



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**KÜLTÜREL KONFORMİZM VE ELEŞTİREL SANAT
PEDAGOJİSİNDE ÇOKLU-KÜLTÜREL YAPILANMALAR**

Hülya DEMİR

Danışman

Prof. Dr. Metin EKER

DOKTORA TEZİ

Temmuz, 2018

TELİF HAKKI

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren üç (3) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Hülya

Soyadı : DEMİR

Bölümü : Güzel Sanatlar Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi : .../.../2018

TEZİN

Türkçe Adı : Kültürel Konformizm ve Eleştirel Sanat Pedagojisinde Çoklu-Kültürel Yapılanmalar

İngilizce Adı : Poly-cultural Structures in Cultural Conformism and Critical Art Pedagogy

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Hülya DEMİR

İmza:

KABUL VE ONAY

Hülya DEMİR tarafından hazırlanan “**Kültürel Konformizm ve Eleştirel Sanat Pedagojisinde Çoklu-Kültürel Yapılanmalar**” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi **Güzel Sanatlar Eğitimi** Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Prof. Dr. Metin EKER)

(Güzel Sanatlar Fakültesi,

Resim Bölümü,

Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Başkan: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Bu tezin **Güzel Sanatlar Eğitimi** Anabilim Dalı’nda **Doktora tezi** olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Tarihi: 13/07/2018

Prof. Dr. Ali ERASLAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

(İmza ve Mühür)

Kızım Yağmur Mina'ya

TEŞEKKÜRLER

Akademik çalışmalarımın gerçekleştirilmesinde, yüksek lisans ve doktora dönemim boyunca 8 yıl süre ile değerli bilgilerimi benimle paylaşarak gelişmem yönünde verdiği desteğinin hayatıma kattığı önemini asla unutmayacağım, Güzel Sanatlar Fakültesi Dekan Vekili saygıdeğer danışman hocam; Prof. Metin EKER'e, bilimsel çalışma yapan her akademisyenin daha diyebilmesinin ve sürekli kendini geliştirmesinin yaşayan bir timsali ve gerek fikir bazında gerek literatür anlamında kıymetli bir bilgi hazinesi olan değerli hocam Prof. Dr. Memduh ERKİN'e, güler yüzü ve önerileri ile araştırma sürecimde manevi destek veren değerli hocam Prof. Dr. Ali BOĞA'ya, tez izlemelerimde özveri ile beni dinleyerek araştırma sürecime katkılarını sunan değerli hocalarım Prof. Dr. Rıfat GÜNDAY ve Dr. Öğretim Üyesi Benan ÇOKOKUMUŞ'a teşekkürü bir borç bilirim. Doktora ders aşamasından yazım aşamasına kadar benden desteklerini bir an olsun esirgemeyen Maarif müfettişi babam Fevzi DEMİR'e ve annem Adile DEMİR'e, çeviriler konusunda ne zaman fikir danışsam engin mesleki tecrübesi ile yanımda olan İngilizce Öğretmeni abim Hakan DEMİR'e ve son olarak doktora tezimin yazım aşamasında beni bekleyen, hayatımın en değerli varlığı kızım Yağmur Mina'ya sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Hülya DEMİR

Samsun, 2018

KÜLTÜREL KONFORMİZM VE ELEŞTİREL SANAT PEDAGOJİSİNDE ÇOKLU-KÜLTÜREL YAPILANMALAR

Doktora Tezi

Hülya DEMİR

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz, 2018

ÖZ

Bu doktora tez çalışmasının konusu sanat eğitiminde çok-kültürlü eğitim yaklaşımlarının yeni bir sanat eğitimi modeli olma potansiyeli taşıyan eleştirel sanat pedagojisi ile sanat eğitimine etki eden kültürel konformizm (uymacılık) kavramı bağlamında nasıl yeni bir sanat eğitimi yapılanması sunabileceğinin tespitlerini yapmak üzerine kurgulanmıştır. Kapsam olarak daha çok kültürün sanat yolu ile çoklu kültür üretimine etkisi üzerine odaklanılmış ve bu odak noktasında konformizm ile ilintisi irdelenmiştir. Konformizmin kültürün ve sanatın bir üst başlığı konumunda yer aldığı tespitinden hareketle bu bağlamda eleştirel bir sanat eğitiminin bu ilişki ağını çözümlemesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Çok-kültürlülükten çok-kültürcülüğe geçişin kültürel gerekçeleri ile eleştirel sanat pedagojisinin pedagojik gerekçeleri arasındaki ilintiyi çoklu-kültürel yeni yaklaşım ile konformist (uygucu/uymacı) yönelimler arasındaki bağlamda incelenip incelenemeyeceğinin saptanması yapılmış ve bu saptamalardan hareketle kültürel konformizmin kültür üretimi ve dağılımı üzerindeki karmaşık ve değişken etkisinin sanat eğitiminde çoklu-kültür olarak adlandırılan yeni bir söylemin ortaya çıkmasına neden olduğu görülmüştür. Çoklu-kültür ve sanat ilişkisi incelendiğinde konformizmin yoğun etki gücünün sanatın fikir ve üretim aşamasının dinamik ve özgün doğasını olumsuz etkilediği ve bu problemin çözümü için eleştirel pedagojinin sanat eğitimi içinde yer almasının önemi bu tez çalışması ile gündeme gelmiştir.

Anahtar Kelimeler : Kültürel konformizm, eleştirel sanat pedagojisi, çok-kültürcülük,

Sayfa Sayısı : 160

Danışman : Prof. Dr. Metin EKER

POLYCULTURAL STRUCTURES IN CULTURAL CONFORMISM AND CRITICAL ART PEDAGOGY

Ph.D. Dissertation

Hülya DEMİR

ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2018

ABSTRACT

This doctoral dissertation focuses on the determination of how multicultural education approaches in art education can offer a new art education structure in the context of critical art pedagogy, which has the potential to be a new art education model, and cultural conformism conception, which influences art education. In scope, more and more cultures have focused on the effect of multi-cultural production through art, and the relationship with conformism has been examined at this focal point. From the conclusion that conformism takes place on an upper title of culture and art, it has emerged that a critical art education has to analyze this relation network in this context. It has been established that the relationship between cultural reasons of multiculturalism and the pedagogical reasons of critical arts pedagogy can not be examined in the context of the multicultural new approach and conformist orientations, and from these findings it can be seen that the cultural conformism is complex and variable on cultural production and distribution effect has led to the emergence of a new discourse in art education called multi-culture. When the relation between multi-culture and art is examined, it has been pointed out with the study of this thesis that the conformism has a negative effect on the dynamic and original nature of artistic ideas and production process and that critical pedagogy is included in art education for solution of this problem.

Key Words : Cultural conformism, critical art pedagogy, multiculturalism, polyculture

Number of Pages :160

Advisor : Professor Dr. Metin EKER

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI.....	II
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	III
KABUL VE ONAY	IV
İTHAF	V
TEŞEKKÜRLER	VI
ÖZ.....	VIVII
ABSTRACT.....	VIII
İÇİNDEKİLER	IX
TABLolar LİSTESİ.....	XII
SİMGELER VE KISALTMALAR	XII
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
I. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1 Problem	2
1.2 Alt Problemler	2
1.3 Araştırmanın Amacı.....	3
1.4 Araştırmanın Önemi	3
1.5 Araştırmanın Yöntemi	3
1.6 Varsayımlar	4
1.7 Sınırlılıklar	4
1.8 Benzer Çalışmalar	4
II. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE	5
2.1 Kavramsal Çözümleme.....	5
2.2 Kültürün Geleneksel Yapısı/Yapılanması.....	9
2.3 Kültürde Çağdaş Biçimlenme	11
2.4 Kültürel Konformizm (Uymacılık)	13
2.5 Kültürün Türleri ve Kültürel Dönüşümler	15
2.5.1 Kültürün Kapsayan-Kapsanan Bağlamında Heterojenite	
(Çoktürelilik) ve Homojeniteliği (Türdeşlik)	15
2.5.2 Çok-kültürlülük	18
2.5.3 Çok-kültürcülük	23
2.5.4 Çoklu-kültür.....	26
III. BÖLÜM: YÖNTEM	30

3.1 Araştırmanın Modeli.....	30
3.2 Veri Toplama Araçları.....	30
3.3 Veri Toplama Tekniği	31
3.4 Verilerin Analizi	31
IV. BÖLÜM: BULGULAR	32
4.1 Kültürel Dinamik Olarak Sanat ve Kültür-Sanat İlişkisinde Yeni	
Bağlamlar	32
4.1.1 Geleneksel Kültür Geleneksel Sanat İlişkisi.....	33
4.1.2 Sanatsal ve Kültürel Dönüşümün Paydaları.....	37
4.1.3 Kültürel Üretim Mekanizması Olarak Sanat.....	39
4.2 Görsel Kültür İçinde Sanatın Yeni Kapsamları.....	41
4.3 Sanatsal Yönelimlere Tesirleri Açısından Kültürel Konformizm	44
4.4 Sanat Eğitiminde Kültürün Konumu	47
4.4.1 Çok-kültürcü Eğitim Anlayışları.....	49
4.4.2 Sanat Eğitiminde Çok-kültürlülük Motivasyonları	52
4.4.3 Sanat Eğitiminde Çoklu-kültürel Konumlandırma	54
4.5 Eleştirel Sanat Pedagojisi	56
4.6 Eleştirel Sanat Pedagojisinde Çok-kültürlülük ve Çok-kültürcülük	
Söylemi	60
4.7 Eleştirel Sanat Pedagojisinde Görsel Kültür Eğitimi	63
4.8 Eleştirel Sanat Pedagojisinde Feminist Sanat Eğitimi.....	67
4.9 Eleştirel Sanat Pedagojisinde Okur-yazarlık Eğitimi.....	71
4.9.1 Kültürel Okur-yazarlık.....	75
4.9.2 Eleştirel Okur-yazarlık	77
4.10 Eleştirel Sanat Pedagojisinde Popüler Kültür.....	80
4.11 Eleştirel Sanat Pedagojisinde Konformizm Bağlamı.....	84
4.12 Kültürel Konformizm ve Sanat Eğitimine Dönük Eleştirel	
Potansiyelleri.....	91
4.13 Çağdaş Sanat Eğitimi Model Önerilerine Çatı Oluşturması	
Açısından Eleştirel Sanat Pedagojisi ve Çoklu-Kültür İlişkisi.....	97
4.14 Sanat-Kültür Eksenine Ait Pedagojik Öngörüler İlgisinde	
Konformizmin Geleceği	103
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	107
5.1 Sonuç.....	107
5.2 Tartışma	110
5.3 Öneriler	115



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Kültürel Ayrımlar	28
Tablo 2: Kültürel Olguların Eleştirel Sanat Pedagojisi ile Kıyaslamaları	108



SİMGELER VE KISALTMALAR

DBAE Disiplin Temelli Sanat Eğitimi

UNESCO Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür
Teşkilatı

IFLA International Federation of Library Associations
and Institutions (Uluslararası Kütüphane Dernekleri ve Kurumları
Federasyonu)



BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Bu doktora tez çalışması Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı'na bağlı olarak 2012 yılında tamamlanmış olan “Eleştirel Teori ve Sosyo-kültürel Bileşeler Ekseninde Eleştirel Sanat Pedagojisi” adlı yüksek lisans tezinde ulaştığım tespitler sonucunda bir devam çalışması niteliğinde hazırlanmıştır. Problem durumu sanat eğitiminin Frankfurt Okulu'na dayanan eleştirel teori ve eleştirel pedagoji ile bağında yeni bir sanat eğitimi modeli olarak sunulabilecek eleştirel sanat pedagojisinin kapsamına ilişkin önemli görülen konformizm, kültürel konformizm, çok-kültürlülük, çokkültürcülük ve yeni bir bağlam olarak çalışma içine yeni bir kavram olarak sunulan çoklu-kültürel yapılanmaların durumsal tespitlerini yapabilmek için belirlenmiştir.

Eleştiri, Frankfurt Okulu'nun adını belirleyecek kadar tesirli bir olgudur. İlk kez Horkheimer tarafından kullanılan *Eleştirel Kuram* kavramı Frankfurt Okulu'nu tanımlamakta kullanılan bir adlandırmadır (Dellaloğlu, 2007). "Frankfurt Okulu farklı disiplinlerin entegrasyonunu, ideolojilerin sorgulanmasını ve kuram ve uygulamanın birlikteliğinde eleştirel düşünme yeteneğinin kazandırılmasını amaçlamaktadır. Eleştirel Teori ise düşüncelerle gerçek arasındaki açıklığı ölçme çabasıdır" (Horkheimer, 2010, s. 42). Eleştirel teorinin kuramsal yapısının tam olarak çizilememesi pedagojik süreçlerde eleştirel yaklaşımların yerleşiklik kazanmasında genel sınırlamalardan özel sınırlamalara gidilmesini güçleştirmektedir. Ancak eleştirel teorinin ideolojik, toplumsal, siyasi, kültürel baskıyı sorgulayan perspektifi ile pedagojik süreçlerde farklı etnik grupların haklarının korunması, demokratik ortamların yaratılması ve farklı kültürlerin değer görmeleri adına yeni bir bakış açısı sunması çok-kültürlü eğitim müfredatlarının yeniden gözden geçirilerek düzenlenmesinde önemli bir yer teşkil etmektedir.

21. yüzyılın teknolojik gelişmelerine bağlı olarak kültürel yapılar yerelliklerinden değer kaybederek evrensel kılınma ve kabul görme çabalarına maruz kalmaktadır.

Bunun yanı sıra konformizm (uymacılık) olgusunun kültürlerin kendi içlerinde devamlılığını sürdürmek adına takındıkları muhafazakar tutumlarına karşılık gelmesinin ve konformizmin demokratik ortamlar üzerindeki baskıcı etkisinin pedagojik süreçlere nasıl yansıdığına tespitinin yapılması da gerekliliği doğmuştur. Çağımızın sanat eğitimi müfredatları kültürel yapıların gelecek nesillere aktarımında öncelikli bir disiplin rolü üstlenmektedir. Kültürün etkileşim halinde olduğu her türlü teknolojik gelişme ve küresel etkileşimler sanat eğitimini de etkilemektedir. Çok-kültürlülükten çok-kültürcülüğe geçişin bir siyasi eğilim olarak gözlemlendiği çağımızda konformizmin yeni çoklu-kültürel formların üretilmesine zemin hazırlaması söz konusu olmuştur. Kültürel konformizmin ürettiği çoklu-kültürel formların çözümlenmesinde sanat eğitiminin eleştirel pedagojiyi referans alarak kuracağı yeni ve post-modern bir sanat eğitimi yapılanmasında kültürü nerede ve nasıl konumlandıracağı önemli bir problem durumuna işaret etmektedir.

1.1 Problem

“Çağdaş pedagojik tartışmaların evrensel kılmaya çaba sarf ettiği çok-kültürlülükten çok-kültürcülüğe geçişin kültürel gerekçeleri ile eleştirel sanat pedagojisinin pedagojik gerekçeleri arasındaki ilintiyi çoklu-kültürel yeni yaklaşım ile konformist (uygucu) yönelimler arasındaki bağlamda incelenip incelenemeyeceğinin saptanması” bu çalışmanın ana problemini oluşturmaktadır.

1.2 Alt Problemler

1. Kültür artık bir direnç odağı mıdır?
2. Temelciliği ve belirleyiciliği açısından “kültür”ün sabit değerler oluşturuculuğunun yanında dinamik değer kaybı ya da dönüşümlere direnci var mıdır?
3. Konformizmin kültürel gerekçe ve sabitlerle olan paralel duruşu çağdaş kültür için de söz konusu mudur?
4. Sanat eğitimi alan birey non-konformist (uymacı olmayan), anti-konformist (uymacı karşıtı olan), konformist (uymacı) sınıflamalarından hangisi içine dâhil olur?

5. Kapsayan-kapsanan ilişkisi açısından bakıldığında kültür, sanat ve eğitim üçlüsünün direnç mekanizmaları, geliştirme olasılıkları ile konformizm, eleştiri ve yapılanma olguları arasında bir bağ olası mıdır?

6. Bireylerin sosyalleşmeleri sonucu kültürel yapılanmalarındaki parçalanmalar ve entegreler onları konformiteye iter mi? Sanat eğitiminin bu noktada nasıl bir etkisi olabilir?

7. Çokkültürlülük, kültürel çeşitliliğin birlikteliğini doğal dengesine odaklı birlik sergileyebiliyorken, çokkültürcülük, kültürel ayrımcılığın sistematik gelişimine odaklı bir dağınıklık sergileyebiliyorken, çoklu-kültürel, bu iki olgudan ne ile nasıl ayrılık gösterebilir?

1.3 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Eleştirel pedagojinin sanatla olan ilintisini konformizm (uymacılık) kavramı ekseninde, çok-kültürlülük, çok-kültürcülük ve yeni bir kavram olarak çalışmada sunulan olan çoklu-kültürel yapılanmalar başlığı altında incelemek, çalışma sonucunda ortaya çıkan bulgular doğrultusunda sanat eğitiminde yeni bir çalışma konusu olabilecek potansiyele sahip olan çoklu-kültürel sanat eğitiminin çerçevesini belirlemek, yeni bağlam ve ilintilerin varlığını keşfetmek, bunun yanı sıra sanat eğitimi müfredatına yansıma durumlarını tespit etmektir.

1.4 Araştırmanın Önemi

Eleştirel pedagojinin çok-kültürcü ve çok-kültürlü yapılanmalar içinde çoklu-kültürel yapılanmaların varlığını sanat ve sanat eğitimi ile sorgulamak, konformizmin (uymacılık) kültür, sanat ve tasarım eğitimiyle olan ilişkisini betimleyerek eleştirel sanat pedagojisinin çağdaş sanat eğitimi modellerine alt yapı oluşturmasını kanıtlayabilmek açısından önemli görülmektedir.

1.5 Araştırmanın Yöntemi

"Kültürel Konformizm ve Eleştirel Sanat Pedagojisinde Çoklu-Kültürel Yapılanmalar" konulu doktora tezi literatür taramasına dayalı bir çalışmadır. Sahip olduğu kuramsal temel ve pedagojik pratikleri ilişkili kılabilen bileşmelerin tespiti ve analizi için kültür, sanat eğitimi, eleştirel pedagoji, eleştirel sanat pedagojisi, konformizm (uymacılık), çok-kültürlülük, çok-kültürcülük gibi konu başlıklarını

inceleyen İngilizce ve Türkçe kitap, dergi, rapor, elektronik kitap ve elektronik dergiler taranmıştır. Çalışmanın yapılanmasında temel yaklaşımı kuram ile eylem arasındaki temel mantığın bağlamsal olarak incelenmesi belirlemiştir.

1.6 Varsayımlar

1-) Bu tez çalışmasının en önemli varsayımını, “kültürel konformizmin (uymacılık) eleştirel sanat pedagojisi ile olan etkileşiminin boyutlarını açığa çıkarma” düşüncesi oluşturmaktadır.

2-) Çoklu-kültürel sanat eğitimi kavramı bu çalışma için bir disiplin olarak değil yeni bir disiplinler pratik olduğu varsayılmıştır.

3-) Eleştirel sanat pedagojisinin kültürel konformizme ait eksenini çoklu-kültürel yapılanmaların ve içeriklerinin oluşturduğu kabul edilmiştir.

4-) Post-modern bir sanat eğitimi olarak kabul edilen eleştirel sanat pedagojisinin post-modern bağlamlarından biri olan konformizm kavramı içinde çoklu-kültürel sanat eğitimsel içerikleri şekillendirebileceği düşünülmüştür.

5-) Bu tez çalışması kültür-sanat ve pedagoji eksenli bir çalışma olup, aralarındaki bileşkenin somut olarak ortaya çıkarılabileceğini varsaymaktadır.

1.7 Sınırlılıklar

Konformizm (uymacılık) kavramı geniş bir disiplin alanında kullanılıyor olmasına karşın sanat eğitimi ile ilgili olarak çok sayıda alan literatürü mevcut değildir. Tez çalışması içinde konformizmin sadece kültür ile olan ilgisi ve sanat eğitimi kapsayıcılığı ile incelenmiştir. Bu araştırma konusu, çok-kültürlülüğü kullanarak eleştirel sanat pedagojisi ve konformizmin çatışmasında yeni bir sanat eğitimi modeli oluşturula bilinir mi sorusuna cevap aramakta ancak yeni bir sanat eğitimi modeli sunmamaktadır. Tez çalışması kültürel konformizm ve çoklu kültürel yapıları içeren yeni bir sanat eğitimi tasarımının kapsam ve muhtevasının neler olabileceğini araştırmak ve hedeflerini belirlemek ile sınırlıdır.

1.8 Benzer Çalışmalar

Yüksek Öğretim Kurulu'nun tez veri tabanında yapılan tarama sonucunda ve dünya literatüründe sanat eğitimine ilişkin "konformizm" (uymacılık) ve “çoklu-kültür” kavramı ile ilgili herhangi bir tez çalışmasına rastlanmamıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Kavramsal Çözümleme

İnsanın insan olduğunun bilincine varması ve kendisini ekolojik bir bağlam olarak değerlendirmesi için, öncelikli olarak kendini konumsal anlamda belirlemesi gerekmektedir. İnsan kendisi için referanslar inşa etmektedir. Bu alanda doğal, biyolojik ya da fiziki ve genellikle de mekânsal ilişkileri; inşa ettiği referanslar olarak bağlamını diğer insanlarla münasebetinde ve toplumsallık çerçevesinde geliştirdiği etkileşimler oluşturmaktadır. Söz konusu etkileşimlerin yarattığı bir örüntü sayesinde kültürel yaklaşım sergilemek önemlidir.

Kültür, koşullar içerisinde varlık kazandığı ve yine koşullara, mekâna zamana bağlı olarak değişkenlikler gösterebildiği için dinamik bir kavramdır. Kültür çalışmalarının bazıları kültürü doğrudan etkileyen çalışmalar olarak, bazıları da kültür tarafından etkilenen çalışmalar olarak iki grupta sınıflanabilmektedir. Kültür; tanımlanmak için zor, bir terimdir ve kültürü anlama zorluğunun büyük kısmı, 19. yüzyılda gittikçe farklı şekilde kullanımlarının artmasından kaynaklanmaktadır. 1952'de Amerikalı antropologlar eleştirel olarak kültür kavramlarını ve tanımlarını gözden geçirmiş ve 164 farklı tanımdan oluşan bir liste hazırlamıştır (Kroeber ve Kluckhohn, 1952). Gray'e (2014) göre ise kültür olması gerekenden çok daha fazla tanıma sahiptir ve bu tanımlardan hiçbiri gerektiği kadar kapsamlı ve doğru tanımlamalar değildir.

Kültür antropolojik (insanbilimsel) ekseninde ve etno-sosyal (kökensel-toplumsal) açıdan ele alındığında, yeterince tanımlanması çabalarına rağmen, 1990'ların başında antropologlar arasında doğasıyla ilgili herhangi bir mutabakat olmadığı tespit edilmiştir (Apte, 2001). Kültürün kökten değişim yerine kült değerlerini koruyarak dönüşme karakteri temel alındığında farklı kültür tanımlarının yapılması söz konusudur. Bunun nedeni de geleneksel yaklaşım ile bir olgunun, durumun, değerlerin ve benzeri şeylerin kültür olarak sayılabilmesi için daha önce kültür olarak konumlandırılmış geleneksel yapılara ve ortak fikirlere dayandırılması gerekliliğidir.

Kültür, ortak olma, benimsenme, kabul görme üzerinden mevcudiyetini sürdürmektedir.

Antropoloji’de kültür insan tarafından üretilen ve sürdürülen bir varlık olarak araştırılmaktadır. Kültürün antropolojik konumlandırılması Antik Yunan dönemlerine kadar dayandırılmış, kavramsal ve kuramsal olarak konumlandırılması ise 19. yüzyılın sonlarında çalışma kapsamına alınmıştır. Batı’da ve Doğu’da antropolojik olarak kültür tanımları incelendiğinde farklılık göstermektedir. Batı’da "kültür bir işleme sürecinin adı olarak başlangıçta ürün yetiştirimi (cultivation) ya da hayvan yetiştirimi ve zihin yetiştirimine doğru anlamını genişleterek özellikle Almanca ve İngilizce ‘de 17. yüzyılın sonlarında belirli bir halkın bütün bir yaşam biçimi demek olan bir tin (ruh) yapılandırmasının ya da genellemenin adı olarak kullanılmıştır" (Williams, 1993, s. 9). Raymond Williams'a (aktaran Hançerlioğlu, 2010) göre antropolojik anlamda kültür, insanların, bir toplumun üyeleri olarak edindikleri beceriler, düşünce ve davranış biçimleridir. "Uyguladıkları takdirde uygun ve kabul edilebilir saydığı eylemler yelpazesinde yer alabilen davranışlar üretebilen kurallar ve standartlar kümesidir" (Haviland, 2002, s. 64).

Ekolojik (çevrebilimsel) bağlamda kültürü incelediğimizde; 'Kültürel ekoloji' terimi 1950'lerden bu yana antropoloji disiplininde kullanılmıştır. İnsanların toplumsal ve fiziksel çevrelere adaptasyonunun incelenmesi anlamına gelmektedir. Ancak, ekoloji kelimesinin kültür sektörüyle ilişkili olarak kullanılması daha yeni bir olgudur (Holden, 2015). Kültüre ekolojik ve antropolojik alanların dâhil edilmesi ile daha yoğun ve detaylı kültür tanımları üreilmeye başlanmıştır. İnsan doğasının Fiziksel ya da maddi iki tarafı vardır. Maddi tarafı her insanın biyolojik bir vücutla yaşadığı, fiziksel olarak dürtülerle, içgüdüleri ve her bir türün sınırlamaları ile yaşadığı bölgedir. Diğer taraf daha geniştir. Burada her kişi sembollerin evrenini yaratır, kullanır ve hâkimiyet kendisindedir (Bertalanffy, 1972). Bu geniş görüşlülük, çevrebilim ve kültür arasında bir bağlantı sağlamaktadır. Ekoloji genellikle fiziksel ya da maddi dünya ile ilişkilidir ve bu dünya insanla ve dolayısıyla kültür ile ilişkilidir. Kültürel ekolojinin amacı kültürel yapıların doğa üzerinde meydana getirdiği etkileri ve bunların insanlık üzerinde oluşturduğu tepkileri tespit edip, insan yaşamında ekoloji-kültür ilişkisini sosyal ve politik açılardan ortaya çıkarmaktır.

Sosyolojik bağlamda kültürü ele aldığımızda "bir grup insan tarafından paylaşılan, ancak her nesilden farklı olan, bir nesilden diğerine iletilen tutum, değer, inanç ve davranış kümesidir" (Matsumoto, 1996, s. 16). "Bir grup insan tarafından paylaşılan, temel varsayımlar ve değerler, yaşam yönelimleri, inançlar, politikalar, usuller ve davranışsal sözleşmelerden oluşan bulanık bir kümedir" (Spencer ve Oatey, 2008, s. 3). Bireysel tecrübenin bir türü ve bir grubun üyeleri arasında eşit olarak dağıtılması ile ilişkilendirilmektedir (Avruch, 1998). Kültür toplumsal hayatın simgesel özelliklerini içermekle birlikte başka bir açıdan, "bir toplumun üyeleri ya da bir toplumun içindeki grupların yaşam biçimlerine, onların nasıl giyindiklerine, törelerine, çalışma kalıplarına ve dinsel törenlerine göndermede bulunmaktadır" (Hançerlioğlu, 2010, s. 231). Kültür sosyolojik bağlamda toplumsal ve bireysel eylemlerin paylaşılmasına, benimsenmesine ve birey-toplum etkileşiminde birbirlerinin davranışlarını karşılıklı etkilemesine, tecrübelerinin nesilden nesle aktarımına odaklanmaktadır.

Batı'da '*kültür*' tanımlarını incelendiğinde kültür; bir toplumda var olan sanatta ve düşüncede yüksek bir gelişme durumu ve üyelerinin çeşitli kademelerinde temsil edilen, zihin veya beden eğitimi veya öğretim yoluyla geliştirilmesine yönelik göndermeleri taşıyan bir kavram olarak ele alınmaktadır (Oxford Worldpower Dictionary, 2012). "Kültür az ya da çok düzenli, öğrenilmiş ya da geçmiş kuşaklardan, çağdaşlardan gönderilen ya da bireylerin oluşturduğu görüntüler ya da kodlamalar ve bunların yorumları (anlamları) dâhil olmak üzere bir nüfusun bireyleri tarafından yaratılmış tecrübelerin türevlerinden oluşmaktadır" (Hofstede, 1994, s. 5). "Doğanın yarattıklarına karşılık, insanın yarattığı her şeyin bütünüdür" (Zvrokine 1967, s. 92, 366). "Tüketim gereksinimlerinden ve bunların sağlanması yollarından, türlü toplumsal kurum ve gruplara izin verme yollarından, düşünce ve eğilimlerinden, inanç ve geleneklerden oluşan (organik) bir bütündür" (Malinowski, 1944, s. 36). "Özünde, bir meta değil 'yüksek bir var olma biçimi'ne bir 'katılım'a yönelik fayda gözetmez bir arayıştır" (Dollot, 1990, s. 66). "Kültür kopyalar yaratan devasa bir fotokopi makinesi değildir, üretmekten başka bir şey yapmayan en hassas insan kapasitesi biçiminde, sabit olmaya çalıştığı anda bile değişebilen dinamik bir yapı sergilemektedir" (Bauman, 2006, s. 137). Batı'daki tanımlardan hareketle kültürün, daha çok sosyal yaşamda bağlamsal ipuçları, duygular ve inançlarla

etkileşime geçen bireyler tarafından yaratılan, içten dışa veya dıştan içe doğru işleyebilen organik bir olgu olarak ele alındığını söyleyebiliriz. Üretilen kültürün bireyin ve toplumun zevklerini, davranışlarını, eğilimlerini önceden belirleyen bir kısıtlama gibi düşünülmediği aksine onların yaşamlarını tecrübelerle kolaylaştırmanın yolu olarak görüldüğü sonucuna varabiliriz.

Doğu'da kültür tanımları incelendiğinde ise kültür; "İnsan toplumunun sosyal olarak kuşaktan kuşağa aktardığı maddi ve maddi olmayan ürünlerin bütünü, sembolik ve öğrenilmiş ürünler ya da özellikler toplamıdır. Bir ulusun, bir halk ya da topluluğun yaşam tarzını yansıtan, çoğunlukla, bir toplumun duyuş ve düşünüş birliğini sağlayan bütün değerlerin tümünü ifade etmektedir" (Cevizci, 2003, s. 245). Türk Dil Kurumu'nun internet sayfasında kültür tanımı; "Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin" olarak da açıklanmaktadır. Batı'nın kültür yorumundan farklı olarak bir egemenlik vurgusu ön plandadır. "Kültür; bir özel topluluk olduklarını düşündüren insanların ortaya koydukları tercih ve tepkileriyle özel bir yaşayış biçimidir. Bu yaşayış biçimi bir yönüyle mensubiyet anlamı taşıyan sosyolojik, sosyo-psikolojik kabulleniş ve tepki veriş dizisidir" (Tural, 2006, s. 115). Bir gruba ait olma ve o gruba göre davranışlarda bulunma hadisesinin kültürel açıdan önemli bir nokta olduğuna dikkat çekilmektedir. "Kültür, bir toplumun üyeleri ya da bir toplumun içindeki grupların yaşam biçimlerine, onların nasıl giyindiklerine, törelerine, çalışma kalıplarına ve dinsel törenlerine göndermede bulunmaktadır (Hançerlioğlu , 2010, s. 23). "Somut bir eylem, olgu veya şey değil, soyut (kavramsal) bir yapı, ya da ilişkiler alanıdır. İnsanın öğrenip-kazanabileceği kültürel muhteva, yetenek ve alışkanlıkların tümünü kapsamaktadır" (Güvenç, 1985, s. 23). "Kültür sadece değerleri, yargıları, tutumları vb. taşıyan düşünsel bir süreç değil, fakat daha çok yaşanmış ve yaşanandır, yaşanmış ve yaşananla ilgilidir" (Erdoğan ve Alemdar, 2005, s. 22). Doğu ve Batı'nın kültür tanımlarında farklılıklar gözlenmektedir. Batı'da sanatsal ve fikirsel tabanda gelişme, temsil, eğitim öğretim ile aşama kaydetme, yol alma olarak açıklanmaya çalışılırken; Doğu'da sonraki nesillere aktarım, hâkimiyet kurma, düşünsel anlamda üst seviyelere çıkma, yaşam tarzı ve ayrıca toprak ile olan meşguliyet ile daha çok ilişkilendirilmektedir.

Sanat, kültürel üretimin başlıca pratiklerinden biri olarak değerlendirildiğinde, kültür ile sanat ilişkisinin dengeli mekanik bir sistem olduğu; kapsayan kapsanan ilişkisi olarak değerlendirildiğinde kültürün kapsayan, sanatın ise kapsanan olduğu; insan ya da toplum üzerinde tesir inşa etmenin gücü olarak değerlendirildiğinde kültür ve sanat ilişkisi, insana ya da topluma temas etmenin vasıtasının sanat olduğu söylenebilir. Sonuç olarak sanat, kültürü deneyimlemenin karşılığı olarak değerlendirebilir. Sanat ve kültür doğası gereği birbirleri ile dinamik bir etkileşim sergilemektedir. Bu bağlam estetik, tarih, mimari ve dans, düşünce tarihi, film, müzik, tiyatro vb. alanlar üzerine kuruludur. Sanatsal bağlamda kültür, sanat formlarının geçmişini ve çağdaş fikirlerini, toplumsal değişim arasındaki ilişkilerini kapsamaktadır. "Sanat bir ucunda kişi, öbür ucunda toplumun yer aldığı karşı kutuplar arasında bir kıvılcım sıçramasına benzemektedir" (Read, 1981, s. 4). Sanatın pratik sürecine iştirak eden ve oluşmasına katkı sağlayan birey aynı zamanda içinde yaşadığı toplumun da bir parçası olduğu için ürettiği her türlü sanat eseri de kültürel bir ürün olarak kabul görmektedir.

Sanat ile kültürün etkileşiminde kültür, eserlerdeki uygulama biçimleri de dâhil olmak üzere, insan gruplarının ayırıcı başarılarından, sembollerle edinilen ve iletilen davranış için açık ve kapalı olan kalıplarından, davranışlarından, kültürün temel çekirdeğinin geleneksel (yani tarihsel olarak türetilmiş ve seçilmiş) fikirlerinden oluşmaktadır. Bunun yanı sıra bu kültürel sistemler, gelecekteki eylemlerin şartlı unsurları, eylem ürünleri olarak düşünülmelidir (Kroeber ve Kluckhohn 1952). Kültür içinde sanat yolu ile ortaya koyulan eserlerin kültürün ayırt ediciliğine olan vurgusu dikkat çekmektedir. Ayrıca kültürün, gelenekten güçlenerek gelecek ile temaslarını kurduğuna işaret edilmektedir. Sanat; kültürün üreticisi, yorumlayıcısı görevlerini üstlenmektedir. "Sanat ve kültür hem dünyanın güzelliklerini ve acı gerçeklerini yansıtan bir ayna gibidir; hem de başka ne olabilirini sorgulanmasıdır" (Walsh, 2014, s. 2).

2.2 Kültürün Geleneksel Yapısı / Yapılanması

Gelenek, "bir toplumun üyelerini birbirine bağlayan, geçmişten gelerek kökleşmiş alışkanlık, tanrıbilim ve toplumbilim terimidir. Bir toplumda, bir toplulukta, eskiden kalmış olmaları dolayısıyla saygın tutulup kuşaktan kuşağa iletilen tinsel ekin

öğelerinin her biridir" (Hançerlioğlu, 2005, s. 200). Başka bir tanıma göre de "bir topluluğun mevcut toplumsal yapısını ve değer sistemini çok büyük sarsıntılar yaşamadan koruyup devam ettirmek amacıyla, kendinden önceki kuşaklardan devraldığı, belli bir dönüşüme uğratarak sonraki nesillere aktardığı, başta inançlar, düşünceler ve kurumlar olmak üzere, her tür sosyal pratiktir" (Hançerlioğlu, 2010, s. 168). Ayrıca "eskiden beri devam edip gelen, gayri resmi yol ve yöntemlerle kazanılan ve kuşaktan kuşağa aktarılan ve zamanın ihtiyaçlarına göre her kuşakta belli ölçüde bireysel yaratıcılığa ve değişmeye ve de gelişmeye izin veren bilgi, hareket ve materyal ürünleri üretme ve kullanma tarzıdır" (Ekici, 2004, s. 18). Geleneksel kavramının kökleşmiş alışkanlıkların koruyup devam ettirmek amacıyla yaratıcılığa ve gelişmeye de izin verecek biçimde gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlayan uygulamalar olarak ifade edildiğini görmekteyiz. Gelenek içinde hem geçmişin birikimini taşımakta hem de yenilik, yaratıcılık ve değişim potansiyellerine de zemin hazırlamaktadır. Geleneksellik olarak ifade ettiğimiz şeyin bir toplumun gelenekleriyle ilgili olanı; geleneğe, eski alışkanlıklara dayanan şeyi; modern dünyaya değil de, kadim dünyaya ait olanı tanımlamak için kullanılan sıfat olduğunu da görmekteyiz.

Gelenek kavramının ardından gelenekçiliği ele aldığımızda genel olarak gelenekçilik: "Geleneğe dayanan inanç sistemine, gelenekler yoluyla aktarılan adet ve düşünce tarzlarına bağlılıkla belirlenen tavır; geleneksel ve yerleşik veya kurumsallaşmış olanı yeni ve modern olana tercih etme tutumu; geleneksel değerlerin korunup yaşatılması gerektiğini savunan yaklaşımdır" (Cevizci, 2010, s. 168). "Gerçeği geçmişte bulan veya geçmişi özleyen öğretilerin genel adı olarak da tanımlanan kültür, ayrıca toplumsal kurumları ve inançları yalnızca geçmişten süregeldikleri için benimseyen, saygın tutan, destekleyen, yeni ekin öğelerini değersiz sayan tutum ya da öğretilerdir" (Hançerlioğlu, 2010, s. 125). Gelenekçilik dediğimizde geçmişten gelene bağlı kalma tutumunu, eğilimini anlamaktayız. Kültür ve gelenek birlikte ele alındığında kültür, geleneğin oluşmasını; gelenek de kültürün kaynağını sağlamakta ve karşılıklı sürdürülmelerine destek olmaktadır. Kültürün düşünsel ve somut ürünleri geleneklerin yaşatılmasını sağlamakta ve kültür yolu ile gelenekler sonraki kuşaklara aktarılabilir. Kültür, geleneğin kapsayıcı, gelenek de kültürün kapsananı konumundadır.

“Kültüre geleneksel yaklaşım” ile “gelenek kültürü” birbirinden iki farklı kavramdır. Kültürün geleneksel perspektiften baktığımızda kültürel değerlerin geçmişe bağlı kalarak ve korunarak günümüze ulaşması ve değişmesine yönelik direnç kültürün geleneksel oluşumuna katkı sağlamaktadır. Geleneklerin kültür oluşturmadaki etkisi dediğimizde ise belirli davranış kalıplarını, düşünce eğilimlerini ve önceden belirlenmiş ölçütlere bağlı kalarak somut ürün, üretim bilgilerini içeren bir yapılanmayı görmekteyiz. "Gelenek kültürü", alışı haline gelmiş toplumsal davranışlarla, yasalarla belirlenmemiş olan tarafını, yani örfü de içine almaktadır. "İnsanlar sadece anlamlı dilsel ifadeler üretip, bunları aktarmazlar, aynı zamanda dilsel olmayan olgulara, örneğin etkinliklere, sanata anlam verirler ve bunlarla iletişim; deneyimlerini, inançlarını ve görüş biçimlerini paylaşırlar" (Erdoğan ve Alemdar, 2005, s. 21-22). Kültürün geleneksel yapısı dilsel ifadelerin üretiminin yanı sıra sanat ürünlerinin üretilmesi ve zamanla sembolleşmesine de katkı sağlayarak “gelenek” olgusunun güçlenmesini desteklemektedir diyebiliriz. Ancak Erdoğan ve Korkmaz'ın sanatı dilsel olmayan olgulara örnek göstermelerinin doğru bir yaklaşım olmadığını belirtmek gerekmektedir. Çünkü sanatın kendisi başlı başına bir dildir. Düşünülerin ve inançların, kültürel somut ürünler ve semboller yolu ile aktarımı sanatın dili ile kolaylaşır. Sanat bu kullanım şekli ile kültürün gelenekselleşmesine hem görsel hem de dilsel bir katkı sunmaktadır.

2. 3 Kültürde Çağdaş Biçimlenme

Kültürün dinamik yapısı sürekli küresel, teknolojik ve ekolojik (çevrebilimsel) değişimlere uğramaktadır. Bu değişimler kültürün yapısında kimi zaman bozulmalara, yenilenmelere kimi zaman ise dönüşümlere yol açmaktadır. Yunan filozof Heraklitos'a göre "Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir". İnsani bir olgu olan kültürün de çağımızda değişim geçirmeden geleneksel kalması söz konusu değildir. Eker, Beşer ve Bedel'in (2014) *Genç Kültür İle Gençlik Kültürü Etkileşimi: Kültür Savaşlarının Tutsak Gönüllüleri* adlı bildirisinde belirttiği üzere 21. yüzyılda kültür kavramının sağına ve soluna gelen kelimeler ile kültür yeni anlam içerikleri kazanmakta ve bu yönü ile kültür kavramının incelenmesi ön plana çıkmaktadır. Sağına gelenler kültürü kapsarken soluna gelenler kültür tarafından kapsanmaktadır. "Geçmiş çağlar, dönemler veya kültürel dönüşümler ile kıyaslandığında bugün,

özellikle kültürün sol tarafına yerleştirilen sözcüklerin kapsadığı geniş bir tesir gücü ve buna muhatap kitleler anlaşılmaktadır" (Baltacı, 2013, s. 89).

21.yüzyılda kültürün çağdaş biçimleri olarak kültürel çoğulculuk, kültürel duyarlılık, kültürlerarası diyalog, kültürler-arasılık, kültürel farklılık, kültürel çeşitlilik, kültürel değişme, kültürel gecikme, kültürel görecelik, kültürel antropoloji, kültürel aktarım, kültürel yozlaşma, kültürel adaptasyon, kültür emperyalizmi vb. birçok kavram ile karşı karşıyayız. Çağımızın teknolojik, eğitimsel ve sosyal gelişmeleri yerel kültürlerin artık küresellik eksenli olarak evrensel kültürlere dönüşmesine zemin hazırlamaktadır. Tek kültür anlayışları yerini çoklu kültür anlayışlarına bırakmaya başlamıştır. Artık kültürün çokluluğu ve başka kültürler tarafından manipülasyonu ve adaptasyonu konformizm (uymacılık) ile ilgisinin de tartışılır hale getirmiştir. Küreselleşmenin de etkisi ile bazı kültürel kavramlar daha ön plana çıkmaktadır ve bunlardan biri kültürel çoğulculuktur. Kültürel çoğulculuk, kültürel kimliklerin sayıldığı ve itibar gördüğü çevrede yaşama şansı bulmaktadır. Demokratik ortamların oluşumu çeşitlilik ve çoğulculuk ortamlarının yaratılması ile doğru orantılı ilerlemektedir.

Kültürler arası sınırlar belirsizleştikçe kültürler birbirlerine benzerlik göstermeye veya farklılıklarını keşfetmeye başlamaktadır. Bu noktada bir diğer önemli kavram olarak kültürel duyarlılık ortaya çıkmaktadır. Kültürel duyarlılık öğrenme, davranış ve değerler üzerindeki var olan kültürel benzerlik ve farklılıklardan haberdar olma anlamına gelmektedir (Stafford, Bowman, Ewing, Hanna, Lopez-De Fede, 1997). Kültürel duyarlılık kültürler arasındaki farklılıkları anlamak ile başlamaktadır. Dahası kültürel duyarlılık çeşitlilik üzerinde değer edinmeyi içermektedir. Kültürel duyarlılığın oluşabilmesi için kültürler arasılık kavramının işler olması gereklidir. Kültürler arasılık farklı kültürler arasındaki ilişkilerin yapılandırılma süreçlerine işaret eder. "Kültürler arasılık, kültürel ifadeler, değerler ve yaşam tarzlarının değişik fakat birbirini tamamlayan bir şekilde birbiriyle etkileşim ve dayanışması çerçevesinde kültürel çoğulculuğa vurgu yapmaktadır" (Canatan, 2009, s. 81). Kültürel çoğulculuğun var olması için ise toplum içinde farklı kültürel yapılanmaların ve çeşitliliklerin barınması gereklidir. "Kültürel çeşitlilik, önceden özerk ve sınırları ayrılmış olan kültürlerin daha geniş bir devlet içinde entegre olmasının bir sonucu olan kültürel çeşitliliktir" (Doytcheva, 2009, s. 53). Kültürel

çeşitlilik ya da çok- kültürlülük "farklı kültürlerin uyum içinde bir arada yaşamasıdır" (International Federation of Library Associations and Institutions [IFLA]/ UNESCO, 2009, s. 1). Kültürel çeşitlilik ve çok-kültürlülük aynı şey midir? Kültürel çeşitlilik kavramı çok-kültürlülük kavramı ile benzer görünse de kültürel çeşitlilik yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik sınıf, eğitim, alt kültür, eğitim düzeyi, politik inançlar, yaşanan yer, iş deneyimleri, gelir düzeyi, dini inanışlar, sağlık alışkanlıkları, iletişim tarzı gibi sınıflamalara gönderme yaparken çok-kültürlülük ise farklı kültürlerden olan birey gruplarının ırksal, tarihsel, fiziksel ve zihinsel yetenekler gibi karakteristik özellikler açısından sayıca kendilerinden üstün olan kültürel grupların içinde eşitlik, hoşgörü çerçevesinde kendi kültürel değerlerinin ses bulmasıdır. Kültürel çeşitlilik bir olgu iken çok-kültürlülük bir politik yaklaşım, ideolojik bir yönelimi ima etmektedir.

Kültürün sağına gelen kavramlarda kültür kapsayıcı olarak konumlandırıldığında etken durumda olmaktadır. Kültürün sağına gelen kavramlar içinde konformizmin (uymacılık) ayrı bir yeri vardır. Çünkü incelenen kültürel kavramların hepsinden etkilenen ve etkileyen bir üst kapsam olarak kültürel konformizm/uymacılık ele alınmalıdır. Ayrıca çağdaş kültürel biçimlemeler dediğimizde sadece kültürün sağına gelenler değil soluna gelenlerin de incelenmesi gerekmektedir. Bu incelemeler ayrıca bir bölüm olarak ele alınmıştır.

2. 4 Kültürel Konformizm

Kültürel konformizm (kültürel uymacılık) bireylerin ve toplumların rızalarının üzerine kurulu ancak onları yönlendirme etkisine sahip bir kültürel olgudur diyebiliriz. Kültürün soluna gelen bir kavramdan sağına gelen bir kültür kavramı doğmuştur. Kültürel konformizm kavramının doğmasında popüler kültür etkili olmuştur. Kültürün kapsayan ve kapsanan biçimlerinin kültürün diğer formlarının oluşum şeklini etkilemiştir. Popüler kültürün bir ürünü olan konformizm, "konform"dan gelmekte ve uyumculuk, uydumculuk, uysallık demektir. "Con-" ön eki ile kullanıldığında "birlikte" anlamını taşımaktadır. "Form" ise İngilizcede "biçim", "şekil" demektir. "Konformizm, ilke olarak ya da uygulamada çevresinde kabul görmüş veya egemen durumda olan davranış modellerine, düşünce tarzlarına uyan kimsenin hareket tarzı, toplumun değer yargılarına geleneklerine saygı duyma,

onlara karşı çıkmama, onlarla barışık olarak yaşama tavrı ya da eğilimidir" (Cevizci, 2010, s. 958).

Konformizm toplumun yarattığı değer yargılarına bireylerin sorgulamadan uyum göstermesi ve toplum içinde oluşturulmuş kurallar bütününe bilinçli olarak kendi çıkarlarını korumak amacıyla itaat göstermesi veya bilinçsizce aldırış etmeyen bireylerin toplumla ve sistemle istemli bir barış içinde yaşamaya sorgulamadan rıza göstermesini sağlayan kültürel bir eğilim olarak tanımlanabilir. Bu tanımlama ile ele alındığında kültürel konformizm birey ve toplum için karşılıklı müştereklerde buluşan ve zararsız bir oluşum gibi algılanabilmektedir. "Kültürel normlar manipüle edilebilen normlardır" (Bauman, 2017, s. 160). Bu nedenle bireylerin toplum içinde konformizm yoluyla farkında olmadan yönlendirilmeleri, konformizmin içine hapsolan bireyleri konformist / uymacı bireylere dönüşmekte ve kültürel konformizmin edilgenleri konumundan etkenleri yani konformizmin aktörleri konumuna geçmektedir. Konformist pratiklerin sahibine dönüşen bireyler 'konformist' (uymacı) olarak ifade edilmektedir. Konformist, "önceden verilmiş mevcut hazır çevrenin kültürünü yeniden ve aynen üreten kişidir" (Öner, 1981, s. 32). "Bilinç yönetiminin yoğun bir şekilde yapıldığı çağımızda, kültür planlı olarak üretilmekte ve dağıtılmaktadır" (Erdoğan ve Alemdar, 2005, s. 23). Bu planlı kültür üretimi ve dağıtımı konformizm kavramı ile etkileşime girdiğinde ideolojik ve siyasi kökenli kültürel yapılanmalara zemin hazırlamakta ve kültürel konformizmi oluşturmaktadır. Kültürel konformizm kültürün geleneksel yapısından temel almaktadır denilebilir. Çünkü "kültür yapısı itibari ile sosyal yaşamı farklı biçimde anlamaya ve farklı etkinlikler yapmaya karşı durmaktadır ve tutucu bir karaktere sahiptir" (Erdoğan ve Alemdar, 2005, s. 23). Kültürün tutuculuğu ve varlığını değişmeden sürdürme amacı kültürel konformizmi güçlü kılmaktadır. İnsanları birer maske takarak rol yapmaya, duruma uygun tutum geliştirmeye zorlayan toplumdur. Bireyin bu rol yapma halini yaşamı boyunca sürdürmesi toplum tarafından beklenir. Toplumsal baskı ile takılan maske kişinin gerçek özelliklerini gizler ve birey gerçek duygularından çok, bilinçli olarak oynadığı rolü gerçek kişiliği sanır. Kendine yabancılaşır ve kişiliği iki boyutlu olarak kalır. Bağımsız bir insan olacağı yerde toplumun bir yansımasından öteye gidemez (Gençtan, 1982).

Bireyselliklerin geri plana itildiği, işbirlikçi ve uyum göstermeye mecbur bırakılan kimliklerin üretimi söz konusu olmaktadır. "Sabit olan her öz yapı, gün geldiğinde, pazarın gereksinimleriyle çelişkiye düşebilmekte, bazı roller kişilerin bireysellikleri ile uyuşmayabilmektedir. Bu nedenle kültürel konformizmin işlerlik kazanması rollerin değil bireyselliklerin yok edilmesini gerektirmektedir" (Fromm, 1995, s. 79-83). Bu yok etme ve sistemin gereklerine göre bireyi ve toplumu yeniden düzenleyen sistem kültürel konformizmin üretilmesinin kaynağını oluşturmakta ve konformist (uymacı) bireyler yetiştirilmesine odaklanmaktadır.

2.5 Kültürün Türleri ve Kültürel Dönüşümler

Kültür sosyal, sanatsal ve eğitsel açıdan içinde çağın küresel ve teknolojik gelişmelerine bağlı olarak çeşitlenmekte, dönüşümler geçirmektedir. Hızlı dönüşümler kültürün türlerinin çoğaltmakta ve tanımlarının çözümünü daha karmaşık hale gelmesine neden olmaktadır. Geleneksel, şimdi ve gelecekteki açılarından tek eksenli bir kültür tanımı ya da tanım doğrultuları üzerinde sabitlenmek, kavramın doğası gereği sıkıntılı olabilmektedir. Kavramsal olarak kalıpsallığını geleneksel biçimlenmelerde elde eden kültür, bugün, tanımsal kalıpsallığını bile sorgular olmuştur. Gerekçeleri ve yönelimleri ile ilgisinde kültür, artık türler ile ya da dönüşümler ile inceleme nesnesi olarak ele alınmaktadır. Yeni kültürler veya kültürel olgular, geleneksel kültürün aksine daha hızlı, daha dinamik, daha değişken ve daha yayılcı olabilmektedir. Kültür çeşitliliğinin geniş yayılımı, küresellik ve teknoloji ile olan etkileşimi her geçen gün yeni bir kültür kavramı türemesine zemin hazırlamaktadır.

2.5.1 Kültürün Kapsayan-Kapsanan Bağlamında Heterojenite (çok türelilik) ve Homojeniteliği (türdeşlik)

Kültürün türlerini heterojenite (çok türeli) kültür ve homojenite (türdeş) kültür olarak iki karakter altında sınıflandırmak, kapsayan ve kapsanan olarak kültürel dönüşümleri incelemek önemlidir. Çünkü kültürün sağına ve soluna gelen kavramların heterojen ve homojen karakterlerde incelemek ve bu tespitlerin ardından kültürel dönüşümleri incelemek çok-kültürlülük, çok-kültürcülük ve çoklu-kültürü tasnifleyebilmek için gereklidir. Kapsayan kapsanan ilişkisi içinde kültür ele alındığında kültürün solda yer alması durumu bizlere daima kültürün hâkimiyet

kurma halini düşündürmektedir. Kültür yitimi, kültür aktarımı, kültür şoku, kültürel çoğulculuk vb. olarak çok uzun bir liste halinde kültürün solda yer aldığı kavramlar çağın ihtiyaçlarına göre yenilerinin de türemesi ile artmaktadır. Kültürün sağda yer aldığı teknoloji kültürü, popüler kültür, küresel kültür, görsel kültür gibi kavramlar da kültürün solundaki kavramın tesiri altında bir oluşum sergilemesini ifade etmektedir.

Heterojenite (çok türelilik) açısında ele aldığımızda örneğin kültürel çoğulculuk, farklı kültürel kimliklerin sayıldığı ve itibar gördüğü çevrede farklılıkları ile birlikte yaşama şansı bulması yönüyle heterojenite vurgusunu ön plana çıkarmaktadır diyebiliriz. Kültürel çoğulculuk, toplumun sosyal, politik ve yasal kurumlarının uygulamalarının, farklılığa ve değer çeşitliliğine saygı göstermeye odaklandığında, sosyal birleşmenin tehdit altına alınmadan geliştirildiğinde ortaya çıkan bir kavramdır. "Kültürel çoğulculuk, kültürel çeşitliliğin ötesine geçer; kültürel çeşitlilik yalnızca, farklılıkları anlamak için aktif bir çaba gerektirirken, kültürel çoğulculuk kültürel farklılıkları kabul eder ve hoş görür" (Hogg ve McComb, 1969, s. 235). Heterojenite demokratik kültürel ortamların oluşumu çeşitlilik ve çoğulculuk koşullarının yaratılması ile doğru orantılı ilerlemektedir. Kültürde çağdaş yapılanmaların Post modern eğilimlerden etkilenmesi ve çeşitlilik, çokluluk kavramları ile iç içe geçtiğini görmekteyiz. Kültürler arası sınırlar belirsizleştikçe kültürler birbirlerine benzerlik göstermeye veya farklılıklarını keşfetmeye başlamakta ve toplumlar homojen, heterojen karakteri bir arada içlerinde yaşatabilmenin imkânlarını yakalayabilmektedir.

Homojen karakterin daha çok kültürün soluna gelen kavramlarda gözlemlenebilmesi söz konusu olmaktadır. Çünkü kültürün niteliksel yapısını değiştirme, dönüştürme potansiyeline sahip konu alanlarının kültürün soluna gelmesi ile milli kültür, alt kültür, yerel kültür, karşı kültür, kitle kültürü, popüler kültür vb. şekilde çoğalan benzerliklerin ve müşterekliğin üzerine odaklanmış kültürel kavramların varlığı söz konusudur. Örneğin milli kültür kavramını ele aldığımızda, "milli kültürde bir kültürün tarihinin ve tarihinin derinliklerinden bugünkü yaşantısına taşıdığı değerlerinin o milleti başka milletlerden kimlik ve sosyal karakter adına ayırması söz konusudur. Bu aynı zamanda o milletin kendine has fiziki ve ruhi yapısıdır. Özde müşterek düşünce, tavır ve davranış olarak ortaya çıkan bu duruma "Milli Kültür"

denmektedir" (Anadol ve Abbasova, 2002, s. 45). Milli kültürün müştereklik üzerinden kurgulanmasının kültürün soluna gelen 'homojen (türdeş) yapısal özelliğe' uyum göstermekte olduğunu söyleyebiliriz. Yine aynı perspektiften ele aldığımızda alt kültür, yerel kültür, karşı kültür gibi kültürel olgularda homojenite merceğinden ele alınabilir. Dünyanın çoğu yerinde yerel kitlelerin kendi kültürlerinden üretmek meydana getirdikleri alt kültürler vardır. Alt Kültür; "Toplumun içerisindeki bir grubun benimsediği, çoğunluğun benimsediğinden ayrı değer ve normlar alt kültür-subculture- olarak tanımlanmaktadır" (Giddens, 2000, s. 623). Alt kültür; "daha geniş bir kültürün parçası olmakla birlikte, kimi inançları ve davranışlarıyla bu kültürden farklılaşan bir toplumsal kümenin kültürüdür" (Mutlu, 2004, s. 229).

Heterojenite ve homojenitenin birlikte barınabildiği kültür türleri de mevcuttur. Bunlara örnek olarak popüler kültür, görsel kültür vb. örnekler verilebilir. Popüler kültür yerel kitlenin içinde ortaya çıkmış bir müşterek halk kültürü olarak tanımlanabilir. Popüler kültür dar bir tanımıyla gündelik yaşamın kültürüdür. Belirli bir yaşam tarzının ideolojik olarak yeniden üretilmesinin ön koşulunu sağlamaktadır. Geniş bir tanımıyla kaynağını toplumların geçmişteki yaşam deneyimleri ve kültürel birikimlerinden alarak, gündelik yaşam pratiklerini içselleştirerek güncel hale gelmekte; üretim ve tüketim açısından toplumun en alt kesiminden en üst kesimine kadar tüm tabakalarını, farklı derecelerde de olsa, temsil eden; bir yandan egemen güçlerin toplumu yönetmesi ve yönlendirmesi için imkân sağlarken; bir yandan da kültürel etkinlik alanı içerisinde temsil olanağı bulamayan kesimlerin kurulu düzene karşıt tavırlarını sergileyebildikleri bir mücadele alanı olarak tanımlanmaktadır (Oktay, 2002; Tellan, 2004). Bu pencereden baktığımızda popüler kültürün hem heterojenite hem de homojeniteyi bir arada barındırdığını ifade edebiliriz. Görsel Kültür için de aynı perspektif söz konusudur.

"Görsel kültür birey, toplum ve görüntüler arasındaki ilişkiyi araştıran çeşitli kuramlar ve yöntemler yoluyla elde edilen verileri ortak noktada birleştiren melez bir girişim olarak son yıllarda karşımıza çıkmıştır" (Tavin, 2003b, s. 69). "Kültürel anlamlar üretmede, kültürün içinde estetik değerlerin, cinsiyet klişelerinin ve iktidar ilişkilerinin belirlenme ve korunmasında görüntünün merkezi konumunu hesaba katmaktadır. İlgilendiği meseleler işitselliğin, mekânsallığın ve görselliğin çözümlenmesi ve yorumlanmasından, seyretme eyleminin ruhsal dinamiklerine kadar

uzanmaktadır" (Akay, 2007, s. 23). Görsel kültür etrafındaki diğer bir inceleme de bütün olarak görüntü kavramını değil de belirli bir çağda, aynı anda her yerdeki görüntüyü ya da tarihsel göstergelerle dünyanın belirli bölümünü merkezi olarak görüntünün oynadığı rollerle ilgilidir. "Sorular düşük ve yüksek olarak adlandırılan kültürler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ya da güzel sanatlarda yereldeki görüntülere odaklanabilmektedir" (Tavin ve Housman, 2004, s. 209). Kültürel yapıların benzerlikleri ve farklılıkları üzerinde görselliğin etki sahasını ele alan ve kültürel yapıları imgeler üzerinden ortak paydaya birleştirerek hem homojen yapıya hem de heterojen kültür yapıya haiz özellikleri bünyesinde ihtiva eden bir kültürel kavram olarak açıklanabilmektedir.

2.5.2 Çok-Kültürlülük

Çok-kültürlülük 1980'lerde ortaya çıkmış modernleşme süreci ile doğrudan ilişkili olarak devlet yapılarındaki farklı etnik yapıların küreselleşmenin etkisi ile demokratik haklar elde etmesini ifade eden bir sosyo-kültürel süreci ifade etmektedir. Kimlik talepleri, kültürel özgürlükleri savunma arzusu ile toplumsal uyum ve siyasal iktidar adına bir ve tek olma arzusu arasında sıkışıp kalmış kültürel topluluklar, geçmişten beri kendi kültürel çıkmazları için birer çözüm kapısı arayışı içinde olmuşlardır. Çok-kültürlülük bu çözüm arayışlarına bir cevap niteliğinde içeriksel bir kültürel yapıyı temsil etmektedir. Küreselleşen dünyada tek bir kültürün hâkimiyeti ideolojisi artık güçlü bir ideoloji olmamakla birlikte çok-kültürlülük yapılanması her toplumsal karakter için geçerli kabul gören bir anlayış biçimi olarak da ele alınmamaktadır.

"Çok kültürlü" ve "çok kültürlülük" yeni ortaya çıkmış terimlerdir. Sıfat olarak ilk kez 1941 yılında İngilizcede eski milliyetçiliklerin bir anlam ifade etmediği, önyargısız ve bağımsız bireylerden oluşan kozmopolit bir toplumu nitelemek için kullanılmıştır (Lacorne, 1967). Dünyada kavram ilk olarak 1957'de İsviçre'de kullanılmıştır ancak 1960'ların sonunda yönetsel anlamını Kanada'da bulmuştur. Hızla diğer İngilizce konuşulan ülkelere de yayılmış ve tartışılmaya başlanmıştır (Sengstock, 2009). 1970'li yıllarda Kanada ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki toplumsal, kültürel, etnik ve dilsel farklılıkların kamusal alanda görünürlüklerinin sağlanmasına yönelik tartışmanın ana teması olarak ele alınmıştır (Yanık, 2013).

İsim olarak kullanımı ise 1970'li yılların başlarında Avustralya ve Kanada'da toplumun yapısal bir özelliği olan ve kültürel çeşitliliği teşvik eden devlet politikaları için kullanılmıştır. Tarih sahnesinde yer almasındaki temel etmen, uluslararası göç ve bu göçün yarattığı kültürel, dilsel, dinsel ve etnik taleplerdir. Kültür herkesçe paylaşılan olarak görülmekte, çok-kültürlülük ise paylaşılanların çeşitliliğine ve farklılığına işaret etmektedir (Doytcheva, 2009). Çok kültürlülük, Batı dillerinde "dil, din, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, etnik köken, engelli olma ve diğer kültürel değerlerin farkında olmaktır" (American Psychologist, 2003).

Çok-kültürlülük; "kültürle kaynaşmış ve ondan beslenen farklılık ve kimliklerle, yani bir grup insanın kendilerini ve dünyayı anlamakta, bireysel ve toplumsal yaşamlarını düzenlemekte kullandıkları inançlar ve uygulamalar bütünüyle alakalıdır" (Bhikhu, 2002, s. 3). "Çokkültürlülük, belirli bir coğrafyada birbirine eşdeğer ve içlerinden hiçbirinin hâkim kültür olmadığı, bütünü tamamlayan bir parça olmaktan ileri gidemediği farklı kültürel ve onların maddede dışlanmış yüzleridir" (Erkal, 1994, s. 149). "Göç sonucunda göçmen azınlık statüsüne indirgenenlerin ve ulus-devletlerin içerisinde yer alan azınlıkların kültürel, toplumsal ve siyasi taleplerine karşılık olarak farklılıkların bir arada, birlikte yaşamasını sağlamaya yönelik bir çözüm arama girişimidir" (Yanık, 2013, s. 29). Çok-kültürlülüğü bir kavram olarak, belirli bir duruma atıfta bulunma olarak açıklamakta, çok kültürlülüğü ayrı yazıldığında ise toplumsal yapının farklı kültürleri, ırkları, etnisiteleri ve ulusal azınlıkları barındırdığına işaret edilmektedir

Çok-kültürlülük; "Kamusal alanda farklı kültürlerin adil bir biçimde teşvik edilmesi projesi olarak tasarlanmıştır ve savunucularına göre dünyadaki kimlik hareketlerinin, aynı siyasi örgütlenme içinde farklı kültürel ufuklara sahip nüfus topluluklarının barışçı bir şekilde bir arada var olabilmelerini sağlayacak olan ilaçtır" (Doytcheva, 2009, s. 12). Çok-kültürlü bir ortamda her birey bir şekilde kültür yapısı içinde kendini ifade etme, kendini bir topluluğa ait hissetme, söz hakkı kullanma ve ortak değerler için katkı sunma fırsatı bulabilmektedir. Giyim tarzı, eğitim yaklaşımı vb. birçok açıdan pozitif ayrımcılık ön plana alınarak kültürel çeşitlilikler ve kültürel kimlikler önem kazanmaktadır. Bu da çok-kültürlülüğün pozitif ayrımcılığının olumlu yönüne işaret etmektedir.

"Bir devlet, eğer üyeleri ya farklı uluslara ait (çokuluslu devlet) ya da farklı uluslardan kopup gelmişse (çok-etnikli devlet) ve bu olgu bireysel kimliğin ve siyasi hayatın önemli bir yanını teşkil ediyorsa, o devlet çok-kültürlüdür" (Kymlicka, 1998, s. 49). Örneğin Kanada çok-kültürlü bir devlet yapılanmasına sahiptir. Ancak Türkiye çok-kültürlü bir ülke olmasına rağmen mono-kültürcü bir yaklaşımla sadece tek bir kültürel kimliği ön planda ve önemli tutmaktadır. "Aslında hepimizin tek değil çoklu toplumsal kimliklerden oluştuğumuzu anlamamızı sağlayan şey, tanınmanın siyasetidir. Hepimiz farklı kategoriler, farklı zıtlıklar üzerinden karmaşık bir biçimde oluşturulduk ve bunlar üzerimizde tam olarak aynı biçimde işlemese de bizleri toplumsal olarak marjinalizm ve bağlılığın çoklu konumlarına yerleştirme etkisine sahiptir (Hall, 1992, s. 57). Tanınma politikası çok-kültürlülüğün önemli silahlarından biri olarak kabul edilmektedir. Tanınma, kimi kültürler için etnik kökenlerinin tarihi ve gücü sebebiyle kolay olabilir iken, tarihi geçmişi köklü olmayan ve ekonomik anlamda da güçlü sayılmayan azınlık kültürler için daha zorlu süreçleri ifade edebilmektedir. Şüphesiz her kültür tezatlar ve uyumlar üzerinden kendi kültürlerine özgü kimlik tasarımları kurgulayıp bu kimlik seçimlerine göre aidiyet duygusu geliştirmektedirler. Bu şekliyle ele alındığında çok-kültürlülüğün, farklı sosyal çevrelerden, dini inançlardan, etnik kökenlerden veya milliyetlerden gelen bireylerin oluşturduğu çağdaş toplumların bir özelliğini belirttiği düşünülebilir. "Demografik" (nüfusbilimsel) denebilecek betimlemeye dayanan tanımıyla çok-kültürlülüğün kültürel çeşitliliğin eş anlamlısı olduğu da söylenebilir" (Barber, 1996). Ancak özüne inildiğinde çok-kültürlülük, kültürel çeşitlilik kadar masum bir kavram değildir. Çok-kültürlülük çoklu etnik yapılara sahip toplumda sert eleştiri alabildiği gibi ideolojik kapsamda ve siyasi anlamda yandaşlar da bulabilmektedir.

Ayrıca Canatan'a (2002) göre:

- "Çok-kültürlü toplum, farklı etnik gruplar arasında kültürel çatışmaları beraberinde getirmektedir. Bu çatışma beklentisinin gerisinde kültürlerin uzlaşması mümkün olmayan çelişkiler taşıdığı fikri yatmaktadır.
- Kültürel farklılıklar, etnik grupların yerleşik topluma uyumuna ve entegrasyonuna engel olmaktadır. Göçmenler, kendi kültürlerine aşırı bağlılıklarından dolayı, kendilerini toplumdan dışlamaktadır.

- Batı kültürü, örnek ve üstün bir kültürdür. Diğer kültürler, Batı toplumlarına katkı da bulunmak bir yana, hem yerleşik topluma hem de göçmen gruplara sorunlar çıkarmaktan başka bir işe yaramamaktadır.
- Entegrasyon sorunu, göçmenlerin tam veya sınırlı oranda asimilasyonu ile çözülebilir. Göçmenlerin ve azınlıkların özellikle kamusal alanda egemen değer ve normlara uymaları zorunludur" (s. 331).

Yukarıdaki yaklaşımlara göre çok-kültürlülük politikası eleştiri almaktadır. Çünkü açıkça görülmektedir ki eşitlik adı altında pek de eşit olmayan uygulamalar söz konusudur. Bu durumu göçmenler ve azınlıkların kendi kültürlerine sıkı sıkıya sarılmaları ve başka kültürlere karşı kapalı durmaları da olumsuz etkilemektedir. Yine de günümüzde anti-çokkültürcülük olduğu kadar çok-kültürlülüğü savunan ve destekleyen ülkeler ve yerel yönetimler mevcuttur.

Günümüzde tartışmaya yer bırakmayacak ölçüde giderek daha fazla sayıda toplumun bugün, varlığını sürdürmek isteyen kültür topluluklarını içinde barındırma anlamında çok-kültürlü duruma geldiği görülmektedir (Taylor, 1994). Parekh'e (2002) göre çok-kültürlü toplum (multicultural society) bünyesinde iki veya daha fazla kültürel topluluğu barındıran bir toplumdur. Çok-kültürlü toplum, her biri farklı biçimler göstermekle birlikte kültürel çeşitliliğe iki şekilde tepki verebilmektedir. Ya kültürel çeşitliliği olumlu karşılamakta, onu anlamak için merkeze koymakta ve onun kendi varlığını sürdürmek üzere öne sürdüğü kültürel taleplere saygı duymakta, ya da bu toplulukları çoğunluk kültürü içinde eriterek asimile edebilmektedir. Birinci durumda, yönelim ve etik olarak çok-kültürcü, ikinci durumda ise tekli kültürcü (mono-culturalist) olunmasına neden olmaktadır. Her iki durumda da çok-kültürlü bir toplumda yaşanması hali mevcuttur, ama bunlardan sadece biri çok-kültürcüdür. 'Çok-kültürlü toplum' terimi kültürel çeşitliliğe işaret eder, 'çok-kültürcü' terimi bu olguya yönelik normatif (kurallı, düzgüsel) bir tepkiyi dile getirmektedir. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde çok-kültürlülük terimi ilk olarak okul programları etrafındaki çatışmayla ilgili olarak kullanılmıştır. Çok-kültürlülük, daha geniş bir anlamıyla ayrımcılığın, önyargıların olmadığı, hiçbir kültürel referansın diğerinden üstün olmadığı ve milli kimliğin dünyanın dört bir yanından gelen kültürel temaların karmaşık bir birlikteliği sonucunda oluştuğu, daha iyi bir Amerika'nın eşanlamlısı olmuştur (Glazier, 1997).

Modern ve Post-modern dönemler içinde çok-kültürlülük anlam değişimine uğramıştır. "Çokkültürlülük kuramları ve çok kültürlülüğün gerçekleştirdikleri incelendiğinde bir "anti modernizm" olarak değil, vatandaşların edinilmiş hakları ve onların kimliğe dair kaygılarıyla kolektif bağlılıklarına yeni bir özen göstermeyi uzlaştıran bir "orta yol" arayışı olarak karşımıza çıkmaktadır" (Doytcheva, 2009, s. 135). Buradan hareketle çok-kültürlülük farklı grupların bir arada bulunmasından daha da öte bir anlam kazanarak uymacı-uyumcu yani konformist toplulukların birlikteliği anlamını post modern zaman içinde kazanmıştır diyebiliriz. Çok-kültürlülük tartışıldığı ortamlarda farklılıkların birlikteliği yanında kimliklerin tanınma siyasetinin nasıl olacağı sorusunu da gündeme getirmektedir. Tanınma meselesi çok-kültürlülüğün en hassas temasını oluşturmaktadır. Azınlıkların tanınması sağlanmadıkça çok-kültürlü yapılaşmanın mümkün olmadığı açıktır.

Doytcheva (2009) bu konuya şu şekilde bir açıklık getirmiştir:

"Çokkültürlülük dikkatimizi kültürel farklılıkların toplumsal örgütlenmesine çeker. Bu durumda, farklılığın bireysel bir olgu olmadığı, "kültürel temas" durumlarında karşılıklı etkileşime geçen (ve gelişen, zayıflayan, yeniden üretilen) toplumsal kurumlarda vücut bulduğu düşüncesini ifade eder. Bu da insan topluluklarının uzun süredir bilinen, antropolojide kültürlenme, melezleşme, kültürlerarası başlıklar altında incelenen bir yönüdür. Batı toplumlarında bu "toplumsal" çok kültürlülük, özel "kültürlerin" teşvik edilmesi, paylaşım ve aktarılması amacıyla harekete geçen sivil toplum örgütlenmelerinde ayrıca bir anlam bulur. Bu "toplumsal çok-kültürlülük geleneksel olarak, kültürel çeşitlilik de dâhil olmak üzere çeşitliliğe değer veren ancak ille de siyasi düzenine dâhil etmeyen ve özünde demokratik bir ideoloji olan çoğulculuğun terimleriyle ifade edilmiştir" (s. 16).

Çok-kültürlülüğü Almanya, Fransa ve Türkiye açısından incelediğimizde; Almanların etnik ve özerklik merkezli millet tanımının çok kültürlülük çıkarımlarıyla benzeştiğini görmekteyiz. Çok-kültürlülük düşüncesi Almanya'da 1980'lerden itibaren kendine yol bulmuştur. Frankfurt belediyesinde bir 'Çokkültürlülük' dairesi

kurulmuş ve çok kültürlü bir demokrasinin savunuculuğu yapılmıştır. Ancak bu Alman çok-kültürlülüğü bir takım prensip beyanlarıyla sınırlı kalmış ve eğitim ve entegrasyon politikaları alanında çok az etkisi olmuştur. Göç sorununun asıl unsurunu oluşturan Türk göçmenler ise tartışmalarda çok az yer almıştır (Doytcheva, 2009). Bu yönüyle tam bir çok-kültürlülük politikasının uygulamada olduğunu söylemek mümkün değildir. Türkiye açısından ele aldığımızda Türkiye zaten Osmanlı'ya dayanan kökü ile daima çok sayıda kültürü bir arada barındıran türde bir yapıya sahip olmuştur. "Çok-kültürlülük emperyalizmin Türkiye'ye yönelik yeni silahıdır ve tamamen reddedilmelidir" (Çelik, 2008, s. 327). Bu durum post-modernizme bağlanmaktadır. "Post-modernizm, tüm kültür ve gelenekleri tek bir alana indirgeyerek, çok-kültürlülük aldanması ve yanılması yaratmaktadır" (Ziyaüddin, 2001, s. 27).

Çok-kültürlülük farklılıkların birlikteliğini ve alt kültürlerin de demokratik olarak kendilerini toplumsal olarak tanıtabilmelerini önemseyen bir gücün politikasını ifade eden bir kültürel yapı olarak açıklanmakta, alt kültürlerin üzerinde kurulan güç dengesizliklerini bertaraf etmeyi amaçlayan sosyal oluşum gibi anlatılmaktadır. Ancak derinlemesine incelendiğinde çok-kültürlülük aslında demokratik söyleminin altında kültürlerin kendi değerlerinden ödün vererek müşterek noktada eşit haklar ile tanınma arzularına yenik düşmeleri sonucu hâkimiyet altına girmeyi kendi rızalarıyla kabul etmelerinin diğer ifade ediliş biçimi şeklinde görünmektedir.

2.5.3 Çok-Kültürcülük

20. yüzyılın sonlarına doğru ABD, Kanada gibi devletler göçler nedeni ile kültürel ve etnik yapılarındaki hızlı çeşitlenmelere yönelik bir çözüm arayışı olarak çok-kültürlülüğü birer politik açılıma çevirmişler ve devlet yönetimlerinin içine almaya karar vermeleri ile çok-kültürcülük savunusunun önem kazanmaya başlamasında rol oynamışlardır. Batı ve Doğu kültürlerinde farklı düzey ve yapılarındaki çok-kültürlü toplumların mevcudiyeti, çok-kültürcü yaklaşımların doğmasını, benimsenmesini ve birer siyasi eğilim, bürokratik uygulamalar bütünü olarak kültürel yapılar içine yerleşmesini sağlamıştır.

Çok-kültürlülük ve çok-kültürcülük birbirinden ayrı kavramlardır. Çok-kültürlülük var olan bir toplumsal durumu nitelerken çok-kültürcülük var olan duruma karşı

takınılan siyasi ve ideolojik bir tavır, duruşu ve yaklaşım tarzını ortaya koymaktadır. Çok-kültürcülüğün çok-kültürlülüğten farkı, sonundaki (-cülük) ekidir.

İngilizcede “multicultural” olarak geçen “çok-kültürlü” kavramının dilimizdeki kullanım şekilleri Özgür’ün (2010) ifadesiyle şu şekildedir:

“Multiculturalness” dilimizde “çok-kültürlülük” kavramına; “multiculturalist” “çok-kültürcü” kavramına ve son olarak “multiculturalism” ise kullanım rahatlığı düşünülerek “çok-kültürlülük” olarak dilimize çevrilmiştir. Genel anlamıyla “çokkültürlü” kavramı farklı kültürlerin bir arada olduğu gerçeğini yansıtmakta; “çokkültürcü” kavramı ise bu gerçeğe verilen kişisel, grupsal ve toplumsal tepkiyi ifade etmektedir" (s. 90).

Taylor'a göre çok-kültürcülük modern kültürün uğradığı büyük öznelci dönüşümün, yeni bir içe dönme biçiminin sonucunda ortaya çıkmıştır. Çok-kültürcülük farklı kültürlerin eşit değerde olduğunu hepimizin kabul etmesidir; bu kültürlerin, yalnızca varlıklarını sürdürmelerine izin vermekle kalmayıp onların değerli olduklarını kabul etmemizdir. Bütün milliyetler, toplumsal birlikler ve kültürel topluluklar için riski en aza indirme talebi halini almaktadır. Burada devletten, herkesin (kültürel açıdan) varlığını sürdürmesinin sorumluluğunu üstlenmesi istenmektedir (Taylor, 2000; Taylor, 2014). Modood'a (2014) göre ise çok-kültürcülük liberal veya sosyal demokrat ve yurttaşlık anlayışından doğmaktadır. Bir bütünleşme biçimidir. Tarihsel olarak öteden beri var olan ve çoğunluğa hitap eden bağlılıklara ve kimliklere saygı göstermenin yanı sıra, aynı saygıyı yeni azınlıkları da kapsayacak şekilde genişletmenin ve bunu da ortaklıkları ve ulusallığı yeniden inşa ederek yapmanın yollarını aramaktadır. Bugüne dek büyük oranda bir sağ siyaset olmuştur.

Çok-kültürcülük: "Toplumsal çeşitliliğin belli biçimlerinin yani kolektif kimliklerin kamu alanına siyasi araçlar kullanılarak yansıtılmasını esas alan bir değerler ve uygulamalar bütünüdür" (Kymlicka, 1998, s. 47). "Modernist akımın sonuçlarından biri olan tek kültürcü yaklaşımlara karşı geliştirilen ve son dönemde “farklılıkların tanınması” olarak ele alınan politik bir duruştur. Post-modernizmin etkisiyle güçlenen bu duruş, ekonomiden siyasete, eğitimden sanata kadar birçok alanı derinden etkilemeye devam etmektedir" (Özgür, 2010, s. 89). Çok-kültürcülük

farklılıkların kutsanması ve kurumsallaştırılması üzerine bir yaklaşımdır. Bu nedenle her ülkenin çok-kültürcü yaklaşımları kendi vizyonları açısından farklı olabilmektedir. Örneğin: Amerika çok-kültürcüdür. Öyle olmak durumundadır. Onun varlığı bu yapının yaşamasal kullanılmasına bağlıdır. Almanya çok-kültürcüdür ama çok-kültürlü değildir. Geçmişte Nazi yönetimi düşünüldüğünde ve günümüze bakıldığında Almanya'da halen göçmenlerle, örneğin; Türk-Müslümanlar ile Alman vatandaşların yaşadığı çözülemeyen çıkmazlar mevcuttur. Tam tersi olarak Rusya ise çok-kültürcü değildir. Kanada ise hem çok-kültürlü hem de çok-kültürcüdür. Türkiye tek-kültürlülüğün (mono-culture) çok-kültürlülük farkındalığı sürecini işleme aşamasındadır. Her kültürün ve ülkenin tarihsel ve olgusal olarak çok-kültürlülük ve çok-kültürcülük kapsamı pratiği, telakki biçimi farklılık göstermektedir. "Çok-kültürcülüğün yaşama geçirildiği bir toplum, farklılığı bir aykırılık, bir saptama olarak değil, aksine toplumsal yaşamın zenginleşmesine olumlu bir katkı olarak gördüğü için demokratik ve çoğulcudur" (Keyman, 2000, s. 158). Yani çok-kültürcülük çok-kültürlülükten farklı olarak demokrasi kavramının şemsiyesinde ayrışma, farklılık, siyasi olarak tanınma, eşit haklar, hoşgörü ve farklılıkların birlikteliğini içeren bir kültürel yapıyı değil ideolojik bir düşünce kapsamını, savunusuna odaklanmaktadır.

Çok-kültürcülüğü savunanların aksine karşıt olanlar çok-kültürcülüğü tekzip edilmiş (yalanlanmış), tersine çevrilmiş, göndermesi kendinde bir ırkçılık biçimi olarak görmektedirler (Zizek, 2001). Çok-kültürcülük karşıtları çok-kültürcülüğü demokrasi karşıtı yıkıcı bir savunu olarak görmektedirler. Çok-kültürcülük konusu üzerine çalışmalar yapan Will Kymlicka, Charles Taylor, Tariq Moodod ve Slovaj' da Zizek'in tespitlerine benzer çok-kültürcülük görüşleri üzerine odaklanmaktadır. Çok-kültürcülük zaman zaman liberaller tarafından dar ve konformist bir ulusal kültüre karşı, zaman zaman da muhafazakârlar tarafından dar ve konformist bir azınlık kültürü kavrayışını savunmak için kullanılmıştır (Kymlicka, 2006). Çok-kültürcülüğü eleştirenler; çok-kültürcülüğün toplumdaki eşitsizlikleri pekiştirme olasılığı taşıdığını, yok etmeye çalıştığı kültürel farkları, ayrımcılıkları yeniden ürettiğini iddia etmektedirler (Sommersan, 2004). Öteki olarak kimliklendirilmiş kültürel grupların istemli veya tahakküm yolu ile konformist yaklaşım içine itilmesi söz konusudur. Ötekilerin konforme olmamaları durumunda muhafazakâr tutum

içinde kaldıkları ve bunun sonucu olarak haklarını savunamama, kendi kültürel kimliklerini özgürce tanıtamama gibi problemlerle karşı karşıya kalmalarının imaları yer almaktadır. Çok-kültürcülük ideolojisi kültürleri bölümlere ayırma eğilimindedir. Kùltürler etnik gruplara bağlı, kendi içinde tutarlı, birleşik ve yapısal bütünlükler olarak kabul edilir. Çok-kültürcülük, kültür kavramını bir etnik grubun mülkiyeti olarak ve kültürleri bağımsız birimler olarak maddeleştirme ve farklılıkları aşırı vurgulama riski taşımaktadır (Kaya ve Tarhanlı, 2005). Bu risk doğrudan çok-kültürcülük ideolojisinin birleştirmek isterken bölüştürücü kimliğine dikkatleri çekmektedir. Çok-kültürcülükte ötekileşmekten kurtulurken ötekileştiren ve birleşirken tekrar ötekileşen konuma geçme riski daima söz konusu olmaktadır. Bölünürken birleşmenin formülü çok-kültürcü siyasi pratiklere bağlanmaktadır. Ancak çok-kültürcülük genellikle olumlu anlamda kullanılsa da bazı toplumların çoğunlukta olan kültürel yapıları azınlıkta kalan grupların kendi kültürleri içine çok-kültürcü politikalar ile sızmalarına bu ve benzeri nedenlerle tepki göstermektedirler.

Çok-kültürcülük devletler tarafından riskleri ve sorumluluğu üstlenilen, pratikte devletler ve vatandaşların işbirliği ile yürütölen, kolektif kimliklerin desteklendiği, siyasi olarak tanındığı, eşitlik esası üzerine kurulu, yerel kimlikleri ön plana çıkaran, hoşgörü temelli, vatandaşlık tasarımı odaklı ve yeni bir ulusallık kurgusu içeren bir siyasi yaklaşım biçimini, bir içe dönme durumunu kapsamaktadır. Çok-kültürcülük, toplum içindeki etnik, dini, ulusal, ırksal, hatta cinsel azınlıkların ezilmemesi, haklarının tanınması, onlara özel ayrıcalıklar verilmesi etrafında şekillenen bir devlet politikası olarak da ele alınmaktadır. Tek bir devletin egemenliği altında yaşayanları öteki diye adlandırılabilen kültürler ve kültürel grupların ötekileri tanınmasının siyasi bir ifade yolu olarak da açıklanabilmektedir. Çok-kültürcülük post-modern dönem içinde problematik haline dönüştürölen çok-kültürlölölüğü, pedagojik, sanatsal, kültürel, sosyal savunu biçimlerine dönüştürmekte ve alternatif kültürel standartlar oluşturmaının gereğini bizlere sunmaktadır.

2.5.4 Çoklu-Kültür

Kültüre ilişkin çağdaş yaklaşımlarda ve kavramsal yeniden konumlandırmalarda dikkat çeken bazı müdahaleler söz konusu olmaktadır. Bir kavram olarak olduğu kadar hâkim içerik özelliklerinin de elinden alınmasını gerekli kılacak yeni

eklentilerin kültür için fazlasıyla gündeme geldiğine şahit olmaktayız. Özellikle kültürün sol tarafına yerleştirilen, çeşitliliğiyle ve birbirleriyle kesişen nitelikleriyle birçok olgunun kültür kavramına teması sonucu ortaya çıkan bir niteleme olarak gösterebileceğimiz çoklu-kültür kullanımı, kültürün küresel ve etkileşimsel paradigmaları üzerinde bir takım tahayyülleri ve tasarrufları çağrıştırmaktadır denilebilir.

Çoklu-kültür küresel tektipleşmenin, küresel tektip kültürel yaratım sürecinin işlemesine olanak sağlayan bir ortam yaratımı olarak ifade edilebilir. Endüstriyel kültür, çoklu-kültürler yaratarak bunu özellikle popüler kültürle, kitle kültürüyle, medya kültürü ve benzeri diğer kültürel kurguların hazırlandığı, senaryolaştırıldığı ve meşru kılındığı bir kültür olarak tanımlanabilir. Çoklu-kültürün oluşumunda, kültürler, yaşam biçimleri, teknolojiler ve küreselleşme ile olan bağlar etkili olmaktadır. Popüler kültür özellikle çoklu kültür yapılarının oluşumuna hem önemli bir örnek teşkil etmekte hem de katkı sağlamaktadır. Popüler kültürün çok-kültürlülük ile teması da bu ekseninde işlerlik göstermektedir. Çoklu-kültür çok-kültürlülükten farklıdır. Çünkü kültürel bileşenler arasında karakter farklılığı vardır. Çoklu-kültürde kültürel doğal yapılanmanın aksine endüstriyel yapılanma esasları söz konusudur. Çoklu-kültür; kültür kavramının çağdaş boyutları üzerine odaklanmamızı gerekli görmektedir. Çoklu-kültürde 'çoklu' ifadesi, kendini hem üretimsel hem de tüketimsel reflekslere göre geliştiren bir hızlı kültürel çokluğu anlamlandırmaktadır. Örneğin Medya Kültürü, İnternet Kültürü, Sanal Kültür, Görsel Kültür, Reklam Kültürü, Tüketim Kültürü gibi formların birden fazla olduğunu ve bunların hepsini çoklu ifadesi içinde ele aldığımızı ifade etmektedir. Çoklu-kültürel formların her biri kendi dinamiklerinden beslenerek, kendi gereksinimlerini geliştirerek, kendi kitlesini oluşturarak, kendi yönelimlerini meşru kılarak ve yayılım sergileyerek hayatîyetini sağlamaktadır.

Çoklu-kültürün sermayesi kültür endüstrisini, eğlence ve tüketim sektörünü kapsamaktadır. Film endüstrisi, sanatsal üretimler ve teknolojik iletişim araçları gibi kültürel, küresel ve medya organları ile yerinde gelişerek hem dikey hem de yatay bir düzlemde farklı kültürlerin içine yayılım gösterebilmektedir. Adorno (2005), kültür endüstrisinin, kendiliğinden ortaya çıkmış bir kültür sorunu olduğunu ve kültürel varlıkların kar dürtüsüyle üretilen standartlaştırılmış mallara dönüştüğünü

savunmaktadır. Çoklu kültür var olan kültürel değerleri sanayileşme ve küreselleşme ile sahip ol, tüket ve unut mantığı içinde kendi lehine çevirerek yeni kitlesel kültürel değerlerin, beğenilerin eğilimlerin ve olguların oluşumunu sağlamaktadır.

Küresellik açısından çoklu-kültür ve kültür endüstrisi bağlamını incelediğimizde küreselden ziyade ülke bazında, coğrafya bazında çok-kültürlülük ya da buna bağlı gelişen çok-kültürcülük tartışmaları ön plana çıkar. Çoklu-kültür ise yeni bir pedagojik terim olarak bu çalışma ile gündeme getirilmiş bir kavramdır ama içeriği açısından bakıldığında gündemde olan bir tartışma alanını ihtiva etmektedir. Yani çoklu-kültür, ne küresel ne de yerel değil, aslında her ikisine de etki eden güçleri işaret etmektedir. Yani kültür kavramının sol tarafına gelen tüm kavramlar ve bu kavramların kısa sürede geliştirdiği kültürel formasyonlar olarak izah edilebilir.

“Sanatın iddiası her zaman ideolojidir” (Adorno ve Horkheimer, 1993, s. 6). Bu nedenle çoklu kültürlerin sanat etkileşimi de ideoloji, siyaset ve tüketim kapsamaları ile ele alınmalıdır. Endüstriyel hedeflerin ideolojik kılınması bir plandır. Sanat, kültür ve endüstrinin birleşimi, kültür endüstrisinin ve popüler kültür ürünlerinin sanatla temasında sanayileşmiş bir tüketim mantalitesinin ön plana çıktığı bir çağın sinyallerini vermektedir. Çoklu-kültür kavramının bu nedenle hem sanatsal üretimler için hem de pedagojik süreçler için yeniden yorumlanması, medya, internet, görsel ve popüler kültür algısının tekrar gözden geçirilerek çoklu kültürel formlar içinde nasıl konumlandırılacağı üzerine yoğunlaşılması gerekmektedir.

Tablo 1: Kültürel Ayrımlar

Kültür Türleri	Tanımlaması
Çok-Kültürlülük	Kültürel çeşitliliğin, birlikteliğin doğal dengesine odaklı birlik sergiler.
Çok-Kültürcülük	Kültürel ayrımcılığın sistematik gelişimine odaklı bir dağınıklık sergiler.
Çoklu-Kültür	Ayrımcılık ile birlikteliğin kesişen noktaları odaklı sentezini sergiler

Çoklu-kültürler, kitlelerin değer ve kabul arayışlarına, ihtiyaçlarına yerellik ve evrensellik çatısı altında sentezleyici ve tüketim odaklı ancak kısa ve geçici çözümler ile aldatıcı bir karakter sergilemektedir. Çoklu-kültür, çok-kültürcülüğün farklılıkların birlikteliğinden de, çok-kültürlülüğün birlikte güçlüyüz savunusundan da ötesini var olan farklılıkları ve benzerlikleri sonuna kadar tüket ve yok et savunusu ile işlerlik kazanmaktadır diyebiliriz.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama araçları, veri toplama tekniği ve verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel bir araştırmadır. Nitel Araştırmalarda; "Niçin? Nasıl? Ne şekilde? vb. gibi sorulara cevap aranmaktadır. Nitel araştırma, Gözlem, Görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algılandığı ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür" (Glesne, 2015, s. 30). "Psikoloji, sosyoloji, antropoloji, eğitim gibi sosyal bilim alanlarında insan ve toplum davranışları incelenmektedir. Bu çalışmada nitel veri toplama tekniklerinden tarihsel model ve doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Tarihsel modelle, belli bir geçmiş olay ve bu olayın günümüze etkileri incelenmektedir" (Özdamar ve diğerleri, 1999, s. 7).

3.2 Veri Toplama Araçları

Araştırmada yerli ve yabancı literatürde olmak üzere 250'nin üzerinde kitap, makale, bildiri, rapor ve ders notları olmak üzere doküman incelemesi yapılmış olup araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi yapılmıştır. Birden fazla veri kaynağından yoğun veri toplanması, nitel araştırmaların bel kemiğini oluşturmaktadır (Creswell, 2013). Çalışma konusunun Batı'da ortaya atılan çok-kültürlülük ve konformizm kavramları ile ilgili olması sebebiyle daha çok yabancı kaynaklı veriler toplanmıştır. Sanat eğitiminde yeni model oluşumlarında kültürel konformizmin alt yapı oluşturma potansiyelinin sorgulanması nedeniyle daha ağırlıklı olarak konformizm ile ilgili kaynakların toplanması söz konusu olmuştur.

3.3 Veri Toplama Tekniği

Tarama ve bilgi arama yöntemi kullanılarak yazılı kaynaklardan bilgi toplanmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önce belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda yerli ve yabancı kaynaklardan elde edilen bulgular tez çalışmasının ana problemi ve içeriksel yapılanması ekseninde toplanmaya çalışılmıştır.

3.4 Verilerin Analizi

Bu araştırmanın nitel bir araştırma olması nedeniyle betimsel analiz yaklaşımına uygun olarak tespit edilen bulgular, alt problemler göz önünde bulundurularak ortaya konulmuştur. Nitel analiz, verileri bulgulara çevirme işlemidir ancak bu işlemi yapmanın belirli bir formülü yoktur (Patton, 1990). Betimleme yöntemi ile verilerin analizinde çağdaş sanat eğitiminde kültürel konformizmin çoklu-kültürel formlar ile birlikteliğinde ortaya çıkabilecek problemlere nasıl yanıt bulunabileceği araştırılmıştır. Araştırmada toplanan verilerin araştırma problemine ilişkin olarak neleri söylediği ya da hangi sonuçları ortaya koyduğu ön plana çıkartılmaya çalışılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR

4.1 Kültürel Dinamik Olarak Sanat ve Kültür-Sanat İlişkisinde Yeni Bağlamlar

Kültürel kapsamın içinde olarak ve kültürel üretimin başlıca pratiklerinden biri olarak sanat, kültürün yayılımı ve tesir gücüne katkısı açısından önemli bir misyonu yerine getirmektedir diyebiliriz. Özellikle geçmişte, şimdi ve gelecekte de sanat ile kültür arasındaki ilgi ve ilişkinin böyle süreceğini biliyoruz. Bu temellendirme açısından sanatın, kültürün maruz kaldığı tüm baskı, dönüşüm gerekçeleri ya da yeni konumlandırma projelerinin genel anlamda sanat için de geçerli olduğunu düşünebiliriz.

Sanat ve sanatın ifade biçimleri kültürün çeşitli anlayış ve özümseme formlarının birlikteliği ile anlam bulmaktadır. Kültürün dinamik karakteri, sosyal yansımaları sanatı doğrudan etkilemektedir. Sanat doğal olarak kültürel dir. Sanata ait olgular kültüre ait olgular ile kesişme noktalarında yeni kültürel ve sanatsal bağlamlar oluşturmaktadır. Kültürün üretimin aşamasından tüketim aşamasında kadar olan tüm süreçlerde sanat görev alır. Bu nedenle sanat, kültürün önemli bir gücüdür. Çünkü sanat, estetik açıdan toplumsal müştereklik gözetir. Her kesimden ve düzeyden insana hitap ederek toplumun duyu ve beğeni düzeylerinin oluşturulmasında ve kültürel aktarım ile toplumsal bütünlüğün sağlanmasında etkin rol oynamaktadır.

Modern teknolojik gelişmelerin ivme kazanması, iletişim unsurlarından özellikle medyanın baskın etkisi, görsel bilgi yığını anlamlandırmada ve kimlik tanımlamalarında çıkmazlara düşen toplulukların sayıca artması kültür-sanat bağlamını daha çok evrensellik ve çokluluk kavramları ile birlikte ele alınmasının gerekliliğini düşündürmektedir. Artık günümüzde sanat çok-kültürlülük, çok-kültürcülük ve çoklu-kültür gibi kavramlar ve bunların doğrultusunda oluşturulan kültürel bağlamlar ile doğrudan ilişkilendirilmeye ihtiyaç duymaktadır. Dahası günümüzde kültürler arası sınırlar küreselleşmenin tesiri ile sert ve net çizgilerini

kaybetmeye başladığından dolayı güç dengesini kendi lehine çeviren kültürel yapılar özlerini korumak adına içe kapanık duruşlar sergileyebilmektedir. Bu durum kültürel ve sanatsal bağlamların yeniden ele alınması, çok-kültürlülük nosyonunun düşünülmesini ve kültürlerarası konformizm sorunlarının irdelenmesini gerekli kılmaktadır.

Kültürel biçimlenmelerin sanatla olan ilişkisini belirleyici olan birçok etmen olabildiği gibi önemli ölçüde ideolojik eğilimler de olabilir. Ancak, sanat ideolojisiyle bir ve aynı şey sayılmamalı ama ideolojiden de ayrı bir şey olarak görülememelidir. Sanat, ideolojisiyle iki yönden ilintilidir. Birincisi belli bir toplumsal sistemin ögesi olması bakımından, belli bir toplumdaki sınıfların siyasal, hukukî, ahlaksal, estetik ve felsefî görüşlerinin taşıyıcısı olması ikincisi ise sanatın, öz doğası bakımından ideolojik olmasıdır. Gerçekten de, sanat, gerçekliği sadece yansıtmakla kalmamakta, onu değerlendirmekte ve ona karşı benimsenen belli bir tavrı dile getirmektedir (Lenin, 2008). Sanatın ya da sanatçının ideolojisi ile toplumsal genel ideolojinin örtüşmesi gerekliliğinden ziyade, toplumsal bakış açısının genel kitlesel bakış açısıyla müştereklik sergilemesi gerekliliğine ilişkin motivasyonun sanatı nasıl etkilediğine odaklanmak daha doğru olacaktır. Çünkü kültürel yeni kurgular içinde ideolojinin tesiri, bir ideoloji olarak değil, kültürel kalıp yapısının işlediği düşünülen yeni motivasyonların bir ideolojik kodlamaya karşılık verme potansiyeli ile eşleştirilerek fark edilebilir.

4.1.1 Geleneksel Kültür-Geleneksel Sanat İlişkisi

Merkezi olgu biçimiyle “gelenek” kavramı, kültürün öz tanımı ve bilinen konumlanmasını geçmişimiz açısından kuvvetli görmemizi sağlayan bir adresleme olarak gösterilebilir. Zira yeni kültürel tartışmaların ve kültür epistemolojisindeki dönüşümlerin tesirinden önce zihinlerimizde hep var olan kalıbın da karşılığı olarak kültür, yine geleneksel nitelikleriyle sabitlenmiş durumdadır. Sanatın da görevi gereği sadece kültürel üretimlerin bir kapsamı ve muharrik unsuru olarak değil, aynı zamanda, gelenek taşıyıcılığı ve gelenek intikali konusundaki sorumluluğu ve eylemleri ile belirginleşmesi söz konusudur.

Gelenekler kuşaktan kuşağa devamlı aktarılan ve değişen, güncellenen bazen de çağın gerekleri ile çelişebilen dinamik olgular olarak varlıklarını sürdürmektedirler. Geleneksel kültürel yapılar ve geleneksel sanat anlayışları da küreselleşme, teknoloji, kapitalizm, kitlesel göçler vb. faktörler nedeni ile sürekli değişime maruz kalmaktadırlar. Geleneksel değişimlerin hızı teknolojik gelişmeler kadar ivmeli olmadığı için fark edilmesi kolay değildir. Bu nedenle gelenekler uzun süre boyunca aynı şekilde devam eder gibi görünebilmektedirler. Avrupa merkezli son yüzyıllar içerisinde, öncelikle modern ideal ortaya konulmuş ve daha sonra modern olmayan her şey geleneksel olarak adlandırılmıştır (Huntington, 1973). Batı eksenli düşünüldüğünde geleneksellik eski ile birlikte anılan günümüze taşındığında değişim ve dönüşümlere uğrayan ancak modernlik mantalitesi devreye girdiğinde yenilikle değişim muhtevası zedelenen bir terim gibi görünmektedir.

Geleneksellik halinin devamı için gelenek aktarım sürecinin düzenli, tutarlı ve yöntemsel olması gereklidir. Bu aktarım süreci doğal geleneksel kültür söylemini işlemektedir. Geleneksel kültürü, tarih boyunca toplumların geçmişten günümüze dek deneyimleri ile edindiği, nesilden nesle aktarımı sağlanarak toplumların bilincinde ortak yer edinmiş bilgileri, düşünceleri, sözel ve yazılı anlatımları ve kültürel-kimliksel kodları içeren, kolektif bellekler oluşturan kültür olgusu olarak açıklayabiliriz. "Geleneksel kültür geniş bir terimdir. Adetler, inanç, dil, sosyo-ekonomik örgütler gibi kavramları içerir. Ancak yalnızca bunlarla sınırlı değildir. Genel olarak amacı belirli bir grubun toplumsal yaşamının kültürel unsurlarının tanımlanmasıdır" (Diame, 2011, s. 7). Kültürel unsurlar ile kültürel geleneğin bir toplumun bireyleri tarafından ortak olarak özümlenen oluşturulan örf, adet, gelenek, sanat ve davranış biçimlerini içermeye ifade edilmektedir. Diğer bir yandan geleneklerin oluşturulduğu toplumlardan ziyade meydana geldiği toplumlar içinde yer edinme benimsenme düzeyi geleneklerin çeşitliliğinden daha önemli bir referans olarak düşünülmelidir.

"Geleneksel kültürlerde özneler geçmiş zamanların düşünce biçimlerini yansıtırlar ve geçmiş zamanların deneyimlerini kendi yaşamlarına aktarmaya çalışırlar. Bu geçmişin bugün de tekrarlanmasına tekabül eden bir refleksivite (yansıma) biçimidir" (Özkan, 2012, s. 7). Yani geleneksel kültüre bağlı kalarak ortaya konulan tavır, tutum, tercih, düşünme tarzı yaşanan zaman içine monte edilmeye

çalışılmakta ve bu eklenerek devam eden kültürlenme biçimi kendini tekrar eden yansıtıcı bir geleneksel kültürün göndermelerini taşımaktadır. Karşıt bir görüş olarak geleneksel kültür "modernlikle bir sentez kuramayan ve kendi sözde inancının özündeki birliği elden kaçıran bir grubun aslında kendi kendisini de yok eden kolektif nevroz vakasıdır" (Kömeçoğlu, 2002, s. 35). Toplumun tutucu tavır ve davranışlarının iç çatışmalar ile birlikte, genele uymak için bir nevi uyum gösterme çabalarından kaynaklanan ve sürekliliği olan bir düşünce bozukluğu olarak nitelendirildiği görülmektedir. Gelenekselliğin modernlik ile olan çatışması gelenekselliğin sürekli aktarım karakterini aşındırmakta, toplumsal özlerin deformasyonuna, hatta imhasına neden olmaktadır. Öyleyse geleneksel kültürün devamlılığı her zaman olumlu sonuçlar doğurmamaktadır diyebiliriz.

Geleneksel kültürün karakteristiği modern kültür tanımları içinde yeniden yorumlanmaya başlanmıştır. Genel anlamda geleneksel kültürler doğal dünyayı anlamak ile ilgilenmektedir. Modern kültürler ise zamanı ve değişimlerini anlamak ile ilgilenmektedir. Geleneksel kültürlerin devamlılıklarının sürdürülmesi yerel yönetimler, yerel eğitim kuruluşları ile ortaklaşa düzenlemeler yapılarak gerçekleştirilebilmektedir. Modern kültürler ise yerellikten daha çok küresellik ile işbirlikli olarak varlığını idame ettirmektedir diyebiliriz.

Geleneksel kültürün devamlılığı ve korunması geleneksel sanat ve zanaat üretiminin devamı ve korunması ile ilintilidir. Tarihsellik açısından baktığımızda özellikle 18. yüzyıl itibari ile kültürel olgularda değişimler olduğu gibi sanatın anlamında da değişimler olmuştur. 18. yüzyıl öncesi sanat ile zanaat iki farklı kavram olarak ele alınmıyordu ve bir bütün olarak düşünülmekteydi. 18. yüzyılda sanatın zanaat kavramından ayrılması ile sanat şiir, resim, heykeltçilik, mimarlık, müzik gibi alanlar ile yeni güzel sanatlar tanımını karşılarken zanaat ise ayakkabıcılık, nakışçılık, hikâye anlatıcılığı, popüler şarkılar, vb. gibi türleri adlandırmak için kullanılmaya başlanmıştır.

Kahveci'ye (1998) göre:

"Geleneksel el sanatları, yüzyıllardır büyük bir çeşitlilik içinde toplumların duygularını ve sanatsal beğenilerini aktarma aracı olmuştur. Üretildikleri dönemin değer yargıları, toplumdaki politik eğilimler,

ekonomik durum, din, kişilerarası örgütlenme ve ilişkiler, kişilerin davranış ve tutumları, teknik araç-gereç, beceri, estetik bakış açısı, dünya görüşü, tasarım ürünlerine verilen biçim gibi etkenler el sanatlarının oluşumunu etkilemiştir" (s. 387).

Günümüzde sanat, "insanda estetik duyguyu heyecana getirecek eserler meydana getirme işi, zanaat ise özdeksel gereksinme ve zorunlulukları karşılamak için el ve araçla yapılan işi tanımlamaktadır" (TDK, 2011, s. 2024, 2643). Zanaat gelenekselliği çağrıştırmaktadır çünkü zanaatın devamlılığı geleneksel olarak devam eden bilgi aktarımını gerektirmektedir. Zanaat kültürün geleneksel yönüne hizmet etmektedir. Sanat da kültürün gelenekselliğine hizmet etmekte ancak sanatın modernleşen yüzü kültürün de geleneksel yönünün kırılmasına yol açmaktadır. Zanaatta el becerisi hâkimdir. Sanatta özgünlük, fikir ve yenilik kavramları daha ön plandadır. Farklı kültürel yapıların var oldukları coğrafyaya göre farklılıklar göstermesi sanat ve zanaat biçimlerinin de farklılıklar göstermesine neden olmuştur. Kültürün geleneksel aktarımı sanatın da geleneksellik kavramı ile bütünleştirilmesini sağlamıştır.

Günümüzde geleneksel sanat ve modern sanat bir arada varlığını sürdürmektedir. Geleneksel sanat kurumları, kültürlerin sanat hafızalarının muhafazası için çağın gereklerini dikkate alarak ancak geleneksel formların da tamamen bozulmasına izin vermeden güncellenerek geleneksel kültürün ve geleneksel sanatın aktarımında rol üstlenmektedirler. 19. yüzyıla kadar süren sanatın geleneksel aktarım formları 20. yüzyılda biçim değiştirmiştir. Geleneksel sanatın biçimsel kalıpları, 20. yüzyılın ikinci yarısında yerini endüstriyel ve mekanik üretim biçimlerine, post-endüstriyel dönemde ise dijital teknolojilerin olanaklarına bırakmıştır (Bret, 1988). Toplumların farklı kesimleri bu değişimler karşısında çeşitli tutumlar sergilemişlerdir. Kimi topluluklar örneğin doğu kültürleri geleneklere bağlı kalarak tutucu bir yaklaşım ile aktarım süreçlerini sürdürürken kimi topluluklar ise örneğin batı kültürleri değişime hızla ayak uydurarak kültürlerini ve sanat perspektiflerini güncelleme yoluna gitmişlerdir.

Geleneksel sanat çağımızın dijital teknolojileri olmadan meydana getirilmiş resim, çizim, heykel, baskı, boyam vb. teknikleriyle manüel olarak oluşturulmuş sanat formları olarak açıklanabilir. Geleneksel sanat ve geleneksel olmayan yani modern

veya post-modern sanat arasındaki çizgiler belirgin gibi görünse de aslında günümüzde geleneksel olarak üretilen sanatın yeniden dijital yorumlamaları gelenekselliğini bozmakta ve modern ya da post-modern sınırların içinde yer alabilmektedir. Geleneksel kültürün geleneksel sanatçıları ait oldukları bir toplum içinde organik olarak çalışmaktadırlar. Topluluk etnik köken, bölge, din ya da meslek olarak ortak bir şeyler paylaşan bir grup olarak tanımlanabilmektedir. Geleneksel sanatçılar teknikleri genellikle kendi toplulukları içinde kurumlardan değil aileden ya da toplum üyelerinden resmi ve örgün olmayan bir biçimde öğrenmekte ve yeni nesillere aktarımında rol üstlenmektedirler. Geleneksel sanatı değerlendiren estetik duyarlılıkların standartları bazı dış gruplar tarafından değil toplum tarafından oluşturulmaktadır. Geleneksel sanatçıların eserleri, geçmişten köklerini almakta ayrıca yenilikçi teknolojilerden etkilenmekte ve kitle iletişim ya da göçü gibi faktörler ile etkileşime girebilmektedir.

Artık, kültür olgusu çağımız üretim gereklerine uygun bir sanayi kültürüdür. Oysa sanayinin kuralları kültürün özü ile çelişmektedir. Sanayinin rasyonalitesi seri ve standart bir üretimi gerektirmektedir. Dolayısıyla söz konusu sanayinin kuralları yaratıcılığı verimsizleştirmekte, yaratıcılığı aklın dar sınırları içine kapatmakta ve özgünlüğün giderek kaybolmasına yol açmaktadır (Şan ve Hira, 2007). Bu nedenle geleneksel kültür geleneksel sanat ilişkisi birlikte ele alındığında sanatın gelecekçiliği kültürün gelecekçiliğini de kurgulamakta ve döngüsel bir etkileşim çemberi içinde geleneksel bağlardan uzaklaşmaktadırlar diyebiliriz.

4.1.2 Sanatsal ve Kültürel Dönüşümün Paydaları

Bir dönüşümün hızını ve kapsamını belirleyen alan olarak bakıldığında kültür ve dolayısıyla sanat, dönüşümün toplumsal yansılarna, yeni içerik adaptasyonlarına ya da biçimsel karakterizasyonlarına (kişiselleştirme) ilişkin bağlamları daha kolay kavramamıza ve çözümlememize imkân sağlar. Buradan hareketle kültür ve sanat için herhangi bir dönüşüme payda niteliği oluşturduğunu söyleyebiliriz. Ancak aslı amacımız, sanatsal ve kültürel dönüşümün paydalarının neler olduğu/olabileceğine yönelim sergilediğimizde durum biraz daha karmaşıklık sergileyebilmektedir diyebiliriz.

Geleneksel bir kültürden, modern bir yaşam tarzına doğru gerçekleşen toplumsal dönüşümler ile kültürel olguların değişmesi, sosyo-kültürel yeniden yapılanmaların meydana gelmesi, kültürel ve sanatsal yeniden üretimlerin günlük toplumsal yaşam pratiklerine ortak tesiri sanatın ve kültürün kesişen paydalarda buluşmasını mümkün kılmaktadır. Kültürel, ekonomik, politik ve teknolojik değişimlerin sanat içerisinde değerlendirilmesi ve sanatın geçmişe oranla günümüzde daha çok kültürel kılınması gereği sanat ve kültürün ortak paydalarının belirlenmesi zorunluluğunu gündeme getirmeye başlamıştır. Uluslar kültürel yapılarında değişimlere gitmekte ve zamanla bu değişimler kültürel dönüşümler halini almaktadır. Sanat kültürel dönüşümlerin oluşmasında dolaylı ve doğrudan olarak iki şekilde de etkisini gösterebilmektedir. Örneğin 20. Yüzyıldan itibaren sanatın kültüre katkıları sonucu popüler kültür kavramı ortaya çıkmıştır. Sanatın üst tabaka halk diye tabir edilen burjuva topluluklardan proletarya (emekçi) denilen alt sosyal sınıf ve işçi sınıfa kadar inmesi sonucu türeyen popüler kültür türü, sanatın kültürel dönüşümler üzerindeki etki sahasının derinliğine bir örnek olarak gösterilebilir. Bu dönüşümlere ek olarak kültürün artık yerleşme özelliğini kaybetmeye başladığını, kitle iletişim araçlarının da büyük etkisi ile küreselleşerek melezleşmeye doğru sürüklendiğini görmekteyiz. Sanat da bu kültürel melezlikten etkilenmekte ve eser üretiminde fikir aşamasından üretimin son aşamasına kadar çıktılarında tesirlerini göstermektedir. "Melez (creole) ve yaratma (create) arasındaki benzerlikler rastlantısal değildir. Her zamankinden daha kesin bir sezgiyle, melez kültürlerin, insanların etkin bir biçimde kendi sentezlerini oluşturmaya çalışmalarının bir sonucu olmaktadır" (Hannerz, 2003, s. 161).

Sanatın dinamikleri ile kültürel yeni bağlamların birlikteliği yeni sanatsal yönelimlerin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Örneğin çok-kültürlülük ve çok-kültürlülük, küresel kültür bağlamlarında yeni bir kültürel ilişki ağı olarak sanata yeni bir kültür yaklaşımı ve felsefesi kurmanın kapılarını açmakta, sanat eğitimi müfredatlarını içerisine çok-kültürlü sanat eğitimi formları olarak giriş göstermektedir. Böylece sanatsal üretimler de kültür kaynaklı çalışmalar ile kültürün gelişimini desteklemekte ve yönlendirmektedir diyebiliriz. Burada karşılıklı bir tesir ve kaynaklık etme durumu söz konusudur. Bu paydalar ekonomik, siyasi, eğitimsel, sosyal, ideolojik, coğrafi, güç odaklı vb. birçok öge olarak sıralanabilir. Estetik, bilgisel ve ideolojik öğelerin birliği olarak sanat, insanları eğitmenin özgül ve güçlü

bir aracıdır ve kendisiyle kolayca ilişkili kurulabilir; somut ve görsel olduğu, için insanoğlu üzerinde çok büyük bir etki yapar. "Sanat ideolojik, ahlaksal ve estetik eğitimin bir aracıdır. Her zaman ideolojik bir yük için sınıf mücadelesinde kullanılabilen güçlü bir silâhtir. İdeolojik içeriğine bağlı olarak iki yanlı bir rol (ilerici rol ve gerici rol) oynayabilir ve oynamaktadır" (Lenin, 2008, s. 313). Sanat toplumların ilerlemesini, dönüşmesini yaşadıkları çağdaki bireylerin düşünce ve duyguları üzerinde etki kurarak sağlamaktadır. Kültürel yapılar bu dönüşümden öncelikle ahlaki ve estetik açıdan sonrasında ise ideolojik açıdan etkilenmektedir. İdeolojik yönü sanat ve kültürün sınıf mücadelesi içinde ortak paydada buluşmalarına neden olmaktadır. Çünkü sanat, halkın malıdır. "Sanat, geniş emekçi halk yığınlarının derinlerine kök salmalıdır. Bu kitleler tarafından anlaşılabilir ve sevilmelidir. Bu kitlelerin duygularını, düşüncelerini ve iradelerini birleştirmeli ve onları yükseltmelidir. Onların içindeki sanatçıyı uyandırmalı ve geliştirmelidir" (Lenin, 2008, s. 520). Böylece alt kültürlerde yaşamak durumunda olan insanların sanat ile ideolojik güç kazanmaları söz konusu olmaktadır. Kültür ve sanat daima birliktelik ile dönüşümlerin paydalarından biri konumunda olmuştur ve olmaya devam edecektir. Sanatsal üretimlerin, eğilimlerin, yönelimlerin ve sanat pedagojisinin kültür ile dinamikliğini artırarak, kültürün yapısal değişimlerine ve ideolojik içeriklerine yönelik dönüşüm merkezlerinin ana üssü olma görevini yükleneneğini söyleyebiliriz.

4.1.3 Kültürel Üretim Mekanizması Olarak Sanat

Kültürü bilinçli olarak üretirken, kültürel etkinliklerimizi düzenleyen bağlamları ve koşulları düşünmeye ve bunların etkilerini yansıtmaya biçimlerini analiz etmek önemlidir. Günümüzün sanatsal ve kültürel üretim süreci sanat eserinin ürün olarak ele alınması ile başlamakta ve ardından sanat ürünlerinin izleyicilerde uyandırdığı etkileşimin tüketim sürecini oluşturması ile son bulmaktadır. Sanatın tüketimin metası haline gelmeye başlaması sanata ve kültürel üretime yönelik yeni, çözümleyici farklı stratejilerin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Sanatsal davranışımıza yön veren değerleri, toplu normları ve görünmez kuralları düşünmemiz ve faaliyetlerimizin sosyal ve kültürel konumunu yansıtmak gereklidir.

21. yüzyılda kültürel bağlamlarımızı ve günlük rutinlerimizin temellerini yansıtmayı ve yorumlamayı amaçlayan bir dizi çağdaş sanat ürünü bulunmaktadır. Bu anlamda

kültürel üretim, sanatsal anlam üretme sürecine müdahale olarak anlaşılabilir. Bu süreç, sürekli yeniden şekillendirme ve yeniden tanımlamalardan biri olduğu için kültürel araştırmalarda kültür endüstrisi kavramı ile açıklanmaya çalışılmıştır. Kültürel bir eser nerede ve ne zaman ortaya çıkmıştır? Hangi yasal, ekonomik ve politik güçler onu yönetmekte ve sınırlandırmaktadır ve kültür üretimine etkileri nedir? Neden üretilmiştir ve kim tarafından üretilmiştir? Kim onu tüketir ve uygular ve ne nedenle bunu yapar?" gibi sorular gündeme taşınmaktadır. Bu soruları yanıtlamak, kültürümüzü şekillendirmenin ve kültürü üreten sanatsal eğilimlerimizin yönünü ve etkilerini belirleyen farklı güçlerin tespitini yapmak demektir. Ancak bu soruların cevapları her kültürün kendi kült değerleri için farklılık gösterecektir.

Kültür ve sanat eserlerinin her biri, birbirini karşılıklı besleyen ve ayakta tutan unsurlardır. Kültürün sembolik unsurlarının sanat yoluyla, dağıtılan, değerlendirilen, öğretilen ve korunan sistemler tarafından nasıl şekillendirildiğinin saptanması sanatın bir kültürel üretim mekanizması olarak ele alınmasını gerekliliğini bizlere düşündürmektedir. Kültürel üretim sanat, emek ve bilim gibi temel dinamikler doğrultusunda gerçekleştirilen bir süreci kapsamaktadır. Bu nedenle kültürün üreticisi konumunda sanatın işlevi birincil derecede önem taşımaktadır. "Kültür sanat ilişkisi içerisinde sanat kendini, yalnızca, olmakta olana bağlayarak ve kendini olmaya uğraştığına ve belki de olabileceğine açık tutarak meşru kılmaktadır" (Slater, 1989, s. 190). Dolayısı ile sanat ve üretimi kültürel olgulara, fikirlere, yapılara, durumlara, mekânlara bağlı oluşmak durumundadır.

21.yüzyılın post modern kültürel üretim işinde Batı merkezli olarak yayılan sanatın hâkimiyeti altında hızla çeşitlenen süreçler içerisinde oluşmakta ve aynı hızda da ürettiklerini tükettirmektedir. Kültürel üretim biçimlerinin endüstriyel anlamda küreselleşerek ve sanayileşerek, sosyal sınıflar arasındaki yaşam biçimlerini tehdit etmeye başlaması, ayrımcılığa neden olması daha üretirken bile tüketime odaklayan, ayrıştırıcı ve çatıştırıcı bir kültürün yani popüler kültür ve kitle kültürünün doğuşunu hazırladığı görülmektedir. Sanatın kültür ve üretimi üzerine etkisi yaratıcı, birleştirici ve uzlaştırıcı olabildiği gibi tam aksi yönde de gerçekleşebilmektedir. Popüler kültür bu noktada kültürel üretimin bir sonucu olsa da varlığının sürekliliğini sağlayan en güçlü destekçileri sanat ve ideoloji olmaktadır. Kitle kültürü ise popüler kültürün sanayileşmiş halidir ve en güçlü destekçisi ise endüstridir (Kahraman, 2003).

Kitle kültürü ve popüler kültür Adorno'nun (2011) kültür endüstrisi kavramı içerisinde sanatla kuvvetlenen iki kavram olarak incelenmektedir. Adorno, kültür endüstrisinin, kitlelerin kendiliğinden çıkan bir kültür sorunu ya da popüler sanatın çağdaş bir formu olmadığını savunmaktadır. Sanatçılar (özellikle ticari sanatçılar, moda fotoğrafçılığı vb. gibi) akademisyenler, gazeteciler ve köşe yazarları ve benzeri anlam yaratıcılar daima kültürel değerlerin ve sanatın gücünden yararlanmakta ve bunu popülerlik kisvesi altında topluma sunmaktadır. Bunun nedeni, kültürün sanat ve politika yoluyla güçlü anlamlar yaratabilme ve benimsetebilme potansiyelidir. Üniversiteler, medya kuruluşları gibi kamu hizmetindeki birçok kurum, birbirlerini kültür ve sanat işbirliğine dayalı endüstriler içinde popüler kültür ekseninde istihdam etmektedir. Kültürel üretimler yaratıcı endüstriler ve bu kurumlar vasıtası ile yer edinmektedir. Kültür endüstrisi kavramı modern sanayi toplumunun homojenleşmiş ve rasyonelleşmiş dünyasının düzgün işlemesine yardımcı olma işlevine sahiptir ve bu nedenle vardır (Lunn, 1995). Sanayi toplumunun homojen yapısı, kültürel bir formasyondan daha çok yaşamsal gerekçeler ile ilişkilidir. Endüstriyel çevre içinde toplumsal nitelikler ve yeni yaşam biçimleri çerçevesinde gelişen standartlar, sonraları kültürel bir kimlik yapısına taşınmak durumunda olmuştur. Modernizmin de genel kültürel izdüşümlerinde "endüstriyel" katkıların yarattığı homojenite ve rasyonalite vurgusu dikkat çekmektedir. Bu süreçte sanatın rolü, özellikle modernist ideolojilerin endüstriyel temaslarında gündeme gelen özelliklerle birlikte ve daha üzerinde gerekçelerle kültürel üretimi mümkün kılabilmesi biçimindedir. Genel anlamıyla bakıldığında toplumun ve bireyin sosyal yaşamı içerisinde soyutlanarak düşünülmesi ve bunun sonucu bir sanat veya kültür üretimine gidilmesi durumu görülmemektedir. Çünkü ne kültür ideolojiden kopabilmekte ne de sanat ideolojiden arınmış bir kültürden beslenebilmektedir. Bu yönüyle bakıldığında sanatın özgürleştirici doğası kültürün ideolojik dayatmaları ve ekonomik tehditleri nedeni ile toplumları ve kültürleri özgürleştirmede yeterli olmadığı düşüncesi ön plana çıkmaktadır.

4.2 Görsel Kültür İçinde Sanatın Yeni Kapsamları

21. yüzyıl kültürün olduğu kadar sanatın da biçimsel ve yönelimsel açıdan dönüşümler yaşamasını ön plana çıkarmaktadır. Kültürel dönüşümlerin izlenebilen en önemli özellikleri, kültürün bir kalıp olarak hâkimiyetini yanına gelen kavrama

devretmesinde söz konusu olmaktadır. Dolayısıyla kültür, bir kapsam olmaya devam etse bile asıl kapsam çerçevesini de yanına aldığı kavram belirlemektedir. Tıpkı kültür gibi sanatın da yeni kapsamlar içerdiğini söyleyebiliriz. Kültürden farkı ise sanatın, yaşadığı dönüşümleri kendi kapsamında belirgin kılarak doğrudan biçimsel ve somut unsurlarıyla belirginleştirmiş olmasında saklıdır. Dolayısıyla sanatın birçok rol ve anlayış ile fikir ile biçim ile ve dolayısıyla kapsam ile dinamik bir yapı sergilemesi kaçınılmaz olacaktır.

21. yüzyılın sanatı post modern bağlamda ele alındığında kültürel olarak yeni bir sanatsal kültür çeşidi olan *Görsel Kültür* 'ün incelenmesi gerekliliğini gündeme taşımıştır. Görsel kültür, medyanın ürettiği görüntülerin evrenselliği ve mekanikliği üzerine türemiş bir kavram olarak ele alınmaktadır. "Görsel kültür ne sanat, ne de tasarımla aynı şeydir" (Barnard, 2002, s. 75). Barnard'a (1998) göre, görsel kültür "görsel olan" ve "kültürel olan" ın birleşimi ile oluşmakta ve görülebilen her şeyi kapsamaktadır. "Görsel kültür birçok kayda değer kaygının odak noktasındadır. Ancak ortak nokta bugünün günlük yaşantılarını, tarihin herhangi bir döneminde olduğu kadar fazla olmayan, Jameson'un 'tamamen yeni' imge kültürü diye adlandırdığı, görsel imgelerle yaşıyor oluşumuzdur" (Hickman, 2005, s. 151). "Günlük yaşamdaki görsel deneyimler, sanatsal ve kültürel bağlamda çözümlenerek değerlendirilmektedir" (Mamur, 2004, s. 64). Görsel kültür televizyonda, filmlerde, kitaplarda, dergilerde, reklamlarda, ev ve giysi tasarımında, alışveriş merkezi ve eğlence parkı tasarımında, gösteri sanatlarında ve diğer görsel ürün ve iletişim şekillerinde olduğu gibi günlük hayatımızda karşılaştığımız nesnelere ve imgelerdir (Duncum, 2001). Sosyal ve beşeri bilimlerde gerçekleşen kültürel değişim ve dönüşümün parçasıdır. Yalnızca kuramsal modelleri ele alarak yeni bakış yollarının üretilmesini değil, aynı zamanda yeni düşünme modellerinin üretilmesini de önerir. Kültürel anlamlar üretmede, kültürün içinde estetik değerlerin, cinsiyet stereotiplerinin ve iktidar ilişkilerinin belirlenme ve korunmasında görüntünün merkezi konumunu hesaba katar. İlgilendiği meseleler işitselliğin, mekânsallığın ve görselliğin çözümlenmesi ve yorumlanmasından, seyretme eyleminin ruhsal dinamiklerine kadar uzanır (Akay, 2007).

Sanatsal görselliğin dışında kendini kültür olarak bir konuma taşıması durumu görsel kültür içinde ağır basmaktadır. Son 100 - 150 yıl öncesinde başlayan bir mekanik

görüntü üretimi, yayılımı ve paylaşımı noktasında küresel bir ağ ya da küresel bir etkileşim potansiyeli içeren bu kültürel yapıyı görsel kültür olarak adlandırmak söz konusudur. İlk olarak görüntünün dolaşımı, yayılımı paylaşımı ile ikinci olarak ise daha günümüze yaklaştığımızda iletişim ve etkileşimin bireyler ve kitleler arasında ağırlıklı olarak görsellikle sağlanması bunun tesirini arttırmıştır diyebiliriz. 21. yüzyılda görsel kültür, teknolojinin desteğini alarak kabul görür hale gelmiştir. Görsel teknolojilerin çoğalmasına karşılık gelen sosyal kalıplardaki değişimlerin sonuçlarını tespit etme, görsel uygulamaların sanattaki görsel kodlarını anlamlandırabilme ve çözümleyebilme problemini gündeme getirmiştir. Görsel kültür, görsel olguların yaygın doğasını kabul eden, sanatın sosyolojik açıdan araştırılmasını öne çıkaran, çevrede olan fenomenlere dikkat etme yolunun bir ifadesi biçiminde de açıklanabilir. Bizlere nesnelerin, resimlerin çokluğu içindeki karmaşaya karşı açıklığı ve onların estetik, sosyal ve siyasi boyutlarını yeterince anlamak için gereken teorik ve metodolojik perspektiflerin aralığını sunmaktadır.

Görsel kültür genel olarak tüketicinin görsellik yolu ile bilgi, anlam veya zevk almasının sağlandığı görsel olaylarla ilgilidir. Görsel kültür içinde sanat insanın estetik odaklı imgeler ve nesnelere yapıp etmeleri ile başlamakta ve sonrasında bunların sosyolojik bağlamdaki etkilerini içermektedir diyebiliriz. Görsel kültürün incelediği nesnelere yapımların türlerine göre dört sınıfta ele alınmaktadır: 1-) El yapımı görsel kültür örnekleri, 2-) Araç yapımı görsel kültür örnekleri, 3-) Makine yapımı görsel kültür örnekleri, 4-) Bilgisayar yapımı görsel kültür örnekleri (Barnard, 2002). Sanat kapsamına bu türlerin hepsi girmekle birlikte görsel kültür içinde sanat, bu kapsamın daha da genişletilebilmesini mümkün kılmaktadır. Özellikle görsel kültürün sanat ekseninde imgeler izleyici ve üretici bağlamında gerçekliğin kopyası değildir. Görsel kültürü kapsayan sanatta gerçeklik akıl içinde bilinçli ve yeni olan bir kurguyu ve eleştirel bir yaklaşımı ifade etmektedir. Bu noktada okur-yazarlık ve göstergebilim gündeme gelmektedir. "Göstergebilim, işarete tepkilerde ve onun okumalarında birliği kuran kültürel ağa bağlıdır. Bu ağ bizim görme/bakma politikamızdır" (Jenks, 1995, s. 15).

Görsel imgeleri eleştirel olarak okumak ise yani eleştirel görsel okur-yazarlık Kellner'ın da (2002) ifadesiyle üç temel çabayı içerir:

"Görsel imgeleri toplumsal ve siyasi bağlarına yerleştirmek, onların anlam ve etki alanını ortaya çıkarmak ve cinsiyetçi, ırkçı, homofobik vs. fenomenleri teşvik eden imgeleri açığa çıkararak eleştirmek. ...Eleştirel görsel okur-yazarlığı, nitel ve nicel, hermeneutik (yorumbilim) ve eleştirel, semiyotik (anlamsal/göstergesel) ve yapısal yaklaşımları, kültürel metinlerin moral (ahlaki), felsefi ve estetik boyutlarını da içeren çok perspektifli bir yaklaşım olarak değerlendirmek gerekmektedir" (Kellner, 2002: 5).

Görsel kültür imgelere bakmaktan ötesini gözle fark edileni görmeyi sanatta öne çıkarmaktadır. Sanat sadece imgeler ile ilişkili olmanın ötesindedir. Görsel bilgi yığını anlamak ve eleştirebilmek bu alana haiz bir alt yapıyı gerekli kılmaktadır. Çünkü görsel kültür bakma kavramından da öte görme kavramına odaklanmaktadır. Görme eylemini, görünenin alt metinlerini yani ideolojilerini, sosyolojilerini okumak temelindedir. Sanatçı ve tasarımcıların kendilerini örgütlemek üzere oluşturdukları gruplar, okullar ve akımlar, görsel kültürün analiz ve açıklamasının bir parçasıdır. Çünkü sanat ve tasarımın görünüşleri, kısmen bu toplumsal kuruluşların ürünüdür (Barnard, 2002). Mirzoef (1999), için sanat eğitiminde görsel kültür bir akademik disiplinden ziyade bir stratejidir. Hem bireylerin hem de grupların görsel medyaya tepkilerini anlama üzerine odaklanan akıcı bir yorumlayıcı yapıdır. "Çevremizde gördüğümüz görsel kültürün yansıttığı günlük estetik deneyimler sanat eğitimi bağlamında yapılandırılmaktadır. Örneğin; artık geçmişte olduğu gibi güzel sanatlarla elde edilen amaçları genişletmeye odaklanmak yerine, yapıcılar ve izleyiciler arasındaki ilişkilerin önemine ve günlük yaşama daha fazla dikkat çekilmektedir" (Freedman, 2003, s. 84). Görsel kültür ve görsel kültür eğitimi yoluyla sanatta görsel olan her şeyin estetik deneyiminden daha çok verdiği mesajları doğru okuyabilme yetisini önemsemesi vurgulanmaktadır. Görsel kültür ile sanat eğitiminde ise teknolojik deneyimin önemindeki artış, sanat eğitimcilerinin mesleki anlamda rollerinin değişmeye başlaması ve eleştirel analizlerin ön plana çıkması durumları söz konusu olmaya başlamıştır. "Görsel kültür alanında faaliyet gösteren bir kişi, kolayca ve basitçe bir dizi kural koyarak uyarlanacak bir metodoloji ya da bilinç olamayacağını ya da olmadığını bilir" (Akay, 2007, s. 53). Bu nedenle görsel kültür sanatın pedagojik süreçleri içinde tamamen kurallaştırılması mümkün olmadan ancak kültürel değişimlerin hızına bağlı olarak sürekli güncellenen kültürel bir yapıda sanatsal bağ kurmanın yolunu sunmaktadır diyebiliriz.

4.3 Sanatsal Yönelimlere Tesirleri Açısından Kültürel Konformizm

İnsan doğası gereği içinde bulunduğu ve mensubu olduğu toplumsal çevreyle daima uyumlu olma gayreti içindedir. Bu nedenle bir kültürel yapıya aidiyet hissedenden her bireyin üreteceği sosyal davranışlar ve sanatsal ürünler de bu uyumluluk ve tutarlılık eğilimi ile doğru orantılı düşünölmek durumundadır. Bu eğilimlerin varlığı kültürel yapılarda ve sanatsal yönelimlerde konformik eğilimlerinin gözlenmesine neden olabilmektedir. Bireyler genellikle etkileşimde bulunduğu kişilerin davranışlarını, inançlarını ve niteliklerini taklit etmektedirler. Sosyal baskı, arzuyu başkalarına uydurabilmektedir (Bernheim, 1994; Kuran, 1995). Baskının yarattığı psikolojik etki bireylerin ve toplumların sosyal, kültürel ve sanatsal yaşamlarını konformizm ile kurgulamalarına neden olmaktadır. Bednar, Bramson, Jones-Roy ve Page'in (2016)'da "*Conformity, Consistency, and Cultural Heterogeneity*", (*Uygunluk, Tutarlılık ve Kültürel Heterojenite*) makalesinde belirttiği üzere kültürel oluşumun pek çok modelinde konformite vurgulanmaktadır. Konformite için güç - İnsanların çevresindeki gibi olması fikri dört bölüme ayrılabilir. Farklı bireysel düzeydeki arzular ve teşvikler, başkalarına uyma ihtiyacı, koordinasyondan stratejik fayda sağlanması, bilgiyi serbestçe dolaşma teşviki ve kendine benzer insanlarla etkileşim isteği. Söz konusu kavram bağlamında öne çıkan "uyma" ihtiyacının bireysel, kitlesel, toplumsal ve kültürel karşılıklarına işaret etmek durumundayız. Özellikle daha bireysel bakış ile "kendi"ne benzerliklere odaklanma ile "kendi"ni başkalarına uydurma ihtiyacının sebeplerini kültür ile ilişkilendirmek gereklidir. Genellikle bu bileşeni sağlayan temel güdülenmeyi "kültür" sağlar diyebilmekteyiz.

Konformite "bireylerin düşüncelerinin, duyguların ya da davranışlarının toplumsal normlara yakınsamasıdır" (Smith ve Mackie, 2000, s. 3). "Konformite yalnızca sisteme meydan okumak veya onu değiştirmeye çalışmak istememektedir" (Thomson, 1992, s. 510). "Konformite, kişiler arası cazibe ve grup bağlılığı gibi faktörlerle pozitif ilişkilidir" (Willis, 1963, s. 511). Bireyler davranışları kopyalarken, genellikle çok seçici davranırlar. Daha başarılı olanların davranışlarına bakarlar. Taklit yalnızca kısmen kültür içi uyumu açıklamaktadır (North, 1990). Bireyler her durumda farklı davranmayı zor bulmaktadırlar (Festinger, 1957). Konformitenin benzer olmaya açık olmaktan ötedir. Çünkü konformitenin oluşması için güçlü karakterlerin, iktidarların ve itaatın mevcudiyeti gereklidir. Konformite

kültürel yapılarda bir taraf kaynak ve diğerinin kaynağın hedefi olması şeklinde gözlemlenebilmesinin yanı sıra iki taraflı toplumsal varlığa da (örneğin iki kişi, iki grup, bir kişi ve bir grup) işaret etmektedir. Bir taraf itaat eden diğer bir taraf ise itaat ettiren konumundadır. Bu sebeplerden dolayı insanların taklit, kopyalama gibi davranışları sosyal ve kültürel yaşantılarına geçirdikleri izlenmiştir. Peki, “Sanat için de aynı seçicilik ve kısmen uyum durumu veya farklı davranmaktan kaçınarak taklit etme durumu söz konusu olabilir mi?” sorusu gündeme gelmektedir.

Konformitenin bir dereceye kadar kültürel koşulların bir ürünü olduğu ve bazı ulusal grupların uyumlu ve itaatkâr olduğu, diğerlerinin ise bağımsız ve kendinden iddialı olduğu yönünde görüşler vardır (Peabody, 1985). Aynı şekilde, bir toplumda muhalefetin ne kadar tolere edildiği, tarihinin farklı noktalarından farklılık gösterecektir ve birkaç yorumcu, McCarthy döneminin bir ürünü olarak 1950'lerin başında gerçekleştirilen deneylerde (Asch, 1956) göreceli olarak yüksek düzeyde konformite olduğunu belirtmişlerdir (Larsen, 1974; Mann, 1980; Perrin ve Spencer, 1981). 1950'lerden itibaren kültürel yapılarda görülmeye başlayan konformite eğilimi toplumların sanatsal yönelimlerine de tesir etmiştir. Çünkü sanat kültürden beslenmekte kültürün etkilendiği her durum, olgu, olay sanatın yönelimlerinin doğrultusunu belirlemektedir. Kabul görme ve beğenilme arzusu yüksek seviyelerde insan davranışlarını etkilemektedir. Sanatta da beğenilme ve kabul görme arzusu vardır.

Sanatta şematik, mekanik, sezgisel ve zihinsel yönelimlerin konformik sonuçları söz konusudur. Örneğin şematik basamak ele alındığında çağımızın sanatçılarının ünlü sanatçıların form ve kompozisyon tarzlarını taklit etmeleri ya da kendine mal etme yolu ile yeniden yorumlamaları konformist bir sanat yönelimi olarak kabul edilebilir. Mekanik basamağı ele alındığında dijital sanatların önem kazanması ve makineler bilgisayarlar ve yazılımlar yolu ile üretilen yeni medya sanatlarının kamu yararına ve tüketim mantığına odaklı sunulması örnek gösterilebilir. Sezgisel yaklaşma basamağı özgün basit hızlı sanat üretiminden konformizmin içinde yer alan taklit karakteri ile daha çok kopyala-yapıştırma dönüşmektedir diyebiliriz. Zihinsel basamağı ise belki de en çok etkilenen basamaktır. Çünkü konformizmin olduğu ortamda zihinsel basamağın eleştirel yönünü baskılayabilmekte bunun yerine güçlü olana uyma, benzeme ve itaat etme davranışlarını sanatsal yönelimlerde ön plana çıkılmaktadır

diyebiliriz. Kültürel yaşam konformite ile harmanlandığında sanat da şüphesiz bu etkileşimden payına düşen tepkiyi görmektedir. Çünkü kültürel konformizmin kapitalizm ile de bağının kuvvetli olması göz önüne alındığında Şur'un da belirttiği üzere; "Sanatı ve kültürü hiçbir sanatsal ve etik kaygı taşımadan metayı ve metalaştırdığı insanı tüketime dayanan, hazzı, bireyci, bin bir çeşit idealizasyon ve mistifikasyonlarla donatmış bir çehreye taşır" (Şur, 2010, s. 49). Kültürel konformizmin sanatın oluşumunu baskıladığı, tükettiği ve içini boşalttığı için sanatın kültür ile olan birlikteliğinde dengeleri bozabilmektedir.

4.4 Sanat Eğitiminde Kültürün Konumu

İnsanın estetik olan ile bağının eğitim ile birlikteliğinde insanın çevresine bakışını derinleştiren sanat eğitimi ortaya çıkmaktadır. İhtiyaçlara bağlı olarak tespit edilen kültürel ve siyasi hedefler doğrultusunda farklı eğilim ve düzenlemeler ile bu gün modern sanat eğitimi anlayışlarından kopma ve post modern sanat eğitimi adına yeni anlayışlara doğru bir ilerleme görülmektedir. Kültürün sanata tesir gücü sanat eğitiminde kültürel kapsamların daha fazla göz önüne alınarak yeni pedagojik yapılanmalara gidilmesini öncelemektedir. Güzel sanatlar alanında eğitim ve sanatsal faaliyetlere katılım, okul müfredatlarının ve kültür üretiminin önemli bir parçasıdır. Sanat eğitimi ve kültür konusu tüm akademik alanlardaki öğrenmeyi geliştirmede kilit bir bileşendir.

Küreselleşmenin etkisi ile kültürel değişimlerde tüketimin referans noktasına dönüşmesi, rekabetin artması, teknolojinin yükselmesi ve göçlerin artması ile sanat eğitiminde de kültürel anlamda birçok değişiklik olmuştur. Bugün artık modern sanat eğitimi anlayışlarının yerini post-modern sanat anlayışlarının aldığını ve kültürel farkların önemsendiği bir pedagojik yapılanma olarak eleştirel pedagoji uygulamalarının sanat eğitimi içine de sirayet ettiğini görmekteyiz. "Eğitimle sanatı bir araya getirmek zordur çünkü eğitim ve sanat birbiriyle sıklıkla çelişen iki uygulama biçimini kapsamaktadır; eğitim beklenen öğrenme çıktılarını, sanat ise beklenmeyeni başarmayı amaçlamaktadır" (Aykut, 2013, s. 705). Bu açıdan bakıldığında sanat eğitimi, kültürün aktarımına ve kültürün üretimine destek vermekte ancak sanat eğitiminin beklenmeyeni başarmayı amaçlaması aslında orijinal fikirlerin ve eserlerin üretilmesi yoluyla sosyo-kültürel gelişime işaret

etmektedir. Bu nedenle sanat eğitimi yolu ile üretilen özgün kültürel değerler sanat eğitiminin beklenmeyen çıktılarıdır diyebiliriz.

Sanat eğitimi genel eğitim yapılanmaları içinde kültürel anlamda önemli bir bölümdür ve sanatsız bir eğitim kültürel açıdan yoksul bir topluma yol açan fakir bir eğitim olarak nitelendirilebilir. Unesco'ya (2006) göre kültür ve sanat bireysel tam gelişime izin veren kapsamlı birer eğitimsel ana içeriktir. Bu sebeple, Sanatlar Eğitimi, engelliler, kültürel azınlık grupları, göçmenler gibi eğitimden sıklıkla dışlanmış tüm öğrenenler için evrensel bir insan hakkıdır. Sanat eğitiminin kültürel açıdan çeşitliliği yani çok-kültürlülüğü de ön plana çıkardığı görülmektedir. İkinci sınıf topluluk ya da birey standardına indirgenenler için sanat eğitimi kültürel olarak ön plana çıkma sürecinde bir fırsat ve hak olarak destek sunmaktadır. Sanat eğitiminin genel hedefleri tüm ülkelerde aşağı yukarı aynıdır. Sanatsal beceri, bilgi ve anlayış, eleştirel yaklaşım, kültürel miras, bireysel ifade/kimlik, kültürel çeşitlilik ve yaratıcılık olarak tanımlanmaktadır (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009). Günümüzün post modern sanat eğitimi profilleri bireyleri kültürel üretim ve direnç şekillerine odaklamakta, onları sorgulamaya, çözülemeye teşvik etmektedir. Kültürel kimliği destekleyici, kültürler arası diyalogu artıran, çeşitliliğe saygı duyan sanatsal pedagojik yapılanmaların varlığı söz konusu olmaktadır. Sanat eğitimi içinde kültürün konumu daha çok küresellik eksenli şekillenmekte ve kültürlerarası etkileşime dayalı olarak her geçen gün yeni başlıklar ile müfredatta yerini almaktadır diyebiliriz. Medya okur-yazarlığı dersi, görsel kültür dersi gibi dersler sanat eğitimi müfredatlarına yerleştirilerek yeni bir kültürel algı oluşumu yaratılmaya başlanmıştır.

Darts (2004) görsel kültür eğitimcileri şunları ifade etmiştir:

“Eleştirel ve yaratıcı kültürel üretimi teşvik ederek, görsel kültür içerisindeki gizli ideolojik mücadeleleri açığa çıkararak, öğrencileri gittikçe karmaşıklaşan günlük görsel çevreye anlamlı tepki verebilme yetisi aşılar. Sanatçılar, tasarımcılar ve diğer görsel metin yaratıcıları tarafından kullanılan güçlü stratejileri ve estetik taktikleri açığa çıkarma ve yıkma için pedagojik çaba ile görsel kültür eğitimcileri öğrencilere kendilerini, toplumlarını ve içinde yaşadıkları dünyayı inceleme ve

değiştirme için gerekli entelektüel ve yaratıcı araçları sunmaya başlayabilir" (s. 325).

Sanat eğitimi ile ideolojiyi yorumlayabilme, görsel yığınları içinde anlamlı bir çıkış yolu bulabilme, onları anlamlandırabilme ve kültürel olarak içselleştirebilmek için görsel kültür eğitiminin önemine ve görsel kültür eğitimcilerinin rehberliğine vurgu yapmaktadır. Eleştirel düşünmenin bir sonucu olarak ortaya çıkan medya okur-yazarlığı ise, görsel-işitsel ve dijital iletişim ortamındaki değişikliklere karşı önemli bir kamu politikası tepkisi oluşturmaktadır. Hızlı Teknolojik değişim ve yıkıcı karakteri medya okur-yazarlığında önemli olarak tanımlanmaktadır (O'Neill ve Barnes, 2008). Net bir tanımla yapılamamakla birlikte kültürel bilgi yığınlarını anlamlandırabilme ve çözümleyebilmede sanat eğitiminde bir yol haritası çizmesi yönüyle ön plana çıkmaktadır.

Kellner ve Share'a (2007) göre:

"Sanat ve medya üretimini eğitimle birleştirmek, öğrenmeyi daha deneysel, el-üzerinde, yaratıcı, etkileyici ve eğlenceli hale getirme potansiyelini sunar. Medya sanatları eğitimi, zevk ve popüler kültürü genel eğitime getirebilir, bu da okulun öğrencilere daha motive edici ve alakalı olmasını sağlar. Bu yaklaşım, teknik üretim becerileri ya da göreceli sanat değerlemesinin ötesine geçtiğinde, toplumsal cinsiyet, ırk, sınıf, cinsellik ve güç konularına hitap eden kültürel araştırmalara ve eleştirel pedagojiye dayandığında, dönüşümlü eleştirel medya okur-yazarlığı için çarpıcı bir potansiyel taşımaktadır" (s. 3).

Sanat ve kültür iki güçlü potansiyel olarak pedagojik süreçlerin bileşeni olarak her türlü kültürel alana haiz değişim ve dönüşümlerin karakterine tesir etmektedir. Bu açıdan müfredatlarında bu doğrultuda yeniden yapılandırılması ve içine görsel kültür medya kültürü vb. kültürel içeriklerin eklenmesi ihtiyacını göstermektedir. Dünya genelinde yaygın olarak uygulamada olan *Disiplin Temelli Sanat Eğitimi Modeli*'nin 1960'lı yıllardan 1980'li yıllara kadar olan tesiri artık kültürün küresel tepkimelerine verdiği cevaplara karşılık getirmede yeterli olmamaktadır. Çünkü içerdiği dört ana basamak (Sanat Tarihi, Estetik, Sanat Uygulaması, Sanat Eleştirisi) içerisinde kültürün konumu belirgin değildir. Post-modern bir eğitim eğilimi olarak eleştirel

pedagojinin içinde konumlandırılmış bir sanat pedagojisi kültürü müfredatında bir merkez bileşen olarak diğer bütün alanları bu merkezin etrafında çevrelemeye uygun zemini sunmaktadır. Bu kültürel konumlandırmaya kalıp önerisi olarak çok-kültürlü, çok-kültürcü ve çoklu-kültürel eğitim yaklaşımlarının betimlenmesi önemlidir.

4.4.1 Çok-Kültürcü Eğitim Anlayışları

Modern eğitim anlayışlarından post-modern eğitim anlayışlarına doğru ilerleyen 21. Yüzyılda eğitim, demokratik söylemler ile bağdaşmayan geleneksel kalıplarını kırmış ve bunun yerine daha çok küresellik, etnik, ırksal, cinsiyete yönelik, teknoloji ve ideolojik söylemlerin post-modern bir program örgütlemesine yönelmesi ile ortaya çıkmaktadır. Taylor'ın Robert Maynard Hutchins'in eğitim teorisinden aktardığına göre "Eğitim öğretimi imlemektir. Öğretim de bilgiyi imlemektir. Bilgi gerçektir. Gerçek her yerde aynıdır. Böylece eğitim de her yerde aynı olmalıdır" (Taylor, 2014, s. 25). Ancak post-modern pedagojide bu durumun doğruluğu tartışmalıdır. Çünkü gerçek sürekli değişmekte, başkalaşmakta hatta tamamen yitip gidebilmektedir. Gerçeğin bu kadar çabuk bulunup hızla tüketildiği bir dönemde eğitimin her yerde aynı olması bir ütopya olarak görünmektedir. Ayrıca her kültürün gerçeği farklı olabilmektedir. Bu sebeple gerçeğin her yerde aynı olmadığı yerde azınlık ya da çoğunluk her kültürün kendi gerçeği ile doğru orantıda eğitim politikalarına ve söylemlerine yönelmesi gerekmektedir. Çok-kültürlü eğitim söylemi bu yönelime bir örnek olarak ele alınabilir.

Çok-kültürlü Eğitim, ırkçılıkla mücadele eden Sivil Haklar Hareketi'nin bir parçası olarak 1960'lı yıllardan beri ortaya çıkan bir kavram ve bir süreçtir. Yoksun bireylerin ve grupların toplumsal, siyasi ve özellikle eğitim alanlarında kazanç elde etmesine yönelik daha adil fırsatlar sunmaya adanmış bir eğitim sürecidir (Sleeter ve Grant, 1988). Çok-kültürlü eğitim, "kısmen çoğalan kültürel çeşitlilik ve farklılıkları paylaşma, anlama ve kullanma stratejilerini kolaylaştıran, çeşitlilik yaratıcılıkla başa çıkma tepkisidir" (Carsons ve Friedman, 1995, s. X). Çok-kültürlü Eğitim, eğitimciler tarafından yaş, cinsiyet veya cinsellik, sosyal ve ekonomik sınıf, istisnai durum, coğrafi konum, din, siyasi durum, dil, etnisite ve ırk yüzünden farklı öğrencilerle çalışmak için kullanılan en popüler terimdir (Sleeter ve Grant, 1988). Ancak "okul pozitif ayrımcılığın bir başka simgesel alanıdır" (Dotchyeva, 2009, s. 111). Okullar kültürel farklılıkların birer ayrıcalığa dönüştürülmesine sağlayan kamu

alanları olarak düşünülmektedir. Dotchyeva pozitif ayrımcılık ile Batı kaynaklı çok-kültürlü eğitim yapılanmalarının okullarda olan uygulanış biçimlerine olumsuz bir gönderme yapmaktadır. Çok-kültürlü eğitimde devlet kendini yurttaşlar ve yabancılar nezdinde, okullar yoluyla beyan etmektedir ve okullar da bunu hem gizli hem de açık müfredat yoluyla yapmaktadırlar. Bu noktada azınlık öğrencilerine dair okulda bazı şeylerinin nasıl olacağına yanıtlanması gerekmektedir. "Kendilerini kimliklendirmeleri, öğretilenlere nasıl tepki verecekleri ve bunları kısmen nasıl yansıttıkları gibi" (Baumann, 2006, s. 151). Çok-kültürcü eğitim anlayışında ön plana çıkan hoşgörü ve farklılıkları fırsata çevirebilme konusu eğitimsel ortamlarda uygulamaya girdiğinde akılda soru işaretleri bırakabilmektedir. Bu konuya Dotchyeva'nın (2009) yaklaşımı ayrımcılığa karşı önlemler olarak, anadilin öğretilmesi, göçmen derneklerine ve kültürel organizasyonlara kamu finansmanı sağlanması, okul programlarının ve en tartışmalı olan, mevzuatta ve düzenlemelerde geleneksel pratiklerin korunmasını sağlayan (başörtüsü örtme, Sih türbanı takma, Pazar günü çalışma, kurban kesme, vb.) muafiyetlerin kapsama alınması gibi önlemlerdir. Çok-kültürlü eğitim alanındaki önemli teorisyenler ve araştırmacılar (Christine I. Bennet, J. A. Banks, B. Parekh, G. Gay vb.), çok-kültürcülük hareketinin eğitim kurumlarını yeniden yapılandırmak için tasarlandığı konusunda hem fikirdirler.

Banks'ın da (1993) ifadesiyle:

"Çok-kültürcü eğitim yapılanmaları ile orta sınıf beyaz erkekler de dâhil olmak üzere tüm öğrenciler, kültürel ve etnik açıdan farklı bir ulusta etkili bir şekilde işlev görmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanacaklardır.Tüm öğrencileri bilgili hale getirmek, etnik açıdan kutuplaşmış ulusta ve dünyada derinden sorunlu öğrencileri aktif vatandaşlar haline getirmek için tasarlanmış bir harekettir" (s. 23).

Bazı teorisyenler çok-kültürcülüğü, yoksun bırakılmış bireylerin ve grupların sosyal, politik ve özellikle eğitim alanlarında eşitlik elde etmeleri için daha fazla fırsat sunma yolu olarak teşvik etmektedir (Banks ve McGee-Banks, 2004; Grant ve Sleeter, 2007). Eşitlik her kültür tarafından aynı düzeyde gerçekleştirilmediğinde çok-kültürcü eğitim anlayışlarında pürüzler çıkabilmektedir. "Çokkültürcülük ve ders

programları üzerinde süregelen çekişmelerden duyulan kaygının nedeni, bu tartışmalarda sesi en çok çıkan tarafların, anlaşamadıkları insanlar karşısında kendi görüşlerini savunma ve haklı eleştiriler karşısında değişebileceklerini düşünme konusunda isteksiz görünmeleridir" (Taylor, 2014, s. 42). Güçlü konumda olan kültürlerin azınlık konumunda olan kültürlerin bireylerine yönelik istemli veya istemsiz uygulayabileceği bu üstünlük ya da baskılama durumu çok-kültürlü eğitim politikasının çıkmazlarından biri olarak görülebilmektedir.

Dünya genelinde çok-kültürcü eğitim söylemleri incelendiğinde özellikle yükseköğretimde Ameny ve Dixon'ın (2008) belirttiği üzere aşağıdaki genel yargılara varılmıştır:

- "Çok kültürlü eğitim verimliliği artırır, çünkü aynı görevleri tamamlamak için çeşitli zihinsel kaynaklar mevcuttur ve herkes için bilişsel ve manevi büyümeyi teşvik eder.
- Çok-kültürlü eğitim, çözümlere ulaşmak için aynı problemlere uygulanan farklı perspektiflerle yaratıcı problem çözme becerilerini artırır.
- Çok-kültürlü eğitim, yükseköğretim kurumlarındaki entelektüeller arasında ortak hedefler, saygı, beğenilme ve eşitlik taahhüdü yoluyla olumlu ilişkileri artırmaktadır.
- Çok-kültürlü eğitim, çeşitli kişiler arasında doğrudan temas ve etkileşimler yoluyla kalıplaşmış ve önyargıları azaltır.
- Çok-kültürlü eğitim, üyelerinin farklı kültürlerinin zenginliği sayesinde toplumun canlılığını yeniler ve dünyayı daha geniş ve sofistike bir biçimde görmeyi geliştirir" (s. 2).

Birleşik Devletlerde yaygın olarak kullanılan çok kültürlü eğitim, genel olarak ABD nüfusunu oluşturan farklı etnik gruplarla ilgili eğitim anlamına gelmektedir (Sutton, 2005). Türkiye'de ise müfredatın ve ders kitaplarının, çok-kültürlülük konusunda büyük aşamalar kaydettiği gözlemlenmemiştir (Bu konuda daha ayrıntılı bilgi için bkz. Ünal, 2004). "Çok-kültürlü eğitimde ders programlarının genişletilmesi ve değiştirilmesi, herkese daha geniş kapsamlı bir kültür kazandırma adına yapılmaktan çok, şüana kadar dışta bırakılmış olanlara verilmesi gereken tanınma hakkını vermek

amacıyla yapılmaktadır" (Taylor, 2014, s. 85). Çok-kültürlü eğitim, kültürel çoğulculuğu teşvik eden demokratik değerlere dayalı öğretim ve öğrenmeye yönelik bir yaklaşım olarak betimlenmektedir. En kapsamlı biçimiyle, eğitimde eşitliği sağlamak, etnik gruplar hakkında bir anlayış geliştiren bir müfredat geliştirmek ve baskıcı uygulamaları savunmak için bir taahhüttür.

4.4.2 Sanat Eğitiminde Çok-Kültürlülük Motivasyonları

21.yüzyılda kültürel yayılımların evrensellik kazanmaya başlaması ile kültürel deneyimlerimizin, farklılıklarımızın sanat eğitimi içinde çok-kültürlülük reformu ile tartışılması söz konusu olmuştur. Pedagojik süreçlerde sanat eğitimi her kültürün kendi kültürel aktarımına katkı sunarak geleceğe kültürel mirasın düzenli ve etkili taşınmasını sağlamaktadır. Sanat eğitimi çok-kültürlülük hareketi ile daha çok eğitimde özgürlük ve eşitlik söylemine hizmet eden bir görevi üstlenmeye işaret etmektedir. Çok-kültürlü sanat eğitimi kültürel yapıların farklılıklarını bir fırsat olarak ön plana çıkarmak ve eğitim politikalarının çok-kültürcü anlayışta yapılandırılması ile ilişkili bir eğitim boyutunu ifade etmektedir.

Ballangee-Morris ve Stuhr (2001), çok-kültürlü sanat eğitimi politikalarında sanat ve görsel kültür müfredatı planlanırken, öğrencilerin sosyo-kültürel değerlerini ve inançlarını ve toplum kültürlerinin inançlarının kullanmasını gerektiren bir öğrenci-toplum merkezli eğitim süreci kurgulanması gerektiğini savunmuşlardır. Sanat eğitiminde sosyal statü farklılıkları ve inanç, değer gibi alanlarda bireysel olan değişkenlikler; öğretmenleri ve müfredat programlayıcılarını toplumsallığı, birliği ön plana çıkararak sanat eğitimi kurgulamalarına yönlendirmektedir. Bu nedenle antropoloji, sosyoloji, ekoloji gibi alanlarda disiplinler arası etkileşimlerin veya çoklu disiplinler yaklaşımların sanat eğitimi içine çok-kültürcü yönelimle yerleştirilmesi önem kazanmaktadır.

Çok-kültürlülük sınıfta veya atölyede uygulandığında, çeşitli anlayışlara dayalı birçok biçim almaktadır. Eğitsel kuramcı Sleeter ve Grant (1988), genel eğitimde öğretmen pratiğine dayanan çok kültürlü öğretim için beş farklı yaklaşım belirlemiştir: Kültürel farklılıkların öğretilmesi, insan ilişkileri yaklaşımı, tek grup çalışmaları, çok-kültürlülük, çok kültürlü ve sosyal yeniden yapılanma. Bu beş eğitim basamağı farklılıklara, iletişim biçimlerine, eşitlik anlayışlarına, birliktelik yaklaşımlarına ve toplumsal olarak yeniden tasarlanmaya odaklanmaktadır. Sanat

eğitiminde bu basamakların işleniş biçimleri kültürel olarak farklılıklar gösterebilmektedir. Örneğin; çok-kültürlü bir ülke olan Kanada'da tüm kültürlerin değerleri eğitim programlarına, müfredatlarına yansıtılırken, hoş görü ile karşılanırken ve bir devlet politikası olarak uygulanabilirken; Türkiye gibi çok etnikli olma durumunu kabul eden ama mono-kültürcü yaklaşıma sahip ülkelerde, tek bir kültürel kimliğin vurgusu halinde eğitim içeriklerinde yer almakta, sanat eğitiminde ise milli günlere yönelik resim yarışmaları ve ders konuları düzenlenerek tek kültür vurgusu işlenebilmektedir. Sleeter ve Grant'ın (1988) *Çok-kültürlü Eğitim Yaklaşımı*'na göre kültürel çoğulculuk ve sosyal eşitlik, okullaşma sürecinin reformu yoluyla desteklenmeli, tüm gruplar için toplumsal hedefleri, ayrımcılık ve önyargıyı azaltmak, toplumsal adalet ve eşit fırsatlar sağlamak için daha eşit bir güç dağılımı sağlanmalı, öğretim ve öğrenme sürecinin ve kurum nüfusunun toplumsal veya etnik yapısı yeniden düzenlenmeli, okullar uygulamalarında ve süreçlerinde eşitlik ve çoğulculuğu modellemek üzere yeniden yapılandırılmalıdır. Geleneksel sanat eğitim anlayışlarının çok-kültürlü sanat eğitimi anlayışları ile radikal bir değişime uğraması söz konusudur.

4.4.3 Sanat Eğitiminde Çoklu-Kültürel Konumlandırma

Teknolojinin özellikle bilgisayarların ve diğer medya makinelerinin insanoğlunun kültürüne, diyalog kurma biçimine yaptığı etkiler kültürlerarası transferlerin yönlerini çoklulaştırmış ayrıca farklılıkların belirginleşmesine zemin hazırlamıştır. 21. yüzyılda artık kültürel benzerlik ve farklılıklar, sanat eğitimi müfredatları yeni bir kültürel bağlam olarak çoklu kültürel yapılanmanın varlığından söz etmek için yeterlidir. Çünkü kültürel ve sanatsal değerler farklı uluslarda birbirlerinden yönelim ve vizyon açısından farklılık gösterebildiği gibi ortak kültürel temaslar ve estetik algılar üzerinde kültürleri müştereklik kurmaya da itebilmektedir. Kültürlerarası müşterek olma halinin, teknolojinin sunduğu hızlı ve yoğun iletişim kurabilme ağının getirileri ile kültürlerarası geçişlerde değişimlerin özümsemesi tam olarak gerçekleştirilemeden sürekli yeni bir dönüşüme neden olduğunu ve farklılıkların kaos ortamı yarattığını söyleyebiliriz. Kültürel özümsemelerin yapılabilmesinde ve farklılıkların kabul görmesinde büyük rol oynayan sanat eğitimi içerisinde kültürel transferlerin ve özgünlüklerin birer çoklu-kültürel konumlandırma halinde müfredatlaştırılmasında standart belirleme sorunu ile karşılaşmaktadır.

Sanat-kültür-eğitim bağlamında Bourdieu (1993), kültürel üretim alanının en önemli etkilerini, temel karşıtlık ile benzerlikler arasındaki oyun alanından hareketle, iktidarı yapılandırma alanı ve sınıf ilişkileri alanı kazandırması olarak ifade etmektedir. Şüphesiz sanat eğitimi kültürel üretimin önemli bir alanıdır. Sanat eğitiminde çoklu kültürel yapılanma ile iktidarın gücünü yansıtan, dağıtan ve koruyan, sınıf ayrımlarını aza indirgeyici gibi görünürken aslında temel amaçta çok-kültürcülük söylemi altında bu ayrımların çatışmasından güç kazanan ve buna destek sağlayıcı kültürel değerler üreten bir karakteri yansıtmakta olduğu söylenebilir. Sanatın ve eğitimin alt-üst kesim sınıflar ve endüstri ile olan sıkı etkileşimi iktidarın egemen sınıflar ve eğitim politikaları yoluyla kültürel çokluluğa katkı sağlaması yönünde hizmet ediyor görünmektedir. Ancak, " Burjuva sanatı ve endüstriyel sanat arasındaki en heteronom (bağımlı) sektör açıkça egemenler ve hükmedilen sınıflar arasındaki muhalefete karşılık gelmektedir " (Bourdieu, 1993, s. 45). Bu sektör de sanat eğitiminin konumunu ve içeriğini yeniden düzenlemektedir.

Sanat eğitimi bireylerle kültürel bağlantı kurmada ve bireyler arasında kültürel bağlantıları zenginleştirmede güçlü bir tesir alanını temsil etmektedir. Sanat-kültür etkileşimi bireyleri ve toplulukları benzersiz, özgün, ilgi çekici hale getirme potansiyeline sahiptir. Bu güç pedagoji ile ilişkilendirildiğinde ise ilham, anlayış, farklı kültürlerle karşı hoşgörü ve bireye, topluma, kültürel yapıya farklılıkların birlikteliğini temsil eden bir dönüş sunmaktadır. Örneğin sanatta modernizmden kopuşun başlaması ve post modern sanat söylemleri içerisinde *mono* (tekli) kültürel yaklaşımların belirginliğinin azalması ile *multi* (çok/çoklu) ve *poly* (çok/çoklu) kültürel yaklaşımların, yönelimlerin pedagojik sahalarda da mevcudiyet kazanması söz konusu olmuştur. Politikaların, müfredatların ve eğitimcilerin yeni kültür temelli sanat eğitimi motivasyonları kurlmaları ihtiyacı ortaya çıkmıştır. İlk bakışta Batı literatüründe "*multi*" ve "*poly*" ön ekleri veya kelimeleri çokluk durumunu ifade eden iki benzer kelime olarak ele alınıyor olsa da aralarında anlam nüansları bulunmaktadır. "Poly" Yunanca'dır", multi" Latince'dir. Aynı anlama sahiptirler, ancak "*multi*" çok farklı türlerde olan bir birlikteliği temsil ederken "*poly*" benzer türlerde olan birlikteliği temsil etmektedir. Modern sanat ve eğitim anlayışlarının yerini post modern sanat ve eğitim anlayışlarının alması sonucu çağın koşullarına ve gereklerine göre değişen ve yenilenen yapısı içinde sanat eğitiminde artık popüler

kültür, kitle kültürü, tüketim kültürü, medya kültürü, görsel okur-yazarlık, medya okur-yazarlığı, görsel kültür eğitimi, yeni medya sanatı, tekno-kültür, çoklu-kültür gibi poly ve multi ile içeriksel olarak ilişkilendirilmiş çoklu kültürel kavramların varlığı yer edinmeye başlamıştır.

Gombrich'in (1992) aktardığına göre:

"On beş yirmi yıl önce "modern" teriminin ne anlamda kullanıldığını biliyor, öncü (avant-garde) akımlara bağlılığını belirten sergilere gittiğimizde neyle karşılaşacağımızı, kabaca da olsa tahmin edebiliyorduk. Tabi bugün çoğulcu (pluralist) bir dünyada yaşıyoruz. Böyle bir ortamda en gelişmiş sayılan şey, -yani büyük bir olasılıkla Post-Modern- çoğu zaman en geleneksel ve en geriye yönelik oluyor" (s. 491).

'Multi' ve 'poly' kelimelerine ek olarak pluralist (çoğulcu) kelimesi ile sanat arasında bağ kurması dikkat çekicidir. *Multi* ve *poly*' nin çok/çokluk halinden de öte *pluralist* kelimesi ile çoğulculuğun birer düşünsel savunuya dönüşmesi bizlere sanat eğitiminde çok kültürlü eğitimden de ötesini farklı kültürlerin farklılıklarını önemseyen ve bunları tek potada birleştirmek yerine her birini ayrı birer kapsam olarak ele almayı düşündürmektedir. Taylor'unda belirttiği üzere çoğulcu dünyamız gelenekselliğe ve geriye doğru anlam arayışları içerisinde sanatın bugünü ve geleceği arasında sıkışmışlığını gözler önüne seriyor. Bu durum doğrudan sanatın pedagojik sürecini de etkilemektedir. Peck (2013) çağdaş sanat dünyamızın, politik, çoğulcu ve eğlenceli çalışmalarla dolu olduğunu ileri sürmekte sanatın eğitim boyutunu daha farklı ele almaktadır. "Çağdaş ve profesyonel sanat dünyası ile sanat eğitimi arasındaki kopukluk, sanat okulu veya üniversitelere sanat eğitimi almak için girerken orta öğretim sanat öğrencilerini başarısızlık riski altında bırakmakta ve tüm öğrencilerin sanat eğitimi tüketimci olmaları için sınırlı bir fırsat sunmaktadır" (Peck, 2013, s. 7, 14). Böyle bir sanat eğitimi çevresi içinde yaşayan öğrencilerin üretim ve tüketim süreçlerini anlamlandırma yorumlama ve kültürel yapıları içinde politik bir söylem olan çoğulculuk biçimlerini çözümleyebilmesine yardımcı olacak eğitim yollarına ihtiyaçları vardır.

Disiplin Temelli Sanat Eğitimi yerine bugünün sanat pedagojilerinde Eleştirel Teori ekseninde ortaya çıkan Eleştirel Sanat Pedagojisi gibi model önerilerinin, kültürel vurguların gerekliliği gündeme gelmektedir. Yüksek sanat ürünleri olarak adlandırılan seçkin (elitist) sanat ürünleri halkla bütünleşmiş olarak ifade edilebilecek popülist yaklaşımla doğan pop sanatın varlığı, yüksek kültür ve yüce eser geleneğinden kopuşun bir simgesi olan post modern sanat anlayışlarının yükselişe geçmesi ve kültür endüstrilerinin mevcudiyeti sanat eğitiminde çoğulcu ve çoklu kültürel yapılanmaların tesirlerini konuşmayı da gerekli kılmaktadır.

4.5 Eleştirel Sanat Pedagojisi

Kültürel bir kapsam olarak sanat ve eğitimi, çağın koşullarına göre güncellenme sürekliliği sergileme potansiyeline sahiptir. Sanat eğitiminin 21. Yüzyıldaki görüntüsü modern ve post modern ideolojik kapsamlarının düşünsel yönelimlerinde müfredat çıkmazları yaşayabilmektedir. İdeolojik farklılıkların sosyal motivasyonları için eğitim ve müfredat değişikliği söz konusudur. Özellikle eleştirel, sorgulayıcı, çözümleyici müfredat yapılarının sanat eğitime de tesiri olduğunu düşünürsek sosyo-kültürel değişimlerin sanat müfredatına girmesi doğaldır. Geleneksel, çağdaş, yenilikçi yönelimleri pedagojik başlıklar olan liberal, neo-liberal eğitim anlayışları ile geleneksel, muhafazakâr eğitim anlayışlarının çatışması, büyük oranda sanat eğitimi için de geçerli olmuştur. Bu kapsamda neo-muhafazakâr eğitim politikalarına karşıt ve neo-liberal eğitim politikalarına yeni bir söylem olarak post modern kurguda yapılanan eleştirel sanat pedagojisinin varlığından söz etmek gerekmektedir.

Eleştirel pedagojinin çıkış noktası 1923 yılında Frankfurt Üniversitesi Sosyal Araştırmalar Enstitüsü adıyla Almanya'da kurulmuş *Frankfurt Okulu* ile varlık kazanan eleştirel teoriye dayanmaktadır. "Eleştirel pedagoji, eleştirel teorinin yaklaşımından ilham alarak, eğitimin sosyal iç içe geçmişliği sorunu ve bunun günümüz Batı toplumundaki kaçınılmaz politik karakteri ile ilgilenmektedir" (Wardekker ve Miedema, 1997, s. 49). "Eleştirel pedagoji, eleştirel teorinin çekirdeğinden beslenen çeşitli yolları tanımlamaktadır. Öğrencilerin belirli bir bilgi biçimlerinin 'toplumsal işlevini' anlamalarına yardımcı olan bilginin peşindedir" (Mc Laren, 2003, s. 71). "Frankfurt Okulu eleştirel teori ve eleştirel pedagoji ile kültür endüstrisinin, genel olarak tahakkümün kültürel boyutlarının çözümlenmesi üzerine yoğunlaşmış bir yapısını da ifade etmektedir" (Bottomore, 1997, s. 61). Eleştirel

pedagoji, öğretmenlerin ve öğrencilerin, akademik, sosyal ve kişisel düzeylerinin güçlendirilmesi, özgürleştirilmesi ve dönüştürülmesi için birlikte çalıştıkları bir eğitim ortamını öngörmektedir. Eleştirel pedagoji; “İnsan baskısına yol açan çeşitli alanlarda baskıcı güç ilişkilerini dönüştürmektir” (Kincheloe, 2008, s. 45). Eleştirel pedagojinin odak noktası öğrencinin yaşantısı, kendi sorunları ve gereksinimleridir. Temelde kültürel olarak marjinalize edilmiş ve ekonomik açıdan yoksun bırakılmış öğrencilerin güçlenmesini destekleyen bir eğitim kültürünün geliştirilmesini amaçlamaktadır. En temel kavramı diyalogdur (Giroux, 1992; Giroux, 2000; McLaren, 2009).

Eleştirel kuramcılar sanatın, sağlam demokratik bir toplum için gerekli olan yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede hayati bir eğitim aracı olduğunu savundukları görülmektedir (Dewey, 1934; Eisner, 2004; Desai ve Chambers, 2007; Mouffe, 2007). Sanat eğitimi için kurgulanacak bir eleştirel sanat pedagojisi modeli yaklaşımı ya da söylemi, demokratik ve eylemci yaklaşımları öğretme ve öğrenmeye dönüştüren toplumdaki baskılayıcı yapıları sanat yolu ile dönüştürmeyi amaçlayan eğitime yönelik radikal bir harekettir (Darder ve diğ. 2003; Freire, 1973; Freire, 1974; Shor, 1987). Eleştirel sanat pedagojisi ile yeni öğrenme sahaları öğrencilerin ufuklarında belirlemektedir. Bireysel değerlerin önem görmesi ve sanatsal aktivitelerinde bireyselliklerinin bir güç olarak kullanılabileceğini keşfetmeleri yabancılaşma duygularını hafifleterek gruplaşabilmelerini, farklılıklar içinde kaynaşabilmelerini sağlamaktadır.

Freedman'a (2003) göre:

"Eleştirel pedagojide sanat eğitiminin görsel kültür hakkında neyi, neden ve nasıl gördüğümüz ile ilgili pratikte var olan bir düşünce dünyası olduğunu kabul etmemiz gerekmektedir. Sanat ve eğitim alanlarının birleşimi olarak eleştirel pedagoji ve görsel kültür eğitimi oluşmakta ve sanatçılar da dâhil olmak üzere insanların sanat hakkında nasıl düşündüklerini şekillendirme görevini eleştirel pedagoji üstlenmektedir" (s. 8).

Henry Giroux, Paulo Friere, Carol Becker, Maxine Greene ve Roger Simon gibi ilerlemeci eğitim reformcuları, sanat öğrencileri için normatif geleneksel eğitime karşı kamusal aydınlar olmasını öğreten eğitim söylemleri ve uygulamaları için

eleştirel pedagojiyi savunmaktadırlar. Atölye sanat eğitiminde performans sanatlarının, öğrencilerin kişisel anılarının ve kültürel tarihçelerinin kimlik inşası ve yeni efsanevi sunumlar için anlamsız olacağı varsayımına dayanan baskıcı akademik uygulamalara ve organlara karşı öğrencilerin, öğretmenlerin ve toplumun müdahale etmelerini teşvik eden bir eleştirel sanat pedagojisini desteklemektedirler. Eleştirel pedagojinin sanat eğitimi ile temasında bireylerin ve toplumların deneyimlerini ve imgelem güçlerini endüstriyel talepleri karşılamaya iten sistemleri eleştirme gücüyle donatması söz konusudur. Sanat kişisel okulda olmasına izin verir, bu da bazen çoğu öğrencinin hissettiği yabancılaşmayı ve anlamsızlığı azaltır. "Sanat, eleştirel pedagoji, güç ve gençlik bir yerde kesiştiğinde, olasılıklar artar, farklılıkların peşinden gidilir ve umut ve hayal gücü pedagojisi ortaya çıkabilir" (Villaverde, 1998, s. 206). "Sanat ve eleştirel pedagoji bir araya getirildiğinde, öğrencilerin sanat eseri ile meşgul olduğu ve daha önce öğrendiklerini önceden öğrenemeyeceği alanlar oluşturmaktadır. Buna karşılık, pek çok pedagojik fikir yükselmekte ve bu fikirler düzgün beslendiği takdirde alana yeni bir düşünce ve anlayış kazandırmaktadır" (Andrabi, 2013, s. 5). Eleştirel sanat pedagojinin en belirleyici özelliği, eğitimin özgürleştirici potansiyeline vurgu yapmasıdır. Diyalog, eleştiri, karşı hegemonya ve pratik üzerinden eğitim müfredatlarına yerleştirilmektedir.

Eker ve Demir'in (2011) tespitlerine göre:

"Eleştirel pedagoji, yeni bir sanat eğitimi modeli sunmaz. Ama sanat eğitimi modellerinin içeriklerine önemli bir potansiyel geliştirir. Kültürel üretim ve tüketim süreçlerini eğitim ortamlarında ele almanın gereklerine ve önemine işaret eder. Sanat öğrencilerine ve özellikle genç kitleye belli olanakları yöntem olarak eleştirelilik içinde teklif eder. Bu durum alternatifleri, olasılıkları, değişkenlikleri ve öngörülerini daha esnek ve dinamik kılmanın yöntemlerini ortaya koyar. ...Eleştirel sanat pedagojisi; sloganlaşmış ve içi doldurulmamış eleştireliliğin sanat ve kültür ekseninde yeniden düşünülmesi, görsel kültür okur-yazarlığının çoklu dil ve çözümleme süreçlerinin sanat eğitimine doğru yönlendirilmesi, geleceğin sanat eğitimi niteliğinin kültürel çalışma etiketi taşıması ile olanaklı kılınması, sanat eğitiminde strateji kavramının kültürel üretimlerdeki rolü ve önemine vurguların yapılması,

yeni sanat eğitimi politikalarında ağırlığın geleneksellik yerine gelecekçiliğe verilmesi gibi etkenleri sanat eğitimi modeli ve müfredat içerik tasarımlarına taşımak zorundadır" (s. 426, 432).

Eleştirel pedagoji yönergeseldir ve esasen demokratik bir toplum üretme tarafında sisteme müdahale eder (Gutman, 1999). Eleştirel pedagojiyi eğitimden farklı kılan şey budur. Eleştirel sanat pedagojisi öğretmenlerini de farklı kılan nokta demokratik toplum yaratma rolü üstlenmeleridir. Eleştirel sanat pedagojisinde sanatçı öğretmen kimliği ön plana çıkmaktadır. Sanatçı kimliği ile ideolojiyi, kimlikleri, demokrasi problemi durumlarını eserlerinde eleştirel gözle yansıtabilecek güce sahip sanat eğitimcilerinin sınıf ortamlarında da aynı hassasiyetle kurgulanmış ders programları ile varlıklarını göstermelerini önemli görmektedir.

Trend' e (2012) göre:

"Tarihsel açıdan bakıldığında, "sanatçı öğretmenler" in yeniden canlandırılması iki materyalist boyuta sahiptir. Birincisi, eğitimcilerin okulların kurumsal ekonomisinde kendi konumlarına göre tanımlanmasındadır - diğer bir deyişle, öğretmenlerin bedensel araçsallaştırmalarına karşı isyanını temsil eder. Burada 'sanat', problem çözmede hem yaratıcılık hem de yaratıcılık için bir metafor haline gelir. İkinci boyut, hem sınıfta hem de eğitimin daha geniş uygulamalarında mevcut toplumsal düzende gençlerin ezilmesinin altındaki düzenleme ve kontrol yanıtlarından kaynaklanmaktadır" (s. 617).

Öğretmenlerin konumuna eleştiri ve yeni bir yorum getiren eleştirel sanat pedagojisi bilgi rezervuarı olarak görülen ve öğrencilere bilgi aktarmaya hazır geleneksel sanat öğretmenin aksine, yaratıcı bir eleştirel pedagoğ olarak, öğrencilere tarihsel ve politik bağlamda bir çözüm bulmak için çalışır. "Her ne kadar eleştirel pedagoji ifade özgürlüğüne izin verirse de, sunumlarında tartışmasız sanat yapıtlarını seçmek sanatçı-öğretmenin yararınadır ve bazıları siyasi açıdan doğru olanı tavsiye ettikleri halde kullanılan dil dikkatli olmalıdır" (Andrabi, 2013, s. 6). Burada önemli olan husus eleştirel sanat pedagojisi öğretmenlerinin, öğrencilerin kültürel farklarını eşitlik ilkesi ile birlikte sanatsal çalışmalarda ön plana çıkarma görevidir. Eleştirel sanat

pedagojisinde bu sebepten dolayı çok-kültürlü yaklaşımların benimsenmesi kilit bir noktaya temas etmektedir.

4.6 Eleştirel Sanat Pedagojisinde Çok-Kültürlülük ve Çok-kültürcülük Söylemi

Kültürel geçmişleri farklı, ırklar ve sınıfları ayrı insanların kapitalist ve gittikçe daha karmaşık hale gelen küresel dünyaya katılım sağlayabilmeleri için konformik yapılar içinde kendilerini yeniden düzenlemeleri ve uyum sağlamalarına yardımcı donanımlar ile kuşatmaları gerekmektedir. Hükümet sistemleri, eğitim politikaları ve kültürel ideolojiler gibi unsurlar bireylerden sosyal düzene ve normlara uymalarını beklemekte ve onları kültürel değerlerini geri plana itmeye zorlayabilmekte içinde buldukları toplumların baskın kültürel değerlerini özümsemeye tabii kılabilirlerdir. Pedagojik ortamlarda özellikle azınlıkta kalan farklı kültürlere mensup öğrencilerin seslerini özgürce duyurma konusunda yaşadıkları sorunlara temas etmenin gerekliliği çok-kültürlü eğitim söyleminde ve eleştirel sanat pedagojisi bağlamında titizlikle vurgulanması gereken bir durumdur. Eleştirel çok-kültürlülük eğitimi, öğrenci söyleminin merkezine çeşitli deneyimler ve sesler getiren ve öğrencileri diğerlerinin pahasına bazı gruplardan fayda sağlamaya devam eden sosyal normları eleştirmeye ve meydan okumaya güç kazandıran dönüştürücü pedagojik bir çerçevedir (Banks, 2006; Gérin-Lajoie, 2008; Ghosh, 2002; Kincheloe ve Steinberg, 1997; May ve Sleeter, 2010; Solomon, 1996; Turner, 1994). Eleştirel sanat pedagojisi ise önceki başlıkta açıklandığı üzere eğitimin demokrasiyi nasıl güçlendireceği, daha eşitlikçi ve adil bir toplumun nasıl yaratılabileceği ve eğitimin farklı kültürlerin özelliklerini heterojen birliktelik ile radikal bir toplumsal değişim sürecine sanat eğitimi yolu ile nasıl dağıtılabileceği soruları üzerine odaklanmaktadır. Çok kültürlü toplumlarda görsel dünyayı, kültürel eşitlik söylemi ile anlamlandırma ihtiyacına cevap verebilmek, yeni teknolojilerin bireylerin kültürlerine meydan okuyan duruşu karşısında bireylerin kültürel değerlerini koruyabilme çabalarına destek sağlamak için eleştirel sanat pedagojisinde, çok-kültürlülüğün kapsamına alınmış bir görsel kültür eğitimine ve okur-yazarlık eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır.

Çok-kültürlülük, 1960'lardan beri Batı'nın egemen paradigmasıdır ve uluslararası kalkınma ve göçten demokrasi tanıtımına ve eğitimine kadar bir dizi politikayı

etkilemektedir. Eleştirel sanat pedagojisi çağımızın eğitimcilerini, öğrencilerini, vatandaşlarını çok kültürlü ve teknolojik toplumumuza sanatın gücü ile demokratik olarak katılmaya, güçlendirmeye ve müfredatları, öğretim stratejileri hakkında baskıya meydan okumalarını sağlamak için yeniden düşünmeye teşvik etmektedir. Çok-kültürlülük, her bireyi kendi doğum topluluğunun bir üyesi olarak görmekte. Tüm kültürlere ve dinlere saygı ilkesi ile de desteklenmekte ve aynı zamanda azınlıkları korumayı amaçlamaktadır (Zay, 2014). Eleştirel sanat pedagojisinde çok-kültürlülük söyleminde farklı seslerin eşitliğini ön plana çıkarmak, öğrencileri demokrasi ile beslemek, anti-demokratik güç biçimlerini tanımak, ekonomik ve ırk temelinde kurulmuş bir toplum ve dünyada derin köklü adaletsizlikler ve cinsiyet eşitsizlikleri ile savaşmak için gerekli olan becerileri, fikirleri, değerleri, yetkileri kazandırmak esastır. Yaşadıkları toplum hakkında rahatsız edici sorular ortaya çıkarmak ve bunları ele almak ve sorulabilecek soruları kısmen de olsa geçebilecek disiplin sınırlarını tanımlamak için öğrencilerin soru sorma kültürüne girmesine izin veren koşullar üretildiğinde, eleştirel pedagoji iktidarla ve iktidarın çok-kültürlülük, çok-kültürcülük söylemi ile ilişki kurmak istemektedir (Giroux, 2014). Eleştirel sanat pedagojisi iktidara yönelik anti söylemlerin sanat eğitimi ile kurgulanmasını ve iktidardan kültürel olarak tanınma politikasını sanatsal uygulamalar yoluyla yürütmesini talep etmektedir. Görsel okur-yazarlık, medya okur-yazarlığı, kültür okur-yazarlığı, tekno-okur-yazarlık, eko-okur-yazarlık gibi okur-yazarlık eğitimlerin verilmesini önererek, ırkçılık, ataerkillik ve diğer tüm zulümleri de içeren küresel ekonomik, politik ve sosyal gerçeklerle ilgili diyalog kurabilecekleri alanları sınıflarda sağlayarak, demokratik sınıf ortamlarının sağlanmasını savunmaktadır. Böylece çok-kültürcülük söylemi üzerinden kurgulanmış bir sanat eğitimi yapılanmasına zemin hazırlamakta, cinsiyetçi ve ırkçı ayrımların sanatsal uygulamalar ile azaltılması politikasını yürütülmektedir. Eleştirel sanat pedagojisi çok-kültürlülüğü birer zenginlik olarak özümseyip çok-kültürcü söylem ile sanatsal pratiklerin gerçekleştirilmesini merkez kılmaktadır.

Eleştirel sanat pedagojisinin çok-kültürlülük söylemi modern söylemlerin çok-kültürlülüğü ve çok-kültürcülüğünden farklıdır. Eleştirel sanat pedagojisi modern dönemin çok-kültürlülük söylemi yerine post modern çok-kültürlülük söylemini desteklemektedir.

Kellner'ın da (1998) belirttiği gibi:

"Mevcut toplumu eşitlikçi ve herkese açık olarak kutsayan, ideolojilerini çoğaltan liberal ve merkezci versiyonlardan, çeşitliliğin değerini teyit eden eleştirel versiyonlara ve ezilen grupların kurumsallaşmaya karşı mücadele etme ihtiyacına kadar çeşitlilik gösteren çok kültürlülük çeşitleri vardır. ...İlerlemeci post modern bir çok-kültürlülük, farklılığın kabul edilmesini ve ötekilikten hoşnutluğu gerektirir; bu da diğer grubun deneyimini, kültürünü ve tarihini anlamaya çağırır. ...Eleştirel bir post modern çok kültürlülük, kimliklerin aşırı belirlenmiş ve çoğul olduğu çok-kültürlü bir realitenin çelişkili doğasını kavramayı içerir. ...Eleştirel bir çok-kültürlülük hepimizin onaylanması ve kutlanması gereken çok sayıda kimliği olduğunun farkındadır" (s. 125, 126).

Ne kadar çok farklı kimlik olursa, ne kadar çok bu farklılıklar kutsanır, benimsenir ve hoş görü ile içselleştirilirse o kadar kültürel zenginlik ve eşitlik olacağı tespiti ile post-modern bir çok-kültürlü eğitim vurgusu yapılmaktadır. Kellner (1998), ayrıca geleneksel ve çok kültürlü eğitim arasında çatışma olmadığına, eğitim süreçlerinin geleneksel tonlardan çıkarılan sesler, bakış açısı ve perspektiflerin dâhil edilmesi ile güçlendirildiğine ve çok kültürlü müfredatın bilinçli bir yönelim ile konuşlandırıldığını öne sürmektedir. Eleştirel sanat pedagojisinde ise geleneksel sanat eğitiminde çok-kültürlü eğitimin yeterli ses eşitliğine ve demokrasiye yer vermediğine eleştirel pedagoji ile farklılıkların marjinalite yerine zenginlik olarak algılanması gerektiğine dikkat çekilmektedir.

"Eleştirel sanat pedagojisi ve çok-kültürlü eğitim ile öğrenciler, bedenlerinde yazılı olan kültürel kodları yeniden yazmak ve yeniden sunmak ve böylece kendi kimliklerini oluşturmak ve beden politikasıyla mücadele etmek için yeni kültürel efsaneler yaratmayı öğrenirler" (Charles, 1999, s. 57). Eleştirel sanat pedagojinin çok-kültürlülük ideolojisi eğitimle demokratik reformu desteklemek ve bireylerin topluma demokratik ve saygılı vatandaşlar olarak kazandırılmasında ve anti-ırkçı, anti-cinsiyetçi, anti-konformist bir eleştirel bilinç uyandırılmasına katkı sunmaktadır.

Eleştirel çok kültürlülük uygulamaları, eğitimcileri, sınıfta nasıl, niçin ve bilginin oluşturulduğu ve sürdürüldüğü hakkında soru sormaya çağırarak eleştirel pedagoji ile şekillendirilmektedir. Eleştirel çok kültürlü eğitimciler, tüm öğrencilerin sınıfta basite indirgenmiş olan benzersiz "bilgi kaynakları" ile okula gittiklerini kabul etmektedirler. Çok-kültürlülük, sınıfta "diyalojik hayal" 'e dönüştürme ve farklı düşünme için bir buluşma zemini yaratarak eleştirel ruhu kolaylaştırmaktadır. Eleştirel sanat pedagojisinde çok-kültürlü eğitim, öğrencilerin önemli sosyal konularda karar almaları ve öğrencilerin öncelik almayı, toplumsal değişimi ve demokratik değerleri desteklemelerini sağlamayı içermektedir (Giroux ve McLaren, 1989; Howard, 2010; Igoudjil, 2017; Banks, 2004). Ayrıca Eleştirel sanat pedagojisinde çok-kültürlülük eğitimi, benzersiz eğitim hedefleri ile daha da belirlenebilir: tüm öğrencilerin akademik olarak başarılı olabilmeleri, farklı kültürleri olumlu öğrenmeleri ve yapısal eşitsizliklerin sorgulanmasına yönelik eleştirel düşünme uygulamaları geliştirmeleri için fırsatlar sunabilmektedir. "Sanat, öğrencileri insanlar, yerler ve kültürlerden haberdar etmekte; eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmekte ve soyut fikirleri keşfetmeye davet etmektedir" (Andrabi, 2013, s. 5). Bu ilişki ağı eleştirel sanat pedagojisinin çok-kültürlülük ile örtüşme nedenlerinden bir kaçına daha işaret etmektedir.

4.7 Eleştirel Sanat Pedagojisinde Görsel Kültür Eğitimi

Günlük yaşantımızda görüntü bombardımanları arasında bir yaşam sürdürmekteyiz. Dahası bu görsellerin çözümlenmelerini tam olarak yapamadan her gün yenilerine maruz kalmaktayız. Küreselleşme ve teknolojik gelişmeler görsel tecrübelerimizi her gün daha fazla artırmamız gereken bir çevre ile bizleri buluşturmaktadır. Görselleri antropolojik, sosyolojik ve eğitimsel boyutlarıyla çözümlenmeye çalışırken yollar ekonomi ve politika ve sosyal ilişkilerimizi yapılandırma şekillerimiz ile sürekli kesişmektedir. Bireysel olarak da toplumsal olarak da görüntülerin bizlere temsil ettiği ideolojik ve ekonomik anlamların kabullenicisi ya da benimseyicisi olarak yaşantılarımızı sürdürmekteyiz. Eğitimsel olarak da bu kabullenici sürece hazırlanmaktayız. Eleştirel sanat pedagojisi söylemini görselleri kabullenme sürecinde sorgulayıcı bir yaklaşımla görsel kültür eğitimi ile ilişkilendirerek ele almakta ve konformizm ile olan ilintilerini çok-kültürlülük ile sorgulamaktayız. Görselliğin konformik bakış açısına odaklanmada güçlü bir araç olarak kullanımı

eleştirel pedagoji yörüngesinde ve konformite karşıtı sanat eğitimi direnişlerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Direnişlerin demokratik olarak ilerlemesi için eleştirel sanat pedagojisinde görsel kültür eğitiminin ayrıca önemli bir yeri vardır.

Geleneksel sanat eğitimi sınıfında, görsel kültürün incelenmesiyle ilişkili olan cinsiyet, güç, ayrıcalık, siyaset ve toplumsal değişim meseleleri sorunlu bir süreci ifade etmektedir (Freedman, 2003). Görsel kültür eğitimi çeşitli disiplinler ile işbirliği içinde eleştirel pedagoji ilkeleri olan cinsiyet, güç, ayrıcalık, siyaset ve toplumsal değişim meseleleri için mühim bir direniş alanı olarak fırsatlar sunmaktadır. Sanat eğitimi, geleneksel düşüncenin alışkanlıklarına direnme gücüne sahiptir. Bireyleri düşünmeye davet etmekte, yaratıcı çözümler gerektiren önemli kişisel, çevresel ve sosyal sorunlara farklı yanıtlar isteme arzusunu eğitsel ortamlara yansıtmaktadır. "Sanat eğitiminde görsel kültür, öğrencilerin iktidar, ikna, ayrıcalık ve siyaset konularını göz önüne alarak, sanatın ve görsel kültürün imaj ve eserlerini eleştirel olarak değerlendirebilme yeteneğini geliştirmeyi amaçlamaktadır" (DeWaters, 2007, s. 385). Görsel kültür eğitimi eleştirel sanat pedagojisi içerisinde farkındalık yaratarak eleştirel bir bilinçlendirme eğitimi olarak düşünülmektedir. Görsel kültür eğitiminin eylemci, dönüştürücü önemi eleştirel pedagojiyi karakterize eden ilgiler ile aynı doğrultuda örtüşmektedir.

"Bir sanat eseri dünyayı yeni perspektiflerden görmeye teşvik etmekte, dünyayı aşma ve aşmanın alternatif yollarını algılama fırsatı sunmakta, düşüncelerimizi ve kesinliklerimizi ortadan kaldırmaktadır" (Gray, 1991, s. 118). Sanat yapıtları, görsel kültür sanat eğitiminde, toplumsal bilinci etkileyen ve değişimin savunucusu olan ifadeler üretmenin bir yolu olarak görülmektedir (Darts, 2004; Freedman, 2003).

Tavin'in de (2002) deyiimiyle:

"Görsel kültür, disiplinler arası akademik bir metin olarak, vizyon kavramlarını sorgulayan, estetik meseleleri ele alan ve sanat tarihinin yeni türlerini kucaklayan temsilciliğin sosyal, ekonomik ve siyasal konularını ele almaktadır. Bu bağlamda görsel kültür, antropoloji felsefesi, eleştirel teori ve kimlik oluşumunun siyasi söylem modelleriyle kesişirken, sanatın, mimarının, film kuramının, medya analizinin iç ve dış sınırlarına odaklanır. Başka bir deyişle, görsel

kültür, gündelik hayatta görsel tecrübenin kültürel, sosyolojik yapısına odaklanır" (s. 95).

Görsel kültür, yansıtıcı ve kendi yansımalarından etkilenebilen bir olgu olarak her zaman değişime uğrayabilmekte ve çevresini de bu kapsamda etkileyebilmektedir. Bu sürekli ve hızlı değişim içinde görsel kültür eğitimi öğrencileri kültürün eleştirel tüketicileri haline getirmeye hazırlamaktadır. Görsel kültür ve eleştirel pedagoji sentezi, *Görsel Kültür Sanat Eğitimi* adı ile eğitimde yerini edinmeye başlamıştır. Görsel kültürün eleştirel teori ile paralellik göstermesi ve eleştirel pedagojiye dâhil olması öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturabilmeleri için geniş bir fırsat yaratmakta, sosyal açıdan bilinçli bir öğrenim ortamında yer almalarını sağlamaktadır diyebiliriz. "Görsel kültür anlam ve zevkle yatırım yapılan imgeler ve eserlerdir" (Tavin, 2003a, s. 198). Burada önemli olan yatırım yapılan bu imgelerin güçlerinin ve etki alanının eleştirel olarak eğitim sahasında incelenmesi gerekliliğidir. Görsel kültür eğitimi; "bir kültürün değerlerini ve inançlarını çeşitli yollarla görünür duruma getirmesidir" (Barnard, 2002, s. 22). Görsel kültür eğitimi yalnızca bir eleştirel güç olmaktan ötesini eğitim ortamında kültürel olarak çeşitliliği de kapsamaktadır.

Görsel kültür eğitimi, öğrencileri gerçeklik duyguları ve kendilerini ve çevrelerindeki dünyayı tanımlama biçimleri üzerinde giderek daha fazla hâkim hale getirmektedir. Görsel kültür, gündelik sosyal ve söylemsel oluşumların "maddi ortamı" haline gelen bilgi, dil, kodları ve değerleri iletmektedir (Grossberg, 1992). Görsel kültür eğitimine ek olarak eleştirel sanat pedagojisinde görsel kültür okur-yazarlığına ihtiyaç olduğunun sinyalleri verilmektedir. "Görsel ya da işitsel uyaranlara ve mesajların her yerinde, özellikle kentsel yerlerde bizi bombalayan mesajlar için, şeyleri okuma yeteneği şimdiye kadar olduğu gibi vazgeçilmez niteliktedir" (Segal, 2015, s. 71). Kültürel üretimlerin iletmeye çalıştığı imgelerde ve imajlardaki saklı mesajları çözebilmek için sanat eğitiminde görsel kültür eğitiminin görsel okur-yazarlık müfredatı ile de desteklenerek nihai amacın ulaşabileceğine dikkat çekilmektedir. "Görsel kültür, kültürel anlamları üretmede, görüntüyü temel almaktadır. İlgilendiği konular işitselliğin, mekânsallığın ve görselliğin çözümlenmesi ve yorumlanmasından, seyretme eyleminin ruhsal dinamiklerine kadar uzanmaktadır" (Saybaşı, 2007, s. 18). Görsel kültür disiplinler-arası bir yaklaşım olarak

görülmekte ve görsel deneyimin sosyal, psikolojik ve kültürel olarak eğitim ortamlarında incelenmesi önemli görülmektedir. Öğrenciler, eleştirel sanat pedagojisi kapsamında yer alan bir görsel kültür eğitimi ile sanat üretimine odaklandıklarında onları kültürel üreticiler haline getirmeye zorlayan medya mesajlarını çözme becerilerine sahip olabilmektedir.

Görsel kültürün eleştirel eğitiminde eğitmen-kolaylaştırıcı, öğrencilerin soruları kışkırtan sorgulama stratejileri ile öğrenci soruşturmalarını yönlendirmekte; öğrencilerin kendi anlama ve tutumlarını araştırmaya ve kendi sonuçlarını oluşturmaya başlaması için açık uçlu problemler sunmaktadır. Görsel bir kültür müfredatında atölye becerilerinin ön plana çıkması, öğrencilerin sadece kültür eleştirmenleri olarak değil aynı zamanda kültür üreticileri olarak konumlandırılmasını sağlamaktadır. Görsel sanatlar eğitiminde öğrencilerin sınıfın kendisine en çok ilgi duydukları fikir ve şeyleri getirmeye teşvik ettiği öğrenci merkezli bir öğrenme ortamını şiddetle savunduğu için, eğitimcinin otorite rolü de bulanıklaşmaktadır. Görsel kültürün eleştirel bir çalışması, öğrencilerin kendi kültürel varsayımlarını diğer perspektiflerden değerlendirmelerine fırsat tanımakta ve adalet, iktidar, temsil ve ayrıcalık konularını değerlendirmektedir (Barker, 2010; Graham, 2007).

Darts'a (2004) göre:

"Sosyal işlerle uğraşan sanatçıların eserlerini ve gündelik hayata daha az kapılmamıza neden olan başka görsel sunum şekillerini öğrencilere tanıtarak öğrencilerin gündelik-görsel deneyimlerinin karmaşasını yeniden gözden geçirmeye sevk edebilir. Yine sanat eğitimcileri, görsel sanatçılar ve popüler görsel metinlerin yaratıcıları tarafından kullanılan ikna edici stratejileri ve estetik taktikleri ortaya çıkarmak ve bozmak üzere ortak bir pedagojik çaba ile öğrencilerini görsel sunumun ideolojik ve sosyal gücünü daha iyi anlamaya yönlendirebilirler" (s. 320).

Sanat eğitmenleri, öğrencilerin popüler kültürlerini açarak, yeni anlayışlara doğru anlamları yeniden canlandırıp yeni anlamlar kurmalarını sağlayarak, çevrelerinde eleştirel incelemelerde bulunmalarına yardımcı olabilirler ve kendi otoritelerini özgür düşünce ve eleştirel sorgulama adına ikinci plana çekerek öğrencilerin her birini

otorite olarak eşit görmeyi denerler. Görsel kültürün eğitimine geleneksel sanat eğitiminde yeteri kadar yer verilmemesi nedeniyle bu gün eleştirel pedagoji söylemi içinde eleştirel sanat pedagojisi kapsamında bir görsel kültür eğitiminden bahsetmekteyiz. "Görsel kültürü ihmal eden sanat eğitimi, öğrencileri sanatsal söylemlerin ortaya çıkmış biçimlerinde bilinçli olma ihtimalinden mahrum bırakmakta, onları sosyal ve ekolojik adalet konularından mahrum bırakmakta ve bunları sosyal ve ekolojik adaleti güçlendirmek için sanatçılar olarak engellemektedir" (Graham, 2007, s. 375). Geleneksel sanat eğitimindeki görsel kültürü ihmal sorunundan daha da öncelikli sorun görsel sanatlar eğitiminde görsel temsillerin ideolojik mücadelesinin övgülerinin kafa karıştırıcı nitelikte olması durumudur (Duncum, 2002). Bu kafa karışıklığını gidericisi konumunu eleştirel sanat pedagojisinin eleştirel direnç gösterme ilkesi daha da karmaşık hale getirirse de görsel kültür okur-yazarlığı bu konunun çözümünde bir kilit nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Eleştirel sanat pedagojisi yapılanmalarında yer alacak bir görsel kültür okur-yazarlığı sanatın tahayyül gücü ile ayrımcılığa, cinsiyetçiliğe, tek kültürcülüğe, otoriteye karşı bilinçli bir şekilde direnç mekanizması olarak kullanabilme yetisi ile hem öğrencileri hem de eğitimcileri donatmaktadır diyebiliriz.

4.8 Eleştirel Sanat Pedagojisinde Görsel Kültür Eğitimi

Eleştirel sanat pedagojisinin bilinçli bireyler yetiştirme amacı feminizm hareketi ile yakından ilgilenmektedir. Çünkü feminizm hareketinin içi ayrımcılık karşıtlığı, baskıya karşı direniş, anti-cinsiyetçilik, etnik farklılıklara saygı ideolojileri ile doludur. Feminizmin karşı durduğu anti söylemler ile eleştirel pedagojinin karşı söylemleri benzer amaçları içermekte olduğu söylenebilir. Feminizmin etkisinde gerçekleştirilen sanatsal çabalar ve özellikle eğitim boyutu eleştirel sanat pedagojisinin savunduğu görüşler ile eş doğrultularda ilerlemekte olduğu görülmektedir. Bu nedenle eleştirel sanat pedagojisinin bir diğer önemli sanat eğitimi alanlarından biri olarak feminist sanat eğitimi ve feminist okur-yazarlık eğitiminden söz edilmesi önemlidir.

Feminist pedagojinin kadınların, sanatta ve eğitimdeki marjinal durumlarını iyileştirebileceği önermesi üzerine eleştirel teori ve pratiğinin özgürleştirici adımları çok-kültürlü eğitim söyleminde her geçen gün daha da önemli bir yer edinmektedir. Feminizm hareketi önce siyasi arenalarda ortaya çıkan daha sonra da sanatsal ve

pedagojik ortamlara taşınan radikal bir düşüncedir. Günümüz çağdaş feminist hareket ilk başladığında, yalnızca o sınıf içindeki sınıf ve ataerkil hiyerarşiye karşı isyan eden imtiyazlı sınıf kadınlarının varlığı nedeniyle kitlesel medyanın dikkatini çekmiştir (Hooks, 2000). Günümüze kadar süregelen feminist hareketler içinde radikal ve / veya devrimci feminizm, klasizmi eleştiren ve sorgulayan feminist bir hareket vizyonunu ortaya koymuştur. Toplumsal değişim için ilerici paradigma, eleştirel bilinçli eğitimin feminist dönüşüm sürecinin ilk adımı olduğunu ısrarla vurgulamıştır (Hooks, 2000). Burada sosyal yapılar içindeki cinsiyetçi adaletsizliklerin feminist eğitim ve eleştirel bilinçlendirme ile birlikte yapıldığı takdirde toplumsal dönüşüm amacına hizmet edebileceğinin imaları mevcuttur. Hooks'a göre eleştirel bilinç için kitlesel feminist eğitim gereklidir. Sınıf elitizmi feminist düşüncenin yönünü şekillendirmiştir ve çoğu feminist düşünür / kuramcı, çalışmalarını üniversitenin elit ortamında yapmaktadır. Toplum ile bütünleşmeden sadece elit kesim içerisinde gerçekleştirilen feminist hareketin, feminist eğitimin ve feminist sanat üretimlerinin toplumun sadece belirli bir düzeyine ulaşarak diğer kesimler için kısır kalan döngüsüne dikkat çekilmektedir. Kadınların sanat hayatındaki silik yerini belirginleştirmeye yönelik 1970 yılında Kaliforniya'daki Fresno Üniversitesi'nde ilk Feminist Sanat Programı ile alternatif bir sanat camiası kuran sanatçı Judy Chicago tarafından 1974 - 1979 tarihleri arasında "The Dinner Party" adlı feminist bir enstalasyon sanatı (yerleştirme) gerçekleştirilerek bu sorunlara karşı bilinç uyandırılmaya çalışılmıştır.

DeBiaso (2012) Judy Chicago' dan şunları aktarmıştır:

"Kadınlar, çoğunlukla tarihten ve sanat tarihinin kanonundan çıkarılmıştır. Başarıları, kişilikleri, kahraman öyküleri, yaratıcı ifadeleri ve mücadeleleri, tarihin, kültürün ve toplumun Avrupa merkezli bakış açısına kıyasla alakasız ve ikincil hale getirilmiştir. Bu haksızlıklarla dolu bir sanat uygulaması sayesinde Chicago, kadınların özünü, tecrübesini ve estetiğini ve 1970'lerde Feminizmin büyüyen hedeflerini ortaya koyan nitelikli bir ikonografi hazırlamıştır" (s. 1,2).

Çiçek (2000) Judy Chicago'nun enstalasyonunu destekler nitelikte *Carol Duncan'ın Modern Sanatlar Müzesi'ndeki "Bir Erkek Dünyası"* adlı eseri ile de şu vurguya dikkat çekmektedir:

“Modern sanat tarihi çok açık ve ustaca, erkeklere ayrıcalık tanıyacak biçimde inşa edilmiş bir yapıdır... Kadınların sanat tarihinden dışlanmasına neden olan sadece önyargılı müze idarecileri (ki bunlar diğer kimselerden daha fazla önyargılı olmaz) değildir. Kadınların, kadın olarak sanat ortamında bir yere sahip olabilmek için böylesine güçlü otoriter bir geleneğe karşı koymaları kolay bir iş değildir... Tüm sanat dünyası, sanat okullarıyla, eleştirmenleriyle, satıcılarıyla erkek sanatçılar dışında (birkaç "istisna" ile) her şeyin varlığını yok sayacak bir şekilde yapılanmıştır" (s. 11).

Erkek egemen dünyada kadınların ezilme durumlarına ek olarak Amerikalı aktivist, feminist, sanat eleştirmeni ve küratör Lucy Lippard, sanat dünyasındaki kadınların yaşadığı dokuz önemli ayrımcılık noktasını özetlemektedir. Bu noktalar, kadınları sanat okulunda teşvik etmemek veya desteklememek, kadınları seks nesnelere indirgemek, kadın sanatçıları birbirlerine çevirmeye çalışmak ve bu nedenle onları ayırmak, yalnızca değerli erkek sanatçıların değerini vermek, kadın sanatçıları yalnızca kendi cinsiyetlerini sanatsal özelliklerine hiç dikkat etmeden ve kadınları zayıf, daha az yetenekli ve daha az zeki olarak değerlendirilmesidir (DeBiaso, 2012).

Hooks, çalışmalarında, feminist pedagoji ve eleştirel pedagojinin entegrasyonunu tartışmış ve hem öğretmenler hem de öğrenciler arasında karşılıklı katılımı ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden pedagojik uygulamalara duyulan ihtiyacın altını çizmiştir. Geçmişten günümüze gelen erkek egemenliğini savunan kadınları değersizleştiren algı yapısındaki yanlışlıkların giderilmesi için eğitimsel düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Judy Chicago'nun düzenlediği feminist sanat programları eğitimsel eksiklerin ve feminist pedagoji ihtiyacının giderilmesine yönelik çalışmalardan biridir. "Feminist pedagojide sınıfta öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğretmenin nesnel değil, özne olarak hareket etmesi için özgürleştirici bir ortam yaratılmalıdır" (Shrewsbury, 1987, s. 6). Eleştirel feminist pedagoji sadece cinsiyete odaklanmamakta, aynı zamanda kadınlar tarafından karşı karşıya kalan ırkçılık deneyimlerini de içermektedir. "Gerçek bir feminist sınıf, feminizmin kaygılarını dile getirmek ve eleştirel olarak değerlendirmek isteyen, aynı zamanda cinsiyetçilik ve ırkçılıkla uğraşmak için hayatta kalma ve direniş için önemli stratejiler geliştirmek için farklı renkler isteyen kadınlar için emniyet sağlamak

istemektedir" (Hooks, 1994, s. 118). Eleştirel sanat pedagojisi ırkçılık, cinsiyetçilik gibi anti-demokratik durumlar karşısında hayatta kalmak için direnen kadınlara özgürlüklerini ve direniş gücünü vaat etmektedir. Hem eleştirel pedagoji hem de sosyal yeniden yapılanma yaklaşımları, ayrıcalık ve zulüm dinamiklerini anlama ve öğrencileri kendilerini değişim araçları olarak görme güçlüğünü vurgulamaktadır. Benzer şekilde, feminist pedagoji literatürü, kadınlar arasındaki ayrıcalık ve güç farklılıklarını anlama ve öğrencileri kendi deneyimleri bağlamında çeşitlilik konularını anlamaya güç kazandıran yaklaşımları yoğun bir şekilde vurgulamaktadır (Sanchez-Casal ve Macdonald, 2002).

Sandell'e (1991) göre Feminist pedagojinin temel unsurları şu şekilde açıklanmıştır:

"Sanat öğretmenlerinin mesleki gelişimini teşvik etmeye yardımcı olabilir. Bunlar arasında şunlar bulunur: (a) İşbirliği: sanat öğretmenlerinin, okulda ve toplumda marjinalize olma mücadelesinde sanat eğitimi ve ağ oluşturma yönünde birlikte çalışmak için ihtiyaç duymaları; (B) İşbirliği: sanat öğretmenlerinin arasındaki ayrımcılığı azaltmak ve baskı öğretmenlerini baskı altına almak için eğitim düzeyleri hiyerarşisini ve tanınmaya yönelik rekabet engellerini yıkmak ve (c) Etkileşim: bireysel öğrenci ve öğretmenin, erişilebilir ve erişilebilir bir faaliyet olarak görsel düşünme modelleri tarafından kolaylaştırılan hem özne hem de araştırmacı olarak benliğin bilgi ve büyümesi için ihtiyaçlarını karşılamak" (s. 185).

Feminist pedagoji sadece kadınların eğitim ihtiyaçlarını değil aynı zamanda sanatın müfredat-eşitlik ihtiyaçlarını da ele almaktadır. Feminist pedagoji, bir konunun duygusal ve bilişsel deneyiminin bir araya getirilmesiyle öğrencinin güçlendirilmesine duyulan ihtiyacın farkında olarak, sanat eğitimcisinin tüm eğitim seviyelerinde sanatsal etkinlik yoluyla insan gelişimi konusundaki kaygısını da ele almaktadır. Sanat öğretmenliği eğitimindeki Feminist pedagoji, sadece kadının statüsünü arttırmak için değil aynı zamanda tüm bireyleri sanatsal olarak güçlendirmek için devam eden ihtiyaçlara cevap veren, sanat eğitimi için etkileşimli bir süreç modeli sunabilir. Feminist pedagojinin değeri, sanatın bir disiplin olarak dönüştürülmesi ve öğretmeni ve öğrenci gelişimini teşvik eden gelişmiş eğitim stratejileri yoluyla toplumu değiştirme konusunda düzeltici potansiyeline sahiptir.

Eğitimde uygulanan temel feminist ilkeler yeni feminist pedagoji teorilerine ve alternatif öğretim modellerinin geliştirilmesine neden olmuştur.

Eleştirel sanat pedagojisinin ezilenlerin haklarını korumak için teşvik etme ve cesaretlendirme potansiyeli, eğitsel ortamlardaki cinsiyetçi ayrımcı problem durumlarına karşı duruş sergilemesi, demokratik sınıf ortamı yaratımına gitmesi, feminist pedagoji ve feminist sanat eğitimi için eleştirel bir pedagojik süreç desteği vermektedir. Feminist pedagoji, toplumsal değişime olan ihtiyacı ele almaktadır ve kendini ehlileştirme, topluluk kurma ve sonuçta liderlik geliştirme stratejileri aracılığıyla ezilenlerin eğitilmesine odaklanmaktadır. "Sanat, okulda ve toplumda düşük bir değere sahip olduğu sürece, sanat öğretmenleri, sanat öğrencileri ve sanat disiplini, feminist pedagoji tarafından sunulan güçlendirme stratejilerine ihtiyaç duymaktadırlar" (Sandell, 1991, s. 178).

Feminist pedagojide eğitim alanında kadınların hâkimiyetindeki güç eksikliği kabul edilmiştir (Frazier ve Sadker, 1973). Ayrıca okulun hiyerarşik ve ataerkil yönleri, müfredat ve yöntemleri incelenerek "gizli müfredatın" kadınların başarısına karşı nasıl çalıştığını tespiti yapılmaya çalışılmıştır (Grumet, 1988). Bu noktada eğitim müfredatı içindeki gizli olan dişil duyarlılık kavramı gün yüzüne çıkarılmış ve sert eleştirilere feminizm yolu ile tutulmuştur. "Dişil duyarlılık kavramı şu ana kadar olumsuz bir sanat değerine sahipse, bunun nedeni, sanatın ve toplumun eril değerlere hâkim olmasından kaynaklanmaktadır" (Collins, 1981, s. 89). Bu gün konformist eğilimlerin en çok maruz kalan kesiminin kadınlar olduğu söylenebilir. Çünkü kadınlar erkek egemen tarihe sahip dünyada daima erkek söylemlerine tabii olmak, dişiliklerini bir utanç gibi veya ikinci sınıf vatandaş gibi geri de tutarak erkek dünyasına uyum göstermek sureti ile kendi mevcudiyetlerini kabul ettiren bir dünya düzeni içinde yaşamaya itilmişlerdir. Buradan sanatta ve eğitimde erkek egemen anlayışı yıkmak gerektiği, eleştirel pedagoji kapsamında feminist sanat pedagojisi ile sadece dişil anlayışı ön plana çıkarmak yerine erkeklerin haklarını da kadınlar ile eşit düzeyde tutmak gerektiği tespiti çıkarılabilir. Günümüzde feminist sanat eğitiminde erkek söylemlerini yok etmeye dayalı değil çeşitliliği artırıcı çoğulcu, marjinalleştirici ayrımcı ve ırksal olarak bütünleştirici yaklaşımların tartışılması söz konusudur. Erillik ve dişilik konularının ayrımcılık ile mi yoksa çoğulculuk ile mi çözümlenmesi gerektiği sanat eğitiminin de sorunu olarak gündeme taşınmalıdır.

4.9 Eleştirel Sanat Pedagojisinde Okur-yazarlık Eğitimi

Okur-yazarlık, bireylerin günlük yaşantılarına ve toplumsal hayata uyum sağlamalarını kolaylaştıracak belirli bir konu veya alandaki donanımlar ile kendileri kuşatma eylemlerini ifade etmektedir. Bireylerin okur-yazarlık ile edindikleri donanımları eleştirebilme, etkili bir şekilde kullanabilme ve eleştirel düşünme biçimlerini kapsayacak şekilde genişletebilmeleri okur-yazarlık eğitimini içermektedir. Okur-yazarlık, insanların amaçlarını gerçekleştirmelerine, bilgi ve potansiyellerini geliştirmelerine yardımcı olan ve toplumlarına tam olarak katılmalarını sağlayan önemli bir süreci kapsamaktadır. Okur-yazarlık donanımının gücü, yalnızca okuma ve yazma becerisinde değil, bir kişinin yaşadığı dünyanın inceliklerini etkin bir şekilde birleştirmek, yorumlamak ve ayırt etmek için bu becerileri uygulaması ile de ilişkilidir.

"Dünyayı okuma, daima sözcüğü okumanın önünden gider ve sözcükleri okuma, sürekli dünyayı okuma anlamına gelmektedir" (Freire ve Macedo, 1998, s. 79). Okur-yazarlık yalnızca okuma yazma eylemi değil daha ötesini ifade etmektedir. "Okur-yazarlık gelişiminde önemli olan, kültürel olarak uygun düşünme biçimidir. Okur-yazarlık düşüncesinin, farklı toplumlarda sözlü ve yazılı dilde farklı şekillerde kendini göstermekte ve köprüler kurmak ve düşünme biçimleri arasındaki geçişleri kolaylaştırmak için eğitimcilerin bu düşünme biçimlerini anlamaları gerekmektedir" (Langer, 1991, s. 13). Burada okur-yazarlık eğitiminde önemli bir noktaya kültürel konformizm kavramına işaret edilmektedir. Kültürel konformizm her toplumda farklı şekilde işleyiş göstermektedir. Her kültür konformizmini okur-yazarlık türleri ve içerikleri ile toplumsal bir sözleşme gibi belirlemekte ve buna uygun davranışlar ile bireylerin yetiştirilmesine yönelmektedir. " 'Okur-yazarlık yeterli değildir' sloganı benimsenmelidir. Eleştirel okur-yazarlık önemlidir, aksi takdirde okuma yazma, kitlesel ikna ediciler tarafından birleştirmeye duyarlı hale getirilerek çok sayıda insana boyun eğdirmenin bir yolu haline gelmektedir" (Hoggart, 1998, s. 56). "Eleştirel okur-yazarlık", "eleştirel düşünme" ya da "eleştirel farkındalık" terimleri, okur-yazarlık tartışmalarında yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Hoggart'ın (1998) dikkat çekmek istediği nokta eleştirel okur-yazarlık ile konformist bir kitle oluşumunun önüne geçmektir. Eğitimde eleştirel okur-yazarlığın kullanılması gerekmektedir, ancak adalet ve sosyal eylem mücadelesinde eleştirel okuryazarlık

yetersizdir, uygulayıcıların daha güvenilir alternatifler üretmek için toplumsal yapılarla çalışması gerekmektedir (Rogers, Mosley ve Folkes, 2009). "Eleştirel okur-yazarlık, tarihsel olarak belirli güç ilişkileri içinde inşa edilmiş olan kişinin deneyiminin bilinçlendirilmesi sürecinin bir parçası olarak okuma ve yazmayı öğrenmektir" (Anderson ve Irvine 199, s. 83). "Eleştirel okur-yazarlık teorisi ve pedagojisi, günümüzdeki maddi ekonomiyi anlamak ve eleştirel olarak ilgilendirmek yoluyla işlerlik kazanmaktadır" (Bishop, 2014, s. 51). Eleştirel pedagoji savunucuları okur-yazarlık eğitimini egemen ideolojilere, kurumlara ve toplumun sosyoekonomik eşitsizliği koruyan maddi koşullarına karşı koyan teorik bir öğretim uygulaması olarak tanımlamaktadırlar (Morgan, 1997). Okur-yazarlık eğitimi ihtiyacı gerçekliğin ortaya çıkarılması, bilinçliliğin ortaya çıkması ve gerçekliğe eleştirel olarak müdahale edilmesi gerekliliğinden kaynaklanmaktadır. Bu bilinç, öğrencilerin yaşam koşullarını iyileştirmek için gerekli önlemleri almalarını sağlamaktadır. Freire (1987), okur-yazarlığın kendi başına baskıcı koşullarda yaşayanları yetkilendirmediği fikrini savunmaktadır ancak bu şartları değiştirmek için toplumsal bağlam ve eylem hakkında eleştirel bir anlayışla bağlantılı olması gerektiğini ifade etmektedir. Freire'ye (1993) göre sözcüğün her okunması, dünyanın okunmasıyla başlamaktadır. Okuyucunun okuma-yazma programlarını getirdiği (sosyal ve sınıf açısından belirlenmiş bir okuma) dünyanın okumasından hareketle, kelimenin okunması, okuyucuyu dünyanın önceki okumasına geri göndermektedir; bu aslında, yeniden okunuyor olmasıdır. Freire'nin üzerinde durduğu konu okur-yazarlığın aslında daha önceden belirlenmiş sosyal ve sınıfsal davranış biçimlerini içinde yaşanan çağa göre yeniden yorumlayarak okuyabilme ve uygulayabilme yetisi olarak algılanması gerekliliğidir.

"Okur-yazarlığın basit egemen standart dili elde etmeyi amaçlayan becerilerin geliştirilmesi olarak görülmesi önemlidir. Okuryazarlık siyasi bir eylemdir. Kültürel üretim ve üreme temelindedir (Schultz, 2001, s. 192, 193). "Asla sabit nitelikte bir beceri seti değildir ve tarihsel olarak şarta bağlı olması gerekmektedir (Mackey, 2004, s. 236). "Okur-yazarlık tarihin bir parçasıdır ve toplumlar değişikçe değişmektedir" (Meek, 1991, s. 3). Okur-yazarlık bir topluluk tarafından kültürel bellek olarak üretilmekte ve büyükler tarafından kültürel miras olarak bırakılmaktadır (Basso, 1996). Açıkça görülmektedir ki okur-yazarlık siyasi bir eylem olma karakteri göstermektedir. Ayrıca tarihe, çağa ve kültürel yapılara göre

değişkenlik gösterebilmekte ve aktarımsal farklılıklar olabilmektedir. Okur-yazarlık araştırmalarında, eleştirel pedagoji, okuma yazma fikrine meydan okuyan, politik olarak tarafsız olmayan, okur-yazarlığı ile sonuçta politik olan perspektifler ve yorumların geldiği gözlemlenmektedir. "Okur-yazarlık, bir söylem uygulamasında bir harekettir. İnsanlar okur-yazarlı eylem yaparken, metin şifrelemek ya da üretmekten fazlasını yapmaktadır. Herhangi bir sosyal uygulamada olduğu gibi, bir dizi beklenti ve sosyal sözleşme içeren bir geçmişi vardır. Bir söylem uygulaması bir türe veya bir tür metne indirgenememektedir" (Bailey, 2003, s. 286).

"Okuma-yazma öğrenmede eleştirel pedagojinin önemli bir yönü, ailede, dersliklerde, programlarda ve kurumlardaki güç dinamikleri gibi eğitimde yer alan bireyler arasındaki güç ilişkilerinin tanınmasını içermektedir" (Sarroub, 2015, s. 254). Temelde, okur-yazarlık, mücadele için bir alan haline gelmektedir, çünkü kurumlar ve yapısal güçler tarafından oluşturulan koşullar, okuma yazma kazanma biçimlerini ve okumaya erişimini etkilemektedir (Auerbach, 1995). Okur-yazarlık seviyelerinin devlet gücü veya farklı kurumlar tarafından kontrol altında tutulabilmesine ve okuryazarlık seviyelerinde yine aynı güçler tarafından erişim kısıtlamalarının yapılabileceğinin vurgusu bizlere okur-yazarlık ve direniş arasında güçlü bir bağ kurmanın nedenlerini düşündürmektedir. "Okur-yazarlık kişileri kelimeyi okumaya hazırlamak için bir beceri olarak kullanırken, sınıf söyleminde sembollerini deşifre etme yeteneğini öğrenme ve katılımcıları kendi alanlarında güçlendirmek için akademik dili edinme fikrini olarak kabul görmektedir" (Sarroub, 2015, s. 253). Sarroub (2015) ve Auerbach'ın (1995) görüşleri okur-yazarlık eğitiminin aslında bir güç eğitimi olduğuna dikkat çekmektedir. Okur-yazarlık donanımlarına sahip bireylerin ve toplumlar, kurumlar, yapılar ve kültürler karşısında kodları çözümlenebilme ve eleştirebilme yetisine sahip olmaları ile güçlü kılınması söz konusudur. Ayrıca okur-yazarlık gücü ile özgürlük, hak ve demokrasi kavramları için direniş yolları da oluşturulabilmektedir.

Sarroub (2015) güçlendirme ve sorun çözme çalışmalarının gerçekleşebilmesi için bazı gerekliliklere temas etmektedir:

“Bağlantılar, eşitsiz koşulların değiştirilmesi için toplumsal bağlamı ve girişimlere ilişkin eleştirel bir anlayışa sahip değilse eleştirel

perspektifte, okur-yazarlık kendi içinde güçlenmeye veya ekonomik sorunları çözmeye yol açmaz. Eleştirel kuram çalışmalarında, okuma yazma süreçleri, öğrencilere akademik söylemde başarılı bir şekilde yer alma fırsatı sunar" (s. 255).

Eleştirel bilinç kazandırmanın okur-yazarlık eğitimi için ne kadar önemli bir kazanım olduğuna değinilmektedir. Eleştirel pedagoji eğitim ortamlarında öğrencilere okur-yazarlık donanımını vererek onları kendilerini daha iyi ifade edebildikleri ve problemler karşısında daha güçlü durabildikleri bir yaşam çevresi sunmaya odaklanmaktadır. Bu odaklanış biçiminde okur-yazarlıkların ayrı ayrı değil çoklu olarak kazandırılması ön plana çıkmaktadır. Waterhouse, eleştirel pedagoji araştırmalarında farklı yaklaşımları keşfetme aşamasında eleştirel okur-yazarlık çerçevesini ve Çoklu-okur-yazarlık Kuramı'nı geliştirerek öğrencilerin bağlamında kritik hale gelmenin etkilerini inceleyen bir çalışma gerçekleştirerek bu konuya eğilmiştir (Waterhouse, 2012). Eleştirel sanat pedagojisi kapsamında çoklu okur-yazarlık teorisinin işlevliliği önemlidir. Çünkü eleştirel sanat pedagojisi eğitiminden geçecek bireylerin feminist okur-yazarlık, eleştirel okur-yazarlık, kültürel okur-yazarlık, medya okur-yazarlığı, eko okur-yazarlık vb. daha birçok okur-yazarlık türünü bir arada ve etkileşimli olarak öğrenmelidir. "Okur-yazarlık eğitimi, küresel rekabet bağlamında daha büyük ulusal ve kurumsal bağlılığı teşvik etmeyi amaçlamakta ve böylece eleştirel pedagojinin demokrasi savunusu çoklu okur-yazarlıklar ile eğitimde, sosyal adaleti gelişimine katkı sunulmalıdır" (Igoudjil, 2017, s. 310).

"Eleştirel sanat pedagojisinin okur-yazarlık felsefesi ideoloji, kültür ve erkin, ileri kapitalist toplumlardaki bireylerin her günkü daha eleştirel ve radikal yaşantılarını ve sağduyu algılarını sınırlamak, bozmak ve ikinci plana itmek için nasıl çalıştığına ilişkin karmaşık bir söylemi ve eleştirel okumayı geliştirme gereksinimine işaret etmektedir" (Freire ve Macedo, 1998, s. 41). Eleştirel sanat pedagojisi eleştirel okur-yazarlar yetiştirerek, görsel metinlerin gömülü olduğu sosyal ve yapısal anlamların yanı sıra metinlerin içine yerleştirilen politik, estetik, kültürel, toplumsal ve ekonomik bağlamları anlayabilen bireyler den oluşmuş toplumlar yetiştirmeyi hedeflemektedir.

4.9.1 Kültürel Okur-yazarlık

Okuma, yazma ve iletişimi şekillendiren ilişkiler, kültürel olarak varsayılmış bilgilerden ayrı beceriler olarak öğrenemedikleri için kültürel referanslara ihtiyaç duymaktadırlar. Bu becerilerin oluşturulması için belirli kültürel bilgi birikimi ve bu bilgiyi kullanabilme gücü gerekmektedir. Bu gücün sağlayıcısı olarak kültürel okur-yazarlık kavramı karşımıza çıkmaktadır. Kültürel okur-yazarlık Eric Donald Hirsch'in *'Kültürel Okur-yazarlık: Her Amerikalı'nın Öğrenmesi Gereken Şeyler'* adlı 1987'de yayınlanan kitabı ile ön plana çıkmış bir kavramdır. Avrupa Bilim Fonu'nun Bilim Politikası Bilgilendirme Toplantısı'na göre: "Kültürel okur-yazarlık birçok alanda zaten faaldir ancak yeterince tanınmamıştır" (European Science Foundation, 2013, s. 2) Hirsch (2002) ve Cook (2009), kültürel okur-yazarlık kavramını vazgeçilmez bir pedagojik araç olarak kabul etmekte ve kültürel okur-yazarlığın dayandığı mekanizmanın pedagojik ve retorik yararına dikkat çekmekte ve çağın gerekleri doğrultusunda okur-yazarlık kavramının içinin sürekli güncellenmesi gerektiğine vurgu yapmaktadırlar. "Kültürel okur-yazarlık içeriği ders kitaplarına, sözlüklere vb. ders planlarına entegre edilmelidir" (Smith, 199, s. 27). Kısa bir tanımla kültürel okur-yazarlığın, diğer kültürleri eleştirel olarak inceleme ve başka bir kültür hakkında bir şeyler öğrenme, kültürel bir anlayışa sahip olma sürecini ifade ettiğini söyleyebiliriz.

European Science Foundation'ın [EFS] (2013) tanımına göre:

"Kültürel okur-yazarlık, kültür varlıklarımızı şekillendiren metinler ve diğer medyalar da dâhil olmak üzere birçok etkileşimli kültür eserini tanıma, bunlara yansıtma, kullanma ve bunları potansiyel olarak değiştirme becerisidir. İletişim, karşılaştırma ve eleştiriye vurgulayan, fikirleri disiplinler arası ve uluslararası 'işbirliği yapan' bir araya getiren bu tür eserlere yönelik bir tutumdur" (s. 4).

Bir başka tanımla; "Kültürel okur-yazarlık, varlığımızı şekillendiren sosyal ve kültürel olgulara, yani bilgi birikimine, toplumsal eylem alanlarına, bireylere veya gruplara ve tabii ki metinler de dâhil olmak üzere kültürel eserlere -ki bunları esasen okunabilir gören- bir tutumdur" (Segal, 2015, s. 68). "Kültürel okur-yazarlık, ulusal bir dilde paylaşmayı aynı zamanda o dili destekleyen bir fikir kanonunu, metinlerini

ve kültürel imalarını içermelidir. Okur-yazarlık yalnızca formal bir beceri değildir; ayrıca politik bir karardır (Hirsch, 1987, s. 162). Polistina' ya (2009) göre ise kültürel okur-yazarlık egemen kültürlerin davranışlarını diğer kültürlerle ilişkili olarak analiz edebilme yeteneğini içermektedir; örneğin küreselleşmenin veya kültürler arası ortaklıkların yerel kültürler üzerindeki etkileri. Örneğin, gelişmekte olan ülkelerdeki Batı çokuluslu şirketleri tarafından uygulanan sürdürülebilir kalkınma ortaklıklarının sömürücü unsurları gibidir. Genel olarak kültürel okur-yazarlık, bireyleri şekillendiren sosyal ve kültürel olgulara yönelik politik bir davranış biçimini, tutumunu ya da sürecini işaret etmektedir.

Kültürel okur-yazarlık, hem bireyler hem de içinde yaşadıkları toplum için önemlidir. Kültürel okur-yazarlık sayesinde egemen kültüre sahip bireyler eleştirel bir kültürel perspektif geliştirebilmekte, kendi kültürel inançlarını ve uyguladığı uygulamaları kabullenip 'normal' olarak görmek yerine onları birçok insan bağlamında görebilmekte, kültürleri ve güçlü yönlerini ve kısıtlamalarını değerlendirebilmekte ve böylece kültüre dayalı önyargı ve eşitsizlik azalmakta, çeşitlilik değeri artmakta, kurumlara ve hizmetlere erişim de dâhil olmak üzere, o toplumun sosyal uygulamalarına katılımı artmaktadır (Flavell, Thackrah, Hoffman, 2013; Anning, 2010). Polistina (2015), kültürel okur-yazarlık geliştirmek için yerel kültürler ve topluluklardaki bilgiyi kabul etme ve bunlara saygı gösterme becerisi de gerektiğini ifade etmektedir. Hoşgörünün olduğu ortamlarda kültürel okur-yazarlık oranının yükseleceğine dikkat çekilmektedir. Çoğunluk kültürlerinin azınlık kültürlerine olan hoşgörü seviyesini belirleyecek gücün eğitimden geçtiği birçok görüşte belirtilmiştir. Küreselleşen dünyanın içinde eğitsel ortamlarda yerel kültürleri koruyabilecek ve ön plana çıkartacak eğitsel stratejilere ve eğitmenlere ihtiyaç olduğu görülmektedir. "Küresel dünyadaki bir kültürel okur-yazar öğretmen eleştirel çerçevelerle şekillenen bir kişidir. Ancak müfredat ve mesleki sorumlulukların yerine getirilmesinde meşru kültürel perspektiflerle birlikte çalışmalıdır" (Halbert ve Chigeza, 2015, s. 159). Tespitler doğrultusunda günümüzün eleştirel pedagoji yapılanmaları kültürel okur-yazarlık becerisi ile yakından ilgili olduğunu görmekteyiz. Eleştirel pedagoji kültürel okur-yazarlığı çok-kültürlü eğitim içerisinde kültürler arası güçlü bir hoşgörü yükselticisi veya demokratik bir eğitim aracı olarak kullanmak amacını gütmektedir. Eleştirel sanat pedagojisi içerisinde ise kültürel

okur-yazarlık eğitimi ile kültürel farklılıkların birer görsel metinler olarak estetik ve sosyal açıdan ele alınarak demokratik olarak okunabilmesini ön plana çıkarmaktadır.

4.9.2 Eleştirel Okur-yazarlık

Eleştirel okur-yazarlık kendi kendini güçlendirme ve bakım etiği politikası ile ilişkilidir. Eleştirel okur-yazarlık bir nevi sosyal olarak bireyleri ve toplumları güçlendirme ve yaşam çevrelerini yeniden tasarlamaya yöneltme eğitimi olarak görülmektedir. Eleştirel okuma-yazma, tarihi bir özgürleştirici bellek biçimi olarak kullanmayı önermektedir (Freire ve Macedo, 1998).

Janks'a (2013) göre:

"Eleştirel okur-yazarlık insanın sosyal hayatında karşılaştığı güç unsuru ile baş edebilme, eşitsizliği ve adaletsizliği daha iyi algılayabilme, aktif ve yansıtıcı şekilde metinleri okuyabilme yeteneğidir. Eleştirel okur-yazarlık, herkes için daha iyi bir hayatın nasıl başarılacağına odaklanan bizi yönlendiren değerlerle desteklenmiş dünyada varlık ve çalışma yoludur.Gençlerin gücü, kimliğini, farkını ve bilgiye, becerilere, araçlara ve kaynaklara erişimle ilgili olarak kelimeyi ve dünyayı okumasını sağlamaktır. Aynı zamanda dünyayı yazarken ve dünya hakkında yeniden yazarken tasarım ve yeniden tasarım yapmaktır" (s. 227, 239).

Eleştirel okur-yazarlık; yüzey gösterimlerinin, geleneksel mitlerin, düşüncelerin ve rutin klişelerin altına giren düşünme, okuma, yazma, konuşma veya tartışmanın analitik alışkanlıklarını, herhangi bir konunun toplumsal bağlamlarını ve sonuçlarını anlamayı, herhangi bir olay, metin, teknik, süreç, nesne, ifade, resim veya durumun anlamını kendi bağlamınıza uygulayarak derin anlamını keşfetme süreçlerini kapsamaktadır (Shor, 1992). "Eleştirel okur-yazarlık, toplumsal cinsiyet, ırk ve sınıf gibi konularda çok kültürlü ve açık yaklaşımlara izin veren alternatif olarak kabul edilmekte, aynı zamanda yoksulluk, göç ve küreselleşen dünyada mevcut olan diğer olgulara da neden olmaktadır" (Feralli, 2007, s. 67). Eleştirel okur-yazar olan toplumlarda çok-kültürlülük politikalarının hoşgörü ile benimsenebileceğinin sinyalleri verilmektedir. Bu tespite ek olarak Lee'nin görüşüne göre de eleştirel okuma yazma yoluyla marjinalite amaçlanmaktadır (Lee, 2011). Marjinalite ile çok-

kültürlü toplumlarda sürekli karşılaşılmakta ve olumsuz bir özellik olarak yanlış algılanabilmektedir. Marjinalliğin olumlu bir güç haline getirilebilmesi ve çok-kültürlü eğitim politikası yürütmek isteyen toplumların işlerliği için eleştirel okur-yazar toplumlara ihtiyaç vardır.

Lewison ve Leland ve Harste'ye göre (2003):

"Eleştirel okuma-yazma uygulamaları, dil ve iktidar arasındaki ilişkiyi sorgulamak için, gündelik dünyaya soru sormayı kullanır. Güç ve dil arasındaki ilişkiyi sorgulamaya teşvik eder. Popüler kültür ve medyayı analiz etmeye, sosyal olarak güç ilişkilerinin nasıl yapılandığını anlamaya ve bu eylemlerle sosyal adaletin desteklenmesinin nasıl gerçekleştiği konusunda öğrenciyi düşünmeye cesaretlendirir.Eleştirel düşünme yaklaşımları mantık ve anlama konusunda daha fazla odaklanmış olmasına rağmen, eleştirel okur-yazarlık eşitsiz güç ilişkilerinin olduğu yerde ve dünyada devam eden hâkim yolları anlamanın sosyal uygulamalarını kimliklendirme üzerine odaklanmıştır" (s. 2003: 3).

Bulgular kapsamında eleştirel düşünme ile eleştirel okur-yazarlığın aynı şeyler olmadığı sonucuna gidilebilir. Eleştirel düşünebilen her insanın aynı zamanda eleştirel bir okur-yazar olarak da kabul edilmesi tam manası ile doğru bir yaklaşım olarak görülmemektedir. Eleştirel okur-yazarlığın daha çok dil, güç ve eşitsizlik sorunlarına odaklanması, bu sorunların çözümüne yönelmesi, dünyayı dönüştürme ve sosyal adaletsizlikleri eleştirel olarak anlayabilme yeteneği ile eleştirel düşünmenin sorgulama biçiminden ayrıldığı söylenebilir (Freire ve Macedo, 1987). Eleştirel okur-yazarlık ile sosyo-politik önyargı azaltımına gidilmesi de amaçlanmaktadır diyebiliriz. Ön yargı azaltımının en önemli sahası şüphesiz eğitim arenaları olmaktadır. Eğitimde eleştirel okur-yazarlık, dil eğitiminin çocukların hayatında bir fark yaratabileceği varsayımına dayanmaktadır. 'Temel' anlamda okur-yazar olmak yetmemektedir.

Ayrıca Wray'a (2006) göre:

"Eleştirel okur-yazarlığı değerlendirecek öğretmenler toplumsal değişime bir pay sahibi olma eğiliminde olacaklar ve öğrencilerini bazı sosyal grupların diğerlerine üstün kılan dil ve sosyal uygulamalar arasındaki ilişkileri sorgulamaya, sorgulamaya ve hatta meydan okumaya teşvik edecektir. Eleştirel okuma-yazma yaklaşımları, sözcüklerin ve metinlerin (sözlü, dijital, basılı, hareketli ya da resimsel olabilir) anlamlarının, içinde ve dolayısıyla inşa edildiği kültürel ve sosyal uygulamalardan ayrı tutulamayacağını varsaymaktadır. Okumak, yazmak, görüntülemek, konuşmak ve dinlemek için dili kullanmamız hiçbir zaman tarafsız ya da bedelsiz değildir. Küçük çocuklara resimli kitap okumak gibi görünen etkinlikler bile kültürel ve politik açıdan karmaşıktır" (s. 20).

Eleştirel okur-yazarlık ile eğitim ortamında daha küçük yaşlardan itibaren sosyal grup farklılıkları ve ayrıcalıklarının sorgulama, medyada ve günlük yaşantıda yer alan kültürel kodlara sahip metinleri apolitik olarak okuyabilme ve içinde bulunan kültürel konum ve siyasi durumlara göre objektif veya subjektif olarak değerlendirebilme yetisini öğrencilere kazandırmak hedeflenmektedir. Janks eğitimsel ortamlar için şu soruları sormaktadır: "Eğitim, okulun her kademesindeki öğrencilerin değişimin ajanı haline geldiği bir dünyaya nasıl katkı sağlayabilir? Daha fazla sermayeye katkıda bulunabilecek, farklara saygı gösterecek ve diğerleriyle uyumlu olarak yaşayabilecek ve çevreyi koruma konusunda rol oynayabilecek öğrencileri nasıl üretebiliriz?" (Janks, 2013, s. 227). Eleştirel okur-yazarlık eğitimi içinde bu sorulara cevaplar bulunabilir.

"Eleştirel okur-yazarlık, okur-yazarlık eğitiminde öğretim stratejisi değildir. Ancak felsefi bir inanç olarak somutlaştırılmaktadır" (Van, 2005, s. 2). Eleştirel okur-yazarlığın sınıf ortamlarında yerleşik olmadığı sürece teoride kaldığı gözlemlenmektedir. "Eleştirel okur-yazarlık her seviyede öğrenci için uygulanabilir bir okur-yazarlık türüdür. Çocuklar, tüketici kapitalizm dünyasına girdiğinde başlayan eleştirel bilince yönelik eğitim olmadan, yırtıcı açgözlülüğün politikasını engelleyecek bir dizi temel değer asla olmayacaktır" (Hooks, 2000, s. 88). Bu nedenle en küçük yaşlardan itibaren teoriden öteye geçerek eğitim ortamlarında

toplumsal farkındalık ve aktif vatandaşlık becerilerini yerleştirmesi müfredat yolu ile sağlanmalıdır. "Eleştirel okur-yazarlık, bir metnin direncini ve alternatif okumalarını teşvik eden farklı bir metinsel uygulama üretmek için çok çeşitli seçenekler sunmaktadır. Öğrencilerin kendilerini inşa edebilecekleri, ...Uygulanabilir sanat alanlarında çoklu stratejiler hakkında bilgilendirici olmayı amaç edinen sınıflar yaratılmasına fırsat sunmaktadır " (Ferrarelli, 2007, s. 67). Bu sayede eğitimciler sanatın gücü ile kendilerinin farkına varan, sosyal çevrelerindeki dil kodlarını doğru olarak çözebilen ve sorgulayabilen bireyler yetiştirebileceklerdir. "Eleştirel okur-yazarlıkla ilgilenen eğitimciler, yazılı metne ya da aslında bir anlamda mücadelenin, müzakerenin ve değişimin bir alanı olarak anlam ifade eden diğer türlerle ilgilenmektedirler" (Norton, 2007, s. 6). Eleştirel okur-yazarlık eğitimi verecek eğitimciler toplumsal yaşamda değişimin ajanı konumuna hem kendilerini hem de öğrencilerini koymak ile görevlendirilmesi söz konusudur.

Eleştirel sanat pedagojisi içinde eleştirel okur-yazarlık eğitimi ile öğrencilerin kazanılmış kültürel basamaklıları çözmelerine, bilginin kültürel açıdan yaratılmış ve spesifik olduğunun farkına varmalarına, farklı bilgi türlerinin dünyada eşzamanlı olarak var olduğuna karar vermelerine yardımcı olunmaktadır (Festino, 2007). Eleştirel sanat pedagojisi okur-yazarlık eğitiminin desteğinde kendini daha çok belirgin hale getirmektedir. Eleştirel sanat pedagojisi okur-yazarlıklar eğitimi ve görsel kültür eğitimi ile eleştirel teorinin sorguladığı kültürel üretim ve tüketim süreçlerinde bireye aktif rol üstlenme fırsatı tanıyan bir sanat eğitimi modelini sunmaktadır.

4.10 Eleştirel Sanat Pedagojisinde Popüler Kültür

Popüler kültürün sanat ile olan teması bugün politikadan eğitime, teknolojiyen sanayiye kadar birçok alanda kendini göstermektedir. Bu sebeple popüler kültür ve sanatı konuşmak, eğitime yansımalarını incelemek önemlidir. Nachbar ve Lause'nin (1992) benzetmesi gibi popüler kültür, günümüzün sanatının içinde yüzmekte olduğu bir okyanus gibi düşünülmelidir. Günümüzün sanat eğilimleri ve sanat eğitimi müfredatları popüler kültür okyanusu içinde öğrencilere ve geleceğin yetişkin vatandaşlarına nasıl yüzeceğini ve nereye gideceğini bilememeleri durumunda bir yol haritası gösterebilmek için eleştirel sanat pedagojisine ihtiyaç duymaktadır. Sanatçılar popüler kültürü sanat eseri malzemesi olarak ödünç almakta, yaşadığımız

dünyayı yansıtmakta ve küreselleşme, teknoloji ve tüketim gibi daha büyük güçler üzerinde sanatın ifade gücünü kullanarak kendi yorumlarını yapmaktadırlar.

Mills ve Rice'in (1982) görüşüne göre:

“İdeolojik mücadele ve direniş için bir alan olarak görülen sanat çalışması, sürmekte olan sosyal mücadelelere ve popüler kültüre bağlıdır. Popüler kültür her zaman bir tehdittir. ...Kültürel ilişkiler alanında gayri meşru olmayan meşgul kutuyu her zaman meşgul ederek, burada yapılan uygulama ve temsillerde somutlaşan değerler, "tanımlayıcı" olan "seçkin" kültürlerin azınlık değerlerine karşıttır" (s. 24).

Ancak sanatçıların ifade ve yorum gücüne haiz olmayan bireyler azınlık değerler ile seçkin kültürü çarpıştıran ifade ve yorum gücüne tek başlarına erişmeyebilmektedirler. Bu noktada pedagojik bir desteğe ihtiyaç gündeme gelmektedir. Popüler kültür, sanat için öteki anlamlarını da ayrıca kapsamaktadır denilebilir. Çünkü sanatın olmadığı şey popüler kültürün kendisine ait olabilmektedir. Eleştirel sanat pedagojisi popüler kültürün içi boşalmış ve sanayileştirilmiş öteki estetik anlamlarını sorgulamayı vurgulamakta popüler kültür ile ötekileşenlerin kodlarını çözmeye çalışmaktadır. Popüler kültürün teorisyenlere ve eğitimcilere göre farklı açıklamaları mevcuttur. "Popüler kültür en çok eleştirel yurttaşlık sorunlarına müdahale etme ve kamuoyunu şekillendirme kapasitesine sahiptir" (Dolby, 2003, s. 8). "Popüler kültür, toplumsal manzara eleştirel bir araştırmayı gerektiren, mücadele ve direnci beraberinde getiren karmaşık bir sahadır" (Tavin, 2003a, s. 199). Popüler kültür hem bilinci şekillendirmesi hem de bilinç uyandırması gibi iki unsuru bünyesinde barındırmaktadır. Giroux (1988), popüler kültürün, pedagojik bir karşılaşma içinde "sesinin" mümkün olduğu zemini tanımlayan imgeler, bilgi biçimleri ve duygusal yatırımlar arazisi olarak dikkate alınmasının iyi bir başlangıç noktası olacağını belirtmektedir. Popüler kültürün görsellik ve duygusallık üzerinden güç sağlayan bir alanı ifade ettiğine ve bu gücün çözümlenmesinin de eğitim ile olabileceğine dikkat çekmektedir. "Popüler kültür, dayatılan bir kitle kültürü ya da bir halk kültürü değil, ikisi arasında çok daha fazla alışveriş mekânını ifade etmektedir" (Morrel, 2002, s. 73).

Popüler kültür, yalnızca çelişkili bir mücadele sahası olarak açıklanmamaktadır. Aynı zamanda öğrencinin öznelliğini ve deneyimini temel alan unsurlar hakkında önemli soruları ortaya çıkaran önemli bir pedagojik alanı temsil etmektedir. Bu eleştirel pedagojinin kendisinin doğası ile ilgili daha büyük bir soruna işaret etmektedir. "Eleştirel pedagoji yapmak bilimsel değil, stratejik (izlemsel), pratik bir görevdir" (Giroux ve Simon, 1998, s. 21). Popüler kültür ile her kültür seviyesinden bireyin sesinin eşit olarak kabul gördüğü bir sahanın varlığında imgelerin, bilgi biçimlerinin çözümlenmesi ve özellikle eğitim ortamlarında öğrencilerin kültürel deneyimlerinin birer güç potansiyeli olarak ele alınması önemli bir pedagojik çalışma alanı olarak eleştirel sanat pedagojisi ile ilintili olarak kabul görmektedir.

Çoğu sanat eğitimi pratiği, öğrencilerin sahip oldukları deneyimden farklı olarak, popüler görüntülerin, hem okulun içinde hem dışında, daha eleştirel bir deneyim geliştirme aracı olarak önemsemediğini göz ardı etmektedirler (Wilson, 1997). Nitekim, sanat eğitimi müfredatında nadiren popüler kültür veya kitle iletişim araçlarından örnekler bulunmaktadır. Giroux ve Simon da (1998) aynı soruna temas ederek popüler kültürün genelde okullarda göz ardı edilirken, öğrencilerin kendilerini nasıl gördüklerini ve kendi pedagoji ve öğrenim şekilleri ile olan ilişkilerini nasıl şekillendirdiklerinin önemli bir güç olarak görülmediğini, aslında pedagoji ve popüler kültür arasındaki ilişkinin pedagojiyi daha siyasi hale getirmenin öneminden kaynaklandığını değinmişlerdir. Ayrıca popüler kültür ve pedagojinin, yıkıcı söylemler ve okullaşmayı kültür politikasının uygulanabilir ve önemli bir formu olarak yeniden düşünmek için mümkün olan önemli teorik unsurlar sunduğunu ve kültürel mücadelenin önemli alanlarını temsil etmekte olduğundan bahsetmişlerdir (Giroux ve Simon, 1998). Eleştirel sanat pedagojisi, popüler kültür alanına dâhil olabilecek feminizm, çok kültürlülük, konformizm, medya vb. daha bir çok alanın eklenmesi ile oluşturulmuş pedagojik bir yapılanmanın fırsatlarını hem öğrencilere hem de eğitimcilere sunma potansiyeline sahiptir. Bu nedenle eleştirel sanat pedagojisinin alt başlıklarında yer alan popüler kültür birçok alan ile temas halinde ele alınmak ve geniş bir çerçevede değerlendirilmek ve kendi popüler kültür pedagojisini yaratmak durumundadır.

Popüler kültür pedagojisi, öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirleri ile öğrendikleri ve popüler kültürün katılımcıları ve yaratıcıları olarak kentsel gençlik deneyimlerine

odaklanan otantik diyaloga girdikleri eleştirel bir pedagoji olmalıdır" (Morrell, 2002, s. 73). Eleştirel pedagojide popüler kültür, müfredatta ve sanatta bütünleştirici avantajlarla güçlü bir eğitim aracı olma potansiyeli sunmaktadır. Bu avantajlar: "Kendi yaşamlarımız hakkında alternatif anlatımlar bulmak; kültürel senkronizasyonu arttırmak; kültürel açıdan duyarlı bir bilinç oluşturulması; tüketici bilincinin geliştirilmesi, istihdam vs. sosyal istihbarat olarak sıralanabilmektedir" (Sfeir, 2014, s. 15).

Grossberg'e (1986) göre:

"Popüler kültür ve sınıf pedagojisi arasındaki ilişki uzak görünebilmektedir. Popüler kültür keyif ve eğlencenin etrafında düzenlenirken, pedagoji büyük ölçüde araçsal terimlerle tanımlanmaktadır. Popüler kültür, ailenin pedagojisi genelinde rastlanırken, egemen kültürün dilini, kodlarını ve değerlerini meşrulaştırmakta ve aktarmaktadır. Öğrenciler tarafından tahsis edilir ve pedagoji, yetişkin dünyasının, öğretmenlerin dünyasının ve okul yöneticilerinin seslerine yetki verirken, seslerini ve deneyimlerini onaylamaya yardımcı olmaktadır. Popüler kültür ve pedagojinin ikisi de alt söylemler olarak var olmaktadır" (s. 72).

Burada dikkat çekici nokta popüler kültür yetişkin dünyasının, öğretmenlerin dünyasının ve okul yöneticilerinin seslerine yetki verirken çocukların dünyasında nasıl ve ne kadar bir yer bulabildiğinin belirsiz olmasıdır. Öğrenciler, kitle iletişim araçları ve popüler kültür içinde ve çevresinde yaşamaktadırlar. Tarih, ideoloji ve popüler ve görsel imgeler yoluyla birden çok değişen kimlikle duygularını şekillendirilmektedirler. Bu görüntüler, öğrencilerin hayatlarının her alanını televizyon programları, çocuk kitapları, reklamlar, filmler, çizgi romanlar, oyuncaklar, tahıl kutuları, tahta kutuları, video oyunları, moda ürünleri, spor ayakkabıları, fastfood ekipmanları ve mimari ve kamusal alanlar biçiminde nüfuz etmektedir (Tavin, 2003b). "Yaşamlarının her alanına görsellik yolu ile kuşatan popüler kültür ürünleri, imgeleri öğrencilerin zihinlerindeki kültürel birikimlerin sınırlarını bulanıklaştırmakta kendi seslerini bu karmaşa içinde kaybetmelerine yol açabilmektedir. Popüler kültüre yönelik bir pedagoji zorluklar olmaksızın öğrencinin

sesini kısmak yerine öğrencinin sesini onaylamaktadır" (Giroux ve Simon, 1998, s. 20).

Popüler kültürün eleştirel öğretimi gibi yeni yaklaşımların öğrencilere daha egemen ve kapsayıcı bir toplum elde etmeyi umut ederek, egemen anlatıları bertaraf etmeye ve baskıcı uygulamalara karşı çıkmalarına yardımcı olabilen bir güç sunmaktadır" (Morrell, 2002, s. 72). Eleştirel sanat pedagojisindeki demokratik yaklaşım Morell'in ifade ettiği egemen anlatıların yıkılmasında etkili bir rol üstlenmektedir. Ayrıca eleştirel pedagoji, öğrencilerin popüler kırsal alanlarda müzakere yapmalarına yardımcı olmak için disiplinler arası ve disiplinler arası sınır geçişlerini teşvik etmektedir. "Öğrenciler, popüler kültür metinlerini hayatlarından anlamaya (yeniden) kavuşturmaya ve demokratik kamusal alanların, özgürleştirici gündemlerin, ahlaki zorunlulukların ve sosyal adaleti teşvik etmek için eleştirel bir aracı geliştirmeye özendirilmektedir" (Tavin, 2003b, s. 95).

"Popüler kültür, birçok karmaşık konu üzerinde, özellikle de ırk, cinsiyet ve sınıf alanlarında perspektif değişikliğini kolaylaştıran bir bağlam sağlamaktadır" (Sfeir, 2014, s. 17). Genel olarak popüler kültür ürünlerinin, kültürler içerisine zorlama olmaksızın sızması bizlere konformist olmaya meyilli kültürlerin varlığını düşündürmektedir. Çünkü tıpkı popüler kültürün onaylama rolü gibi konforme olan kültürler de kabul görme ve onay görme arzusu ile olumsuzlukları yok sayarak, akla ve kültürlerine uygun olmasa bile, popüler kültür ürünlerini kabul edebilme potansiyeli taşımaktadır. Popüler kültür alışverişini yoğun yaşayan alt kültürün bireyleri kendi varlıklarını ve seslerini gizli egemen unsurlar altında habersizce yitirmeye başlayabilmektedir. Bu problem durumunu çözmek için eleştirel sanat pedagojisi sanatın gücünü, popüler kültür metinlerini çözümleyebilen eleştirel, demokratik, özgür ve bilinçli bireyler yetiştirebilmek için kullanmaktadır.

4.11 Eleştirel Sanat Pedagojisinde Konformizm Bağlamı

Sanatın varlığı ve popüler kültür ile hem biçimsel hem de etkileşimsel yöntemler açısından kurduğu bağın nesnelliği, doğal olarak eleştirel sanat pedagojisine ait gerekçelere odaklanmamızı mümkün kılabilmektedir. Eleştirel sanat pedagojisinden bir genelleme dâhilinde bahsetmek için, pedagojik içerikler olarak popüler kültürün sunduğu materyaller ön plana alınmalıdır. Eleştirel sanat pedagojisi imgelerin

gerçeği inşa etmede güçlü olduğunu ve kelimeleri ve imgeleri değiştirmenin kimliklere ve dünyadaki değişime etki edeceğini ve marjinalliğin olumlu bir özellik olduğunu savunmaktadır. Konformizm ise marjinallikleri dışlayarak yeni bir kimliklendirme çabasını ifade etmektedir. Kimlik siyaseti temelli politik eğilimler, pedagojik bilgi aktarımlarının doğal olarak siyasi ve iktidar ilişkileri içinde gerçekleştirilmesi konformizm bağlamının pedagojik gerekçeler ile ilişkilendirilmesini gerekli kılmaktadır.

Okul ortamında öğrencilerin kendi kimlik gruplarının dışına çıkan herhangi bir konuyu öğrenmesi ve dünyalarında hayata geçirmesi tıpkı sanatın marjinalliği gibi marjinal bir yönelimi ifade etmektedir. Öğrencilerin egemen güçlerin ideolojilerini çözebilmesi ve çevrelerinde gördükleri imgelerin kodlarını açığa çıkarabilmesi ile eleştirel sanat pedagojisi dünyayı daha demokratik ve özgür bir yere dönüştürmeyi ve bireylere marjinallikleri ile kabul görebilmeyi vaat etmektedir. Bu vaadin karşısında karşıt bir söylem olarak konformizmin yer alması söz konusudur. Konformizm çoğunlukla etrafımızdaki bizleri çevreleyen insanlar tarafından üretilmektedir. Konformizm ile konformite kavramı ele alındığında konformizm birinin ait olduğu grubun tutum, davranış, kıyafet vb. özelliklerini benimseme durumu olarak açıklanabilirken konformite sorgulamadan uyma halinin bir sistemini, ilkesini veya ideolojik hareketini belirtmek için kullanılabilmektedir.

Daha önceki bölümlerde konformizmin uygucu olmak ile eş anlamlı olduğundan bahsedilmişti. Konformizm ile ilgili diğer kavramları incelediğimizde ise non-konformist (konformist olmayan), anti-konformist (konformizm karşıtı), konformist (uymacı) kavramları da karşımıza çıkmaktadır. Toplum düzeninde normal karşılanan, normal kabul edilen durumlara uyma, tabi olma eğilimini konforme olmak şeklinde ifade edebiliriz. Toplum kurallarına dışlanma ve baskı korkusu ile uyum gösteren kişilere konformist (uygucu); toplum düzeni ve hiyerarşisinde kendi mantığına uygun olmayan durumlarda topluma uyum göstermeyen kişilere non-konformist (konformist olmayan), toplumdan farklı olarak kendi standartlarını oluşturan ve bu standartlara uygun yaşayan kişilere ise anti-konformist (konformizm karşıtı) olarak açıklanmaktadır (Tucker ve Ladd, (t.y); Fessler, 2004). Bazen toplum düzenini bozacak davranışlarda bulunulması da non-konformist kapsamına girebilmektedir. "Psikoloji kanuna göre tüm insanlar konformist olduğu varsayımı

hâkimdir" (Gill ve White, 2005, s. 193). "Bugün kendisinden emin olmayan biri konformisttir. Kendisinden aşağıdaki insan gruplarına ihtiyacı olduğu dünya böyle bireyleri rahatlatmakta ve 'her şey düzelmiştir' diye onaylamaktadır. Bu nedenle kitlesel toplulukta yalnız yaşayan birçok insanın varlığı görülmektedir. Kişiler arası insan ilişkisi olarak sosyal ilişki zayıflamaktadır" (Ferrarotti, 1994, s. 114). "Konformistler toplumda en sık görülen kültürel nitelikleri tercihen benimseme eğilimindedirler" (Heinrich ve Boyd, 1998, s. 219). "Konformist ruh özgür ve sorumlu bir toplum yerine bir "sürü zihniyeti" yaratma eğilimi göstermektedir" (Chan, 1994, s. 30). "Bireylerinin bağlı olduğu grupların görüşlerine uyma konusunda derin bir dürtüleri vardır" (Smith, 1960, s. 13). Konformistler genel olarak görünüş ve düzene ilişkin endişelerini, kendisini iktidar ve başarı (güvenlik sağlayan tutumlar) ile hizalama eğilimi ve düşük bir bireysellik derecesi göstermektedirler. Konformist olan bireylerin bireyselliklerini onay almak uğruna ikinci plana attıkları gözlemlenmektedir. Konformist kişilerin gerçeği bilmeden onu hazine edip gerçeği mirasa bırakan adam olduklarını ayrıca sürekli endişeli ve korkularla dolu oldukları yapılan çalışmalarda vurgulanmıştır. Konformistlerin kazara bir gün orijinal bir fikri dile getirir ya da heterodoks (ana akımdan sapmış) bir tutum takınırsa, şok olacakları düşünülmektedir. Kendi başına düşünmek konformistlere hafif, ezici bir heves vermektedir. "Konformist, uyumcu, "uyan adam" ya da kadın. "Otoriter kişilik", doğal "oportünist" (çıkarına göre davranan) tarafından "geçinen" kişidir. Konformist, asla yalnız değildir. Oldukça çok sayıda gruba dayanır ve o bir topluluğun bir parçasıdır" (Ferrarotti 1994, s. 119). Uyumculuğun aslında bir nevi bireysel çıkarıcılık ile örtüşme haline ve bu sayede sosyal kabul görmeye olan etkisine vurgu yapılmaktadır. "Konformistlere göre kimlik hissi için tek cennet konformitedir. Kabul edilebilir olmak gerçekten kimseyle farklı olmamak demektir. Aşağı hissetmek farklı hissetmekten kaynaklanır ve farkın daha iyi veya daha kötü olup olmadığı sorulmaz" (Fromm, 1955, s. 140).

Feldman (2003) özerklik ve konformiteyi şu şekilde karşılaştırmıştır:

- A. Herkes için en iyi olan normal olmayan bir şekilde davranmak yerine uyum sağlamayı denemektir.
- B. İnsanlar kendilerini eşsiz ve muhtemelen olağandışı şekillerde ifade etmeye teşvik edilmelidir.

A. Kurallara uymak ve uydurmak içinde güçlü ve sağlıklı bir toplum işaretleri vardır.

B. Birlik ihtiyacını sürekli olarak vurgulayan insanlar sadece yaratıcılığı sınırlar ve toplumumuza zarar verir.

A. Kendi yollarında giden ve başkalarının ne düşündüğünü umursamayan insanlara hayranlık duymalıyız.

B. İnsanlar birbirleri ile birlikte olmayı ve uyum göstermeyi öğrenmelidirler" (s. 54).

Konformist bireyler onay için yaşamakta, marjinallikten ve özgür olmaktan korkmakta, yalnız kalmak yerine otoriteye uyum göstererek toplumun çoğunluğuna uyumlu olmayı tercih etmektedir. Konformistler eleştirel sanat pedagojisinin yetiştirmek istediği vatandaş karakteri ile çok tezat düşmektedir. "Eleştirel zamanda sanat yoluyla eğitime katılan bizler, yaratıcılığı, bireyi, güç olarak ve nihayetinde kaçınılmaz olarak, onun bir parçası olduğu toplumu oldukça kapsamlı bir organik süreç olarak düşünmek zorundayız" (DeFrancesco, 1959, s. 8). Toplumun ve sosyal hayatın doğal süreç içinde devamlılığını sağlayan gücün sanatta, bireyin kendisinde ve yaratıcı potansiyelini eleştirel olarak kullanabilmesinde olduğu ve yine bu bağ ile sosyal düzeni kurabilme gücü olduğu ifade edilmektedir. Çağımızda eğitimde de sanatta da otorite, siyasi güç ve politikardan sonra özellikle grup otoritesi ile uyumlu olmak durumundadır. Çünkü çağdaşlıkla en çok aranan otorite, grubun otoritesi olup, konformist olarak nitelendirdiğimiz bir davranış kalıbını oluşturmaktadır.

Bu anlayış temelinde Hoffa (1960) aşağıdaki hipotezleri formüle etmiştir:

"1. Nüfusa katılan bir sanat, otoriterliği ölçtüğünde, otoriter olmayan ölçütlerde, sanat eğitimi olmayan benzer bir nüfusa kıyasla daha düşük bir ölçüye gelecektir.

2. Devamlı olarak sanat deneyimi süreleri otoriterlik ölçütlerinde ve otoriter olmayan önlemler üzerinde daha yüksek puanlara yol açacaktır.

3. Bir sanatın katıldığı nüfus, sanat eğitimi olmayan benzer bir gruba kıyasla bağımsızlık ölçütlerinde önemli ölçüde daha yüksek olacaktır.

4. Devamlı olarak sanat deneyimi süreleri, nispeten daha yüksek bağımsızlık önlemlerine neden olacaktır" (s. 37-38).

Hoffa'nın (1960) maddelerine göre sanat deneyimi olan ve sanatın tesir edebildiği grupların özgürlük potansiyelleri ve bağımsızlık eğilimleri yüksek olmaktadır. Hâlbuki konformist bireyler ve konformist toplumlar yaratıcı düşünce ve eylemlerden dışlanma korkusu ile adeta kaçmakta yaratıcı olanlara da marjinal ve dışlanması gereken bireyler olarak ön yargılı yaklaşmaktadırlar. Sanatın özgürleştirici doğasına uzak kalabilmektedirler.

Karşı karşıya gelinen tüm sorunların belki de en zor, en önemlisi ise özgürlük kavramının açıklanmasıdır. "Özgürlük, ödüllendirdiğimiz, inandığımız ve umduğumuz herkesin hayatta kalmasının merkezinde yer almaktadır. Demokratik toplumumuzu korumak için devam eden mücadelede, totaliter düşünce ve bireylerini zafere ulaştırmak ancak sanatta yatan ruhsal özgürlüktedir" (DeFrancesco, 1959, s. 21). Bu açıdan bakıldığında; "Non-konformist bireyler, sanatın bir sonraki sınırlarını ve estetik beğenisini geliştirmeye devam eden, karmaşık ve soyut görüntülerle daha az tehdit altında kalan bireyler olarak görünmektedir" (Feist ve Brady, 2004, s. 87). Bedrosian ve Jackson' a göre serbest bir toplumda, eğitilmiş insan, kendisinin ve toplumunun iyiliği için belirli sınırlamalar dâhilinde konformist olması gerekmektedir. Bununla birlikte, körü körüne konformist olmamaktadır. Günlük deneyimlerinden yola çıkarak deneyimlerini test etmekte ve tekrar test etmekte ve akıllı seçimler yapmaktadır.

Bedrosian ve Jackson (1958) konformist olmanın tamamen olumsuz bir durum olmadığına dikkat çekmektedir. Ayrıca önemli bir tespitte bulunmaktadır:

"Bireysellik gelişimine olan ilgisizliğin nihai sonucu entelektüel konformizm: kabul etmek, sorgulamamak; uyumsamak, şüphe etmemektir. ... Bireyi bireysel olarak ve yaratıcı düşünceyle eğitmek istersek, entelektüel konformizm eğitimsel bir son ürün olarak ortadan kaldırılmalıdır. Aksi takdirde, entelektüel karşıtlık, öğrencinin geniş bilgi arzusunu bastırır ve onu öğrenebileceği eğitim ortamını inkâr ederse, sonuç entelektüel durgunluk olmaktadır" (s. 384, 385).

Yerine ve duruma göre bireyin bazen konformist bazen de non-konformist olmasının imaları yapılmaktadır. Anti-konformist olabilmesi için ise sanatın potansiyelinden

destek alması gerekmektedir. Örneğin demokratik bir toplumda bir sanatçının halkına ulaşması için sayısız yol vardır, ancak totaliter ülke koşulları oldukça farklı olabilmektedir. Sanatçı, totaliter rejimin resmi kültürüne üç farklı biçimde yanıt verebilir. Buna uyabilir, karşı koyabilir ya da bu durumda, tamamen tecrit koşullarında yaratmaya zorlanabilir (Golomstok, 1990; Golomstok, 1977). Golomstok' da (1990) Bedrosian ve Jackson'ın (1958) görüşüne paralel olarak sanatçıların da konformist, non-konformist ve anti-konformist olması gerekebileceğine işaret etmektedir.

Hoffa'ya (1960) göre:

“Sanat eğitiminin birincil dayanakları, sanat tecrübesinin insan davranışıyla ilişkisine dayansa da, doğada sosyal olarak adlandırılabilir bu etkileşimlerin nispeten az bilinmesi ve bireyin gruba olan ilişkisine benzersiz şekilde sahip olmasıdır. Bu bağlamda özellikle ilgi uyandıran şey, sanat tecrübesinin kişinin kültürel kalıbını kabul etmesi veya reddetmesi ve toplumsal normlara konformizmi ile ilişkisidir; Zira sanatçının konformist olmayan ve sosyal sapkınlık kavramı yaygın olarak tutulsa da, bu görüşün geçerliliği söz konusudur” (s. 35).

Sanatçının anti-konformist eğilimleri, toplum tarafından ürkütücü karşılanmakta ve sanatçıların üretebilmek adına kendilerini toplumdan dışlanmalarına kadar gidebilmektedir. Hoffa (1960), eğitimde sanatla ilgilenen ve ilgilenmeyen bireylere yönelik konformizm eğilimini ölçen bir test geliştirmiştir. Çalışmanın sonucunda, sanat tecrübesinin konformizme olumsuz ve artan sanat tecrübesinin bazı belirli konformizm niteliklerinde karşılaştırılabilir bir azalma ile paralel olduğu yönünde görüş bildirilmiştir. Hoffa'nın testine göre eğitim ile konformist bireylerin de sanat tecrübeleri olabileceğine ancak bunun tamamen konformist birey özelliği ile mümkün olmayacağını buna artı olarak eğitim ortamlarında non-konformist olmaları hatta anti-konformist olmaları gerekebileceği ifade edilebilir. "Bireysellik ve toplumsal konformizmin toplumumuzdaki aynı sosyal ve ekonomik düzenin bir parçası olarak birlikte yaşadığı çelişki, eğitimde dönüşüm stratejilerini geliştirmeyi zorlaştırıyor" (Goodman, 1989, s. 107). Eleştirel sanat pedagojisi eğitimde

dönüşümcü bir yenilik olarak konformist bireyleri yerine göre non-konformist olmaktan öte anti-konformist olmaya teşvik etmektedir. Çünkü eleştirel sanat pedagojisi ile bireyler özgürlüğü bireyselliklerinin gelişimi ve korunması için bir temel ihtiyaç olarak görmeyi öğrenmeye başlamakta, ayrıca sorgulamadan uyma eğiliminin bağımsızlıklarına karşı bir tehdit olduğunu fark etmelerine yardımcı olmaktadır. "Özgürlüğü kesinlikle otoritelere karşı tutum içinde konumlandırarak, radikal okul reformunun pek çok savunucusu, toplumumuza egemen olan bireyseli ideolojiye çok uyan ve meşrulaştıran bir eğitim gündemi ve yapısı önermektedir" (Goodman, 1989, s. 108). Eleştirel sanat pedagojisi bu eğitim yapısına radikal bir örnek olarak yer edinmektedir diyebiliriz. Eleştirel sanat pedagojisi herkes sanatçı olmalı fikri yerine herkes sanat eğitimi ile eleştirel bilinçli vatandaşlar olmalı hedefi ile yola çıkmaktadır. Sanat eğitiminde çeşitli çelişkilerin yer almakta ve her seviyedeki okulda herkes için sanatta ısrarcı olmak tehlikeli olmaktadır. "Böyle olabileceğini varsayarsak, sanat mutlaka seçicilikten muaf kalır, sıradan bir mal haline gelir. Gerçekte sanat, sıradanın üstünde bir şey ifade eder; Benzersizliği temsil eder, niteliklere aykırıdır, bireyselliğin kendisidir. O halde, ilköğretim dışındaki her seviyedeki öğrencilerin sanat derslerine alınmasını ister miyiz?" (DeFrancesco, 1959, s. 16). Sorusunu gündeme getirmektedir. Şüphesiz her seviyede insanlar için bir sanat eseri beklentisi doğru olmayacaktır. Amaç sanatçı ve sanat eseri odaklı değil daha çok sanatla temas ederek bilinçlenmek üzerinedir diyebiliriz. Sanat eğitimi de bu amaç ekseninde yapılandırılmalıdır. "Sanat orijinal bir özerkliğe erişemez, zira sadece zaten olanın çelişkilerinden üretilir; aşkınlığı 'kırılmış' bir sanatın gerçeklikle çelişmesinden başka aşkınlığı veya özerkliği yoktur. Dolayısıyla çatışmaları ve uyumsuzluğu ortadan kaldırarak bu gerçekleri öngörmeye çalışan çelişkiler başarısızlığa mahkûmdur" (Hugges, 2004, s. 478). Bu doğrultuda toplumsal olarak çatışmaların konformist ve anti-konformist olmanın aslında sanatın ve sanat eğitiminin beslenme kaynağı olduğunu söyleyebiliriz. Bu beslenme sürecinde önemli olan olumlu ve olumsuz yönlerin tespitinin doğru yapılmasıdır.

Lansing (1958) bu konuya yönelik şunları ifade etmektedir:

"Konformite, şüphesiz estetik duyarlılığın gelişimine muhalefet sağlayacaktır. Bir kişinin özgürce tepki göstermesine ve kişisel duygulara ve algılara dayalı bağımsız seçimler yapmasına engel olur.

Bu nedenle eğer ergen, estetik ve bilişsel alanlarda uyum eğilimi gösteriyorsa, yaratıcı ve zihinsel büyümesini gerçekten de tehlikeye atmaktadır. ...Bir kişi eserlerini tamamen içsel duygulara ya da sezgisel tepkiler üzerine dayansa bile, herhangi bir zihinsel konforme biçimi tarafından engellenebileceği düşünülür, çünkü insan kişiliğinin tüm parçaları bir şekilde birbirini etkiler gibi görünüyor. Benzer şekilde estetik alanda bir konforme de düşünce sürecinin sonuçlarını etkileyebilir. ...Öğretmen, kendine hoşgörülü, ifade özgürlüğünü teşvik ederek, kışkırtıcı sorular sorarak ve öğrencilerine, kendi hassas açıklamalarıyla yaşamın harikalarını takdir etmesine yardım ederek, böyle bir gelişim için bir sahne oluşturabilir. Bu koşullar altında, ergen akranları ile birliğini hissedecek ve dünya ile kendisinin ait olduğunu hisseder, ancak entelektüel veya estetik bir uygunluk olmayacaktır. Ergen artık, konformizmin bağımsız düşüncenin bir sonucu olduğunu düşünmeyle kendini kandıramaz. Bireysel düşünce ve hislerle özgür bir insan olacaktır. Bağımsız düşünce ve hisleri yüzünden yalnız olmadığını, ancak herkesle daha yakın olduğunu, çünkü herkesin dünyayla ortak bir ilişki içinde olduğunu fark edecektir" (s. 12, 13).

Konformistlerin iç dünyalarında bastırılmış özgürlük ve bireysellik duygularının aslında onların tamamı ile toplumdaki dışlanmalarına ya da onay görmemelerine neden olacak bir durum olmadığını söyleyebiliriz. Eleştirel sanat pedagojisi konformist bireylere estetik algı ve eleştirel bilinç ile bireyleri fark ettirmeye yarayan önemli bir eğitim yapısıdır. "Sanat, insanların ırk, cinsiyet, sosyal sınıf veya sömürgecilik temelinde iktidar ilişkilerinin doğasını incelemelerine yardımcı olmak için bir araç olarak kesinlikle kullanılabilir" (Zorrilla ve Tisdell, 2016, s. 277). Özellikle çok-kültürlü yapıya sahip toplumlarda eleştirel sanat pedagojisinin gerekliliği konformizmin egemen doğasını yıkmak ve ırk, cinsiyet, sosyal sınıf ve sömürgecilik izlerini silmek için önemlidir. Çünkü "eleştirel yeteneğin eksikliği, genellikle konformizmin bilinçsiz bir seviyede devam etmesi demektir" (Chan, 1994, s. 30).

Bir kültürde konformite yer edinmeye başlamışsa o zaman o kültürün içinde bir konformite kültürü yayılmaya başladığını öne sürebiliriz. "Kitlesele siyasi

hoşgörüsüzlük bir konformite kültürü oluşturmaktadır ve bu kültürün vatandaşların kendileri için olan özgürlük algıları önemli ölçüde etkilenmektedir" (Gabon, 1992, s. 341). Günümüzün teknik açıdan gelişmiş toplumlarını karakterize eden bu durum kitle konformizmi olarak da adlandırılabilen, kendi davranışlarını meşrulaştırmanın bir gerekçesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Eleştirel sanat pedagojisi kitle konformizmini eleştirel yeteneğin artırılması ve estetik duyu ile bilincin açığa çıkarılması ile tarafsız hale getirmeye çalışmaktadır.

4.12 Kültürel Konformizm ve Sanat Eğitime Dönük Eleştirel Potansiyelleri

Kültürel konformizm dediğimizde sosyal kontroller, içselleştirmeler, yaptırımlar, ödüller ve cezalar, değerler, inançlar, düşünce sistemleri, sosyal ahlaki ve siyasi çıkarlar, asimilasyon, değişim direnci, standartlar ve çıkarlara tehdit oluşturan durumlar akla gelmektedir. Sanat eğitimi dediğimizde ise kişisel ve grup başarısı, iş, ahlak, doğru ya da yanlış ayrımı, verimlilik ve pratiklik, ilerleme, eşitlik ve demokrasi, özgürlük değerleri, değiştirme, kendini gerçekleştirme, kişinin gelişimi, kişilik, yetenekler ve potansiyeller söz konusu olmaktadır. Kültürel konformizm ile sanat eğitiminin kesişimi bu gün bizleri eleştirel sanat pedagojisi ile bağlantı kurmaya itmektedir. Çünkü sanat eğitiminin bireyi özgürleştirici doğası konformik yapılarla sürekli çatışma halindedir. Öğrencilerin çoğul ve farklı sesleri konformizm ile tekilleşmeye aynılaşmaya maruz kalmakta eğitim ortamlarında öğrencilerin farklılıkları ve çeşitlilikleri marjinalite adı altında dışlanmaktadır.

Eleştirel sanat pedagojisinin düşünen, sorgulayan ve kültürel çevresini eleştirel bir perspektif ve okur-yazarlık donanımları ile özümseyen öğrenci profili ile geleneksel sanat pedagojisinde kültürel geçmişlerinin kısılcığında sıkışmış ve çoğunluk kültürlerinin baskıları sebebiyle kültürel konformiteye maruz kalmış öğrenci profili ile tezatlık sergilemektedir. Son yıllarda eğitim ortamlarında artan standardizasyon sorunu, baskıcı bir değerlendirme kültürü, sanat eğitiminde öğretmenlerin konformist eğilimler ile kültür üretimine katkısız etkisi eleştirel bir sanat pedagojisinin pratikte uygulanmasını gereğini daha da güçlendirmektedir. Politik, küresel ve ideolojik sebeplerden dolayı sanat eğitiminin temelini sarsan konformist eğitimi ve geleneksel eğitim yapılarının eskiyen müfredatını bilinçli olarak ideolojiler uğruna göz ardı etme eğilimi yaygındır. 21. yüzyılda sanat eğitimini yoksullaştıran kültürel

dışlayıcılıklar, endüstriyel taleplerin tüketim odaklılığı, sanatı kültürel pazarların destekçisi olma konumuna indiren faktörler, sanat eğitimcileri ve öğrencileri için acil eğitimsel çözüm önerileri sunulması gerekliliğini doğurmaktadır. Kültürel konformizm ve dışlayıcı sosyal mekanizmalarla yüzleşen sanat eğitimcileri ve öğrencileri sanatla ilgili eğitim uygulamalarını anlamlandırmada önceden kurulmuş kültürel ve kurumsal sınırlar içerisinde sıkışıp kalabilmektedirler. Sanat eğitimi eleştirel ve heterojen bir alanın ifadesi olarak düşünüldüğünde sanat eğitimcisinin ve öğrencilerinin baskı kültürüne ne kadar ve nasıl karşı koyarak heterojen bütünlüğünü koruyabileceği ve eleştirme özgürlüğüne devam edebileceği önemli problemlerden sadece birkaçıdır.

Kültürel konformizmde hangi kültüre mensup olunursa olunsun bireysel tercih ile kültürel değerlerin benimsenmesi ve sürdürülmesi arasındaki ilişki ön plana çıkmaktadır. Benzersizlik, Amerikan kültürünün olumlu çağrışımlarına sahipken, konformite Doğu Asya kültürüne bağlılık ve uyum açısından olumlu çağrışımlara sahiptir. "Konformite - tipik olarak kolektif baskıyı vermek olarak atfedilen - doğrudan çekirdek kültürel idealleri ihlal eden ve kendisini layık bir birey olarak tehdit eden istenmeyen bir eğilim olarak kabul edilirken, benzersizlik bireyselliğin kolektiflik karşısındaki öz değer iddialarını simgelemektedir" (Kim ve Markus, 1999, s. 785, 786). Amerikan kültürü Asya kültürü ile kıyaslandığında baskın olması sebebi ile kültürel konformizm karşısında daha sağlam durabilmekte ve benzersizliği savunmaktadır. Asya kültürleri ise varlıklarını bağlılık ve uyumlu olarak sürdürebilecekleri fikri ile kodlanarak yetiştirildikleri için kültürel konformizme karşı durmak yerine bağlı olmayı tercih edebilmektedirler. Amerikalılar için, birçok sosyal durumda, grup normlarına uyum, kişinin özerkliğini vermek, kontrol altında olmak ve etrafa itilmekle ilişkilidir. "Doğu Asyalılar kendilerini diğerleri gibi görürler, çünkü başkaları gibi olmanın arzu edilir ve olumlu olduğu düşünülen bağlamlara katılırlar ve Amerikalılar kendilerini eşsiz olarak düşünürler, çünkü başkalarından farklı olmak istenen ve olumlu sayılan bağlamlarda bulunurlar" (Kim ve Markus, 1999, s. 787). Bu durum sanat eğitimi için de geçerli görülebilir. Amerikalılar sanat eğitiminde marjinallikleri ve bireysellikleri bir güç ve zenginlik olarak fırsata çevirirken Doğu Asyalılar bunu dışlanma faktörü olarak görüp kaçınabilmektedirler.

"Dışlanmanın üstesinden gelmek ve sanat okullarının kültürünü değiştirmek, aynı madalyonun iki ayrılmaz tarafıdır" (Beagles, 2010, s. 31). Kültürel konformizmin varoluş destekçisi olarak dışlanmanın, sanat eğitiminin de dışlanmayı yok edici varlığı düşünüldüğünde Beagles bu iki tarafın kültürel yapılar üzerinde karşılıklı tezatlık içindeki temas yönüne dikkat çekmektedir. Kim ve Markus'un farklı kültürler üzerinde konformite deneylerinde Batı ve Doğu kültürlerinde vurgulanan temaların birbirinin zıttı olduğu görülmüştür. Doğu'da uyguculuk hâkimken Batı'da teklik ve bireysellik ağırlıklı tartışılmıştır. Ayrıca araştırmalardan elde edilen sonuçlar, toplu değerlerin ve tercihlerin kamusal mesajlarda sürekli olarak yansıtıldığını ve hedeflerin ne olduğuna bakılmaksızın bir hedefe kültür tarafından verilen anlamın bireysel özelliklerden daha önemli bir tutum ve davranış belirleyicisi olduğunu göstermektedir (Kim ve Markus, 1999). Toplumsal reçetelerde bu kültürel farklılıkların aynı şekli bilişsel süreçlerdeki kültürel farklılıklarda görülebilir. Doğu Asyalılar bütüncül bir şekilde düşünmeye eğilim gösterirken, Amerikalılar ve Avrupalılar analitik yollarla düşünmeye eğilimlidirler (Fiske, Markus ve Nibett, 1998). Kültürel konformizmin başat olduğu kültürlerde eğitim sosyal gruplara uyumlu ve sorgulamayan bireyleri yetiştirmeye hizmet ederken; benzersizliği, bireyselliği ve farklılığı savunan kültürlerde anti-konformizm, non-konformizm kapsamında eğitim bireyleri topluma kazandırmaktadır diyebiliriz. Pek çok kültürel uygulama bazıları tarafından içselleştirilmektedir, böylece bir kültürün bazı üyeleri oldukça uyumludur; Bununla birlikte, başkaları isyancı olabilir ve toplam kültürel yanlışlar olabilir. Çoğumuz bunun arasında bir yere düşmekteyiz (Allport, 1936). Sanat eğitimi bu arada kalma halinin dengeleyicisi olma konumu ile kültürel yapıların çeşitlerini dışlamadan bireylere özgürlük sahası sunmaktadır. Konformite her nüfusta farklı şekillerde yorumlanmaktadır (Clegg, Wen, Legare, 2017). Bu nedenle her kültürün kültürel konformizm profili olabileceği ve hatta kendi içinde farklılıkları işleyebileceği gibi kimi kültürel yapılar konformizm ile örtüşmeyebilmektedir. Sanat eğitimi yönelimleri de bu konudaki seviyeleri değiştirebilmektedir. Kolektif eğilimli kültürlerin bireyci kültürlere nazaran kültürel konformizmi daha yoğun yaşamaları söz konusudur.

Matsumoto (2007) konformizme yönelik bazı tespitlerde bulunmuştur:

"Kolektivist (Toplulukçu) kültürler, kendi grupları içinde daha büyük bir uygunluk derecesine neden olur ve uygunsuzluk için yaptırımlar vardır. Yüksek derecede uygunluk, bireylerin kendi gruplarıyla tanımlanmasını ve bağlanmasını sağlar, böylece grupların işlev görmesine ve grupların bireysel grupların yerini almasına ihtiyaç duyulur. Kişisel hedefleri grup lehine boyun eğme, kolektivizmin birincil özelliğidir. Bireyci kültürler, gruplar arasında daha az uygunluğu teşvik eder, çünkü gruplar ya da bireylerin hayatta kalma için etkili bir şekilde çalışması için gruplarla özdeşleşmeye fazla güvenmezler" (s. 1297).

Böyle bir kültürel yapıda sanatın orijinalliği ve yaratıcı düşündürme potansiyeli zarar görebilme tehlikesi ile karşı karşıyadır. Çünkü sürekli kendini gruplar ile var eden bireyler gruplar olmaksızın düşünemez ve üretmez hale gelmekte, kendi başına karar alamamakta, düşünmek, yaratmak yerine bazı yerde "uyuma" olarak bazı yerlerde de "konforme olma" olarak kullanılan "uymayı" daha kolay bulmaktadır. "Egemenlik karşısında uyumu, bazen unutulmaz bir şekilde şiddetli bir öfkeyi, kendisinin ve sevdiklerinin çıkarına bastırma meselesi olarak açıklamaktadır (Scott, 1990, s. 37). Çocukluktan yetişkinliğe kadar bireyselliklerini çıkarları uğruna baskılamak zorunda kalan bireylerin aslında toplumsal yapıların karşısında her an patlamaya hazır bir bomba gibi bir tehdit oluşturması söz konusudur. Sanat eğitimi bu baskı kültürünü katalizörü konumunda en az toplumsal zararlar ve en hümanist yaklaşımlarla çözüm üretilmesine uygun eğitim alanı olarak düşünülmelidir.

"Uyumsuzluk garip mi? Çocuk Yetkinliği ve Uyumu Üzerine Yetişkin İnançlarındaki Kültürel Varyasyonlar" (*Is Non-Conformity Weird? Cultural Variation in Adults' Beliefs About Children's Competency and Conformity*) adlı çalışmada Ni-Vanuatu kültüründeki yetişkinlerde yüksek konformite gösteren çocukların zeki olduğu algısı ağır bastığı gözlemlenmiştir. Çalışma çocukların yaratıcılık karşısında uyumluluk rolündeki kültürlerarası farklılıklarını da ortaya koymaktadır. ABD'li yetişkinler, çocuğun yaratıcılığına ve bireyselliğine uyumu düşük olan zekâ işaretleri olarak yorumlamıştır. Buna karşın, Ni-Vanuatu yetişkinleri sıklıkla, yüksek uygunluk çocuğunun bir yetişkinin eylemlerini yakından izleyebilmesinden zekânın bir işareti olarak bahsetmişlerdir. Ni-Vanuatu yetişkinleri

uyumluluğu çocukların yetkinliğinin kanıtı olarak görmüşler, ABD'li yetişkinler ise uyumsuzlukları çocukların yaratıcılığının kanıtı olarak görmüşlerdir (Clegg ve diğerleri, 2017). Kültürel konformizmin kıskaçında kalmış toplumlar konformiteyi bir ideoloji olarak benimsemekte ve yanlış yönlerini sorgulamayı bile akıllarından geçirmekten korkacak kadar baskılanmaktadır. İlginç olan bu duruma kendilerinin de çıkarları uğruna rızalarının olmasıdır. Çocuklarının yaratıcılıklarını ve zekâ seviyelerini bile konformite parametrelerine göre değerlendirmektedirler. Kim ve Markus insanların toplumsal refahı bireysel haklardan ve toplumların temel birimlerinden önce yerleştirmeyi öğrendiği Doğu Asya kültürünün bireyleri değil, gruplar olduğu için, grupların uyum için gerekli olan normları takip etmeye yönelik normları güçlendiren insanların olmasını ve grubun otoritesini zayıflatabilecek sapmayı caydırmalarının hiç de şaşırtıcı olmadığını söylemektedirler. Ayrıca batı kültürlerinde özellikle bireysel özgürlüklerin önemli olduğu Amerikan kültüründe toplum ve toplumun temel birimlerinin önce insanların bireysel haklarına saygı göstermeyi öğretmeleri söz konusudur ve normları reddetme, övgüye ve uygunluğa karşı bir nefret vardır (Kim ve Markus, 1999). "Bu gün kültür endüstrisinin yerini konformizm şuuru almaya başlamıştır (Adorno, 2007, s. 106). Konformizm şuurunun yıkıcısı olma görevini karşı söylemini eleştirel sanat pedagojisi üstlenmektedir.

Balaños'a (2007) göre:

"Sanat toplumun iç çelişkisini uzlaştırmak için bir araç olmaktan çok, toplum ve kültürün diyalektik dinamiklerine katılmaktadır; kendisini bu diyalektiğin bir ürünü olarak kavramakta ve bunun sonucunda, kabul edilmiş bir kültür veya ideolojinin karşı-kültürünü seferber etmektedir. Bununla birlikte, sanat olumsuz kalmaktadır-bilginin saf kültürel iyimserliğinden ve kültür endüstrisinden kaçması olumsuzluklarla yapılmaktadır. Bu anlamda sanat, kültür endüstrisinin patronu olarak verdiği olumlu bilginin yaratıcısı olmaktadır" (s. 26).

Kültürel konformizme maruz kalma hali ve kültürel konformizme karşı olma hali de toplumsal olarak bir sorun teşkil etmektedir. Çünkü konformizm tamamen olumsuz bir durum olarak algılanmamalıdır. Konformizm toplumsal düzenin devamlılığı için olması gereken ancak sınırlarının eğitim yolu ile iyice çizilmesi gereken bir eğilimdir. Büyük sorun teşkil eden yapı "yeni konformizm"dir. Çünkü yeni

konformizm bireysellik kültürünü ön plana çıkarmaktadır. Yeni konformizm'in tam göbeğinde, başarı, özgüven fantezisi ve bu değerlerin hikâyeleşmiş projeksiyonu yatmaktadır. Yeni konformizmde, sistemi sorgusuz sualsiz kabul ederiz ve ona cidden karşı çıkmayız. Bunun yerine, sisteme girmenin mümkün olduğuna ve bütün enerjimizi sistemin ne istediğini anlamaya yönlendirmemiz gerektiğine, böylece bu ihtiyacı karşılayabileceğimize tüm kalbimizle inanırız. Popüler kültür yayıldıkça, yeni konformizmin bağımlılık yaratan vaadi de yayılıyor. Ama yerel kültür kuruyor, seçenekler daralıyor. Yeni konformizmin paradoksal dünyasında, sıradanı şöhrete çevirme isteği, tıpkı şöhretin gelgit dalgasının akıntıya göre yönünü değiştirmesi gibi bağımsız kültürde bir motif haline gelmiştir (Niedzviecki, 2009).

Eleştirel sanat pedagojisi yeni konformizme anti bir eğitim söylemi olarak görünmektedir. Çünkü "sanatlar, öğrencilerin kuralın yokluğunda hareket etmelerini ve yargılamalarını, duygulara güvenmelerini, nüanslara dikkat etmelerini, kişinin seçimlerinin sonuçlarını hareket etmelerini ve değerlendirebilmelerini ve gözden geçirip değiştirmelerini öğretir" (Eisner, 2004, s. 5). "Sanat, toplumsal dünyadan tamamen bağımsız olmadığı gibi, basitçe belirli grupların ideolojilerinin sınıf-belirlenimli bir yansıması da değildir" (Leslie, 2000, s. 186). Buradan hareketle eleştirel bir sanat eğitimi yeni kültürel konformizmin dünyasına konformist bireyler yerine non-konformist ve anti-konformist bireyler yetiştirmeye daha eğilimlidir diyebiliriz. "Sanatın eğitsel açıdan yeni boyutu, vizyonu yalnızca sanatın değil sanatın da ötesine geçmesini sağlayacak yetenekli, hassas, iyi bilgilendirilmiş ve yetenekli öğretmenler ve bireyler hazırlamamızı gerektirmektedir " (DeFrancesco, 1959, s. 20). Apolitik (siyasi olamayan) genç nesli oluşturan konformist bireylerin aktif olarak hayatlarını sorgulamaya, kültürel konformite ve siyasi kurumların egemen ideolojilerinden bireyselliklerini soyutlayabilmeleri için eleştirel sanat pedagojisinin demokratik, özgürleştirici ve sorgulayıcı yapılanmasına ihtiyaçları vardır.

4.13 Çağdaş Sanat Eğitimi Model Önerilerine Çatı Oluşturması Açısından Eleştirel Sanat Pedagojisi ve Çoklu-Kültür İlişkisi

Çağdaş sanat eğitimi, post modern sanat ve post modern pedagoji ile ilişkili olan her türlü kültürel, teknolojik, ekonomik ve küresel tesir söylemleri, stratejileri ve

politikaların oluşturduğu esnek ve dinamik genişleme hızı ve sanat eğitiminin bu oluşumlardan etki görmesi sanat eğitimi müfredatını sürekli yeniden yapılandırma sorunu ile yüz yüze bırakmaktadır. Post-modern dönem içinde sanat eğitiminin muharrik ve değişken unsurlardan etkilenmesi, yani sanat, kültür, sosyal, ekonomik ve politik paydaları işleyen genel pedagojik yapılanmalar ile ilişki içinde olması dikkat çekmektedir. Söz konusu payda üzerinde önemli bir pedagojik süreci anlamlandıran eleştirel sanat pedagojisi, zamanla sanat eğitiminin temel yönelimlerine karakteristik olarak yerleşmeye başlamıştır. Sanat eleştirisinin aksine sanat eğitiminin sanat ve diğer alanlar ile temasında bireyde çoklu bakış açısı ve bilinçlenmenin gelişimine katkı sağlaması durumu, eleştirel sanat pedagojisini önemli bir konuma taşımıştır.

21. yüzyılda dünya genelinde çeşitli sanat eğitimi modelleri bulunmaktadır. Eleştirel sanat pedagojisi, çağdaş bir sanat eğitimi modeli olmaktan da öte çağdaş sanat eğitimi modellerinin oluşturulması için felsefi ve ideolojik bir iskelet veya perspektif sunmak ile daha çok ilgilenmektedir. Eleştirel sanat pedagojisi, sanat eğitimi ile çeşitli kültürel bakış açılarını değerlendirebilen, çağdaş ve tarihi sanat biçimlerini kendi kimliğinden, kültürel mirasından ve başkalarının bakış açılarından görebilmeyi keşfedebilen bireyler yetiştirilmesine odaklanmaktadır. Ayrıca çağdaş sanat eğitimi modellerinin entegrasyon ve çok-kültürlü politika sorunlarına da çözüm önerileri sunmada rol oynamaktadır. Eleştirel sanat pedagojisi, kültürel çalışmalarla gençliği yönlendirirken, kitle kültürü ya da çok kültürlü içerikleri pedagojik yapılandırmalar içinde gençliğin sorgulayıcı yönünün gelişimine bağlı olarak görsel kültüre odaklanması, pedagojik gerekçelerinden birini oluşturmaktadır. Sosyal sistemler içindeki görsel deneyimlerin, kişiselleşmiş eğitim içeriklerinin ön plana çıkarılmasına zemin hazırlayıcı görev üstlenmektedir. Popüler kültür, teknoloji kültürü ve medya kültürü gibi çoklu-kültürel unsurların eleştirel sanat pedagojisinin ana konuları olarak ele alınması, sanatın pedagojik risklerinin ve zorlukların değerlendirilmesini kolaylaştırmaktadır.

Kültürel üretimin bir sorgulaması ile görsel kültür üretiminin içinde pedagojik strateji olarak sınıflardaki öğrencilerin farkındalıklarını geliştirmek ve sosyo-kültürel alanda aktif katılımlarını kolaylaştırmak için sanat eğitiminden yararlanan bir eleştirel pedagojinin varlığı, çağdaş sanat eğitimi modellerine karşılaştıkları güç

sorunları karşısında yeni bir çözüm kapısı açmaktadır diyebiliriz. Bir çağdaş sanat eğitimi model yapılanmasına ilişkin içeriklerin post-modernizm gibi dönemsel özelliklerin yerine görsel kültür gibi feminizm, çokkültürcülük, çoklu-kültür gibi kültürel formlar ile sosyal anlamda etnik demokrasi gibi unsurların girdiğini görebiliriz. Çağdaş sanat eğitimi bilinçli, demokratik, sanat ile kimlikleri güçlendirilmiş ve çok-kültürlülüğü hoşgörü politikası ile kucaklayan, çoklu-kültürel yapılar karşısında direnme ve özgürlükleri için savaşıma potansiyelini kendinde bulan vatandaşların gelişimine katkıda bulunma misyonu ile bu gün yeniden yapılandırılma ihtiyacı duymaktadır.

İnsanlık olarak tarihteki en dramatik teknolojik devrimlerden birinin ortasındayız, çalıştığımız yollardan, birbirimizle iletişim kurmamıza, boş zamanımızı nasıl geçirdiğimize kadar her şeyi değiştiriyoruz. Bilgi teknolojisini temel alan bu teknolojik devrim, çoğunlukla bir bilgi toplumunun başlangıcı olarak yorumlanır ve eğitim, yaşamın her alanında merkezi bir rol teşkil eder. Bu büyük dönüşüm, eğitimin temel ilkelerini tekrar gözden geçirmek, yeni teknolojileri yaratıcı ve üretken yollarla konuşlandırmak ve eğitimi, şu anda devam etmekte olan metamorfoz ışığında yeniden yapılandırmak için muazzam zorluklar ortaya koymaktadır (Kellner, 1998). Bilgi teknolojisi ile merkezlenen eğitim yönelimleri çağın sanat eğitiminin de bu teknolojik devrimlerin ekseninde kendi sanatsal ilkelerini belirleyebilmesini zorlaştırmaktadır diyebiliriz. 1960'larda temeli atılan Amerika'da 1982'de pedagojik kapsama taşınmış, günümüzde uygulanan Disiplin Temelli Sanat Eğitimi'nin (Disipline Dayalı ya da Çok Alanlı Görsel Sanat Eğitimi) okullarda müze eğitimi eksikliği vb. kültürler arası uygulamalarının eksikliğinin fark edilmesi üzerine modelin sonuçlarının tartışılması ve geliştirilmeye çalışılması söz konusudur. Buna ek olarak Amerika ve Avrupa'da çok-kültürlü sanat eğitimi modelleri uygulanmakta ancak başarı ve yaygınlık potansiyeli kültürel algılara ve yetişme biçimlerine göre değişkenlik gösterebilmektedir. Bu modeller daha çok genel eğitim müfredatı içerisinde bütünleştirilmiş sanat eğitimi modelleri olarak uygulamaya koyulmaktadır. Sanatlar resmi okul müfredatında eğitimsel olarak yerlerini almış olmalarına rağmen, statüsü ve değeri hakkında özellikle çok-kültürlü ilişkiler içerisinde pratikte yaygın endişeler bulunmaktadır.

Geçmişten günümüze çok-kültürlülük ve çağımızın yeni ve karmaşık problematiği çoklu-kültürel yapıların sanatla olan temasının, eğitim yansımalarındaki problemleri halen tam bir açıklığa kavuşmamış görünmektedir. Kanada'nın bu endişelerin çözümü adına Amerika ve Avrupa'dan daha fazla hoşgörü ile çok-kültürlülük konusuna ve sanat eğitiminde çoklu-kültürel yapılara eğilmekte olduğu gözlemlenmektedir. Kanada'da eleştirel ve yaratıcı düşünebilen ve değişime uyum sağlayabilen iyi eğitilmiş, çok-kültürlü vatandaşların yetiştirilmesine öncelik verilmektedir. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik ilerlemenin olabilmesi, Kanada toplumunun hoşgörülü ve çok yönlü doğasını kabul eden ve demokratik kurumlarına aktif olarak katılmak için motive olan vatandaşlar yetiştirilmesi ile ilişkilendirilmektedir. Bu nedenle Kanada'da Disiplin Temelli Sanat Eğitimi gibi ulusal bir sanat eğitimi yerine bölgesel ve etnik bir sanat eğitimi modeli uygulanması söz konusu olmaktadır (Unesco, 2010). Eleştirel sanat pedagojisinin etnik kimlikleri demokratik bir söylemde ön plana çıkarma amacı Kanada'nın eğitim yönelimleri ile uyum göstermektedir diyebiliriz.

Sanat eğitiminin modellerinin genel eğitim müfredatı içerisine entegre edilmesi sonucu bu gün Disiplin Temelli Sanat Eğitimi'nin yanı sıra "Sanatlar Entegre Müfredat Modeli" nin ortaya çıkması söz konusu olmuştur.

Stokrocki'ye (2005) göre:

"Sanatlar Entegre Müfredat; yaratıcı öğrenmeyi sağlayan bir eğitim modelidir. Bu, bir sanat uzmanının okuldan kaldırıldığı bir ortam değil, yaratıcı öğrenmenin ve sanatın diğer akademik temel konuların metodolojisine eklendiği bir modeldir. Bütünleştirme ilişkiler oluşturma süreci ve fikirleri disiplinlerle buluşturan, disiplinler arasında bağlantı kurmanın bir yoludur. Bugün teknoloji, özellikle internet ve bilginin hızlı aktarımı, öğrencilerin öğrenme şeklini değiştirmiştir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kurabilecekleri daha fazla bağlantı, eğitim deneyiminin daha büyük fikirlerini sağlamlaştırmaktadır. Sanat entegrasyonu bunu mümkün kılmaktadır" (s. 6).

Sanat entegrasyonunu üç kategori ile tanımlamaktadır: "Sanat yoluyla ve sanatla öğrenme olarak sanat entegrasyonu, müfredat bağlantı süreci olarak sanat entegrasyonu ve sanat entegrasyonu işbirliğine dayalı bir bağlantı olarak sanat

entegrasyonu" (Robinson, 2013, s. 191). Sanat entegrasyonunda gerçek dünya yaklaşımı eğitimin ortak standartlarını planlamak ve öğretmek için mükemmel bir stratejidir (Robinson, 2013). Sanatla işbirlikli olmak, sanatla öğrenmek, genel eğitim müfredatıyla sanatı birleştirmek kavramlarının ön plana çıkarıldığını sanatın bir disiplinden öte bir strateji olarak konumlandırılması bu modelde söz konusu olmakta ancak sanatın ana bir müfredat kavramı olarak ele alınmadığını görülmektedir.

Eğitimcilerin, ihtiyaç duyulan yenilikçi öğrenme modellerine ek olarak kendi okul öncesi eğitim yöntemlerini ve yaşam tecrübelerini kendi tarzlarına göre çok fazla kullanmaları söz konusudur. "Bir öğretmenin sanat entegrasyonu anlayışının büyük bir kısmının resmi ve gayri resmi eğitim ve tecrübeleriyle oluşturulmuştur. Ayrıca her öğretmenin okullaşma ve yaşam tecrübeleri farklı olabileceği için, sanat entegrasyonlarının anlaşılması da farklı olacaktır" (Lajevic, 2013, s. 50). Sanatlarla Entegre Müfredat Modeli'nin ve Disiplin Temelli Sanat Eğitimi Modeli'nin çağın sanat eğitimi gereksinimlerini karşılamada yeterli çözümler üretemedikleri sonucuna varmaktayız. Eleştirel sanat pedagojisinin ise aksine sanat eğitimi model ve teorileri için reformlara önemli veriler içermektedir.

Sanat eğitimini geniş bir toplumsal biçimlenme sahası olarak gören ideolojik güçler ve yapılar sanat alanına teknolojik, ekonomik ve siyasi açılardan müdahale ederek eğitimsel ortamlarının içini boşaltmaktadır. Eleştirel sanat pedagojisi geleneksel eğitim modellerine göre radikal bir alternatif olarak görülmektedir ve bu nedenle sanat eğitiminin çok-kültürlülük ilişkisinde ele alınan sorunları çözmek ya da olası sorunları engellemek için bir araç olmaktadır denilebilir. Eleştirel sanat pedagojisinin görevi; sanat ile direnci kolaylaştırmak, yeni anlamlandırmaların doğrulanmasına cesaret vermek ve demokratik bağlamlarla bireyin toplumla ya da kendi ile kavgalı, uyumsuz anlamlandırmalarının farkında olmasını sağlamaktır. Eleştirel sanat pedagojisi, çoklu-kültürel anlamları çözebilmek ve duyarlılığı oluşturmak için eğitim modellerini sanatın özgürleştirici aydınlığı ile bütünleştirmeye çalışmaktadır.

Sanatta, sanat eğitiminde yenilenme, dönüşüm ya da statüleri yeniden düşünmeye yönelik çalışmalar, bu konulardaki eğitimsel deneyimler, sanat ve örgün eğitim alanlarındaki küresel gelişmeler çok-kültürlü eğitim ile ilişkilendirilmiş eleştirel sanat pedagojisini düşünmeyi daha da gerekli kılmaktadır. Eğitim ve sanat etrafındaki tartışmaların ve uygulamaların yalnızca hükümet saldırısıyla değil, aynı

zamanda onları temel alan ideolojilerle çatışması söz konusu olabilmektedir. Kültürel konformizm ve dışlama eğilimi içinde hapsolmuş rekabetçi bireyler için ideolojik ve kurumsal güçlerin oluşturduğu yönlendirilebilen bir toplum yaratma hedefleri ile karşıt söylemde duran bir eleştirel sanat pedagojisi çoklu-kültürel yapıların deşifre edicisi, demokratik bir özgürlük kapısı olarak sanat eğitimi modelleri için bir fırsat olarak görünmektedir. Eleştirel sanat pedagojisi, diğer pedagojik süreçlerin yanında, pedagojiyi oluşturan ilişkilerin sürekli bir sorgulanması değil, ortaya çıkan pedagojik soruların cevabından öğrendiklerini yanıtlayan bir pedagoji mutasyonu gibi düşünülebilir. Bu mutasyon sürecinin bilincinde olan bazı ülkeler çoklu-kültürün sanat ile olan ilişkisini ve eğitim ile olan etkileşim sahasını incelemeye almış ve bu konuya yönelik çalışmalar yapmaya başlamıştır. Bunlardan biri Merkezi Vancouver'da bulunan ilk olarak *Poly Culture Group Corporation* adı altında kurulduktan sonra "*Poly Culture North America*" olarak adı değiştirilmiş, devlete ait olan, (performans ve tiyatro yönetimi, sanat işi ve müzayede, sinema yatırımı ve yönetiminin temel iş kolları olarak gelişme modelini oluşturmuş) bir çoklu-kültür sanat temelli bir şirkettir. Çin ile Kuzey Amerika arasında iki yönlü kültürel değişim ve uluslararası işbirliğini temel amaç olarak edinmiştir. Ana şirketi Çin ordusu tarafından kurulan "Poly Culture", sanat, performans ve sinema endüstrisinde yer almaktadır. Ancak gelirlerinin yüzde 90'ı, Christie ve Sotheby'den sonra dünyanın üçüncü en büyük müzayede evi olan Pekin Poly International Auction'dan gelmektedir. Bu şirket sanat eğitimini, kültür turizmini ve sanat finansmanını da kapsamaktadır. Şirket, performans sanatını, görsel sanatını, sanat eseri beğenisini ve uygulamasını geliştirmek için "*Poly Art Academy*" markasını yaratma amacına yönelik olarak önceleri "*Poliferik Kültür Sanat Eğitimi Geliştirme Planı*" nı önermiştir. Girişim noktası olarak gençlerin ve çocukların eğitimini önceliğe alarak, akademik niteliklere sahip eğitimlere zamanında erişmiş ve sektörde tanınmış bir marka kurmuştur. Mart 2016'da, Pekin'de Çoklu Müzik Eğitimi Projesini başlatmıştır. Çoklu Çocuk Korosu (Poly Children Choir), Oda Orkestrası, Senfonik Band ve Müzikali Takımını başarıyla kurmuştur ve "Master'lar ile Randevu" konserini de içeren bir dizi etkinlik düzenlemiştir. 2016 yılının ilk yarısında, Polifonik Müzik Eğitimi Projesi, 100'den fazla öğrenciye kayıt yapmış ve yaz tatilinde yaz kampları organize etmiştir. "Poly WeDo" "Çoklu Yapabiliriz" müzik eğitim markası ön hazırlıklı olarak kurulmuştur. Çoklu Sanat Eğitimi Projesi ve

Karikatür ve Animasyon Eğitim Projesi aktif olarak hazırlanmıştır (P. C. G. C. 2016).

Dünya genelinde kültürler arası etkileşimi ön plana çıkaran pedagojik reformlar için çalışmaların hızla yapıldığı ve etkili sonuçlar alındığı ve bu çalışmaların devlet politikalarının işbirliği içinde yapıldığı görülmektedir. Poly Culture North America çoklu kültürü olumlu bir sanat aktivitesi olarak yaymaya çalışmaktadır. Ancak çoklu kültür sanat eğitimi için olumsuz bir olgudur diyebiliriz. Çünkü çoklu-kültürel yapıların konformizm ile olan sıkı bağı olumsuzluğunu daha da güçlendirmektedir. Sanatın dönüştürme gücünü çoklu kültürel formların üretilmesinde konformizmin otoritesi ile meşru kılma çabası sanat eğitiminin muhtevasını da bu yönlü ve yanlış yapılaşmaya hizmet eder şekilde sürdürülmesine neden olduğunu düşündürmektedir. Çoklu kültürün sanat ve pedagoji ile olan bağının küreselleşen ve konformist eğilimli eğitimsel ortamlarda çözümlenmesi gereken eğitsel problemleri ortaya çıkarmaktadır. Eleştirel sanat pedagojisinde çoklu kültür, çok-kültürlülük ve çok-kültürcülük söyleminden farklıdır. “Çoklu-kültür” her sesin eşit seviyesinin savunmamakta, tek tipleşmeye, tek ve baskın sesi savunmaya meyilli olabilmektedir. Özgünlüğü, orijinalliği yok etmeye ve her şeyi üret-tüket mantığında içselleştirip yok etmeye programlı olabilmektedir. Çoklu-kültür geleneksellik yerine geçicilik, tüketimsellik, metalaşma gibi kavramlardan beslenmektedir.

Özetle, çağdaş sanat eğitiminin bugünkü problem özelliklerini genel olarak karakterize eden stratejik yapılanmalar içinde eleştirel pedagojinin yeri yadsınmamalıdır. Bir başka deyişle sosyo-kültürel süreçler içindeki duyarlılık, farkındalık, üretim, tüketim ve günlük yaşam deneyimleri gibi eylem ve davranış biçimlerini daha kapsamlı ve anlamlı hale taşıyan direnç mekanizmaları, stratejik uygulama ve sistem yapılanmaları, vizyon kazanımı ve okur-yazarlık konularını ön plana çıkarmak ve sanat eğitiminde önemli içerikler olarak ele almak gereği dikkat çekmektedir denebilir. Eleştirel sanat pedagojisinin ana karakteri, dünyaya, olaylara, olgulara sanatsal bir gözle ve eleştirel bir yöntem ile bakmanın eğitimi, biçiminde gösterilebilir.

4.14 Sanat-Kültür Eksenine Ait Pedagojik Öngörüler İlgisinde Kültürel Konformizmin Geleceği

Sanat, küresel güçleri yeniden şekillendiren bir süreç ve sistem olarak gücün anlamını, değerini etkileyen, kültürel ve eğitimsel çerçevenin ana kaynağı olarak ele alınmalıdır. Sanat, gücün oluşumunu, dağılımını sorgulamakta, bireyin özgürlüğünde bir ifade aracı olmakta, bireyin kültürel olarak orijinal üretimler sergileyebilmesinde rol üstlenmekte ve pedagojik paydalarını marjinallik, özgürlük temelinde birleştirmektedir. Sanat eğitimi ise özgürlükleri engelleyen sosyal, kültürel, ekonomik, estetik güçleri kendi ekseninde tanımlamakta, incelemekte ve demokratik olarak değiştirmektedir. Sanat eğitimi herkese açık olması gereken eleştirel ve yaratıcı bir eğitim alanı olarak varlığını sürdürmelidir. Bugün sanat eğitiminin modernlikten post-modernliğe geçiş süreci içerisinde pedagojik bağlamlarını kültürel temaslarla dinamik tutarak, çağın küresel bir problemi olan konformizm problematiği ile yüz yüze geldiğini görmekteyiz. Bu ilişki ağında en önemli değişkenin kültür olması sebebi ile kültürü etkileyen her olgu, oluşum, olay öncelikle sanata sonrasında ise sanat eğitimine tesir etmektedir.

Kültürel konformizm bir toplumun başka toplumlara uyum sağlamak için inanç veya davranışlarında değişiklik göstermelerini içeren bir sosyal etki türüdür. Konformizmin kültür ve sanat ile karmaşık bir ilişki ağı vardır. Bu ağın karmaşık olmasına neden olan sosyal, ideolojik, ekonomik vb. birçok değişken söz konusudur. Kültürün konformik yapıların oluşumundaki etki alanı sanatla kesiştiği noktada çok daha güçlü pedagojik yansımaları neden olabilmektedir. Sanat eğitimi ile kültürel konformizm iki zıt karakterli çalışma sahasını teşkil etmektedir. Kültürel konformizm sanatın marjinalliğini örseleyici bir karakter ile bireyin ve toplumun sanat eğitimsel süreçlerini demokratik kapsamlarda olumsuz etkileyebilmektedir. Hızla görselleşen ve küreselleşen dünyamızda kültürel konformizmin eleştirel pedagojide ve sanatta geleceğinin ne tür bir yapı oluşturacağı ve nasıl bir dönüşüm sağlayabileceğinin tespitlerini yapmak sadece pedagojik süreçler için değil çok-kültürlülük ve çok-kültürcülük sorunlarının sanat eğitimsel ortamlarda çözümüne ilişkin arayışlar için de çok önemlidir.

Kültürel konformizmin yerleşik bir yapı sergilediği toplumlarda bir grubun inançlarının, bireyin kendi inanç sisteminin bir parçası haline geldiği an birey için en derin uygunluk/konformite seviyesinin olduğu an olduğunu belirtmek gerekir. Bu durum davranıştaki konformik değişimin kalıcı olduğu anlamına gelir ki böyle bir

davranış değişikliğinin özümlenme yolu ile gerçekleşmesi davranışın değişim karşısında ya da sorgulama karşısında daha dirençli ve muhafazakâr olmasına neden olması anlamına gelmektedir. Sanat eğitimi bu direnci kırmada çok-kültürlülüğü ve çokkültürcülük savunusunu ön plana çıkararak farklılıkları nedeni ile sosyal gruplardan dışlanan bireylere ve toplumlara kendilerini estetik bir biçimde ifade etme fırsatı sunmaktadır. Eleştirel sanat pedagojisi demokrasi ve özgürlük temelli söylemleri ile kültürel konformizmin sanatla kesişiminin çözümlenmesinde kilit bir pedagojik modeldir.

Smith ve Bond (1998), Batı ve Doğu ülkeleri arasındaki uygunlukta/konformizmde kültürel farklılıklar keşfetmişlerdir. Batı kültürlerinden insanların (Amerika ve İngiltere gibi) bireyci olma olasılığının daha yüksek olduğunu ve herkesle aynı şekilde görünmek istemediklerini, ayrıca doğu kültürleri (Asya ülkeleri gibi), ailenin ve diğer sosyal grupların ihtiyaçlarından önce kendi kendilerine değer verme eğiliminde olduklarını ve bu kültürlerin kolektivist kültürler olarak bildiklerini ve uyma olasılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmektedirler. Konformizmin psikolojik boyutunu da ele alan çalışmalar göstermektedir ki, konformizm her seviyede kültürün içinde belirli düzeylerde görülebilmektedir (Henrich ve Boyd, 1998; Murray, Trudeau ve Schaller, 2011). Ancak konformizmin kullanım şekli her kültür için her durumda olumlu yönde ilerlememektedir. Çünkü azınlık kültürlerinin yetişme tarzı konforme olmaya göre düzenlenme eğilimi göstermektedir. Bu durumda belirleyici konumunda egemenliği elinde tutan kültürler yer almaktadır. Bu tür toplumsal yapılarda sanat yolu ile eleştiren, meydan okuyabilen ya da reddedebilen bireyler marjinalleşmektedirler. Konformizm, marjinal bireyleri dışlayıcı iken sanat marjinaliği ön plana çıkarmaktadır. Sanat eğitiminde post modern bir pedagojik yönelim olan eleştirel sanat pedagojisi bireylerde ortaya çıkardığı marjinallikleri ve farklılıkları zenginlik ve güç unsuru olarak kullanan bir yapıya sahip olması nedeni ile kültürel konformizmin karşısında bir “anti tez” olarak mevcudiyet göstermektedir. Sanatla marjinalleşen bireyler toplumda zamanla dışlanmakta ve eğitim yolu ile tekrar uyguculaştırmaya çalışılmaktadır. Burada içinden çıkılamayacak bir döngünün basamakları karşımıza çıkmaktadır. Sanatla marjinalleşmek ve kendini gerçekleştirmek isteyen birey genel pedagoji ile konforme olmaya yönlendirilmekte ve bu baskıcı eğitim sonucu konforme olmadığı takdirde

toplumdan aforoz edilmiş gibi tepki görmeye kadar giden sonuçlarla karşı karşıya kalabilmektedir.

Non-konformist sanatçılar toplum ve devlet tarafından sansasyon yaratmak isteyen ya da heyecan arayan marjinal tipler olarak görülebilmektedir. Marina Vishmidt'in (2010) "*Yaratma Miti*" makalesinde savunduğu üzere, "bireyselleşmiş isyan zorunludur ancak sosyalleşmiş isyan yasaktır." Bireyler her ne kadar iç dünyalarında normlara karşı isyan etseler de bunu bir topluluk ile sesli hale getirememektedirler. Sanatçıları bireyselleşmiş isyanın başını çeken kişiler olarak düşünme ihtimali ve sanatçıların özgür düşüncenin savunucuları olmaları umuduna rağmen sanatla marjinalleşen bireyleri bir araya getirerek bir isyanı başlatabilmeleri zor görünmektedir. Çünkü marjinalliklerine rağmen toplumsal düzene başkaldırı yapmalarını engelleyen konformik bir eğitim sistemine tabii tutulmaktadır. Kültürel konformizmde görünürlük, itaat ve itici güç önemlidir. İtaat öğrenilen bir davranıştır. İtaatin öğretilmesine katkı sağlayan ise eğitim sistemidir. Kültür konformizm ile şekillendirildiğinde sanatın üretimsel mekanizmaları özgürleştirici potansiyeli yerini uysallaştırıcı ve çoklu kültürel yapılara hizmet etmeye bırakmaktadır. Bu sebeplerle geleneksel sınıfın bir güç, ayrıcalık ve hiyerarşi alanı olması ve belirli normlara uymayan öğrencileri marjinalleştirilmesi ve sınıfın gerçek dünyadan kopuk bir işleyiş göstermesi bireyin marjinalliğini ve sanatla olan temasını olumsuz etkilemektedir. Sanat eğitimi veren kurumlar ile devlet politikaları işbirliğine dayalı demokratik durumları, bağlamları tanımlayan egemenlik ve dışlanma koşullarına karşı duran bir sanat eğitimi politikası yürütülmedikçe sınırlı bir eleştirel değere sahip olan ve kültürel konformizmin kısılcasına takılmış bir sanat eğitiminden söz etmek durumunda kalmaktayız.

"Bireylerin kendilerini topluma konformist yaklaşımlarla bağlamasının dört yolu vardır. Birincisi geleneksel insanlara ve kurumlara bağlanmadır; ikincisi, uygunluk /konformite taahhüdüdür; üçüncüsü geleneksel faaliyetlere katılım; ve son olarak dördüncüsü sosyal kuralların ahlaki geçerliliğine olan inancıdır" (Thio, 1995, s. 39). Dört yoldan hangi biri ile birey topluma uymasını gerekçelendirilmiş olursa olsun konformizm ile olan bağının tamamen ortadan kalkması mümkün görünmemektedir. Bireyin konformizme olan aidiyet duygusunun sanat ile şekillendirilmesi ve olumsuz etki yaratan yönlerinden arındırılmasına ihtiyaç vardır. Devletlerin pedagojik

ideolojileri genellikle bireylerin normlara fazla sorgulama göstermeksizin uyması üzerine kuruludur. "Uyma" halini bozacak her türlü kültürel, sanatsal ve pedagojik oluşum birer tehdit unsuru olarak algılanabilmektedir. "İnsanların bazen uyumsuz olan en az iki hedefi takip etmesi söz konusudur. İnsanlar hem doğru hem de hoş olmayı istemektedirler" (Lord, 1997, s. 16). Ayrıca insanlar uyumak istediklerinde ve sosyal uyumu sürdürdüklerinde uygunluk üzerinde normatif bir etki meydana geldiğinden bahsetmekte, bazen insanlar kabul edilebilir davranışlar için çoğunluğun normlarına veya standartlarına uygun davrandığını, ancak uygunluk konusundaki bilgilendirici etkilerin, insanların gerçekleri doğru olarak anlamak ve algılamak istemeleri, bazen de kabul davranışları için çoğunlukla normlara veya standartlarına uydukları ve kabul ettikleri için konformizmin ortaya çıktığını ifade etmektedir (Lord, 1997).

Sonuç olarak her ne koşulda konformite ortaya çıkarsa çıksın konformizm sanatın özgür ve demokratik gelişimine ket vurması ile olumsuz etkilerini göstermeye başlamakta ve bunun sonucu olarak da kültürel yapılarda sorgusuz uyma eğiliminin yerleşik bir özellik haline gelmesi ile son bulmaktadır. Pedagojik yapıların da kültürel konformizme hizmet etmesi sanatın kültür ve pedagoji ile olan bağının kaos ortamında çözümlenmesi gereken bireyin marjinalliği ile kendisini nasıl topluma kabul ettirebileceği, toplumun sanat eğitimi ile marjinal düşünme seviyesinin artması ile siyasi ve ideolojik güçlerin karşısında nasıl bir duruş ve direnç sergileyebileceği gibi birçok pedagojik soru yığını ile karşı karşıya bırakmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç

Bu araştırmada kültürel konformizmin eleştirel sanat pedagojisi ile karşılaşması sonucunda konformik yapıların kültürel, toplumsal, pedagojik ve özellikle sanat eğitimi boyutları üzerindeki etki alanları ve kültürel formlara yansıma biçimleri açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Bulgular ışığında eleştirel sanat pedagojisinin kültürel konformizme ait eksenini çoklu-kültürel yapılanmaların ve içeriklerinin oluşturduğu tespit edilmiştir. Post-modern sanat eğitimi kapsamlarından biri olarak kabul edilen Eleştirel Sanat Pedagojisi'nin post-modern bağlamlarından biri olan konformizm kavramı içinde çoklu-kültürel sanat eğitimsel içerikleri şekillendirebilecek zengin bir içeriğe sahip olduğu kanısı güçlenmiş ve bu nedenle eleştirel sanat pedagojisinin çağdaş sanat eğitimi modellerine alt yapı oluşturabileceği fikri tespitlerle desteklenmiştir. Kültürel konformizm ve çoklu kültürel yapıları içeren yeni bir sanat eğitimi tasarımının kapsam ve muhtevasının eleştirel sanat pedagojisi bağlamında oluşturulabileceği sonucuna varılmıştır.

Kültürel konformizm kitlesel formasyon, yayılım, kitlesellik ve konformizm ile birlikte düşünülmesi gereken kavramlardır. Kültürel konformizmi yatay bağlamda ele aldığımızda toplumların içinde geleneksel davranış örüntüleri üzerinden beslendiğini ve sistemin ihtiyaçlarına cevap vermek üzere bir yayılım gösterdiğini ve yeni çoklu kültür formları ürettiğini görmekteyiz. Dikey bağlamda ele aldığımızda ise kültürel konformizmin çok-kültürlülüğün altında yer alan bir alt başlık olarak konumlandığını ve küresellik ile etkileşim boyutunun sanatı merkez alındığını söyleyebiliriz. Çalışma kapsamında konformizm-sanat-kültür bağlamının yatay tarafı eleştirilmeye çalışılmıştır. Kültürel konformizm yaşamımızın gayrimeşru bir otoritesi olarak kültürlerimizin geleneksel değerlerinin yıkımına yol açmakta ve

çoklu-kültürel yapılanmaların kapitalist amaçlarına hizmet etmektedir. Kültürel konformizmi güçlü kılmak için çoklu-kültürün, popüler kültür, medya kültürü, teknoloji kültürü, kitle kültürü gibi yeni kültürel formları sanatı bir güç ve etki unsuru olarak toplum yapısını dönüştürmek ve uysallaştırmak yönünde kullanmaktadır. Tablo. 2'de bulgular ışığında ortaya çıkan tespitlerin sonucu yer almaktadır.

Tablo 2: Kültürel Olguların Eleştirel Sanat Pedagojisi ile Kıyaslamaları

Kültürel Konformizm	Çok-Kültürlülük ve Çok-Kültürcülük	Çoklu-Kültür	Eleştirel Sanat Pedagojisi
Baskı vardır.	Hoşgörü vardır.	Baskı vardır.	Baskıya başkaldırı ve farklılıklara hoşgörü vardır.
Dışlayıcı Eleştiri	Birleştirici Eleştiri	Olumsuzlayıcı Eleştiri	Diyalektik Eleştiri
Farklı olan dışlanır.	Farklı olan benimsenir.	Farklı olan tüketilir.	Farklı olan zenginliktir.
Kültürel farklılık dışlanır.	Kültürel farklılık hoşgörü ile kabul edilir.	Kültürel farklılıklar yok edilir.	Kültürel farklılıklar ön plana çıkarılır.
İdeoloji baskındır.	İdeoloji baskındır.	İdeoloji baskındır.	İdeoloji sorgulanır.
Farklı sesler önemsizdir.	Farklı sesler değerlidir.	Farklı sesler aynılaştırılır.	Farklı sesler ön plana çıkarılır.
Homojenlik önemlidir.	Heterojenlik önemli Heterojen uyum vardır.	Homojenite esastır. Heterojenlik ideoloji uğruna önemli gibi gösterilebilir.	Homojenite ve heterojenite birlikte güçlüdür.
Çoğunlukta olan kültürler önemlidir.	Azınlık ve çoğunluk kültürler birlikte önemlidir.	Küresel kültür önemlidir.	Azınlık, çoğunluk, küresel kültürler eleştirilmeli.
Marjinallik önemsizdir.	Marjinallik kültürler içinde özümsebilir.	Marjinallik olumsuz yönde tüketilir.	Marjinallik bir güç olarak olumlanır.
Tabii olma, aidiyet, bağımlılık, otorite vardır.	Üstünlük yoktur. Eşit olmak vardır. Olumlu tabii olma durumu vardır.	Popüler, ideolojik ve ticari olan üstündür. Tabii olma konformist eğilimle yapılır.	Eşitlik önemlidir. Zorunlu tabii olma yoktur. Direniş vardır. Otoriteye karşı çıkılır.
Onaylanmak önemlidir	Onaylanmak önemlidir.	Onay mekanizması önemlidir.	Özgürlük önemlidir.
Gruplar önemlidir.	Gruplar önemlidir.	Sistemler önemlidir.	Bireyler önemlidir.
Geleneksel Eğitim yaklaşımı vardır.	Modern eğitim yaklaşımı vardır.	Post-modern eğitim yaklaşımı vardır.	Post-modern eğitim yaklaşımı vardır.

Tablo 2. tez çalışmasının dört temel kavramının benzerlikleri, farklılıkları ve karşılıklı döngüsel olarak birbirlerini etkilemeleri üzerine temellendirilmiştir. Bu kavramların merkezinde sanat ve sanat eğitimi yer almaktadır. Sanat eğitiminde deneyimlerimizi ve değerlerimizi kültürel faktörler daima etkilemektedir. Bu etkilenme süreci kültürel konformizm ile olan ilintisinde ele alındığında estetik bilinç düzeyi otoriteler, iktidarlar ve ideolojiler tarafından baskılanmakta psiko-sosyal yaşantılarımız sanat yolu ile konformizm düşüncesine hizmet eder hale getirilmektedir. Güç unsurunun yönü ve tesir alanında sanat eğitimi reformist bir yapılanma ile özgürleşme ve demokratikleşme yolunda her kültürün bireyine etnik kökleri ile sanatla kendilerini ifade etme ve güçlü kılma özelliği kazandırmaktadır.

Sanatın kalıplarını kontrol etmeye çalışan devlet yapıları, siyasi otoriteler, medya güçleri ve çoğunluk kültürlerinin hegemonyası altında sanatın ezilen kesimin haklarını savunabilmelerinde ve demokratik yaşam alanları oluşturulabilmesindeki katkısı eleştirel teorinin savunuları ile örtüşmekte ve eleştirel sanat pedagojisinin alt yapı oluşturacağı yeni post-modern sanat eğitimi modellerine zemin hazırlamaktadır. Eleştirel sanat pedagojisi almış bireyler kültürel belleklerine sahip çıkarak, kültürel değerlerini konformite nedeni ile birer dışlanma unsuru görmek yerine birer zenginlik ve güç unsuru olarak kullanabilmeyi öğrenmektedirler. Eleştirel sanat pedagojisi, sanat eğitiminin kültür ile temasını daha geniş ve esnek kılabilmenin olanaklılığını içermekte olduğu ve sanatın kültürel üretim mekanizmaları nitelemesi ile kültürün yapısal temellerine konformizm karşısında duruş ile tesir gücünün devam etmesi söz konusudur.

- Eleştirel sanat pedagojisi kültürel konformizm ve çoklu kültürel yapılanmaların bir karşıt söylemi olarak duruş sergilemektedir.
- Eleştirel sanat pedagojisi kültürel konformizmin destekçisi olan her türlü yapı, düşünce, kurum ve sosyal kuruluş karşısında sorgulayıcı yaklaşımı ile çoklu-kültürel yapıların zehirli yapılarına panzehir olma görevi üstlenmektedir.
- Eleştirel sanat pedagojisi her bireyi sanatçı olarak yetiştirmek amacıyla değildir. Çoklu-kültürel yapılanmaların kurgusallığı karşısında eleştirel sanat pedagojisinin özgürleştirici sanat öğretimi yönelimi her bireyi özgürlükçü,

anti-konformist ve demokratik, bilinçli vatandaşlar olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir.

- Çok-kültürlülük ve çok-kültürcülük çoktandır tartışılan bir kültürel etkileşim ve eğitsel yansılar ile gündeme gelirken çoklu-kültür içeriğinin henüz böyle bir kapsam oluşturacak ve yaygınlaşacak içeriklerinin önemli görülmediği düşünülmektedir.
- Dünyada ve ülkemizde çağdaş sanat eğitiminin gelecekçi tasarımları, profilleri ya da model oluşum süreçleri için dinamik altyapının kültür odaklı olacağı ve sanatın bu münasebetle eğitim tasarımlarının odağında yer alacağı düşünülmekte ve eleştirel sanat pedagojisi ile kültürel konformizmin çatışmasından çıkacak sonuçların vurgulanması gereği önemsenmelidir.

5.2 Tartışma

Tek tipleşme hedefli bir yayılım sergileyen küreselleşme, kültürel farklılıkları keskin kılan etnik yapılara ait genel niteliklerinin geleceğe taşınmasında bir engel teşkil etmektedir. Kültürel tek tipçiliğin toplumsallıktan evrenselliğe terfisini mümkün kılacak yeni motivasyonların da özellikle kültür olarak yerleşiklik kazanması ile yeni kültürel mücadele alanları ortaya çıkmış olmaktadır. Bu kapsamda küreselleşmenin evrensel kılmaya çalıştığı kültürel tek tipçiliği cevap olarak yerel kültürlerin direnişsel tek-tipçiliği arasında gerçekleşen gerilim, yeni konformizm kalıplarını da dinamik kılmıştır.

Kültür ve sanat arasındaki temel ayrımlardan biri olarak konformizmin kültür ile temaslandırılabilir özellikleri olduğu ancak sanat ile temaslandırılmasının sanatın doğası ile örtüşmediği ve karşıt bir duruş sergilediği düşüncesi ağırlık kazanmaktadır. Kültürün tanımsal ve tasnifsel zorluğu bu temasın daha da karmaşık hale gelmesine neden olmaktadır. Ancak kültür için tanım geliştirme ya da mevcut tanımlara bağlı kalmanın da üç doğrultuda tasnif imkânı söz konusu olmaktadır. Kültür için geleneksel tanımların sergilediği kalıpsallık, sabitlik ve klasik olma özelliklerinin bugüne kadar direnç sergileyebildiği noktadaki kanaatler zayıflamış durumdadır. İkinci tanımsal tasnif için “şimdi” odaklı bir ele alışa yöneldiğimizde ise, kültür için daha dinamik, daha temassal ve daha kavramsal motivasyonları mümkün kılabilir tanımlar konuşlandırmakta fazla zorlanılmadığı kanaatini ifade

edebiliriz. Üçüncü tasnif olarak “gelecek” ise tanım zorlamalarını ve kişisel bakış açılarını besleyen eğilimleri odak aldığından daha spekülâtif ve daha ihtimaller içereceği yönündeki kanaatleri zengin kılabilmektedir diyebiliriz. Kültürü homojenite ve heterojenite karakteristiği açısından benzerliklerin birlikteliği (homojenite) ile farklılıkların birlikteliği (heterojenite) ele alışlarında “benzerlik ve farklılıklar”dan ziyade “birliktelik” olgusu ile doğrudan ilişkilendirebiliriz.

Bu gün kültürün karşı (versus) ile karşıt (anti) kültür halinden bahsedilmesi sorunu da ortaya çıkmıştır. Karşı (versus) karşıt (anti) kültür arasındaki fark ele alındığında karşı kültür yön karşıtlığı, talep karşıtlığı, karşı karşıya kalma hadisesi olarak açıklanabildiği gibi bir diğer kültür ile diyaloga girmesini ve birbirlerinden farklı içeriklere sahip olmasından dolayı birisinin diğerlerinden üstün kılınması sürecini, münasebetini inceleyen bir süreci ifade etmektedir. Örneğin Anadolu kültürü ile batı kültürün birbirleri ile karşı karşıya olması organik bir çekimi, devam eden karşılıklı süreci açıklamaktadır. Anti kültürü değerlendirdiğimizde ise şu sonuca varmaktayız: Kültür, kalıpsal olarak kendi bünyesi içinde bir mensubiyet şuuru açısından kendisine karşıt kalıplar oluşumuna müsaade etmemektedir. Bir kültürel deformasyon ya da yok olma için mutlak surette karşıt bir kültür ile savaşımdan mağlup ayrılması gerekmektedir. Nihayetinde kültür politikalarının varlığını sorgulamak ihtiyacı doğmaktadır.

Kültür politikaları ile anlatılmak istenen kültürün politik bir saik (neden/güdü) olması ve politikaların kültürü/kültürleri biçimlendirme erki olarak hâkimiyet sergilemesi midir? Geleneksel kültür sahibi bir coğrafya ya da milletin bir kültür politikasına ihtiyacı olmayabilir. Ancak karşıt kültürler ile mücadelesinde bir direnç politikası geliştirebilir. Aksi durumda ise, (Amerika örneğinde olduğu gibi) heterojen nitelikler sergileyen ve bir şekilde birlikte yaşamak zorunda olan kültürlerin hayatiyeti ve diğerleriyle sağlıklı etkileşimi için kültür politikalarından bahsedebileceğimiz gibi yeni bir kültür inşası ya da kurgusu için de kültür politikaları işlenebilir. Günümüzün önemli kültür politikalarının başında çok-kültürlülük ve çok-kültürcülük yer almaktadır. Çok-kültürlülük kültürel politikalar ile iştilal içinde olmayı gerektiren bir kültürel yapı özelliği sergiler. Farklılıkları belirli tutmanın birtakım harç unsurlarının olması gerekir eğitim gibi coğrafya gibi. Yeni bir kültür inşa edilmek isteniyorsa ve kültürel bir kalıp geliştirmek isteniyorsa bu

kültürün siyasi, küresel ve medyatik olması kaçınılmazdır. Çok-kültürlülük için belirleyici noktanın “bir şekilde bir araya gelmiş kültürlerin içinde herhangi birinin hâkim kültür olmaması” ve karşılıklı tolerans anlayışlarının mevcudiyeti, 21. Yüzyılın küresel kültür savaşları temellendirmeleri ve yönelimlerine karşıt yerel reaksiyonlar biçiminde değerlendirilebilir. Bir arada olan kültürlerin tarihsel geçmişlerinin pekiştiriciliği yanında çağdaş dünyanın önemli gündemlerinden biri olan göç ve yeni azınlık oluşumlarının çok-kültürlülük ölçütleri farklılıklar gösterebilir. Bu değerlendirme ile ilgisinde çok-kültürlülük için bir “mensubiyet” zorlaması ya da “aidiyet” düşüncesini gerekli bir koşul olarak değerlendirmek de yanlış olacaktır. Çok-kültürcülük için ise belirleyici bir nokta tasvirinde dikkat çeken unsur, çok-kültürlülüğün üniter devlet yapısı ve yönetsel üst erk tarafından bir sistematik örgütlenme kamusalılığına taşınmasıdır diyebiliriz. Bir başka ifade ile çok-kültürcülük, kültürlerin bağımsız oldukları ama otorite yönlendirmeli etkileşimler ile politik kılınmasıdır.

Sanat, kültürel üretimin başlıca pratiklerinden biri olarak değerlendirildiğinde, kültür ile sanat ilişkisinin mekanik olduğu; kapsayan kapsanan ilişkisi olarak değerlendirildiğinde kültürün kapsayan, sanatın ise kapsanan olduğu; insan ya da toplum üzerinde tesir inşa etmenin gücü olarak değerlendirildiğinde kültür ve sanat ilişkisi, insana ya da topluma temas etmenin vasıtasının sanat olduğu söylenebilir. Sonuç olarak sanat, kültürü deneyimlemenin karşılığı olarak değerlendirebilir. Sanat kültür ve eleştirel pedagojiyi incelediğimizde ise eleştirel yaklaşımları meşru kılmanın malzemesinin, öncelikli olarak gelenekler üzerine odaklanmak olduğu sonucuna varılmaktadır. Eğer geçmişi yadsımak, geçmiş sabitleri değiştirmek, dönüştürmek istiyorsak ya da başka bir deyişle geleneksel kültürel formları yok etmek, zayıflatmak ya da geçersiz kılmak istiyorsak, eleştirel yaklaşımları kullanmak gibi bir amaç ile karşı karşıya kalmaktayız. Eskinin yerine ikame edilmek istenen her türden yenilik, eskiye yönlendirilmiş eleştirel tartışmalar, güdülemeler ya da kasıtlar ile gerekçelendirilmek zorunda bırakılmaktadır. Kültürün gelenekselliği de bu duruma maruz kalarak yeni kültürel formasyonların doğal hedefi konumunda yer almaktadır.

Çalışma süresince tespit edilen bulgular ışığında kültürün artık bir direnç odağı olmaktan öte direnç üreten yapılara dönüşmesi söz konusu olmaya başlamıştır.

Temelciliği ve belirleyiciliği açısında “kültür”ün sabit değerler oluşturuncağının yanında dinamik değer kaybı söz konusu olmakla birlikte konformik yapılar ile olan birlikteliği kültürün dönüşümlere direncini artırmakta olduğunu söyleyebiliriz. Konformizmin kültürel gerekçe ve sabitlerle olan paralel duruşu sanat ile olan etkileşimi ile çağdaş kültür içinde söz konusu olmaya başlamıştır. Çünkü sanat eğitimi alan birey non-konformist, anti-konformist, konformist sınıflamalarından her biri içinde kendini bulabilmektedir. Kapsayan kapsanan ilişkisi açısından bakıldığında kültür-sanat ve eğitim üçlüsünün direnç mekanizmaları, geliştirme olasılıkları ile konformizm-eleştiri ve yapılanma olguları arasında eleştirel pedagojiyi kapsayan bir bağ olasıdır. Bireylerin sosyalleşmeleri sonucu kültürel yapılanmalarındaki parçalanmalar ve entegreler onları konformiteye itmektir ve sanat eğitiminin bu noktada sınıflamalara karşı seçim gücünü sunan bir eleştirel sanat pedagojisi yoluna ihtiyacı vardır. Konformizm-sanat-pedagoji üçlüsünün tartışıldığı konuların ekseni çok-kültürlülük, çok-kültürcülük ve çoklu-kültür ile de ilişkili olmak durumundadır.

Çok-kültürlülük birlikte yaşayabilme yeteneğini kapsayan heterojen bir yapı olması sebebi ile türdeş gerekçeler değil çoğulcu gerekçeleri önemseyerek farklılıkları zenginlik olarak görmektedir. Bunun yanı sıra çok-kültürlülük sanat eğitiminde fırsat eşitliği ve standart birliği sağlayarak kendisinin sorgulanmasını geciktirebilmektedir. Eleştirel sanat pedagojisi çok-kültürlülüğün heterojen yapısını desteklemek ve önemsemekle birlikte eleştirilmesine de zemin sunmaktadır. Bu yönü ile eleştirel sanat pedagojisinin çok-kültürlülüğün küresel problematiğini yerel mecralarda kırmaya çalıştığını ileri sürebiliriz.

Farklı kültürlerin kendi öz değerleri ile eşit haklar içinde bir arada yaşamasını destekleyen, kozmopolit (çeşitli uluslardan barındıran) toplumsallık manasını taşıyan çok-kültürcülük savunusu ile bağlam tartışıldığında ise çok-kültürcülük sloganını çok-kültürlülüğün kendisinin geliştirdiğini görmekteyiz. Küreselleşme ve evrenselleşmenin mantığının içinde zaten çok-kültürcülük vurgusu hissedilmektedir. Çok-kültürcülük sorununun bu derece gün yüzüne çıkmasına sebebiyet veren şey; modernliğin evrensel birey hakları ile daha post-modern diyebileceğimiz grup hakları arasındaki gerilim olmuştur. Çok-kültürlülük, sosyal, kültürel, etnik, dilsel farklılıkların kamusal birlikteliğini simgelemek için kullanılmıştır. Çok-kültürlülük

teklifin ya da bütünlüğün yerine birliğin ya da birlikteliğin açılımını sunmaktadır. Bu yönüyle kültür çeşitliliğinden ziyade kültürel çeşitliliği belirginleştirmektedir.

Çok-kültürlülüğün yaşaması için kültürel olgunluk, yaygınlık ve mensubiyetlere saygı ve bundan yaşamsal örüntüler çıkarmak önemlidir. Çok-kültürlülük yalnızca etnik değil, yaşamsal tercihlerin, inançların ya da yönelimleri de kültürel form olarak ele alma gayretini sergilemektedir. Bir kültürel strateji temelini ifade eden çok-kültürcülük kültürel formasyonun geleceğe dönük perspektifini farklılıkların orijinalliğine göre oluşturmaktadır. Bunun da hayatiyeti, bu formasyonun yaşamasını olanaklı kılacak eğitim, sanat, politika gibi toplumsal olgulara çok-kültürcülüğün yerleştirilmiş olmasına bağlıdır.

Çoklu-kültür açısından tartıştığımızda ise çoklu- kültürel formların, anlık, kısa süreli, tüketimsel, nesnel, ticari, sanal olduğunu görmekteyiz ve büyük ölçüde standartlara bağımlı olmadığını söyleyebiliriz. Böyle olunca çoklu-kültürün olumsuz çağrışımlar içerdiği düşünülebilir. Sanat ile temasının da olumsuz durumlara işaret etmesi söz konusu olabilmektedir. Çoklu-kültür ve sanat eğitimi arasındaki en önemli temas noktası, çoklu kültürel formların biçimlenmesinde, yaygınlaşmasında ve tüketilmesinde tasarımın, sanatsal imgelemin ve estetiğin yeni ve farklı motivasyonlarının kullanılması olduğunu ileri sürebiliriz. Çoklu-kültürel sanat eğitimi kavramı bu çalışma için bir disiplin olarak değil yeni bir disiplinler pratik olarak ele alınmıştır.

Sanat devletlerin eğitim politikaları içinde kültürel konformizme zorunlu bir destek sağlama ile yükümlü tutularak özgün, orijinal ve demokratik doğasını kendi kendine asimile etmeye başlayan bir sistemin içine kendi kendini sokmaktadır. Bunu yaparken de kültürü de birer araç haline getirmekte ve kültürel konformizmin etki alanını genişletmektedir. Çoklu-kültür; çok-kültürlülük ya da çok-kültürcülük söyleminin dışında bir kültürel formasyon içermektedir. Çok-kültürlülük ve çok-kültürcülük her toplum için etkin olma potansiyelleri içermemesine rağmen yani içlerinde yer edinmemesine rağmen çoklu-kültür yerel kültürlerin içine sızmayı başarmakta ve kendi küresel kültürünü meşrulaştırmaktadır.

5.3 Öneriler

- “Çok-kültürlülüğü kullanarak eleştirel sanat pedagojisi ve konformizmin çatışmasında yeni bir sanat eğitimi modeli oluşturulabilir mi” sorusuna çoklu kültürel bir sanat eğitimi yapılanmasının çerçevesini belirleyerek cevap oluşturulabileceği düşünülmektedir.
- Kültürel yapılardaki konformist yapılanmaların analizinde demokratik açılımların gerçekleşmesi, kamusal alanların bireylerin iradesine ve özgür seçimine dönüştürülmüş demokratik alanlar olarak yeniden düzenlenebilmesi için, aklını özgürce kullanabilen çok-kültürlü yurttaş eğitimini hedefleyen eleştirel pedagojinin eğitim politikalarına yerleştirilmesi gerekmektedir. Sanat eğitiminin de bu gerekçeler doğrultusunda çoklu-kültürel sanat eğitimi oluşumlarının hedeflerini belirlemesi gerekmektedir.
- Konformizm kültürlerin içinde yerelleşmeye başladıkça yeni kültürel oluşumlarının varlığı söz konusu olmuştur. Bu kültürler çoklu-kültür üst başlığı altında ele alınmalıdır.
- Çoklu kültürler yerel kültürlerin yerelliklerini ve özgünlüklerini sünger gibi emerek bu özelliklerini yok etmeye programlanmış bir yazılım gibi kültürel sistemlerin içine yüklenmektedir. Sanat ve eğitimi bu kültürel müdahalede bir araç gibi kullanmaya çalışan ideolojiler ve yapılar karşısında eleştirel sanat pedagojisi sanatın ve bireylerin karşı gücünü ortaya çıkarmakta ve uysallaştıran onları konforme eden ve özgünlüklerini yok eden sistemlerin karşısında direniş göstermeye teşvik eden bir görev üstlenmelidir.
- Kültürel konformizmin kimlik ve benlik sorununu gündeme taşıması eleştirel sanat pedagojisinin çok-kültürlü eğitim ile olan ilişkisinin kurulmasını zorunlu kılmaktadır. Çünkü sanat eğitimi kendi başına bir kimlik tasarımı yaratma sürecini yapılandırmaktadır. Bu süreçte çok-kültürlülük kavramının yerinin, kültürel konformizm ve sanat eğitimi arasında ki konumunun belirlenmesi önemlidir.
- Konformizm eğitimin hassasiyetle değinilmesi gereken pedagojik bir konusudur. Eğitimin aktif bir nesnesi olarak işlenmelidir.
- Çoklu-kültür mutlak suretle pedagojik bir problematik potansiyele sahiptir. Sanat ile olan ilintisinde sanat eğitimsel potansiyele de sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenden dolayı kültürel içerikli sanat eğitimi bir takım

taksonomilere, kategorilere ya da önceliklere göre düşünülecekse bu gün çoklu-kültür sanat eğitimi ilk sırada yer almalıdır.

- Küresel tek-tipleşme sürecindeki yerel kültürleri ortadan kaldıran virüs kültür formları çoklu-kültür formlarıdır. Sanat eğitimi bu virüsün anti-virüsü olma görevini üstlenmelidir. Temelini eleştirel teoriden alarak yeni bir kültür odaklı sanat eğitimi modeli yapılanmasına gidilmelidir.
- Eleştirel pedagojinin sanat eğitiminde kültürel konformizmi pedagojik bir kapsam olarak ele alınmasına dikkat çekmek araştırmanın vurguladığı önemli noktalardan biridir. Ancak eleştirel teori ve ilgili çok kültürlü yaklaşımlar bazen öğrencilerin baskılarını kendi başlarına aşabileceği ve sosyal değişimi gerçekleştirebileceği konusunda hayalî, idealist ve pratik olmayan bir perspektif sağlaması yönüyle eleştirilebilir.
- Eleştirel sanat pedagojisi derslik içi ve derslik dışı iktidar ilişkilerine yönelerek; güç bağlamının yeniden üretimi arasında sanatla ilişki kurulmasını sağlamakta, ayrıca eğitim sürecinin tüm ideolojik, ekonomik ve güç aktörlerinin sanat eğitimi yolu ile irdelenmesine teşvik eden çok-kültürlü sanat eğitiminin bir haritasını bizlere sunmaktadır. Bu yönü ile çoklu-kültür sanat eğitimi ile ilişkilendirilmesi önemlidir.
- Küreselleşmenin ortaya koyduğu tek tipleşmeyle diğer kültürlerin dirençsel tek tipleşmesi arasındaki farktan bir direnç savaşı, çatışması, gerilimi ortaya çıkmaktadır. Yerel konformitenin küresel konformizme galip gelmesi gerekliliği söz konusudur. Pedagojik yapılanmalarla eleştirel pedagojinin sağlayabileceği belirli dirençlerle gündeme getirmek daha mümkündür.
- Çoklu-kültürel sanat eğitimi söylemi bir disiplin olarak değil yeni bir disiplinler pratik olarak ele alınarak sanatın pedagojik süreçleri içerisine yerleştirilmelidir.
- Eleştirel sanat pedagojisinin kültürel konformizm ile olan etkileşimi çoklu-kültürel yapılanmaların ve içeriklerinin ekseninde biçimlendirilerek sanat eğitiminde karşıt söylemlere hizmet edecek şekilde yeniden yapılandırmada bir kilit nokta olarak kabul görmelidir.

KAYNAKÇA

- Adorno, T. W. (2005). Kültür endüstrisini yeniden düşünmek. (E. Mutlu ev.). *Kitle İletişim Kuramları*, 240-249. Ankara: Ütopya Yayınevi
- Adorno, T. W. (2007). *Kültür endüstrisi*. Sanat Hayat Dizisi. (N. Ülner, M. Tüzel, E. Gen. ev.). İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Adorno, T. W. & Horkheimer M. (1993). *The culture industry*. Dialectic of Enlightenment. New York: Continuum.
- Akay, A. (2007). *Toplumbilim*. Görsel Kültür zel Sayısı Eylül, Sayı 22. Bağlam Yayıncılık.
- Allport, G. W. (1936). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Holt.
- Ameny-Dixon, G. M. (2008). Why multicultural education is more important in higher education now than ever: A global perspective. In N. Gardner, J. A. Jewler. & D. O. Barefoot (Eds.), *Your College Experience: Strategies for Success*. Boston, MA: Wadsworth Cenage Learning. 1-9. Eriim adresi: <http://nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Ameny-Dixon%2C%20Gloria%20M.%20Why%20Multicultural%20Education%20is%20More%20Important%20in%20Higher%20Education%20Now%20than%20Ever.pdf>
- American Psychologist (2003). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. *August*, 58(5): 377-402. doi: 10.1037/0003-066X.58.5.377
- Anadol, C. ve Abbasova, N. (2002). *Türk kültürü ve medeniyeti*. İstanbul: etin Matbaacılık.
- Anderson, G. L. & Irvine, P. (1993). *Informing critical literacy with ethnography*. C. Lankshear & P. L. McLaren, (Ed.) *Critical literacy: Politics, praxis, and the post modern*. 81-104. Albany, NY: Suny Press.

- Andrabi, S. G. (2013). Critical pedagogy and artist-teacher. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Syed_Andrabi4/publication/260979445_Critical_Pedagogy_and_Artist-Teacher/links/00b49532c839386bd9000000/Critical-Pedagogy-and-Artist-Teacher.pdf?origin=publication_detail
- Anning, B. (2010). Embedding an Indigenous Graduate Attribute into University of Western Sydney's Courses. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 39(S1), 40-52. doi:10.1375/S1326011100001125
- Apte, M. (1994). Language in sociocultural context. In R. E. Asher (Ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics, Vol. 4: 2000-2010*. Oxford: Pergamon Press.
- Asch, S. E. (1955). Opinions and social pressure. *Scientific American*, 193(5), 31-35. <http://dx.doi.org/10.1038/scientificamerican1155-31>
- Auerbach, E. (1995). Deconstructing the discourse of strength in family literacy. *Journal of Literacy Research*, 27(4), 643-661. Erişim adresi: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1080/10862969509547903>
- Avruch, K. (1998). *Culture and conflict resolution*. Washington DC: United States Institute of Peace Press.
- Aykut, A. (2013). Güncel sistemden estetik eğitime bir öneri: görsel kültür kuramı. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/9 Summer*, 705-714, Ankara. doi:10.7827/TurkishStudies.5280
- Bailey, M. (2003). *What does research tell us about how we should be developing written composition?*. Raising Standarts in Literacy. Ros Fisher, Grek Brooks & Maureen Lewis (Ed.) Language and Literacy in Action Series. London and New York: The Routeledge Falmer Reader in Language and Literacy.

- Ballengue-Morris, C., & Stuhr, P. (2001). Multicultural art and visual cultural education in a changing world. *Art Education*, 54(4), 6-13. doi:10.2307/3193897
- Baltacı, H. (2013). *Çocuğun yaratıcılık performansında görsel değerlerin yeri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp#top2>
- Banks, J. (1993). Multicultural education: development, dimensions, and challenges. *The Phi Delta Kappan*, 75(1), 22-28. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/20405019>
- Banks, J. A. (2006). *Cultural Diversity and education: foundations, curriculum, and teaching*. 5th ed. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Barber, B. R. (1996). *Jihad vs. McWorld*. New York: Ballantine Books.
- Barker, K. (2010). *Visual culture art education: critical pedagogy, identity formation and generative studio practices in art*. (Yayımlanmamış Sanatta Mezuniyet Tezi). Department of Art, Boise State University. Erişim adresi:
- Barnard, M. (1998). *Art, design and visual culture: An introduction*. New York: St. Martin's Press.
- Basso, K. H. (1996). *Wisdom sits in places: landscape and language among the western apache*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Bauman, Z. (2017). *Sosyolojik düşünmek*. (A. Yılmaz, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Bauman, Z. (2006). *Çokkültürlülük bilmecesi*. Ulusal, Etnik ve Dinsel Kimlikleri Yeniden Düşünmek. (I. Demirkan, Çev.). Ankara: Dost Kitabevi.
- Beagles, J. (2010). In a class of their own. *The Incomprehensiveness of Art Education. Variant*, 39/40, 31-35. Erişim adresi: http://www.variant.org.uk/pdfs/issue39_40/Variant39_40.pdf

- Bednar, J. & Bramson, A. & Jones-Rooy A. & Page, S. (2016). Conformity, consistency, and cultural heterogeneity. *American Political Science Association*, 1-36. doi:10.1.1.544.3204
- Bedrosian, A. & Jackson, B. (1958). Intellectual conformity: not the answer. *The Journal of Higher Education*. 29(7), 381-385. doi:10.2307/1978754
- Bernheim, D. (1994). A theory of conformity. *Journal of Political Economy*. 102(5): 841-877. doi: 10.1086/261957
- Bertalanffy, V. L. (1972). *General systemic theory: a critical review*. Beishon, H. And Peters (Ed.). G. Systems Behaviour. London: Open University Press.
- Bishop, E. (2014). Critical literacy bringing theory to praxis. *University of Pittsburgh. Journal of Curriculum Theorizing*, 30(1), 51-63. Erişim adresi: <http://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/view/457/pdf>
- Bolaños, P. A. (2007). The critical role of art: Adorno between utopia and dystopia. *Kritike: an Online Journal of Philosophy*. 1(1), 25-31. doi: 10.25138/1.1.a.2
- Bottomore, T. (1997). *Frankfurt okulu*. (A. Çiğdem, Çev.) Ankara: Vadi Yayınları.
- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural productions*. New York: Columbia Universtiy Press.
- Bret, M. (1988). Procedural art with computer graphics technology. *Leonardo*, 21(1). 3-9. doi: 10.2307/1578408
- Canatan, K. (2002). Hollanda'da çokkültürlü toplum tartışmaları ve karşı-çokkültürcü söylemin analizi. *Avrupa Günlüğü, Sayı 2*, 317-332, Berlin.
- Canatan, K. (2009). Avrupa toplumlarında çokkültürcülük: sosyolojik bir yaklaşım. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 80-97. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/4398>
- Carson, D. & Lester D. F. (1995). *Shared differences. multicultural media & practical pedagogy*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.

- Cevizci, A. (2010). *Paradigma Felsefe Sözlüğü*, İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Chan, S. (1994). Asian pentecostalism, social concern and the ethics of conformism. *Transformation, Sage Publications, Ltd. January*, 11(1), 29-32. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/43054925>
- Charles, R. G. (1999). Performance art as critical pedagogy in studio art education. *Art Journal*, 58:1, 57 - 62. doi: 10.2307/777882
- Clegg, J. M. & Wen N. J. & Legare, C. H. (2017). Is non-conformity weird? Cultural variation in adults' beliefs about children's competency and conformity. *Journal of Experimental Psychology: General American Psychological Association*, 146(3), 428–441. doi: 10.1037/xge0000275
- Collins, G. C. (1981). Feminist approaches to art education. *the journal of aesthetic education, Special Issue: INSEA, Art, Ideology, and Aesthetic Education (April) 15(2)*, , 83 - 94. doi: 10.2307/3332244
- Cook, P. G. (2009). The rhetoricity of cultural literacy. Pedagogy: critical approaches to teaching literature. *Language, Composition, and Culture, Duke University Press.* 9:3, 487-500. Erişim adresi: https://paulgcookorg.files.wordpress.com/2017/07/the_rhetoricity_of_cultural_literacy_pe.pdf
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çelik. H. (2008). Çokkültürlülük ve Türkiye'deki görünümü. *Çokkültürlülük ve Türkiye'deki Görünümü. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (15), 319-332. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/sosbilder/issue/23135/247110>
- Çiçek, F. (2000). Hiçlikten varlığa kadın sanatı. *Cumhuriyet Pazar Dergi Eki, Sayı: 740, 28 Mayıs*, 10-11. Erişim adresi: <http://www.filizen.com/cumhuriyet.html>

- Darts, D. (2004). Visual culture jam: Art, pedagogy, and creative resistance. *Studies in An Education A journal of Issues and Research*, 45(4). 313 - 327. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/1321067>
- DeBiaso, Francesca. (2012). Judy Chicago: Visions for Feminist Art. *The Cupola, Scholarship at Gettysburg College, Student Publications, Spring*. Erişim adresi: http://cupola.gettysburg.edu/student_scholarship/6
- DeFrancesco, I. (1959). A New Dimension for Art Education. *National Art Education Association. Art Education, Jun.*, 12(6), 8-21. Erişim adresi: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00043125.1959.11651159>
- Dellaloğlu, B. (2007). *Frankfurt Okulu'nda sanat ve toplum*. İstanbul: Say Yayınları.
- Desai, D. & Chambers. G. (2007). Notes for a dialogue on arts education in critical times. *Art Education. Research Library. Sep 60(5)*, 6-12. Erişim adresi: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00043125.2007.11651118?journalCode=uare20>
- DeWaters, J. & Powers, S., & Graham, M. (2007). Developing an energy literacy scale. *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings*. Erişim adresi: <https://experts.syr.edu/en/publications/developing-an-energy-literacy-scale-2>
- Dewey, J. (2005). *Art as Experience*. New York: Penguin Group.
- Diame, M. (2011). *Traditional culture and educational success in sénégal, West Africa*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). The Department International Studies University of Oregon. Erişim adresi: https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11518/Diame_Maguette_ma2011sp.pdf?sequence=1
- Dolby, N. (2003). Popular culture and democratic practice. *Metapress Harvard Education Publishing group. Harvard Educational Review 73(3)*, 258-284. doi: 73.3.1225466106204076

- Dollot, L. (1990). *Kitle kültürü ve bireysel kültür*. Cep Üniversitesi, (Ö. Nudralı, Çev.). İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Doytcheva. M. (2009). *Çokkültürlülük*. (T. Akıncılar Onmuş, Çev.). İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Duncum, P. (2002). Clarifying visual culture art education. *Art Education*, 55(3), 6–11. doi: 10.2307/3193995
- Duncum, P. (2001). The impact of visual culture on art education. *Studies in Art Education*. 43(2), 3-16. doi:10.1080/00393541.2004.1165177
- Duncum, P. (2001b). The theories and practices of visual culture in art education. *arts education policy review*, 105(2), 19-25. Erişim adresi: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10632910309603458?journalCode=vaep20>
- Education Audiovisual and Culture Executive Agency (2009). Avrupa'da okullarda sanat ve kültür eğitimi. *Avrupa Komisyonu. Aralık*. Erişim adresi: http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Avrupada_okullarda_sanat_ve_kultur_egitimi/Avrupada_okullarda_sanat_ve_kultur_egitimi_highlights.pdf
- Eisner, E. W. (2004). What can education learn from the arts about the practice of education?. *International Journal of Education & the Arts*, 5(4). 1-13. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ808086>
- Eker, M., Beşer, S. Y. ve Bedel, S. (2014, Mayıs). Genç kültür ile gençlik kültürü etkileşimi: kültür savaşlarının tutsak gönüllüleri. *Gençlik ve Kültürel Mirasımız Uluslararası Kongre, Samsun / Türkiye. Samsun: Ceylan Ofset Baskı, Ağustos*. 13-20. Erişim adresi: <http://genclikbirikimi.org/kunye-29447-genc-kultur-genclik-kulturu-etkilesimi-kultur-savaslarinin-tutsak-gonulluleri-makale>
- Eker. M. ve Demir. H. (2011). Yeni sanat pedagojisinde bir eksen: eleştirel pedagojinin kültür üreticilerine bakışı. *ICONTE, 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya*,

426-434. Erişim adresi: https://updoc.site/download/yen-sanat-pedagojisinde-bir-eksen-eletirel-pedagojinin-kltr_pdf

Erdoğan. İ. ve Korkmaz. A. (2005). *Popüler kültür ve iletişim*, Ankara: Pozitif Matbaacılık.

Erkal, E. M. (1994). *İktisadi kalkınmanın kültürel temelleri*. İstanbul: Derin Yayınları.

European Science Foundation (2013). Cultural literacy in Europe today. *Science Policy Briefing, January. Experimental Psychology: General American Psychological Association*, 146(3), 428–441. Erişim adresi: http://archives.esf.org/fileadmin/Public_documents/Publications/spb48_Cultural_Literacy.pdf

Feist, G. J. & Brady, T. R. (2004). Openness to experience, non-conformity, and the preference for abstract art. *Baywood Publishing Co., Inc. Empirical Studies Of The Arts*, 22(1), 77-89. Erişim adresi: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2190/Y7CA-TBY6-V7LR-76GK?journalCode=arta>

Feldman. S. (2003). Enforcing social conformity: A theory of authoritarianism. *Political Psychology*, 24(1), 41-74. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/3792510>

Ferrarelli, M. (2007). Children's literature and gender: A critical approach. *Centre for the Study of Social and Global Justice*, 1(1), 63-68. doi: 10.1111/0162-895X.00316

Ferrarotti. F. (1994). Beyond the authoritarian personality: Adorno's demon and its liberation. *International Journal of Politics, Springer, Culture, and Society, Autumn*, 8(1), 105-127. Erişim adresi: https://www.jstor.org/stable/20007175?seq=1#page_scan_tab_contents

Fessler, D. T. (2004). Shame in two cultures: Implications for evolutionary approaches. *Journal of Cognition and Culture* 4.2, Koninklijke Brill NV,

Leiden. 207-262. Erişim adresi: <http://www.danielmtfessler.com/wp-content/uploads/2013/12/Fessler-2004-Shame-in-Two-Cultures.pdf>

Festinger, L. (1957). *A Theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Fiske, A. K. & Markus, H. R. & Nisbett, R. E. (1998). *The cultural matrix of social psychology*. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, ve G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology*, New York: McGraw-Hill.

Flavell, H. & Thackrah, R. & Hoffman, J. (2013). Developing indigenous Australian cultural competence: A model for implementing indigenous content into curricula. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 4(1), 39-57. Erişim adresi: <https://ojs.deakin.edu.au/index.php/jtlge/article/view/560>

Frazier, N. & Sadker, M. (1973). *Sexism in school and society*. Critical Issues in Education. New York: Harper & Row.

Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. New York: Teacher College Press.

Freire, P. (1972). *Cultural action for freedom*. Harmondsworth: Penguin.

Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum Books.

Freire, P. (1993). *Pedagogy of the city*. New York: Continuum Books.

Freire, P. & Macedo, D. (1998). *Okuryazarlıklar, sözcükleri ve dünyayı okumak*. (S.Ayhan, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.

Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

Fromm E. (1995). *Çağımızın özgürlük sorunu*. (B. Güvenç Çev.). Ankara: Gündoğan Yayınları.

- Gençtan, E. (1982). *Çağdaş yaşam ve normal dışı davranışlar*. Ankara: Maya Matba ve Yayıncılık.
- Gérin-Lajoie, D. (2008). *Educators' discourses on student diversity in Canada: Context, policy and practice*. Toronto: Canadian Scholars Press.
- Ghosh, R. (2002). *Redefining multicultural education*. Scarborough: Nelson Thomson Learning.
- Gibson, J. L. (1992). The political consequences of intolerance: cultural conformity and political freedom. *American Political Science Association. The American Political Science Review*, 86(2). Jun., 338-356. doi: 10.2307/1964224
- Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*. H. Özel ve C. Güzel (Ed.). İstanbul: Ayraç Yayınları.
- Gil-White F. & J. (2005). How Conformism creates ethnicity creates conformism (and Why this Matters to Lots of Things). 88(2), 189-237. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/pdf/27903926.pdf>
- Giroux, H. A. & Simon, R. I. (1988). Schooling, popular culture, and a pedagogy of possibility. *The Journal Of Education, Literacy, Culture, And The Dilemmas Of Schooling*, 170(1), 9-26. Erişim adresi: <https://uniteyouthdublin.files.wordpress.com/2015/01/giroux-and-simon-schooling-popular-culture-and-a-pedagogy-of-possibility.pdf>
- Giroux, H. A. (1988). *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Giroux, H. A. (1992). *Border crossing, cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge
- Giroux, H. A. (2000). *Impure acts: The practical politics of cultural studies*. New York: Routledge.
- Giroux, H. A. (2014). When schools become dead zones of the imagination: a critical pedagogy manifesto. *Policy Futures in Education*. 12(4), 491-499.

Erişim adresi:
https://www.jstor.org/stable/44075305?seq=1#page_scan_tab_contents

Giroux, H.A. & McLaren, P. (1989). *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle*. Albany, NY: State University of New York Press.

Glazier, N. (1997). *We are all multiculturalists now*. Cambridge: Harvard University Press.

Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Golomshtok, I. & Glezer, A. (1977). *Soviet art in exile*. New York: Random House.

Golomstock, I. (1990). *Totalitarian Art in the Soviet Union, the Third Reich, Fascist Italy and the People's Republic of China*. London: Collins Harvill Press.

Gombrich, E. H. (1992). *Sanatın öyküsü*. (B. Cömert Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Goodman, J. (1989). Education for critical democracy. *The Journal of Education, Trustees of Boston University. Language, Culture and Schooling* 171(2), 88-116. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/42742153>

Graham, M. A. (2007). Art, ecology and art education: Locating art education in a critical place-based pedagogy. *Studies in Art Education National Art Education Association A Journal of Issues and Research*, 48(4), 375-391. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/25475843>

Gray, C. (2004). Joining-up or tagging on? The arts, cultural planning and the view from the below. *Public Policy and Administration*, 19(2), 38-49. Erişim adresi: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/095207670401900206>

Greene, M. (1991). *Texts and margins*. Harvard Educational Review. 61(1), 27-39. Erişim adresi: <https://www.americansforthearts.org/by-program/reports-and-data/legislation-policy/naappd/texts-and-margins>

- Grossberg, L. (1986). *Teaching the popular*. In C Nelson. *Theory in the Classroom*, Urbana: University of Illinois Press.
- Grossberg, L. (1992). *We gotta get out of this place: Popular Conservatism and Postmodern Culture*. New York: Routledge.
- Grumet, M. (1988). *Bitter milk: Women and teaching*. Amherst: The University of Massachusetts Press.
- Gutman, A. (1999). *Democratic education*. Princeton: Princeton University Press.
- Güvenç, B. (1985). *Kültür konusu ve sorunlarımız*. İstanbul: Remzi Kitabevi, Evrim Matbaacılık.
- Halbert, K. & Chigeza, P. (2015). Navigating discourses of cultural literacy in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(11), 155-168. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083396.pdf>
- Hall, S. (1992). *The new ethnicities*. In J. Donald and A. Rattansi (Ed.) *Race, Culture and Difference*. London: Sage
- Hançerlioğlu, O. (2010). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hannerz, U. (2003). Macro-scenarios. *Anthropolgy and debite over contemporary and future worlds. Socical Antgropolgy*, 11(2), 169-187.
- Haviland, W. A. (2002). *Kültürel antropoloji*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Henrich, J. & Boyd, R. (1998). The evolution of conformist transmission and the emergence of between-group differences. *Evolution and Human Behavior*, 215-241. Erişim adresi: <http://www2.psych.ubc.ca/~henrich/Website/Papers/H&B98clean.pdf>
- Hickman, R. (2005). *Critical studies in art & design education*. USA: Intellect Books.
- Hirsch, E.D. Jr. & Kett, J.F. & Trefil, J. (2002). *The new dictionary of cultural literacy*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.

- Hirsch, E. D. Jr. (1987). *Cultural literacy: What every American needs to know*. New York: Vintage Books.
- Hoffa, H. E. (1960). The relationship of art experience to conformity. *Studies in Art Education, National Art Education Association*, (Spring), 1(2), 35-41. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/1319846>
- Hofstede, G. (1994). The business of international business is culture. *International Business Review* 3(1), 1-14. doi: 10.1016/0969-5931(94)90011-6
- Hogg, T. C. & McComb, M. R. (1969). Cultural pluralism: Its implications for educations. *Educational Leadership December*, 27(3). 235-238. Erişim adresi: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_196912_hogg.pdf
- Hoggart, R. (1998). *Literacy is not enough: essays on the importance of reading. critical literacy and critical reading*. Cox B. (Eds.) Manchester: Manchester University Press and Book Trust.
- Holden, J. (2015). *The ecology of culture a report*. Arts and Humanities Research Council's Cultural Value Project. January. 1-43. Erişim adresi: <https://ahrc.ukri.org/documents/project-reports-and-reviews/the-ecology-of-culture/>
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress education as the practice of freedom*. New York, London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Hooks, B. (2000). *Feminism is for everybody*. Cambridge MA: Passionate Politics. South and Press.
- Horkheimer, M. (2010). *Akıl tutulması*. (O. Koçak, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Howard, T. (2010). *Why race and culture matter in schools: Closing the achievement gap in America's classrooms*. New York: Columbia University.
- Hughes, J. (2004). Unspeakable Utopia: Art and the Return to the Theological in the Marxism of Adorno and Horkheimer. *Wiley, Cross Currents, Messianism*,

Utopia, and the Future of History, Winter. 53(4), 475-492. Erişim adresi:
<https://www.jstor.org/stable/24460491>

Huntington, S. P. (1973). The change to change, modernization, development and politics. *Apr. New York*, 3(3), 283-322. doi: 10.2307/421470

IFLA / UNESCO, (2011). *Çok kültürlü kütüphane hizmetleri: kültürler arasında iletişime açılan kapı*. Çok Kültürlü Kütüphane Bildirisi. Erişim adresi:
https://www.ifla.org/files/assets/library-services-to-multicultural-populations/publications/multicultural_library_manifesto-tr.pdf

IFLA / UNESCO, (2009). International federation of library associations and Institutions (ifla) multicultural library manifesto. *General Conference, 35 C/51, September. Paris.* Erişim adresi:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001843/184302e.pdf>

Igoudjil, M. K. (2017). Rethinking multiculturalism in education. American multiculturalism in context. Views from at Home and Abroad. *UK: Cambridge Scholars Publishing Sami Ludwig (Eds.)*. 303-315. Erişim adresi:
<http://www.cambridgescholars.com/download/sample/63587>

Janks, H. (2013). Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry, June, 4(2)*, 225–242. doi: 10.3402/edui.v4i2.22071

Jenks, C. (1995). *The centrality of the eye in vestern culture*. Visual Culture. London & New York: Routledge.

Kahveci, M. (1998). 21. Yüzyıla girerken geleneksel Türk el sanatları. *Folkloristik. Kültür Bakanlığı, HAGEM*, 387-397. Erişim adresi:
http://turkoloji.cu.edu.tr/HALKBILIM/mucella_kahveci_21.yuzyila%20girerken_geleneksel_turk_el_sanatlari.pdf

Kaya, A. ve Tarhanlı, T. (2005). *Avrupa birliği bütünleşme sürecinde yurttaşlık, çokkültürcülük ve azınlık tartışmaları: Bir arada yaşamının siyaseti*. Türkiye’de Çoğunluk ve Azınlık Politikaları: AB Sürecinde Yurttaşlık Tartışmaları içinde. İstanbul: Tesev Yayınları.

- Kellner, D. (1998). Multiple Literacies and critical pedagogy in a multicultural society. *Educational Theory, March*, 48(1), 103-122. Erişim adresi: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1741-5446.1998.00103.x>
- Kellner, D. (2002). Critical perspectives on visual imagery in media and cyberculture. *Journal of Literacy Spring*. 22(1), 81-90. Erişim adresi: https://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/essays/2008_Kellner_VISUALLITcritical.pdf
- Kellner, D. & Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option Overview of media education in the U.S. and abroad. *Media Literacy is Elementary Teaching Youth to Critically Read and Create Media- Second Edition, Springer*. 1(1), 59–69. doi: 10.1007/s11519-007-0004-2
- Kim, H. & Markus, H. R. (1999). Deviance or uniqueness, harmony or conformity?: a cultural analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. October, 77(4), 785-800. doi: 10.1037/0022-3514.77.4.785
- Kincheloe, J. (2008). *Knowledge and critical pedagogy 1*. Peter Lang (Eds.). New York: Springer Science + Business Media B.V.
- Kincheloe, J. & Steinberg, S. (1997). *Changing multiculturalism*. London: Open University Press.
- Kömeçoğlu, U. (2002). Oryantalizm, belirsizlik, tahayyül, 11 Eylül. *Doğu Batı Düşünce Dergisi, Sayı 20. Oryantalizm 2*. 33-51
- Kroeber, A. L. & Kluckhohn, C. (1952). Culture: a critical review of concepts and definitions. *Papers*, 47(1). Cambridge, Mass.: Peabody Museum of Archaeology and Ethnology. Harvard Univ. Erişim adresi: <http://www.pseudology.org/Psychology/CultureCriticalReview1952a.pdf>
- Kuran, T. (1995). *Private truths and public lies: the social consequences of preference falsification*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü yurttaşlık*. (A. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Ayrintı Yayınları.

- Lacorne, D. (1997). *La crise de l'identite Americaine*. Du melting-pot au multuculturalisme, Paris: Fayard.
- Lajevic, L. (2013). The lost and found space of the arts in education. *International Journal of Education Through Art, Intellect*. 9(1), 41-54. doi: 10.1386/eta.9.1.41_1
- Langer, J. A. (1991). Literacy and schooling: A sociocognitive perspective. In E. H. Hiebert (Eds.), *Literacy for a diverse society: Perspectives, practices, and policies*. New York: Teachers College Press. 9-39. Erişim adresi: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1033.9921&rep=rep1&type=pdf>
- Lansing, K. M. (1958). The adolescent and art education. *National Art Education Association. Art Education, Jun.*, 11(6), 12-13. doi: 10.2307/3184381
- Larsen, K. S. (1974). Conformity in the Asch experiment. *Journal of Social Psychology*, 94, 303-304. doi: 10.1080/00224545.1974.9923224
- Lee, C. J. (2011). Myths about critical literacy: What teachers need to unlearn. *Journal of Language and Literacy Education*. 7(1), 95-102. Erişim adresi: http://jolle.coe.uga.edu/archive/2011_1/lee.pdf
- Lenin, V. İ. (2008). *Sanat ve edebiyat üzerine*. (E. Aksu, Çev.). Payel - Sanat Kuramı Kitapları Dizisi.
- Leslie E. (2000). *Walter Benjamin: Konformizmi alt etmek*. (E. Çaça, Çev.). İstanbul: Habitus Yayıncılık.
- Lewison, M. & Leland, C. & Harste, J. (2008). *Creating critical classrooms: K-8 reading and writing with an edge*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lord, C. (1997). *Social pyschology*. Philadelphia: Harcourt Brace College Pulbishers.
- Lunn, E. (1995). *Marksizm ve modernizm*. (Y. Alogan. Çev.). İstanbul: Alan Yayınları.

- Mackey, M. (2004). *Literacies across media: Playing the text*. Grainger, T. (Ed.) Reader in Language and Literacy. New York: Routledge Falmer.
- Malinowski, B. (1944). *A Scientific Theory Of Culture*. Chapel Hill: University Of North Carolina Press.
- Mamur, N. (2014). Post-modernizmin sanat eğitime yansıma biçimleri görsel kültür ve eleştirel pedagoji. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 15, Sayı 2, Ağustos, 59-77*. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aeukefd/article/view/5000086759>
- Mann, L. (1981). Cross cultural studies of small groups. In H. C. Triandis & R. Brislin (Eds.), *Boston, MA: Allyn & Bacon. Handbook of cross-cultural psychology. Vol.5, 155-209*. Boston: Ally and Bacon Press.
- Matsumoto D. (1996). Culture and self: an empirical assessment of Markus and Kitayama's theory of independent self-construals. *Asian Journal of Social Psychology, 289-310*. doi: 10.1111/1467-839X.00042
- Matsumoto D. (2007). Culture, context, and behavior. *Journal of Personality, 75:6, December Blackwell Publishing. 1285-1320*. doi: 10.1111/j.1467-6494.2007.00476.x
- May, S. & Sleeter, C. (2010). *Critical multiculturalism: Theory and praxis*. New York: Routledge.
- McLaren, P. (2009). Critical pedagogy: A look at the major concepts. *Darder, A., Baltodano, M., & Torres R. (Eds.) Critical Pedagogy Reader. 61 - 83*. New York: Routledge. Erişim adresi: <https://cidocstudents2012.wikispaces.com/file/view/Critical+Pedagogy+Major+Concepts.pdf>
- Meek, M. (1991). *On being literate*. London: Bodley Head.
- Mills, A. & Rice, P. (1982). Quizzing the popular. *Screen Education (SE) and Screen Education Notes (SEN), Winter 1971/72 to Winter 1981/82. No: 1-4, 15-25*.

- Mirzoeff, N. (1999). *An introduction to visual culture*. New York: Routledge, Taylor Francis Group.
- Modood. T. (2014). *Çokkültürcülük, bir yurttaşlık tasarımı*. (İ. Yılmaz, Çev.). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Morgan, W. (1997). *Critical literacy in the classroom; the art of the possible*. London: Routledge.
- Morrell, E. (2002). Toward a critical pedagogy of popular culture: literacy development among urban youth. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, Wiley on behalf of the International Literacy Association*, 46(1), 72-77. Erişim adresi: http://filameducation.com/wp-content/uploads/critical_pedagogy_of_pop_culture.pdf
- Mouffe, C. (2007). Artistic activism and agonistic spaces. *Art & Research* 1(2), 1-5. Erişim adresi: <http://www.artandresearch.org.uk/v1n2/mouffe.html>
- Murray D. R. & Trudeau, R. & Schaller, M. (2011). On the origins of cultural differences in conformity: Four tests of the pathogen prevalence hypothesis. *SAGE. Personality and Social Psychology Bulletin* 37(3), 318 –329. doi: 10.1177/0146167210394451
- Mutlu, E. (2004). *İletişim sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Nachbar J. & Lause, K. (Ed.). (1992). *Popular culture: An Introductory text*. . Australia: Bowling Green State University Popular Press.
- Niedzviecki, H. (2009). *Ben özelim*. (S. Erduman Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. Lacivert Kitaplar.
- North, D. (1990). *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norton, B. (2007). Critical literacy and international development. *Centre for the Study of Social and Global Justice*. 1(1), 6-15. Erişim adresi: https://docs.ufpr.br/~clarissa/pdfs/CLdevelopment_Norton2007.pdf

- O'Neill B. & Barnes. C. (2008). *Media literacy and the public sphere: a contextual study for public media literacy promotion in Ireland report*. Centre for Social and Educational Research Dublin Institute of Technology. Ireland: Media Research Funding Scheme.
- Oktay, A. (2002). *Popüler kültürler*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Oxford Worldpower Dictionary (2012). In. M. Steel (Eds.). England: Oxford University Press.
- Öner, M. Y. (1981). Kültürleme kültürlenme süreci. *Ege mimarlık Dergisi, KATILIM özel sayısı*, 29-32. Erişim adresi: <http://egemimarlik.org/1991-3/29.pdf>
- Özdamar, K., Odabaşı, Y., Hoşcan, Y., Bir, A. A., İftar, G. K., Özmen, A., Uzuner, Y. (1999). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. *Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1081. Açıköğretim Fakültesi Yayınları No:60. Eskişehir*.
- Özgür, Ö. (2010). Çokkültürcü sosyal hizmet: Eleştirel bir bakış. *Toplum ve Sosyal Hizmet, Ekim*. 21(2), 89-104. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423931264.pdf>
- Özkan, D. (2012). Modern sanatta öznelarasılık, refleksivite ve tamamlanabilirlik. *Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi Aralık, Sayı 3*. Erişim adresi: <http://dspace.marmara.edu.tr/handle/11424/3568>
- Poly Culture Group Corporation (2016). *Poly culture group corporation limited interim report*. China Poly Group Corporation, Hong Kong. Erişim adresi: http://www.polyhongkong.com/a_images/files/2016092645929.pdf
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek*. (B. Tanrıseven, Çev.). Ankara: Phoenix Yayınları.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative research and evaluation methods*. CA: Sage Publications.

- Peabody, D. (1985). *National characteristics*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Peck, B. A. (2013). *Postmodern art education: Voices And Practices Of Select Secondary Teachers*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dr. Kathleen Unrath, Dissertation Supervisor, University of Missouri–Columbia.
- Perrin, S. & Spencer, C. P. (1981). Independence or conformity in the Asch experiment as a reflection of cultural and situational factors. *Bullet in of the British Psychological Society, Social Psychology*, 20(3), 405-406. doi: 10.1111/j.2044-8309.1981.tb00533.x
- Polistina, K. (2015). Outdoor leisure and the sustainability agenda: Critical pedagogy on neoliberalism and the employment obsession in higher education. *Tourism Recreation Research*. 32(2). 57-66. doi: 10.1080/02508281.2007.11081277
- Polistina, K. (2009). *The handbook of sustainability literacy: Skills for a changing World*. Oxford: Green Books.
- Read, H. (1981). *Sanat ve toplum*. (S. Mülâyim Çev.) Ankara: Umran Yayınları.
- Robinson, H. (2013). Arts integration and the success of disadvantaged students: A Research Evaluation. *Arts Education Policy Review*, 114(4), 191-204. doi: 10.1080/10632913.2013.826050
- Rogers, R. & Mosley, M. & Folkes, A. (2009). Focus on policy: Standing up to neoliberalism through critical literacy education. *Language Arts*, 87(2), 127-138. Erişim adresi: http://thekeep.eiu.edu/commstudies_fac/4
- Sánchez-Casal, S. & MacDonald, A. (2002). *Twenty-first-century feminist classrooms pedagogies of identity and difference*. New York: Palgrave Macmillan.
- Sandell, R. (1991). The liberating relevance of feminist pedagogy. *Studies in Art Education, National Art Education Association, Spring*, 32(3), 178-187. doi: 10.2307/1320688

- Sarroub, L. K. & Quadros, S. (2015). *Critical pedagogy in classroom discourse*. The Routledge Handbook of Educational Linguistics, Martha Bigelow ve Johanna Enns-Kananen (Eds.) New York & Abingdon: Routledge.
- Saybaşılı, N. (2007). *Sınırlar ve hayaletler: Görsel kültürde göç hareketleri*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Schultz, F. (2001). *Sources: Notable selections in education*. New York: McGraw-Hill Dushkin.
- Scott, J. C. (1990). *Domination and the arts of resistance*. New Haven, MA: Yale University Press.
- Segal, N. (2015). From literature to cultural literacy. *Humanities*. 68–79; doi:10.3390/h4010068.
- Sengstock, M. C. (2009). *Voices of diversity multi-culturalism in America*. USA: Siproinger, Network.
- Sfeir, G. (2014). Critical pedagogy through popular culture. *Education Matters* 2(2), 15-25. Erişim adresi: <https://em.journalhosting.ucalgary.ca/index.php/em/article/view/55>
- Shor, I. (1987). *Freire for the classroom*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.
- Shor, I. (1992) *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shrewsbury, C. (1987). What is feminist pedagogy?. *Women's Studies Quarter*, 15, 6-13. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/40003432>
- Slater, P. (1989). *Frankfurt okulu*. (A. Özden Çev.). İstanbul: BFS Yayınları.
- Sleeter, C. & Grant, C. (1988). An analysis of multicultural research in the United States. *Harvard Educational Review*, 57(4), 421-44. doi: 10.17763/haer.57.4.v810xr0v3224x316

- Smith, E. R. & Mackie, D. M. (2000). *Social psychology*. Philadelphia: Psychology Press.
- Smith, H. (1960). *The 1950's: America's "placid" decade*. Report on a generation. Saturday Review. S. Joseph (Ed.). Boston: Houghton Mifflin Co.
- Smith, R. A. (1994). *General knowledge and arts education*. Urbana: University of Chicago Press.
- Solomon, R.P. (1996). *Beyond celebratory multiculturalism: Where teachers fear to tread*. K. A. McLeod (Ed.), *Multicultural education: The state of the art national study, report #4*. 67-74. Winnipeg, MB: CASLT.
- Somersan, S. (2004). *Sosyal bilimlerde etnisite ve Irk*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Spencer-Oatey, H. (2008). *Culturally speaking. culture, communication and politeness theory*. London: Continuum.
- Stafford, J. R. & Bowman, R. & Ewing, T. & Hanna, J. & Lopez-De Fede, A. (1997). *Building cultural bridges*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- Stokrocki, M. (2005). *Interdisciplinary Art Education: Building Bridges to Connect Disciplines and Cultures*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Sutton, M. (2005). The globalization of multicultural education. *Indiana Journal of Global Legal Studies, Article 3: 12(1)*, , 9-108. doi: 10.1353/gls.2005.0010
- Şan M. K. ve Hira, İ. (2007). *Frankfurt okulu ve kültür endüstrisi eleştirisi*. Sosyoloji Yazıları 1. İstanbul: Kızılelma Yayınları. 281-295.
- Şur, T. (2010). Yoz, kozmopolit kültür, sanat ve gençlik. *Sosyalist Gerçekçi Sanat Dergisi, - Ağustos - Sayı: 4, Topkapı / İstanbul: Mutlu Basım Yayın*. 48-53.
- Tavin, K. M. (2003a). Wrestling with angels, searching for ghosts: Toward a critical pedagogy of visual culture. *Studies in Art Education*, 44(3), 197–213. doi: 10.1080/00393541.2003.11651739

- Tavin, K. M. & Anderson, M. (2003b). Teaching (popular) visual culture: deconstructing disney in the elementary art classroom. *Art Education*, 50 (4), 41-46. doi: 10.1080/00043125.2003.11653498
- Tavin, K. M. & Housman, J. (2004). art education and visual culture in the age of globalization. *Art Education*, 57(5), 47-52. doi: 10.1080/00043125.2004.11653568
- Taylor, C. (1994). *Çokkültürcülük: Tanınma politikası*. Cem Aktaş (Ed.), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tellan, B. (2004). Üretim ve tüketim süreci açısından popüler kültür ve medya ilişkisi: kurtlar vadisi örneği. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Kasım*, 5(57). Erişim adresi: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi57/tellan-kurt.htm>.
- Thio, A. (1995). *Deviant behaviour*. New York: Harper Collins Publishers.
- Thomson, I. T. (1992). Individualism and conformity in the 1950s vs. the 1980s. *Sociological Forum*, 7(3), 497-516. doi: 10.1007/BF01117558.
- Trend, D. (2012). Henry Giroux and the Arts. *Policy Futures in Education. Volume 10 Number 6*, 616-621. doi: 10.2304/pfie.2012.10.6.616
- Tucker, C. & Ladd, E. (t.y) *Psychological self-help*. Erişim adresi: http://www.psychologicalselfhelp.org/Chapter8/chap8_1.html.
- Tural, S. (2006). *Bilgelerin yolunda*. Ankara: Yüce Erek Yayınevi.
- Turner, T. (1994). Anthropology and multiculturalism: What is anthropology that multiculturalists should be mindful of it?. *Cultural Anthropology. Wiley on behalf of the American Anthropological Association*. 8(4), 411-429. doi: 10.1525/can.1993.8.4.02a00010
- Kültür. (t.y.) Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük içinde. Erişim adresi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b0d21554b45b8.60729208.

- Akalın, H. (Ed.). (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- UNESCO (2006). Road map for arts education. The world conference on arts education. *Building Creative Capacities for the 21st Century. 6-9 March. Lisbon: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.*
- UNESCO (2010). *Questionnaire on the implementation of the road map for arts education report for Canada*. March. Canada: The Canadian Commission for UNESCO.
- Ünal, I. (2004). *Eğitim-Sen 4. demokratik eğitim kurultayı - çokdilli, çokkültürlü toplumlarda eğitim. Komisyon Raporu*. Ankara: Eğitim-Sen.
- Van, S. K. (2005). *What if and why? Literacy invitations for multilingual classrooms*. Portsmouth, NH: Heinemann. United States.
- Vishmidt, M. (2010). Creation myth. *Mute*. Erişim adresi: <http://www.metamute.org/editorial/articles/creation-myth>
- Walsh, M. J. (2014). *Arts and culture working group transition team report*. April 16, Boston 2014 Transition Committee. Erişim adresi: http://www.cityofboston.gov/images_documents/Arts%20and%20Culture%20reduced_tcm3-44441.pdf
- Waterhouse, M. (2012). We don't believe media anymore: Mapping critical literacies in and adult immigrant language classroom. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 33(1), 129-146. doi: 10.1080/01596306.2012.632173
- Williams, R. (1993). *Kültür*. (S. Aydın Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Willis, R. H. (1963). Two dimensions of conformity-nonconformity. *American Sociological Association. Sociometry, Dec.*, 26(4), 499-513. doi: 10.2307/2786152

- Wilson, B. (1997). Is art education obsolete? Cultural identity and the challenge of visual studies. Keynote address. International Symposium in Art Education, Taipei, Taiwan, R.O.C., November 21.
- Wray, D. (2006). Developing Critical literacy: A priority for the 21st century. *In Journal of Reading, Writing and Literacy*, 1(1), 19-34. Erişim adresi: <http://thegoodproject.org/wp-content/uploads/2013/04/critical.pdf>
- Yanık, C. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de çok kültürlülük*. Ankara: Sentez Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zay, D. (2014). Is the decline of European multiculturalism the beginning of a more secular Europe?. *Policy Futures in Education*. 12(1), 16-33. doi: 10.1787/9789264091504
- Ziyaüddin, S. (2001). *Postmodernizm ve öteki. Batı Kültürünün Yeni Emperyalizmi*. (G. Kaçmaz. Çev.). İstanbul: Söylem Yayınları.
- Zizek, S. (2001). Çokkültürlülük ya da çok uluslu kapitalizmin kültürel mantığı. (T. Birkan. Çev.). *Defter Dergisi*, 14: 44, Yaz.
- Zorrilla, A. & Tisdell, E. J. (2016). Art as critical public pedagogy: A qualitative study of Luis Camnitzer and his conceptual art. *SAGE, Adult Education Quarterly*, 66(3), 273 –291. doi: 10.1177/0741713616645666
- Zvorikine, A. A. (1967). Some problems of the theory of culture. *Journal of Wolrd History* 2, 346-392. doi: 10.1086/449956

ÖZGEÇMİŞ

Samsun Anadolu Lisesi'ni Yabancı Dil Bölümü'nü bitirdikten sonra Ondokuz Mayıs Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Eğitimi Öğretmenliği Lisans Programı'ndan 2009'da mezun oldu. 2012 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim-İş Eğitimi Ana Bilim dalında Yüksek Lisans Programını bitirdi. 2012 yılından sonra Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda Doktora Programı'na başladı. 2010 yılından beri Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktadır. İleri seviyede İngilizce bilmektedir. Temel ilgi alanları; Grafik Tasarım ve Özgün Baskıdır.

İletişim Bilgileri:

E mail : hulya.demir@omu.edu.tr / demirhulya55@gmail.com

Telefon : 0532 346 12 90

Bildiriler/ Yayınlar

2011 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications. Prof. Dr. Metin Eker, Araş. Gör. Hülya Demir, *Yeni Sanat Pedagojisinde Bir Eksen: Eleştirel Pedagojinin Kültür Üreticilerine Bakışı*. (Tam Metin Bildiri)

2012 Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yaşayan Yazarlar Sempozyumu, (Çocuk Ve Gençlik Edebiyatında Aytül Akal Sempozyumu, 9-11 Mayıs), *Aytül Akal'ın 0-6 Yaş Düzeyi Öykü Kitaplarının İllüstrasyonlarına Pedagojik Bir Bakış: Resim-Metin İlişkisinin Sanat-Eğitimsel Açından İncelenmesi*, Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir. (Tam Metin Bildiri)

2012, VISUALIST " Uluslararası Görsel Kültür: İletişimde, Sanatta ve Tasarımda Yeni Yaklaşımlar: Dijitalleşme. Prof. Dr. Metin Eker, Araş. Gör. Hülya Demir, Araş. Gör. Sena SENGİR, *Görsel Kültür İçin Bir Epistemoloji: Metinsel Dönüşümden İmgesel Kaosa Terfi*. (Tam Metin Bildiri)

2013, Isnite' Öğretmen Eğitiminde Yeni Eğilimler Uluslararası Sempozyumu, Prof. Dr. Metin Eker, Araş. Gör. Hülya Demir, Araş. Gör. Doğan Çelebi, *Postmodern Sanat Eğitimcisi: Disiplinel, İnterdisiplinel ve Antidisiplinel Profil Sorunsalı*. Doi: 978-605-5782-62-7 (Tam Metin Bildiri)

2014, Anadolu Uluslararası Sanat Eğitimi Sempozyumu *Sanatın Konformizm imtihanı: Eleştirel Sanat Pedagojisi'nde Konformist Birey ve Eleştirel Birey*. (Tam Metin Bildiri)

2016, Cumhuriyetin Işığında Yüksek Öğretimde Sanat Eğitimi Uluslararası Sempozyumu 23-24-25 Kasım, *Lisans Düzeyinde Görsel Sanatlar Eğitiminin Engelli Bireylerin Sosyal Yaşama Uyum Becerileri Üzerindeki Etkisi*. (Tam Metin Bildiri)

2016, Ulusal Kent Estetiği Sempozyumu *Kentlilik Bilinci Oluşturmada Eski ve Yeni Kent Simgelerinin Estetik Konformizmi: Samsun Örneği*. (Poster Bildiri)

2017 II. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu 03-07 Mayıs *Fişe Takılan Sanat: Yeni Medya Sanatında İnovatif Bir Olgu Olarak Plug-In*. (Tam Metin Bildiri)

Çalıştaylar:

2014, Anadolu Uluslararası Sanat Eğitimi Sempozyumu "*Anadolu Sanat Eğitimi Sempozyumu - Sanat Eğitiminde Dönüşümler*" Prof. Dr. Rita Irwin Tarafından Yürütülen 'A/R/Tography' Sanat Çalıştayı.

Makaleler:

2015, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(1), 165-175., Doi: 10.7822/omuefd.34.1.10 "*Sanat Eğitiminde Paradigmatik Kaos: Yeni Kültürel Potansiyellerin Eğitsel Uzlaşım Karakteri ve Direnç Tespitleri*".

Verdiği Seminerler:

2010, *Çağdaş Sanat Eğitiminin Eleştirel Pedagoji İçindeki Konumsal Açılımı Olarak Eleştirel Sanat Pedagojisi*, Samsun, O.M.Ü.

2013, *Post-modern Sanat Eğitiminde Kültürel Bağlamlar: Çok-kültürcülük, Çok-kültürlülük, Çoklu-kültür*, Samsun, O.M.Ü.

