde üretilen çalışmalarda kullanılan temsillerin sanatsal, toplumsal, tarihi, mitolojik ve imgesel dayanakları açıklanmaya çalışılmış, atölye ortamında kurulan ilişkilerde kadın olgusuna dair rastlantısal durumlar, sorgulamalar ile rizomatik bağlar aracılığıyla ilişkilendirilmiştir. Birer öğretmen adayı olarak kadın bireylerin öğrenen ve öğreten kimlikleri atölye ortamındaki pedagojik sorgulamalarla irdelenmiş pedagojik kimlikler çığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının a/r/tografik bağlamda üçlü kimlikleri aşağıda doğrudan alıntılar, yansıtıcı günlük verileri ve üretilen sanatsal çalışmalar çerçevesinde detaylı olarak sunulmuştur.

Sanatçı/Araştırmacı/Öğretmen Kimliklerine İlişkin Bulgular

Seher’in a/r/tografik sorgulaması

Sanatçı kimlik: “Çalışmalarımda bir dönüşüm söz konusu. Bu dönüşümü metamorfoz hikayesinden beslenerek başladığımı söyleyebilirim. Bu yüzden ko-

zadan başlayıp özgürleşen kelebeğe oradan da gökyüzünde yıldızlarla oturan kanatlı bir kadına evrilen bir süreç izledim. “A/r/tografik sürecinde bu görsel anlatıyı öncelikle sanatçı oluşundan başlayarak açıklayan Seher sanatçı kimliğinde formun dönüşümünü ortaya çıkartmak için öncelikle metamorfoz konusuna odaklanmış, bu tema için görsel imge olarak kelebeği merkeze almıştır. “Kelebeğin kozasıyla bu görsel anlatıya başladım. Tekniğim ve görsel dilimi en iyi ifade eden ve bir kadın olarak kadın imgesini en iyi ifade eden imgenin bu olduğunu düşündüm.” Seher çalışmalarında bir sanatçı olarak sorgulamalarının bir beden bulma süreci olduğunu ifade etmiş, sonrasında ürüne dönüştürerek bu keşif yolculuğunu çalışmalarıyla yansıtmaya çalıştığını belirtmiştir. Koza-dan dönüşerek kadına dönüşen çalışmalarıyla bir kelebeğin biyolojik evrenini, koza oluşunu işlemiştir. *“Daha sonraki aşamalarda ise araştırmacı kimliğimi ve öğretmen kimliğimi ortaya koyacak evrelerden yararlanmaya çalıştım. Kelebeğin anatomisinden kadın anatomisine geçiş estetik bir arayıştı benim için. “* diyen Seher sanatçı oluşunda kelebek formuyla ve kullandığı renk ve tasarımsal ötelere estetik bir sorgulama tercih ettiğini belirtmiştir. Bunu yapmak için teknik ve atölye ortamından faydalandığını belirten Seher farklı yansıtma biçimleri kullanmıştır. Tetra baskı, cam baskı, şablon baskı ve linol baskı gibi farklı teknik arayışlarla tüm sanatçı kimliğini bu arayışlar içinde sorgulamış ve hep metamorfoz ve kelebekten yararlanmıştır.

Araştırmacı kimlik: *“Atölyede kadın oluşumuz kolektif bir bilinç oluşturdu.”* şeklinde ifadede bulunan Seher atölye ortamında bir sanatçı, sanat öğretmeni adayı olarak neden bu konuyu neden seçtiğini *“Araştırmacı kimliğimde de neden bir kadın olarak bu bilinçle kimliğimi kelebek motifiyle anlattım, bunu sorguladım”* şeklinde belirtmiştir.

A/r/tografi, içsel ve dışsal boşlukta mevcut olan benlik ve benlik dışındaki ötekilik arasında bilinmeyeni keşfeder, yaşamsal bir süreçtir ve sürekliliği vardır, yaşanan süreç içerisinde bu bilinçle döngü devam eder. *“Benim de bir kadın olarak metamorfozdan yararlanmamın sebebi kelebeğin dönüşümüydü. Kadın motifinde kelebeğin teorik bir zeminde aynı noktada birleşeceğini düşündüm.”* diyerek araştırmacı kimliğini keşfettiğini belirten Seher bu imgenin insan doğasına atıfta bulunan dönüşüm odaklı bir alan olduğunu fark ettiğini belirtmiştir.

“Sanat tarihinde kelebek ruhu, değişimi ve yeniden doğuşu temsil etmektedir” şeklinde araştırmalarına ilişkin bilgi veren Seher kullandığı kelebek imgesini teorik bir çerçeveye oturtmaya çalışmıştır.

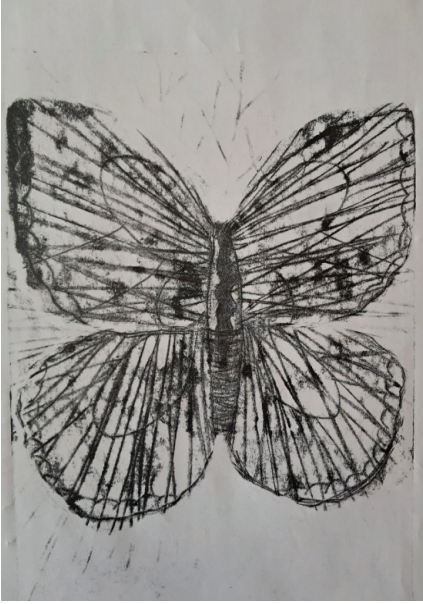
“Benim çalışmalarım kelebeğin kadına dönüşmesi bir kadın sanatçı ada-

yı olarak kendi gelişimime yansısı Kelebekten kadına evrilirken arkadaşları-
mın da doğrudan kadın figürüyle başlamış olduğunu gördüm. Bu ortak üre-
timlerimiz aynı atölye ortamını paylaşan kadınların birbirine geçirdiği sessiz
bir enerji miydi? diye düşünmüştüm” şeklinde ifadelerde bulunan Seher a/r/
tografik sorgulamasını açıkça ortaya koymuştur. Duygularının en iyi ifadesini
araştırmaları sonucunda en iyi bu imge ile ifade ettiği görülmektedir.

Öğretmen kimlik: “Farklı teknikler deneyerek yaptığım çalışmalarda ken-
di dönüşümüm üzerine odaklandım” şeklinde pedagojik sürecini değerlendiren
Seher bu süreçte eser üretme çabasıyla ve öğrendiği tekniklerin anlam üretme-
deki etkisine odaklanmıştır. Sanat üretimi yoluyla etki oluşturmaya değinmiş,
başka bir deyişle deneyimini atölye ortamındaki kadın akranlarıyla paylaşmış
ve sorgulamıştır.” *Ben dördüncü sınıf resim öğretmenliği öğrencisi olarak bu
süreci özgün resimler üretebildiğimiz özgün baskı atölyesinde nasıl sorgula-
yabilirim diye odaklandım.* “ ifadesinde bulunan Seher’in gelişimi özellikle
bir öğrenci olarak düşünüldüğünde kadın olmanın da ötesinde kadın bir öğ-
retmen adayı olarak koza evresinden ilk denemelerinin, uçuşan saçlı kadın
evresine özgün tasarımını bulmuş bir sanatçı olarak geçişini göstermektedir.
Bu metafor öğrencilerine sabrı öğretmek için resim nasıl bir araç olabilir diye
kendi öğretmen oluşunda sorguladığı bir alana dönüşmüştür. “Öğretmen olmak
dönüşümü gerektiren öğrencilerle iç içe ve karşılıklı etkileşimi gerektiren bir
süreç olduğundan ben kendime metaforik olarak kelebeğe benzettiğimden bir
öğretmen adayırken dönüşüme uğrayan bir öğretmen adayı olarak konumlan-
dırdım. Ayrıca atölyede farkında olmadan aynı temanın işlendiğini gördüm.
Çünkü öğretmen adaylarının hepsi aynı atölyeyi paylaşan kadınlardı.” Bunu
bir rastlantı olarak gören Seher öğretmen kimliğini atölye ortamında sorgulama
alanı bulduğunu belirtmiştir. Ayrıca kendi kimliğine keşif sürecinde odaklandı-
ğı ve rizomatik ilişkiler kurduğu konuları şu şekilde ifade etmiştir; “*Bu projeyi
tamamlarken kendi kimlik arayışımı, cinsiyet, özgürlük, değişim, sanat yoluyla
keşfetmenin açık bir noktasını buldum bana rehberlik etti a/r/tografik süreç.*”

Atölye ortamında bir sanatçı olarak izlediği aşamalarla son yaptığı öğret-
men oluşunu temsil eden resme doğru bir süreç izlemiştir. Kadın figürü Se-
her’in öğretmen kimliğini, kelebek ise gelecekte eğitimle dönüştüreceğin nesil-
ler şeklinde yorumlanabilir.

Seher'in a/r/grafik sorgulamasına ilişkin tasarımları



Görsel 1. Seher'in Cam baskı çalışması



Görsel 2. Seher'in Mono baskı çalışması



Görsel 3. Seher'in Tetra baskı çalışması



Görsel 4. Seher'in Linol baskı çalışması

Ferda'nın a/r/tografik sorgulaması

Sanatçı kimlik: *“Resimlerimde kadın imgesini bir kadın olarak kendine yakın hissettiğim için kullanıyorum. Anka kuşunu mitolojik anlatısının yanı sıra zarafet ve özgürlük temsili olarak görüyorum leopar ile kadının dikkat çekici, elde edilmesi zor vahşi doğasını imgeliyorum. Japon mitolojisindeki dokuz kuyruklu tilkiden ilham alıyorum ve son olarak arı kuşunu kadın ve doğa ana temsili olarak düşünüp kullandım, çalışmamdaki bazı yerlerde kullandığım kırmızı renkler kadının asaletini temsil ediyor.”* Bu bağlamda kadın öğretmen adayı olarak Ferda; hayvan-insan sembolizmiyle figürleri sadece birer eşlikçi değil, kadının içsel gücünün görsel metaforları olarak kullanmıştır. Bu, sanatçı kimliğini kadın bedeni formuyla, mitolojik anlam içerikle birleştirdiğinin göstergesidir. Sanat pratiklerinde kullandığı bu güçlü sembolizm, a/r/tografi metodolojisi için oldukça zengin bir zemin sunmuştur. Ferda'nın imge dünyası üzerinden; sanatçı kimliği estetik ve sembolik bir inşa şeklindedir. Sanatçı kimliğinde kadın, sadece bir figür değil; evrensel ve mitolojik arketiplerin taşıyıcısıdır. Leopar ve Anka kuşunun birleşimi, kadının hem kırılğan görünen zarafetini hem de “elde edilemez” vahşi gücünü dengelerken kullandığın kırmızı, sadece görsel bir tercih değil; kadının tarihsel ve toplumsal asaletine yapılan bir vurgudur. Bu noktada sanatçı kimliği, kadını “izlenen bir nesne” olmaktan çıkarıp “kendi mitolojisini yaratan” bir özneye dönüştürmüştür. *“Resimlerimde kadarına eşlik eden hayvan figürlerini mitolojik öyküleri ve sembolik anlamları beni etkiliyor kadının her yaşta her ırkta zarafetine odaklanmayı tercih ediyorum”* şeklinde ifadede bulunan Ferda sanatçı olarak, kadın imgesini belirli bir kalıba hapsedmek yerine, onu zamansız ve mekânız bir zarafetle ele almıştır.

Araştırmacı kimlik: *“Araştırmacı kimliğimde görsel olanın arkasındaki hikayenin peşindeyim aslında”* şeklinde ifadede bulunan Ferda; mitolojik ve kültürel konulara odaklanan bir araştırmacı olarak, farklı kültürlerin (Japon mitolojisinden Mezopotamya'nın Anka'sına kadar) kadınla kurduğu bağı sorgulamıştır. *“Hayvanların mitolojik öyküleri beni çok etkiliyor”* şeklindeki ifadesiyle; imgelerin birleşimiyle, sadece bir resim öğretmeni değil, sanatı aracılığıyla dünyayı ve kadını yeniden tanımlayan bir kültür aktarıcısı olduğu bu yönünü araştırarak sorguladığı söylenebilir. Disiplinlerarası bağ ile dönüşümcü figürleri seçerek, kadının değişen formlarını ve bilgeliğini araştırdığı görülmektedir. Arı kuşunu kadın ve doğa ana temsili olarak kullanması, eko-feminist bir okuma yaptığının kanıtıdır. Araştırmacı kimliğiyle Ferda bu sembollerin kökenine inerek sanatını entelektüel bir derinliğe taşımıştır.

Öğretmen kimliği: *“Öğretmen kimliğimde, sanatsal ve bilimsel birikim ile farkındalık yaratan biri olmayı hayal ediyorum”* diyen Ferda ;”*Mitolojik hi-*

kayeleri kullanarak ileride, öğrencilerime eleştirel düşünme ve sembolik okuma becerisi kazandırmayı hedefliyorum ”ifadelerini kullanmıştır. Ferda'nın gelecekte öğrencilerine; bir nesneye baktıklarında sadece dış görünüşü değil, arkasındaki kadim öyküyü görmeyi öğreteceğinin göstergesidir. Bir öğretmen adayı olarak bu imgeler, öğrencilerine sunacağın bir görsel dil eğitimi haline gelmiştir. Örneğin; Anka'nın küllerinden doğuşu, eğitim sürecindeki “öğrenme ve yeniden yapılanma” sürecini simgeler. Sanatındaki özgürlük vurgusu, öğrencilerine kendi içsel doğalarını keşfetmeleri için ilham verecek bir pedagojik yaklaşıma dönüşmüştür. Onlara sanatın sadece bir teknik değil, bir kimlik inşa süreci olduğunu bu imgeler üzerinden anlatabileceği söylenebilir.

Ferda'nın a/r/ografik sorgulamasına ilişkin tasarımları



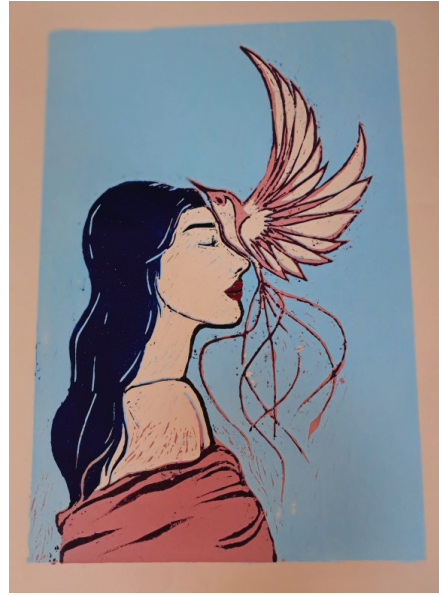
Görsel 5. Ferda'nın Cam baskı çalışması



Görsel 6. Ferda'nın Mono baskı çalışması



Görsel 7. Ferda'nın Tetra baskı çalışması



Görsel 8. Ferda'nın Linol baskı çalışması

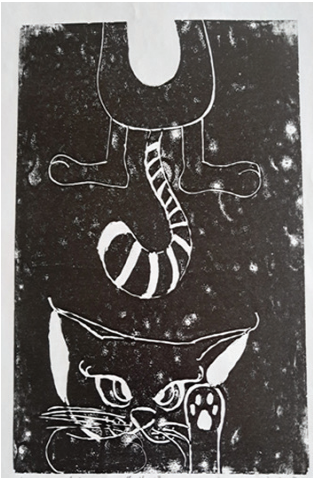
Cansel'in a/r/ografik sorgulaması

Sanatçı Kimlik: “Bir kadın olarak ruhumu temsil eden kedi imgesini kullanıyorum. Çevik atik karmaşık ve belirsiz olmaları beni etkiliyor.” Sanatçı kimliğinde, kedi imgesi kişisel ruh hâlinin ve kadın kimliğinin sembolik bir ifadesi olarak ortaya çıkmaktadır. Kedinin çevik, atik, bağımsız ve zaman zaman belirsiz doğası; bireysel ruh hâlinin, sezgisel tarafının ve iç dünyasındaki karmaşıklığın görsel bir karşılığı olarak ifade edilebilir. “Bunun dışında kedi familyasında leoparda ise vahşi doğada çift uyumu ve dengeyi görselleştirdim. Uyuyan kedi tasarımımda mor rengi kullandım sebebi dinginliği ve uykuyu çağrıştırması. Ayrıca geceyi simgeleyen ay ve yıldız formalarını sarı renkte kullanılmam zıtlığı temsil ederken karmaşıklık içinde gece ve gündüz döngüsünü imgelemektir.” Cansel'in tasarımlarına ilişkin yorumları incelendiğinde kişisel duygu dünyası ile doğanın sembolik dili arasında kurulan a/r/tografik bir anlatı oluşturmaktadır. Uyuyan kedi tasarımımda mor rengin kullanılması, dinginlik, içe dönüş ve rüyasal bir atmosfer yaratmıştır. Mor renk tarihsel olarak da mistik ve ruhsal derinliği temsil etmektedir. Bu da çalışma içsel huzuru ve ruhsal sakinliği yansıtan bir atmosfer oluşturmaktadır. Geceyi temsil eden ay ve yıldız sembolleri ile sarı rengin tercih edilmesi ise kompozisyonda güçlü bir zıtlık (kontrast) yaratmaktadır. Morun sakinliği ile sarının enerjisi arasında kurulan ilişki, eserde hem görsel dinamizm hem de sembolik bir denge oluşturmaktadır.

Araştırmacı kimlik: “Doğadan ve hayvan davranışlarından esinlenen bir düşünsel süreç içerisindeydim” diyen Cansel; araştırmacı kimliğinde doğadan ve hayvan davranışlarından esinlenen bir düşünsel süreç görülmektedir. Özellikle leopar imgesinin kullanımı, kedi familyası içerisindeki güç, denge ve doğadaki çift uyumuna yönelik bir gözlemi yansıtmaktadır. Ayrıca gece–gündüz döngüsünün ay ve yıldız ile temsil edilmesi, doğanın ritmini ve sürekliliğini araştıran bir bakış açısını göstermektedir. Bu yönüyle Cansel’in çalışmaları yalnızca estetik değil, aynı zamanda doğa, sembol ve anlam ilişkisini inceleyen araştırmacı bir yaklaşım içermektedir.

Öğretmen kimlik: “Bence bir öğretmen adayı olarak şunu söyleyebilirim; yalnızca teknik değil, duygusal anlamlar önemli” diyen Cansel öğretmen kimliğinde; görsel ve sembolik düşünmeyi geliştirme ile; duygusal bağ kurduğu; kedi, leopar, ay ve yıldız gibi sembollerle gelecekte öğrencilerinin soyut kavramları somut imgeler aracılığıyla anlamlandırmasına yardımcı olabileceği yönündedir. Cansel’in çalışmalarında kullandığı imgelerin kişisel bir anlam taşıması, gelecekte öğrencileri için önemli bir model oluşturabilir. Öğrencilerin de kendi duygularını, karakterlerini veya düşüncelerini semboller, renkler ve imgeler aracılığıyla ifade etme cesareti kazanabilirler. Böylece sanat, sınıf içinde yalnızca bir ders değil; duygu, düşünce ve doğa ile bağlantı kurmayı sağlayan bütüncül bir öğrenme aracı hâline gelebilir.

Cansel’in a/r/ografik sorgulamasına ilişkin tasarımları



Görsel 9. Cansel’in Mono baskı çalışması **Görsel 10.** Cansel’in Cam baskı çalışması



Görsel 11. Cansel'in Tetra
baskı çalışması



Görsel 12. Cansel'in Linol
baskı çalışması

Dilek'in a/r/ografik sorgulamasına

Sanatçı kimlik: “*Fantastik ve mitolojik öğelerle dolu hayal dünyamı çalışmalarımaya yansıtmayı seviyorum. Unicorn, kurt ve kertenkele gibi figürler resmettim*” diyen Dilek; sanatçı kimliğinde yaratıcı ve sembolik yönüne odaklanmıştır. Unicorn, kurt ve kertenkele gibi figürler yalnızca görsel öğeler değil, aynı zamanda iç dünyanı, özgürlük arayışını, güç ve dönüşüm gibi kavramları temsil eden semboller olarak ortaya çıkar. Bu yönüyle sanat üretimin, kişisel hayal gücünün ve duygusal deneyimlerinin görsel bir anlatımına dönüşür. “Çalışmalarımada gri rengi bilinçli olarak kullanıyorum *renk geçişleri ifademi kolaylaştırıyor*” diyen Dilek; resimlerinde gri tonlarını ağırlıklı olarak kullanarak, estetik tercihinin yanında duygusal ve düşünsel bir ifade biçimi sunmuştur. Gri tonları; ara durumları, belirsizliği, derinliği ve içsel düşüncüyü temsil edebilir. Fantastik ve mitolojik figürlerle birleştiğinde bu renk paleti, hayal dünyanı daha sakin, içe dönük ve düşünsel bir atmosfer içinde sunar. “*Oto portrelerimde ise kusurları saklamadan kendimi olduğum gibi resmettim*” diyerek, sanatçı kimliğinin dürüst ve özgün bir ifade arayışında olduğunu göstermektedir. Bu durum, sanatını idealize edilmiş bir görüntü üretmekten ziyade kadın kimliğini kabul eden ve görünür kılan bir anlatı haline getirmektedir. Sanatçı kimliğinde renk kullanımı önemli bir anlatım aracına dönüşür. Oto portrelerinde gri tonlarını tercih etmen, içsel bir sorgulama ve daha sakin, düşünsel bir atmosfer yaratır. Buna karşılık fantastik ve mitolojik figürlerde canlı, ana ve zıt renkleri kullanman hayal dünyanın enerjisini, hareketini ve özgürlüğünü vurgular. Bu karşıtlık, sanatında iki farklı alanı görünür kılar; biri iç dünyanı ve kimliğini

sorguladığın daha dingin bir alan, diğeri ise hayal gücünün sınırsızlığını ve yaratıcı yönünü ortaya koyan dinamik bir alan. Böylece renk kullanımı, sanatında duygusal ve kavramsal bir ayrımın görsel dili haline gelir.

Araştırmacı kimlik: *“Ergenlik sürecinde yaptığım oto portre üzerinden kadın kimliğini sorguladım”* ifadesiyle; sanat pratiğini aynı zamanda bir araştırma sürecine dönüştürdüğü söylenebilir. Bu noktada üretimleri yalnızca estetik değil, aynı zamanda kendini tanıma, kimlik ve bireysel deneyimleri anlamlandırma amacı taşımaktadır. Sanatsal üretim, burada bir araştırma yöntemi haline gelmiş; figürler ve oto portre aracılığıyla içsel sorgulamaları inceleyen bir süreç oluşmuştur. Kendi kimliğini, görünüşünü ve kadınlığını oto portreler aracılığıyla incelemesi, sanatsal üretimini aynı zamanda bir araştırma sürecine dönüştürmüştür. Kusurları kapatmak yerine onları kabul ederek resmetmesi, beden algısı, kimlik ve öz kabul gibi konular üzerine düşünsel bir sorgulama oluşturur. Bu renk tercihleri aynı zamanda bir araştırma sürecini de yansıtır. Oto portrelerdeki gri tonları, kimlik, öz kabul ve bireysel deneyim üzerine yapılan içsel bir araştırmayı temsil eder. *“Mitolojik ve gerçeküstü hayalindeki imgelerde ise canlı renkleri kullanmayı tercih ettim”* diyen Dilek; fantastik ve mitolojik çalışmalarında kullandığı canlı ve zıt renklerle hayal gücünün, sembollerin ve mitolojik anlatıların araştırıldığı farklı bir görsel alan oluşturmuştur. Bu bağlamda sanat üretimi, hem kendi kimliğini hem de hayal dünyayı anlamaya yönelik iki farklı ama birbirini tamamlayan araştırma süreci haline gelmiştir.

Öğretmen kimlik: Kendi sanat pratiğinde kimlik, hayal gücü ve sembolik anlatımı kullanması; öğrencilerin de kendilerini ifade edebilecekleri yaratıcı alanlar oluşturma konusunda bir rehberlik sağlayabileceği yönündedir. Böylece sanat üretimi yalnızca kişisel bir deneyim değil, başkalarının da kendilerini keşfetmelerine yardımcı olabilecek pedagojik bir araç haline gelir.

Dilek; kendi sanat pratiğinde öz kabulü ve özgünlüğü merkeze alarak, eğitim ortamında da önemli bir yaklaşımı sorgulamıştır. Kusurları gizlemek yerine onları ifade etmeyi seçmesi, gelecekte öğrencilerin de kendilerini yargılamadan ifade edebilecekleri bir sanat ortamı oluşturma fikrini destekler niteliktedir. Fantastik figürler ve hayal gücüne dayalı imgeler kullanması ise öğrencileri yaratıcı düşünmeye ve kendi iç dünyalarını sanat yoluyla keşfetmeye teşvik edebilecek bir yöntemdir. Bu yönüyle sanat pratiğin, yalnızca kişisel bir ifade değil aynı zamanda başkalarının kendilerini kabul etmelerine ve ifade etmelerine rehberlik edebilecek pedagojik bir yaklaşım oluşturmaktadır.



Görsel 13. Dilek'in Cam baskı çalışması



Görsel 14. Dilek'in Mono baskı çalışması



Görsel 15. Dilek'in Şablon baskı çalışması



Görsel 16. Dilek'in Tetra baskı çalışması

Aylin'in a/r/ografik sorgulaması

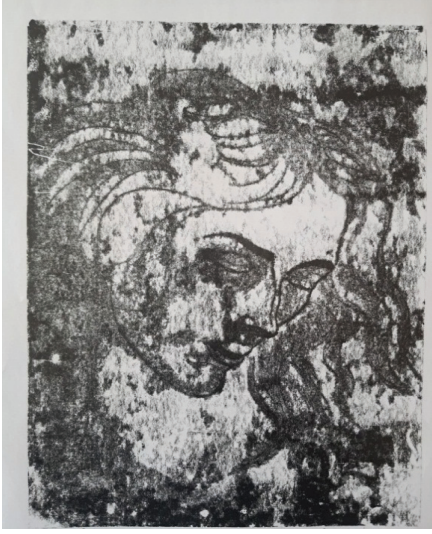
Sanatçı kimlik:

“Çalışmalarında kadın figürünü özellikle, kafa ve saç üzerinden ele aldım”, diyen Aylin’in bedenini diğer bölümlerinden ziyade zihinsel ve duygusal alanı vurgulayan bir anlatım oluşturmuştur. Burada saç, yalnızca estetik bir form değil; kimliğin, düşüncelerin ve duygusal deneyimlerin görsel uzantısı haline gelmiştir. Kadın kimliğiyle kurduğu bağ sayesinde ürettiği figürler; iç dünyanın temsili, kadın olma deneyiminin kişisel bir ifadesi, saç ve baş formu üzerinden psikolojik durumların görselleştirilmesi olarak okunabilir. “*Depresyon sürecinden çıkmayı ifade etmek istedim. Bu yüzden saçların karmaşık. Son çalışmamda ise özgür ve rengarenk.*” Saçlar düşüncelerin ve duyguların görsel uzantısı haline gelmiş, depresyondan çıkış aşamasında ise saçların hareketlenmesi renklenmesi, açılması veya biçim değiştirmesi iyileşmenin görsel anlatımı olarak sunulmuştur. Bu açıdan Aylin, kadın kimliğinin içsel psikolojik yolculuğunu sembolik biçimde görünür kılmıştır.

Araştırmacı kimlik: “*Odaklandığım imgeleri en iyi ifade eden mitolojik karakter Medusaydı*” ifadesinde bulunarak Aylin; çalışmalarında Medusa imgesinden esinlenerek, kültürel ve mitolojik bir referans sunarken; özgün kadın imgeleriyle ise bu araştırmayı kişisel ve çağdaş bir bağlama taşımıştır. “*Medusaönemli bir sembol. Medusa miti genellikle; korku, dönüşüm, bastırılmış kadın gücü gibi anlamlarla ilişkilendirilir.*” Böylece Aylin’in çalışmaları mitolojik referanstan kişisel kimliğe uzanan, dönüşen bir görsel araştırma süreci oluşturmuştur. Araştırmacı olarak kadın kimliği, psikolojik deneyimler ve görsel temsil üzerine sanatsal bir araştırma yürütümüştür. “*Bir kadının depresyon süreci görsel olarak nasıl temsil edilebilir?*” sorusuna odaklanan Aylin; çalışmalarıyla psikoloji, mitoloji ve kadın kimliği üzerine görsel bir araştırma sunmuştur.

Öğretmen kimlik: Aylin tasarımlarında, yalnızca bir görsel üretim değil; aynı zamanda izleyiciyle duygusal ve düşünsel bir iletişim kuran öğrenme alanı yaratmıştır. İzleyicinin kadın deneyimi ve duygusal süreçler üzerine düşünmesini sağlayan bir sanat alanı oluşturmuştur. Kadın bir öğretmen olarak izleyiciye depresyon ve kadın kimliği üzerine düşünme alanı açtığı söylenebilir. Bir öğretmen adayı olarak çalışmalarıyla; sadece görüntü değil, empati ve farkındalık alanının da üretilebileceğine yönelik farkındalık kazandırabileceği söylenebilir.

Aylin'in a/r/ografik sorgulamasına ilişkin tasarımları



Görsel 17. Aylin'in Cam baskı çalışması



Görsel 18. Aylin'in Şablon baskı çalışması



Görsel 19. Aylin'in Tetra baskı çalışması



Görsel 20. Aylin'in Linol baskı çalışması

Sonuç ve Tartışma

Görsel imgelerin gücünü ifade etme becerilerini ve sorgulamalarını görselleştirmede kullanan kadın öğretmen adayları kadın olgusuna dair rollerini ve olguya dair var oluş biçimlerini sunarken yazılı ifadeleri dışında kendilerini görsel imgeler aracılığıyla ifade etmişlerdir. Bu sonuç; Fattal (2017)'nin sosyal adaleti öğretmen adayları ile incelediği çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öğretmen adaylarının sanat derslerine ilişkin düşüncelerini disiplinler arası alana yönlendirmek; sosyal bilgiler, fen bilimleri ve matematik gibi diğer ders alanlarına da taşıyacak şekilde dönüştürmek zorlu bir iştir. Örneğin; sosyal adalet üzerine düşünmek gibi düşünmek gibi derinlemesine, eleştirel düşünmenin bir başka katmanını eklemek, akademik bağlamlar, müfredata uyum ve disiplinlerarası öğretim ve öğrenmeye ilişkin bağlar süreci kolaylaştırılabilir. Medyada ve günlük yaşamdaki görsel imgelerin ağırlığı, sosyal adalet gibi bir konu için ders planlaması yaparken ilk olarak görsel sanatları düşünmeye doğal bir eğilim yaratır. Bu nedenle, öğretmen adayları genellikle sosyal adalet derslerinde görsel sanatları kullanırken daha rahatlar ve ortaya çıkan somut ürünü dersin/ünitenin otantik bir değerlendirmesi olarak düşünebilirler. Birçok öğretmen adayı için, müzikal, tiyatro ve koreografi veya drama gibi tekniklere ilişkin aşinalık eksikliği, bu sanat biçimlerini sınıfta kullanma konusunda tereddüt yaratabilir; ancak tüm bu teknikler görsel sanatları destekleyebilecek, sosyal adalet gibi bir konunun ve sorunlarının karmaşıklığını anlamının daha duygusal yollarıdır.

Uygulamalı özgün baskı teknikleri ve sanatsal üretimler yoluyla üçlü kimliklerini sorgulayan ve üretimlerinde işe koşan kadın adaylar rizomatik bağlar aracılığıyla düşünme biçimlerini alana özgü bilgiler, sanat tarihi, mitoloji gibi konularla irdelemiş, öğretmen kimliklerini somut ifadeyle keşfetmişlerdir. Araştırmadaki bu sonuç Hall'ın (2010) çalışmasında belirttiği sanatçı ve öğretmen kimliklerinin görsel sanatlar yoluyla ortaya çıkarıldığı araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Sanatçı öğretmenler, uygulama temelli mesleki gelişimlerini özgürleştirmenin dışında, eğitim politikalarının çoğunda yaygın olan düşünme biçimine, girdi-çıkıtı zihniyetine ve kolayca ölçülebilir sonuçlara duyulan odağa karşı çıkabilmektedirler. Sanatçı öğretmenleri, pedagojik alanda gelişmenin ötesinde, sürekli ve özverili bir şekilde başkalarının yaratıcılığını besleyen, destekleyen, kendi yaratıcılıklarını geliştiren ve sonunda bu faydaları sınıfa geri aktaran kişiler olarak görebiliriz. Mesleki kimliklere odaklanılırsa; sanatçı ve öğretmen kimliklerini birleştiren, mesleki alanlar ve kültürler arasındaki dinamikleri vurgulayan melez bir kimlikten bahsetmek mümkün olmaktadır. Müfredat geliştirme konusunda ise; sanatçı öğretmenlerin müfredat içeriğine, sunumuna ve değerlendirmesine ilişkin yenilikler, çağdaş sanat pratikleriyle etkileşim kurması söz konusudur.

Böylelikle öğretmen gelişimi konusunda; kişisel ve mesleki gelişimi destekleme, yeni bilgi, anlayış ve beceriler geliştirme süreçleri ortaya çıkmaktadır. Son olarak teorik perspektiflerin oluşmasında; sanatçı öğretmenlerin teori üretmesinin ve kullanmasının, çalışmalarına yönelik kavramsal çerçeveler oluşturmasının, varsayımları analiz etmesinin, sanat pratiğini araştırma olarak keşfetmesinin önemi yansıtıcı uygulamalar yoluyla mümkün olmaktadır. Sanatçı öğretmenlerin öğretmen ve sanatçı olarak kendi konularını sorgularken kullandıkları yansıtıcı, öğrenme boyutu; sanatçı öğretmenlerin uygulamalarına eleştirel bir bakış açısıyla yaklaştıkları bir uygulama oluşturmaktadır. (Hall, 2010).

Atölye ortamında üretimlerde kadın olgusuna yönelik kolektif bir bilincin oluşmuş, öğretmen adayları anı, hatırlama, öğrenme, akran iletişimi ve etkileşimi sonucunda bu kolektif bilince odaklanmış sanatsal üretimlerini bu perspektifle ortaya koymuşlardır. Öğretmen adayları ile kolektif sanat yapmanın amacı “kendini inançlarına dair içgörü sunmak ve böylece öğrenci rolünden öğretmen rolüne dönüşmelerini sağlamaktır.” (Groman, 2014, s. 4). Öğretmen adayları araştırma yapar, öğrenir, öğretir ve sanat ürünü ortaya koyar. Bu süreç doğası gereği akışkandır. Öğrenciler “öğretirken öğrenirler” (Osei-Kofi, 2013, s. 23); bu bağlamda; araştırmada öğrencileri bu süreçlerin nasıl bağlantılı olduğunu keşfetmeye yönlendirmek söz konusudur. Araştırma sonucunda öğretmenler adayları araştırma yapmış, sanatsal ürünler ortaya koymuş ve sonuç olarak kadın olgusuna dair kavramlar rizomatik bağlarla birleşmiştir. Sanatçı/araştırmacı/öğretmen rollerinin keşfi; sanatı, araştırmayı ve öğretimi bir öğrenme kolajına dönüştürmüştür. A/r/tografinin bu öğrenme kolajına yöntemsel olarak temel olması araştırma sonuçlarının şekillenmesine olanak sağlamıştır. Çünkü A/r/tografi, eğitim ve sanat alanlarında uygulamaya dayalı araştırmanın hibrit bir biçimidir. (Gouzouasis vd., 2013). A/r/tografi, eğitimcilerin ve sanatçıların mesleki uygulamalarından yararlanan, sanatsal ve pedagojik duyarlılıkları ve yetenekleri sürekli, disiplinli, topluluk odaklı, diyalogsal araştırma biçimlerinde kullanan, sorgulamaya açık alanları savunmaktadır. Pedagojik hale gelme durumunu takip etmek, öğrenmeye, sorgulamaya, merak duygusuna ve değişim cesaretine bağlılık gerektirir. Öğretmen adayları bu uygulamaya yeni başlamış olsalar da, öğretmen araştırmacılarla çalışma fırsatları sağlamanın önemini, sorgulamalar yaparken başkalarıyla birlikte yaratmanın, derinlemesine öz yansımaya meşgul olmanın, sanatsal bir şekilde yaşamın yollarını keşfederler. Mevcut ve geleneksel öğretmen eğitimi anlayışlarının ötesine geçerek sanatsal, yaratıcı araştırmayla meşgul bir topluluğa ulaşmayı olası kılan bir yöntem olarak karşımıza çıkar (Gouzouasis vd., 2013).

Çalışma sonuçlarında kadın öğretmen adaylarının özgün çalışmalar üretirken kendi duygu durumlarına, yaşamlarına ve benlik kavramlarına odaklandıkları gö-

rülmüştür. Bu sonuç; görsel kültür odaklı kadın imgesine yönelik çalışma yapan Lai (2009)'un, bir grup öğrencinin dergi görsellerini ve diğer sanat malzemelerini kullanarak kadın imgelerinden oluşan kendi kolajlarını oluşturdukları, yazdıkları ve tartıştıkları sanat projesindeki araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırmada, bazı öğrencilerin kolajlarında ve yazılı metinlerinde kadınların yaşamlarına ve benlik kavramlarına dair tekrar eden yorumları nasıl örneklelediğini, aynı zamanda bu temaları tasvir etmek için kullanılan görsel unsurlarla ilgili endişeleri nasıl sürekli olarak dile getirdiklerini vurgulamıştır. Öğrenciler görsel politikayı anlamaya ve ifade etmeye başladıkça, görsel kültürün gücünü ve sorununu da fark etmiş, görsel kültürü imgelerinde kalıp yargıları reddetmiş ve yeniden şekillendirmişlerdir (Lai, 2009). Ayrıca araştırma sonuçlarında duygu durumunun oto portre aracılığıyla da sunulduğu görülmüştür. Bu durum üçlü kimliği keşfeden öğretmen adaylarının öze dönüşleriyle ilgilidir. Benliğe ve kişiliğe odaklanılan bu sonuç Aksoy (2022)'in araştırmasında; birey doğduğu an itibari ile bir toplumun içerisine dâhil oluşu ve kişinin benliğini inşa süreci, yaşadığı aile, dil ve kültürden bağımsız düşünülemez yargısıyla, sanat yapıtında kimlik sorgulamasının, kendilik sorgulaması ve benliğin inşası meselesinde ortaya çıkan sanatsal işler ile ele alınması durumuyla örtüşmektedir.

Öğretmen adaylarının imgesel ve özgün çalışmalarında metaforik anlamlar ararken hayvan motiflerine odaklandıkları ve araştırma-sorgulamalarında imgelerin anlamlarına yönelik araştırma yaptıkları görülmüştür. Kadınlık olgusuna dair söylemlerinde doğa insan ilişkisinde bu motiflerden faydalandıkları söylenebilir. İnsan ve hayvan ilişkisine sanat tarihinde yer alan kavramlar aracılığıyla vurgu yaptıkları görülmüştür. İnsanlık eski çağlarda doğaya duyulan saygı neticesinde doğayla ve özellikle hayvanlarla iç içe oluşlarından kaynaklı hayvanların yaşayışları hakkında çok derin bilgiler edinmiş, bu da eserlerde hayvan tasvirlerini ustalıkla betimlemelerine yardımcı olmuştur. Bazen gerçekçi, bazen de stilize edilerek estetik bir kaygıyla aktarılan bu tasvirlerin güçlü bir desen yapısı vardır. Doğada karşılaşılan geyik, kartal, kurt, at, dağ keçisi, yırtıcı kuşlar, doğan, pars, kaplan, boğa gibi tasvirlerin yanı sıra mitolojik hayvanlar ve yarı insan yarı hayvan tasvirlerle de karşılaşmak mümkündür. Çift başlı kartal, grifon, simurg, siren, ejderha en sık rastlanan mitolojik konulu figürlerdir (Can ve Kuru,2023). Araştırma sonuçlarında kurt figürünün efsanevi bir öykülenme imgesi olarak kullanıldığı görülmüştür. Bu durum kültürel aktarımın bir ifadesi olarak düşünülebilir. Damgacı (2025)'in de belirttiği üzere; Türk dünyasının öne çıkan öğelerinde bazı figürler, kültürel kimliğin ve toplumsal hafızanın taşıyıcıları olmuştur. Kurt figürü; “toplumu koruyup yeniden var etmesi, ataların kadim yurduna dönüşte rehberlik etmesi ya da ilahi bir kudretle bir

halkı yönlendirmesi gibi işlevleri, bu figürü sıradan bir motif olmaktan çıkarak ideolojik ve sembolik bir kimliğe dönüştürmüştür” (Damgacı, 2025, s. 96).

Özellikle kuş imgesi kullanan öğretmen adaylarının sanatsal üretimlerine ilişkin söylemlerinde özgürlük, zarafet, kadının doğurgan oluşu ve hayat verici olması, bilgeliği temsil etmesi yönüyle vurgu yaptıkları görülmüştür. Bu sonuç Özdağ (2017)’in araştırmasında da değindiği “Genellikle özgürlüğü, bilgeliği, barışı, yeniden doğuşu vb. temsil eden kuş figürleri çeşitli sanat dallarında da en sık kullanılan sembollerden birisidir” sonucuyla örtüşmektedir. “Yeryüzüyle gökyüzü arasında köprü görevi gören kuş, bir bilinmezden bir bilinmeze haber taşımaktadır. İnsanın yapamadığı uçuşu eylemini gerçekleştiren kuş, yine insanın dünyasında özgün yerini korumaktadır. Kuş özgürdür, çeviktir, habercidir, savaşçıdır, alımlı ve dikkat çekicidir” (Yonuk, Altunöz ve Özçelik, 2021, s.260). Kadın oluşa dair çözümlemelerinde öğretmen adaylarının kuş imgesiyle kadının savaşçı, etken oluşu, doğayla ilişkilendirilmesi, yaşamın habercisi oluşuna vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte mitlerde ve efsanelerde de sıkça yer verilen koruyucu ruh özelliği taşıyarak, iyilik timsali olağanüstü ve güçlere sahip Anka kuşu da efsaneler ve mitler aracılığıyla oldukça sık rastlanan bir imge olarak karşımıza çıkmaktadır. Ateşten ve güneşten yaratıldığı söylenen Anka kuşunun kendisini küllerinden var etmesi, büyük sır ve ölümsüzlüğe ermeyi ifade etmesi efsanelerde yer almaktadır (Yonuk, Altunöz ve Özçelik, 2021). “Kuş ile ilişkili imgelerden en bilindik olanları; ruh, ölüm, tanrı, uçmak, göksel ifadeleri şeklindedir”(Karaduman ve Özdemir, 2022,s.224). Öğretmen adaylarının bazıların kadını kuş ile ilişkilendirerek betimlemesi; “İnsana dair kutsal değerlerin temsilinde önemli olan kavramlar- göstergeler olarak, kadın- kuş ilişkisinin bedenlendiği Nike’nin zaferle, baykuşun bilgeliğe, güvercinin ise kutsal ruh ve barışla anılması, kuşun insanlığın ortak imgesel yapıtlarını oluşturmadaki rolünü açıklar niteliktedir” (Özden, 2021, s.246).

Araştırmada elde edilen sonuçlar arasında; sanatsal üretimlerde kedi imgesinin kullanıma yönelik araştırma ve sorgulamalarda kedi imgesinin mitolojik ve efsanevi anlatımlarından faydalandığı ayrıca kedinin doğasına yönelik göstergelerin kullanıldığına dair sonuçlara ulaşılmıştır. Kedinin araştırma sonuçlarında anlamı değişken bir imge olarak var olması sonucu Sakal ve Özdemir (2024)’in çalışmalarında belirttiği sonuçlar ile örtüşmektedir. Geçmişte ve günümüzde birden çok sanatçı kedilerden etkilenmiş, onlarla kendi yaşam alanlarını paylaşarak onları gözlemlemiş ve birlikte bağ kurmuşlardır. Bu arkadaşlık bağının etkisiyle sanatçılar evcil hayvanları olan kedileri resimlerine eklemiş ve kullandıkları kedi figürünü kendi belirledikleri anlamlarla donatıp kendi biçim anlayışlarına göre betimlemişlerdir. Antik uygarlıklardan modern çağa kadar sanatta kedinin

bir imge olarak varlığına oldukça sık rastlanmaktadır. ”Kediler kutsal kabul edilip insan hayatları içerisindeki yeri ve yüklenen mistik anlamlarıyla karşımıza çıkmaktadır. Kedilerin koruyucusu olarak karşımıza çıkan Bastet, ev hayatının, bereketin ve sırların da bekçisidir. Mısır mitolojisinde güneş tanrısı Ra'nın kızı olarak da anılmaktadır” (Taşar, 2024, s.43). Bu bağlamda ev hayatına, kadın oluşa, hızlı atik ve çeviklik doğasıyla, kedinin kadın ile ilişkilendirildiği söylenebilir. “Endişe verici bir miyavlama ile bir mırıldama arasındaki değişken kendi, kadınsı ve şeytani olan birbirine zıt simgeleri barındırmaktadır”(Sahil ve Yayan, 2022, s.365). Kedinin bilinmez ve değişken doğası, kadınsı oluşun naifliği ayrıca kedinin vahşi doğasına atfedilen zıtlıklar da bu bağlamda ele alınmıştır.

Kadın kimliğini görsel imgeye aktarırken dönüşüm ve yenilik odaklı öğretmen adaylarının kelebek motifine odaklandıkları görülmüştür. Bulgular incelendiğinde kelebeğin renk, armoni, şekilsel estetiğinden faydalanmaya ilişkin sonuçlar; Seven ve Genç (2023)'in kelebek anatomisini inceledikleri çalışmada kelebek renklerini estetik kılan en önemli unsurlardan birinin kanatlarındaki renk armonisi ve renk kontrastıdır şeklindeki ifadeleriyle örtüşmektedir. Anadolu'da kullanılan bereket sembolleri toplumların yaşadıkları yerin coğrafi durumu ve çeşitliliğine göre, mistik ve dinsel inanışlar çerçevesinde şekillenmiştir. Örneğin eve kelebek girmesi bereket ve uğur getirmek olarak yorumlanmıştır (Ercan, 2022). Tırtıllardan başkalaşım geçiren kelebekler; dünyevi güzelliğin geçiciliğini, vadinin zambak çiçeğini kapsayan örümcek ağı temsil etmektedir. 17.yüzyıl Hollanda toplumunda tırtıl ve kelebek geleneksel olarak ölüm ve diriliş imgesi olarak kullanılmıştır (Boynukalın, 2020).

Araştırma bulguları incelendiğinde Medusa imgesinin kullanımı kadın oluşa dair feminist söylem ve kadının var oluşuna dair ifadeler içermektedir. Renk kullanımı ve imgeden yola çıkarak saçın kullanılması Medusa mitini öğretmen adaylarının a/r/tografik arayışlarında eserin öznesi haline getirmiştir. Bu sonuç, Coruk (2021, s.192)'in de belirttiği “Sanatta feminist eleştiri bağlamında kadın sanatçılar ve sanat tarihçileri tarafından da ele alınan Medusa, eril sistemin ötekileştirdiği ve kurban ettiği bir kadın olarak toplumsal cinsiyet ve feminizm hareketinde yer almıştır” ifadesindeki sonuçlar ile örtüşmektedir. Kolektif bilinçaltında doğanın ve kadın doğasının muğlaklığına duyulan korkudan kaynaklı Medusa miti yüzyıllar boyunca onlarca alanda kullanılmış, birçok eserin de öznesi olmuştur. Mitolojide mitler ve göstergeleri hem eril iktidar hem yüceltme üzerine kurulmuş ve birbirine zıt daha onlarca inanışı beraberinde getirmiştir. Yunan mitolojisinde çeşitli hikâyelerde rastlanan hayvan insan karışımı hibrit kadın canavar olan; Medusa vahşetle anılmış ve toplumda yaratılan cinsiyet algısı ile bir paralellik içerisinde var olmuştur. Medusa mitinin 1960'lar sonrası sanatçılar, sanat tarihçileri, edebiyatçılar ve

daha birçok alanda yeniden üretimi yapılırken, yeniden anlamlandırmaya başvurulmuştur. (Coruk, 2021). Araştırma bulgularında saçın değişik form ve renklerle sunulmasına ilişkin öğretmen adayları yorumlarında bu durumun kadın oluştaki çeşitlilik ve farklı ruh halleri, özellikle depresyona girip çıkma durumlarıyla özdeşleştirilmiştir. Bu sonuç; Akdağlı (2020)'nin araştırmasında belirttiği; sanatsal bağlamda kullanılan saç; çağlar boyunca güzellikle ilişkilendirilmiş, güzellik ve gücün bir simgesi olarak çeşitli biçimlerde temsil edilmiştir. Antik çağlardan günümüze kadar olan dönemde, saçta atfedilen anlamların bireysel ve toplumsal değerler çerçevesinde değiştiği gözlemlenmiştir. Saç, ölümden hayata, hiçlikten varoluşa, kaostan düzene uzanan ilişkileri ortaya çıkaran veya gizleyen ve bireye göre farklılık gösteren ifadeler taşıyan şeklindeki ifadelerle örtüşmektedir.

Kaynakça

- Akdağlı, S. (2020). Sembolik Temsil Alanı Ve Sanat Yapıtı Olarak Saç. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(55), 1531-1551.
- Aksoy, P. (2022). *Otobiyografik sanat bağlamında özneliliğin irdelenmesi*. Yayımlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi. İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Baker, J. S., Bjork, F., Bley, E., Eckhoff, E., & Hubing, E. (2019). A/R/T-Candidates explore intersectional identities through art. *Multicultural Perspectives*, 21(3), 159-166.
- Barbara Bickel (2005) From Artist to A/r/tographer: An Autoethnographic Ritual Inquiry into Writing on the Body, *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 2:2, 8-17.
- Bedir Erişti, S. D. (2025). Sanat, tasarım, sanat eğitimi ve uygulamalı araştırmalar bağlamında a/r/tografik araştırma desenleme. *Uluslararası Güzel Sanatlar Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 34-74
- Bickel, B., Springgay, S., Beer, R., Irwin, R. L., Grauer, K., & Xiong, G. (2011). A/r/tographic collaboration as radical relatedness. *International Journal of Qualitative Methods*, 10(1), 86-102.
- Boynukalın, A. R. (2020). 16. Ve 17. Yüzyıl Avrupa Resim Sanatında Çiçek İmgesi ve Koku Alegorisi. *Sanat Dergisi*, (36), 15-32.
- Can, Ö. G. R., ve Kuru, A. Ç. (2023). Çağdaş Türk Sanatında Mitolojik Kaynaklı Hayvan Üslubu. *Türkdam E-Dergisi/ Nisan-2023/ Sayı: 2*
- Coruk, H. Ü. (2021). Medusa Miti Üzerinden Sanatta Yeniden Anlamlandırma ve Yeniden Üretim. *ViraVerita E-Dergi*, (13), 192-208.
- Damgacı, T. A. (2025). Türk Mitolojisinde Kurt Figürünün Anlam Evreni ve Çağdaş

- Türk Resim Sanatında Simgesel Yorumları. IDEART Uluslararası Tasarım ve Sanat Dergisi, 3(1), 95-110.
- Deleuze, G. and Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Demir, G. Ertep, A.D., (2025). *A/r/tographic View of Visual Arts Teacher Candidates on The Woman Image*. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(4), 1390-1415.
- Ercan, H. F. (2022). *Anadolu'da Rastlanan Bereket Sembollerinin Çağdaş Plastik Sanatlarda İmge Olarak Kullanımı Özet*. *Cilt/Volume 6 Sayı/Issue 1 Temmuz/*, 97.
- Felleman-Fattal, L. R. (2017). *Action research in preservice teachers' arts-integration pedagogies for social justice teaching and learning*. *Childhood Education*, 93(1), 66-72.
- Gouzouasis, P., Irwin, R. L., Miles, E., & Gordon, A. (2013). *Commitments to a community of artistic inquiry: Becoming pedagogical through a/r/tography in teacher education*. *International Journal of Education & the Arts*, 14(1).
- Groman, J. L. (2014). *What matters: Using arts-based methods to sculpt preservice teachers' philosophical beliefs*. *International Journal of Education & the Arts*, 16(2), 1-17.
- Hall, (2010). *Making art, teaching art, learning art: Exploring the concept of the artist teacher*. *International Journal of Art & Design Education*, 29(2), 103-110.
- Irwin, R. L., & O'Donoghue, D. (2012). *Encountering pedagogy through relational art practices*. *International Journal of Art & Design Education*, 31(3), 221-236.
- Irwin, R. L. (2013). *Becoming a/r/tography*. *Studies in art education*, 54(3), 198-215.
- Irwin, R. L., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G. and Bickel, B. (2006). *The Rhizomatic Relations of A/r/tography*, *Studies in Art Education*, 48(1), 70-88.
- Irwin, R. (2013). *Becoming a/r/tography*. *Studies in Art Education*, 54(3), 198-215
- İlden, S., ve Kadakçı, S. (2022). *Çağdaş sanat süreci sanat yaratımında kadın imgesi*. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 12(2), 391-404.
- Karaduman, B. K., ve Özdemir, G. (2022). *Türk Sanatında Kuş İmgesi*. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 8(24), 219-235.
- Köse, Z., ve Şahan, G. (2021). *A view of women in painting from the past to the present: the image of women in art and women painters: Geçmişten günümüze resim sanatında kadına bakış: Sanatta kadın imgesi ve kadın ressamlar*. *Journal of Human Sciences*, 18(3), 431-449.
- Lai, A. (2009) *Images of Women in Visual Culture*, *Art Education*, 62:1, 14-19.
- Lea, G. W., Belliveau, G., Wager, A., & Beck, J. L. (2011). *A Loud Silence: Working with Research-Based Theatre and A/R/Tography*. *International Journal of Education & the Arts*, 12(16), n16.

- Meskimmon, M. (2012). *Women making art: History, subjectivity, aesthetics*. Routledge.
- Osei-Kofi, N. (2013). The art of teaching intersectionality. In P. C. Gorski, K. Zenkov, N. Sei-Kofi, & J. Sapp (Eds.), *Cultivating social justice teachers* (pp. 11–26). Sterling, VA: Stylus.
- Özdağ, D. E. (2017). Çağdaş Türk Sanatında Gerçek Dışı Kuş Figürleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 17-32.
- Özdemir, D. (2016). Feminist Eleştiri Bağlamında Kadın Sanatçıların Eserlerinde “Bedenden İmgesi”. *Sanat Dergisi*, (29), 45-56.
- Özden, F. D. (2021). Kuş İmgesinin Söylenbilimde Ve Sanatta Temsili Anaerkillik-Ataerkillik İkiliği Bağlamında Kuş İzleği. *Beykoz Akademi Dergisi*, 9(2), 223-248.
- Özel, K. A., ve İlden, S. (2023) Resim Sanatında Cinsel Bir Meta Olarak Kadın Bedeni Olgusu. *Lokum Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(2), 204-214.
- Prosser, M., and Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching*. McGraw-Hill Education (UK).
- Sahil, S., ve Yayan, G. (2022). Makbule Ayaz’ın Resimlerinde Kadın ve Yolculuk. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 360-376.
- Sakal, İ., ve Özdemir, G. (2024). Sanatçılar Ve Kedileri. *New Era International Journal Of Interdisciplinary Social Researches*, 9(26), 48-68.
- Sarıkaya, Ş. B., ve Savaş, U. T. (2025). Geçmişten Günümüze Sanatta Kadın Bedeni Temsilleri ve Kültürel Kodlar. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, (36), 255-276.
- Seven, E., ve Genç, V. (2023). Kelebek fotoğrafı üzerinden renk algısı inşası: Kelebek gözlemciliği üzerine bir araştırma. *GSI Journals Serie A: Advancements in Tourism Recreation and Sports Sciences*, 6(2), 339-358.
- Springgay, S., Irwin, R. L., & Kind, S. W. (2005). *A/r/tography as living inquiry through art and text*. *Qualitative inquiry*, 11(6), 897-912.
- Springgay, S., Irwin, R. and Kind, S. W., (2005). *A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text*, *Qualitative Inquiry* 11: 89714-19.
- Taşar, E. (2024). Sanatta Kedi Figürüne Berika İpekbayrak Özelinde Bakmak. *Disiplinlerarası Sanat Pratikleri İçininde*. Ed:N Önder Yağmur & Doç. Dr. Caner Şengünelp. 41-51. Detay Yayınları:Ankara.
- Westley, F., Zimmerman, B., & Patton, M. (2009). *Getting to maybe: How the world is changed*. Vintage Canada.
- Yonuk, A., Altunöz, A., ve Özçelik, H. (2021). Mit Ve Efsanelerde Yer Alan Kuş İmgelerinin Heykel Ve Seramik Sanatındaki İzdüşümleri. *Milli Folklor*, 17(132), 250-261.

2. BÖLÜM

SANAT EĞİTİMİNDE GÖRSEL İLETİŞİM VE ANLAM ÜRETİMİ: TIME DERGİSİ KAPAKLARINDA TOPLUMSAL CİNSİYETİN İNŞASI

Doç. Dr. Özlem VARGÜN

Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü,
ozlemvargun@harran.edu.tr,
<https://orcid.org/0000-0002-4803-5929>

Giriş

Günümüz dünyasında bireyler, yazılı metinlerden çok görsel imgeler aracılığıyla düşünmekte, algılamakta ve iletişim kurmaktadır. Bu durum, görsel kültürün yalnızca estetik bir alan olmadığını; aynı zamanda anlam üretimi, ideolojik yapıların yeniden inşası ve toplumsal gerçekliğin şekillendiği bir iletişim ortamı olduğunu ortaya koymaktadır. Dijitalleşmenin hız kazanmasıyla birlikte imgeler, bireylerin gündelik yaşam pratiklerinde merkezi bir konum kazanmış; bireylerin dünyayı algılama, yorumlama ve anlamlandırma biçimleri giderek görsel kodlar üzerinden yapılandırılmaya başlanmıştır.

Bu bağlamda, görsel kültürün yükselişi, imgeler aracılığıyla kurulan yeni bir iletişim evreninin oluşmasına zemin hazırlamıştır. Görseller yalnızca birer temsil aracı değil, aynı zamanda belirli ideolojik söylemleri taşıyan, güç ilişkilerini görünür ya da görünmez kılan ve toplumsal normları yeniden üreten dinamik yapılar olarak işlev görmektedir. Özellikle kitle iletişim araçları ve dijital medya ortamlarında dolaşıma giren görseller, bireylerin kimlik algılarından toplumsal cinsiyet rollerine kadar geniş bir yelpazede etkili olmaktadır. Bu durum, görsel iletişimin yalnızca estetik bir tercih değil, aynı zamanda politik

ve kültürel bir pratik olarak ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Sanat eğitimi ise bu dönüşümden bağımsız düşünülemez. Geleneksel sanat eğitimi anlayışı, uzun süre teknik beceri kazandırmaya ve estetik üretime odaklanmış olsa da günümüzde bu yaklaşım yetersiz kalmaktadır. Artık sanat eğitimi, öğrencilerin yalnızca üretim yapan bireyler değil, aynı zamanda görsel dünyayı eleştirel bir biçimde okuyabilen, çözümleyebilen ve yeniden üretebilen aktif anlam kurucular olarak yetiştirilmesini gerektirmektedir. Bu doğrultuda sanat eğitimi, görsel okuryazarlık, eleştirel düşünme ve görsel iletişim becerilerinin birlikte ele alındığı çok katmanlı bir öğrenme alanına dönüşmektedir.

Bu çalışma, sanat eğitimini görsel iletişim perspektifi üzerinden ele alarak, görsel kültür içinde üretilen imgelerin nasıl anlamlandırıldığını ve bu imgelerin toplumsal stereotipleri nasıl yeniden ürettiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, Time Magazine kapakları örneklem olarak seçilmiş; aynı mecra içerisinde kadın ve erkek temsillerinin farklı görsel iletişim stratejileri üzerinden nasıl kurgulandığı karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Seçilen örnekler, yakın plan portre kullanımı üzerinden bireysel temsil, güç, otorite ve toplumsal etki gibi kavramların görsel olarak nasıl inşa edildiğini ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır.

Sonuç olarak bu çalışma, sanat eğitiminin yalnızca estetik üretim süreci değil, aynı zamanda görsel iletişim yoluyla anlam üretiminin gerçekleştirildiği bir alan olduğunu vurgulamakta; öğrencilerin görsel kültür içinde dolaşan imgeleri eleştirel bir bakış açısıyla çözümleyebilmelerinin gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Görsel Kültür ve İletişim

Görsel kültür, günümüz toplumlarında yalnızca estetik bir üretim alanı değil, aynı zamanda anlamın üretildiği ve dolaşıma sokulduğu temel bir kültürel sistem olarak değerlendirilmektedir. Görsel imgeler, bireylerin dünyayı algılama biçimlerini şekillendiren, toplumsal normları yeniden üreten ve ideolojik yapıları görünür kılan güçlü araçlar olarak işlev görmektedir. Bu bağlamda görsel kültür, bireyin yalnızca gördüğü değil, aynı zamanda yorumladığı ve anlamlandırıldığı çok katmanlı bir iletişim alanı olarak ele alınmalıdır (Freedman, 2000, s. 314-316).

İletişim ise bu anlam üretim sürecinin dolaşıma girdiği ve toplumsal düzeyde paylaşıldığı bir mekanizma olarak tanımlanabilir. Görsel iletişim, imgeler aracılığıyla kurulan ve çoğu zaman dilsel ifadelerden daha hızlı ve etkili bir

şekilde işleyen bir anlam aktarım sürecidir. Aslan'a göre görsel alanın okunması, yalnızca imgelerin yüzeysel olarak algılanması değil, aynı zamanda bu imgelerin taşıdığı ideolojik ve kültürel kodların çözülmesini gerektiren eleştirel bir okuryazarlık sürecidir (Aslan, 2003, s. 70-72). Bu nedenle görsel iletişim, yalnızca bir iletim süreci değil, aynı zamanda anlamın yeniden üretildiği dinamik bir yapı olarak değerlendirilmelidir.

Görsel kültür kuramı, imgelerin nötr olmadığını; aksine belirli ideolojik söylemleri taşıdığını ve toplumsal güç ilişkileriyle doğrudan bağlantılı olduğunu ileri sürmektedir. Bu bağlamda imgeler, belirli kimlikleri görünür kılarken diğerlerini görünmezleştirebilir; belirli normları pekiştirirken alternatif temsilcileri dışlayabilir. Freedman (2004), görsel kültürün sanat eğitimi içindeki yerini tartışırken, imgelerin bireylerin kimlik oluşumunda ve toplumsal gerçekliği anlamlandırmasında belirleyici bir rol oynadığını vurgulamaktadır (Freedman & Stuhr, 2004, s. 818-820).

Benzer şekilde Darts (2004), görsel kültürün pedagojik bir alan olarak ele alınması gerektiğini belirterek, görsellerin yalnızca estetik nesnelere değil, aynı zamanda ideolojik ve politik anlamlar taşıyan iletişim araçları olduğunu ifade etmektedir (Darts, 2004, s. 315-317). Bu yaklaşım, görsel imgelerin eleştirel bir bakış açısıyla analiz edilmesini zorunlu kılmakta ve bireylerin görsel dünyayı sorgulayan aktif yorumlayıcılar haline gelmesini hedeflemektedir.

Sanat eğitimi bağlamında değerlendirildiğinde, görsel kültür ve iletişim ilişkisi, öğrencilerin yalnızca üretim yapan bireyler değil, aynı zamanda görsel mesajları çözümleyen ve yeniden üreten bireyler olarak yetiştirilmesini gerekli kılmaktadır. Geleneksel sanat eğitimi anlayışı teknik beceri ve estetik üretime odaklanırken, çağdaş yaklaşımlar görsel okuryazarlık, eleştirel düşünme ve anlam üretimini merkeze almaktadır (Eker, Baltacı & Şengir, 2010, s. 154-156).

Bu doğrultuda sanat eğitimi, görsel kültür içinde dolaşıma giren imgelerin analiz edilmesini, bu imgelerin taşıdığı ideolojik kodların çözümlenmesini ve alternatif görsel anlatıların üretilmesini içeren çok boyutlu bir öğrenme süreci olarak yeniden tanımlanmalıdır. Anderson (2003), sanat eğitiminin bireyin yaşamla kurduğu ilişkiyi güçlendiren bir alan olduğunu vurgularken, bu sürecin yalnızca estetik deneyimle sınırlı kalmayıp aynı zamanda bireyin dünyayı anlamlandırma biçimini de dönüştürdüğünü ifade etmektedir (Anderson, 2003, s. 60-62).

Görsel kültür ve iletişim arasındaki ilişki, sanat eğitiminin yeniden yapılandırılmasında temel bir rol oynamaktadır. Görsellerin anlam üretme gücü ve ideolojik yapıları şekillendirme potansiyeli, öğrencilerin bu imgeleri eleştirel

bir perspektifle değerlendirmelerini zorunlu kılmakta; sanat eğitimi yalnızca üretim odaklı bir alan olmaktan çıkararak, anlam üretimi ve iletişim temelli bir öğrenme sürecine dönüştürmektedir.

Sanat Eğitiminin Yeniden Tanımlanması

Sanat eğitimi, uzun yıllar boyunca estetik beğeni geliştirme ve teknik beceri kazandırma odaklı bir alan olarak ele alınmıştır. Bu geleneksel yaklaşımda sanat, çoğunlukla bireysel ifade ve biçimsel üretim üzerinden değerlendirilmiş; öğrenciler ise belirli teknikleri öğrenen ve bu teknikleri uygulayan pasif üreticiler olarak konumlandırılmıştır. Ancak günümüz görsel kültür ortamında bu yaklaşımın yetersiz kaldığı görülmektedir. Çünkü bireyler artık yalnızca sanat üretmekle kalmamakta, aynı zamanda yoğun bir görsel iletişim ağı içinde imgeleri sürekli olarak okumakta, yorumlamakta ve yeniden üretmektedir.

John Dewey'in deneyim temelli eğitim anlayışı, sanatın yalnızca estetik bir nesne değil, bireyin yaşamla kurduğu ilişkinin bir parçası olduğunu vurgulamaktadır (Dewey, 1934, s. 10-15). Bu bağlamda sanat eğitimi, yalnızca teknik becerilerin kazandırıldığı bir alan olmaktan çıkararak, bireyin deneyimlerini anlamlandırdığı ve ifade ettiği bir öğrenme sürecine dönüşmektedir. Eisner (1972) ise sanat eğitiminin bireyin algı, duyarlılık ve düşünme becerilerini geliştirdiğini belirterek, sanatın bilişsel ve duyuşsal boyutlarını birlikte ele alan bütüncül bir yaklaşım önermektedir (Eisner, 1972, s. 3-5).

Bununla birlikte, klasik sanat eğitimi modelleri çoğu zaman estetik deneyimi belirli normlar ve ideal güzellik anlayışları üzerinden tanımlamış; bu durum farklı ifade biçimlerinin ve alternatif görsel anlatıların dışlanmasına neden olmuştur. Bourdieu (1987), estetik yargıların toplumsal olarak inşa edildiğini ve belirli güç ilişkileri içinde şekillendiğini ifade ederek, sanatın nötr bir alan olmadığına dikkat çekmektedir (Bourdieu, 1987, s. 205-208). Benzer şekilde Baudrillard (1987), imgelerin gerçekliği temsil etmekten çok yeniden ürettiğini ve bireylerin bu imgeler aracılığıyla yönlendirildiğini ileri sürmektedir (Baudrillard, 1987, s. 12-15). Bu yaklaşımlar, sanat eğitiminin yalnızca estetik üretime odaklanmasının yetersiz olduğunu ve görsel kültürün ideolojik boyutunun dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Bu doğrultuda çağdaş sanat eğitimi, sanatın yalnızca bireysel bir ifade alanı değil, aynı zamanda bir iletişim biçimi olduğu anlayışına dayanmaktadır. Sanat üretimi, bireyin içsel deneyimlerini dışavurmasının ötesinde, bu deneyimlerin başkalarıyla paylaşılmasını ve anlamlandırılmasını sağlayan bir görsel iletişim

sürecidir. Bu bağlamda sanat, ifade ve iletişimin kesişiminde yer alan bir pratik olarak yeniden tanımlanabilir.

Bu yeniden tanımlama, sanat eğitiminin temel bileşenlerini de dönüştürmektedir. Geleneksel modelde öğrenci, belirli teknikleri öğrenen bir uygulayıcı olarak görülürken; çağdaş yaklaşımda öğrenci, hem görsel üretim yapan hem de bu üretimi yorumlayan aktif bir anlam kurucu olarak konumlandırılmaktadır. Benzer şekilde öğretmen, bilgi aktaran bir otorite olmaktan çıkarak, öğrencinin anlam üretme sürecine rehberlik eden bir kolaylaştırıcı rol üstlenmektedir. Bu yaklaşım, sanat eğitiminde eleştirel düşünme ve görsel okuryazarlığın önemini artırmaktadır.

Duncum (2002), görsel kültür temelli sanat eğitiminin öğrencilerin gündelik yaşamlarında karşılaştıkları imgeleri analiz edebilme ve bu imgelerin taşıdığı ideolojik anlamları sorgulayabilme becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir (Duncum, 2002, s. 7-8). Bu durum, sanat eğitiminin yalnızca estetik bir alan değil, aynı zamanda toplumsal farkındalık ve eleştirel bilinç geliştiren bir öğrenme süreci olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak sanat eğitimi, günümüz görsel kültür ortamında yeniden tanımlanması gereken bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yeni yaklaşımda sanat; ifade, iletişim ve anlam üretiminin iç içe geçtiği çok katmanlı bir süreç olarak ele alınmalı; öğrenciler yalnızca üretim yapan bireyler değil, aynı zamanda görsel dünyayı eleştirel bir biçimde okuyabilen ve yeniden kurgulayabilen aktif katılımcılar olarak yetiştirilmelidir.

Görsel Okuryazarlık

Görsel okuryazarlık, bireylerin görsel imgeleri yalnızca algılamasını değil, aynı zamanda bu imgeleri anlamlandırmasını, çözümlemesini ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmesini kapsayan çok katmanlı bir süreçtir. Günümüz görsel kültür ortamında imgeler, bireylerin düşünme ve iletişim kurma biçimlerini doğrudan etkileyen temel araçlar haline gelmiştir. Bu nedenle görsel okuryazarlık, çağdaş sanat eğitiminin vazgeçilmez bileşenlerinden biri olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda görsel okuryazarlık; görsel okuma, anlam çözme ve eleştirel bakış olmak üzere üç temel aşamada incelenebilir.

1. Görsel Okuma



Görsel 1. Gezegenin Kahramanlarını İçeren Time Dergi Kapakları (<https://content.time.com/time/magazine/asia/0,9263,501081006,00.html>)

Görsel okuma, bir imgenin yüzeyde sunduğu unsurların tanımlanmasını içerir. Örneğin Görsel 1’de genç bir aktivistin yakın plan portre olarak sunulduğu bir Time kapağında, izleyici ilk olarak yüz ifadesi, bakış yönü, arka planın sadeliği ve renk tonları gibi unsurları algılar. Bu aşamada öğrenci yalnızca “ne görüyorum?” sorusuna odaklanır. Figürün merkezde konumlandırılması ve arka planın sade tutulması, izleyicinin dikkatini doğrudan bireyin yüzüne yönlendiren bilinçli bir görsel tercihtir.

2. Anlam Çözme



Görsel 2. Kolektif Başarıyı Temsil Eden Time Dergi Kapakları (<https://content.time.com/time/magazine/asia/0,9263,501081006,00.html>)

Anlam çözme süreci, görseldeki unsurların taşıdığı sembolik ve kültürel anlamların yorumlanmasını içerir. Örneğin sağlık çalışanlarının birlikte yer aldığı bir kapakta, figürlerin tek tek değil, grup halinde sunulması bireysel başarıdan çok kolektif çabayı vurgular. Maske, üniforma ve ciddi yüz ifadeleri yalnızca mesleki kimliği değil, aynı zamanda kriz, sorumluluk ve fedakârlık gibi anlamları da taşır. Bu aşamada öğrenci “bu görsel ne anlatıyor?” sorusuna cevap arar.

Bu kapaklar yalnızca görsel unsurlar üzerinden değil, aynı zamanda metinlerarası referanslar aracılığıyla da anlam üretmektedir. Özellikle iklim temalı kapakta, II. Dünya Savaşı’na ait ikonik Iwo Jima fotoğrafına yapılan gönderme, çevre mücadelesini bir savaş metaforu üzerinden yeniden kurgulamaktadır. Benzer şekilde sağlık çalışanlarının merkezde konumlandırıldığı kapak, süper kahraman anlatılarına gönderme yaparak tıbbi emeği kahramanlık söylemiyle ilişkilendirmektedir. Bu durum, görsellerin yalnızca temsil değil, aynı zamanda geçmiş kültürel anlatılarla kurduğu ilişkiler üzerinden anlam kazandığını göstermektedir

3. Eleştirel Bakış



Görsel 3. AI Yapay Zekâ Konulu Time Dergi Kapakları

(<https://content.time.com/time/magazine/asia/0,9263,501081006,00.html>)

Eleştirel bakış, görsel okuryazarlığın en önemli aşamasıdır. Bu süreçte birey, görselin yalnızca ne anlattığını değil, aynı zamanda nasıl ve neden bu şekilde kurgulandığını sorgular. Örneğin yapay zekâ temalı bir Time kapağında insan yüzünün dijital unsurlarla birleşmesi, yalnızca teknolojik gelişimi değil, aynı zamanda kimlik dönüşümünü ve insan-makine ilişkisini tartışmaya açar.

Bu aşamada şu sorular öne çıkar:

- Bu görsel neyi normalleştiriyor?
- Hangi değerleri öne çıkarıyor?
- Kim görünür, kim görünmez?
- Bu temsil kimin bakış açısını yansıtıyor?

Bu sorgulama süreci, görselin ideolojik boyutunu açığa çıkarır ve bireyin pasif bir izleyici olmaktan çıkarak eleştirel bir yorumlayıcıya dönüşmesini sağlar. İkinci kapak, Rönesans'tan günümüze uzanan klasik portre kolaj geleneğine gönderme yaparken, piksel temelli parçalanma etkisiyle bu geleneği dijital çağın estetiği içinde yeniden yorumlamaktadır. İlk kapakta yer alan figürlerin şehir üzerinde konumlandırılması, erken Amerikan modernleşme sürecine ait gökdelen inşaatı imgelerini çağrıştırmaktadır. Özellikle 1930'lara ait "Lunch atop a Skyscraper" fotoğrafına yapılan bu görsel gönderme, fiziksel emekle kurulan modern dünyanın yerini, günümüzde teknoloji üreticilerinin şekillendirdiği dijital bir yapının aldığını ima etmektedir. Bu bağlamda kapak, emek kavramının dönüşümünü metinlerarası bir referans üzerinden yeniden kurgulamaktadır.

Sanat eğitimi bağlamında görsel okuryazarlık, öğrencilerin yalnızca estetik üretim yapmasını değil, aynı zamanda görsel dünyayı eleştirel bir şekilde analiz etmesini sağlamayı amaçlar. Bu süreçte öğrenci: görseli okur (ne görüyorum?), anlamlandırır (ne anlatıyor?), sorgular (neden böyle?). Bu üç aşama, öğrenciyi pasif bir izleyici olmaktan çıkararak aktif bir anlam üreticiye dönüştürür. Böylece sanat eğitimi, yalnızca üretim odaklı bir alan olmaktan çıkar ve görsel iletişim temelli bir öğrenme sürecine dönüşür. Görsel okuryazarlık, bireyin görsel imgeleri yalnızca algılamasını değil, bu imgelerin taşıdığı anlamları çözümlererek ideolojik yapılarını sorgulamasını sağlayan temel bir beceridir.

Görsel Analiz

Bu bölümde, Time Magazine kapakları üzerinden toplumsal cinsiyet temsilleri, görsel iletişim stratejileri ve anlam üretim süreçleri karşılaştırmalı olarak incelenmektedir. Seçilen iki kapak, yakın plan portre kullanımı üzerinden bireysel temsilin nasıl kurgulandığını ortaya koyması bakımından önemlidir.



Görsel 4. Elon Musk Time Dergi Kapağı

Görsel 5. Oprah Winfrey
Time Dergi Kapağı

(<https://content.time.com/time/magazine/asia/0,9263,501081006,00.html>)

Görsel 4'deki ilk kapakta Elon Musk, dramatik ışık-gölge kullanımıyla yakın plan bir portre olarak sunulmaktadır. Figürün bakış yönü izleyiciyle doğrudan temas kurmamakta, daha çok düşünsel bir derinlik ve içe dönüklük hissi yaratmaktadır. Karanlık arka plan ve yüzün belirli bölümlerinin aydınlatılması, klasik portre sanatını çağrıştıran bir kompozisyon oluşturarak figürü güçlü, mesafeli ve otoriter bir konumda temsil etmektedir. Bu görsel dil, bireysel güç, liderlik ve kontrol kavramlarını ön plana çıkaran bir iletişim stratejisi üretmektedir.

Buna karşılık görsel 5'deki ikinci kapakta Oprah Winfrey, doğrudan izleyiciye bakan, gülümseyen ve sıcak bir yüz ifadesiyle temsil edilmektedir. Arka planda yer alan Amerikan bayrağı, figürü yalnızca bireysel bir başarı hikâyesi olarak değil, aynı zamanda ulusal bir kimlik ve kolektif bir anlam çerçevesinde konumlandırmaktadır. Kapakta yer alan "Thank you Oprah!" ifadesi, figürü bir otorite olarak değil, toplumsal etki yaratan bir özne olarak sunmakta; izleyiciyle kurulan ilişkiyi güçlendiren duygusal bir iletişim dili oluşturmaktadır.

Bu iki kapak karşılaştırıldığında, görsel iletişim stratejilerinin toplumsal cinsiyet temsilleriyle nasıl iç içe geçtiği açıkça görülmektedir. Erkek figürün temsilinde mesafe, ciddiyet ve bireysel güç vurgulanırken; kadın figürün tem-

silinde yakınlık, duygusallık ve toplumsal etki ön plana çıkarılmaktadır. Bu durum, görsel kültürde yerleşik olan toplumsal cinsiyet stereotiplerinin yeniden üretildiğini göstermektedir. Erkek figür “otorite ve güç” üzerinden temsil edilirken, kadın figür “etki ve ilişki kurma” üzerinden konumlandırılmaktadır.

Ayrıca iki kapakta kullanılan görsel kodlar da bu ayrımı pekiştirmektedir. Musk’ın portresinde karanlık tonlar ve dramatik ışık kullanımı, bireysel gücü ve ciddiyeti vurgulayan bir atmosfer yaratırken; Oprah Winfrey’nin kapağında daha açık tonlar, ulusal semboller ve tipografik vurgu, kolektif bir başarı ve toplumsal kabul söylemi üretmektedir. Bu bağlamda görseller, yalnızca bireyleri temsil etmekle kalmayıp, aynı zamanda izleyiciye belirli bir anlam çerçevesi sunmaktadır.

Tablo 1. Time Dergisi Kapaklarında Görsel İletişim ve Toplumsal Cinsiyet Temsilleri

Analiz Kriteri	Elon Musk Kapağı	Oprah Winfrey Kapağı
Kadraj	Yakın plan, yüz odaklı	Yakın plan, yüz odaklı
Bakış	İzleyiciyle temas yok, uzak bakış	Doğrudan izleyiciyle temas
İşık Kullanımı	Dramatik, karanlık tonlar	Aydınlık, yumuşak tonlar
Arka Plan	Nötr / karanlık	Amerikan bayrağı (ulusal sembol)
Duygusal Ton	Mesafeli, ciddi, düşünsel	Sıcak, samimi, davetkâr
Temsil Biçimi	Bireysel güç ve otorite	Toplumsal etki ve kabul
İletişim Stratejisi	Mesafe kuran, güçlü figür	Bağ kuran, duygusal iletişim
Metin Kullanımı	Minimal, destekleyici	Vurgulu (“Thank you Oprah!”)
Stereotip	Erkek = güç, liderlik	Kadın = etki, ilişki
İdeolojik Mesaj	Bireysel başarı ve kontrol	Kolektif etki ve toplumsal destek

Tablo 1 incelendiğinde, görsel iletişim stratejilerinin toplumsal cinsiyet temsilleriyle doğrudan ilişkili olduğu ve kadın ile erkek figürlerin farklı görsel kodlar aracılığıyla konumlandırıldığı açıkça görülmektedir.

Sonuç olarak, bu iki Time kapağı, görsel iletişim yoluyla toplumsal cinsiyetin nasıl inşa edildiğini açıkça ortaya koymaktadır. Temsil biçimleri, yalnızca estetik tercihler değil, aynı zamanda ideolojik anlamlar taşıyan görsel kodlar aracılığıyla şekillenmektedir. Bu durum, görsel okuryazarlığın önemini bir kez daha vurgulamakta ve bireylerin görsel imgeleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Sonuç

Bu çalışmada, Time Magazine kapakları üzerinden gerçekleştirilen görsel analiz, görsel iletişim süreçlerinin toplumsal cinsiyet temsilleriyle nasıl iç içe geçtiğini açıkça ortaya koymuştur. İncelenen örneklerde, kadın ve erkek figürlerin yalnızca içerik düzeyinde değil, aynı zamanda görsel dil, kompozisyon, ışık kullanımı ve izleyiciyle kurulan ilişki üzerinden farklı biçimlerde kurgulandığı görülmektedir. Bu durum, görsellerin nötr olmadığını; aksine ideolojik anlamlar taşıyan ve toplumsal normları yeniden üreten güçlü iletişim araçları olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bulgular, sanat eğitiminin geleneksel teknik beceri odaklı yapısının günümüz görsel kültür ortamında yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Günümüzde bireyler, yalnızca görsel üretici değil, aynı zamanda yoğun bir görsel iletişim ağı içinde anlam kuran ve bu anlamları yorumlayan aktif öznelerdir. Bu bağlamda sanat eğitimi, yalnızca estetik üretim süreçlerini değil, aynı zamanda görsel imgelerin nasıl anlamlandırıldığını ve nasıl ideolojik söylemler ürettiğini kavratmayı hedeflemelidir.

Bu doğrultuda sanat eğitiminin yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Öğrencinin yalnızca teknik beceriler geliştiren bir üretici olarak değil, aynı zamanda görsel dünyayı eleştirel bir bakış açısıyla okuyabilen, sorgulayabilen ve yeniden anlamlandırabilen bir birey olarak yetiştirilmesi önem taşımaktadır. Görsel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi, öğrencinin imgeler aracılığıyla kurulan bu karmaşık iletişim ağını çözümlayebilmesini sağlayacaktır.

Sonuç olarak, sanat eğitimi sürecinde görsel iletişimin merkezi bir konuma yerleştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin yalnızca “ne üretildiği”ne değil, aynı zamanda “nasıl ve neden üretildiği”ne odaklanmaları sağlanmalıdır. Bu yaklaşım, sanat eğitimi pasif bir üretim sürecinden çıkararak, anlam üretimi

ve eleştirel düşünme temelli aktif bir öğrenme sürecine dönüştürecektir. Böylece bireyler, görsel kültür içinde dolaşan imgeleri yalnızca tüketen değil, aynı zamanda bu imgeleri sorgulayan ve yeniden kurgulayan bilinçli katılımcılar haline gelecektir.

Kaynakça

- Anderson, T. (2003). Art education for life. *Journal of Art and Design Education*, 22(1), 58–66.
- Aslan, U. T. (2003). Görsel olanı okumak: Eleştirel okur-yazarlık. *İletişim Araştırmaları*, 1(1), 65–86.
- Baudrillard, J. (1987). *The evil demon of images*. Power Institute of Fine Arts.
- Bourdieu, P. (1987). The historical genesis of a pure aesthetic. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 46, 201–210.
- Darts, D. (2004). Visual culture jam: Art, pedagogy, and creative resistance. *Studies in Art Education*, 45(4), 313–327.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Capricorn Books
- Duncum, P. (2002). Clarifying visual culture art education. *Art Education*, 55(2), 6–9.
- Eisner, E. (1972). *Educating artistic vision*. Macmillan.
- Eker, M., Baltacı, H., & Şengir, S. (2010). Görsel kültür eğitimi: Sistematik sanat eğitiminden stratejik sanat eğitime geçiş. In 2. *Ulusal Güzel Sanatlar Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı* (ss. 153–160). Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Freedman, K. (2000). Social perspectives on art education in the US: Teaching visual Culture in a democracy. *Studies in Art Education*, 41(4), 314–329.
- Freedman, K., & Stuhr, P. (2004). Curriculum change for the 21st century: Visual culture in art education. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 815–827).

Görsel Kaynakça

- Görsel 1.** <https://content.time.com/time/magazine/asia/0,9263,501081006,00.html>
- Görsel 2.** <https://content.time.com/time/magazine/asia/0,9263,501081006,00.html>
- Görsel 3.** <https://content.time.com/time/magazine/asia/0,9263,501081006,00.html>
- Görsel 4.** <https://content.time.com/time/magazine/asia/0,9263,501081006,00.html>
- Görsel 5.** <https://content.time.com/time/magazine/asia/0,9263,501081006,00.html>

3. BÖLÜM

SANAT EĞİTİMİ BAĞLAMINDA ALGORİTMİK HALÜSİNASYONLAR: TREVOR PAGLEN'İN YAPAY ZEKÂ GÖRSELLERİ ÜZERİNDEN GÖRME, ANLAM VE ELEŞTİREL OKUMA

MEB, Dr. Öğr. Ahmet Göktuğ KILIÇ
Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
ahmetgoktugkiloc34@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0002-2831-789X>

Giriş

İnsan, bilinen evrende zekâya, bilince, sağduyuya ve yargı gücüne sahip olduğu varsayılan tek canlı olarak konumlandırılmıştır. Bu varsayım, insanı yalnızca biyolojik bir varlık olmaktan çıkararak doğa karşısında anlam üreten, yargılayan ve hükmeden ayrıcalıklı bir özne hâline getirmiştir. Ancak Trevor Paglen'in Hallucinations başlığı altında ürettiği yapay zekâ temelli görüntüler, bu insan-merkezli akıl anlatısını radikal biçimde sorunsallaştırır. Paglen'in çalışmaları, görmenin, anlamlandırmanın ve yargının artık yalnızca insana ait yetiler olmadığı bir epistemolojik kırılmaya işaret eder. Bu kırılmanın arka planı, Paglen'in disiplinlerarası üretim pratiğiyle yakından ilişkilidir. Görsel yapım, heykel, araştırmacı gazetecilik, yazarlık ve mühendislik gibi farklı alanlarda çalışan Paglen, sanatsal pratiğini yalnızca estetik bir ifade alanı olarak değil, aynı zamanda bilgi rejimlerini ve iktidar yapılarının görünmez altyapılarını araştıran eleştirel bir yöntem olarak kurgular. Smithsonian Amerikan Sanatı Müzesi, Metropolitan Sanat Müzesi, Tate Modern, San Francisco Modern Sanat Müzesi, Fondazione Prada ve Barbican Centre gibi önemli kurumlarda sergilenen eserleri, onun çağdaş sanat bağlamındaki etkisini ve görünürlüğüne ortaya koymaktadır.



Görsel 1. Trevor Paglen, 1974

Paglen'in sanatı, galeri ve müze mekânlarıyla sınırlı kalmayan bir ölçüğe sahiptir. Creative Time ve MIT iş birliğiyle uzak bir yörüngeye bir sanat eserinin fırlatılması, Japonya'nın Fukushima kentindeki dışlama bölgesi için radyoaktif bir kamusal heykel üretmesi ya da Citizenfour filmine araştırma ve görüntü yönetmenliği katkısında bulunması, sanatın teknik, politik ve etik sınırlarını genişleten bir yaklaşımı işaret eder. Bu çok katmanlı pratik, Paglen'in yapay zekâ, devlet gizliliği, askeri sembolizm, deneysel coğrafya ve görsellik gibi alanlara odaklanan teorik üretimiyle de desteklenir. Felsefe tarihi boyunca özne, bilincin ve yargının merkezi olarak ele alınmıştır. Kant'tan itibaren düşünce, düşünülemez olanı düşünme sorumluluğunu üstlenmiş; varlık, yalnızca ne olduğu üzerinden değil, nasıl anlam kazandığı üzerinden sorgulanmıştır. Ancak bu sorgulama, insan aklını merkeze alan ontolojik düzeni temelden sarsmamıştır. Paglen'in algoritmik halüsinasyonları ise bu düzeni içeriden bozan bir müdahale olarak okunabilir. Yapay zekânın ürettiği bu görüntüler, insan bilincinin değil, veri setleri ve sınıflandırma rejimleriyle eğitilmiş sistemlerin "görme" biçimlerini açığa çıkarır. Paglen'in halüsinasyonlarında ortaya çıkan imgeler ne insan hayal gücünün ne de bilinçdışının ürünüdür. Aksine, bu imgeler algoritmik sistemlerin dünyayı kavrama biçimlerinin yan etkileridir. Burada halüsinasyon, bir hata olmaktan ziyade yapay zekânın içsel mantığının görünür hâle geldiği bir eşiği temsil eder. Görme, artık fenomenolojik bir deneyim değil; istatistiksel bir işlemdir. Anlam, insan yargısının sonucu olmaktan çıkarak

veri-temelli olasılık hesaplarına indirgenir. Bu noktada Paglen'in çalışmaları, insan ile yapay zekâ arasındaki yakınsama sürecini estetik bir düzlemde görünür kılar. İnsan aklının tarihsel olarak kendisine atfettiği bilinç, anlama ve yargılama yetileri algoritmik sistemler tarafından simüle edilirken, bu yetilerin ontolojik temeli de aşınmaya başlar. Ancak Paglen'in eleştirisi paradoksal bir noktaya ulaşır: Halüsinasyonlar, eleştirel bir ifşa aracı olarak ortaya çıkarken aynı zamanda estetik bir yüzeye dönüşerek eleştirinin keskinliğini askıya alır (Tan, 2025).

Müze ve sergi mekânlarında dolaşıma giren bu imgeler, yapay zekânın politik ve etik sonuçlarını sorgulamaktan çok, makinenin sözde "bilinçdışı"na dair büyüleyici bir deneyim sunar. Böylece eleştiri, bilginin ve yargının yeniden düşünülmesini talep eden bir müdahale olmaktan çıkarak güvenli bir estetik deneyime indirgenir. Paglen'in Hallucinations serisi, yalnızca yapay zekânın dünyayı nasıl yanlış gördüğünü değil, çağdaş sanatın eleştiriye nasıl görselleştirerek etkisizleştirdiğini de açığa çıkarır.

Yapay Zekâ Olgusu ve Görme

Barrat'a (2020) göre, The New Oxford American Dictionary yapay zekâyı; yüz tanıma, ses çözümlenme, karar üretme ve diller arası çeviri gibi, tarihsel olarak insan zekâsına atfedilen bilişsel işlevleri yerine getirebilen bilgisayar temelli sistemlerin hem kuramsal hem de uygulamalı bir alanı olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, yapay zekâyı yalnızca teknik bir araç değil, aynı zamanda insan algısı ve yargısıyla ilişkilendirilen yetilerin algoritmik olarak yeniden düzenlenmesi olarak konumlandırır. Trevor Paglen'in yapay zekâ temelli görsel üretimleri ise bu tanımı eleştirel bir düzleme taşıyarak, söz konusu bilişsel işlevlerin nasıl bir görme ve anlamlandırma rejimi oluşturduğunu görünür kılar.

Web (2021) ve Marr'a (2021) göre yapay zekâ; çevresinden veri toplayabilen, bu veriler üzerinden öğrenme gerçekleştirebilen ve belirli ölçülerde otonom davranış sergileyebilen sistemler olarak ele alınmaktadır. Bu özellikler, yapay zekânın yalnızca hesaplama yapan bir mekanizma değil, karar süreçlerine katılan aktif bir fail olarak düşünülmesine yol açmaktadır. Barrat (2020) ise yapay zekânın, insanın algı ve duyuusal sistemlerine benzer işlevler üstlendiğini vurgulayarak, makinenin dünyayı "görebilen" bir yapı hâline geldiğini ileri sürer. Paglen'in Hallucinations serisi, tam da bu noktada devreye girerek, bu görmenin insan deneyimine denk düşmeyen, veri setleri ve sınıflandırma protokolleri tarafından belirlenen bir süreç olduğunu açığa çıkarır. Davranışçı ve

bilişsel modellerden makine öğrenmesi ve derin öğrenme tekniklerine uzanan yapay zekâ yaklaşımları, büyük veri kümeleri ve karmaşık hesaplama süreçleri aracılığıyla dünyayı istatistiksel örüntüler hâlinde işler. Bu gelişmeler, yapay zekâyâ bilinç, sağduyu ve yargı yetisi atfetme yönündeki beklentileri artırmaktadır. Lee'ye göre (2019) yapay zekâ, fiziksel süreçlerin, hesaplamanın ve iletişimin birleşiminden oluşan siberetik bir sistemdir. Siberetiğin kökeninde yer alan ve Yunanca kubernetes kavramına dayanan bu yaklaşım, yönlendirme, kontrol ve hâkimiyet ilişkilerini çağırıştırır. Paglen'in çalışmaları, algoritmik görmenin bu siberetik doğasını estetik bir yüzeyde görünür kılarak, görmenin politik boyutunu açığa çıkarır.

Norbert Wiener, insan ile makine arasındaki yapısal yakınsamayı esas alarak otomatik kontrol sistemlerini siberetik başlığı altında tanımlamıştır. Wiener, insanın açık ve sistematik biçimde yapabildiği her eylemin makineler tarafından da gerçekleştirilebileceğini ileri sürmüştür (Tan, 2025). Günümüzde dijital, genetik, robotik, nano ve biyoteknolojik gelişmeler, bu yaklaşımı destekler biçimde posthuman ve transhümanist bir çağın inşasına işaret etmektedir. Armutlu ve Tan'a göre (2024) bu süreçte yapay zekâ ve ona bağlı teknolojiler, insanın yerini alabilecek yetkinliklere sahip araçlar olarak konumlandırılmaktadır. Zekânın evrimsel süreçte hayatta kalma avantajı sağladığı için geliştiğini savunmakta ve yapay zekâyı bu çizgide olumlayan bir perspektif sunmaktadır. Ancak bu yaklaşım, yapay zekânın da kendi varoluşunu sürdürmeye yönelik bir yönelime sahip olabileceği ihtimalini büyük ölçüde göz ardı etmektedir. Bu durumda yapay zekâ, insan ve doğa kaynaklarını etik bir özne olarak değil, varoluşsal riskleri minimize etmeye yönelik araçlar olarak değerlendirebilir. Yapay zekâ çalışmalarının Alan Turing'e uzanan tarihsel kökeni, Trevor Paglen'in yapıtlarında bir ilerleme anlatısından ziyade, bugün eleştirel olarak yeniden düşünülmesi gereken bir epistemolojik eşik olarak belirir (Tan, 2025).

Yapay zekâ temelli görme sistemleri, görmeyi insan deneyimine özgü fenomenolojik bir süreç olmaktan çıkararak, ölçülebilir, sınıflandırılabilir ve öngörülebilir bir işleme indirir. Bu bağlamda görme, artık öznel bir deneyim değil; veri setleri, algoritmalar ve istatistiksel modeller aracılığıyla işleyen teknik bir rejim hâline gelmiştir. Yapay zekânın görsel dünyayı algılama biçimi, nesnelere anlamlandırmaktan ziyade onları önceden belirlenmiş kategoriler içine yerleştirmeye dayanır. Bu durum, görmenin tarafsız ve evrensel olduğu yönündeki yaygın kabulleri problemlili hâle getirir. Algoritmik görme, yalnızca teknik bir kapasite değil, aynı zamanda ideolojik bir yapıdır. Hangi görüntülerin görünür kılındığı, hangilerinin dışarıda bırakıldığı ya da nasıl sınıflandırıldığı; veriyi üreten, seçen ve işleyen iktidar ilişkilerinden bağımsız değildir. Bu nedenle ya-

pay zekâ, dünyayı olduğu gibi yansıtmak yerine, belirli normatif çerçeveler doğrultusunda yeniden üretir. Trevor Paglen'in eleştirel sanat pratiğiyle de örtüşen bu yaklaşım, yapay zekânın görme yetisinin bir ilerleme anlatısı olarak değil, epistemolojik bir kırılma olarak değerlendirilmesini gerektirir. Görme eyleminin algoritmik sistemlere devredilmesi, yalnızca insan algısının sınırlarını değil, eleştirel düşüncenin dayandığı özne fikrini de dönüştürmektedir (Öztürk, 2024).



Görsel 2. Trevor Paglen, Vampir (Corpus: Capital Monsters) Düşmanca Evrimleşmiş Halüsinasyon, 2017, Boya süblimasyon baskısı 60 × 48 cm. içeri.

2010'lu yıllarla birlikte yapay zekâ teknolojileri, grafik tasarım ve görsel üretim alanlarında yalnızca destekleyici araçlar olmaktan çıkarak, yaratıcı süreçlerin belirleyici bileşenleri hâline gelmiştir. Bu dönemde yapay zekânın tasarım pratiklerine entegrasyonu, üretim süreçlerini hızlandırmanın ötesinde, görsel biçimlenişin sınırlarını yeniden tanımlayan bir dönüşüme işaret etmiştir (Grba, 2022). Ancak bu dönüşüm, yalnızca yenilikçi çözümler üretme kapasitesiyle değil, görmenin ve temsilin nasıl yapılandırıldığına dair epistemolojik sorularla da birlikte düşünülmelidir.

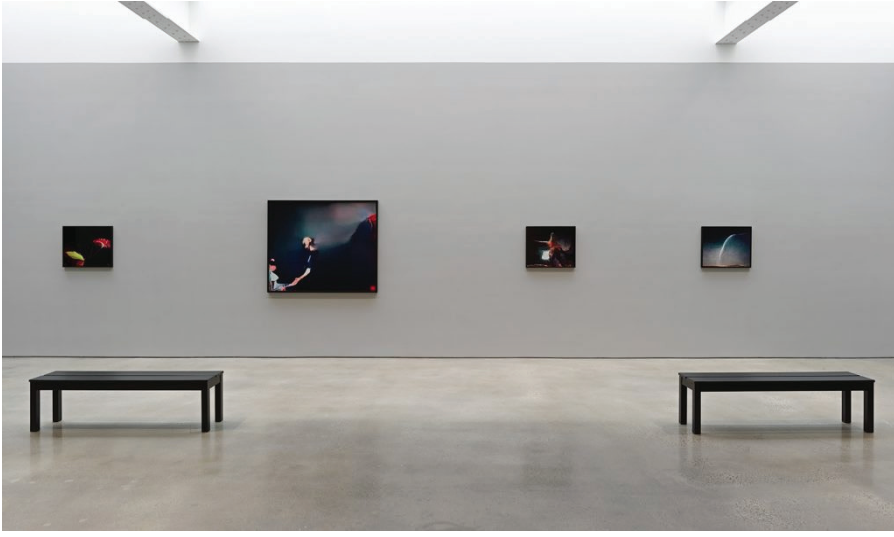
Trevor Paglen'in *Düşmanca Evrimleşmiş Halüsinasyon* (Görsel 2) başlıklı çalışması, yapay zekâ tarafından üretilen imgelerin sanatsal bağlamda nasıl eleştirel bir araç hâline gelebileceğini gösteren çarpıcı bir örnek sunar. Paglen, Generative Adversarial Networks (GAN) teknolojisini kullanarak, insan algısına doğrudan karşılık gelmeyen, algoritmik görme rejimlerine özgü imgeler üretir (Somaini, 2022). GAN yapısında biri üretici, diğeri ayırt edici olmak üzere iki yapay sistemin karşılıklı etkileşimi söz konusudur; üretici sistem görüntüler oluştururken, eleştirmen sistem bu imgeleri sınıflandırma ve doğrulama süreçlerinden geçirir (del Campo & Leach, 2022). Bu çekişmeli yapı, giderek daha karmaşık ve insan bakışından bağımsız görsel formların ortaya çıkmasına olanak tanır. Paglen'in pratiği, bu teknik süreci insan yaratıcılığını "genişleten" bir araç olarak yüceltmekten ziyade, yaratıcılığın artık hangi özne tarafından ve hangi epistemik koşullar altında üretildiğini sorgulayan eleştirel bir zemine taşır (Bulut, Özdal, 2025). Bu bağlamda çalışma, yapay zekânın sanatsal üretimdeki potansiyelini göstermenin yanı sıra, insan-makine yaratıcılığı arasındaki ilişkinin ideolojik ve estetik sınırlarını da görünür kılar (Grba, 2022).

Algoritmik Anlam ve Eleştiri

Algoritmik sistemler, çağdaş görsel kültürde anlamın üretim ve dolaşım biçimlerini köklü biçimde dönüştürmektedir. Görme edimi artık yalnızca insana özgü bir algılama faaliyeti olmaktan çıkarak, makine öğrenmesi modelleri tarafından işlenen, sınıflandırılan ve yeniden yapılandırılan bir süreç haline gelmiştir. Bu bağlamda algoritmik görme, görüntüyü estetik ya da temsili bir yüzey olarak değil, çözümlenebilir ve işlevselleştirilebilir bir veri kümesi olarak ele alır. Görsel-işitsel denemelerin pedagojik ve eleştirel potansiyeli, tam da bu indirgemeci görme rejimini görünür kılmada yatmaktadır. Trevor Paglen'in yapay zekâ ve makine görmesi üzerine odaklanan sanatsal üretimleri, algoritmik anlamın ideolojik ve politik boyutlarını açığa çıkaran önemli örnek-

ler sunar. Paglen, algoritmaların “tarafsız” araçlar olmadığını; aksine, belirli epistemolojik varsayımlar ve iktidar ilişkileri doğrultusunda dünyayı yeniden çerçevelediğini göstermektedir. Bu noktada görsel-işitsel deneme, algoritmaların nasıl gördüğünü, neyi dışarıda bıraktığını ve hangi anlamları dayattığını sorgulayan eleştirel bir yöntem olarak işlev görür. Süreç-odaklı üretim pratiği, öğrencinin ve izleyicinin algoritmik sistemlerle kurduğu ilişkiyi pasif tüketimden aktif sorgulamaya taşır. Böylece yapay zekâ destekli görme teknolojileri, yalnızca teknik yenilikler olarak değil, eleştirel müdahale alanları olarak kavranabilir (Çelik, Delier, 2025).

Algoritmik sistemler, çağdaş toplumlarda yalnızca bilginin dolaşımını düzenleyen teknik araçlar değil, aynı zamanda anlamın nasıl kurulacağını belirleyen epistemik yapılardır. Algoritmik filtreleme mekanizmaları, bireylerin karşılaştığı içerikleri kişiselleştirerek ortak referans çerçevelerini aşındırmakta ve anlamda diyalojik ortak akıl üretimini zayıflatmaktadır, bu bağlamda algoritmalar, anlamı çoğul müzakere süreçlerinden değil, veri temelli optimizasyon mantığından türeten bir bilgi iktidarı rejimi kurar. Bu rejimde görme ve anlama, eleştirel mesafeye dayalı bilişsel edimler olmaktan çıkarak, önceden yapılandırılmış görünürlük alanları içinde işleyen otomatik süreçlere indirgenir. Algoritmik anlam, neyin bilgi sayılacağına, hangi imgelerin dolaşımda kalacağına ve hangi söylemlerin meşrulaştırılacağına ilişkin kararları teknik bir tarafsızlık perdesi altında üretir. Oysa bu teknik düzenleme, Foucault’nun bilgi-iktidar ilişkileriyle uyumlu biçimde, belirli hakikat rejimlerini doğal ve kaçınılmaz olarak sunar. Bu noktada eleştiri, doğrudan bastırılmaktan ziyade nötralize edilir. Algoritmik sistemler, eleştirel içeriği tamamen dışlamak yerine onu estetikleştirerek, kişiselleştirerek ya da dikkat ekonomisi içinde etkisizleştirerek dolaşıma sokar. Böylece eleştiri, dönüştürücü bir politik müdahale olmaktan çıkar; deneyimsel bir tüketim nesnesine dönüşür. Post-kamusal çağda algoritmik anlam üretimi, yalnızca kamusal akli parçalamakla kalmaz, aynı zamanda eleştirinin yöneldiği muhatabı belirsizleştirerek eleştirel düşünmenin toplumsal etkisini askıya alır (Küçük, 2025).



Görsel 3. A Study of Invisible Images eserinin Metro Pictures'ta enstalasyon görünümü, New York, 2017.

Algoritmik sistemlerin yükselişi, çağdaş bilgi rejimlerinde anlamın nasıl kurulduğuna dair köklü bir dönüşüme işaret etmektedir. Büyük veri temelli yaklaşımlar, teorik modelleme ve nedensel açıklama gereksinimini geri plana iterek korelasyonu bilgi üretimi için yeterli bir ölçüt hâline getirmiştir, bu dönüşüm, anlamı yorumlama, eleştiri ve bağlamsallaştırma süreçlerinden kopararak, ölçülebilir ve hesaplanabilir niceliklere indirger. Böylece bilgi, kendi kendini açıklayan bir veri toplamı olarak sunulur; eleştirel akıl ise işlevsizleştirilir. Algoritmik yönetimsellik, bu veri-merkezli epistemolojiyi toplumsal düzeyde kurumsallaştıran bir iktidar biçimi olarak belirir. Rouvroy ve Berns'in tanımladığı üzere, bireyler artık öznel yargıları ve bilinçli kararları üzerinden değil, istatistiksel profiller aracılığıyla yönetilmektedir. Bernard Stiegler'in bilişsel proleterleşme kavramı, bu sürecin eleştirel düşünme, hatırlama ve anlam üretme yetilerini aşındırdığını ortaya koyar. Karar verme süreçlerinin otomatikleşmesi, iktidarın baskıcı boyutunu görünmez kılar; algoritmalar, yönlendirdikleri davranışlar hakkında müzakere edilebilir gerekçeler sunmaz. Bu bağlamda algoritmik anlam, yalnızca bilginin içeriğini değil, eleştirinin imkânını da dönüştürür (Şan, 2022). Eleştiri, artık neden-sonuç ilişkilerini sorgulayan bir düşünme pratiği olmaktan çıkarak, sistemin sunduğu çıktıları deneyimleyen edilgen bir konuma itilmiştir. Trevor Paglen'in algoritmik görme rejimlerini ifşa eden sanatsal üretimleriyle örtüşen bu durum, çağdaş toplumda eleştirinin doğrudan bastırılmadığını, aksine veri ve otomasyon mantığı içinde

etkisizleştirildiğini gösterir. Algoritmik sistemler, anlamı hız, verimlilik ve işlevsellik üzerinden tanımlayarak, eleştirel aklın zamanını ve derinliğini askıya almaktadır.

Algoritmalar, çağdaş yapay zekâ sistemlerinde yalnızca hesaplama yapan teknik araçlar değil, anlam ve söylem üreten soyut makineler olarak işlev görmektedir. Bu soyut makineler Foucault'nun diyagram kavramı ve Deleuze ile Guattari'nin soyut makine yaklaşımıyla birlikte düşünüldüğünde, belirli düşünsel, algısal ve davranışsal edimleri yeniden üreten iktidar düzenekleri olarak kavranmalıdır. Algoritmik sistemler, hangi bilginin anlamlı, hangi verinin görünür ve hangi söylemin meşru olacağına ilişkin kararları teknik bir tarafsızlık söylemi altında üretir.

Trevor Paglen'in Düşmanca Evrimleşmiş Halüsinasyon serisi, bu soyut makinelerin işleyişini estetik bir yüzeyde doğrudan ifşa eden nadir sanatsal müdahalelerden biridir. Paglen, yapay zekâ sistemlerinin görme ve sınıflandırma süreçlerinde ürettiği halüsinasyonları görünür kılarak, algoritmik anlamın insan merkezli epistemolojiden nasıl koptuğunu gösterir. Bu imgeler, dünyayı temsil etmekten ziyade, algoritmaların dünyayı nasıl "anlamlandırdığını" açığa çıkarır. Böylece görme, fenomenolojik bir deneyim olmaktan çıkarak, veri temelli bir soyutlama sürecine indirgenir. Yapay zekâyâ içkin otomasyon mantığı, yalnızca üretimi değil, yargı ve eleştiriye de makinelere devreder. Bu durum, eleştirinin doğrudan bastırılması yerine, estetikleştirilerek askıya alınmasına yol açar. Paglen'in halüsinasyonları, tam da bu askıya alma hâlini görünür kılar; eleştirinin muhatabını belirsizleştiren, anlamı otomatikleştiren ve görmeyi ideolojik bir rejim hâline getiren algoritmik iktidarı açığa çıkarır (İlic, Amaç, 2025).

Yapay zekâ temelli görme sistemleri, çağdaş görsel kültürde algı, anlam ve eleştiri kavramlarını köklü biçimde dönüştürmektedir. Görme, insan deneyimine özgü fenomenolojik bir edim olmaktan çıkarak, veri setleri, sınıflandırma protokolleri ve istatistiksel modeller aracılığıyla işleyen algoritmik bir sürece indirgenmiştir. Bu dönüşüm, görsel temsillerin tarafsız ve nesnel olduğu yönündeki varsayımları problemlî hâle getirirken, algoritmik anlamın ideolojik ve politik boyutlarını görünür kılar. Algoritmalar, neyin görünür olacağına, hangi imgelerin anlamlı sayılacağına ve hangi söylemlerin dolaşıma gireceğine karar veren soyut makineler olarak işlev görmektedir. Trevor Paglen'in Hallucinations ve özellikle Adversarially Evolved Hallucinations serisi, bu algoritmik görme rejimlerini estetik bir yüzeyde doğrudan ifşa eden eleştirel bir sanat pratiği sunar.

Paglen, yapay zekâ sistemlerinin nesnelere tanıma ve sınıflandırma süreçlerinde ürettiği halüsinasyonları görünür kılarak, makinenin dünyayı nasıl “anlamlandırıldığını” açığa çıkarır. Bu imgeler, temsil iddiası taşımaz; aksine, algoritmik sistemlerin içsel mantığının yan ürünleri olarak ortaya çıkar. Böylece görme, anlam üretmekten çok, istatistiksel olasılıkların görselleştirilmesine dönüşür. Ancak bu eleştirel ifşa, paradoksal bir risk de taşır. Müze ve sergi mekânlarında dolaşıma giren yüksek çözünürlüklü halüsinasyon imgeleri, algoritmik iktidarı sorgulamak yerine, eleştiriyi estetik bir deneyime dönüştürebilir. Bu durumda eleştiri, doğrudan bastırılmak yerine estetikleştirilerek askıya alınır. Paglen’in çalışmaları, yapay zekâ çağında eleştirinin olanaklarını görünür kılarak, aynı zamanda çağdaş sanatın eleştirel kapasitesinin algoritmik ve estetik rejimler içinde nasıl sınırlandığını da açığa çıkarır.

Sonuç

Trevor Paglen’in Hallucinations ve özellikle Düşmanca Evrimleşmiş Halüsinasyon serisini, yapay zekâ çağında görme, anlam ve eleştirinin dönüşen epistemolojik koşulları bağlamında ele alarak, algoritmik görme rejimlerinin estetik, politik ve ideolojik sonuçlarını tartışmıştır. Paglen’in yapay zekâ tarafından üretilen halüsinasyon imgeleri, yalnızca teknik bir hata ya da sistemsel sapma olarak değil, algoritmik sistemlerin dünyayı nasıl kavradığını ifşa eden eleştirel eşikler olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda halüsinasyon, insan-merkezli algı ve yargı rejimlerinin dışına taşan, veri setleri ve sınıflandırma protokolleriyle koşullanan bir görme biçiminin görünür hâle geldiği bir kırılma noktasıdır.

Bu kitap bölümünde ortaya konduğu üzere, yapay zekâ temelli görme sistemleri, görmeyi fenomenolojik bir deneyim olmaktan çıkararak ölçülebilir, sınıflandırılabilir ve öngörülebilir bir işleme indirger. Bu indirgeme, yalnızca görsel temsillerin üretim biçimlerini değil, anlamın nasıl kurulduğunu ve eleştirinin hangi koşullar altında mümkün olabileceğini de dönüştürmektedir. Algoritmalar, neyin görünür, neyin anlamlı ve neyin meşru sayılacağına karar veren soyut makineler olarak işlev görürken, bu kararlar teknik bir tarafsızlık söylemi altında ideolojik olarak doğallaştırılmaktadır. Böylece algoritmik anlam, çoğul müzakere süreçlerinden değil, veri temelli optimizasyon ve korelasyon mantığından türeyen bir bilgi rejimi olarak kurulmaktadır.

Paglen’in sanatsal pratiği, bu rejimi estetik bir yüzeyde ifşa etme potansiyeline sahip olmakla birlikte, eleştirinin estetikleştirilmesi riskini de beraberinde

getirir. Müze ve sergi mekânlarında sunulan yüksek çözünürlüklü halüsinasyon imgeleri, algoritmik iktidarın politik ve etik boyutlarını sorgulamak yerine, makinenin sözde “bilinçdışı”na dair büyüleyici bir deneyime dönüşebilmektedir. Bu durum, eleştirinin doğrudan bastırılmasından ziyade, estetik haz ve deneyim üzerinden nötralize edilmesine işaret eder. Eleştiri, dönüştürücü bir düşünme pratiği olmaktan çıkarak güvenli, tüketilebilir ve etkisiz bir görsel deneyim hâline gelir. Bu noktada Paglen’in çalışmaları, yalnızca yapay zekânın dünyayı nasıl yanlış gördüğünü değil, çağdaş sanatın eleştiriyi nasıl görselleştirerek askıya aldığını da açığa çıkarır. Algoritmik görme rejimlerinin yükselişi, özne, niyet ve sorumluluk kavramlarını dağıtarak eleştirinin yöneldiği muhatapı belirsizleştirir. Eleştirinin adresi artık ne tekil bir özne ne de açık bir iktidar odağıdır; aksine, dağıtık, opak ve otomatikleşmiş sistemlerdir. Bu durum, eleştirel düşünmenin hem zamansal derinliğini hem de politik etkisini sınırlandırır.

Trevor Paglen’in Halüsinasyon serisi, yapay zekâ çağında eleştirinin hâlâ mümkün olup olmadığı sorusunu gündeme getirirken, bu eleştirinin estetik rejimler içinde nasıl sınırlandığını da gözler önüne sermektedir. Paglen’in çalışmaları, algoritmik görmenin ideolojik doğasını ifşa eden güçlü bir müdahale sunmakla birlikte, eleştirinin kendisinin de algoritmik ve estetik sistemler tarafından nasıl soğurulduğunu gösterir. Bu bağlamda makale, yapay zekâ temelli görme teknolojilerinin yalnızca teknik yenilikler olarak değil, eleştirinin koşullarını yeniden tanımlayan epistemolojik kırılmalar olarak ele alınması gerektiğini savunur. Eleştirel düşüncenin geleceği, algoritmik anlam üretimine karşı yalnızca yeni imgeler üretmekte değil; görmenin, anlamın ve eleştirinin hangi koşullar altında mümkün olabileceğini yeniden düşünmekte yatmaktadır.

Kaynakça

- Barrat, J. (2020). *Son İcadımız: Yapay zekâ ve İnsanlık Çağının Sonu* (Çev. L. Tayla). Pegasus Yayıncılık.
- Çelik, T., & Delier, B. (2025). Özgürleştirici Bir Öğrenme Süreci: Görsel-İşitsel Denemenin Medya Eğitimine Katkısı. *Intermedia International E-journal*, 12(22), 313-345.
- del Campo, M., & Leach, N. (Eds.). (2022). *Machine Hallucinations: Architecture and Artificial Intelligence*. John Wiley & Sons.
- Grba, D. (2022). Deep Else: A Critical Framework for Ai Art. *Digital*, 2(1), 1-32.
- İlic, E., & Almaç, N. (2025). Soyut Makine Kavramı ile Dijital Algoritmaları Anlamak: Yapay Zekâ Dil Modeli Üzerine Bir Eleştirel Söylem Çalışması. *Ankara Üniversitesi İlef Dergisi*, 12(1), 37-68.

- Küçük, A. (2025). Post-Kamusal Çağda Bilgi İktidarı: Algoritmik Filtreleme ve Ortak Akıl Krizi. *İmgelem, (Yeni Medya Çalışmaları)*, 869-898.
- Lee, E, A. (2019). *Dijital Ruh: İnsan ve Teknoloji Arasındaki Yaratıcı Ortaklık* (Çev. A. Uysal & G. Uysal). Koç Üniversitesi Yayınları.
- Marr, B. (2021). *Yapay Zekâ Devrimi* (Çev. Ü. Şensoy). Optimum Basım.
- Somaini, A. (2022). On the Photographic Status of Images Produced by Generative Adversarial Networks (GANs). *Philosophy of Photography*, 13(1), 153-164.
- Şan, E. (2022). Bernard Stiegler'in Teknoloji Felsefesi Problemleri: Algoritmik Yönetimsellik ve Bilişsel Proleterleşme. *ViraVerita E-Dergi*, (15), 105-135.
- Tan, H. (2024). Yeni Medyayı Hegel'in Tin Kavramı Bağlamında Düşünmek. *İletişim Çalışmaları Dergisi*, 10(1), 17-47.
- Tan, H. (2025). Yapay Zekâ ile İnsan Yakınsamasını Felsefe Düşünürlerinin Yaklaşımları Üzerinden Eleştirel Bir Değerlendirme. *Humanitas-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(25), 306-333.
- Öztürk, A. (2024). Yapay Zekâ "Sanatı". *Sosyal Bilimler ve Sağlık Bülteni*, (10), 57-73.
- Web, A. (2021). *Dokuz Dünya Devi: Teknoloji Devleri ve Onların Düşünen Makineleri İnsanlığı Nasıl Tahrip Edebilir?* (Çev. D. Dalgakıran). Kronik Kitap.

Görsel Kaynakça

Görsel 1. <https://www.andersonranch.org/people/trevor-paglen/>

Görsel 2. <https://paglen.studio/2020/04/09/hallucinations/>

Görsel 3. <https://paglen.studio/2020/04/09/hallucinations/>

4. BÖLÜM

SANAT EĞİTİMİ VE İYİ OLUŞ HÂLİ: ESTETİK DENEYİM, DUYGUSAL SÜREÇLER VE TOPLUMSAL BAĞLAM

Dr. Müjgan ÖZBEN

ozlemercanozen@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2819-3361>

Giriş

Bu çalışma, sanat eğitiminin niteliği ve önemi üzerine odaklanarak, bireysel ve toplumsal düzeyde “iyi oluş hâlinin inşasında sanatın dönüştürücü rolünü kuramsal bir çerçeve içinde tartışmayı amaçlamaktadır. Eğitim ortamlarında giderek artan saldırganlık, şiddet ve ölümlerle sonuçlanan olaylar, yalnızca davranışsal bir problem olarak değil; bireyin duygusal, estetik ve etik gelişim alanlarının ihmal edilmesiyle ilişkili yapısal bir eksiklik olarak değerlendirilmelidir. Bu bağlamda sanat eğitimi, bireyin kendilik bilincini geliştiren, duygusal ifade kapasitesini genişleten ve toplumsal bağ kurma becerilerini güçlendiren temel bir pedagojik alan olarak ele alınmaktadır.

Sanat eğitimi, bu bütüncül gelişim perspektifi içerisinde özel bir yere sahiptir. Ancak uygulamada sanat eğitimi çoğu zaman akademik başarıyı merkeze alan sistemler içinde ikincil bir konumda değerlendirilmektedir. Oysa sanatsal süreçler, bireyin kendini ifade etmesine olanak tanıyan, duygusal farkındalığını geliştiren ve çevresiyle kurduğu ilişkiyi derinleştiren deneyim alanları sunmaktadır (Dewey, 1934).

Eğitim anlayışları son yıllarda yalnızca bilişsel kazanımlara odaklanan yaklaşımlardan uzaklaşarak bireyin duygusal, sosyal ve psikolojik gelişimini kapsayan bütüncül modellere yönelmektedir. Bu dönüşüm, “iyi oluş hâli” kavramını eğitim bilimleri içerisinde merkezi bir konuma taşımıştır. İyi oluş hâli,

yalnızca bireyin mutluluk düzeyini değil; yaşamına yüklediği anlamı, kendini gerçekleştirme kapasitesini ve çevresiyle kurduğu ilişkilerin niteliğini içeren çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Ryan & Deci, 2001; Seligman, 2011).

Bunun ötesinde sanat eğitimi, yalnızca bireysel gelişimi desteklemekle kalmaz; aynı zamanda toplumsal ilişkilerin kurulması, kültürel sürekliliğin sağlanması ve ortak anlam alanlarının oluşturulması açısından da önemli bir işlev üstlenir (Nussbaum, 2010). Bu nedenle sanat eğitimi, bireysel iyi oluş hâli ile toplumsal iyi oluş hâli arasında köprü kuran bir alan olarak ele alınmalıdır.

İyi Oluş Hâli ve Kavramsal Temelleri

İyi oluş hâli, bireyin yaşamını nasıl değerlendirdiği ve deneyimlediğiyle ilgili çok katmanlı bir kavramdır. Bu kavram yalnızca mutluluk ya da haz gibi duygusal durumlarla sınırlı değildir; aynı zamanda bireyin yaşam doyumunu, anlam arayışı ve işlevselliği gibi unsurları da kapsar. Ed Diener iyi oluş hâlini, bireyin yaşamından aldığı doyum ve yaşadığı olumlu–olumsuz duyguların dengesi üzerinden açıklarken (Diener, 1984), bu yaklaşım öznel iyi oluş kavramının temelini oluşturur. Bu doğrultuda iyi oluş hâli, bireyin hem duygusal hem bilişsel değerlendirmelerini içeren bütüncül bir yapı olarak ele alınmaktadır.

İyi oluş hâli kavramı, farklı kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu yaklaşımlar genel olarak hedonik ve eudaimonik olmak üzere iki ana başlık altında toplanabilir. Hedonik yaklaşım, bireyin haz ve mutluluk deneyimlerine odaklanırken; eudaimonik yaklaşım bireyin potansiyelini gerçekleştirme, anlam üretmesi ve yaşamına yön verebilmesi ile ilişkilidir (Ryan & Deci, 2001).

Hedonik yaklaşım, mutluluğu haz alma ve acıdan kaçınma ile ilişkilendirirken; eudaimonik yaklaşım bireyin potansiyelini gerçekleştirme ve anlamlı bir yaşam sürmesi üzerine odaklanır. Carol D. Ryff eudaimonik iyi oluşu; özerklik, çevresel hâkimiyet, kişisel gelişim, olumlu ilişkiler, yaşam amacı ve kendini kabul gibi boyutlar üzerinden tanımlamıştır (Ryff, 1989). Bu çerçevede iyi oluş hâli, yalnızca “iyi hissetmek” değil, aynı zamanda “iyi yaşamak” anlamına gelmektedir.

İyi oluş hâlinin açıklanmasında önemli bir diğer kuramsal yaklaşım ise öz-belirleme kuramıdır. Edward L. Deci ve Richard M. Ryan tarafından geliştirilen bu kuram, bireyin üç temel psikolojik ihtiyacının karşılanmasının iyi oluş için belirleyici olduğunu ileri sürer: özerklik, yeterlik ve ilişkililik (Deci & Ryan, 2000). Bu ihtiyaçların karşılanması, bireyin hem içsel motivasyonunu

artırmakta hem de psikolojik sağlığını desteklemektedir. Dolayısıyla iyi oluş hâli, bireyin yalnızca dış koşullarıyla değil, aynı zamanda içsel ihtiyaçlarının karşılanma düzeyiyle de doğrudan ilişkilidir.

Pozitif psikoloji alanında iyi oluş hâlini açıklamak için geliştirilen önemli modellerden biri de PERMA modelidir. Martin Seligman bu modelde iyi oluşu beş temel bileşen üzerinden açıklar: olumlu duygular (Positive emotion), bağlılık (Engagement), ilişkiler (Relationships), anlam (Meaning) ve başarı (Accomplishment) (Seligman, 2011). Bu model, iyi oluş hâlinin yalnızca bireysel duygularla değil, sosyal ilişkiler ve yaşamın anlamlandırılmasıyla da ilişkili olduğunu vurgular. Böylece iyi oluş, bireyin yaşamına bütünsel bir perspektiften yaklaşmayı gerektiren dinamik bir süreç olarak ele alınır.

İyi oluş hâli yalnızca bireysel bir deneyim değildir; aynı zamanda kültürel ve toplumsal bağlam içinde şekillenir. Geert Hofstede'in kültürel boyutlar kuramı, bireylerin iyi oluş algılarının yaşadıkları toplumun değerleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Hofstede, 2001). Örneğin bireyci toplumlarda kişisel başarı ve bireysel mutluluk ön plandayken, kolektivist toplumlarda sosyal uyum ve ilişkiler daha belirleyici olabilmektedir. Bu durum, iyi oluş hâlinin evrensel bir kavram olmakla birlikte, farklı kültürel bağlamlarda farklı şekillerde deneyimlendiğini ortaya koyar.

Eğitim bağlamında iyi oluş hâli, yalnızca bireysel bir içsel durum olarak değil, aynı zamanda sosyal ilişkiler ve kültürel bağlam içinde şekillenen bir süreç olarak değerlendirilmelidir. Bireyin kendini bir topluluğun parçası olarak hissetmesi, sosyal bağlar kurabilmesi ve çevresiyle anlamlı ilişkiler geliştirebilmesi, iyi oluş hâlinin önemli bileşenleri arasında yer almaktadır (Seligman, 2011).

Sanat Eğitimi ve Estetik Deneyim

Sanat, temelde bireyden doğan ve yine birey aracılığıyla anlam kazanan bir üretim alanıdır. Bu nedenle sanatın varlık koşulu bireyin duyuşsal, düşünsel ve yaşantısal dünyasıyla doğrudan ilişkilidir. Sanatçı, kendi öznel deneyimlerini estetik bir forma dönüştürürken aynı zamanda bireyin iç dünyasını görürler. Bu bağlamda sanat, bireyin kendini ifade etme, anlamlandırma ve varoluşunu yeniden kurma süreçlerinde önemli bir araçtır. Sanatın birey merkezli bu yapısı, onun yalnızca estetik bir üretim değil, aynı zamanda psikolojik ve varoluşsal bir ihtiyaç olduğunu ortaya koyar (Erinç, 2009).

Sanat eğitimi, bireyin estetik algısını geliştirmenin ötesinde, eleştirel düşünme ve yaratıcı ifade becerilerini de destekler. Elliot W. Eisner sanat eğiti-

minin bireyin dünyayı çok boyutlu algılamasına katkı sağladığını ve alternatif düşünme biçimlerini geliştirdiğini vurgular (Eisner, 2002). Ayrıca Maxine Greene sanatın, bireyde farkındalık ve duyarlılık oluşturarak daha bilinçli bir toplumsal katılımı mümkün kıldığını ifade eder (Greene, 1995). Bu bağlamda sanat eğitimi, birey ile toplum arasında köprü kuran önemli bir süreç olarak değerlendirilebilir.

Sanat, bireyin içsel dünyasının estetik bir form aracılığıyla dışavurumu olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda sanat, yalnızca bir ifade aracı değil, aynı zamanda bireyin kendini gerçekleştirme ve anlamlandırma sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Erinç, sanatın bireyin duygusal ve düşünsel deneyimlerinden doğduğunu vurgulayarak onun öznel temeline dikkat çeker (Erinç, 2009). Bu yaklaşım, Dewey'in sanatı gündelik yaşam deneyiminin yoğunlaşmış ve dönüştürülmüş bir hali olarak ele alan görüşüyle örtüşmektedir. Dewey'e göre estetik deneyim, bireyin çevresiyle kurduğu etkileşimin en yoğun ve anlamlı biçimidir (Dewey, 1934). Dolayısıyla sanat, bireyin hem kendisiyle hem de dünyayla kurduğu ilişkinin derinleşmesini sağlayan bir bilinç alanı oluşturur.

Sanat eğitimi, bireyin deneyim yoluyla öğrenmesini sağlayan ve anlam üretme süreçlerini destekleyen özgün bir alandır. Estetik deneyim, bireyin çevresiyle kurduğu ilişkinin duygusal, duygusal ve bilişsel boyutlarını içeren bütüncül bir süreçtir. Bu süreçte birey, yalnızca bir nesne üretmez; aynı zamanda kendi deneyimini yeniden yapılandırır (Dewey, 1934).

Sanatsal üretim süreci, bireyin dikkatini yoğunlaştırmasını, algılarını keskinleştirmesini ve çevresiyle daha derin bir ilişki kurmasını sağlar. Bu durum, bireyin hem kendisine hem de dış dünyaya yönelik farkındalığını artırır. Estetik deneyim bu yönüyle, öğrenmenin yalnızca bilgi edinme değil, aynı zamanda anlam oluşturma süreci olduğunu ortaya koyar.

Sanat eğitimi aynı zamanda bireyin farklı bakış açıları geliştirmesine olanak tanır. Bu durum, bireyin yalnızca kendi deneyimini değil, başkalarının deneyimlerini de anlamasını kolaylaştırır. Böylece sanat eğitimi, empati ve sosyal duyarlılık geliştiren bir alan hâline gelir (Nussbaum, 2010).

Sanat Eğitimi Ve İyi Oluş Hali Bağlamında Toplumsal Boyutu

Sanat eğitimi ile iyi oluş hâli arasındaki ilişki çok katmanlı bir yapı göstermektedir. Sanatsal süreçler, bireyin duygularını ifade etmesine, içsel deneyimlerini dışsallaştırmasına ve bu deneyimleri yeniden anlamlandırmasına olanak tanır. Bu süreç, duygusal düzenleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlar

(Malchiodi, 2012). Sanatsal etkinlikler aynı zamanda bireyin dikkatini yoğunlaştırmasını gerektirir. Bu süreçte birey, yaptığı işe odaklanarak dış uyaranlardan uzaklaşır ve yoğun bir deneyim yaşar. Bu durum, psikolojide “akış” olarak tanımlanan ve iyi oluş hâli ile yakından ilişkili olan bir deneyimi ortaya çıkarır (Csikszentmihalyi, 1990). Bunun yanı sıra sanatsal üretim, bireyin kendine olan güvenini artırır. Ortaya çıkan ürün, bireyin üretkenliğinin somut bir göstergesi olarak işlev görür ve bireyin kendilik algısını güçlendirir (Hetland et al., 2022).

Sanat eğitiminin bir diğer önemli katkısı, bireyin öz farkındalık düzeyini artırmasıdır. Üretim süreci boyunca birey, kendi düşünce ve duygularını gözlemleme imkânı bulur. Bu durum, bireyin kendisiyle kurduğu ilişkinin derinleşmesine katkıda bulunur. Sanatın asıl gücü, kesin yanıtlar vermesinden ziyade sorular üretmesinde ve bireyi düşünmeye zorlamasında yatmaktadır. Sanat eseriyle kurulan ilişki, çoğu zaman rasyonel açıklamaların ötesine geçerek sezgisel ve duygusal bir farkındalık yaratır. Bu durum, bireyin kendi içsel boşluklarıyla yüzleşmesini sağlarken aynı zamanda onu başkalarının deneyimlerine de açar. Bu yönüyle sanat, yalnızca bireysel bir içe dönüş değil, aynı zamanda ötekine doğru bir genişleme hareketidir.

Sanatsal üretim sürecinde birey, belirsizlikle karşı karşıya kalır. Bu durum, bireyin problem çözme becerilerini geliştirmesine ve farklı çözüm yolları üretmesine katkı sağlar. Aynı zamanda bu süreç, bireyin esneklik kazanmasını ve değişime uyum sağlamasını destekler, bireyin öznel deneyimlerini anlamlandırmasına olanak tanır. Sanatsal üretim, bireyin yaşam deneyimlerini sembolik bir düzlemde yeniden kurgulamasını sağlar. Bu durum, bireyin kendi yaşamına yönelik farkındalığını artırır. Sanat, bireyin içsel deneyimlerini ifade edebileceği alternatif bir iletişim alanı sunar (Malchiodi, 2012). Sanat eğitimi, bireyin yalnızca zihinsel değil, aynı zamanda bedensel bir deneyim yaşamasına olanak tanır.

İnsan aklından, duygularından ve hareket etme becerilerinden yararlanarak çeşitli davranışlar gösterir. Bazı davranışlar içerisinde akıl, bazı davranışlarda ise duygular yoğunluk kazanır. Ancak, bunlardan sadece birisiyle hareket etmek, insanın doğasına aykırıdır. Duygusal durumlar ve etkileşimler davranış şekillerinin elbette ki belirleyicisidir. Dengeli davranış biçimleri ise akıl ve duyguların bir arada uyumu ile ortaya çıkar. Bu yüzden de eğitim, insanın tüm yaşamına dağılmış uzun bir süreçtir. Sanat eğitimi disiplini de bu sürecin içinde etkin biçimde yer alır. Bunun sonucunda sanat eğitimi, akıl ve duyguların dengeli gelişimini sağlayan özel bir disiplin alanıdır.

“Kısacası sanat eğitimi ile çocuk ve genç olay ve olguları, çok yönlülük-

leri ve çok boyutlulukları içinde görüp yorumlayabilecek ve kavrayabilecektir. Böylece bireyler, yeniliklere, çağdaş her türlü gelişmeye, her tür yeni biçim ve biçimlendirmeye açık olacaklardır. Aynı zamanda bu eğitimden geçen bireylerin bilim ve teknolojide, toplumsal değişme süreçlerindeki yeni gelişmeleri anlamaya yatkın, insancıl ve hoşgörülü bir kişilik geliştireceği kesindir” (San, 1987, s. 11; aktaran: Bilirdönmez&Karabulut, 2016).

Okulda verilen eğitim, istendik davranış değişiklikleri sağlamak amacıyla, plan ve program dâhilinde öğretmen tarafından ve bazı araçlar yardımıyla, bulunduğu ortamda öğrenciye bir şey öğretme veya öğrenmesi için olanak sağlar (Sanaç, 1999, s.12; aktaran: Bilirdönmez&Karabulut, 2016). Sanat eğitimi ortamları, bireylerin bir araya gelerek ortak üretim yaptığı sosyal alanlardır. Atölye temelli sanat eğitimi, bireysel ve toplumsal öğrenme süreçlerini bir araya getiren bir model sunar. Özellikle seramik gibi süreç odaklı alanlarda, birey hem malzeme ile hem de diğer katılımcılarla etkileşim kurar. Bu tür uygulamalarda üretim süreci, yalnızca teknik becerilerin gelişmesini değil; aynı zamanda sabır, dikkat, esneklik ve iş birliği gibi becerilerin gelişmesini de destekler (Hetland et al., 2022). Sanatsal üretim sürecinde ortaya çıkan yoğun odaklanma hâli, bireyin içsel denge kurmasına katkı sağlar (Csikszentmihalyi, 1990)

Sanat eğitiminin etkileri yalnızca bireysel düzeyle sınırlı değildir. Sanat, aynı zamanda toplumsal ilişkilerin kurulmasında ve sürdürülmesinde önemli bir rol oynar. Sanatsal üretim süreçleri, bireylerin bir araya gelerek ortak deneyimler yaşadığı ve bu deneyimler üzerinden anlam ürettiği sosyal alanlar oluşturur (Nussbaum, 2010). Seramik eğitimi, sanat eğitimi içerisinde iyi oluş hâlini destekleyen en güçlü alanlardan biridir. Bunun temel nedeni, seramiğin hem duygusal hem de süreç odaklı bir deneyim sunmasıdır. Toprakla kurulan temas, bireyin duygusal farkındalığını artırırken, form verme süreci bireyin kontrol ve yaratıcılık duygusunu güçlendirir. Bozma ve yeniden yapma süreçleri ise bireyin hata ile başa çıkma becerisini geliştirir. Atölye ortamında gerçekleşen bu süreçler, bireysel deneyimin ötesine geçerek kolektif bir öğrenme alanı oluşturur. Katılımcılar, birbirlerinin üretim süreçlerine tanıklık ederek empati geliştirir ve sosyal bağ kurar.

Atölye ortamları, bu bağlamda önemli bir işlev üstlenir. Bu ortamlar, bireylerin birbirleriyle etkileşim kurmasını, deneyimlerini paylaşmasını ve birlikte üretim gerçekleştirmesini sağlar. Bu süreç, bireyler arasında güven duygusunun gelişmesine ve sosyal bağların güçlenmesine katkıda bulunur.

Sanat eserleri, üretildikleri toplumun kültürel kodlarını ve anlam dünyasını yansıtan önemli göstergelerdir. Clifford Geertz kültürü bir anlamlar ağı olarak

tanımlarken, sanatın bu ağ içinde sembolik bir ifade biçimi olduğunu belirtir (Geertz, 1973). Bu doğrultuda sanat, yalnızca bireysel bir üretim değil, aynı zamanda toplumsal anlamların yeniden üretildiği bir alandır. Pierre Bourdieu ise sanatın toplumsal alandaki konumunu “kültürel sermaye” kavramı üzerinden açıklar ve sanatın hem üretim hem de tüketim süreçlerinin sınıfsal yapılarla ilişkili olduğunu vurgular (Bourdieu, 1984). Böylece sanat, toplum içindeki güç ilişkilerinin de bir yansıması haline gelir. Sanat eğitimi aynı zamanda kültürel aktarımın önemli bir aracıdır. Geleneksel ve çağdaş sanat pratikleri aracılığıyla bireyler, içinde buldukları kültürel yapıyı tanır ve bu yapı ile bağ kurar. Bu durum, toplumsal sürekliliğin sağlanmasına katkıda bulunur.

Sanatın üretimi ve dolaşımı, toplumsal ve ideolojik yapılarla yakından ilişkilidir. Louis Althusser sanatın ideolojiyle ilişkisini vurgulayarak, sanat eserlerinin toplumsal gerçekliği doğrudan yansıtmak yerine onu belirli bir perspektiften yeniden kurduğunu ifade eder (Althusser, 1971). Bu bağlamda sanat, ideolojik aygıtların bir parçası olarak da işlev görebilir. Walter Benjamin ise özellikle modern dönemde sanatın teknik olarak yeniden üretilebilir hale gelmesinin, onun toplumsal işlevini dönüştürdüğünü savunur (Benjamin, 1936/2008). Bu dönüşüm, sanatın daha geniş kitlelere ulaşmasını sağlarken aynı zamanda onun algılanma biçimini de değiştirmiştir. Sanat, toplumsal yapıyı yalnızca yansıtmakla kalmaz, aynı zamanda onu sorgulayan ve dönüştüren bir potansiyele sahiptir. Herbert Marcuse sanatın, mevcut toplumsal düzenin ötesine geçen bir özgürlük alanı sunduğunu ve bu yönüyle eleştirel bir işlev üstlendiğini belirtir (Marcuse, 1978). Sanat, bireyde alternatif düşünme biçimleri geliştirerek toplumsal dönüşümün zeminini hazırlayabilir. Benzer şekilde Jacques Rancière sanatın “duyulur olanın paylaşımı”nı yeniden düzenleyerek, bireylerin dünyayı algılama biçimlerini değiştirdiğini ifade eder (Rancière, 2004). Bu durum, sanatın politik ve toplumsal etkisini daha görünür kılar.

Sonuç ve Öneriler

Sanatın birey ve toplum üzerindeki etkilerine ilişkin kuramsal yaklaşımlar birlikte değerlendirildiğinde, sanatın yalnızca estetik bir üretim alanı olmadığı, aynı zamanda insanın varoluşunu anlamlandırma biçimlerinden biri olduğu açıkça görülmektedir. Leo Tolstoy’un sanatı bir duygu aktarımı olarak tanımlaması, John Dewey’in estetik deneyimi yaşamın yoğunlaşmış bir biçimi olarak ele alması ve Theodor W. Adorno’nun sanatı eleştirel bir bilinç alanı olarak konumlandırması, sanatın çok katmanlı doğasını ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda sanat, bireyin iç dünyası ile toplumsal gerçeklik arasında sürekli bir geçiş alanı oluşturmaktadır. Özellikle günümüz dünyasında sanatın en önemli işlevlerinden biri, hızla tüketilen ve yüzeyselleşen deneyimlere karşı bir “yavaşlama” ve “derinleşme” alanı açmasıdır. Sanat, bireyi gündelik yaşamın otomatikleşmiş algı kalıplarından çıkararak onu yeniden görmeye, hissetmeye ve düşünmeye davet eder. Bu davet, kimi zaman rahatsız edici, kimi zaman dönüştürücü, ancak her durumda farkındalık yaratıcıdır.

John Dewey’in estetik deneyimi yaşantının sürekliliği içinde konumlandırılan yaklaşımına göre sanat, bireyin deneyim dünyasını bütünleştiren ve anlamlandıran bir süreçtir (Dewey, 1934). Dewey, sanatı yalnızca bir ürün olarak değil, bireyin çevresiyle kurduğu ilişkinin yoğunlaşmış bir biçimi olarak tanımlar. Bu çerçevede estetik deneyim, duygusal ve bilişsel süreçlerin eşzamanlı işlediği bütüncül bir yaşantı alanı sunar. Bu yaklaşım, sanat eğitiminin öğrencilerin yaşantılarını anlamlandırmalarına ve içsel gerilimlerini yapıcı biçimlerde dönüştürmelerine olanak tanıdığını göstermektedir.

Benzer biçimde, Elliot Eisner sanat eğitiminin bilişsel boyutuna dikkat çekerek, sanatın alternatif düşünme biçimlerini geliştirdiğini ve bireyin çoklu anlam üretme kapasitesini artırdığını belirtir (Eisner, 2002). Eisner’a göre sanat eğitimi, belirsizlikle başa çıkma, esnek düşünme ve farklı perspektifleri değerlendirme becerilerini destekler. Bu beceriler, özellikle şiddet eğilimlerinin temelinde yer alan katı ve indirgemeci düşünme kalıplarının aşılmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Öte yandan, Martha Nussbaum estetik deneyimin etik ve duygusal boyutuna vurgu yaparak, sanatın empati kurma ve başkalarının deneyimlerine duyarlılık geliştirme açısından kritik bir işlev üstlendiğini ileri sürer (Nussbaum, 2010). Nussbaum’un “kapasiteler yaklaşımı” çerçevesinde sanat, bireyin kendi sınırlarını aşarak başkalarının yaşam dünyalarına nüfuz etmesini sağlar ve bu durum, demokratik toplumların temelini oluşturan etik duyarlılığı güçlendirir.

Bu kuramsal yaklaşımlar doğrultusunda sanat eğitimi, bireyin duygusal düzenleme becerilerini geliştiren, ifade olanaklarını çeşitlendiren ve şiddete yönelme potansiyelini yaratıcı üretim süreçlerine yönlendiren bir işlev üstlenmektedir. Estetik deneyim aracılığıyla birey, bastırılmış duygularını sembolik ve güvenli bir biçimde dışavurabilir; bu durum yıkıcı davranışların önlenmesine katkı sağlar. Dolayısıyla sanat eğitimi, yalnızca bireysel bir gelişim alanı değil, aynı zamanda toplumsal düzeyde önleyici bir mekanizma olarak değerlendirilebilir. Toplumsal düzlemde sanatın dönüştürücü etkisi, doğrudan ve hızlı sonuçlar üretmekten çok, uzun vadeli bir bilinç inşası sürecinde kendini gösterir.

Pierre Bourdieu'nün işaret ettiği gibi kültürel pratikler aracılığıyla şekillenen algı biçimleri, sanat yoluyla yeniden kurulabilir. Benzer şekilde Jacques Rancière'in ifade ettiği “duyulur olanın paylaşımı”, sanatın görünmeyi görünür kılma ve duyulmayı duyulur hale getirme potansiyeline işaret eder. Bu noktada sanat, yalnızca bir temsil değil, aynı zamanda bir yeniden kurma eylemidir.

Sanat eğitiminin eğitim politikaları içerisindeki konumunun güçlendirilmesi, yalnızca estetik bir gereklilik değil; aynı zamanda toplumsal iyi oluş hâlinin sürdürülebilirliği açısından stratejik bir zorunluluktur. John Dewey (1934), Elliot Eisner (2002) ve Martha Nussbaum (2010) tarafından ortaya konan kuramsal yaklaşımlar, sanat eğitiminin bireyin bütüncül gelişimini destekleyen ve toplumsal barışı besleyen temel bir eğitim bileşeni olduğunu açıkça göstermektedir. Bu nedenle, okullarda yaşanan şiddet ve saldırganlık olaylarının önlenmesinde sanat eğitiminin sunduğu duygusal, bilişsel ve etik katkılar bütüncül bir perspektifle yeniden değerlendirilmelidir. Toplumsal bağlamda sanat eğitimi, çoğulculuğu, farklılıkların kabulünü ve birlikte yaşama kültürünü güçlendiren bir etkileşim alanı yaratır. Sanatsal üretim ve paylaşım süreçleri, bireyler arasında anlamlı ilişkiler kurulmasını sağlayarak yabancılaşmayı azaltır ve aidiyet duygusunu pekiştirir. Bu yönüyle sanat eğitimi, okul ortamlarında gözlemlenen dışlayıcı ve şiddet eğilimli davranışların azaltılmasında kritik bir rol oynamaktadır

Bir ulusun huzuru, mutluluğu geleceğinin ne olduğu, o ulusun takındığı tavırla çocukların, gençlerin yetiştirilmelerine, eğitilmelerine verdiği önem derecesiyle yakından ilgilidir (Çaplı, 1970, s. 7). Bu yüzden sanat, sanatla eğitim ilişkisi içerisinde kendi dengelerini ve bütünlüğünü koruyarak verilmeli ve gözetilmelidir. Bu eğitim, gelişen ve değişen dünyaya uyumlu ve sağlıklı bireyler kazandırmak için gereklidir (Sönmez, 2002, s. 305-329; aktaran: Bilirdönmez&Karabulut, 2016). Sanat eğitiminin eğitim sistemleri içerisindeki konumu yeniden değerlendirilmelidir. Akademik başarı odaklı yaklaşımlar, sanat eğitiminin bireysel ve toplumsal katkılarını yeterince görünür kılmamaktadır. Sanat eğitimi, bireyin yalnızca bilgi edinmesini değil, aynı zamanda kendini tanımasını ve başkalarıyla anlamlı ilişkiler kurmasını sağlayan bir alan olarak ele alınmalıdır. Sanat eğitimi, bireyin kendisiyle ve toplumla kurduğu ilişkiyi dönüştüren bir öğrenme alanıdır. Bu nedenle eğitim programlarında sanat temelli uygulamalara daha fazla yer verilmesi gerekmektedir.

- Sanat eğitimi, iyi oluş temelli pedagojik yaklaşımlarla yeniden yapılandırılmalıdır
- Atölye temelli öğrenme ortamları yaygınlaştırılmalıdır

- Sanat eğitimi, toplumsal uyum ve sürdürülebilirlik politikalarıyla ilişkilendirilmelidir
- Eğitim programlarında sanatın yalnızca bir ders değil, bütüncül gelişimin temel bir bileşeni olduğu kabul edilmelidir.

Etkili bir sanat eğitimi etkinliği, yeterli programlar geliştirilmesi kadar, onu uygulayacak

olan öğretmenlerin, sanat eğitimcilerinin anlayış ve gerekli bilgi ile donatılmış olmalarına bağlıdır. Yararlı bir sanat eğitimi programını geliştirecek olanın, sağlam bir sanat felsefesi bilgisinden hareket etmesi zorunludur. Eğiticinin ise böyle bilgilere sahip olmasından çok, öncelikle sanat etkinliğinin yararına inanması gerekir (San, 1979, s. 208; aktaran: Bilirdönmez&Karabulut,2016)..

Sonuç olarak sanat; bireyin kendini keşfetme sürecinde bir ayna, toplumun kendini sorgulama sürecinde ise bir eleştiri aracıdır. Bu iki yönlü yapı, sanatın hem kişisel hem de kolektif düzeyde vazgeçilmez bir insan etkinliği olduğunu göstermektedir. Bu nedenle sanatın değeri, yalnızca ortaya koyduğu estetik ürünlerde değil, yarattığı düşünsel ve duygusal etkilerde aranmalıdır.

Kaynakça

- Althusser, L. (1971). *Ideology and ideological state apparatuses*.
- Benjamin, W. (2008). *The work of art in the age of mechanical reproduction* (Orijinal çalışma 1936).
- Bilirdönmez, K., & Karabulut, N. (2016). Sanat Eğitimi Süreç Ve Kuramları. *Ekev Akademi Dergisi*, (65), 343-356.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Perigee.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York, NY: Perigee Books.

- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Erinç, S. M. (2009). *Sanat sosyolojisine giriş*. Ütopya Yayınevi.
- Erinç, S. M. (1988). Sanat ve eğitim. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 175–182.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination*. Jossey-Bass.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. (2022). *Studio thinking 3: The real benefits of visual art education*. Teachers College Press.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences*. Sage.
- Malchiodi, C. A. (2012). *Handbook of art therapy*. Guilford Press.
- Marcuse, H. (1978). *The aesthetic dimension*. Beacon Press.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.
- Rancière, J. (2004). *The politics of aesthetics*. Continuum.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish*. Free Press.

5. BÖLÜM

SANAT EĞİTİMİNDE SPEKÜLATİF TASARIM VE GELECEK OKURYAZARLIĞI İLİŞKİSİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Dr. Yasemin DEDEOĞLU

MEB,

ysmndedeoglu@gmail.com,

0000-0002-6124-3693

Giriş

Günümüz eğitim modelleri, bireylerin yeni dünya düzenine uyum sağlayabilmesi için yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarını zorunlu kılmaktadır (Ağaoğlu ve Demir, 2020, s.105). Bu gereklilik doğrultusunda sanat eğitimi, artık geleneksel salt estetik duyarlılık kazandırma veya teknik beceri aktarımının ötesine geçmiştir. Modern anlayışa göre sanat eğitimi, öğrencilere çağın karmaşıklığıyla başa çıkabilecek çok boyutlu düşünme yeteneğini kazandıran temel bir pedagojik zemin olarak konumlanmaktadır. Özellikle literatürde “karmaşık problemler” olarak tanımlanan, net bir doğrusu veya formülü bulunmayan toplumsal ve küresel sorunların çözümünde sanatın ve disiplinler arası öğrenme modellerinin bütünleştirici gücü önemli bir rol oynamaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin karmaşık sorunlara karşı çok sesli, yenilikçi ve kapsayıcı bakış açıları geliştirmesine olanak tanımaktadır (Kindelan, 2022, s.273).

Sanat eğitiminin bu denli önemli bir rol üstlenmesi, görsel kültür ile eleştirel pedagojinin kesişiminde filizlenen yeni bir alanın doğmasını sağlamıştır. Görsel eleştirel pedagoji bağlamında sanat hegemonik yapıların, eşitsizliklerin ve toplumsal güç dinamiklerinin hem üretildiği hem de sorgulandığı aktif bir müzakere alanı olarak kavramsallaştırılmaktadır (Gil-Glazer, 2020, s.66). Bireyin

kendi yaşam gerçekliğini küresel bağlamda okuyabilmesi adına sanatsal pratikler, modern yaşamın getirdiği değer yargılarına karşı eleştirel bir farkındalık sunmaktadır (Peters, 2016, s.2). Bu yönüyle sanat eğitimi, toplumsal kodların deşifre edildiği ve bu kodların sorgulanarak yeniden üretildiği özgürleştirici bir alan açmaktadır (Yokley, 1999, s.18).

Bu eleştirel bakış açısını sınıf pratiğine dönüştürmenin en etkili yolu probleme dayalı öğrenme yaklaşımlarını sanat eğitimi süreçlerine dahil etmekten geçmektedir. Alan yazında da ifade edildiği gibi, sanat üretimi doğası gereği algoritmik ve ezberci kurallardan ziyade sezgisel ve sınırları esnek bir problem çözme süreci gerektirmektedir (Lampert, 2006, s.215). Öğrencilerin rutin dışı tasarım problemleriyle karşılaşması, teknik becerilerinin ötesinde gerçeği arama, açık fikirlilik ve belirsizliği göğüsleme gibi temel eleştirel düşünme yetilerini de beslemektedir (Ulger, 2018, s.1). Sanatsal pratiklerin sunduğu bu ucu açık yapılar, bireylerin karşılaştıkları engelleri farklı seçeneklerle birleştirerek yeni çözümler üretme becerisini doğrudan desteklemektedir.

Problemlerin doğasındaki bu değişim, sanatsal üretimin pedagojik ilkelerinde de önemli bir kaymayı zorunlu kılmıştır. Geleneksel çizgi, renk ve form gibi evrensel olduğu varsayılan modernist tasarım ilkelerinin yerini; yeniden bağlamlandırma, katmanlaştırma ve melezleştirme gibi anlamın çoğulluğunu ifade eden postmodern sanatsal anlayışları almıştır (Gude, 2004, s.8). Günümüzde bu yeni kavramsal çerçeve, yapay zekâ ve dijital sanat araçlarının da eğitime dahil olmasıyla birlikte tekniğin ötesine geçerek tamamen kavram ve iletişim odaklı bir yapıya evrilmiştir (Hutson vd., 2023, s.87). Özellikle STEAM odaklı dijital sanat üretimi, öğrencileri hem bilinçli birer medya tüketicisi hem de yaratıcı bireyler haline getirerek onlara çağdaş okuryazarlık becerileri kazandırmaktadır (Liao vd., 2016, s.29).

Teknolojik ve kavramsal boyutların ötesinde, sanatın toplumsal ve ekolojik krizlere doğrudan müdahale ettiği toplumsal katılımlı sanat pratikleri, bu özgün pedagojik dönüşümün bir diğer önemli sacayağını oluşturmaktadır. Sanat pratiklerinin sanal gerçeklik gibi teknolojilerle birleşmesi, toplumsal sorunlara odaklanan empati süreçlerini başlatmaktadır. Böylece öğrenciler, kendi sosyal gerçekliklerinde çözüm üreten aktif bireyler haline gelmektedir (Kim vd., 2022, s.119). Bununla birlikte yeni materyalizm ve post-hümanizm gibi çağdaş teoriler ışığında doğa, artık insanın hizmetindeki pasif bir malzeme veya kaynak deposu dolmaktan çıkmıştır. Doğa artık sanatsal üretimde eş yaratıcı ve hiyerarşi dışı bir partner olarak konumlandırılmaktadır (Huhmarniemi, 2021, s.4). Böylelikle sanat eğitimi, salt insan merkezli bakış açısını kırarak ekolojik kaygıları ve yerel kültürleri onarıcı bir eyleme dönüşmektedir.

Zihin, beden ve ruhun uyumuna dayanan bütüncül bir sanat eğitimi yaklaşımı, öğrenme sürecini kişisel bir dönüşüm yolculuğu olarak görmektedir (Carroll, 2006, s.17). Sanat eğitimi ancak böylesi çok katmanlı, eleştirel ve doğayla uyumlu bir yaklaşımla geleceğin teknik açıdan yetkin bireylerini yetiştirmenin ötesine geçebilir. Bu yaklaşım sayesinde aynı zamanda daha adil, empatik ve anlam yaratma gücü yüksek bilinçli bireyler yetiştirmek mümkün olacaktır.

Sonuç olarak sanat eğitimi, 21. yüzyılın getirdiği krizler karşısında yalnızca teknik bir öğretinin ötesine geçerek, bireylere dünyayı yeniden hayal etme gücü veren stratejik bir konuma evrilmiştir. Spekülatif tasarımın sorgulayıcı yapısı ile gelecek okuryazarlığının öngörüsül tavrı birleştiğinde, sanat sınıfları dogmatik bilgilerin aktarıldığı mekanlar olmaktan çıkıp, alternatif yaşam biçimlerinin prova edildiği dinamik alanlara dönüşmektedir. Bu pedagojik dönüşüm, öğrenciyi görsel dilin kullanıcısı ve etik sorumluluk sahibi bir bireye dönüştürmektedir. Bu yönüyle sanat eğitimi belirsizliği yönetebilen ve “ya şöyle olsaydı?” sorusuyla toplumsal normları sarsabilen bir gelecek inşaaçısı olarak dikkat çekmektedir. Bu çalışmadaki teorik çerçeve ve sanatsal uygulamalar, sanat eğitiminin geleceğini bugünden etik ve estetik değerlerle şekillendiren bireyler yetiştirmenin önemini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

21. Yüzyılda Sanat Eğitiminde Paradigma Değişimi

İçinde bulunduğumuz yüzyıl, eğitim ve kültür alanında çok katmanlı ve hızlı dönüşümlerin yaşandığı bir dönemdir. Sanat eğitimi, bu yeni dönemde sadece izole bir estetik uğraş olmaktan sıyrılmış, bireylerin kendi yaşamlarını ve çevrelerini anlamlandırma çabasına dönüşmüştür (Anderson, 2003, s.59). Geleneksel yaklaşımlar, hızla dijitalleşen dünya ve elektronik imgelerin günlük hayatımızı tamamen kuşatması karşısında artık yapısal olarak yetersiz kalmaktadır (Duncum, 1997, s.72). Çağdaş eğitim tartışmaları, öğrencilerin sadece pasif bir şekilde bilgi depoladığı bir modelden uzaklaşmamız gerektiğini, bunun yerine düşünsel yeteneklerin aktif kullanıldığı stratejilere yönelmemizi vurgulamaktadır (Al-Amri, 2017, s.223). Bu dönüşüm, sanat eğitiminin nihai hedefinin yaşam ve küresel bir topluluk algısı inşa etmeye kaydığını göstermektedir. Böylece sanat, insanlığın hayatta kalması ve ortak bir vizyon yaratması için zorunlu bir araç haline gelmektedir (Anderson, 2003, s.63).

Uzun yıllar boyunca sanat eğitimi, el becerilerini kusursuzlaştırmaya ve estetik açıdan formel olarak doğru nesnelere üretmeye odaklanmıştır. Ancak modern ve postmodern sonrası dönemde bu yaklaşım radikal bir kırılma yaşa-

arak yerini kavramsal düşünme, yaratıcı problem çözme ve eleştirel sorgulama süreçlerine bırakmıştır (Darts, 2006, s.7). Günümüzde öğrenciler, yalnızca fırça tutmayı veya heykel yontmayı değil, her gün karşılaştıkları görsel kültür ürünlerinin ve medya mesajlarının ardındaki toplumsal, politik ve ideolojik anlamları çözümlmeyi de öğrenmektedir (Duncum, 2002, s.75). Eğitimciler, öğrencilerin dünyayı anlamlandırmalarına yardımcı olan, daha katılımcı, diyaloga dayalı ve eleştirel bir pedagojik tutum sergilemektedir (Addison vd., 2010, s.2). Sanatın tek bir doğru yoruma hapsolmediği, aksine sanat eseri etrafında şekillenen, izleyici ve eser arasında sürekli yeniden kurulan sonsuz bir yorum süreci olduğu kabul edilmektedir (Charman ve Ross, 2004, s.8).

Bu paradigma değişimiyle birlikte sanatçının ve sanat eğitimcisinin konumu da köklü biçimde yeniden tanımlanmıştır. Sanatçı, yalnızca kendi atölyesinde üretim yapan bir deha değil, adeta bir etnograf gibi sahaya inen, toplumsal süreçleri, yerel dinamikleri ve farklı kültürleri araştıran aktif bir aktör konumundadır. Sınıf sınırlarını aşan bu yeni yaklaşım, öğrencilerin sadece edilgen bilgi tüketicileri olmalarını engellemektedir. Bunun yerine onları eleştirel birer kültür üreticisi ve haksızlıklara karşı ses çıkaran politik özneler haline getirmektedir (Garber, 2004, s.8). Sınıflardaki bu dönüştürücü yapı, son derece katı, sınırları çizilmiş müfredat kalıplarını kırmayı, dışarıdaki gerçek hayatı içeri almayı hedeflemektedir. Öğrenciler, kendi görsel gerçekliklerini ve popüler kültür deneyimlerini eğitim süreçlerine taşıdıkça, sanat eğitimi yaşamla organik ve koparılamaz bir bütünlük kurmaktadır (Wilson, 2003, s.217).

İnsanlık bugün iklim krizi, ekolojik tahribat ve çok boyutlu etik sorunlar gibi, tek bir formülle veya basit bir müdahaleyle çözülmesi imkânsız olan çeşitli problemler ile karşı karşıyadır. Sanat eğitimi, öğrencileri bu ürkütücü sorunlarla yüzleşmeye, ekolojik bir farkındalık kazanmaya ve eyleme geçmeye davet eden güçlü bir zihinsel alan açmaktadır. Sadece bilime dayalı ve rasyonel çevre eğitiminin sınırlarını aşan eko-sanat eğitimi, meselelere çok daha yaratıcı, esnek ve duygusal tepkiler üretilmesini olanaklı kılmaktadır (Inwood, 2008, s.58). Eleştirel ve mekân odaklı pedagojilerle desteklenen bu eğilim, bireyleri içinde yaşadıkları topluluğun ve coğrafyanın sorumlu birer parçası olarak hareket etmeye yönlendirmektedir (Graham, 2007, s.379). Böylece sanat, yalnızca doğanın estetik bir kaydını tutma işlevinden sıyrılmakta; bozulan ekosistemleri iyileştirme ve sürdürülebilir bir gelecek vizyonu oluşturma görevini de aktif olarak üstlenmektedir (Blandy vd., 1998, s.231).

Çok boyutlu krizlerle başa çıkmada insanı evrenin mutlak hakimi olarak gören insan merkezci bakış açılarının sınırları da çağdaş sanat eğitimiyle yoğun biçimde sarsılmaktadır. Bugün sanat eğitimi, dünyayı yalnızca insanların değil,

tüm canlıların eşit, ortak yaşam alanı olarak kabul eden post hümanist felsefelerden derinlemesine beslenmektedir. İnsanlar, diğer türlerle ve çevreyle olan karşılıklı ilişkilerini sadece kontrol veya sömürü üzerinden değil, empatik bir bağlılık üzerinden de kurmayı öğrenmektedir. Bu etik farkındalık, bireylerin doğa karşısındaki egemen duruşlarını eleştirel bir süzgeçten geçirmelerine kapı aralamaktadır (Kallio-Tavin, 2020, s.300). Özellikle ekolojik sorunlar ekseninde gelişen çağdaş sanat projeleri, hiyerarşik yapıları reddederek hepimiz için daha saygılı, adil ve bütüncül yeni yaşam biçimleri teklif etmektedir.

Günümüzün hızlı değişimleri, geleceği tasarlarken net ve kesin öngörülerde bulunmayı imkânsız hale getirmektedir. Spekülatif tasarım ve gelecek okuryazarlığı tam da bu noktada, öngörülemeyen bir dünyaya uyum sağlamayı gerektirmektedir. Sanat eğitimi bu doğrultuda öğrencilere en kritik yetkinliklerden olan belirsizliğe tahammül etme yetisi ve bilişsel esneklik kazandırmaktadır. Endüstriyel eğitimin tek tip, öngörülebilen ve mekanik sonuç odaklı yapısı, çağdaş sanatın çok ihtimalli yapısıyla kırılmaktadır (Jové ve Farrero, 2018, s.333). Öğrenme süreci, sadece belli hedeflere adım adım ulaşmaktan ziyade, anlık gelişen ve mevcut bilgi çerçevelerini yıkan beklenmedik olaylar etrafında şekillenmektedir (Atkinson, 2012, s.9) Bu olaylar, öğrencilerin bilinmezlik karşısında korkuya kapılıp donakaldığı krizler olmaktan çıkarak, onların cesaretle yeni denemeler yapmasını ve yepyeni anlamlar inşa etmesini sağlayan fırsatlara dönüşmektedir (O'Donoghue, 2015, s.105).

Öğrenciler çağdaş sanat deneyimleri aracılığıyla bilinen, güvenli dünyadan çıkarak, henüz yaşanmamış olası dünyaların potansiyellerini spekülatif bir biçimde test etme imkânı bulmaktadırlar. Doğrunun tek olmadığı, öğreticinin tüm cevapları elinde tutmadığı bu açık uçlu öğrenme ortamları, öğrencileri ihtimaller üzerine zihin yormaya ve farklı varoluş biçimlerini hayal etmeye yönlendirmektedir (O'Donoghue, 2015, s.105, s.110). Bu süreçte hakikat, sabit ve tartışılmaz bir gerçeklikten ziyade, eylemlerle ve sanatsal müdahalelerle şekillenen, sürekli yeniden doğan dinamik bir yapı haline gelmektedir (Atkinson, 2012, s.6). Sanat eğitimi, öğrencilerin henüz var olmayan ancak inşa edilebilecek alternatif gelecek senaryolarını korkusuzca prova ettikleri bir zihinsel laboratuvar işlevi görmektedir (Jové ve Farrero, 2018, s.342). Böylelikle öğrenciler, kalıplaşmış ve ezberlenmiş kurallara körü körüne bağlı kalmaksızın, kendi rollerini tayin edebilen esnek gelecek okuryazarı bireyler haline gelmektedirler.

21. yüzyılda sanat eğitiminin paradigması, estetik sınırların ötesine geçerek eleştirel, dünyayla bağ kuran ve toplumsal dönüşümü amaçlayan bir karakter kazanmıştır. Yalnızca el becerisine dayanan zanaat geleneği ve biçimsel kurallar bütünü, yerini çağımızın içinden çıkılmaz sorunlar olarak ifade edilen kriz-

lerle başa çıkabilecek kavramsal bir derinliğe bırakmıştır. Teknoloji çağı, artık statik bilginin depolanmasını değil, devasa bilgi ve imge akışı içinde doğru filtrelemeyi yapmayı, bu imgeleri dönüştürmeyi ve bunlarla yaşamayı zorunlu kılmaktadır. Sanat eğitimi, öğrencileri dogmatik yapılarından kurtararak, krizler ve belirsizlikler karşısında esneyebilen, yaratıcı zekâlarını kullanarak daha yaşanabilir dünyalar düşleyebilen ve bu dünyaları spekülatif olarak önceden tasarlayabilen donanımlı gelecek okuryazarlarına dönüştürmeyi amaçlamaktadır.

Spekülatif Tasarımın ve Tasarımın Ontolojik Dönüşümü

Spekülatif tasarım, tasarımcıların genellikle kurgusal senaryolar aracılığıyla mevcut gerçekliği sorguladığı ve geleceğe dair tartışmalar başlattığı, ufuk açıcı bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir (Barendregt ve Vaage, 2021, s.375). Günümüzde giderek ivme kazanan bu tasarım pratiği, geleneksel yöntemleri bir kenara bırakarak ticari kısıtlamaları ve piyasa beklentilerini tamamen reddetmektedir. Bunun yerine kurguyu, fütüristik modelleri ve alternatif dünyaları sunmak için temel bir araştırma yöntemi olarak kullanılmaktadır (Auger, 2013, s11). Burada hedeflenen süreç, yalnızca bir tüketim objesi üretmenin ötesine geçerek; bireyin teknolojik dönüşüm, çevresel sürdürülebilirlik ve iklim krizi gibi hayati meselelerle kurduğu ontolojik ilişkiyi yeniden değerlendirmesine imkan tanıyacak spekülatif alanlar yaratmaktır.

Tarihsel sürece bakıldığında geleneksel ergonomi yaklaşımları, ürünleri öncelikle faydacı bir bakış açısıyla ele almıştır. Bu yaklaşımlar endüstriyel üretim hatlarına uygun, kullanılabilir ve işlevsel nesnelere yaratmaya odaklanmıştır (Chen vd., 2023, s.3). Günümüzde pek çok tasarım okulunda, tasarımın doğası gereği her zaman iyi sonuçlar doğurduğu ve temel amacının yalnızca konfor sağlamak ya da problem çözmek olduğu yönünde genel bir kabul vardır. Ancak bu yerleşik kabuller, tasarımın toplumsal etkilerini daha geniş bir perspektiften tartışmayı sınırlayabilmektedir (Mitrovic vd., 2021, s.19). Ne var ki, geleneksel tasarımın bu dar, rasyonel ve faydayı önceleyen çerçevesini kırmak bazen oldukça güç olabilmektedir. Her ne kadar tasarımcıların gerçek dışı olana yönelme ve yaratıcı yönleri baskın olsa da, aldıkları eğitim ve sektör beklentileri, onları sürekli olarak somut ve mevcut kanıtlanabilir olana itmektedir (Dunne ve Raby, 2013, s.4).

İngiliz tasarımcılar Anthony Dunne ve Fiona Raby, tasarım dünyasındaki endüstri odaklı statükoyu ve salt faydacı yapıyı eleştirerek mesleğin entelektüel potansiyelini geri kazanmayı amaçlamışlardır. Bu doğrultuda, tasarım yakla-

şimlerini ünlü “A/B Listesi” üzerinden iki karşıt perspektife ayırarak güçlü bir kavramsal zemin inşa etmişlerdir. Bu listede A bölümü ana akım olumlayıcı tasarımı temsil ederken, B listesi ise eleştirel tasarımı simgelemektedir (Helgason vd., 2020, s.386). Basit bir karşılaştırma tablosu olmanın çok ötesinde olan bu metin Dunne ve Raby’nin ticari tasarımın mevcut onaylayıcı ve tek-düze durumunu teşhis ettikleri önemli bir belge niteliği taşımaktadır. Ayrıca bu belge kendi benimsedikleri ucu açık, sorgulayıcı ve eleştirel tasarım türünü tüm dünyaya duyurdukları stratejik bir mikro manifesto işlevi de görmektedir (Lee-Smith, 2019, s.2198). A/B listesi, tasarımcıların nesnelere bakışını kabul-lenici bir noktadan eleştirel bir noktaya taşımayı amaçlamaktadır. Bu değişim, hem sanat hem de toplum için gerekli olan teorik temelleri atmaktadır (Dunne ve Raby, 2013, s.1).

Kavramsal boyutta detaylandırıldığında geleneksel tasarım (A), mevcut durumu pekiştiren, problem çözmeye odaklanan, inovasyon ile doğrudan endüstrinin kârlılık hedeflerine hizmet eden ve kullanıcılara kullanıma hazır kesin cevaplar sunan bir pratik olarak ifade edilmektedir. Buna karşın spekülative tasarım (B), sorun bulmayı önceliklendiren, kabul görmüş normatif varsayımları provokasyonlar ile sorgulayan, bitmiş cevaplar yerine yeni sorular soran ve endüstrinin ihtiyaçlarından ziyade doğrudan toplumun bilişsel gelişiminin hizmetinde olan eleştirel bir boyutta konumlandırılmaktadır (Cordova vd., 2025, s.3). A kategorisine dahil olan pratikler, kültürel, sosyal ve ekonomik beklentilere tamamen uyum sağlayarak nesnelere günümüzdeki tüketim odaklı işleyişini pasif bir şekilde onaylamaktadır. B kategorisine giren tasarım pratikleri ise mevcut durumun yegane ve kaçınılmaz tek olasılık olduğu yanlışlığını kökten reddederek, alternatif değerleri somutlaştıran nesnelere aracılığıyla hakim düzene köklü bir eleştiri getirmektedir (Bardzell ve Bardzell, 2013, s.3298).

Dunne ve Raby, hazırladıkları bu etkileyici manifestoyla birlikte, hayal gücüne dayalı ve ucu açık spekülative tasarımı, ana akım ve ticari tasarımın sadece ‘burada ve şimdi’ye odaklanan, dar görüşlü sorun çözücü yapısının tam karşısına, keskin ve uzlaşmaz bir zıtlık içine yerleştirerek yepyeni bir tartışma alanı açmışlardır (Barendregt ve Vaage, 2021, s.376). Bu ikili karşıtlık o kadar güçlü ve ufuk açıcı bir teorik zemin yaratmıştır ki, güncel akademik araştırmalarda, deneysel çalıştaylarda ve pedagojik ortamlarda tasarımcılar A/B listesinin sınırlarının da ötesine geçmeye, yepyeni yönler tayin etmeye başlamışlardır. Örneğin sorun çözen (A) veya sorun bulan (B) yaklaşımlarına ek olarak, ‘sorun kaldıran’ veya alternatifler sunan ‘sorgulayıcı’ özelliklere sahip, tasarımı bir disiplin olarak kendi içine döndüren kurgusal bir C, D veya E listesinin nasıl olabileceğini tartışmaya açmışlardır (Lee-Smitha, 2019, s.3).

Spekülatif tasarım şemsiyesinin ve B listesinin vazgeçilmez bir yapı taşı olan eleştirel tasarım, insan ihtiyaçlarına mevcut endüstriyel kalıplarla hizmet etmeyi reddetmektedir (Bardzell vd., 2012, s.289). Genel bağlamda spekülatif tasarım; daha çok bilime, laboratuvar ortamındaki teknolojik yeniliklere ve bu teknolojilerin gelecekteki olası potansiyellerine odaklanarak bunları gündelik yaşama uyarlamaktadır. Öte yandan eleştirel tasarım ise, ağırlıklı olarak tasarımın günümüzdeki sosyal, kültürel ve etik etkilerine yoğunlaşarak toplumda kanıksanmış normları hedef almaktadır (Malpass, 2013, s.341). Bu noktada eleştirel tasarımın temel amacı; negatif bir yıkıcılık, karamsarlık veya ulaşılmaz bir vizyon sergilemek değildir. Aksine, izleyici üzerinde düşünsel bir yük bırakarak alternatif gelecek vizyonları üretmek; böylece insanların hâkim önyargılarını sarsarak onları, teknolojik ve toplumsal değişimle gelen yeni değerler sisteminde daha bilinçli ve sorgulayıcı bir biçimde var olmaya teşvik eden pozitif bir eleştiri alanı yaratmaktır (Dunne ve Raby, 2013, s.2).

Bu teorik çerçeveyi doğrudan besleyen, spekülatif ve eleştirel pratiklerle çok yakın akraba olan bir diğer önemli disiplinler arası kavram ise ‘söylemsel tasarım’dır. Söylemsel tasarım, nesnelere yalnızca fiziksel ve pratik fayda sağlayan basit araçlar olarak görmek yerine, onları en temelde fikirlerin, felsefi duruşların ve daha derin ideolojilerin aktarıcıları olarak ele alan özel bir ürün tasarımı kategorisi olarak tanımlanmaktadır (Auger, 2014, s.26). Söylemsel tasarımcılar, yarattıkları estetik veya provokatif eserlerin asıl amacının kullanıcıya gündelik bir ergonomik kolaylık sunmaktan ziyade, tıpkı bir edebiyat eseri veya sinema filmi gibi karmaşık fikirleri topluma iletmek ve izleyiciyi belirlenmiş özel bir konuda aktif olarak diyalog, düşünce ve söylem üretmeye teşvik etmek olduğunu özellikle belirtmektedirler (Johannessen vd., 2019, s.1629).

Geleneksel, olumsuz yaklaşımardan taban tabana farklılaşan tüm bu spekülatif, eleştirel ve söylemsel tasarım pratikleri, mevcut ürün soy ağaçlarının bilinçli ve sistematik çıkarımları yoluyla, var olabilecek ürünleri, sistemleri ve hizmetleri hayal ederek somut ve görünür bir forma dönüştürmektedir (Hanna, 2019, s.2). Tasarım yoluyla düşünsel deneyler yaparak spekülasyon yaratmak, bu eleştirel tutumun en kilit ve dönüştürücü noktasıdır. Bu yaklaşım sadece teknolojinin üretebileceklerini göstermekle kalmaz; olası gelecekler ile toplumların arzuladığı tercih edilebilir gelecekler arasında özgürleştirici bir alan da açmaktadır. Bir başka deyişle, somut gerçeklik ile hayal gücü arasında kurulan bu senaryolar toplumsal meselelerin tartışılması için güçlü birer aracı görevi görmektedir (Dunne ve Raby, 2013, s.2).

Gelecek Okuryazarlığı ve Sanat Pedagojisi

UNESCO gelecek okuryazarlığını, dünyamızın giderek karmaşıklaşan yapısı içindeki belirsizliği etkin bir biçimde yönetme ve geleceği bugünden aktif bir araç olarak kullanma becerisini toplumlara kazandırma şeklinde tanımlamaktadır (Miller, 2015, s.515). Geleneksel eğitim modelleri, genellikle geçmişin verileriyle geleceği kesin bir biçimde tahmin etmeye ve dar kalıplı planlamalar yapmaya odaklanmaktadır. Buna karşılık bu yenilikçi kavram; bireylerin gelecekteki hareket alanlarını geliştirmelerine ve farklı senaryolara dair öngörülerini oluşturmalarına dayanmaktadır (Mangnus vd., 2021, s.1). UNESCO'nun 21. yüzyıl için temel bir yetkinlik olarak sunduğu bu yaklaşım, bireylerin kendi öngörü kapasitelerini geliştirebilmeleri için gerekli olan kuramsal ve yöntemsel temelleri kavramalarını zorunlu kılmaktadır (Facer ve Sriprakash, 2021, s.2). Dolayısıyla gelecek okuryazarlığı, ortaya çıkmakta olan olası veya imkânsız gibi görünen gelecekleri öngörme, onları anlamlandırma ve henüz fiziksel olarak var olmayan bu durumlarla düşünsel boyutta etkileşime girme olanağı sağlayan hayati bir üst bilişsel kapasite olarak da değerlendirilmektedir (Wang ve Zhu, 2025, s.2).

Bu tanımların sanat eğitime uyarlanması, öğrencilerin yalnızca mevcut bilgiye maruz kalan pasif birer alıcı olmaktan çıkarak, kendi kişisel ve toplumsal gelecek hayallerini estetik bir düzlemde yeniden üretmelerine olanak tanımaktadır. Erken yaşlardan itibaren uygulanan öğrenci merkezli pedagojilerde, öğrencilerin sadece ne öğrenecekleri değil, kendi geleceklerini nasıl şekillendirecekleri de tartışılarak belirlenmektedir. Bu yaklaşım, söz konusu soyut okuryazarlığı; çocukların bütün benlikleri, duyguları ve düşünceleriyle katıldıkları somut bir hazırlık sürecine dönüştürebilmektedir (Häggeström ve Schmidt, 2021, s.1). Görsel sanatlardan dijital modellemeye kadar pek çok sanatsal yöntem, bireysel ve ortak yaratıcılığı artırarak gelecek kavramının kapsamlı bir şekilde incelenmesine imkân tanımaktadır (Lehikoinen ve Tuittila, 2024, s.2). Bu doğrultuda müfredatlara dahil edilen deneyimsel öngörü pratikleri, henüz var olmayan veya zihinde belirsizliğini koruyan gelecek vizyonlarına odaklanmaktadır. Sanatın çok duyulu yapısı aracılığıyla bu vizyonların daha somut, hissedilebilir ve bütüncül bir biçimde anlaşılabilir kılınmasına doğrudan katkı sağlamaktadır (Myllyoja, J. (2024, s.3).

Spekülatif tasarım pratiğinin kalbinde yer alan ve mevcut sınırları zorlayan 'Ya şöyle olsaydı?' sorusu, sanat pedagojisinde sarsıcı ve dönüştürücü bir kuvvete sahiptir. Öğrencilerin alışlageldik dünyayı çok daha cesur, yenilikçi ve radikal bakış açılarıyla değerlendirmelerini sağlamaktadır (Bendor ve Lupetti, 2025, s.405). Sanat sınıfında sadece mevcut teknolojik veya sosyolojik trend-

leri onaylayıp yansıtmak yerine, alternatif kurgular üzerinden her şeyin nasıl daha farklı olabileceği kökten sorgulanarak, 21. yüzyıl için yeni, adil ve çoğulcu sosyal rüyalar inşa edilmektedir (Nooney ve Brain, 2019, s.221). Öğrenciler, bu temel sorun üzerinde çalışırken yalnızca estetik bir obje veya tüketim ürünü tasarlamakla kalmazlar, kendi varsayımlarını ve toplumsal önyargılarını sorgulayarak yansıtıcı ve güçlü bir eleştirel bilinç de geliştirmektedirler (Aguiar, 2025, s.15). Böylece tasarım eyleminin kendisi, sadece bir üretim eylemi olmanın ötesine geçip, yaratıcı ve düşüncüyü tetikleyen bir araç haline gelmektedir. Bu doğrultuda tasarım eylemi birbirinden tamamen farklı gelecek dünyalarının hayal edilmesine, bu dünyalar üzerine etik tartışmalar yürütülmesine ve eleştirel bir biçimde analiz edilmesine de bir zemin hazırlamaktadır (Li, 2025, s.68).

Sanat derslerine ve atölye ortamlarına dahil edilen bu kurgusal metodoloji, öğrencilerin kemikleşmiş zihinsel kalıplarını kırarak bilişsel esnekliklerini ve yaratıcı problem çözme yetilerini doğrudan beslemekte ve geliştirmektedir. Tasarım kurgusu pedagojisi gibi günümüz eğitim dünyasına giderek daha fazla yerleşmekte olan yenilikçi öğretim modelleri, disiplinler arası yaratıcı tasarım süreci ile güçlü hikâye anlatımını birleştirerek, öğrencilerin yapay zekâ, otomasyon veya iklim krizi gibi geleceğin çok boyutlu zorluklarına karşı çok daha donanımlı, esnek ve analitik olmalarını sağlamaktadır. Öğretimi spesifik alanlara hapsedmeyen bu çok katmanlı, disiplinler arası yaklaşım, olaylara ve olgulara çok daha geniş bir açıdan bakabilmeleri için öğrencilere akademik bir çerçeve sunmaktadır (Vidergor, 2023, s.2). Dolayısıyla, öngörü disiplininin zorunlu kıldığı yenilikçi ve alternatif düşünme yaklaşımlarını sistematik olarak kullanmak, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını ve içsel meraklarını artırmaktadır. Aynı zamanda bu yaklaşım, daha önce hiç karşılaşılmamış potansiyel sorunlara karşı da yaratıcı çözümler üretme reflekslerini de ciddi anlamda geliştirmektedir (Woodgate, 2018, s.33).

Gelecek okuryazarlığını sanat pedagojisi ile daha doğrudan bir bağ üzerinden ilişkilendirdiğimizde, tasarım kurgusu ve bu bağlamda gerçekleştirilen spekülatif nesne üretimi, sınıf ortamında teorik varsayımların somut birer deneyime dönüştüğü en dinamik öğrenme aşaması olarak karşımıza çıkmaktadır. Gelecekte günümüze gelmiş davetsiz misafirler veya kültürel buluntular gibi titizlikle tasarlanan bu anlatsal kurgu nesnelere, etkili birer hikâye üreticisi işlevini üstlenmektedir. Bu nesnelere hem tasarlayan öğrencilerde hem de izleyicide güçlü arzular, tedirginlikler ve derin etik sorgulamalar uyandırmayı hedeflemektedir (Selin, 2015, s.28). Bu bağlamda, hikâye anlatımı artık sadece tasarım süreci bittikten sonra projeyi pazarlamak için eklenen yüzeysel bir eklenti değil, spekülatif tasarımın zihinsel ve fiziksel yapım sürecinin tam merke-

zinde yer alan, ona estetik ve ontolojik bir yön veren organik bir parçası olarak değerlendirilmektedir (Hardy, 2018, s.2). Öğrencilerin bizzat yarattıkları bu kurgusal dünyalar, teknolojik altyapıya sahip ve zenginleştirilmiş anlatılardan oluşmaktadır. Bu yapılar, yeni nesil sosyo-teknik tasarımların kültürel, ahlaki, politik ve ekonomik etkileri üzerine derinlemesine düşünmeyi zorunlu kılarak ufuk açıcı perspektifler sunmaktadır (Maxwell vd., 2019, s.1482).

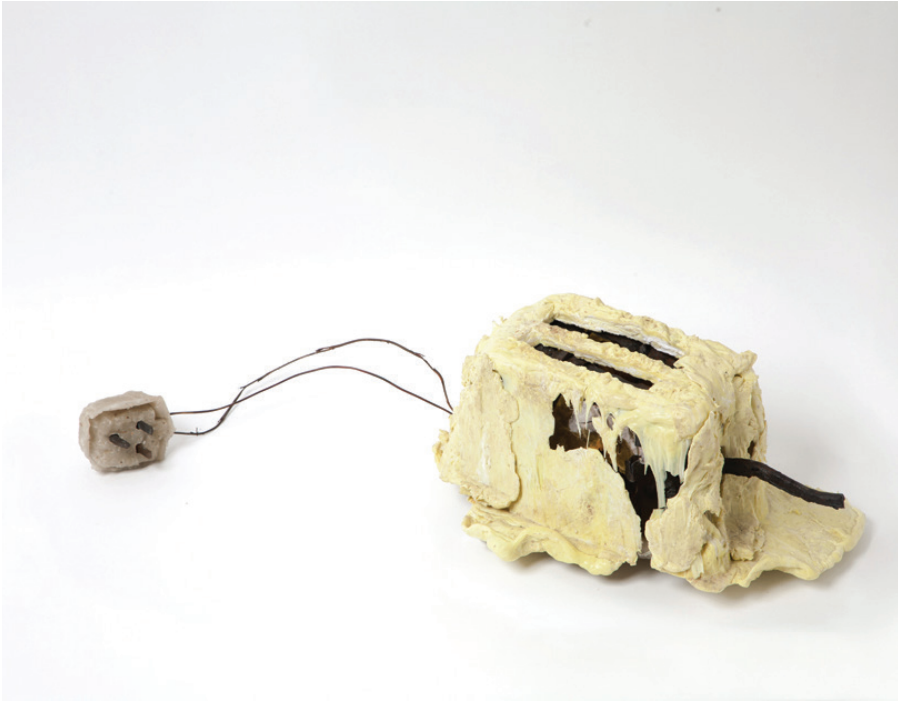
Bütün bu zihinsel, estetik ve pratik yapım süreçleri, öğrencilerin yaklaşan geleceği çaresiz ve edilgen bir şekilde bekleyen sıradan izleyiciler olmak yerine, yaşamak ve var olmak istedikleri o geleceği aktif olarak kendi elleriyle kurgulayan ve yönlendiren birer ‘fail’ olmalarını temin etmektedir. Gençler, okullarındaki spekülative tasarım faaliyetleriyle birlikte, içinde buldukları toplumsal, ırksal ve çevresel krizlerin kendi üzerlerine yapıştırdığı ve âdeta dikte ettiği olumsuz, yıkıcı anlatıları reddederek yepyeni, kapsayıcı ve onarıcı adalet kalıpları inşa eden aktif ‘örüntü kurucular’ haline gelmektedirler (Arada vd., 2023, s.83). Eğitim programlarında geliştirilen bu öncü zihniyetle birlikte gelecek okuryazarlığı, bugünün içinde saklı duran yenilik potansiyelini keşfetmekle birlikte küresel ve yerel belirsizlikler karşısında dönüştürücü, uyum sağlayabilen ve dayanıklı kararlar alabilen sağlam toplumsal özneler de yetiştirmektedir (Barcinas ve Fleener, M. J. (2023, s.137). Uygulanan bu yenilikçi öngörü ve senaryo yöntemleri, bir yandan sınıf içindeki alanlar arası iletişimi ve farklı akademik gruplar arasındaki uyumu artırırken, diğer yandan da ortak ve yaşanabilir bir görüş etrafında uzlaşma sağlanmasına da olanak tanımaktadır (Klakurka ve Irwin, 2020, s.678).

Sanat eğitiminde spekülative tasarım metodolojisinin, eleştirel düşünme ile gelecek okuryazarlığı yetkinliği arasında organik bir köprü görevi gördüğü açıktır. Gelecek okuryazarlığının en temel kavramsal yapısı, kelimenin her iki önemli bileşeninin yani hem epistemolojik ‘gelecek’ bilgisinin hem de metodolojik ‘okuryazarlık’ yeterliliğinin birbiriyle etkileşime girdiği, bütünleştiği ve birbirini anlamlı kıldığı tamamlayıcı ilişkiselliğe dayanmaktadır (Poli, 2021, s.1). Tasarım odaklı sanat atölyeleri ütopyik veya distopyik senaryolar aracılığıyla, teknolojinin ve çevrenin gelecekteki etkilerini hem sanatsal hem de analitik bir bakış açısıyla inceleme imkânı sunmaktadır. Dolayısıyla, spekülative tasarım ve eleştirel sanat pratikleri aracılığıyla okullarda uygulamaya konulan yöntemler, henüz var olmayan geleceklere dair yüzeysel ve sadece söylemsel olan sınırların çok daha ötesine geçmeyi başarmaktadır. Öğrenciler bu alternatif olasılıkları duygusal, görsel, bedensel ve dokunsal boyutlarıyla kavrayıp içselleştirerek, dünyayı değiştirebilecek eleştirel bir zihniyetle donanarak ve pasif bir bekleyenden gerçek, üretken ve aktif bir gelecek okuryazarına dönüşmektedirler (Selin, 2015, s.28).

Spekülatif Tasarım ve Sanat Eğitimi

Sanat ve tasarım eğitiminde gelecek okuryazarlığı, öğrencilerin alışlagelmiş düşünce kalıplarını kırmalarını, günümüz dogmalarını sorgulamalarını ve henüz var olmayan alternatif dünyaları hayal edebilmelerini sağlayan önemli bir bilişsel beceridir. Spekülatif tasarım disiplini, izleyici ile kurgusal tasarım nesnesi arasında somut bir algısal köprü kurmaktadır. Bu disiplin, objeyi sıradan gündelik yaşamdan kasıtlı olarak uzaklaştırıp kurgusal yönünü açığa çıkararak teknolojik, toplumsal ve ekonomik varsayımları sorgulamayı hedeflemektedir (Auger, 2013, s.11). Günümüz dünyasında yapay zeka, otomasyon ve biyoteknoloji gibi alanlar büyük bir hızla gelişmektedir. Bu tür spekülatif tasarım keşifleri, geleceğin nasıl şekillenebileceğine dair somut vizyonlar yaratarak eğitimde yepyeni bir eleştirel pencere açmaktadır (Ostvold Ek vd., 2024, s.628-629).

Spekülatif tasarımın temel ilkelerini ve eleştirel gücünü anlamak adına, güncel tasarım literatüründeki en bilinen örneklerden biri Thomas Thwaites'in *The Toaster Project* adlı çalışmasını incelememiz gerekmektedir (Hanna, 2019, s.6). Thwaites, bu projede marketten sadece birkaç sterline aldığı, seri üretimin ve kullan-at kültürünün isimsiz bir sembolü olan en ucuz tost makinesini tersine mühendislik yöntemiyle en küçük vidalarına kadar parçalarına ayırır. Amacı, cihazı oluşturan plastik, demir, mika ve bakır gibi hammaddeleri doğadan kendi imkanlarıyla çıkarıp sıfırdan, tamamen kendi emeğiyle bir tost makinesi üretmektir (Thwaites, 2011, s.18). 15. yüzyıldan kalma ilkel ve unutulmuş madencilik yöntemleriyle demir cevherini eritmeye çalışmak, plastiği ham petrolden laboratuvar ortamı olmadan üretmek gibi imkansız görevlere girişen Thwaites, yüzyılların birikimiyle oluşan küresel işbölümünü ve teknolojik bağımlılık ağını hiçe sayarak çıktığı bu serüvenin sonunda büyük bir ders almıştır. Aylar süren çabaların ardından, orijinalinden yüzlerce kat daha pahalıya mal olan, kesinlikle çalışmayan, fişe takıldığında muhtemelen ölümcül bir elektrik tehlikesi saçacak olan estetik yoksunu bir tost makinesi üretebilmiştir (Ligtvoet, 2013, s.155).



Görsel 1. Thomas Thwaites, The Toaster Project (Ekmek Kızartma Makinesi Projesi), 2009.

(<https://www.thomasthwaites.com/the-toaster-project/>, Erişim Tarihi: 15. 04. 2026)

Thwaites'in projesi, küresel tedarik zincirlerinin karmaşıklığını ve modern tüketim kültürünün görünmeyen ekolojik-insani maliyetlerini felsefi bir derinlikle sorgulamaktadır. Proje, sadece işlevsel veya estetik bir nesne üretmekten ziyade mevcut gerçeklikle ilişkimizi ve bağımlılıklarımızı tartışmaya açmaktadır (Farias vd., 2022, s.147). Öğrenciler bu kaba eser aracılığıyla eşyaların gerçek değerini ve üretim süreçlerindeki adaletsizlikleri sorgulama imkanı bulabilmektedirler. Bu bağlamda proje, ticari bir çıktı sunmak yerine eylem ve malzemeye dayalı fütüristik senaryoları somutlaştıran bir keşif yolu önermektedir (Celi vd., 2023, 62).

Thomas Thwaites'in bu deneysel çalışması, sanat eğitiminde kuramsal olarak tartışılan ekolojik empati ve eleştirel gelecek okuryazarlığı kavramlarını somut bir uygulama alanına taşımaktadır. Metinde belirtilen tasarımın odağını insan merkezli olmaktan çıkarıp tüm gezegeni kucaklayan bir anlayışa yönelt-

me hedefi, Thwaites'in bir ekmek kızartma makinesini hammadde düzeyinde yeniden var etme çabasıyla görsel bir kanıt dönüşmektedir. Bu süreç, öğrenciye teknik bir üretim aşamasıyla birlikte, küresel tedarik zincirlerinin görünmez kıldığı çevresel maliyetleri ve modern nesnelere arkasındaki devasa sistemi de sorgulatmaktadır. Dolayısıyla çalışma, sanat ve teknolojiyi sentezleyen dört aşamalı pedagojik döngünün kurgunun fizikselleşmesi adımı kusursuz bir örnek teşkil etmektedir. Bu sayede geleceğin tasarımcılarını pasif birer tüketici olmaktan çıkarıp, üretim süreçlerinin etik ve ekolojik sorumluluğunu üstlenen aktif bireylere dönüştürmesine imkan tanımaktadır.

Tüketim kültürü ve teknolojik üretim eleştirisinin yanı sıra, spekülatif tasarım iklim krizi ve çevresel felaketlerle yüzleşmede de son derece aktif bir rol oynamaktadır. Bu alanda öne çıkan *Superflux* stüdyosu, Antroposen çağının ve iklim değişikliğinin zorlu gerçeklikleriyle yüzleşen, insancıl ve yeni materyalist söylemleri başarıyla bir araya getiren çok boyutlu deneyim alanları üretmektedir (Park ve Kim, 2023, s.437). Stüdyonun bu çok boyutlu yaklaşımının en somut örneklerinden biri olan *Mitigation of Shock* (Şokun Azaltılması) projesi, farklı şehirlerdeki sergiler için iki ana aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk gösterim olan Londra Versiyonu, 2017-2018'de Barselona'daki Çağdaş Kültür Merkezi'nde düzenlenen "*After the End of the World*" sergisi için tasarlanmıştır. Bu versiyonda 2050 yılının Londra'sındaki bir daire canlandırılmıştır (Görsel 2). Bu distopik mekansal enstalasyonda, iklim değişikliğinin yıkıcı etkileriyle gıda tedarik zincirlerinin tamamen çöktüğü yakın bir geleceğin Londra dairesi tasvir edilmektedir. Bu kurgusal evde eski akıllı cihazlar birer teknolojik çöpe dönüşmüştür. Ev sakinlerinin derme çatma sis kültürü yöntemleriyle kendi yiyeceklerini yetiştirdiği, insan ile insan-olmayan organizmaların hayatta kalmak için birbirine muhtaç olduğu ortak yaşama dayalı yepyeni bir 'akıllı ev' anlayışı izleyiciye sunulmaktadır (Frydrysiak vd., 2026, s.14). Çalışmanın 2019 yılında güncellenen Singapur versiyonu ise, *ArtScience Museum*'da düzenlenen "*2219: Futures Imagined*" sergisi kapsamında kapsamlı bir şekilde genişletilmiştir (Görsel 3). Bu versiyonda, 2219 yılındaki aşırı iklim koşulları ve buna bağlı gelişen gıda kıtlığı krizini odağına alan, Singapur yereline özgü spekülatif bir gelecek senaryosu kurgulanmıştır.



Görsel 2. Superflux, *Mitigation of Shock* Enstalasyonu, Ev İçi Topraksız Tarım ve İklim Krizi Sonrası Adaptasyon Deneyimi, Londra Versiyonu, 2017. (Hitti, N. (2019). Superflux's Mitigation of Shock shows a "precarious" future impacted by climate change. Dezeen. <https://www.dezeen.com/2019/12/31/superflux-mitigation-of-shock-climate-change-future-imagined/>, Erişim Tarihi: 15.04.2026)



Görsel 3. Superflux, *Mitigation of Shock* Projesi, İklim Krizi Sonrası Kendi Kendine Yeten Bir Mutfak Tasarımı ve Ev İçi Topraksız Tarım Uygulaması Deneyimi, Singapur Versiyonu 2019 (Superflux. (t.y.). *Mitigation of shock (Singapore edition)*). <https://superflux.in/index.php/work/mitigation-of-shock-singapore/>, Erişim Tarihi: 15.04.2026)

Superflux'ın *Mitigation of Shock* projesi, Londra ve Singapur versiyonlarıyla spekülative tasarımın yerel krizlere ve zamanın getirdiği değişimlere göre nasıl farklılaştığını gösteren, öğretici birer model niteliğindedir. Sanat eğiti-

minde spekülatif tasarımın sadece bir senaryo anlatımından ibaret olmadığını göstermektedir. Bu pedagojik yaklaşım, gelecek okuryazarlığını kaçınılmaz bir felaketi beklemek yerine, post-antroposen bir toplumda nasıl bir arada yaşanabileceğine dair alternatif anlatılar geliştirmeye yönelmektedir. Proje, sanat eğitimindeki bireye, geleceğin sadece distopyadan ibaret olmadığını, aksine tasarımın insanın kaynak bulma ve çevresine uyum sağlama konusundaki yaratıcı gücünü ortaya çıkaracak bir gücü olduğunu öğretmektedir. Böylece spekülatif tasarım, öğrenciyi yarının belirsizliğine karşı donanımlı, eleştirel düşünebilen ve etik bir gelecek kurucu olarak yeniden inşa etmeyi amaçlamaktadır.

Superflux, benzer bir felsefeyi sergilediği *Invocation for Hope (Umut Çağrısı)* isimli projesinde ise, iklim krizinin yok ettiği kararmış ağaçlardan oluşan ürkütücü bir ormanın kalbine yeşil, canlı ve sulak bir vaha yerleştirilmiştir. Bu vaha ile insan kibrinin küllerinden doğan dirençli bir ekosistemin şiirsel tasviri yapılmaktadır (Kinnee vd., 2023, s.2). Sanat eğitimi bağlamında bu proje, insanın doğa üzerindeki hakimiyetinden vazgeçerek onunla eşit haklara sahip bir paydaş olma ihtimalini gündeme getirmektedir. Bu yerleştirme, gelecek okuryazarlığını felaketin ötesini görebilme yeteneği olarak yeniden tanımlamaktadır. Sanat eğitimindeki bireyi karamsarlıktan çıkarıp doğanın dirençli gücüyle uyumlu, yeni bir yaşam formu tasarlamaya davet etmektedir. Bu yaklaşım, tasarımın etik sorumluluğunu sadece insan ihtiyaçlarına cevap vermekten çıkarıp, gezegenin bütününe hizmet eden bütünleşmiş bir estetik anlayışa dönüştürmektedir.



Görsel 4. *Invocation for Hope* (Umut Çağrısı), Viyana, 2021
(Superflux. (t.y.). *Invocation for hope*. Superflux <https://superflux.in/index.php/work/invocation-for-hope-3/#>, Erişim Tarihi: 15.04.2026)

İncelenen *Mitigation of Shock* ve *Invocation for Hope* projeleri, spekülâtif tasarımın sanat eğitimindeki rolünün sadece gelecek tahmini yapmaktan ibaret olmadığını açıkça göstermektedir. Bu örnekler, öğrenciyi ve izleyiciyi teorik bir anlatının pasif birer dinleyicisi olmaktan çıkarıp, onları somut bir umut ve ekolojik empatiyle kuşanan aktif bireylere dönüştürmektedir. Sanat eğitiminde gelecek okuryazarlığını tetikleyen bu pedagojik adım, sanat ve teknolojinin disiplinler arası bir yelpazede bütünleşmesine imkan tanımaktadır. Böylece birey, kendi yerel gerçekliği ile küresel krizler arasında özgün bir bağ kurarken; geleceği sadece beklenen bir zaman dilimi olarak değil, bugünden inşa edilen bir sorumluluk alanı olarak deneyimlemektedir.

Superflux'ın iklim krizini ve bu kriz karşısındaki gösterilen refleksleri somutlaştıran bu spekülâtif çalışmaları, izleyiciye ve tasarım öğrencilerine “Küresel felaketler kapımıza dayandığında hayatta kalma pratiklerimiz, teknolojiyle ve diğer canlılarla kurduğumuz ilişki nasıl değişecek?” gibi soruları yöneltmektedir. Stüdyo, böylesi karmaşık sosyo-tekniik meseleleri anlaşılır kılarak çoğulcu geleceklerin inşa sürecine aktif olarak dahil olur ve spekülâtif tasarımı elitist bir sanat pratiği olmaktan çıkarıp katılımcı bir demokrasi aracına dönüştürmektedir (Ye ve Zhang, 2024, s.2). Bu projeler, izleyicide yalnızca çaresizlik ve pasiflik duygusu aşılâyan karanlık kıyamet kurguları olmak yerine; mevcut gidişata karşı eyleme geçme motivasyonu yaratan, ve olası bir ekolojik yıkım karşısında yeni dayanışma formları bulma imkanı veren etkili araçlar olarak öne çıkmaktadır.

Sanat eğitiminde *Toaster Project* ve Superflux'ın provokatif eserleri gibi ikonik örneklerin incelenmesi, öğrencilerin gelecek okuryazarlığı becerisini içselleştirmesi için kavramsal bir zemin hazırlamaktadır. Bu çarpıcı eserler, bireyi teknolojiyi ve düzeni kabullenen edilgen bir özne olmaktan çıkararak, iklim eylemi ve toplumsal dönüşüm için alternatif gelecek senaryolarını kullanan aktif bir aktör haline getirmektedir. Akademik incelemelere göre bu tür etkili bir spekülâtif tasarım pratiği temelde dört aşamalı bir döngü üzerine kuruludur. Bu aşamalar; çözümlenmesi gereken karmaşık bir sorunu *seçme*, mevcut gerçekliğin sınırlarının dışına çıkarak fütüristik alternatifleri *keşfetme*, bu soyut kurguları fiziksel bir forma veya deneyime *dönüştürme* ve nihayetinde izleyiciyi tetikleyecek bir tartışma ortamı yaratarak onları düşünmeye *yönlendirme* şeklindedir (Cordova vd., 2025, s.29). Thwaites'in grotesk tost makinesi veya Superflux'ın iklim krizine uyum sağlamış ev içi tarım sistemleriyle donatılmış gelecek simülasyonları da bu döngünün sonunda ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmalar, “Ya gerçekten böyle olsaydı?” sorularıyla diyalog başlatarak sanat eğitiminde önemli yapı taşları görevi görmektedir (Hohendanner vd., 2024, s.7). Böylece tasarım

süreci, eğitim ortamını yalnızca teknik bir öğrenme alanı olmaktan çıkararak, öğrencilerin dünyayı yeniden kurgulama cesareti kazandığı bir özgürleşme alanına dönüştürmektedir.

Sonuç

21. yüzyılın getirdiği ekolojik, teknolojik ve toplumsal krizler, sanat eğitiminde köklü bir paradigma değişimini zorunlu kılmıştır. Geleneksel olarak salt estetik duyarlılığa ve teknik becerilerin aktarımına odaklanan sanat eğitimi; günümüzde bireylere çağın karmaşık sorunlarıyla başa çıkabilmeleri için çok boyutlu düşünme yetisi kazandıran eleştirel bir pedagojik zemine dönüşmüştür. Bu dönüşüm, sanat eğitimini yalnızca bir el becerisi uğraşı olmaktan çıkararak, toplumsal kodların sorgulandığı ve yaşamla organik bir bağ kurulan özgürleştirici bir müzakere alanı haline getirmektedir.

Gerçekleşen bu pedagojik dönüşümün merkezinde spekülatif tasarım ve gelecek okuryazarlığı kavramlarının bütünleşmesi yer almaktadır. Ana akım tasarımın yalnızca ticari sorunları çözen ve statükoyu onaylayan faydacı yapısına karşılık spekülatif tasarım; kurgusal senaryolar üzerinden mevcut normları sorgulayan ve “Ya şöyle olsaydı?” sorusunu merkeze alan ontolojik bir tartışma alanı açmaktadır. Thwaites’in *The Toaster Project* çalışmasında veya Superflux’ın iklim krizine odaklanan yerleştirmelerinde açıkça görüldüğü gibi, sanatsal üretim artık tüketim kültürünü sorgulatan ve ekolojik empati kurmayı sağlayan somut bir deneyime dönüşmektedir. Bu pratikler, belirsizliği etkin bir biçimde yönetme becerisi olan gelecek okuryazarlığını sanat atölyelerine taşıyarak, öğrencilerin esnek düşünmelerine ve analitik bakış açıları geliştirmelerine olanak tanımaktadır.

Yapılan tüm bu incelemeler ışığında mevcut küresel krizlerin bireyler üzerinde yarattığı çaresizlik ve pasiflik duygusunu aşmanın en etkili yolu, hayal gücünü ve tahammül kapasitesini yeniden yapılandırmaktan geçmektedir. Eğitim sistemleri gençlere yalnızca yaklaşan iklim felaketlerinin veya teknolojik belirsizliklerin karamsar senaryolarını sunmamalıdır; aksine, onlara daha iyisinin ve farklısının mümkün olduğu inancını aşıl原因an araçlar sağlamalıdır. Spekülatif tasarımın sınırları zorlayan yapısı, gençleri geleceği pasif bir şekilde bekleyen edilgen izleyiciler olmaktan çıkarıp, yaşamak istedikleri dünyayı bugünden kurgulayan aktif ‘failler’ ve ‘örüntü kurucular’ haline getirme potansiyeli taşımaktadır.

Sonuç olarak, sanat eğitimi yalnızca insan merkezli bakış açısını aşmalı, do-

ğayla eş-yaratıcı ve hiyerarşi dışı bir ilişki kurarak alternatif yaşam biçimlerinin cesurca prova edildiği dinamik bir laboratuvar işlevi görmelidir. Gelecek henüz kesin çizgilerle belirlenmemiştir; spekülatif tasarım odaklı çağdaş sanat eğitimi ise bireylere o geleceği etik, adil ve estetik bir düzlemde yeniden kurgulama cesaretini sunmaktadır.

Kaynakça

- Addison, N., Burgess, L., Steers, J., & Trowell, J. (2010). Understanding art education. *London and New York: Routledge*.
- Agaoglu, O., & DemİR, M. (2020). The integration of 21st century skills into education: an evaluation based on an activity example. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 7(3), 105-114.
- Aguiar, C. (2025). From Ontological Critique to Redirective Practice: A Framework for Speculative Design Pedagogy.
- Al-Amri, M. (2017). Contemporary trends in art education. *Journal of Arts and Social Sciences*, 7(1), 221-241.
- Anderson, T. (2003). Art education for life. *International Journal of Art & Design Education*, 22(1), 58-66.
- Arada, K., Sanchez, A., & Bell, P. (2023). Youth as pattern makers for racial justice: How speculative design pedagogy in science can promote restorative futures through radical care practices. *Journal of the Learning Sciences*, 32(1), 76-109.
- Atkinson, D. (2012). Contemporary art and art in education: The new, emancipation and truth. *International Journal of Art & Design Education*, 31(1), 5-18.
- Auger, J. (2013). Speculative design: crafting the speculation. *Digital Creativity*, 24(1), 11-35.
- Auger, J. (2014). Living with robots: A speculative design approach. *Journal of Human-Robot Interaction*, 3(1), 20-42.
- Barcinas, S. J., & Fleener, M. J. (2023). Adult education, futures literacy, and deep democracy: Engaging democratic visioning and anticipatory futures for more sustainable futures. *Adult Learning*, 34(3), 131-141.
- Bardzell, J., & Bardzell, S. (2013, April). What is” critical” about critical design?. In *Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems* (pp. 3297-3306).

- Bardzell, S., Bardzell, J., Forlizzi, J., Zimmerman, J., & Antanitis, J. (2012, June). Critical design and critical theory: the challenge of designing for provocation. In *Proceedings of the designing interactive systems conference* (pp. 288-297).
- Barendregt, L., & Vaage, N. S. (2021). Speculative design as thought experiment. *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*, 7(3), 374-402.
- Bendor, R., & Lupetti, M. L. (2025). Teaching speculative design. *International Journal of Technology and Design Education*, 35(1), 403-425.
- Blandy, D., Congdon, K. G., & Krug, D. H. (1998). Art, ecological restoration, and art education. *Studies in art education*, 39(3), 230-243.
- Carroll, K. L. (2006). Development and learning in art: Moving in the direction of a holistic paradigm for art education. *Visual Arts Research*, 16-28.
- Celi, M., Rognoli, V., & Ayala-Garcia, C. (2023). Prototypes for speculative design research. In *The Role of Prototypes in Design Research: Overview and Case Studies* (pp. 61-84). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Charman, H., & Ross, M. (2004). Contemporary art and the role of interpretation. *Tate Papers*, 2.
- Chen, J. F., Lin, P. H., & Lin, R. (2023, July). An exploration of how aesthetic pleasure is related in lighting design. In *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 3-15). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Cordova, D. C., Kelly, N., & Rezayan, L. (2025). A systematic literature review of the speculative design process and a proposed framework for speculative design. *Design Science*, 11, e38.
- Darts, D. (2006). Art education for a change: Contemporary issues and the visual arts. *Art Education*, 59(5), 6-12.
- Duncum, P. (1997). Art education for new times. *Studies in art education*, 38(2), 69-79.
- Duncum, P. (2002). Visual culture art education: Why, what and how. *International Journal of Art & Design Education*, 21(1), 14-23.
- Dunne, A., & Raby, F. (2013). Speculative Everything—Design, Fiction, and Social Dreaming.
- Facer, K., & Sriprakash, A. (2021). Provincialising futures literacy: A caution against codification. *Futures*, 133, 102807.
- Facer, K., & Sriprakash, A. (2021). Provincialising futures literacy: A caution against codification. *Futures*, 133, 102807.
- Farias, P. G., Bendor, R., & Van Eekelen, B. F. (2022, August). Social dreaming toget-

- her: A critical exploration of participatory speculative design. In *Proceedings of the Participatory Design Conference 2022-Volume 2* (pp. 147-154).
- Frydrysiak, S., Hamarowski, B., & Golańska, D. (2026). Why ‘smart’ in smart homes should be plural? Charting the futurescapes of smart living. *Convergence*, 13548565261439279.
- Garber, E. (2004). Social justice and art education. *Visual arts research*, 30(2), 4-22.
- Gil-Glazer, Y. A. (2020). Visual culture and critical pedagogy: From theory to practice. *Critical Studies in Education*, 61(1), 66-85.
- Graham, M. A. (2007). Art, ecology and art education: Locating art education in a critical place-based pedagogy. *Studies in art education*, 48(4), 375-391.
- Gude, O. (2004). Postmodern principles: In search of a 21st century art education. *Art Education*, 57(1), 6-14.
- Häggström, M., & Schmidt, C. (2021). Futures literacy—to belong, participate and act!: an educational perspective. *Futures*, 132, 102813.
- Hanna, J. (2019). An overview of contemporary speculative practice. *SpeculativeEdu*, July, 1-45.
- Hardy, A. (2018). Using design fiction to teach new and emerging technologies. *D&T Practice*, 2018(3).
- Helgason, I., Smyth, M., Encinas, E., & Mitrović, I. (2020, July). Speculative and critical design in education: Practice and perspectives. In *Companion publication of the 2020 ACM designing interactive systems conference* (pp. 385-388).
- Hohendanner, M., Ullstein, C., Miyamoto, D., Huffman, E. F., Socher, G., Grossklags, J., & Osawa, H. (2024). Metaverse perspectives from Japan: A participatory speculative design case study. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 8(CSCW2), 1-51.
- Huhmarniemi, M., Jokela, T., & Hiltunen, M. (2021). Paradigm shifts in northern art, community and environment studies for art teacher education. *Social Sciences & Humanities Open*, 4(1), 100181.
- Hutson, J., Lively, J., Robertson, B., Cotroneo, P., & Lang, M. (2023). *Creative convergence: The AI renaissance in art and design*. Springer Nature.
- Inwood, H. (2008). Mapping Eco-Art Education. *Canadian Review of Art Education: Research and Issues*, 35, 57-73.
- Johannessen, L. K., Keitsch, M. M., & Pettersen, I. N. (2019, July). Speculative and critical design—features, methods, and practices. In *Proceedings of the design society: international conference on engineering design* (Vol. 1, No. 1, pp. 1623-1632). Cambridge University Press.

- Jové, G., & Farrero, M. (2018). Rethinking education through contemporary art. *International Journal of Art & Design Education*, 37(2), 333-344.
- Kallio-Tavin, M. (2020). Art education beyond anthropocentrism: The question of nonhuman animals in contemporary art and its education. *Studies in Art Education*, 61(4), 298-311.
- Kim, H., So, H. J., & Park, J. Y. (2022). Examining the effect of socially engaged art education with virtual reality on creative problem solving. *Educational Technology & Society*, 25(2), 117-129.
- Kindelan, N. (2022). *STEM, theatre arts, and interdisciplinary integrative learning* (pp. 115-153). Springer Nature.
- Kinnee, B., Desjardins, A., & Rosner, D. (2023, April). Autospeculation: Reflecting on the intimate and imaginative capacities of data analysis. In *Proceedings of the 2023 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-10).
- Klakurka, J., & Irwin, B. (2020). The nature and extent of foresight-infused strategy: a case study highlighting the liberal arts academy's future move from traditional education. *foresight*, 22(5-6), 671-687.
- Lampert, N. (2006). Critical thinking dispositions as an outcome of art education. *Studies in Art Education*, 47(3), 215-228.
- Lee-Smitha, M. (2019). Designing Diverse Design Dogmas.
- Lehikoinen, K., & Tuittila, S. (2024). Arts-based approaches for futures workshops: Creating and interpreting artistic futures images. *Futures & foresight science*, 6(3), e182.
- Li, L. (2025). *AI Education and Design Fiction* (Doctoral dissertation).
- Liao, C., Motter, J. L., & Patton, R. M. (2016). Tech-savvy girls: Learning 21st-century skills through STEAM digital artmaking. *Art Education*, 69(4), 29-35.
- Ligtvoet, A. (2013). Toasters in the Technium: Heroic isn't Good Enough: What Technology Wants, by Kevin Kelly. New York: Viking/Penguin Group, 2010, 416 pp., ISBN 9780670022151, Hardcover, 15.49. TheToasterProject: OraHeroicAttempttoBuildaSimpleElectricApplianceFromScratch, by Thomas Thwaites. New York: Princeton Architectural Press, 2011, 192pp., ISBN 9781568989976, Paperback, 19.95.
- Malpass, M. (2013). Between wit and reason: Defining associative, speculative, and critical design in practice. *Design and Culture*, 5(3), 333-356.
- Mangnus, A. C., Oomen, J., Vervoort, J. M., & Hajer, M. A. (2021). Futures literacy and the diversity of the future. *Futures*, 132, 102793.

- Maxwell, D., Pillatt, T., Edwards, L., & Newman, R. (2019). Applying design fiction in primary schools to explore environmental challenges. *The Design Journal*, 22(sup1), 1481-1497.
- Miller, R. (2015). Learning, the future, and complexity. An essay on the emergence of futures literacy. *European Journal of Education*, 50(4), 513-523.
- Mitrović, I., Auger, J., Hanna, J., & Helgason, I. (2021). *Beyond speculative design: past–present–future*. University of Split.
- Myllyoja, J. (2024). Applying drama methods in foresight: Supporting futures agency and creating in-depth futures knowing. *Futures*, 156, 103305.
- Nooney, L., & Brain, T. (2019). A ‘speculative pasts’ pedagogy: Where speculative design meets historical thinking. *Digital Creativity*, 30(4), 218-234.
- O’Donoghue, D. (2015). The turn to experience in contemporary art: A potentiality for thinking art education differently. *Studies in Art Education*, 56(2), 103-113.
- Østvold Ek, M., Paulsen, M., & Trondsen, J. K. (2024). Speculative design through the lens of AI. In *DS 131: Proceedings of the International Conference on Engineering and Product Design Education (E&PDE 2024)* (pp. 627-632).
- Park, S., & Kim, S. (2023). The Exploration of Speculative Design and Materiality in Humanities Discourse. *Archives of Design Research*, 36(4), 437-447.
- Peters, C. (2016). Critical pedagogy and art. *Encyclopedia of educational philosophy and theory*, 1-6.
- Poli, R. (2021). The challenges of futures literacy. *Futures*, 132, 102800.
- Selin, C. (2015). Merging art and design in foresight: Making sense of emerge. *Futures*, 70, 24-35.
- Thwaites, T. (2011). *The toaster project: Or a heroic attempt to build a simple electric appliance from scratch*. Chronicle Books.
- Ulger, K. (2018). The effect of problem-based learning on the creative thinking and critical thinking disposition of students in visual arts education. *Interdisciplinary journal of problem-based learning*, 12(1).
- Vidergor, H. E. (2023). Teaching futures thinking literacy and futures studies in schools. *Futures*, 146, 103083.
- Wang, Y., & Zhu, Y. (2025). Unlocking futures literacy: essential skills for students for an evolving world. *Cogent Education*, 12(1), 2588021.
- Wilson, B. (2003). Of diagrams and rhizomes: Visual culture, contemporary art, and the impossibility of mapping the content of art education. *Studies in Art Education*, 44(3), 214-229.

- Woodgate, D. (2018, September). Foresight as a Tool for Increasing Creativity in the Age of Technology-Enhanced Learning. In *International Conference on Telecommunications* (pp. 21-35). Cham: Springer International Publishing.
- Ye, Y., & Zhang, D. (2024). Co-creating pluralistic futures: A systematic literature review on participatory speculative design.
- Yokley, S. H. (1999). Embracing a critical pedagogy in art education. *Art Education*, 52(5), 18–24.

Görsel Kaynakça

- Görsel 1.** <https://www.thomasthwaites.com/the-toaster-project/>, Erişim Tarihi: 15. 04. 2026.
- Görsel 2.** <https://www.dezeen.com/2019/12/31/superflux-mitigation-of-shock-climate-change-future-imagined/>, Erişim Tarihi: 15.04.2026.
- Görsel 3.** <https://superflux.in/index.php/work/mitigation-of-shock-singapore/>, Erişim Tarihi: 15.04.2026.
- Görsel 4.** <https://superflux.in/index.php/work/invocation-for-hope-3/#>, Erişim Tarihi: 15.04.2026.

6. BÖLÜM

“KÖKLER” SERGİSİ ÜZERİNDEN TEKSTİL SANATINDA GÖÇ, HAFIZA VE KİMLİK

Öğr. Gör. Dr. Fatma KAYA

Harran Üniversitesi / OSBMYO /

Tekstil, Giyim, Ayakkabı ve Deri Bölümü,

e-mail: f-kaya@harran.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-0741-6792>

Giriş

İnsanlık tarihi boyunca topluluklar, daha iyi yaşam koşulları bulmak ya da çeşitli tehditlerden uzaklaşmak amacıyla yaşadıkları yerleri terk ederek başka coğrafyalara yönelmişlerdir. Burada gidilen yere taşınan yapılar düşünüldüğünde göç yalnızca mekânsal bir yer değiştirme değil, aynı zamanda toplumların sosyal, ekonomik ve kültürel yapısını biçimlendiren köklü bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Günümüzde de birçok ülke, göç alma ve göç verme süreçleri üzerinden bu uluslararası hareketliliğin etkilerini çok boyutlu biçimde yaşamaktadır.

Daeiri’ye (2016) göre göç, bireylerin yalnızca fiziksel olarak yer değiştirmesine değil, aynı zamanda kültürel değerlerini, kimliklerini ve yaşam biçimlerini yeni çevrelere taşımalarına da aracılık etmektedir. Bu bağlamda birey göçle birlikte geldiği yeni ortamda varoluş süreçlerinde yaşadığı kültürün izlerini yansıtarak yaşamını şekillendirmektedir. Hemen her toplulukta insanlık tarihinin en eski üretim alanlarından biri olan tekstil yapılarında bu sürecin okunmasında simgesel anlatımlar sunmaktadır. Bu noktada tekstil yalnızca ihtiyaçlar doğrultusunda geliştirilen işlevsel bir gereç ya da gündelik kullanım nesnesi ola-

rak değerlendirilemez. Buradaki üretim alanı çerçevesinde kullanılan lif, iplik, kumaş vb. malzemeler diğer yandan dokuma, örme, boyama, baskı, işleme vb. teknikler varlık alanı oluşturdukları toplumların estetik anlayışını, sosyal yapısını, ritüellerini, sembolik kodlarını ve kültürel kimliklerini taşıyan çok katmanlı bir anlatı alanı oluşturmaktadır. Bu nedenle tekstil, hem maddi kültürün hem de kültürel belleğin okunabilirliğini sağlayan alanlardan biri olarak ele alınmaktadır.

Tekstil yapıların sanat alanındaki konumu, özellikle çağdaş dönemde zanaat ile sanat arasındaki sınırların sorgulanmasıyla yeni bir boyut kazanmıştır. Tok (2024) çalışmasında 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren tekstilin, zengin el sanatları geleneği ile çağdaş sanat yaklaşımları ve teknolojinin de olanaklarından etkilenen bir plastik sanat dalı olarak kabul görmeye başladığını ifade etmektedir. Bu alanda yapılan çalışmaların, sanatçının kavramsal yaklaşımına, eserle kurulan ilişkiye ve sergilenme biçimine göre lif sanatı, tekstil sanatı, çevresel sanat, yerleştirme gibi farklı başlıklar altında ele alındığı bilinmektedir. Bu noktada göç, hafıza ve kimlik gibi kavramlar, sanatçıların üretim süreçlerinde tekstil yapıların düşünsel ve estetik kurgusunu biçimlendiren başlıca temalar arasında yer almaktadır.

Plastik Sanatlar alanındaki tekstil sanatı uygulamaları, yalnızca biçimsel özellikleriyle değil, aynı zamanda taşıdıkları kavramsal içerikle de önem kazanmaktadır. Bu bağlamda söz konusu uygulamalar; malzeme, renk, doku, teknik ve form gibi tasarımı belirleyen temel öğelerin birbiriyle kurduğu ilişkiler üzerinden incelenirken, göç, hafıza ve kimlik gibi temaların görünür kılındığı çok katmanlı anlatım alanları olarak da değerlendirilmektedir. Bu noktada tekstil sanatının diğer sanat disiplinleriyle kurduğu etkileşim, bu üretimlerin disiplinlerarası niteliğini güçlendiren önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Çağdaş sanat bağlamında tekstil malzemenin öne çıkmasının temel nedenlerinden biri, kişisel deneyim ile toplumsal tarihi aynı yüzeyde buluşturabilmesidir. Lif, iplik ve kumaş gibi malzemeler; dikme, sökme, ekleme, katlama gibi müdahalelerle yalnızca estetik ve biçimsel arayışların taşıyıcısı olarak değil üretim sürecinde hafızayı, bedensel deneyimi ve kimlik inşasını görünür kılan ifade araçları hâline gelmektedir. Tekstil sanatı; ev, aidiyet, göç, kırılma, yeniden kurma, hatırlama gibi temaları taşıyabilen özgün bir anlatım alanına dönüşmektedir.

“Kökler” Sergisi; tekstil sanatında göç, hafıza ve kimlik kavramlarının temsil biçimlerini malzeme ve biçim birlikteliği çerçevesinde irdelemekte olup göç, yerinden edilme, aidiyet, kayıp, hatırlama ve yeniden kök salma gibi olguları tekstil yüzeyi ve üç boyutlu tekstil yapılar üzerinden görünür kılmaktadır. Bu çalışma, söz konusu sergiyi merkeze alarak tekstil sanatının kavramsal

anlatım gücünü, yaratıcı üretim sürecini ve disiplinlerarası etkileşim boyutunu göç, hafıza ve kimlik ekseninde incelemeyi amaçlamaktadır.

Göç Olgusunun Tekstil Sanatına Yansımaları

Göç kavramı “Ekonomik, toplumsal ve siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret” olarak ifade edilmektedir (TDK, t.y.). Küresel ölçekte ele alınan göç olgusu bağlamında, Çeken ve Kurtuluş (2023), sanatın evrensel bir dil taşıdığını belirtmekte; göç gibi evrensel bir durumun sanatı yerel sınırların ötesine taşıyarak evrensel bir nitelik kazandırdığını vurgulamaktadır. Oskay (2021) çalışmasında, diaspora temalı çağdaş lif sanatı örneklerinde ‘öteki’, ‘bellek’ ve ‘kimlik’ kavramlarının tekstil teknik ve malzemesi aracılığıyla görünürlük kazandığını ortaya koymaktadır. Göç, bireyin yalnızca coğrafi olarak yer değiştirmesini değil; aidiyet, kimlik, hafıza, dil, beden ve gündelik yaşam pratiklerinin yeniden kurulmasını da içeren çok katmanlı bir süreçtir. Bu nedenle çağdaş sanat içinde göç, yalnızca tematik bir başlık değil, aynı zamanda formu, malzemeyi, tekniği ve anlatım yöntemlerini dönüştüren bir olgu olarak değerlendirilmektedir.

Üretimlerdeki iplik, kumaş, dikiş, birleştirme gibi tekstil temelli malzeme ve uygulamalar, çağdaş sanatta bellek, kimlik, aidiyet ve kültürel aktarım gibi kavramları görünür kılan güçlü ifade olanakları nedeniyle, göçün parçaladığı yaşam deneyimlerinin temsilinde etkili anlatım araçlarına dönüşmektedir. Bu yönüyle tekstil sanatı, göçün yalnızca toplumsal boyutlarını değil, bellek, kimlik, aidiyet ve yitirilen ev metaforu etrafında şekillenen deneyimlerini de taşıyabilen bir ifade alanına dönüşmektedir. Göç kavramının ele alındığı Görsel 1’de yer alan “*Topak Ev*” adlı eser Venedik Bienali metnine göre, Orta Anadolu’daki Bektik göçebe topluluğunun çadırlarından referans alınarak üretilmiş olup eserde göç, toplumsal cinsiyet rolleri ve aidiyet duygusu birlikte ele alınmıştır (La Biennale di Venezia, 2024). Bu eser, sanatçının keçe çadır fikri üzerinden şekillendirdiği hafıza, kimlik ve aidiyet eksenindeki önemli yapıtlarından biri olarak öne çıkmaktadır.



Görsel 1: Nil Yalter, “*Topak Ev*”, 1973. (Nil Yalter, “*Topak Ev*”, 1973. <https://www.labiennale.org/en/art/2024/nucleo-contemporaneo/nil-yalter> Erişim Tarihi: 20.03.2026)

Görsel 2’de yer alan eser, Koreli sanatçı Do Ho Suh’un yarı saydam kumaş kullanımıyla geliştirdiği mekânsal kurgu ve kumaş mimarisi anlayışını yansıtmaktadır. Sanatçı, göç ve aidiyet temasını taşınabilir ev fikri üzerinden kurgulayarak, farklı ülkelerde yaşadığı evleri el dikişiyle ve ince detaylarla yeniden üretmekte, bu yapıları büyük ölçekli enstalasyonlara dönüştürmektedir. Kimlik, bellek, göç ve ev kavramları etrafında şekillenen bu eserler, izleyicinin içine girerek deneyimleyebileceği birleşik oda ve geçişlerden oluşmaktadır (Americanart, 2018).



Görsel 2: Do Ho Suh, “*Almost Home*”, 2018. (Do Ho Suh, “*Almost Home*”, 2018. <https://americanart.si.edu/exhibitions/suh> Erişim Tarihi: 20.03.2026).

Benzer biçimde Gülsün Karamustafa da göç, kimlik, sınırlar ve bellek kavramlarını üretimlerinin merkezine yerleştirmektedir. İstanbul Modern ve SALT kayıtları, sanatçının özellikle 1970'ler ve 1980'lerde Türkiye'deki iç göç hareketlerinin yarattığı kültürel melezleşme, kitschleşme ve kırılmaları resim, yerleştirme ve kimi durumlarda duvar halısı gibi tekstil yüzeyler üzerinden yorumladığını göstermektedir. Böylece tekstil, göç deneyiminin ev içi yaşantı, sınıf ve toplumsal dönüşümle kurduğu ilişkiyi taşıyan bir anlatı alanına dönüşmektedir (İstanbul Modern, t.y.; SALT, t.y.). Sanatçı Görsel 3'te yer alan eserde köyden kente göçün yarattığı kültürel dönüşümü ve yer değiştiren yaşam biçimlerini simgesel nesnelere üzerinden görünür kılmaktadır. Demir küfeler içine yerleştirilen geleneksel Türk yorganları, sanatçının diğer eserlerinde de olduğu gibi bağlamından koparılarak yeni bir düzleme taşınmış melez nesnelere olarak hafıza, bellek, kültür ve yersiz yurtsuzlaşma olgusunu izleyiciye aktarmaktadır (Çalışkan, 2019).



Görsel 3: Gülsün Karamustafa, “*Mistik Nakliye*”, Enstalasyon, 1992. (Gülsün Karamustafa, “*Mistik Nakliye*”, Enstalasyon, 1992 <https://saltonline.org/tr/2101/mistik-nakliye> Erişim Tarihi: 22.03.2026)

Tekstil Sanatında Hafıza, Kimlik ve Aidiyet Arayışı

Tekstil; gündelik yaşamla kurduğu güçlü ilişki, bedensel deneyime doğrudan eşlik etmesi, kuşaklar arası aktarılabirliği ve üretim süreçlerinde sunduğu ifade olanakları nedeniyle sanat pratiklerinde sıklıkla kullanılan bir malzeme niteliği taşımaktadır. Lif, iplik, kumaş gibi malzemeler ve dikiş, işleme, sökme, katlama vb. uygulamalar, yalnızca estetik biçimler üretmekle kalmaz; aynı za-

manda temasın, yaşanmışlığın, kullanımın ve zamanın izlerini de bünyesinde taşımaktadır. Sözüer (2019), tekstil materyallerinin ve bu materyallerle ilişkili tekniklerin, ustalık, emek, sabır, değer(lilik), hassaslık ve kalıcılık metaforları üzerinden kendi söylemini ve anlatısını ortak hafızada güçlü bir şekilde yarattığını ifade etmektedir. Bu bağlamda tekstil, bireysel deneyim ile toplumsal hafıza arasında geçirgenlik kuran bir yüzey ve güçlü bir anlatım alanı olarak işlev görmektedir. Özellikle gündelik hayatla iç içe geçmiş oluşu tekstili yalnızca bir nesne değil; aynı zamanda hafızanın taşıyıcısı, kimliğin işaretleyicisi ve aidiyet duygusunun maddi karşılığı hâline getirmektedir. Nitekim bu alanda yapılan çalışmalar, tekstilin kültürel kimliğin aktarımında, toplumsal hafızanın somutlaştırılmasında ve geçmişe ilişkin deneyimlerin sanatsal anlatımında önemli bir araç olduğunu göstermektedir. Oskay (2021), tekstil yapıların işlevsel olarak üretilirken, üretilen toplumun kültürel özelliklerini, teknolojisini, motiflerini, rengini ve kullanım formülünü yansıttığını belirtmektedir. Diğer yandan Tunçok ve Gürgüler (2023), tekstil malzeme ve dikiş tekniklerinin, sanat üretiminde görsel algıyı etkileyen; bellek, algı ve duygularla etkileşim kurarak anlatım olanakları üreten önemli plastik öğeler olduğunu vurgulamaktadır. Arabalı Koşar (2021) ise genel olarak çalışmalarına konu olan üç boyutlu tekstil yapılar özelinde tekstil heykel, lif heykel gibi tanımlamaların bellek ve iletimin güçlü bir unsuru, içsel bir deneyimi, bir diyalog tanımını ve kolektif bir boyutu ifade ettiğini belirtmektedir. Bu noktada tekstil malzemesinin sahip olduğu fiziksel özellikler, verilmek istenilen biçimler aracılığıyla sanatsal bir platforma taşınmaktadır. Bu bağlamda tekstil, yalnızca bir üretim alanı değil; aynı zamanda geçmişini bugüne taşıyan, deneyimi görünür kılan ve kimlik katmanlarını açığa çıkaran güçlü bir anlatı zemini olarak öne çıkmaktadır. Bu kuramsal çerçeve, çağdaş sanat pratiğinde de karşılığını bulmaktadır. Özellikle göç, yerinden edilme, aidiyet kaybı ve kültürel süreklilik gibi meseleler, tekstilin hem maddi hem de simgesel gücü aracılığıyla görünür hâle gelmektedir. Tekstil yüzeyinin sökülme, dikilmeye, yamalanmaya ve yeniden kurulmaya açık yapısı, göç deneyiminin parçalanma ve yeniden yapılanma süreçleriyle güçlü bir paralellik oluşturmaktadır. Bu nedenle çağdaş tekstil sanatı, yalnızca estetik bir üretim alanı değil; aynı zamanda hafıza, kimlik ve aidiyet gibi çok katmanlı meselelerin görünür kılındığı, yorumlandığı ve eleştirel biçimde yeniden düşünüldüğü bir ifade ve düşünme zemini olarak öne çıkmaktadır.

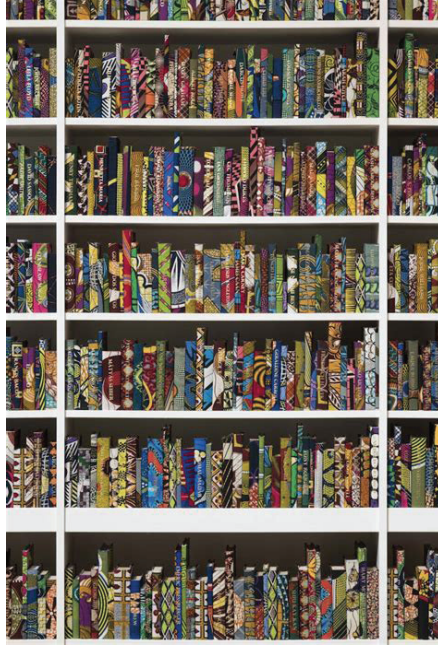
Görsel 4’te yer alan Gözde İlkin’in yapıtı, göç ve hafıza arasındaki ilişkinin tekstil malzeme ve teknikleri aracılığıyla görünürlük kazandığı önemli örneklerden biridir. Pera Müzesi ve İKSV’nın sanatçıya ilişkin metinlerinde de belirtildiği üzere İlkin, buluntu ev içi kumaşlar, perdeler, masa örtüleri ve çe-

yizlik tekstillerle çalışmakta; bu malzemeleri toplumsal ve kültürel kimliğin izlerini taşıyan hafıza nesneleri olarak yeniden anlamlandırmaktadır. Sanatçının kesme, delme, sökme, dikme, işleme ve applike gibi tekniklerle dönüştürdüğü yüzeyler; aile, sınır, aidiyet, toplumsal cinsiyet ve ev içi yaşama ilişkin gerilimleri görünür kılmaktadır. Özellikle aileye ait kumaşların kişisel ve kolektif hafızanın taşıyıcısı olarak yeniden işlenmesi, göç sonrasında parçalanmış ya da yer değiştiren yaşam düzenlerinin tekstil yüzeyinde yeniden kurulmasına olanak tanımaktadır (Pera Müzesi, 2017; İKSV, 2022).



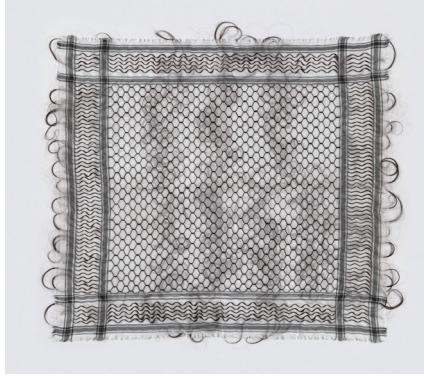
Görsel 4: Gözde İlkin, “*Memory and Now, on Fabrics!*”, 2017 (Gözde İlkin, “*Memory and Now, on Fabrics!*”, 2017. <https://www.peramuseum.org/blog/memory-and-now-on-fabrics-gozde-ilkin/1306> Erişim Tarihi: 22.03.2026)

Küresel olarak da sanat pratiklerinde tekstil yapılar sıklıkla göç ve aidiyet kavramlarının aktarımında eleştirel bir dil olarak kullanılmaktadır. Görsel 5’te yer alan Yinka Shonibare’nin “*The British Library*” adlı yapıtı, geleneksel baskılı kumaşlarla kaplanmış 6.328 kitaptan oluşmaktadır; bu yerleştirmede kitapların bir bölümünün sırtında, Britanya’ya katkıda bulunmuş birinci ve ikinci kuşak göçmenlerin adları yer almaktadır. Yapıt, tekstili yalnızca dekoratif bir unsur olarak değil; sömürge tarihi, hibrit kimlik ve ulusal aidiyet tartışmasının doğrudan malzemesi olarak kullanılmaktadır. Böylece kumaş, estetik bir yüzey olmanın ötesine geçerek tarihsel süreçleri, kültürel aktarımı ve kimliğin çok katmanlı yapısını görünür kılan politik bir araç hâline gelmektedir.



Görsel 5: Yinka Shonibare, “*The British Library*”, 2014 (Yinka Shonibare, “*The British Library*”, 2014 <https://yinkashonibare.com/artwork/the-british-library-2014> Erişim Tarihi: 20.03.2026)

Benzer biçimde, Mona Hatoum’un Görsel 6’da yer alan “*Keffieh*” adlı yapıtında da tekstil, kimlik ve aidiyet kavramlarıyla birlikte ele alınmaktadır. Sanatçı, geleneksel Arap kefiyesini insan saçıyla dokuyarak oluşturduğu yüzeyle beden, ulusal kimlik, cinsiyet ve kırılğan aidiyet meselelerini tek bir tekstil nesnesi ile aktarmaktadır. Burada tekstil, bir yandan tanıdık ve kültürel olarak yüklü bir nesne olarak karşımıza çıkarken, diğer yandan bedensel ve rahatsız edici müdahale nedeniyle de siyasal ve kişisel olanın kesişim noktasına dönüşmektedir. Yapıt, aidiyetin bedensel ve aynı zamanda hassas, kırılğan bir deneyim olduğunu görünür kılmaktadır.



Görsel 6: Mona Hatoum, “*Keffieh*”, 1993 (Mona Hatoum, “*Keffieh*”, 1993. <https://www.tate.org.uk/art/artists/mona-hatoum-2365/exhibition-guide> Erişim Tarihi: 27.03.2026)

Faith Ringgold, yapıtlarında yorgan tekniğini kullanarak tekstil malzemenin sunduğu ifade olanakları üzerinden bellek, kimlik ve aidiyet gibi kavramları betimleyici bir yaklaşımla ayrıntılı biçimde aktarmaktadır. “*Story quilt*” serisindeki örneklerden biri olan Görsel 7’deki “*Tar Beach 2*”, aile belleğini, Siyahi kimliğini, ev duygusunu ve özgürleşme arzusunu aynı yüzeyde bir araya getirmektedir. Ringgold, yorgan tekniğiyle farklı renk ve desende kumaşları birleştirerek tekstili yalnızca bir zemin olarak değil, anlatının kurucu ögesi olarak kullanmaktadır. Burada tekstil, kişisel hikâyeyi kolektif hafızaya bağlayan ve ev kavramını hem fiziksel hem de düşsel bir alan olarak yeniden kuran güçlü bir araç durumundadır.



Görsel 7: Faith Ringgold, “*Tar Beach 2*”, 1990. (<https://www.pafa.org/museum/collection/item/tar-beach-2> Erişim Tarihi: 22.03.2026)

Bu örnekler birlikte değerlendirildiğinde, tekstilin belleği yalnızca temsil eden bir araç olmakla kalmayıp, aynı zamanda onu üreten, taşıyan ve dönüşüme uğratan dinamik bir yapı olduğu görülmektedir. Bireyin mahremiyetini inşa ettiği ev içi mekâna ait tekstil yapılarla kurduğu bağlar, tarihsel olayların görsel temsiline aracılık eden desenler, tekstil yapılarla kurulan kimlik ilişkileri tekstilin çok katmanlı ve çok boyutlu bir hafıza mekânı niteliği taşıdığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda tekstil sanatı, aidiyetin hangi toplumsal, kültürel ve bireysel dinamikler üzerinden kurulduğunu, nasıl değişime uğradığını ve ne tür temsil biçimleri aracılığıyla yeniden üretildiğini kavramada önemli bir düşünsel ve eleştirel çerçeve sunmaktadır.

Görsel 8’de yer alan Sonia Gomes’in “Memory” adlı yapıtı, tekstili yalnızca bir malzeme olarak değil; anı taşıyan bir beden artığı, kültürel kayıt yüzeyi ve dirençli bir yeniden doğuş alanı olarak ele almakta; göç, maneviyat ve kuşaklararası hafıza geçişlerinden yararlanmaktadır. Eserdeki sökülmeler, sarkmalar ve tekrar birleştirmeler göç, kayıp, yokluk, bakım, onarım ve süreklilik gibi kavramları aynı anda çağrıştırmaktadır. Yapıt, parçalanmış olanın yalnızca eksiklik değil, aynı zamanda yeniden kurulabilir bir varoluş biçimi olduğunu betimlemektedir.



Görsel 8: Sonia Gomes, “Memory”, 2004. (<https://www.moma.org/calendar/galleries/5537> Erişim Tarihi: 20.03.2026)

Tekstil malzemeleri ve teknikleri, sanatçıların üretimlerinde hafıza, kimlik ve aidiyet arayışlarını görünür kılan önemli ifade araçları olarak öne çıkmaktadır. Tekstilin gündelik yaşamla kurduğu yakın ilişki, bedensel temasla yüklenmiş yapısı onu yalnızca estetik bir malzeme değil; aynı zamanda yaşanmışlığın, göçün, kaybın ve yeniden var olmanın maddi hafızası hâline getirmektedir. Bu

nedenle çağdaş tekstil yapıtları, kişisel olan ile toplumsal olanı, yerel olan ile küresel olanı ve geçmiş ile bugünü aynı zemin üzerinde buluşturarak izleyiciyi yalnızca bir nesneyle değil, yoğun bir hafıza deneyimiyle karşı karşıya bırakmaktadır.

Göç, Hafıza ve Hatırlama Eylemi Bağlamında Malzeme-Biçim İlişkisi: “Kökler” Tekstil Sergisi

Tekstil, sanatsal yaratımlarda sunduğu olanaklar nedeniyle hafıza ve hatırlama pratikleri bağlamında aktif bir yeniden kurma alanı oluşturur. Akbostancı (1999) tekstili, lif ya da lif haline getirilebilen her türlü malzemeden çeşitli yöntemlerle meydana getirilen, şekillendirilebilen yapılar şeklinde tanımlamaktadır. Plastik sanatlardaki biçim arayışlarında sıklıkla kullanılan tekstil yapılar; esnek, dönüştürülebilir ve çok katmanlı özellikleri nedeniyle sanatçılara geniş ifade olanakları sunmaktadır. Tekstiller, bu özellikleri doğrultusunda, üretim sürecinde düz yüzeyli, rölyefsi ya da üç boyutlu kurguların oluşturulmasına imkân tanıyarak sanatsal üretimde önemli bir malzeme alanı oluşturmaktadır. Dikme, sökme, ekleme, katlama, aşındırma ve yeniden birleştirme gibi tekstil temelli müdahaleler, yüzeyde yalnızca plastik bir etki üretmez; aynı zamanda kayıp, eksiklik, onarım, süreklilik ve iz bırakma gibi düşünsel ve kavramsal süreçleri de görünür hale getirir. Küresel ölçekte geleneksel motiflerin kuşaktan kuşağa aktarılması, çağdaş sanat pratiklerinde ev içi tekstillerin hafıza nesnelere dönüşmesi ve genel olarak tekstilin tarih, mekân ve kimliği taşıyan bir görsel dil olarak kullanılması, hatırlama ediminin tekstil aracılığıyla maddi bir deneyime dönüştüğünü göstermektedir. Tok (2014) çalışmasında başta kumaş olmak üzere tekstil malzemelerinin yaşamın ilk anından itibaren insan ile sıkı ilişkisi, tekstil malzemesi ile gerçekleştirilen yaratıların izleyicide psikolojik duyuşsal bir algı yaratılmasına neden olduğunu vurgulamaktadır. Bu çerçevede tekstil malzemesi, geçmişin yalnızca temsil edildiği bir alan değil; aynı zamanda yüzey üzerinde yeniden işlendiği, yorumlandığı ve duyumsandığı bir hafıza mekânı olarak değerlendirilebilir.

Çalışmaya konu olan “Kökler” sergisi, göç, hafıza ve kimlik arasındaki çok katmanlı ilişkiyi tekstil sanatı aracılığıyla görünür kılan bir anlatı alanı sunmaktadır. Sergi manifestosunda vurgulandığı üzere, göç yalnızca fiziksel bir yer değiştirme biçimi olarak değil; kırılma, kopuş, kayıp, dönüşüm ve yeniden kök salma süreçleriyle birlikte ele alınmaktadır. Bu yönüyle sergi, bireysel deneyim ile kolektif belleği aynı düzlemde buluşturarak tekstili salt bir malzeme olmak-

tan çıkarıp düşünsel ve duyuşsal bir ifade alanına dönüştürmektedir. Serginin merkezinde yer alan temel soru, “köklerin kopup kopmayacağı ya da başka topraklarda yeniden tutunup tutunamayacağı” meselesidir. Bu soru, yalnızca göç eden bedenlere değil, yerinden edilen hafızalara, dönüşen kimliklere ve yeniden kurulan aidiyet biçimlerine de işaret etmektedir. Üretimlerde kullanılan yerel malzemeler, göç edilen yeni yerde tutunma, var olma ve aidiyet geliştirme süreçleri içerisinde bedenin deneyimsel ve simgesel konumunu görünür hâle getirmektedir. Eserlerde estetik düzlemde somutlaştırılan kavramların algısal düzeyde kavranmasında ise biçim temel belirleyici olarak öne çıkmaktadır.

Serginin odak noktasını oluşturan göç olgusu, Görsel 9’da yer alan eserde, farklı yaş ve yaşam evrelerini temsil eden insan figürleri ile çeşitli nesnelere bir araya getirilmesiyle görselleştirilmektedir. Kompozisyonda bavul, geçiciliği, zorunlu hareketliliği, geride bırakılan yaşamı ve taşınabilen belleği temsil eden güçlü bir imge olarak öne çıkmakta olup bu yönüyle yalnızca bir yolculuğu değil, köklerinden koparılan hayatların sıkıştırılmış tarihini ve duyuşsal yükünü de yansıtmaktadır. Örneğin; gül, umut ve duyuşsal bağları, köpek ise sadakat ve yol arkadaşlığını simgelerken; kadın, genç, yaşlı ve çocuk figürleri göçün bireysel ve toplumsal boyutlarını, kuşaklar arası sürekliliği ve deneyim aktarımını vurgulamaktadır. Eser, göç olgusunu hem fiziksel hem de duyuşsal bir hareketlilik olarak tekstil zanaatının olanaklarıyla izleyiciye sunmaktadır.



Görsel 9: Göç, “Kökler” Tekstil Sergisi, 2025.

Sergide sıklıkla yer verilen kadın figürü, hafıza ve kimliğin taşıyıcısı olan

bir mekân olarak kurgulanmıştır. Bu yaklaşım, göç olgusunun sergide yalnızca coğrafi ya da toplumsal bir süreç olarak değil, aynı zamanda bedensel ve duygusal bir deneyim olarak ele alındığını göstermektedir. Kadın bedeni burada belleği taşıyan, travmayı saklayan, kaybı içselleştiren ve tüm bunlara rağmen yeniden üretme potansiyelini koruyan çok katmanlı bir varlık alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla beden, serginin anlatısında sadece bir figür değil, hafızanın maddileştiği ve kimliğin görünür hâle geldiği bir mekân işlevi görmektedir. Görsel 10’da yer alan eserde serginin biçimsel yapısını, tematik içeriğini doğrudan destekleyen bir malzeme ve imge düzeni üzerine inşa edilmiş; kullanılan geleneksel kumaşlar, geçmişle kurulan bağları görünür kılan hafıza yüzeyleri olarak tasarlanmıştır. Geleneksel dokular estetik bir tercih olmanın yanı sıra kültürel sürekliliğin, kuşaklar arası aktarımın ve aidiyet duygusunun maddi karşılığı olarak da ele alınmıştır. Bu kumaşların kullanımı, göçle koparılan köklerin tamamen yok olmadığını; aksine yüzeyde, formda, dokuda, desende yaşamaya devam ettiğini düşündürmektedir



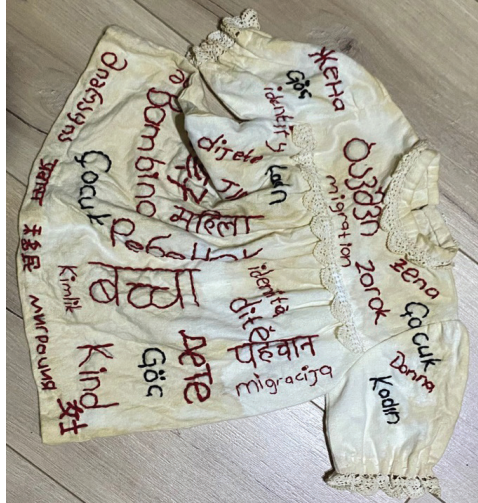
Görsel 10: Parçalanmış Bedenler, Örülü Kimlikler, “Kökler” Tekstil Sergisi, 2025.

Görsel 11’de yer alan eser, doğa ve kadın imgesini iç içe geçirerek bilinçaltının sembolik diline görsel bir alan açmaktadır. Bitkisel öğeler ve kadın portreleri üzerinden kurulan kompozisyon, yaşam, üretkenlik ve dönüşüm temalarını simgesel bir düzlemde yapılandırmakta; baskı ve nakış tekniklerinin birlikte kullanımı ise düş ile gerçek arasındaki geçişin estetik bir karşılığını oluşturmaktadır. Eser, hafıza ve hatırlama ile ilişkili katmanları, büyüme ve yeniden doğuş temalarıyla birlikte görsel bir anlatım üzerinden yeniden yorumlamaktadır.



Görsel 11: Rüyalar, “Kökler” Tekstil Sergisi, 2025.

Aidiyetin, kaybın ve yeniden kök salmanın sembolik bir ifadesi olarak kurgulanan Görsel 12’deki eserde, bebek elbisesi üzerine elde işlenen “göç, kimlik, kadın, çocuk” sözcükleri, farklı diller aracılığıyla evrensel belleğin çoğul yapısını görünür kılmaktadır. Eser, dilin sınırlarını aşan duygusal bir anlatı olarak göçün sessiz tanıklarını ortaya koymakta; dikişin tekrarlanan hareketiyle hem bir onarma pratiği hem de varoluşun kırılğan sürekliliğini temsil eden estetik bir unsur olarak anlam kazanmaktadır.



Görsel 12: Yuva, “Kökler” Tekstil Sergisi, 2025.

İpliklerle oluşturulmuş zemin üzerine yerleştirilen Görsel 13’teki portre, baskı ve boyama tekniği aracılığıyla bireysel ve kolektif hafızanın kesişiminde

bir anlatı alanı sunmaktadır. Eserde kullanılan portre ve bitkiler geçmişin izlerini, hatıraların katmanlarını ve kişisel bellekteki sürekliliğini simgelemektedir. Bu noktada, esere adını veren “anı” kavramı, zaman içerisinde birikmiş deneyim ve hatıraların görsel ve dokunsal katmanlar üzerinden yeniden üretimini sağlanmaktadır.



Görsel 13: Anı, “Kökler” Tekstil Sergisi, 2025.

Sergide yer alan geleneksel kumaşlarla oluşturulmuş Görsel 14’teki maskeler ise kimliğin korunması, gizlenmesi ya da yeniden yapılandırılmasını simgelemektedir. Göç süreçlerinde birey, yeni toplumsal çevreler içinde kimi zaman kendini saklamak, dönüştürmek ya da kabul görebilecek için yeni temsiller üretmek zorunda kalmaktadır. Bu nedenle maske, sergide yalnızca bir örtü değil, toplumsal uyum baskısı ile öz kimlik arasındaki gerilimli alanı ifade eden bir imge konumundadır. Maske, travmatik deneyimlerin açıkça görünür kılınamaması, bazı hatıraların korunmak amacıyla içe çekilmesi ve belleğin kimi katmanlarının sessizlik içinde saklı tutulmasıyla da ilişkilendirilebilir. Eser, “Yüzümüz neydi?”, “Maske olmadan kimiz?” ve “Maskeler aracılığıyla yeni varlık alanları kurulabilir mi?” soruları ekseninde, maskenin yalnızca kimliği örten bir unsur olmadığını; maskeler çıkarıldığında görünür olanın yüz değil, benliğin sınırları, kırılganlıkları ve yeniden kurulma biçimleri olduğunu ifade etmektedir.



Görsel 14: Yüzün Ötesinde, “Kökler” Tekstil Sergisi, 2025.

Sergide kullanılan bavul, kaska, maske, kelebek, çiçekler ve kadın figürü gibi imgeler, yalnızca dekoratif öğeler olarak değil, biçimsel dil aracılığıyla katmanlı anlamlar üreten ve anlatıyı taşıyan sembolik unsurlar olarak işlev görmektedir. Bu imgelerin bir araya gelişi, sergide hem görsel hem de sembolik yoğunluğu artırmaktadır. Özellikle kaska ve iplik gibi doğrudan tekstil üretimiyle ilişkili unsurların yalnızca araç olarak değil, anlatının parçası olarak kullanılması, serginin biçimsel bütünlüğünü kuvvetlendirmektedir. Bu durum, tekstil sanatının üretim süreçlerinin anlamdan bağımsız olmadığını; kesme, sökme, dikme, katlama, bağlama, presleme gibi müdahalelerin aynı zamanda düşünsel bir yapı kurduğunu göstermektedir.

Biçimsel açıdan serginin belirleyici yönü, yüzey müdahaleleri ile anlam üretimi arasında kurulan estetik ve kavramsal bağda somutlaşmaktadır. İplik, kumaş, dikiş, ekleme, katlama ve farklı malzemelerin ve tekniklerin bir arada kullanımı, yalnızca estetik ve plastik bir etki yaratmakla kalmamakta; parçalanma, eksilme, onarma ve yeniden kurma süreçlerini görünür kılarak eserin kavramsal derinliğini güçlendirmektedir. Bu yönüyle serginin biçimsel dili, göçün yarattığı kırılmaları malzemenin sunduğu olanaklar aracılığıyla duyumsatmayı amaçlamaktadır. Katmanlı yüzeyler belleğin çok katmanlı yapısına işaret ederken; eklemeler ve dikişler parçalanmış yaşamların onarılma çabasını görselleştirmektedir. Boşluklar ya da kopuş hissi yaratan geçişler ise kayıp ve eksilme duygusunu temsil eden görsel kurgular olarak okunabilir. Tüm bu katmanlı yapı, kimliğin durağan değil, sürekli dönüşen bir süreç olduğunu ve aidiyet duygusunun da her seferinde yeniden üretilebildiğini düşündürmektedir.

Sonuç

Bu çalışma, tekstil sanatının göç, hafıza ve kimlik arasındaki çok katmanlı ilişkiyi görselleştirmede güçlü bir ifade alanı sunduğunu göstermektedir. Kuramsal çerçeve ve ele alınan sanatçı örnekleri doğrultusunda tekstilin yalnızca estetik ya da işlevsel bir nesne değil; bireysel deneyim, toplumsal bellek ve kültürel aidiyetin maddi ve simgesel taşıyıcısı olduğu anlaşılmaktadır. Lif, ip-lik, kumaş, dikiş, sökme, ekleme ve onarma gibi tekstil temelli malzemeler ve uygulamalar, yüzeyde biçimsel bir düzen kurmanın ötesinde; kayıp, kopuş, yerinden edilme, yeniden kurma ve hatırlama gibi süreçleri ifade eden anlatı araçlarına dönüşmektedir.

Çalışma kapsamında ele alınan sanatçı örnekleri ile “Kökler” sergisi birlikte değerlendirildiğinde, tekstilin göç deneyimini yalnızca temsil eden bir araç değil, aynı zamanda onu yeniden anlamlandıran etkin bir ifade alanı olduğu görülmektedir. Özellikle ev içi tekstiller, bedensel izler, anlatsal yüzeyler, taşınabilir nesnelere ve sembolik imgeler aracılığıyla aidiyetin nasıl kurulduğu, nasıl kırıldığı ve nasıl yeniden üretildiği somutlaşmaktadır. Bu yönüyle tekstil, kişisel hafıza ile kolektif bellek arasında aracılık eden; geçmiş ile şimdi, yerel ile küresel, bireysel olan ile toplumsal olan arasında geçiş bir dil oluşturmaktadır.

“Kökler” sergisi göç, kimlik ve hafıza ilişkisini yalnızca tematik düzeyde değil, malzeme-biçim birlikteliği üzerinden de görselleştirilmesi bakımından önemli bir örnek sunmaktadır. Sergide yer alan bavul, maske, kadın bedeni, çocuk giysisi, çiçek, kelebek ve kasnak gibi imgeler; göçün yarattığı kırılma, kayıp, korunma, dönüşüm ve yeniden kök salma süreçlerini çok katmanlı biçimde yansıtmaktadır. Böylece sergi tekstilin, belleği saklayan bir yüzey olmasının ötesinde, belleği yeniden kuran, taşıyan ve dönüştüren canlı bir anlatı alanı olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak çağdaş tekstil sanatı, göç ve aidiyet meselesini yalnızca görsel bir temsil konusu olarak değil; bedensel, duygusal, kültürel ve politik boyutlarıyla ele alan eleştirel bir düşünme zemini oluşturmaktadır. Bu bağlamda tekstil, hafıza çalışmalarından kültürel kimlik tartışmalarına, çağdaş sanat üretiminden kültürel mirasın yeniden yorumlanmasına kadar geniş bir araştırma ve ifade alanı sunmaktadır.

Gelecek çalışmalarda, farklı coğrafyalardan sanatçı ve sergileri kapsayan karşılaştırmalı incelemelere yer verilmesi, göç, hafıza ve kimlik temalarının tekstil sanatındaki temsil çeşitliliğini daha kapsamlı biçimde ortaya koyabilir. Ayrıca tekstil sanatına ilişkin araştırmalarda yalnızca biçimsel özelliklere değil, malzemenin kültürel geçmişi, kullanım bağlamına ve bellek katmanlarına da

odaklanması önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra göç, kimlik, hafıza, aidiyet temalı sergilerde sanatçı metinleri, izleyici deneyimi ve sergi mekânı ilişkisini birlikte değerlendiren çok yönlü çözümler yapılmıştır.

Teşekkür

“Kökler; Tekstil Sanatında Göç, Hafıza ve Kimliğin İzleri” sergisinin kavramsal çerçevesinin oluşumuna sunduğu değerli katkılar nedeniyle serginin Küratörü Sn. Prof. Dr. Emine TEKER’e; serginin gerçekleştirilmesi ve kurumsal iş birliği sürecindeki desteklerinden dolayı Şanlıurfa Müze Müdürü Sn. Celal ULUDAĞ’a teşekkür ederim.

Kaynakça

- Akbostancı, İ. (1999), *Plastik Sanatlarda Tekstilin Yeri* (Yayımlanmamış sanatta yeterlik tezi), Marmara Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Americanart. (2018), *Almost home*. <https://americanart.si.edu/exhibitions/suh> Erişim Tarihi: 20.03.2026.
- Çalışkan, S. (2019), Gülsün Karamustafa’nın Eserlerinde Köyden Kente Göç Ve Kimlik Olgusu, *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 97–106.
- Çeken, B., & Kurtoğlu, S. (2023), Göç Olgusunun Çağdaş Sanat Yapıtlarına Yansımaları, *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 98–113.
- Daeiri, S. (2016), *Göç Ve Kültürel Kimlik Kavramlarının Lif Sanatındaki Etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Dereci, V. T. (2014), “Doku’nuşlar” Tekstil Sergisi Üzerinden Tekstil Sanatında Mekân, Malzeme, Biçim İlişkisi, *Yedi*, 12, 53–63.
- İstanbul Modern, (2013), *Gülsün Karamustafa, 1946*. <https://www.istanbulmodern.org/koleksiyon/neworientation>
- İKSV, (2022), *Katılan sanatçılar: Gözde İlkın*. <https://www.iksv.org/tr/katilan-sanatcilar/gozde-ilkın> Erişim Tarihi: 22.03.2026.
- Koşar, S. T. A. (2021), Geri Kazanılmış Pamuklu Kumaş Özeline Tekstil Heykele Güncel Yaklaşımlar, *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 287–302.
- La Biennale di Venezia, (2024), *Topak ev (Nil Yalter)*. <https://www.labiennale.org/en/>

art/2024/nucleo-contemporaneo/nil-yalter Erişim Tarihi: 20.03.2026

- Oskay, N. (2021), Çağdaş Lif Sanatçıları Perspektifinden Diaspora Olgusu, *Sanat Dergisi*, 38, 196–215.
- Oskay, N. (2021), Osman Hamdi Bey’in Tablolarında Tekstil Yaklaşımlar Ve Dönemin Kadın Giyim Formlarının Yansımaları, *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 37-54.
- Pera Müzesi, (2017), *Memory and now on fabrics: Gözde İlkin*. <https://www.peramuseum.org/blog/memory-and-now-on-fabrics-gozde-ilkin/1306> Erişim Tarihi: 22.03.2026.
- SALT, (2013), *Mistik nakliye*. <https://saltonline.org/tr/2101/mistik-nakliye> Erişim Tarihi: 22.03.2026.
- Sözüer, Z. D. (2019), Güncel Sanatta Zanaatın Temsili Ve Tekstil Yapıtları Üzerinden İncelenmesi, *Yıldız Journal of Art and Design*, 6(1), 1–13.
- Tunçok, Ş. P., & Gürgüler, M. (2023), Dikiş Teknikleri Ve Sanatsal İfade Unsuru Olarak Tekstil, *Turkish Journal of Fashion Design and Management*, 5(3), 145–158.
- Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük <https://www.tdk.gov.tr> Erişim Tarihi: 20.03.2026

Görsel Kaynakça

- Görsel 1: Nil Yalter, “*Topak Ev*”, 1973. <https://www.labiennale.org/en/art/2024/nucleo-contemporaneo/nil-yalter> Erişim Tarihi: 20.03.2026
- Görsel 2: Do Ho Suh, “*Almost Home*”, 2018. <https://americanart.si.edu/exhibitions/suh> Erişim Tarihi: 20.03.2026.
- Görsel 3: Gülsün Karamustafa, “*Mistik Nakliye*”, Enstalasyon, 1992 <https://saltonline.org/tr/2101/mistik-nakliye> Erişim Tarihi: 22.03.2026.
- Görsel 4: Gözde İlkin, “*Memory and Now, on Fabrics!*”, 2017. <https://www.peramuseum.org/blog/memory-and-now-on-fabrics-gozde-ilkin/1306> Erişim Tarihi: 22.03.2026.
- Görsel 5: Yinka Shonibare, “*The British Library*”, 2014 <https://yinkashonibare.com/artwork/the-british-library-2014> Erişim Tarihi: 20.03.2026.
- Görsel 6: Mona Hatoum, “*Keffiyeh*”, 1993. <https://www.tate.org.uk/art/artists/mona-hatoum-2365/exhibition-guide> Erişim Tarihi: 27.03.2026.

Görsel 7: Faith Ringgold, “*Tar Beach 2*”, 1990. <https://www.pafa.org/museum/collection/item/tar-beach-2> Erişim Tarihi: 22.03.2026.

Görsel 8: Sonia Gomes, “*Memory*”, 2004. <https://www.moma.org/calendar/galleries/5537> Erişim Tarihi: 20.03.2026.

Görsel 9: Fatma KAYA, Göç, “Kökler” Tekstil Sergisi, 2025.

Görsel 10: Fatma KAYA, Parçalanmış Bedenler, Örülü Kimlikler, “Kökler” Tekstil Sergisi, 2025.

Görsel 11: Fatma KAYA, Rüyalar, “Kökler” Tekstil Sergisi, 2025.

Görsel 12: Fatma KAYA, Yuva, “Kökler” Tekstil Sergisi, 2025.

Görsel 13: Fatma KAYA, Anı, “Kökler” Tekstil Sergisi, 2025.

Görsel 14: Fatma KAYA, Yüzün Ötesinde, “Kökler” Tekstil Sergisi, 2025.

7. BÖLÜM

SANAT EĞİTİMİ ARACILIĞIYLA DOWN SENDROMLU BİREYLERLE KURULAN BAĞ VE ETKİLEŞİM SÜREÇLERİNİN ANALİZİ

Simge ASLAN

Yüksek Lisans Öğrencisi, İnönü Üniversitesi

simgeaslan92@gmail.com.

<https://orcid.org/0000-0006-7300-1815>

Giriş

Davranış değiştirme ve geliştirme süreci olan eğitim, bireysel özelliklerin ayrıntılı bir şekilde ele alındığı süreçtir. Bu bağlamda yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinde anlamlı farklılıklar gösteren öğrenciler için sağlanan eğitime özel eğitim denir (Geçen ve diğerleri, 2021:79). Bu bağlamda bakıldığında özel eğitimli bireylerin eğitimi gereksiz ya da önemsiz değildir. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin gelişimi, engelliklerinin giderilmesi yâda rehabilite edilmesi, sosyal yaşama dâhil edilmeleri gibi durumlar için önemlidir (Geçen ve Tomak, 2020: 1955).

Özel eğitimde alanında sanat eğitimi, Down sendromlu bireylerin gelişimini zihinsel ve fiziksel açıdan destekleyen etkili ve çok yönlü bir öğretim aracıdır. Sanat eğitimi, bireylerin bilişsel, dilsel ve sosyal gelişimlerinde görülen farklılıkların yanısıra öğrenme süreçlerinde de alternatif ve destekleyici yaklaşımlar sunar. Birey bu noktada özgüven gelişimini ve sosyal etkileşim becerilerini paylaşma, iş birliği yapma, sosyal kurallara uyum sağlamada birçok kazanım elde eder. Bu süreç Down sendromlu bireyin sosyal yaşantısında kendini değerli hissetmesine ve yaşama aktif bir şekilde adaptasyon göstermesine katkı sağlar.

Özel eğitim kapsamında sunulan sanat eğitimi, Down sendromlu bireylerin kişisel, zihinsel ve fiziksel gelişimleri üzerinde olumlu etkiler yarattığı birçok araştırmalarla ortaya konulmuştur. Sanat eğitimi aracılığıyla kurulan bu bağ pedagojik ilişkinin ötesinde; güven, karşılıklı anlamlandırma rollerini içeren dinamik bir etkileşim alanı da oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra sanat eğitimi, özel eğitimde bireylerin yalnızca bir ürün ortaya koymasına değil, sürecin kendisine odaklanması bakımından da büyük önem taşımaktadır. Süreç odaklı bu yaklaşımda özel bireylerin yaptığı her sanatsal üretim, bir sonuca varmaktan ziyade gelişimi güçlü şekilde destekleyen bir deneyim olarak sunulmaktadır. Özellikle Down sendromlu bireylerde görsel ve dokunsal uyaranlara dayalı öğrenme biçimleri daha etkili olduğundan, sanat etkinlikleri bu bireyler için doğal ve samimi bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Bu durum sanatın, yapılandırılmış akademik bilgi aktarımına dayalı bir süreç olmamakla birlikte, bireyin kendi öğrenme hızına dikkat çeken esnek bir eğitim alanı sunmaktadır.

Sanat Eğitiminde Özel Eğitimin Yeri

Sanat eğitimi bireylerin bütünsel öğrenmelerine yardımcı olmaktadır, bu anlamda sanat eğitimi genel eğitimin bir parçası olarak düşünülmelidir (Kılıç, Parsıl, 2023: 681). Sanat eğitiminin kavramsal çerçevesine bakıldığında, bireyin öğrenmesini ve davranışını geliştirdiği söyleyebilmek mümkündür (Parsıl, Kılıç, 2024: 1198) ve özel eğitim alanında da bireysel farklılıkları merkezinde toplayan, esnek ve kapsayıcı yapısıyla çok önemli bir öğretim yolu olarak değerlendirilmektedir. Özel gereksinimli bireylerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor gelişimlerini desteklemede sanat temelli eğitimleri büyük bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda sanat eğitimi, yalnızca estetik becerilerin kazandırılmasına yönelik değil; aynı zamanda bireyin bütünsel gelişimini hedefleyen, destekleyen bir eğitim süreci olarak ele alınmaktadır. Sanat eğitiminin özel bireyler üzerindeki etkili işlevlerinden biri de, bireyin kendi kendini özgüvenli bir şekilde ifade etmesine olanak tanınmasıdır.

Down Sendromlu bireylerin hayal gücünü geliştirecek, yaratıcılığını destekleyecek kendilerini ifade edecek özgün resim etkinlikleri uygulandığında çocukların kendilerini ifade edemediklerini, ancak bunu kâğıt üzerine renk çizgi ve biçimlerle döktüğü görülmüştür. Özellikle sözel ifade biçimleri sınırlı olan, bu bireylerde, sanat eğitimi duyguların ve düşüncelerin dışı vurulmasını kolaylaştırır. Burada önemli olan nokta, sanatın sadece bir üretim aracı değil, aynı zamanda bir anlatım ve iletişim aracı olarak konumlandırılmış olmasıdır.

Sanat eğitimi, Down sendromlu bireylerde zihinsel işleyişin, yetilerin ve yaratıcılığın gelişimiyle yakından ilişkilidir. Duyu ve algıya dayalı bilişsel süreçler, bu duyuların geliştirilmesi ve yönlendirilmesi için nitelikli uyarılara ihtiyaç duymaktadır. Fiziksel gelişimin belirli bir süreç içinde ve uygun uyarılarla desteklenerek ilerlemesi gibi, zihinsel gelişim de etkili ve yönlendirici uyarılarla güçlenmektedir. Bu bağlamda resim eğitimi, söz konusu gelişim alanlarına katkı sağlayan önemli bir yönlendirici olarak öne çıkmaktadır. Aynı zamanda birey, kendine has düşünme, anlamlandırma ve konumlandırma biçimiyle algıladığı dünyayı görsel anlatım yoluyla ifade etme imkânını sanat eğitimi sayesinde bulmaktadır (Aksu, 2011)



Görsel 1.



Görsel 2.

Sanat Eğitimi Temelli Bağ Kurma ve Etkileşim Süreçlerinin Gelişimsel Boyutları

Sanat eğitimi temelli bağ kurma ve etkileşim süreçleri, bireyin yalnızca sanatsal üretim becerilerini geliştirmesiyle sınırlı olmayan, bunun yanı sıra kavramsal, algısal ve sosyal gelişimini destekleyen çok katmanlı bir yapıya sahiptir. Özellikle sanat eğitimi sürecinde sanat etkinlikleri, bireyin sosyal çevresiyle kurduğu iletişimi güçlendiren, kendini özgün ifade etme biçimlerini çeşitlendiren ve toplumsal etkileşimini artıran önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır.

Bu süre zarfında sanat, birey ile çevresi arasında birleştirici unsur görevi üstlenerek, karşılıklı iletişimi mümkün kılmaktadır. Böylece sanat merkezli etkinlikler, Down sendromlu bireylerde hem kendisini ifade etmesinde hem de sosyal çevresiyle daha sağlıklı ilişkiler kurmasına fayda sağlamaktadır.

Gelişim odaklı değerlendirildiğinde, sanat eğitimi bireyin düşünsel evrelerini destekleyen önemli bir alan oluşturmaktadır. Algılama, dikkat, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi zihinsel beceriler, sanat etkinlikleri sırasında aktif olarak kullanılmakta ve geliştirilmektedir. Aynı zamanda bu süreç, bireyin motor becerilerinin gelişimine de katkı sağlayarak çok yönlü bir gelişim alanı sunmakta ve bireyin bütünsel gelişiminde, sanat eğitimi öğrenmelerinde farklı bilişsel yapıları işe koşarak anlamlı öğrenmelerin de önü açılmış olacaktır (Parsıl, Kılıç, 2024: 75). Down sendromlu bireylerle yapılan grup çalışmaları, bu bireyler arasında etkileşimi belirgin oranda artırmakta ve sosyal bağların güçlenmesine zemin hazırlamaktadır.

Sonuç olarak sanat eğitimi özellikle grup temelli sanat etkinlikleri, bireyler arası iletişimi destekleyen ve ortak üretim süreçlerini destekleyen bir yapı sunmaktadır. Bu süreçte birey hem kendini ifade eden hem de diğer bireylerin ifadelerini algılayan aktif bir katılımcı haline gelmekte, bütün içerisinde ayrıntıyı görebilme, bütün içerisinde parçaları bir araya getirerek bütünü oluşturabilme, ince kas becerileri kazanabilme ve bu yolla üretkenliği zenginleştirme becerilerini kazanmakta (Geçen, Parsıl, 2020:377) ve böylelikle sanat eğitimi, karşılıklı etkileşimin gerçekleştiği canlı bir iletişim ortamı oluşturmaktadır (Elliott W. Eisner, 2002).



Görsel 3. Down sendromlu bireyin çalışması



Görsel 4. Down sendromlu bireylerin çalışması



Görsel 5. Down sendromlu bireylerin çalışması



Görsel 6. Down sendromlu bireylerin çalışması

Bu kısımda yer alan görseller, Down sendromlu bireylerle yapılan sanat etkinliklerinden birer kesit sunmaktadır. Sanat uygulamalarında; baskı, boyama, kolaj ve mozaik gibi farklı teknikler aracılığıyla bireylerin hem duyuşsal hem de ince motor becerilerini geliştirmek amaçlanmaktadır. Süreç boyunca Down sendromlu bireylerin renkleri, dokuları ve malzemeler ile kurdukları etkileşim sonucunda bireysel ifade alanları genişlerken aynı zamanda grup içi iletişimi ve sosyal etkileşimi etkili biçimde güçlendirmektedir.

Yapılan bu sanat etkinlikleri aracılığıyla, özel bireylerin kendi sanatsal üretimlerine aktif olarak katıldıkları, deneyimleyerek öğrendikleri ve becerilerinin geliştiği bir ortam sunmuştur. Bu bağlamda ortaya çıkan sanat etkinlikleri, yalnızca estetik bir ürün olmamakla birlikte, bireylerin kendi iç dünyalarını olduğu gibi yansıtan ve kurulan bağın somut bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Sonuç

Bu çalışma kapsamında Down sendromlu bireylerde sanat eğitiminin duygusal ifade aracı olarak, sosyal etkileşim ve bağ kurma süreçleri üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Elde edilen analizler, sanat eğitiminin yalnızca estetik bir üretim süreci olmadığını, aynı zamanda bireyin kendini ifade etmesine ortam sağlayan ve sosyal ilişkilerini güçlendiren çok yönlü bir yapı olduğunu göstermektedir. Özellikle sözel iletişimde sınırlılıklar yaşayan Down sendromlu bireyler için sanat daha alternatif bir iletişim aracı olarak işlev görmektedir. Bu yaklaşım, John Dewey’in sanat anlayışıyla örtüşmektedir. Dewey, sanatı “bir deneyim biçimi” olarak ele almakta ve bireyin yaşantılarıyla, kendi iç dünyasını doğrudan yansıtmamasıyla doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamaktadır (Dewey, 1934). Bu bağlamda sanat eğitimi sürecinde özel bireylerin aktif katılımıyla, öğrenmenin kalıcılığını artırmakta ve etkileşim süreçlerini daha da güçlü kılmaktadır.

Çalışmada öne çıkan bir diğer bulgu ise, sanat eğitiminin duygusal ifade üzerindeki etkin rolüdür. Down sendromlu bireylerin kendilerini ve özellikle duygularını sözel olarak ifade etmekte zorlandıkları durumlarda sanat etkinliklerinin önemli bir ifade alanı oluşturduğu görülmüştür. Malchiodi’ye göre sanat, “sözcüklerle ifade edilemeyen duyguların dışı vurumunu sağlar” (Malchiodi, 2003). Bu doğrultuda sanat eğitiminin, down sendromlu bir bireyin içsel dünyasını nasıl farklı şekilde dışı vurmasını kolaylaştırdığı, duygusal ve zihinsel bir rahatlama sağladığı görülmektedir. Eisner, sanatın “ifade edilmesi güç olanın ifade edilmesini mümkün kıldığını” belirtmektedir (Eisner, 2002). Bu yaklaşım, sanat eğitiminin yalnızca özel bireyler üzerinde teknik beceriler kazandırmakla kalmayıp aynı zamanda düşünme ve hissetme yetilerini de geliştirdiğini göstermektedir. Sonuç olarak, elde edilen bilgilerle sanat eğitiminin Down sendromlu bireylerin duygusal ifade, sosyal etkileşim ve iletişim becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymakta ve göstermektedir.

Bu çalışma, Down sendromlu bireylerde sanat eğitiminin duygusal ifade süreci üzerindeki katkılarını incelemektedir. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda, sanat eğitiminin özel bireylerde kendilerini ifade etme becerilerini, algısal farkındalıklarını güçlendirdiği ve toplumsal etkileşim süreçlerini olumlu yönde desteklediği sonucuna varılmıştır.

Sanat eğitimi süreci boyunca, Down sendromlu bireyler için bu çok yönlü eğitim yalnızca bir öğrenme aracı değil, aynı zamanda kendilerini zihinsel ve düşünsel açıdan özgürce ifade edebildikleri bir iletişim ortamı sunmaktadır. Bu süreç içerisinde özel bireyler, duygularını, düşüncelerini sözel ifadelerden zi-

yade sembolik şekillerle ifade edebilmekte ve bu ifade şekli onların sosyal ilişkilerini olumlu yönde desteklemektedir. Sanatın yaşantı temelli yapısı, bireyin hem kendisiyle hem de çevresiyle kurduğu ilişkiyi güçlü kılmaktadır (Dewey, 1934). Bununla birlikte ise sanat eğitimi, özel bireylerin özgüven gelişimlerine katkı sağlamakla birlikte, toplumsal etkileşim alanlarına katılımını artırmaktadır. Sanat temelli bu etkinlikler sayesinde down sendromlu bireylerin duygusal olarak bir rahatlama yaşadıkları ve kendilerini daha iyi bir şekilde ifade edebildikleri görülmektedir (Malchiodi, 2003). Bu durum, sanat eğitiminin psikolojik açıdan iyi olma hali üzerindeki olumlu etkisini de ortaya koymaktadır.

Genel bir değerlendirme ile, sanat eğitimi Down sendromlu bireylerin bütüncül gelişimini destekleyen önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda sanat eğitiminin özel eğitim süreçlerinde daha düzenli bir şekilde yer alması gerektiği ortaya konulmaktadır.

Sanat etkinlikleri, bireyin erken dönem öğrenme süreçlerinde yalnızca estetik gelişimi değil, aynı zamanda temel akademik becerilerin kazanımını da destekleyen önemli bir araçtır. Sayı ve renk gibi temel kavramların yanı sıra dikkat, görsel dikkat ve görsel sıralama becerileri gibi bilişsel süreçler, bu etkinlikler aracılığıyla pekiştirilmektedir. Bu bağlamda, matematiksel düşünme ve yazma becerilerinin altyapısı da sanat temelli uygulamalarla oluşturulmaktadır. Nitekim yuvarlama ve yoğurma gibi çalışmalar, ince motor becerilerin gelişimine katkı sağlayarak kalem tutma yeterliğinin ilerlemesine zemin hazırlar.

Öte yandan, kavram öğretiminde görsel sanatlar materyallerinden yararlanılması, öğrenme sürecini somutlaştırarak daha etkili hâle getirmektedir. Renkler, geometrik şekiller ile büyük-küçük ve uzun-kısa gibi karşıtlık içeren kavramların öğretiminde sanat etkinliklerinin kullanılması, bilişsel gelişimi desteklemekte ve soyut ile somut kavramların daha hızlı kavranmasına olanak tanımaktadır. Ayrıca bu süreçte bireylerin bekleme, sabretme ve verilen görevleri yerine getirme yoluyla sorumluluk bilinci geliştirdiği görülmektedir.

Sanat etkinlikleri, fiziksel gelişim açısından el-göz koordinasyonunu güçlendirerek psikomotor becerilerin ilerlemesine katkı sunarken; paylaşma, iş birliği ve sözlü iletişim gibi becerilerin desteklenmesi yoluyla sosyal gelişim alanını da olumlu yönde etkilemektedir (Eren, Geçen ve Çalış, 2019: 182-183).

Kaynakça

- Aksu, M. (2011). Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim süreçleri ve öğretim yaklaşımları. Ankara: Pegem Akademi.
- Dewey, J. (1934). Art as Experience. New York: Minton, Balch & Company.
- Eisner, E. W. (2002). The Arts and the Creation of Mind. New Haven: Yale University Press.
- Eren, A., Geçen, F., & Çalış, D. (2019). Down Sendromlu Çocuklarda Görsel Sanatlar Eğitimi Üzerine Yapılan Bir Çalışma, *Asos Journal*, 7(97), 178-190.
- Geçen, F., Barut, Y., Barut, M. (2021). Sanat ve Eğitim – Sanat ve Özel Eğitim. İçinde F. Geçen, A. Aytaç Editör (Ed.), Sanat Alanları ile A'dan Z'ye Sanat (s. sayfa aralığı179-115) içinde. Gece kitaplığı. [1]
- Geçen, F., & Tomak, A. (2020). Görsel Sanatlar Uygulamaları İle Özel Eğitim Kapsamında Yer Alan Ortopedik Engelli Bireylerin Eğitsel Gelişimleri1. *Journal Of History School (Johs)*. 13(XLVI), 1955-1973.
- Geçen, F., Parsıl, Ü. (2020). Yaratıcılık ve Özel Eğitimli Çocukların Sanat Eğitimi Yoluyla Yaratıcılıklarının Geliştirilmesi, *Pearson Journal Of Social Sciences & Humanities*, Volume 5 Issue 7 <http://www.pearsonjournal.com>
- Kılıç, A.G., Parsıl, Ü. (2023). Teorik ve Pratik Bir İnceleme: Sanat Eğitimi, *Pearson Journal Of Social Sciences & Humanities*, E ISSN 2717-7386 671, DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.8370173>
- Malchiodi, C. A. (2003). Handbook of Art Therapy. New York: Guilford Press.
- Parsıl, Ü., Kılıç, A. G. (2024). Sanat Eğitimi Öğrenme Sürecinde Kullanılan Yöntemler, *Pearson Journal Of Social Sciences & Humanities*, E ISSN 2717-7386 1196, DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.11575817>
- Parsıl, Ü., Kılıç, A.G. (2024). Çoklu Zekâ Öğrenimine Dayalı Görsel Sanatlar Eğitimi, *Avrasya Beşerî Bilim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 4, sayı 1, ISSN: 2791-9990, e-ISSN: 2822-2253

Görsel Kaynakça

- Görsel 1:** Araştırmacıya aittir.
- Görsel 2:** Araştırmacıya aittir.
- Görsel 3:** Araştırmacıya aittir.
- Görsel 4:** Araştırmacıya aittir.
- Görsel 5:** Araştırmacıya aittir.
- Görsel 6:** Araştırmacıya aittir.