

GÜZEL SANATLARDA GÜNCEL ARAŞTIRMALAR

HAZİRAN 2022

EDİTÖRLER

DOÇ. DR. TARKAN YAZICI
DR. ÖĞR. ÜYESİ K. DİLEK TANKIZ

İmtiyaz Sahibi / Publisher • Yaşar Hız
Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • Eda Altunel
Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Gece Kitaplığı
Editörler / Editors • Doç. Dr. Tarkan Yazıcı
Dr. Öğr. Üyesi K. Dilek Tankız
Birinci Basım / First Edition • © Haziran 2022
ISBN • 978-625-430-187-2

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Gece Kitaplığı'na aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin
almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

The right to publish this book belongs to Gece Kitaplığı.

Citation can not be shown without the source, reproduced in any way
without permission.

Gece Kitaplığı / Gece Publishing

Türkiye Adres / Turkey Address: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak

Ümit Apt. No: 22/A Çankaya / Ankara / TR

Telefon / Phone: +90 312 384 80 40

web: www.gecekitapligi.com

e-mail: gecekitapligi@gmail.com



Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 47083

Güzel Sanatlarda Güncel Araştırmalar

Haziran 2022

Editörler

Doç. Dr. Tarkan Yazıcı

Dr. Öğr. Üyesi K. Dilek Tankız

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

ÇAĞDAŞ SANAT SÜRECİNDE KADIN HAREKETLERİNİN TOPLUMSAL YANSIMALARI

| | |
|--------------------------|---|
| Asuman AYPEK ARSLAN..... | 1 |
| Ayşe Reyhan ŞENGÜL..... | 1 |

BÖLÜM 2

OKULÖNCESİ DÖNEM MÜZİK EĞİTİMİ VE DALCROZE YAKLAŞIMI

| | |
|--------------------|----|
| Melike Aksan | 19 |
| Elvan GÜN..... | 19 |

BÖLÜM 3

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK KAVRAMINA YÖNELİK OLUŞTURDUKLARI METAFORLARIN İÇERİK YÖNÜNDEN ANALİZİ

| | |
|--------------------|----|
| Tarkan YAZICI..... | 37 |
| Yılmaz SOĞUK..... | 37 |

BÖLÜM 4

ÇERKEZ GELENEKSEL ÇALGILARINDA KÜLTÜREL KİMLİĞİN GÖRSEL TEMSİLİ

| | |
|----------------------|----|
| Yasemin KARATAŞ..... | 53 |
|----------------------|----|

BÖLÜM 5

PLASTİK MALZEMENİN HAZIR NESNE OLARAK KULLANIMI

| | |
|----------------------------|----|
| Şirin KOÇAK ÖZESKİCİ | 75 |
| Gülçin ÇAVDAR | 75 |

BÖLÜM 1

ÇAĞDAŞ SANAT SÜRECİNDE KADIN HAREKETLERİNİN TOPLUMSAL YANSIMALARI

Asuman AYPEK ARSLAN¹

Ayşe Reyhan ŞENGÜL²

1 Doç. Dr. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi
Görsel Sanatlar Bölümü. asuman.aypek@hbv.edu.tr ORCID ID : 0000-0002-
9400-2642

2 Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bileşik
Sanatlar S.Y. Öğr. ayse.sengul@hbv.edu.tr ORCID ID: 0000-0002-2115-0476

GİRİŞ

Milâdî 5. yüzyıla kadar dayanan “modern” kelimesi, 15. yüzyıldan itibaren Batı Avrupa’da sosyolojik kavram olarak kullanılmıştır. “Modernleşme”, “modern” kelimesinden türemiştir. “Modern” kelimesi çağa uygun, çağa ait, çağdaş ifadelerinin karşılığına gelirken “modernleşme” ise o çağ içinde yaşanan ekonomik, siyasî, toplumsal değişimi karşılamaktadır. Modernite de modernleşmeye dışarıdan eleştirel bakıştır. Geleneksel topluma, kurumlara başkaldırıdır. 17. yüzyıldan itibaren Avrupa’da toplumsal hayatta yaşanan değişiklikleri ve örgütlenme biçimini ifade etmiştir. Aydınlanmaya doğru giden süreci başlatan Rönesan İtalya’da ortaya çıkmış oradan tüm Avrupa’ya yayılmıştır. Rönesans sonrası sırasıyla maniyerizm, barok, rokoko üslupları ortaya çıkmıştır. 19. yüzyıl gelindiğinde Fransız İhtilâli etkisinde romantizm görülmüştür. Değişim ile birlikte realizm ve sonra empresyonizm akımları ortaya çıkmıştır. 20. yüzyıl sanat akımları fovizm, ekspresyonizm, Dadaizm, Kübizm, Fütürizm, Süprematizm, Sürrealizm’dir. 1940 sonrası kavramsal sanat dönemidir. Soyut sanata bağlı olarak action painting, taşizm, kaligrafik ifadecilik, post kübizm ortaya çıkmıştır. 1960 sonrası pop-art, op-art, kinetik sanat görülmüştür.

Kadınların özgürlük arayışları Rönesans ile başlamıştır. Kadın hareketleri 17. yüzyıla kadar dini boyutta, 17. yüzyıl sonrası din alanı dışı alanlarda olmuştur. Kadın sanatçıların sorgulama süreci Linda Nochlin’in 1971 yılında yazmış olduğu “Neden Hiç Büyük Kadın Sanatçı Yok?” makalesiyle hareket kazanmıştır. Feminizm’de birinci kuşak, ikinci kuşak, üçüncü kuşak dönemleri yaşanmıştır. Sergilerde ve galerilerde temsil edilen kadın sanatçıların azlığı eleştirilmiştir. “Gerilla Kızlar” grubu tepki olarak kurulmuştur. İlk dönem feministler kadın bedeni, ikinci kuşak feministler kadın temsili üzerinde durmuştur. Kadınlar performans sanatı, video, sinema, resim, heykel gibi çeşitli sanat tekniklerini kullanmışlardır. Kadın, tarihin hemen hemen her döneminde karşımıza çıkan, tarih boyunca en çok değişime uğrayan bir olgudur. Özellikle popüler kültürün hızlı tırmanışı ile kadın imgesi yeniden dönüştürülmekte ve yeniden üretilen bir olgu haline dönüşmüştür (Çeken ve Özkan, 2020). Çalışmada, kadın hareketlerinin topluma yansımalarının günümüz çağdaş sanat eserleri üzerinden irdelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 20. yüzyıl, çağdaş sanat süreci ve bu süreçte kadın hareketlerinin sanat eserlerine yansımaları ile sınırlandırılmış ve ilgili kaynakların taranması ile betimleme yönteminde çalışılmıştır.

Sanat Akımlarına ve Dönemlerinin Toplumsal Yapılarına Genel Bir Bakış

TDK (URL-1)’da “çağdaş, çağcıl” olarak tanımlanan “modern” kelimesi için Çiçek vd. 2015; “Çağa uygun, içinde yaşanan çağa ait” ifade-

lerini kullanmıştır. Modern, Lâtince “modo” kelimesinden türemiş, Fransızca kökenli bir kelimedir. M.Ö. 5. yüzyıla kadar dayanmaktadır ve 15. yüzyılda sosyolojik kavram olarak Batı Avrupa’da kullanılmaya başlanmıştır. “Modernleşme”nin karşılığı TDK (URL-2)’nda ise “çağdaşlaşma”dır. Feodal toplum ve devlet düzeninden daha sonra merkezi imparatorluk düzenine geçilmesiyle beraber ve aynı zamanda teknolojik gelişmeler ışığında birçok devlette bu yeni çağa ayak uydurmak için yenileşme ve ıslahat hareketlerine girişildiği görülür (Çeken, 2020). Modernleşme sürecine dışarıdan eleştirel kavram olan “modernite” ise, 17. yüzyıl ve sonrası dönemde Avrupa’da toplumsal hayatta yaşanan değişiklikler ve örgütlenme biçimidir. Modernite, geleneksel kurumlara, geleneksel topluma meydan okuma ve başkaldırıdır.

Dünyada değişim sanayi inkılabı ile görülmeye başlamıştır. Sanayi İnkılabının başlangıcı olan 18. yüzyılda emeğin verimliliği olağanüstü şekilde artırılmış, toplu üretime geçiş sağlanmıştır. Bu durum insanlık tarihinde büyük değişimlerin yaşandığı dönüşümlerden biri olmuştur. Sanayi inkılabı ile batı toplumu şehirleşmiş ve şehir toplumu olmuştur. Sanayileşme kırsaldan kente göçü doğurmuştur. Fabrikalarda işgücü ihtiyacı artmış, işgücü ihtiyacı kırsaldan kente göç edenlerle karşılanmıştır. Şehirleşmeyle yeni sosyal sınıflar doğmuş, okur-yazarlık artmış, eğitimin yaygınlaşmasıyla eğitim seviyesi yükselmiştir (Güran, 2008:144). Aydınlanma dönemine giden süreç Rönesans ile başlamaktadır. Rönesansın sonra gelen dönem Maniyerizmdir. 1520-1600 yılları arasında etkili olan sanat akımıdır. Maniyerizmde figürler abartılı uzunlukta küçükbaşlı, çok hareketli ve hacimlidir. Figürler yuvarlaklaştırılmıştır. Figürlerin zeminle bağlantısı yok, havada uçuyor gibidir. Mantıklı olmayan vücut kompozisyon hâkimdir figürlerde. (Turani, 1993:91). Barok sanatı, Rönesans’tan sonra gelmiş, yukarıda da ifade edildiği gibi, Rönesans sanatına tepkiden doğmuştur. Çünkü Rönesans sanatında matematik, denge, perspektif hâkimken Barok sanatı hareketlidir. Renk ve ışık-gölge estetiğine dayanan Barok üslubu, Yunan Helenistik sanatında da görülebilmektedir (Turani, 1993:21). Barok üslubundan sonra, Barok’a tepki olarak Rokoko üslubu doğmuştur. Barokta görülen eğri çizgiler, Rokokoda daha zarif, daha ince ve kıvrımlıdır (URL-3).

18. yüzyıl sonu yaklaşık 1750’li yıllarda başlayan Romantizm, 18. yüzyılın akılcılığına ve Rönesans’a tepki olarak doğmuş, 19. yüzyıl boyunca varlığını sürdürmüştür. İngiltere, Almanya ve Fransa başta olmak üzere tüm Avrupa’yı etkilemiş olan Romantizm üslubunun temel özellikleri akıldışıçılık, duygusallık, heyecan, içgüdü, sezgi, ifade özgürlüğü, bireysellik, bilinçaltıdır. Bu üslupta ulusçuluk, vatanseverlik ön plandadır. Dünya toplumlarında yaşanan değişimler resim anlayışını da etkilemiştir. Endüstrileşme ile birlikte toplumun refah seviyesi yükselmiş, önceden

kilisenin etkisiyle sanatta hâkim olan sanat anlayışının yerini bilimin etkili olduğu realist sanat anlayışı almıştır. Realizm doğayı olduğu gibi resmetmeyi amaçlamıştır. Bu akımın en önemli ressamı Gustave Courbet ile Francois Millet'tir. Resimlerinde estetikten çok gerçeği vurgulamış, gerçeği aramışlardır (Terlikli, 2013:16). 19. yüzyılın ikinci yarısında yeni bir üslûp doğar. Fransa'da doğan İzlenimcilik olarak da bilinen Empresyonizm üslûbu, resim sanatının yanı sıra edebiyat ve müziği de etkilemiş, yaşam ve düşünce biçimi olmuştur. Kendisinden sonra gelen 20. yüzyıl üslûplarını da etkilemiştir. Günlük yaşam konuları, manzara, neşeli insanlar, dönemin moda anlayışı, teknoloji ile doğa arasında denge, kent, doğa başlıca konuları olmuştur. (Rona, 1997:II/900). 20. yüzyılın başında bir grup ressamın kurduğu Fovizm sanat akımında ise sanatçı nesnelere renklerini istediği gibi resimlemiştir. Nesne ya da figürlerin renkleri gerçekle bağlantılı değildir (Hurma,2019:4). 20. yüzyılın sanat üslûbu olan Ekspresyonizm diğer bir tanımla dışavurumculuk, anlatımcılık Avrupa'da ortaya çıkmış, sanat ve mimarlık alanlarını etkilemiştir. 1905 yılında kurulup 1920 yılında sonlanmış olan Ekspresyonizm (Dışavurumculuk), Kuzey Avrupa ve Almanya'da doğmuştur. Munch, Van Gogh, Ensor, Ferdinand Hodler, Wassily Kandinsky, Franz Marc, Ernst Ludwig Kirchner temsilcileridir (Bilgin, 1997:452; Hurma, 2019:6).

Birinci Dünya Savaşı'nın yoğun etkisinin hâkim olduğu 1916 yılında ortaya çıkan Dadaizm'de savaşın yıkıcı etkisinden yola çıkılmıştır. Bu akımın sanatçıların amacı sanat değil tepki ortaya koymak olmuştur. Birinci Dünya Savaşı'nı, Avrupa uygarlığı beyliklerini protesto etmek amacıyla kurulmuştur. Savaş karşıtıdır. Çalışmalarında kolaj tekniğini uygulamışlardır. Dadaizm, sürrealist sanat akımına zemin olmuştur (Turani, 1993:32). Yeni bir gerçeklik anlayışıyla karşılaşan sanatçı, kendi isteği dışında gelişen ve değişen şartlar karşısında ilk tepki olarak direnmeyi ve kuralları yıkmayı seçmiştir. Özellikle 20. yüzyıl sanat tarihinde varlık bulan yapıt çeşitliliğinin nedeni de buna bağlanabilir. Bunun yanında, sanatın kuralları yıkmadaki periyodik işleyişine bağlı olarak değişik evrelerde seyreden algılama sorunsalı, avangard resimler, bağımsız ve özgür arayışlarla ortaya çıkan yeni uygulamalar aracılığıyla, 20. Yüzyılda kendini belirgin biçimde göstermiştir (Çeken ve diğerleri, 2017).

20. yüzyılın diğer bir akımı "Kübizm" olmuştur. 1908 yılın Picasso ve Braque'nun öncülüğünde kurulmuş, sanatçıların yaptıkları çalışmaları küplerden oluşturmalarından dolayı işlerine "kübik acayıplikler" ismini veren eleştirmen Louis Vauxcelles tarafından bu akıma "Kübizm" adı verilmiştir. Kübizm'de cismin parçalar ayrılıp yeniden yorumlanıp, bir araya getirilmesi esastır. Kübizm sonrası gelen akım ise Fütürizm'dir. Gelecekçilik olarak da bilinen Fütürizm İtalya'da ortaya çıkmış, geçmişi yok saymış, yenilik önceliği olmuştur. 1909-1920 yılları arasında kurulmuş

olan Fütürizm’de hareket önemli unsurdur. Resimlerde hareket halindeki nesnelere konu edilmiştir. Öncüleri; Giacomo Balla, Umberto Boccioni, Carlo Carrà ve Gino Severini’dir (Hurma, 2019:9). 1913 yılında Kübizmden yola çıkarak soyut geometriyi önemsemiş olan Kazimir Maleviç Süprematizm’e ismini vermiştir. Anlatımda hikâyeci dili terk etmiş onun yerine saf şekilleri benimsemiştir. Bu akımın sanatçıları açığı, çember, dikdörtgen ve haç şekillerini, sade renkleri kullanmıştır (Turani, 1993:137). 1916 yılından günümüze değin etkisini sürdüren Sürrealizm sanat akımı gerçeküstücülük olarak da nitelendirilmiştir. İlkel toplumların sanatları ilgi alanı olmuştur. Figürler gerçek hayatta olmayacak hayali bir şekilde yansıtılmıştır. Mantığa dayalı değildir, bilinç altı ve rüyalar anlatılmak istenmiştir. Temsilcilerinden bazıları; Max Ernst, Joan Miro, Man Ray’dır (Megep, 2007:51).

1940 yılından sonra diğer Soyut Ekspresyonizm diğer adıyla Soyut Sanat dönemi başlamıştır. “Non-figüratif” ve “non-objektif” tanımları da kullanılmaktadır. Cezanne’den başlayıp Kandinsky, Mondrian ve Maleviç’e kadar gelen zaman içinde nesnelere somuttan soyuta ilerlemiştir. 1960’lı yıllara kadar soyut sanat sanatın en saf hali olarak yorumlanmıştır. 20. yüzyılda uzun bir süre batı sanatı soyut sanatın egemenliği altına girmiştir (Erzen, 1997:1690). Geçmiş dönemin baskı ortamının iç dünyası bu dönemde dile getirilmiştir. Siyasi düşünceler, kimlikler özgür şekilde ifade edilmiştir. 1980 dönemi sanatçıları sanatı hayata karıştırmak niyetinde olmamış, canları ne isterse onu yapmış, nasıl ifade etmek istiyorlarsa öyle ifade etmişlerdir. Geleneği reddetmişlerdir (Dinçer, 2014:36). 1950 ve sonrası dönemde ortaya çıkmış diğer sanat akımları ise pop-art, op-art, kinetik sanattır. Aralarında Paolozzi, Hamilton, A. ve P. Smithson, Lawrence Alloway, Tony del Renzio ve John McHale gibi çeşitli kollara sahip sanatçıların, mimarların ve eleştirmenlerin bulunduğu kişilerin birlikte ürettikleri bilim-kurgu, müzik, film, reklam gibi çalışmalarla kent kültürünü tanımlarken ortaya çıkmıştır. Kinetik Art başlığı altında değerlendirilen diğer tarzlar ise şunlardır: Birincisi, optik harekete dayalı resim, op-art. İkincisi, seyircinin mekân içinde yerini değiştirmesiyle şekil değiştiren çalışmalar. Üçüncüsü, hareketli ve ışıkların kademeli yanmasıyla oluşan hareket yanılmasıdır. Dördüncüsü, hareket etmesini sağlayan bir faktör olmaksızın kendiğilinden hareket eden üç boyutlu tasarımlar. Beşincisi, destekli hareket eden üç boyutlu tasarımlardır (Rona, 1997:II/1016).

1960 sonrası kavramsal sanat dönemidir. Kavramsal sanat, bireyi düşünmeye sevk eder. Gündelik hayatı sorgular. Bu akımın sanatçıları müzelere ve koleksiyonlara girmeye karşıdır. Kavramsal sanatta estetik kaygı güdülmez iken, sanatın düşünce boyutuyla ve işin felsefesiyle ilgilenir ve ready-made denilen malzemeler ile yapılır. Kavramsal sanat, felsefi ve mantıksal süreçlerden geçirek sanatı yeniden çözümler, sorgular ve anlamlandırır. Kavramsal

sanatı başlığı altında oluşumlar, gösteri sanatı, vücut sanatı, çevresel sanat, yeryüzü sanatı, yoksul sanat, süreç sanatı, video sanat, nesnesiz sanat başlıkları oluşmuştur. Bunların ortak özelliği duyguyu, düşünceye iletmede kullanılan araç sanat eseri olarak algılanmaz, sadece sanatçının iletmek istediği düşünce ve kavram sanat eseridir. (Kıyar, 2010:77)

20. yüzyılın güncel sanatı hedef izleyici kitlesini geniş tutmuştur. Sanata ulaşılabilirliğin sadece galerilerde ve müzelerde olmasına karşı çıkmış, her an her yerde ulaşılabilir olmasını istemiştir. Sanatın sermaye olarak görülmesi reddedilmiştir. 21. yüzyılın güncel sanatı deneysel sanattır. Bu dönemde sanatçı kavramlarla değil malzemeyle düşünmektedir. Boya ve desenin yanı sıra fotoğraf, dijital çalışmalar ve videolar güncel sanatın malzemeleri olmuştur. Kavramsal sanatta düşünce, sanat eserinin önündedir. Land Art diğer adıyla Yeryüzü Sanatı, Toprak Sanatında 1960'lı yılların sonunda ortaya çıkmış, temeli endüstri sonrası çevrebilim olmuş ve 1970 sonrası bütün Batı'ya yayılmıştır. Malzemeleri taş, toprak gibi doğal malzemeler olabileceği gibi doğada açılan hendek, toprak gömme, ıssız arazide yapılar inşa etme, mekân içinde taş, toprak, gübre gibi çevresel nesnelere yerleştirme, mekânları ışıklandırma ile mekânın çevresel boyutunu ve niteliğini vurgulama olmuştur (Erzen, 1997:III/940).

Çağdaş Sanat Sürecinde Kadın Hareketleri ve Toplumsal Yansıması

Kadınların özgürlük arayışları Rönesans ile birlikte başlamıştır. 17. yüzyıla kadar kadın hareketleri dinsel boyutta yaşanmış, bu tarihten itibaren ise din dışı alanlarda olmuştur. Kadınların kitlesel olarak göz önüne çıkmaları 18. yüzyılda Fransız İhtilaline tarihlenir. Fransız ihtilali aleyhlerinde olmuş önceden kazanmış oldukları hakları da kaybetmişlerdir. İhtilalden sonra kadınların toplantı yapmaları, dernek kurmaları yasaklanmıştır. Sanayi Devrimi de kadınların sosyal yapılarını etkilemiştir. Sanayileşme ile kadınlar çalışma hayatına girmişlerdir. Kadınların çalışma hayatında aktifleşmesinden sonra siyasi, ekonomik ve toplumsal dönüşümlerle hak-hukuk mücadelesinde daha etkin olmuşlardır. Kadınların mücadelelerinde sınıfsal durumları da etkili olmuştur. Kadın hareketleri toplumsal harekete dönüşmüş ve 18. yüzyılda ideoloji haline gelmiştir. İdeolojinin adı “Feminizm”dir. Feminizm, Fransızca “femme” yani kadın kelimesinden türemiştir. Feminizm hızla dünyaya yayılmış, her topluma kendi yapısına göre etki etmiştir. İngiltere’de kadınlar oy hakkı için, Almanya ve Fransa’da işçi kadınların çalışma talepleri, Amerika’da köleliğe karşı hareketler kadın hareketlerinin ilk örnekleri olmuştur. Toplumların dönüşümlerine göre kadın hareketleri de şekillenmiştir (Bulut, 2013:315).

1956 yılı Fransa-İtalya ortak yapımı, Brigitte Bardot’un “Ve Tanrı Kadını Yarattı” özgürlük akımını başlatmış önemli film olmuştur. Bardot bu filmiyle feminen kadınların önünü de açmıştır. Teknoloji ile kadınlar

dışılığı ile arzu nesnesi olmuştur. Bu durum kadınları kendini savunmaya itmiştir. Medya ve kitle iletişim araçları kadınları araç haline getirmiş, kadınları tekeline almıştır (Aferin, 2021:169).



Resim-1: “Ve Tanrı Kadını Yarattı” film afişi <http://photos1.blogger.com/blogger/7270/1952/1600/godcreated2.jpg> erişim tarihi: 08.01.2022

Kadın kimliğini dışlayan erkek egemen bakış açısına karşı ABD’de bir grup feminist sanatçı tarafından başlatılmıştır. Feminist, sanatçı, sanat tarihçisi ve sanat eleştirmenleri kadınların sanatta doğru ve yeterince temsil edilmediklerini düşündükleri için bu hareketi başlatmışlardır. Feminist sanat kadınları cinsiyet ayrımcılığına ve ırkçılığa karşı olmuşlar, ötekileştirici tavrı sorgulamış, bu ortamdan beslenmiş ve mücadele etmişlerdir. Bu yönleri feminist sanatın gündeme gelmesinde önemli rol oynamıştır (Karabey, 2017:241).

Linda Nochlin’in 1971 yılında yayınlamış olduğu “Neden Hiç Büyük Kadın Sanatçı Yok” isimli makalesiyle feminist bakış açısıyla sorgulama başlamıştır. Döneminde feminist hareketlerin özgürleştirici etki uyandırmış fakat buna karşı sadece duygusal olarak algılanmış yani entelektüel bir zeminde mevcut duruma karşı tarihsel bir çözümlemeye bulunmamış, günün popüler kültür malzemesi olmuş, günlük radikal hareketler olarak görülmüştür (Nochlin, 2008:119). Nochlin, erkek olarak dünyaya gelmeyişi yanında hem kadın olmak hem de beyaz ve orta sınıf mensubu olmayışın sadece sanat alanında değil diğer alanlarda da engelleyici, baskıcı ve cesaret kırıcı olmasını eleştirmektedir. Nochlin, makalesinde kadınların eşitlik taleplerine karşı dile getirilen “Neden Hiç Büyük Kadın Sanatçı Yok?” sorusunun dayandığı entelektüel yapıyı incelemiştir. Sanatta kadınların başarılı olmasının ya da olmamasının sebebi erkeklerle aynı koşul-

larda çalışamaması, kamusal olarak bunun engellenmesidir. Örneğin; 19. Yüzyılda erkek sanatçılar çıplak modelden çalışabiliyorken kadın sanatçılar çıplak model çalışamamışlardır (Nochlin, 2008:156).



Resim-2: "Pensilvanya Akademisi'nde Thomas Eakins'nin dersinde, erkek bir modelin yerine kadın öğrencilere çalışmalarını için bir inek verilmiş, c.1 882. Pensilvanya Güzel Sanatlar Akademisi", <https://www.sanatlaart.com/neden-hic-buyuk-kadin-sanatci-olmamis-elli-yil-sonrasindan-bir-inceleme/> erişim tarihi: 10.01.2022

Nochlin gibi kadın sanatçı temsiline ve haklarında bilgi azlığını eleştiren bir diğer eleştirmen Lucy Lippard'dır. Lippard ilk feminist kadınlardandır. Connecticut Aldrich Müzesi'nde küratörlüğünü yapmış olduğu "26 Çağdaş Kadın Sanatçı" sergisinin katalogunda kadınların sanata karşı duyarlılığın farklılık yarattığını belirtmiştir. Kadınların eserlerinde belli olmayan şekiller, kıvrımlı çizgiler, doğal formlar bunun göstergesidir. Judy Chicago ve Georgia O'Keeffe eserleri örnek gösterilebilir. Lippard ve Nochlin'in çabaları "Gerilla Kızlar" oluşumuna ön ayak olmuştur (Bek, 2010:46). Kadın sanatçılar "Gerilla Kızlar" oluşumundan önce New York'ta bir araya gelerek toplantılar, etkinlikler düzenlemişlerdir. Kadın sanatçılar 1969 yılında adını "Devrimci Kadın Sanatçılar Birliği" koydukları birlik altında toplanmışlar ve 1970 yılında Lucy Lippard kadının müzelerden ve galerilerden dışlanmasına tepki olarak "Kadın Sanatçılar Geçici Komitesi"ni kurmuştur. Yapılan protestolar, etkinlikler müzelere katılan kadın sanatçıların sayısını önemli ölçüde artırır (Bek, 2010:47).

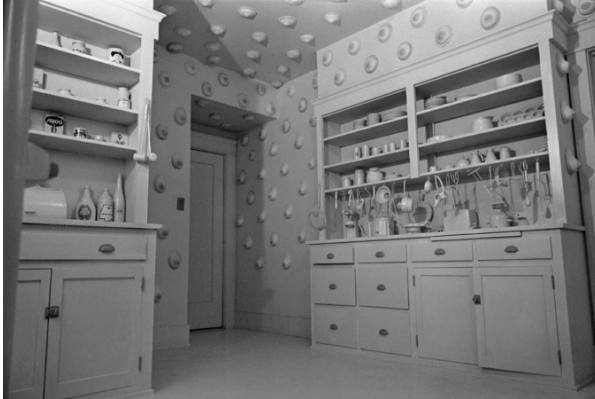
New York'ta bulunan Modern Art Museum'da 1985 yılında düzenlenen "An International Survey of Painting and Sculpture" isimli sergide katılımcı 169 sanatçıdan sadece 13 kişinin kadın olması üzerine bir grup kadın tarafından "Gerilla Kızlar" grubu kurulmuştur. Bu oluşumun ilk işi sergiye katılan katılımcıların cinsiyetlerindeki dengesizlikleri, cinsiyet ayrımcılığını yeren poster asmak olmuştur. Konuları sadece cinsiyet ay-

rımı olmamıştır bunun yanı sıra ırk ayrımcılığı, film endüstrisi, popüler kültürü ve cinsiyetin rolünü de konu edinmişlerdir (Barrett, 2014:67).



Resim-3: “Gerilla Kızlar” afişi, <https://www.artfulliving.com.tr/sanat/gerilla-girls-soruyor-avrupada-daha-mi-kotu-i-12430> erişim tarihi: 08.01.2022

Judy Chicago ve Miriam Schapiro birlikte 1971 yılında “Kadın Evi” ismini verdikleri bir sergi düzenlemişlerdir. “Devrimci Kadın Sanatçılar Birliği” üyesi sanatçılar ile bir ev oluştururlar. Sanatçılar kendilerine ayrılmış odalarında istedikleri gibi projelerini gerçekleştirir ve sergileme imkânı bulurlar. Kendi galerilerini açan kadın sanatçılar, kadınların iyi çalışmalar yapabildiklerini göstermeyi amaçlamışlardır. Kadınların özgürce özgün eser üretebilmeleri için fonlar oluşturulmuş, basına reklamlar verilmiş, bunlar olurken eğitim gerekli görülmüştür. Kadınlar kurumlarda iş sahibi olabilmişlerdir. Ayrıca alternatif sergi imkânlarının oluşturulmasının, panellerin düzenlenmesinin diğer bir faydası da Birleşmiş Devletlerde yaşayan kadınlar arasında birlik olmuştur. Kadınlar varlık mücadelelerinde “öteki” konumundan “özne” konumuna geçişi de amaçlamışlardır (Bek, 2010:48).



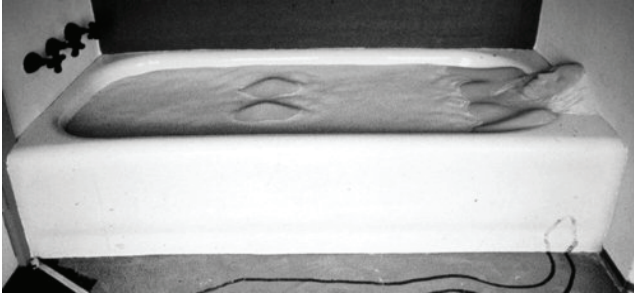
Resim-4: “Kadın Evi”nde Miriam Schapiro’nun mutfak çalışması. Mutfak, kadınların en çok bulunduğu yer, kadınların annelerine karşı mücadelelerinin görünür olduğu, hayatlarının sınırlandığı mekândır. Bundan dolayı mutfak pembe rengine boyanmıştır. <https://www.5harfliler.com/kendine-ait-bir-ev-1972/> erişim tarihi:08.01.2022



Resim-5: “Kadın Evi”nde Faith Wilding’in “Rahim Odası (Womb Room)” isimli çalışması. Sanatçı, küçük ve karanlık oda olarak yorumladığı çalışmasında kadınların sığınabilecekleri bir mekân yaratmayı amaçlamıştır. <https://www.5harfliler.com/kendine-ait-bir-ev-1972/> erişim tarihi: 08.01.2022



Resim-6: “Kadın Evi”nde Judy Chicago’nun “Âdet Tuvaleti” isimli çalışması. Çalışmada rafta kullanılmamış pedler, çöp kovası içinde ve taşmış kullanılmış pedler vardır. Kadın hayatının fiziksel bir dönemini anlatmıştır. <https://www.5harfliler.com/kendine-ait-bir-ev-1972/> erişim tarihi: 09.01.2022



Resim-7: “kadın Evi”nde Robbin Schiff’in “Kâbus Banyosu” isimli çalışması. Sanatçı, çocukluğundan kalma banyo korkusunu çalışmasında anlatırken korkusunun üstüne gitmek istemiştir. Banyo, rahatlama mekânı olarak görülse de korunmasızlık duygusu uyandırmaktadır. <https://www.5harfliler.com/kendine-ait-bir-ev-1972/> erişim tarihi: 08.01.2022



Resim-8: “Kadın Evi”nde Sandy Orgel’in “Havlu dolabı” isimli çalışması. Sanatçı çalışması için “kadınlar için artık dolaptan çıkma, açılma zamanı geldi” demiştir. <https://www.5harfiler.com/kendine-ait-bir-ev-1972/> erişim tarihi: 10.01.2022

19. yüzyılda ve 20. yüzyılın başlarında kadınlar kadın hakları, oy kullanma hakkı, cinsiyet ayrımcılığı, mülkiyet hakkı, kadına şiddet, kadın düşmanlığı konularında mücadele etmişler ve bu konularda kampanyalar düzenlemişlerdir. Barrett (2014), feminist estetik uzmanı Hein’den aktararak, ressam Helen Frankenthaler ve ressam Bridget Riley üzerinden 1950’ler ve 1960’lar dönemini değerlendirir. Her iki sanatçının çalışmalarının içeriklerinin feminist olmadığını ileri sürer. Çünkü her ikisinin de ne kadınların tarihine atıfta bulunmuşlar ne de kadınların çalışmalarıyla çalışmaları benzer değildir. 1960’lara gelindiğinde feminist kadınlar, sanat sisteminin ve sanat tarihinin cinsiyetleşmesinin kurumsallaştığını görmüşlerdir. Tarafsız olunmadığının farkına varmışlardır. Feminist sanatın öncülerinden ressam, heykeltıraş Miriam Schapiro, feminist sanat eğitimcisi ve enstalasyon sanatçısı Judy Chicago ve feminist aktivist ve ressam Nancy Spero, geçmişte görmezden gelinmiş unutulmuş kadın sanatçıları yeniden gündeme taşımışlar ve sanat tarihçileri görmezden gelinen kadın sanatçıları gündeme getirerek sanat tarihinde revizyona gitmişlerdir. 1960’ların sonuna kadar kadın sanatçıların birçoğu erkeklerle rekabet ederek sanatı cinsiyetten bağımsızlaştırmaya çalışmıştır. 1970’li yıllarda ise feminist sanatçılar sanat alanlarına dekorasyonu dahil etmişlerdir. Feminist hareketin öncülerinden ressam, kolaj, fotoğraf, performans sanatçısı olan Mary Beth Edelson, “Memorials to

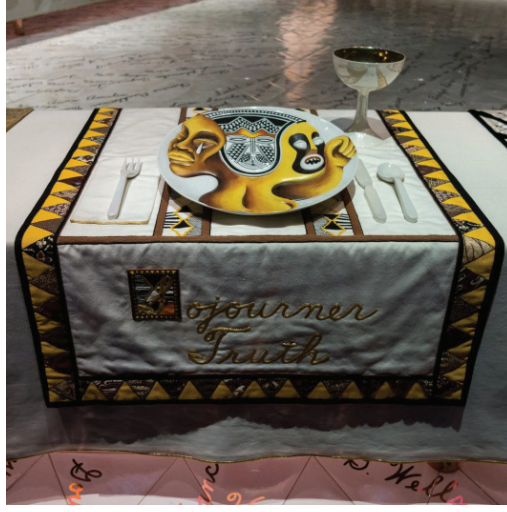
the 9.000.000 Women Burned as Witches in the Christian Era” performansı buna örnektir. Edelson gibi bazı feminist sanatçılar çeşitli teknikler ile otobiyografik çalışmalar yapmışlardır. 1980’lerde feminist sanatın bazı kollarında kavramsal eğilim görülmüştür. Fotoğraf sanatçısı ve yönetmen Cindy Sherman fotoğraflarında kadının kültür içindeki rolünü, kavram sanatçısı ve grafik sanatçısı Barbara Kruger de grafik sanatı aracılığıyla reklamcılığın kültür üzerinde ki baskınlığını çalışmışlardır. Feminist sanatçılar modernizmin baskın tek tipçiliğine karşın sanatta çoğulcu bakış açısını benimsemişlerdir (Barrett, 2014:69).

1980 yılına kadar olan feminist sanatçılar ilk kuşaktır, 1980 sonrası ise ikinci kuşak olarak tanımlanır. İlk dönem kadın sanatçıları kadın bedeni üzerinde durmuşlar, ikinci dönem kadın sanatçılar kadın bedeni üzerinde kültürel baskıyı eleştirmişlerdir. Kadının meta olarak kullanılması, cinsiyetler arası ayrımcılık, toplumsal cinsiyet konuları olmuştur (Özdemir, 2016:47).

İlk kuşak feminist kadın sanatçıları kadın bedenini vurgulayarak “Kadınlık” üzerine çalışmışlardır. Kadın bedenin biyolojik özelliklerinden yola çıkarak, özellikle vajina üzerine çalışmalar yapmışlardır. Önemli çalışmalardan biri olan Judy Chicago’nun “Yemek Daveti (1974-1979)”nde sanatçı, kadınların ortak bir konu için verdikleri çabayı anlatmıştır. Üçgen formulu, ortasında havuz gibi boşluk olan çevresi seramik olan masa da önemli kadın kahramanlarını akşam yemeğinde bir araya getirmiştir. Çalışmada İmparatoriçe Theodora (Bizans İmparatorum II. Justiniano’un eşi), Virginia Woolf (yazar) ve Georgia O’Keeffe (ressam)’yi buluşturmuştur. Sanatçı, döneminin önemli kadınlarını bir masa etrafında bir araya getirerek kadınları tekrar gündeme getirmeyi amaçlamış ve masayı anıt haline getirmiştir (Aferin, 2021:170).



Resim-9 ve 10: Judy Chicago ve çalışması “Yemek Daveti” <https://kadngazetesi2016.wordpress.com/2017/05/09/judy-chicagoaksam-yemegi-partisi/> erişim tarihi: 08.01.2022



Resim-11: Judy Chicago'nun "Yemek Daveti"nde "Sojourner Truth" isimli çalışması <https://mordayanisma.org/2020/08/23/aksam-yemegi-daveti-kadinlarin-aniti/> erişim tarihi: 11.01.2022



Resim-12: Judy Chicago'nun "Yemek Daveti"nde "Georgia O'Keeffe" isimli çalışması <https://mordayanisma.org/2020/08/23/aksam-yemegi-daveti-kadinlarin-aniti/> erişim tarihi: 11.01.2022

Cixous (2001), ilk çağlardan beri kadının yaratılıştan erkekten farklı oluşunun, kadın için eksiklik ve anormal bir durum olarak görüldüğünü belirtmiştir. Kadın arzu nesnesi olarak görülmüş, kamusal alandan ayrılıp eve sürülmüştür (Cixous, 2001, akt. Ertung,2007:17-18). Grosz (1994), kadının sadece üreme ve beslenmeden sorumlu tutulması, kadının sosyal ve psikolojik kapasitesini sınırlandırdığını, erkek ile aynı şartlar ve aynı konumda olma, eşit haklara sahip olma hakkından mahrum bırakıldığını belirtmiştir (Grosz, 1994, akt. Ertung, 2007:17-18).

İkinci kuşak feminist kadın sanatçılar, kadınların temsiliğini sorgulamışlardır. Sanatın cinsiyet üstü olduğunu göstermişlerdir. Kadın bedenini sanatın nesnesi olmaktan çıkarmış, öznesi durumuna getirmişlerdir. Sanatçılar fotoğraf, performans, yerleştirme gibi çalışmalar yapmışlar ve konularında ağırlıklı olarak otobiyografilerinden yola çıkarak eleştirel işler yapmışlardır. Genellikle sanatta temsil sorununu bedenleri üzerinden göstermişlerdir. İkinci kuşağın önemli sanatçılarından biri de İranlı sanatçı Shirin Neshat'tır. Fotoğraf, video, film üzerine çalışmıştır. İlgi alanı İslam ve Batı, kamusal yaşam ve özel yaşam, feminenlik ve maskülenlik, gelenek ve modernite gibi birbirinin zıttı kavramlar olmuştur. Toplumsal cinsiyet eşitsizliği, kimlik, aidiyet duygusu, inanç, doğduğu topraklarda kadına bakış irdelediği konular arasındadır. Kendi bedenini kullanarak eserlerde oluşturmuştur. Kendisini hem nesne hem özne konumuna getirmiştir. Önemli çalışmalarından biri olan 1993-1997 yılları arasında "Allah'ın Kadınları"nda siyah-beyaz portre fotoğraf üzerine kaligrafik çalışmalardan oluşan bir seri yapmıştır. Fotoğraflarda ki kadınlar çarşafı ve ellerinde silah vardır, kadın silahı seyirciye doğru tutmuştur (Aferin, 2021:171).



Resim-13 ve 14: Shirin Neshat ve "Allah'ın Kadınları" çalışması https://www.izinsizgosteri.net/asalsayi71/kubilay.akman.2_71.html erişim tarihi:08.01.2022



Resim- 15: Shirin Neshat ve “Allah’ın Kadınları” çalışması <https://gorebildiklerim.wordpress.com/2010/11/27/shirin-neshat/#jp-carousel-308>
erişim tarihi: 08.01.2022

Feminist sanat ile performans sanatı birbiri ile etkileşimde olmuştur. Kadın performans sanatçılarının performansları sanatçının duyarlılığı ve düşüncesiyle ilişkilidir. Feminist performans sanatçısı Canan Şenol, performanslarında Türkiye’de kadın olmak, kadın olmanın getirdiği koşullar, din, devlet, aile ve kadının maruz kaldığı baskı ve şiddeti anlatmıştır. Cinsel istismar, şiddet, toplumsal cinsiyet konularını kendi bedeni üzerinden yansıtmıştır. Çalışmalarından olan “İbret-i Numa”, ”Kibele”, “Odalık”, “Görmedim-Duymadım-Bilmiyorum” performanslarında toplumsal cinsiyet, toplumsal iktidar gibi önceden sanat dünyasında ele alınmış konuları yeniden ele almış ve yorumlamıştır (Özdemir, 2016:53).

Performans sanatı, beden ile icra edilen sanat olduğu için tartışmalı olmuştur. Sanat eleştirmeni Cathrine Francblin, kadının arzu nesnesi olmasına karşı olunması gerekirken, performansın, kadını arzu uyandıran haz nesnesi haline getirdiğini ileri sürmüştür (Bek, 2010:51). Döneminin önemli feminist sanatçılarından Frida Kahlo eserlerinde gerçekçilik, sürrealist ve sembolist üsluplarını kullanmıştır. Toplumsal ve siyasi olaylara karşı tepkisini etkili biçimde göstermiştir. Anne olamadığı için kadınlık ve annelik konuları üzerinde durmuştur. Çalışmalarını otobiyografisinden yola çıkarak oluşturmuştur. Eserleri için “sürrealist” tanımlaması yapılmasına karşı çıkmış ve kendisinin sürrealist çalışmadığını, kendi gerçeklerini esas alarak çalıştığını belirtmiştir (Aferin, 2021:174).

Türkiye’de kadınlar ikinci feminist döneminde, 1980’li yıllarda kampanya ve protestolar düzenlemiştir. En büyük kampanya, imza kampanyası 1985 yılında düzenlenmiştir. Amaç; T.B.M.M’nde onaylanan “Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi” sözleşmesinin sadece kağıtta kalmamasını, uygulanmasını talep etmişlerdir. Büyük kitlelere ulaşan bu kampanya çok ses getirmiş ve kadınların meşru zeminde hak arama mücadeleleri olumlu sonuçlanmıştır. Daha sonra “Dayağa Karşı Kadın Yürüyüşü” düzenlenmiştir. Yürüyüş ile kadına karşı şiddet konuşulabilir olmuştur. Şiddetin sadece alt sınıfa ait olmadığı, her sınıftan kadının şiddete maruz kaldığı görülmüştür. 80’li yıllarda yaşanan kadın hareketi baskın siyasi düzenin yeniden demokratikleşmesini sağlamıştır (Bayraktar, 2019:13).

1990’lar ve sonrası dönem III. kuşak feminizm dönemidir. III. dönem, II. dönem feminizminin kadınları sınıflara ayıran, üst orta beyaz kadınlar olarak sınıflandırmasına tepki olarak doğmuştur. Kadın hareketleri bütün kadınların ortak meselesi olarak görülmüştür. Konu alanları kadına karşı şiddet, cinsellik, kadının güçlendirilmesi gibi konular olmuştur. Özellikle kadınları sınırlandıran, baskı altında tutan meselelere eğilmişler, toplumsal değişimin önünü açmak için bilinci artırmak ve eğitimi geniş kitlelere yaymak için çabalamışlardır (Taş, 2016:171). Kadın hareketlerinde toplumsal olayların yansıması resim, fotoğraf, edebiyat, sinema vb. alanların tümünde görülmektedir. Sanatçılar, toplumsal olayları sanatlarına yansıtarak eleştiride bulunarak farkındalık yaratmak istemişlerdir.

SONUÇ

Rönesans ile başlayan kadınların özgürlük arayışı zamanla ideoloji haline dönüşerek feminizm ortaya çıkmıştır. Her toplumda arayışlar farklı olmuştur. Kimi toplumda kadınlar oy hakkı için mücadele ederken kimi toplumda işçi kadınlar hakları için çabalamış kimi toplumlarda ise köleliğe karşı direnmiş, hareket etmişlerdir. Kadınların mücadeleleri toplumları dönüştüren toplumsal hareket olmuştur. Kadınların mücadelelerini sanatçı kadınlar sanatları ile sürdürmüşlerdir. Kadınların arzu nesnesi haline getirilmesi, erkek egemenliği altında kadının hakkının ihlal edilmesi, sanat dünyasında, galerilerde temsil edilmemesi, hayatın her alanında yaşadığı ötekileştirme, yok sayılma, ırkçılık kadın sanatçıların konu alanları olmuştur. Kadın sanatçılar toplumsal olayları resim, fotoğraf, sinema, edebiyat gibi icra ettikleri sanatlar aracılığıyla irdelemiş, eleştirmişlerdir. Mücadeleleri sonucunda müzelerde, galeride katılımcı kadınların sayısı artmış, “öteki” olmaktan çıkıp “özne” olmuşlardır.

KAYNAKÇA

- Aferin, Ç.T. (2021), Kadın, Kadın Sanatçıların Feminist Hareketler Perspektifinde Üretimleri ve Frida Kahlo'nun Çalışmalarına Öykü Denemeleri, *Journal of Arts*, 4(3), 167-175
- Barrett, T. (2014), Feminist Estetik ve Eleştiri, *Sanatı Eleştirmek Günceli Anlamak*, 66-78 Hayalperest Yayınları
- Bayraktar, N. (2019), Türkiyede Kadın Hareketinin Kurumsallaşması: Kadın Eserleri Kütüphanesi ve Bilgi Merkezi Vakfı, İ.Ü., YL. Tezi,
- Bek, G. (2010), Kendini Yeniden Tasarlama Sürecinde Kadın Sanatçılar ve Temsiliyet Sorunu, Değişim ve Güçlenme, Uluslararası Multidisipliner Kadın Kongresi Bildiri Kitabı, 9 Eylül Üniversitesi, 13-16 Ekim 2009, 45-53, İzmir
- Bilgin, İ. (1997), Dışavurumculuk, *Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi*, I, 451-453
- Bulut, Ş. (2018), Güncel Sanatı (Kavramsal) Anlamaya Çalışmak, İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi, 4(1), 69-76
- Çeken B., Akengin G., Aypek Arslan A. (2017). "Sanatsal Bir Başkaldırı Olarak Dada" *Akdeniz Sanat Dergisi*. Cilt 10. Sayı 20. S.44-53.
- Çeken Birsen ve İ. Fulya Özkan. "Reklamlarda Kadın İmgesinin Masal Karakteri Olarak Kullanımı: CİF Ürün Reklam İncelemeleri". sed, 8/1 (2020 Mart): s. 56-65. doi: 10.7816/sed-08-01-06
- Çeken, M. B. (2020). "Modernleşmenin Üç Farklı Tezahürü; Meiji, I. Petro ve II. Mahmud.", "Tarih Yolunda Bir Ömür" Prof. Dr. Hale Şıvgın'a Armağan. Gazi Kitabevi. Editörler: Prof. Dr. Nejla Günay, Prof. Dr. Necdet Hayta, Dr. Mustafa Can., ISBN: 978-625-7911-02-3. Ankara.
- Çiçek, A., Aydın, S., Yağcı, B. (2015), "Modernleşme Sürecinde Kadın Osmanlı Dönemi Üzerine Bir İnceleme", *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*,:6(9), Kars
- Ertung, C. (2007), The Metaphors of Spatial Merging: The Female Body as House in the Work of Mary Caponegro, Louise Bourgeois, and Francesca Woodman, *Journal of American Studies of Turkey*,25, 17-30
- Erzen, J.N. (1997), Soyut Sanat, *Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi*, III, 1689-1690
- Erzen, J.N. (1997), Yeryüzü Sanatı, *Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi*, III, 1940-1941
- Güran, T. (2008), İktisat Tarihi, Eskişehir :T.C. Anadolu Üniv. Yay.
- Hurma, N. (2019), 1900'ler Günümüz Sanat Akımlarının İncelenmesi ve Kadın Giyimi Üzerine Koleksiyon Oluşturma, B.Ü. Y.L. Tezi
- Karabey, A. (2017), Louise Bourgeois'in Heykelleri Üzerine Bir Değerlendirmedir, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(9), 239-248
- Kıyar, N. (2010), 20. Yüzyıl Sanatını Algılama Sorunsalı, S.Ü, Doktora T.
- Megep, (2007), Grafik ve Fotoğraf Çağdaş Sanat Akımları, MEB, Ankara
- Nochlin, L. (2008), Neden Hiç Büyük Kadın Sanatçı Yok, *Sanat/Cinsiyet Sanat Tarihi ve Feminist Eleştiri*, Çev. Ahu Antmen, Editör: Ahu Antmen 119-157

- Özdemir, D. (2016), Feminist Eleştiri Bağlamında Kadın Sanatçıların Eserlerinde “Beden İmgesi”, Atatürk Üniversitesi GSF Dergisi, 19, 45-56
- Rona, Z. (1997), İzlenimcilik, Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi, II, 900-901
- Rona, Z. (1997), Kinetik Sanat, Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi, II, 1016-1017
- Taş, G. (2016), Feminizm Üzerine Genel Bir Değerlendirme: Kavramsal Analiz, tarihsel Süreçleri ve Dönüşümleri, Akademik Hassasiyetler, 164-175
- Terlikli, S. (2013), 1850 ve 1950 Yılları Arası Batı Toplumlarında Sanat, Toplumsal Yapı ve Moda Etkileşimi, S.Ü Y.L. Tezi
- Turani, A. (1993), Sanat Terimleri Sözlüğü, Remzi Kitabevi,
- URL-1 Modern: (<https://sozluk.gov.tr/> erişim tarihi: 14.11.2021)
- URL-2 Modernleşme : (<https://sozluk.gov.tr/> erişim tarihi: 14.11.2021)
- URL-3: rokoko: (<https://tr.wikipedia.org/wiki/Rokoko/> erişim tarihi: 14.11.2021)
- Görsel Kaynakçası
- Resim 1: <http://photos1.blogger.com/blogger/7270/1952/1600/godcreated2.jpg> erişim tarihi: 08.01.2022
- Resim 2: <https://www.sanatlart.com/neden-hic-buyuk-kadin-sanatci-olmamis-elli-yil-sonrasindan-bir-inceleme/> erişim tarihi: 10.01.2022
- Resim 3: <https://www.artfulliving.com.tr/sanat/guerrilla-girls-soruyor-avrupada-daha-mi-kotu-i-12430> erişim tarihi: 08.01.2022
- Resim.4: <https://www.5harfililer.com/kendine-ait-bir-ev-1972/> erişim tarihi: 08.01.2022
- Resim 5: <https://www.5harfililer.com/kendine-ait-bir-ev-1972/> erişim tarihi: 08.01.2022
- Resim 6: <https://www.5harfililer.com/kendine-ait-bir-ev-1972/> erişim tarihi: 09.01.2022
- Resim 7: <https://www.5harfililer.com/kendine-ait-bir-ev-1972/> erişim tarihi: 10.01.2022
- Resim 8: <https://www.5harfililer.com/kendine-ait-bir-ev-1972/> erişim tarihi: 10.01.2022
- Resim 9-10: <https://kadngazetesi2016.wordpress.com/2017/05/09/judy-chicago-aksam-yemegi-partisi/> erişim tarihi: 08.01.2022
- Resim 11: <https://mordayanisma.org/2020/08/23/aksam-yemegi-daveti-kadinlarin-aniti/> erişim tarihi: 11.01.2022
- Resim 12: <https://mordayanisma.org/2020/08/23/aksam-yemegi-daveti-kadinlarin-aniti/> erişim tarihi: 11.01.2022
- Resim 13-14: https://www.izinsizgosteri.net/asalsayi71/kubilay.akman.2_71.html erişim tarihi: 08.01.2022
- Resim 15: <https://gorebildiklerim.wordpress.com/2010/11/27/shirin-nes-hat/#jp-carousel-308> erişim tarihi: 08.01.2022

BÖLÜM 2

OKULÖNCESİ DÖNEM MÜZİK EĞİTİMİ VE DALCROZE YAKLAŞIMI¹

Melike Aksan²

Elvan GÜN³

1 Bu çalışma Elvan Gün danışmanlığında Melike Aksan tarafından hazırlanan “Dalcroze öğretim yöntemi ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal beceri gelişimine etkileri” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2 Öğretmen, Balıkesir Sınav Koleji, melike.aksan1990@gmail.com, 0000-0002-7279-0510

3 Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, egun@mehmetakif.edu.tr, 0000-0002-1547-4845

Giriş

Okul öncesi eğitim, çocukların doğumundan temel eğitime adım attığı güne kadar geçen zamanı kapsamaktadır. Bu zaman aralığı çocukların, gelecek yaşamlarında önem arz eden sosyal-duygusal, fiziksel, dil, zihin, psikomotor gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, çocuğun sürekli olarak değiştiği ve karakterin biçimlendiği bir süreçtir. Eğitimin ilk aşamasını teşkil eden bu dönemin çocukların hayatında önemli bir rolü olmaktadır (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2011).

Okul öncesi eğitim kurumları; aileleri okul öncesi eğitim konusunda bilgilendirmek, çocukların toplumsal, zihinsel, duygusal, fiziksel gelişimleriyle birlikte kişiliğin biçimlendiği bu dönemi en verimli şekilde geçirmelerini sağlamak ve hayata hazırlamayı hedeflemektedir (Kandır, 2001). Okul öncesi eğitim döneminde verilen eğitimin ve bu eğitimin kalitesinin, çocuğun gelişimi üzerinde uzun süreli etkilerinin olduğu yapılan araştırmalarda kendini göstermiştir (Yavuzer, 2016).

Hükümetlerin, çocuklarımızın hayatlarını sürdürebilmeleri ve bu doğrultuda ilerlemeleri için büyük bir çaba göstermeleri gerektiğini belirten Çocuk Hakları Sözleşmesi ilk kez 1959 yılında yayınlanmış ve ülkemizde de 1990'da imzalanarak bütün çocukların temel yaşam hakkına sahip olduğunu belirtmiştir (Oktay, Gürkan, Zembat ve Unutkan, 2004).

İnsan gelişiminin önemli bir periyodunu kapsayan erken çocukluk döneminde, potansiyeli üst düzeyde tutabilmek onlara sağlanacak imkanlar sayesinde gerçekleşecektir. Dolayısıyla bu dönemlerde çocuğa verilenler ya da verilmeyenler onun geleceği yönünden önemli olmakla birlikte çocuğun içinde bulunduğu toplumsal ve fiziksel çevre de önem arz etmektedir (Oktay vd., 2004).

Güven vd. (2018) okul öncesi eğitimini, “0-72 aylık çocukların, gelecek yaşamlarında etkili olacak gelişimlerini, kendilerini anlatabilmelerini ve otokontrol kazanmalarını sağlayan, idrak gücünü yükselterek yaratıcılığını geliştiren ve önsezilerinin gelişmesini sağlayan, akıl yürütme sürecinde çocuğa yardımcı olan ve çocuğu toplumun kültürel değerleri çerçevesinde yönlendiren sistemli bir eğitim süreci” olarak tarif etmiştir.

Poyraz ve Dere Çiftçi (2012) ise; okul öncesi eğitimini, “çocuğun, doğumundan ilköğretimin başlangıcına kadar geçen zamanlarını kapsayan bu yaştaki çocukların gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri ve bu değerler doğrultusunda, gelişimsel seviye ve ferdî özelliklerine uygun, zengin çevre olanaklarıyla birlikte etkili bir şekilde yönlendiren eğitim sürecidir” şeklinde ifade etmişlerdir.

İnsan gelişiminin %80'inin okul öncesi eğitimi ile tamamlanması; bu dönemde çocuğun (problem çözme, yaşam şekli, başarı, davranış biçimi,

yaratıcılık, üretkenlik, öğrenmeye karşı ilgi ve istek vb.) gelecek yaşamında etkili olan özellikler kazanması ve kalıtsal özelliklerini en üst seviyede geliştirmesi, okul öncesi eğitimin ne denli önemli olduğunu göstermektedir (Duffy, 2006). Bu dönemde çocuğa sağlanan eğitimin katkıları konusunda bilimsel çalışmalar da giderek artmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı

Avrupa Birliği ve milletlerarası kurallara uyum sağlamak için, birtakım AB ülkelerindeki okul öncesi eğitim uygulamalarını çözümlmek, bu alanda yapılan araştırma ve uygulamalardan geri bildirim almak amacıyla “36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı” 2002-2003 eğitim öğretim yılında denenmiş ve uygulamaya konmuş, 2005-2006 eğitim öğretim yılında ise İlköğretim Programı’nda yenilikler yapılmıştır (MEB, 2016, s. 8).

Söz konusu programın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarındaki 36-72 aylık çocuklara öz bakım yeteneği kazandırmak, onların ilköğretime hazır hale gelmesini, toplumsal- duygusal, dil, psikomotor ve bilişsel gelişimlerini desteklemektir.

Programın başlıca özellikleri aşağıda sunulmuştur:

- Çocuğun özgür bir şekilde deneyim elde edebilmesine imkân sağlayan ortamlar önemlidir.
- Konular hedefe ulaşmakta birer araçtır.
- Öğretmen bağımsızdır.
- Üniteler yoktur.
- Merkezi çocuktur.
- Ana faaliyetleri oyun ve problem çözmedir.
- 36-72 aylık çocuklar içindir.
- Her yaş grubuna ayrı gelişim özellikleri düzenlenmiştir.
- Yakın çevre imkanlarının ve günlük yaşamdaki deneyimlerini eğitim gayesiyle kullanılması özendirilmektedir.
- Öğretmenler planlı çalışmalıdır.
- Ailelerin katılımı önemlidir.
- Yaş grubunun özelliklerine göre belirli gün ve haftalar tayin edilmiştir.
- Program geliştirilebilir.
- Asıl olan hedefler ve kazanımlardır.

- Esnektir.
- Yaratıcılık önceliklidir.
- Yorumlama süreci çok yönlüdür.
- Formlar ve çizelgeler emsal olarak sunulmuştur (MEB, 2016, s. 12-18).

Okul öncesi eğitimin temel ilkeleri

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün, eğitim programı içerisinde yer alan, eğitimin amaçları ve temel ilkeleri şunlardır;

- Çocuklarla iletişim kurarken baskıcı ve kısıtlayıcı olunmamalı, onların kişiliğini zedeleyici davranışlardan kaçınılmalıdır.
- Öğretmenin, çocukların ve programın geliştirilebilmesi için okul öncesi eğitimde değerlendirme sonuçları etkin olarak kullanılmalıdır.
- Erken çocukluk yıllarında verilen eğitim ile çocukların paylaşma, yardımlaşma, sorumluluk alabilme, hoşgörülü olma, sevgi, saygı, paylaşma ve işbirliği gibi duyu ve davranışları geliştirilmelidir.
- Çocukların yardıma ihtiyacı olduğunda güven verici yetişkin desteği sağlanmalı ve onların özgürce davranışlar geliştirmesi desteklenmelidir.
- Eğitim, çocuğun dil ve bilişsel, psikomotor, toplumsal ve duygusal gelişimini desteklemeli, kişisel bakım yeteneklerini kazandırmalı ve ilköğretime hazır hale getirmelidir.
- Okul öncesi eğitimde ilk olarak çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyimleyerek öğrenmesine imkân tanınmalıdır.
- Çocukların duygularını ifade edebilme, iletişim kurma, yaratıcı olma, eleştirel düşünme yetenekleri ve hayal güçleri geliştirilmelidir.
- Eğitim, çocuğun bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına uygun olmalıdır.
- Bu yaş çocuklarının öğrenebilmesi için en iyi yöntem oyundur ve yapılacak olan etkinlikler oyun temelli olarak düzenlenmelidir.
- Çocukların ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla demokratik ve eğitim anlayışına uygun eğitim ortamı sağlanmalıdır.
- Çocuğun okul öncesi eğitim süresince gelişimi ve eğitim programı devamlı olarak değerlendirilmelidir.
- Etkinlikler düzenlenirken okulun imkanları ve çocukların ilgi ve ihtiyaçları ön planda tutulmalıdır.

- Okul öncesi eğitim, çocuğun öz denetim kazanmasını, kendine güven ve saygı duymasını sağlamalıdır.
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmaları için gereken özen gösterilmelidir.
- Aile ve içerisinde bulunduğu ortamın özellikleri alınmalı ve bu doğrultuda programlar hazırlanmalıdır.
- Çocukların kendilerinin ve diğer bireylerin de duygularını anlaması desteklenmelidir.
- Çocuğun eğitim sürecinde kendisinin ve ailesinin aktif katılımı sağlanmalıdır (MEB, 2016, s. 11- 12).

Milli eğitimin temel prensip ve genel misyonuna uygun olarak, uygunsuz koşullar barındıran aile ve çevresi bulunan çocuklara ortak yetiştirme alanı oluşturmak, çocukların iyi alışkanlıklar edinmesini sağlamak, zihinsel, duygusal ve fiziksel gelişimlerine katkıda bulunmak, ana dillerini güzel ve doğru biçimde konuşmalarını sağlamak, onları ilköğretime hazır hale getirmek okul öncesi eğitimin başlıca hedef ve görevleridir (MEB, 2016, s. 10). Toplumsal- duygusal, bilişsel, psikomotor alan, öz bakım yetenekleri, dil alanı konuları programda ele alınan hedef ve edinimlerdir.

Okul öncesi müzik eğitimi

Eğitim, yaşam boyunca süregelen sosyalleşme sürecidir ve bu süreç ilk olarak ailede, akabinde toplumda bazı eğitim modelleri olarak ortaya çıkmaktadır. Dr. Bülent Madi'ye göre, dünyaya gelindiğinde hazır olan bilgiyi alıp, biriktirip kullanabilme yeterliliğinin çevrenin de yardımıyla kullanılabilir hale getirilmesi, öğrenmeyi tanımlamaktadır. Ancak bilgilerin kalıcılığının da pekiştirilmesiyle mümkün olduğunu tekrarlamaktadır (Madi, 2006, s. 47). Bu süreçte kazanımlar, davranışlarda değişiklik meydana getirerek bilgilerin oluşmasını sağlamaktadır.

Çocuklar, duyuları aracılığıyla doğduktan sonra çevrelerinde olup bitenleri idrak etmeye ve çevrelerini tanımaya çalışırlar. Bebekler yaşamlarının ilk dönemlerinde müziği duyarlar, gözleriyle tepki vererek, sesin geldiği yöne doğru dönerek müzik sesiyle sakinleşmektedir. İlk aylardan sonra müziğin sesiyle kollarını ve bacaklarını oynatarak, ses taklitleri yaparlar (Sığırtmaç, 2005, s. 25).

Çocukların algılama gelişimleri ve zihni kapasiteleri için müziğin oldukça önemli bir yeri bulunmaktadır. Ayrıca müziğin doğru ve elverişli bir biçimde kullanılması çocuklar üzerinde yararlı etkiler bırakacağı ve Piaget'in kognitif gelişim basamakları (fiziksel tecrübe, toplumsal tecrübe, olgunlaşma) ile müzik kabiliyetinin gelişimi arasında bağlantı olduğu düşünülmektedir. Çocuklarda iki-altı yaş arası dönem beyin gelişimleri

açısından oldukça önemlidir. Bu dönemde yapılan konsantrasyon çalışmaları da kognitif gelişimi destekler niteliktedir (Sığırtmaç, 2005, s. 33-34).

Keşfetmeye dair öğrenme, çocukların öğrenmeye hazır olduklarının bilincinde olması ve ferdi farkların kabulü, Piaget'in kuramına uygun bir eğitim programıdır. Piaget kuramına dayanarak hazırlanmış erken çocukluk eğitim programları günümüzde ABD ve dünyanın farklı ülkelerinde bulunmaktadır. Ülkemizde de bazı okullarda tatbik edilmekte olan High/Scope programı örnek olarak gösterilebilir (Oktay vd., 2004, s. 57).

1962 yılında ABD'de David P. Weikart ve meslektaşları tarafından geliştirilen High/Scope eğitim programı, bugün dünyanın birçok ülkesinde uygulanmakta olan bir okul öncesi eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın oluşturulmasına Piaget'in kuramları rehberlik etmiştir. Bu yaklaşımda çocukların en fazla kendi kendilerine planlayıp uyguladıkları etkinliklerden öğrendikleri anlayışı esas olmaktadır. Bir diğer ifadeyle, bu program erken çocukluk eğitiminde "etkin öğrenme" kavramını temel almaktadır.

Bu program ile çocukların kendi tercihlerini yapmalarına, sorumluluk almayı öğrenmelerine, karar alma mekanizmalarının geliştirilmesine, öz disiplin ve yeteneklerinin geliştirilmesine destek verilmektedir. Ayrıca çocukların yaratıcı, sorgulayıcı, girişken, kendini rahatça ifade edebilen, başkalarının görüşlerine açık bireyler olarak yetişmeleri teşvik edilmektedir. Bunun sonucunda da çocuğun dil gelişimi (dili kullanma becerisi-kendini ifade yeteneği-düşünme süreci vs) gelişmektedir (High/Scope Yönetimi, 2019).

Piaget'in kuramının haricinde erken çocukluk eğitimini etkileyen farklı düşünürlerinde kuramları bulunmaktadır. John Dewey; eğitimi, "hayata hazırlık değil, hayatın kendisidir" şeklinde açıklamaktadır. Jean Jaques Rousseau ise, çocuğun edinmesi gerektiği düşünülen makro bilgiler yerine, neleri öğrenmek istediği ve neyi öğrenebileceği üzerinde durulması gerektiğini belirtmektedir. Froebel, çocuğun bütünlüğü önemlidir derken, Maria Montessori; çocukluğun erişkinliğe geçiş döneminde geçici bir yol olmadığını, insanlığın kutbu olduğunu ifade etmektedir (Oktay vd., 2004, s. 9-15).

Müzik eğitiminde pedagojik yaklaşımlar

Antik Yunanda müzik ve jimnastik, önemli bir eğitim aracı olarak görülmüştür. Müzik, zevk ve ruhun eğitime yarar sağlayan, eğitimin temel ilkelerinden biri olarak kabul edilmiş, genel kültürün ana maddesi olarak idare tarafından da desteklenmiştir. Eflatun, jimnastiğin önemli olduğunu vurgulamakla birlikte, bedensel gelişimden önce ruh gelişiminin önemini belirtmiş, eğitimde müziğin gücüne inanmıştır. Ayrıca müzik ve oyunu, gençliği erdemli kılan birer araç olarak gören Eflatun, her gencin hakkı ol-

duğunu savunmuş, jimnastik ve müziğin, şarkıyla birlikte oyunun, saz ve ses müziğinin birlikte olmasını istemiştir. Çek eğitici Jan Amos Komensky (Comenius) (1592-1671) müziğin eğitici önemini vurgulayarak, okul öncesi eğitimden itibaren öğretim planına dahil etmiştir.

Ailelere, çocuklarda ritim duygusunun gelişebilmesi adına ritmik şarkılar öğretmelerini ve ninni söylemelerini önermiştir. J.J. Rousseau (1712-1778) da, kulağın ritim ve müziğin uyumuna karşı duyarlı hale getirilip, sesin soft, eşit, müzikal ve doğru bir biçimde öğretilmesini istemiştir. Müzik eğitimi ile ilgilenerek çeşitli eserler ortaya koymuştur.

İsviçreli eğitim bilimci Pestalozzi (1746-1811) ise, sesin tekrarlatarak alıştırılmasının önemine değinmiş, göz ve kulakların sürekli tekrarlarla gelişeceğini düşünmüştür (Yönetken, 1952). Pestalozzi'nin eğitim biliminde, günümüzün müzik öğretim ilkelerinin başlıcaları, öncelikle seslerin kendisini, daha sonra isimlerini, belirtilerini ve seslere egemen olan kuralları öğrenmek ve öğretmek yer almaktadır. Pestalozzi herkesin müzik eğitimi alması gerektiğini, alınacak eğitimin ise ilk önce kulaktan başlanmasını, öğrencinin kişiliğine önem verilmesini ve eğitimin yöntemli olması gerektiğini düşünmektedir. Pestalozzi'nin öğrencisi olan Alman eğitimci F.Froebel (1782-1852) müzikle birlikte yürüyüşlere ve bedensel hareketlere önem vermiştir. Çocuk bahçeleri kurmuş, onlara yürüyüş esnasında ve top oynarken şarkılar söyletmiş, oyunla şarkıyı kombine etmiştir. Bir başka eğitim bilimci olan Doktores Montessori (1870) de müzik eğitim ve öğretimiyle alakadar olmuştur. İlk olarak kulağın eğitilmesi gerektiğini, ardından duyu ve ses uzvuna uygun alıştırmalar yapılmasını önermiştir. Müzik eğitimine susma evresiyle başlayan Doktores, çocuklara gözleri kapalı sesler dinletmiştir. Bu evreden sonra bazı müzik aletlerinden çıkan sesleri ayırt etmelerini ve duyduklarını sesleriyle çıkarmalarını istemiş, ses belleği alıştırmalarını önererek notalama imlerine, göz eğitimine ve müziğin yazıya dökülmesine geçmiştir. Çocuklara yalın orkestralar kurdurmuş, onları müzik aleti ya da şarkıyla yürütmüş, güçlü vuruşları vurgulamaksızın, doğal ve doğru bir biçimde enstrüman eşliğinde ölçü ve dizem alıştırmaları yaptırmıştır (Yönetken, 1952).

Eğitimde, günümüze kadar aynı biçimde süren yöntem tartışmaları, müzik eğitimi içinde geçerli olmuştur. Genel eğitim tartışmalarının müzikle ilgili kapsamı; “düzen değişikliğinden yana olan ve geleneksel” ya da “alışılmış ve alışılmamış olmayan” yöntemlerin farklı yönleri üstünde durulmuş, bu yöntemlerin pozitif ve negatif yönleri üzerine düşünceler benimsenmiştir. Tartışmaların doruk noktası olan 1960-1970 başlarında bu yöntemler olabildiğince birbirinden uzak ve farklı idrak edilmiştir. Günümüzde eğitime karşı görüş açıları benzer biçimde kutuplaşmamış ve yöntemlerin tarifleri farklı öğretme formatlarını kapsayacak biçimde değerlendirilmiştir (Otacıoğlu, 2008, s. 72).

Öğretme tarzıyla ilgili araştırmalar yapan bazı araştırmacılar (Bennett ve Riemer, 2006) “düzen değişikliğinden yana olan” ve “geleneksel” olarak tarif edilebilen insan tiplerini belirleme ve ayırt etme yöntemi (tipoloji) meydana getirmişlerdir. Dewey, Montessori ve Froebel’in pedagojik felsefelerinden oluşan keşfederek ve araştırmayla öğrenme yöntemleri, Burner ve Piaget’in gelişimle ilgili kuramlarıyla sürat kazanmıştır. Araştırmacılar, çocukların yalnızca öğretmenin yönergelerine bağlı olma düşüncesine katılmamışlardır. Farklı eğitimcilerin üsluplarında fiziksel, psikolojik, ruhsal özgürlüğe verilen önem etkinlik, keşif, farklı yöntem ve düzenlerde değerlendirilen üsluplarda çoğunlukla farklılıklar görülebilmektedir. Sonuç olarak çocukların, kendi kabiliyet ve ilkelerini bulabilmeleri, somut etkinliklerle yaparak öğrenmeleri, kendi öğrenme düzeylerinde gelişebilmeleri ve istedikleri etkinlikleri seçme özgürlüklerinin olması önem taşımaktadır (Otacıoğlu, 2008, s. 72).

Dalcroze yaklaşımı

İlk müzik eğitimi felsefelerinden olan Dalcroze yaklaşımı, konservatuvarların geleneksel müzikal alt yapısıyla yetişen, Viyana’lı Dalcroze ve İsviçre’li Emile Jaques tarafından ortaya koyulmuş, Orff ve Kodaly gibi müzik eğitimi veren yaklaşımlardan evvel ortaya çıkmıştır. Dalcroze felsefesinin ortaya çıkmasına gösterilecek en büyük etken, ailece güzel sanatların merkezi sayılan Viyana’da yaşamaları ve orada yetişmeleridir. Cenevre Konservatuvarı’nda öğretmenlik yaptığı devirler ve bu devirlerde karşılaştığı birçok öğrenci de felsefesinin ortaya çıkmasında etkili olmuştur (Choksy, Abramson, Gillespie, Woods & York, 1986, s. 27). Dalcroze’un annesi, eğitim bilimci Pestalozzi’nin eğitim mantalitesini kabul etmiş bir müzik öğretmeni idi ve Dalcroze’u eğitiminin ilk yıllarında etkilemeye başlamıştı. Anneleri Julie, onu ve kardeşi Helen’i, çocukluk dönemlerinde müzikle tanıştırmıştır. Pestalozzi’nin eğitim mantalitesiyle yetişen ve müzik öğretmeni olan Julie, çocukları için müzik eğitiminde önemli pay sahibidir. Dalcroze ve kardeşi Helen, ufak yaşlarından başlayarak dört el piyano eserleri çalmış ve düetler söylemişlerdir. Dalcroze’un bu yetişme ortamı, müzik eğitim anlayışını önemli ölçüde etkileyen sebeplerdendir.

Dalcroze’un beste meydana getirme kabiliyetini tetikleyen olay 1881’de Belles-Lettres’e katılması ile gerçekleşmiştir. Yazma, müzik ve oyunculuk dersleri veren bu toplulukta, kendisinin de rol aldığı ve şarkı söylediği Dalcroze, çeşitli müzikal eserler yazmıştır. Dalcroze, 1884’te Paris’e gitmiş ve burada Gabriel Faure, Leo Delibes gibi beste öğretmenleriyle ve Comedie Francaise’in oyuncu üyeleriyle çalışmıştır. Müzik ve ritim konusunda önemli bir kuramcı olan İsviçre’li eğitimci Mathis Lussy ile çalışan Dalcroze, daha sonra geliştireceği müzikal eğitim ve ritim konusunda bilgi sahibi olmuştur. 1887 yılında Viyana Konservatuvarı’nda besteleme ile ilgili beste eğitimci Anton Bruckner’la çalışmıştır. Almış

olduğu eğitimler sonucunda kariyer alanlarını belirlemeye başlamıştır. Dalcroze, mezun olduktan sonra şarkıcı, etno müzik bilimci, şef, besteci ve piyanist olarak Cenevre'ye dönmüştür (Choksy vd., 1986, s. 28).

Eğitimci hayatına Cenevre Konservatuvarı'nda adım atan Dalcroze, burada solfej ve armoni dersleri vermeye başlamıştır. Önemli ölçüde etki ortaya koyan eğitimsel düşüncelerinin birçoğunu verdiği solfej derslerinde denemiştir (Özal, 2007, s. 2). Armoni ve solfej profesörü olarak Cenevre Konservatuvarı'nda çalışan Dalcroze, solfej eğitimi verdiği sınıflardaki öğrencilerinin, müzikal idraklarında önemli noktalar bulmuştur. Müzikal anlamda yazabilen öğrencilerinin, müziğin hareketliliğiyle alakalı rastgele bir vakit algısı meydana getiremediklerini ve tam anlamıyla bir sezîş belirleyemediklerinin farkına vararak, bu konuyla ilgili sezîş alıştırılmaları yapmaya başlamıştır (Mead, 1996, s. 38).

Dalcroze, kendi yönteminin öğrenilmesi amacıyla 1906'da kamuya açık gösterim yapmaya başlamıştır. Alman endüstriçi Wolf Dohrn'un katkısıyla kendi metodlarını tatbik edeceği, Dresden'in uzağında bulunan Hellerau kentinde 1910 yılında bir okul açmıştır fakat 1914 yılında ortaya çıkan I. Dünya Savaşı sebebiyle açtığı okulu kapanmak zorunda kalmıştır. Cenevre'ye geri dönen Dalcroze, sınırlı imkanları olan küçük bir merkez açarak yaşamının geri kalan dönemlerini yöntemini benimseyen öğretmenler yetiştirmek için çalışmıştır (Özal, 2007, s. 2-3). 1926'da Uluslararası ilk Eurythmics Kongresini tanzim etti ve 1950 yılında hayata gözlerini yumdu. Geride bıraktığı çalışmaları, öğrencileri aracılığıyla devam ettirildi (Erdal, 2005).

Dalcroze yaklaşımının müzik eğitim felsefesi

Dalcroze, müzik eğitiminde deneyim ve müzikle ilgili bir algı oluşturulmadan kuram eğitimi ve seslendirme çalışmasına başlanılmaması gerektiğini düşünmektedir. Müzik eğitiminde kabul görmüş klasik anlayışlardan farklı bir anlayış oluşturarak, mevcut eğitim anlayışını değiştirmeye çabalamış ve öğrencilerinin farkına varmak, müziği okuma ve yazma, his, düşlemek, bellek ve müzik icra etme başarımlarının gelişmesi için büyük çaba göstermiştir (Choksy vd., 1986).

Öğrenciler tutum ve davranışlarıyla, oyunlarla ve şarkı söylemeleriyle müziğin farkına varırlar. Müziği keşfetmek için öğretmenin peşin hükümlerinden uzak doğaçlamalar yaparlar. Dalcroze, müziğin, öncelikle kişisel bir deneyim olduğu, aynı zamanda doğaçlama alanı olduğunu ve müziğin türünün etnik, klasik, jazzveya barok olabileceğini söylemektedir (Abramson, 1980, s. 62).

Choksy vd. (1986), Dalcroze'un öğretime bakış açısı felsefesini şu şekilde açıklamıştır; Onun anlayışında kuramsal bilgi eylemi izler ve öğ-

rençiyeye deneyim elde etme fırsatı sunar. Öğrencinin tecrübe ettiği herşey, kuramsal bilgiyi öğrenmesinde attığı ilk adım olacaktır. Dalcroze, müzikle fiziksel hareketler arasındaki dönüşüm ve bağlantıya özen göstermiştir. İnsan bedeni, anlamının önemli bir etkeni olduğunu ve bedenle anlama fonksiyonlarının tek başına değil, entegrasyon içinde aynı anda faaliyete geçmesi gerektiğini belirtmiştir. Müziksel kavrama esnasında insan vücudunu fiili etken olarak görmüştür. Yapılan alıştırmalarla bedeni, zihni, müziği ve duyuları tek bir deneyimin etrafında toplayarak, insanın psikofiziksel mevcudiyetini müziğin hareketi boyunca geliştirmek istemesi E. J. Dalcroze'un amacı olmuştur. Ona göre müzik, ses ve hareketlerin bütünlüğünden ortaya çıkmaktadır. Müzikteki en önemli ve yaşamla ilgili unsurun ritmik fiziksel hareketler olduğunu düşünen Dalcroze, ritimin zihinsel değil bedensel bir özellik olduğunu söylemektedir (Özmenteş ve Bilen, 2005, s. 88-89).

Dalcroze'un eğitim modeline göre; anlayış ve vücut etkinlikleri arasında ahenk olduğunda çocukların gerçekleştirdikleri işten keyif aldıkları görülmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta ise alakayı odaklamaktır. Öğrenci duyduğu müziği, aynı şekilde bedeninde hissetmeli, aklını kullanıp duyduğunu idrak etmeli ve çözümlmelidir. Dalcroze, yöntemi üstünde çalıştığı esnada, öğrencilerinin el ve kol hareketlerinde, koşu ve yürüyüşlerinde doğal ritimlerin olduğunu görmüş ve nota değerlerine çocukların kendilerinden bir şeyler ilave ettiklerini keşfetmiştir. Doğuştan gelen bu kabiliyetin, doğal bir hassaslık olarak gelişmesini sağlamak Dalcroze'un düşüncesi olmuştur. Çocukların hareketlerle müziğe eşlik etmeleri onların ilgi ve özen derecelerini göstermektedir (Yıldırım, 2009, s. 25).

Dalcroze, yaptığı çalışmalar esnasında bazı öğrencilerin dinledikleri şarkıyla birlikte başlarını salladıklarını, ayaklarıyla ritim tuttuklarını ve fiziksel tepkiler verdiklerini görmüş, bu yaptıklarının değişik kültürlerden olan öğrencilerde de aynı etkiler yarattığını ve doğal olduğunu gözlemlemiştir. Müziğin bitmesiyle birlikte vücutlarını bir müzik aleti gibi kullandıklarını, rahatlayıp, kaslarının gevşediğini fark etmiştir. Dalcroze, müzikteki tempoyla birlikte kas sisteminin harekete geçmesi, dizem ve hareketliliğin öğrenciler üzerinde yaşamları ve hisleri arasında ilişki kurduğunu araştırmalar esnasında ortaya çıkarmıştır. Zihin ve beden, duygu ve dışı vurum arasında entegrasyon olması gerektiğini düşünen Dalcroze, kas ve sinir sisteminin karşılıklı etkisini dengede tutup, beyin etkisiyle verilen emirleri doğru ve seri bir biçimde ortaya çıkmasını sağlamak için eğitilmesi gerekliliğini savunmuştur (Koç, 2006).

İnsan hareketlerinin müzikle ilgili anlamaya etki etmesi ve insan vücudunun müzikle ilgili düşüncelerin ana maddesi olması, Dalcroze metodunun dayanak noktası olmuştur (Erdal, 2005). Müzikle ilgili hassaslığın ilerleyişini Dalcroze üç metotla elde etmektedir.

- Fikri Yönden; Odyovizüel gözlem aracılığıyla, sağ ve sol beyin loblarının, bellek ve dikkat toplama şeklinin gelişimini sağlamak,
- Hissi Yönden; Konsantre olmak bu metodun en önemli noktasıdır. Dalcroze, insanın vücudunu doğal müzik aleti olarak tanımlamaktadır. Öğrenci bedensel hareketlerle müziğe eşlik eder, müziği değerlendirmeye çalışır ve duyduğu müziğin farkına vararak kendisini müziğin ritmine bırakır.

• Fiziki Yönden; Denge, fiziki elastikiyet, vücut bölümlerinin bağımsızlığı, eşgüdüm gelişimi, duyulan ve görüleni seri bir biçimde kabul edilerek cevap vermeyi sağlamak (Bozkaya, 2001).

Dalcroze çalışmalarının hedeflerini Abraham şu şekilde sıralamıştır;

- Ses; dizi ve kadansları anlamak, tonalite ve ezgi oluşturma.
- Bellek; müzikle ilgili belleği geliştirme.
- Yeni Alışmışlıklar; beyin, dizemli örgelerle bilgiyi işler. Öğrenme, ölçüm, zamanlama ve dizem çerçevesine yerleştirilir.
- Dizem; Okuma, işitme ve dizem oluşturma.
- Dikkat; öğrencilerin konsantrasyon ve ayrıntılara hassaslık becerilerini geliştirme (Gürgen, 2006, s. 90).

Campbell, üç maddede başarıyı getiren ana özellikleri içeren Dalcroze yaklaşımının üç yönü olan doğaçlama, müzikle hareket (eurhythmics), solfej ve dizemli solfeji (kulak eğitimi), dinleyebilme kabiliyeti, müzikal etkiye simültane biçimde tepki verebilmek ve yaratıcılık olarak açıklamaktadır. Dalcroze'un müzikle birlikte hareket etme tarzı dans olarak gösterilmiştir (Toksoy ve Beşiroğlu, 2006).

Dalcroze, müzikle uyumun ve dizemli hareketlerin gelişmesini sağlamak amacıyla duyma çalışmaları, doğaçlama ve dizemli hareketler olan üç yöntemi ele almıştır. Doğaçlama ve idraketme yeteneklerini eğitim vererek yükseltilebileceğini düşünen Dalcroze, bu yeteneklerin akıl ve ruh bütünlüğü içerisinde olabileceğini vurgulamıştır (Doğan ve Altay, 1996).

Abramson (1980), Dalcroze'un yöntemini ritmik-solfej, doğaçlama ve eurhythmics olarak üç kapsamda incelemektedir. Erdal (2005)'a göre Dalcroze yöntemi üç başlık içermektedir. Bunlar;

- Doğaçlama; öğrencinin doğaçlama kabiliyetinin ilerletilebilmesi müzik ve ritim ile olmaktadır. Bu nedenle öğrencinin kendi meydana getirdiği hareketler müzik aleti ve ses ile desteklenmelidir.
- Eurhythmics Öğretimi; ritim ortamında dinamiklerin çalışmasıyla birlikte öğretilmesini kapsamaktadır.

- Solfej Eğitimi; armoni ve ezginin öğretilmesini kapsamaktadır.

Öğrencilerin düzeyleri ve durumları gelişme gösterdikçe Dalcroze yöntemi olan üç metod birbirinden ayrılarak, ayrı ayrı hepsi kendi sınıfını meydana getirir ve bu üç metod her sınıf için ayrıntılı çalışma gerektirir. Kinestetik (devinduyum) duyarlılık ve bu düzeneğin sinir sistemi aracılığıyla geri bildirimle uğraması, beyin ve kas yani zihin ve vücut eşgüdümü arasındaki bildirişimi sağlamaktadır.

Dalcroze yaklaşımının bölümleri

Eurhythmic, terimi Dalcroze aracılığıyla insanların bilgisine sunulmuştur. Günümüzde genellikle Dalcroze yaklaşımının bütünü anlatılmak için ele alınsa da, yaklaşımın üç esas öğelerinden yalnızca bir tanesini ifade etmektedir (Özal, 2007, s. 5).

Dalcroze, antik Yunan'da "iyi akış" veya "iyi hareket" demek olan "Eurhythmic" terimini eu ve rythmos sözcük köklerinden meydana çıkarmıştır (Mead, 1996, s. 38). Dalcroze'un esas öğretisi olan Eurhythmic; sesi harekete, hareketi de sese ileterek deneyim elde etme şeklinde açıklanmaktadır (Abramson, 1980, s. 68). Dinleme eğitimi, müzik eğitiminin giriş ve sonucunu oluşturmaktadır. Dalcroze'un en temel öğretisi eurhythmic, öğrencilerin faal bir şekilde dinleme ve bedensel reaksiyon verme esasına, müzik eğitimini ise işlevsel olarak dinlemeye dayalı olduğunu söylemektedir (Dündar, 2003, s. 173-174).

Çağdaş müzik eğitimcisi olan Dalcroze müziği, hareket ve seslerden ibaret olduğunu, sesin kendisinin de bir hareket biçimi olduğunu düşünmektedir. Özevin (2006)'e göre Eurhythmic felsefesi; insanın en önemli müzik aletinin vücut ve sesi olduğunu, öğretmenin etkileşim içinde olduğu ekiple iletişim kurmasının, vücut dilini iyi bilmesinden geçtiğini söylemektedir.

Dalcroze yönteminin asıl amacı, dizem yoluyla beden ve beyin arasında sistemli bir şekilde etkileşim ortaya çıkarmak ve dizemin farkına varılmasını bedensel mantalite haline getirilmesini sağlamaktır. Duyular ve beden arasında entegrasyon ve denge oluşturmak, dizem eğitiminin amacıdır (Dündar, 2003, s. 173). Jacques Dalcroze (1865-1950) dizeme bedensel reaksiyon gösterme düşüncesi ile bunu yönetime dönüştürmüştür. Bu yöntem ritmik mantalite geliştirme "Dalcroze eurhythmic" olarak da anlaşılmaktadır. Esas olan nokta, müzik ve dizem ile ilgili temel öğelerin beden hareketleri veya dizemli jimnastik aracılığıyla öğretilmesidir. Dalcroze'un bakış açısı jimnastik ve müzik bağıntı yöntemiyle, beyin vücutu denetlemesi temeline dayanmaktadır. Dalcroze'un bu yöntemiyle müzik başlayıp gelişmekte, bedende ritmi yanıtlamaya çalışmaktadır. Müziğin öğeleri (dizem, vurgu, tümce, ölçü, nüans) temelini hareketlerden alarak

hareket ederek çalıştırılabilirler. Hareket Eurhythmic çalışmaları müziğin esasını oluşturmaktadır (Gürgen, 2006, s. 90).

Dalcroze yapmış olduğu çalışmada vücudun verdiği doğal tepkileri hareket ile ele almıştır. Eurhythmic, ilk olarak öğrencilerin yaratıcılıklarını fiziki araştırmalar aracılığıyla elde etmeyi ve ritmi doğru şekilde anlamalarını amaçlamaktadır. Vücudun ritme ilettiği yanıt başlangıçta bilinçsiz olarak yapılan hareketlerdir. Daha sonra öğrenciler hareketle fiziki kompozisyon oluşturmaya ve doğaçlama yapmaya başlarlar. Dalcroze, öğrencilerinin müziği ifade edebilmeleri için özgür olduklarında, diledikleri hareketlerle hissettikleri müziği bulduklarını ve derslerde öğretilmeye çalışılan ezgi ve tempo gibi birçok kavramı öğrendiklerini anlatmaktadır. Dolayısıyla ritmik hareketler sinir sisteminin temelini oluşturmaktadır (Erdal, 2005).

Dalcroze, bacak ve beden hareketlerini farklı nota değerlerine cevap olacak tarzda bölümlere ayırmıştır. Vermiş olduğu derslerde ilk olarak orkestra şeflerinin yapmış olduğu el hareketlerini kullanmış, daha sonra iki vuruşluktan on iki vuruşluk ölçüye kadar olan yöntemleri kapsayan el hareketlerini geliştirmiştir. Campbell ise, öğrencilerin sinir ve kas sistemi kabiliyetlerini Dalcroze'un müzikle birlikte yapılan hareket metodunu geliştirdikçe ortaya koyduklarını söylemektedir (Özal, 2007, s. 5).

Eurhythmic üç alanda ilerlemeyi amaçlamaktadır;

1. Fiziki Amaçlar; başarımlı belirginliği ve başarımlı basitleşmesi.
2. Müzikle İlgili Amaçlar; analiz etme, okuma, doğaçlama, yazma ve müziksel icraya yön vermek, güçlü bir şekilde müziksel işitmenin doğru ve hızlı gelişimi.
3. Duyumsal ve Zihni Amaçlar; toplumsal entegrasyon, dikkat toplama, müziksel varyasyonların ifade edilmesi ve anlaşılması (Özmenteş ve Bilen, 2005, s. 89-90).

Choksy vd. (1986), Eurhythmic sisteminde içsel duyuş ve hareketle ilgili, Dalcroze'un aksan, hız, dinamik durumlarını anlatmak amacıyla, planlanmamış hareket ve dansların doğaçlandığını, dans sanatında bunun tam tersinin olduğunu söylemektedir. Ona göre iki tipte gruplandırılan hareketler için özel eğitime gerek yoktur. Choksy vd. (1986), Eurhythmic içsel duyuş alanını; öğrencilere resim, hareket ve sesle alakalı kelime dağarcığı vererek, kinestetik bellek ve görselliğin geliştirilmesine olanak tanıyan alan olarak tanımlamıştır. Dalcroze ise, kas idrakının belleği olarak tanımlamıştır.

Eurhythmic'te müzikle deneyim elde etmeye başlayan öğrenciler, yaklaşımın "kulak eğitimi" ya da "solfej" kısmında, müzik eğitiminin

“solfej” evresiyle karşılaştırılmaktadır. Müziksel okuma ve yazma, belirli bir tonda yazılmış müzik parçasının niteliğini, dikkat, dizi ve kadansları anlama, kusursuz işitme gibi kabiliyetlerin öğrencilere kazandırılması Dalcroze yaklaşımının hedefleri arasındadır.

Solfej- Ritmik Solfej (kulak eğitimi), Eurhythmics’in ilk aşaması olan kulağın ve bedeninin doğal bir müzik aleti şeklinde kullanılması ritimsel hareketin çalışılması için gereklidir. Binlerce egzersizden meydana gelen solfej ve ritmik solfej ise Dalcroze üçlüsünün (doğaçlama, solfej ve eurhythmics) ikinci yöntemidir (Choksy vd., 1986, s. 51-52).

Solfej eğitim sürecinde müzikte nota, ölçü, müzikal okuma-yazma, tempo, duyuş egzersizleri, form gibi konular da yer almaktadır. Dalcroze’un solfej eğitimi yani müzikal okuma-yazma çalışmaları, diğer aşamalarındaki ilkeleri barındırmaktadır. Öğretim şekli, doğaçlama ve eurhythmics ile benzer ve iç içedir. Choksy vd. (1986)’ya göre Dalcroze, pedagojik ilkeleri eurhythmics’te bulmuş, bunları kulak eğitimi konularında da uygulamaya geçirmiştir. Doğru duyuş, müziksel bellek, yoğunlaşma ve farkındalık egzersizleri, enstalasyonu düzgün şekilde geliştirmek için yapılan özel egzersizler, salt kulağın gelişimiyle kombine edilmiştir. Bunun yanında görsel becerileri geliştirme, şarkıyı doğru söyleme ve müzikal okuma ve anlamayı hızlandırmak için postür dengesi, nefes alma kas rahatlatma egzersizleri eklenmiştir. Kulak eğitiminde çocuklar, armonik değişikliği işitir ve hareketle reaksiyon gösterirler. Sağa dönerken gamın beşinci perdesi (dominant), sola dönerken subdominant akorlar (dominant altı), merkezde anahtar nota (tonik) kullanılır. Buradaki amaç, çocukların bu egzersizlerle müziğin temposunu, tonunu ve formunu düşünmelerini sağlamaktır. Dalcroze öğretiminde ilk başlarda ritim, tempo, ezgisel özellikler, ses perdesi ve ses şiddetini gösteren işaretlerin geliştirilmesi gerekmektedir. Çocuklar, temel oktavdan piyanoda çalınan ezgiye karşı, soprano sesli enstrümanda çalınan ezgi ya da majöre karşı minör ezgi gibi özellikler arasında bağlantı kurma konusunda eğitilir (Zembat, Mertoğlu ve Choi, 2010, s. 46).

Solfej eğitiminde tek çizgili porte kullanılır ve buradaki amaç notaları adlandırıp heceleri söylemektir. Bu eğitimdeki porte notasyonu ile nota yazma ve okuma, nota bilgisi çalışmaları gerçekleştirilir. Mesela; öğrenci bir çizgi veya boşluk şeklinde do notasını alır ve diğerlerini ona göre dizer. Öğrenci notaları ilk başta eşit şekilde okur, akabinde öğretmen değişik hızlarda notaları gösterip tempoyu anlatır. Öğretmen istediği bir notayı işaret edip tekrarlama, yön değiştirme hareketleriyle öğrencilerin zihinsel ve görsel becerilerini geliştirmeyi hedefler. Öğrencinin nota okuma becerisini geliştirmek için, uzun çizginin kimi bölümleri silinir ve öğrenciden notaları tahmin etmesi beklenir (Choksy vd., 1986).

Hareketli anahtar sistemi, nota okuma çalışmalarında kullanılan bir sistemdir. Chosky vd. (1986), anahtarlı okuma ilkelerinin do, fa, sol notalarına porte çizilerek anlatıldığını söylemektedir. Tek çizgiye do, fa, sol notalarının konulmasının ardından çocuklar bunlara göre diğerlerini adlandırmaktadır. Çocuklar ilk olarak iki çizgisi olan portede çizgiler ve boşlukları adlandırır, sonrasında iki çizgili portede ritim okuma konusunda eğitilir. En son do, fa, sol'un yerine üç anahtar konulur. Dalcroze, çocuklarda "sabit perde" (absolute pitch) duygusunun gelişmesini, do duygusunun kulakta, kaslarda ve bellekte yerleşmesine bağlayan görüşü desteklemektedir. Gamlar arasındaki ilişkinin basitçe kavranabilmesinin, her gama isabet eden yarım ton ve tonları farketme şartına dayandığını savunmaktadır. Toksoy ve Beşiroğlu (2006), Dalcroze'un solfej eğitiminin, çocukları tonlar, yarım tonlar ve bunların şarkı ve gamlar ile olan ilgilerini idrak etmeye sevk ettiğini söylemektedir. "Sabit do" sisteminde do bağımsız başlama notasıdır ve bu yöntemi uygulayan pek çok öğretmen bu sistemi desteklemektedir.

Doğaçlama, müzikal ifadeyi kendi kendine yapılandırması ve öğrencilerin keşif, tetkik, dışa vurum özgürlüğü gibi ihtiyaçlarını karşılaması sebebiyle, Dalcroze yönteminin en önemli unsuru olmaktadır. Doğaçlamada şarkı, vurmali müzik aletleri, el çırpma, öykü, konuşma gibi araçlar kullanılmaktadır. Vurmali bir çalgıyla ya da piyanoyla doğaçlama yapan öğretmene, öğrenciler de işittikleri hareketlerle doğaçlama yaparak eşlik ederler (Gürgen, 2006, s. 90).

Hareket, müzikal tepkinin mühim bir kısmı olduğu için teknik bütünlüğe sahip olan bu yöntem, öğrencilere müziği detaylı bir şekilde aktarmaktadır. Çocuklar ilk olarak öğretmenlerinin hareket, ritim ve melodilerini gözlemleyip taklit eder, sonra kendi belirledikleri müzikal bir fikir ve hareket repertuarı meydana getirirler. Dolayısıyla doğaçlamanın, çocukları ritmik, enstrümental ve hareket söylem aracılığıyla ifade özgürlüğüne davet ettiği söylenebilir (Gürgen, 2006, s. 90).

Chosky vd. (1986)'ye göre doğaçlama, öğrencilerin müzik eğitimindeki verileri eksiksiz ve hızlı bir şekilde idrak etmelerine imkan tanıyan bir sistemdir. Öğrencinin ilgili ve odaklanmış olmasını sağlamak için her an değişen hareketli bir ortamın oluşturulması gerekmektedir. Bu yüzden doğaçlamada birden durma ve yeniden başlama süreci bulunmaktadır. Öğretmenler, doğaçlama müzik kullanarak, bilgileri basitten zora, baştan sona öğrencilere aktarırlar.

Dalcroze yaklaşımının müzik öğretim süreci

Müzik eğitimi felsefesine göre Dalcroze yönteminin aşamaları aşağıda sunulmuştur: İlk olarak çocuğun ince ve kalın sesi kavraması sağlanır. Tınlar arasındaki farkı, beden diliyle anlatması için kuş ile ince

ses, ay ile kalın ses imgelendirilir. Daha sonra do'ların pesten tize ya da tizden pese olan yönleri, değişik oktavlarda do'lar çalınarak bunları çocuğun kavraması sağlanır, orta do (middle c) öğretilir (ormandaki toplantıya, hayvanların büyükten küçüğe ya da küçükten büyüğe doğru geldikleri hayal ettirilerek, çocuğun do seslerini kavramasına yardımcı olunur). Çocuk, papağan metoduyla piyanoda do-re-fa-sol-la tonlarından başlayıp bu melodiyi söyler ve piyanoda tek parmağıyla çalmaya çalışır. Bütün bunları yaptıktan sonra doğaçlama yapmaya hazır olan çocuk, piyanoda gezintiye başlar (Erdal, 2005).

Müzik öğretim metotları arasında Dalcroze yöntemi, Amerika, Avustralya ve Avrupa'da yaygın olarak kullanılan yöntemdir. Tayvan, Japonya, Kore ve Çin'in de bu metoda olan ilgisi günden güne artmaktadır. İleri düzeyde yetenek ve yoğun eğitim süreci gerektiren Dalcroze öğretmenliği bir hayli zordur. Usta öğretmenlere, merkez büro konumunda bulunan Cenevre'deki Dalcroze Müzik Öğretim Merkezi'nde diploma verilir ve bu ustalar eğitim merkezlerinde Dalcroze öğretmenleri yetiştirirler. Her zaman sertifikalı öğretmen sayısı yetersiz olmuştur fakat bu öğretmenlerin müzik eğitimindeki etkileri oldukça fazladır (Özal, 2007, s. 3).

Juntunen (2016) ise, Dalcroze yönteminin müzik eğitimi alanında, bireylerin kişisel gelişimleri için bütüncül (zihinsel-fiziksel-sosyal-psikolojik) deneyimlerinin anlamını ve önemini kabul eden bir uygulama yöntemi olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmacı ayrıca, Dalcroze yönteminin birçok alanda etkili olduğunu belirterek, özellikle çocuklarda genel fiziksel yetenekler, farkındalık, dikkat, hafıza, iletişim, hayal gücü, yaratıcılık ve sosyal beceriler üzerinde olumlu katkıları olduğunu vurgulamaktadır.

Erken yaşta başlayan eğitimin daha etkili ve kalıcı olduğu düşünüldüğünde, okul öncesi kurumlarında pilot "okul öncesi kurumlar" seçilerek bu kurumlarda, Dalcroze alanında uzman kişiler tarafından bu öğretim yöntemi ile ilgili eğitimin imkanları sağlanabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, okul öncesi öğretmenleri ve müzik öğretmenleri için Dalcroze öğretim yöntemi hakkında bilgi vermek, bu yöntemi geliştirmek ve yaygınlaştırmak amacıyla hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.

Dalcroze öğretim yöntemi ile her milletin, kendi müzikal-kültürel kimliğinin ve geleneğinin yeni nesile aktarılması ve bu yaklaşım üzerine çalışmalar yapılarak pek çok ülkede olduğu gibi ülkemizde de okul öncesi müzik repertuarlarının geliştirilmesine katkı sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Abramson, R. M. (1980). Dalcroze-based improvisation. *Music Educators Journal*, 66(5), 62-68.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2011). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programları*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Bennett, J. P. & Riemer, P. C. (2006). *Rhythmic activities and dance*. University of North Carolina at Wilmington: Human Kinetics, Retrieved from https://books.google.com.tr/books?id=QIL1LPmx3u0C&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Bozkaya, İ. (2001). *Okul ortamında müzik*. Bursa: Özsan Matbaacılık.
- Choksy, L., Abramson, R. M., Gillespie, A., Woods, D., & York, F. (1986). *Teaching music in the twentieth century*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, Retrieved from <https://www.amazon.com/Teaching-Music-Twentieth-Century-Choksy/dp/013892662X>
- Doğan, F. ve Altay, F. (1996). *Sportif ve ritmik jimnastik*. Ankara: Ünal Ofset.
- Duffy, B. (2006). Supporting creativity and imagination in the early years. *Buckingham: Open University Press*.
- Dündar, M. (2003). Anaokulu ve ilköğretimin birinci sınıfında ritim eğitimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 171-180.
- Erdal, G. (2005, Nisan). *Müzik öğretim yöntemlerinden dalcroze metodu ve kullanımı*. Erciyes Üniversitesi Müzik Sempozyumu Bildirisi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Gürgen, E. T. (2006). Müzik eğitiminde yaratıcılığı geliştiren yöntem ve yaklaşımlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 81-93.
- Güven, G., Efe Azkeskin, K., Erdiller, Z. B., Şahin, D., Kürkçüoğlu, B. Ü., Şahin, S., Batu, E. S. (2018). *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- High/Scope Yöntemi (2019). <http://www.acevokuloncesi.org/index.php/egitim-programi/farkli-program-ve-yaklasimlar/high-scope-egitim-yaklasimi> adresinden erişilmiştir.
- Juntunen, M. L. (2016). *The dalcroze approach: experiencing and knowing music through the embodied exploration*. Oxford: Oxford University Press,
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 102-104.
- Koç, E. (2006). Selçuk Üniversitesi mesleki eğitim fakültesinin çocuk gelişimi ve eğitimi ile anasınıfı bölümlerinde okutulan müzik öğretimi derslerinin genel durumunun değerlendirilmesi. Selçuk Üniversitesi, *Yayımlanmış Yüksek lisans tezi, Konya*.

- Madi, B. (2006). *Öğrenme beyinde nasıl oluşur?* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Mead, V. H. (1996). More than mere movement dalcroze eurhythmics. *Music Educators Journal*, 4(82), 38-41.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2016). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Ankara: Okul Öncesi Eğitim Programı Megep Yayınları
- Oktay, A., Gürkan, T., Zembat, R. ve Unutkan, Ö. P. (2004). *Ne yapıyorum, neden yapıyorum, nasıl yapmalıyım?* İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). *Müzik psikolojisi I*. İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özal, K. (2007). *Dalcroze metodu*. Samsun: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Özevin, B. (2006). *Oyun, dans ve müzik dersine ilişkin motivasyon ölçeği*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Özmenteş, G. ve Bilen, S. (2005). Dalcroze eurhythmics öğretiminin müziksel beceriler, müzik dersine ilişkin tutumlar ve müzik yeteneğine ilişkin özgüven üzerindeki etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Dergisi*, 6(10), 87-102.
- Poyraz, H. ve Dere Çiftçi, H. (2012). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sığırtmaç, A. D. (2005). *Okul öncesi dönemde müzik eğitimi*. İstanbul: Kare Yayınları.
- Toksoy, A. C. ve Beşiroğlu, Ş. (2006). Orff yaklaşımı çerçevesinde İlköğretim I. kademesinde müzik ve hareket eğitimine başlangıç için bir model önerisi. *İstanbul Teknik Üniversitesi Dergisi*, 3(2), 23-34.
- Yavuzer, H. (2016). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, K. (2009). *Kodaly yönteminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi, özyeterlik algısı ve keman çalmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Doktora tezi, İzmir.
- Yönetken, H. B. (1952). *Okulda müzik öğretimi ve öğretim metotları*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Zembat, R., Mertoğlu, E. ve Choi, J. (2010). 5-6 yaş çocuklarına yönelik hazırlanan ritm eğitimi programının çocukta ritm duyusunun gelişimine etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 47-60.

BÖLÜM 3

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK KAVRAMINA YÖNELİK OLUŞTURDUKLARI METAFORLARIN İÇERİK YÖNÜNDE ANALİZİ

*Tarkan YAZICI¹
Yılmaz SOĞUK²*

1 Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-7028-7401
2 MEB, ORCID ID: 0000-0001-5322-9034

1. GİRİŞ

İnsanlık tarihi boyunca var olduğu düşünülen müzik, insan hayatı boyunca vazgeçilemeyen bir olgu olarak her zaman yanı başımızda olmuştur. Gün boyu çevreden duyulan seslerin yanı sıra, kafamızın içinde, bazen sanki hiç bitmeyecek hissi uyandırması bu görüşü destekler niteliktedir. Müziğin, evrenselliği ile dili, dini, kültürü ayrı insanları ortak ezgi ve duygularda birleştirecek gücü olması, diğer sanat bileşenleri arasında ayrı bir yer ve çok büyük bir ayrıcalık vermiştir (Biber Öz, 2001, s. 102). Károlyi' ye (1999) göre müzik, hem sanattır, hem bilim. Bu durumda kişi müziği, hem duyuşsal olarak algılayabilmeli, hem de aklıyla kavrayabilmelidir. Tüm sanat ve bilim dallarında olduğu gibi müzikte de, bilgiye ya da üstatlığa giden yolda kestirme bir yol yoktur. (Karolyi, 1999, s. 7). İmik ve Haşhaş' a (2020) göre ise müzik, insanların duygu ve düşüncelerini ifade edebileceği bir sanat dalı olmanın yanında, günümüzde ve gelecekte büyük bir endüstriyel güç olarak etkisini arttırarak sürdürecektir (İmik ve Haşhaş, 2020, s. 197).

Müzik eğitimi, tıpkı eğitim tanımında söylendiği gibi, bireye kendi yaşantısı yoluyla, amaçlı olarak müziksel davranışlar kazandırma, bireyin müziksel davranışlarını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme ve geliştirme sürecidir (Uçan, 2005). Uçan' a (2005) göre müzik eğitimi, bir bütündür. Ancak, genel müzik eğitimi, özengen müzik eğitimi ve mesleki müzik eğitimi olarak tasarlanır ve uygulanır (Uçan, 2005, s. 3). Çok sayıda sanat insanı ve düşünürlerin fikirlerinden yola çıkıldığında ve insan yaşantısı göz önünde bulundurulduğunda, genel müzik eğitiminin herkes için gerekli olduğu, bu nedenle ayırım yapılmaksızın herkese yönelik olması gerçeği karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde genel müzik eğitimi, okulöncesi eğitim kurumlarında özel olarak, ilköğretim kurumlarında zorunlu olarak, ortaöğretim kurumlarında ise seçmeli ders olarak sürdürülmektedir (Gençel Ataman, 2008, s. 217). Özengen müzik eğitimi ise bir hobi olarak düşünülebilir. Müziğe ilgili, istekli ve gönüllü olanlara yöneliktir. Özdek' e (2006) göre örgün eğitimde müzik eğitimini yeterli, etkili ve amaca yönelik alamayan bireyler, yaygın eğitim kurumlarındaki avantajlı ve amaca odaklı hizmet üreten bir anlayış sayesinde yaş sınırı olmaksızın müzik eğitimi alabilmekte, ilgi ve becerilerini bu alana daha rahat uygulayabilecekleri ortamları yakalamaktadırlar (Özdek 2006, s. 17). Ayrıca ülkemizde özengen müzik eğitimi veren kişi ve kurumların özellikle son yıllarda hızla artması, müzik eğitimine ulaşmayı kolaylaştırmış, bu kişi ve kurumların sunduğu çok çeşitli imkânlar, her yaşta insana ulaşmayı daha rahat başarabilmiştir. Mesleki müzik eğitimi ise, müziği sürekli bir görev, profesyonel bir meslek alanı olarak gören ve seçen, bu doğrultuda çaba sarf edip, çeşitli yeterlik sınavlarına katılarak, bu alanda ilerleme kaydedebileceği gerçeğini ispatlayanlara yönelik bir müzik eğitimidir.

Metafor, en basit tanımıyla mecaz olarak karşımıza çıkmaktadır. Antik çağdan beri kullanılagelen metafor kavramı, Yunanca meta (öte) ve pherein (taşımak) kelimelerinin birleşmesinden, “metapherein” den türemiştir. Bir bakıma bir anlamı bir başka anlama transfer olarak da niteleyebiliriz. Metaforlar günümüzde, felsefe alanındaki kullanımından öte edebiyat, matematik, psikoloji, reklamcılık, eğitim gibi çok geniş bir yelpazede kullanım alanı bulmuştur (Şahan, 2017, s. 167). “Metaforlar, günlük hayatta kullandığımız dili sadece süslemeye yönelik bir söz sanatından ibaret değildir, onların insan hayatındaki önemi bundan çok daha fazlasını kapsar, X olgusunun Y olgusu gibi olduğunun açık veya örtük şekilde belirtilmesiyle oluşan metaforu, bir zihinsel model olarak güçlü kılan şey de budur; onun iki benzeşmez olgu arasında bir ilişki kurulmasını sağlaması veya belli bir zihinsel şemanın başka bir zihinsel şema üzerine yansıtılmasına olanak vermesidir.” (Saban. 2008, s. 460). Metafor, bireyin kendi iç dünyasını keşfetmeye yönlendiren bir zihinsel işleyiş mekanizması oluşturur. Günümüz eğitimcilerinin de artık daha sıklıkla başvurduğu metafor çalışmaları, genel, özengen ve mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda da, öğrenci ve eğitimciler için sık başvurulan bir yöntem olmuştur.

İnsanlık tarihi boyunca etkileyiciliği ve vazgeçilmezliği ile hep ön sıralarda kalan, insanlığın estetik düşüncesinde, sanatın doruğu niteliğini kaybetmeyen ve son yıllarda, özellikle tıp bilimindeki araştırmalar sonucu elde edilen bulgularla, insan-beyin gelişimine katkısı ortaya konan müzik olgusu, bilim ve sanat camiasında küçük yaşlarda eğitime başlanması mutlak görülen bir sanat dalıdır. İnsan hayatı boyunca son derece derinlemesine tesirleri olan müziğin, yine insan psikolojisinde açıklanmaya çalışılması, sayısız çalışmaya konu olmuştur. Müzik, bütün yönleriyle, kişilere yaşantıları süresince zihinsel, fiziksel ve duyuşsal deneyimler kazandıran bir sanat dalıdır. Müzik sanatının kişilere kazandırdığı bu deneyimler, yaşam içinde diğer deneyimlerle yoğrularak, kişilerin müzik algılarında değişmelere sebep olabilir (Çetinkaya, 2019, s. 540). İşte bu değişimlerin sebep olduğu algısal farklılıkların ölçülmesinde etkili yollardan birisi de metaforlardır. Tüm bunlardan hareketle, genel müzik eğitimi alan bireylerin müziğe bakış açılarını metaforlar yoluyla belirlemek, bu çalışmanın hedefi olmuştur.

2. YÖNTEM

Araştırmada olgubilim (fenomoloji) deseni kullanılmış, katılımcıların müzik olgusu ile ilgili düşünceleri metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Olgubilim deseninde amaç, ilgilenilen olgu hakkında, katılımcıların kendi yaşantılarından hareketle verdiği cevapların hangi ortak amaçlara katkı sağlayacağını saptamaktır. Bu sayede olgubilim aracılığıyla, kişilerin bir olguya yönelik yaşantıları, algıları ve yüklediği anlamların ortaya çıkartılması hedeflenmektedir (Onat Kocabıyık, 2015, s. 56).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu olarak Mersin ili, Mezitli ilçesi, Şehit Fatih Soydan ortaokulunda, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 7. sınıf öğrencileri seçilmiştir. Tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden, kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak çalışma yürütülmüştür. Kolayda örnekleme, araştırmacının rahat ulaşabildiği bir evren temsil grubudur.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet frekans dağılımları.

| | f | % |
|--------|-----|-------|
| Erkek | 111 | 49,3 |
| Kız | 114 | 50,7 |
| Toplam | 225 | 100,0 |

Tablo 1' e göre, araştırmaya katılan kız öğrenci sayısı 114 (%50,7), erkek öğrenci sayısı ise 111 (%49,3)' dir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde katılımcılara, “Müzik gibidir. Çünkü” şeklinde iki temel cümle içeren bir form dağıtılmıştır. Öncelikle formları incelemeleri istenmiş, sonrasında ise form doldurma işlemi başlamadan önce, metafor hakkında bilgi verilmiş ve müzik kavramını kendilerince bir metafor aracılığıyla ifade etmeleri istenmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Katılımcılar tarafından boşluk doldurma (cümle tamamlama) formları ile toplanan veriler, içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinin amacı, veri ve bulguları yorumlayabilecek ilişki ve kavramları saptamaktır (Aksoy ve Saraçoğlu. 2021, s. 287). Verilerin analizi sürecinde; verilerin kodlanması ve ayıklanması, kategorilerin oluşturulması, verilerin kategorilere dağıtılması ve metaforların, kategori ve alt kategorilerin frekanslarının hesaplanarak bulguların yorumlanması aşamaları izlenmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma verilerinin incelenmesi sonucu ulaşılan bulgular yer almaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler tarafından müzik olgusuna yönelik oluşturulan metaforlar, tablolaştırılarak frekans ve yüzdeler aracılığı ile verilerek açıklanmıştır.

Tablo 2. Öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar:

| Metafor | f | % | Metafor | f | % | Metafor | f | % |
|-----------------------|----|-----|----------------|---|-----|---------------|---|-----|
| Işık | 10 | 4,4 | Ay ve Gece | 1 | 0,4 | Kuşlar | 1 | 0,4 |
| İlaç | 10 | 4,4 | Ayna | 1 | 0,4 | Küfür | 1 | 0,4 |
| Su | 9 | 4 | Baklava | 1 | 0,4 | Lale | 1 | 0,4 |
| Yıldız | 9 | 4 | Beyin | 1 | 0,4 | Lav | 1 | 0,4 |
| Ay | 8 | 3,6 | Buz | 1 | 0,4 | Matematik | 1 | 0,4 |
| Arkadaş | 7 | 3,1 | Canlı | 1 | 0,4 | Melek | 1 | 0,4 |
| Hayat | 6 | 2,7 | Ceket | 1 | 0,4 | Moral | 1 | 0,4 |
| Terapi | 6 | 2,7 | Çay | 1 | 0,4 | Nefes | 1 | 0,4 |
| Aşk | 5 | 2,2 | Çocuk | 1 | 0,4 | Okyanus | 1 | 0,4 |
| Dost | 5 | 2,2 | Deniz | 1 | 0,4 | Orman | 1 | 0,4 |
| Saat | 5 | 2,2 | Dolunay | 1 | 0,4 | Özgürlük | 1 | 0,4 |
| Sevgi | 5 | 2,2 | Dönmedolap | 1 | 0,4 | Pamuk | 1 | 0,4 |
| Yağmur | 5 | 2,2 | Dünya | 1 | 0,4 | Papatya | 1 | 0,4 |
| Çiçek | 4 | 1,8 | Enerji | 1 | 0,4 | Priz | 1 | 0,4 |
| Doğa | 4 | 1,8 | Futbol | 1 | 0,4 | Reçel | 1 | 0,4 |
| Mutluluk | 4 | 1,8 | Gökyüzü | 1 | 0,4 | Ruh İkiniz | 1 | 0,4 |
| Çikolata | 3 | 1,3 | Gülümsemek | 1 | 0,4 | Rüya | 1 | 0,4 |
| Eğlence | 3 | 1,3 | Günlük | 1 | 0,4 | Rüzgar | 1 | 0,4 |
| Güneş | 3 | 1,3 | Hava | 1 | 0,4 | Saman | 1 | 0,4 |
| Huzur | 3 | 1,3 | Hayatım | 1 | 0,4 | Satranç | 1 | 0,4 |
| Kitap | 3 | 1,3 | Heyecan | 1 | 0,4 | Sessizlik | 1 | 0,4 |
| Psikolog | 3 | 1,3 | Hiçbir Şey | 1 | 0,4 | Sevinç | 1 | 0,4 |
| Ruhun Gıdası | 3 | 1,3 | Hilal | 1 | 0,4 | Sığınak | 1 | 0,4 |
| Uyku | 3 | 1,3 | Hipnoz | 1 | 0,4 | Sırdaş | 1 | 0,4 |
| Ağaç | 2 | 0,9 | İçimizdeki Ses | 1 | 0,4 | Silgi | 1 | 0,4 |
| Cennet | 2 | 0,9 | Kabus | 1 | 0,4 | Soba | 1 | 0,4 |
| Duygu | 2 | 0,9 | Kahve | 1 | 0,4 | Şelale | 1 | 0,4 |
| Evren | 2 | 0,9 | Kanat | 1 | 0,4 | Tabiat | 1 | 0,4 |
| Gökkuşağı | 2 | 0,9 | Kar | 1 | 0,4 | Tuzlu Baklava | 1 | 0,4 |
| Hediye | 2 | 0,9 | Kara Delik | 1 | 0,4 | Uçak | 1 | 0,4 |
| İnsan | 2 | 0,9 | Karabasan | 1 | 0,4 | Uçmak | 1 | 0,4 |
| Kalem | 2 | 0,9 | Karanlık | 1 | 0,4 | Yağmur Sesi | 1 | 0,4 |
| Kalp | 2 | 0,9 | Kediler | 1 | 0,4 | Yaşam | 1 | 0,4 |
| Masal | 2 | 0,9 | Korona | 1 | 0,4 | Yaşam Sebebi | 1 | 0,4 |
| Oyun | 2 | 0,9 | Kurtarıcı | 1 | 0,4 | Yemek | 1 | 0,4 |
| Sakinleştirici | 2 | 0,9 | Kuş | 1 | 0,4 | Yoldaşım | 1 | 0,4 |
| Ateş | 1 | 0,4 | Kuş Cıvıltısı | 1 | 0,4 | Zevk | 1 | 0,4 |

Tablo 2’ de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 225 öğrenci, toplam 111 farklı metafor oluşturmuşlardır. Öğrencilerin oluşturduğu metaforlar arasında en sık kullanılan metaforlar ışık (f=10) ve ilaç (f=10) metaforlarıdır. Bu metaforları en çok kullanılan sıralamasıyla takip eden metaforlar ise, su (f=9), yıldız (f=9), ay (f=8), arkadaş (f=7), hayat (f=6), terapi (f=6), aşk (f=5), dost (f=5), saat (f=5), sevgi (f=5), yağmur (f=5) metaforlarıdır. Ayrıca birden fazla öğrenci tarafından kullanılan metaforlar, çiçek (f=4), doğa (f=4), mutluluk (f=4), çikolata (f=3), eğlence (f=3), güneş (f=3), huzur (f=3), kitap (f=3), psikolog (f=3), ruhun gıdası (f=3), uyku (f=3), ağaç (f=2), cennet (f=2), duygu (f=2), evren (f=2), gökkuşağı (f=2), hediye (f=2), insan (f=2), kalem (f=2), kalp (f=2), masal (f=2), oyun (f=2), sakinleştirici (f=2) metaforları olarak saptanmıştır.

Çalışma grubunun oluşturdukları, ateş, ay ve gece, ayna, baklava, beyin, buz, canlı, ceket, çay, çocuk, deniz, dolunay, dönme dolap, dünya, enerji, futbol, gökyüzü, gülümsemek, günlük, hava, hayatım, heyecan, hiçbir şey, hilal, hipnoz, içimizdeki ses, kabus, kahve, kanat, kar, kara delik, karabasan, karanlık, kediler, korona, kurtarıcı, kuş, kuş civıltısı, kuşlar, küfür, lale, lav, matematik, melek, moral, nefes, okyanus, orman, özgürlük, pamuk, papatya, priz, reçel, ruh ikiziniz, rüya, rüzgar, saman, satranç, sessizlik, sevinç, sığınak, sırdaş, silgi, soba, şelale, tabiat, tuzlu baklava, uçak, uçmak, yağmur sesi, yaşam, yaşam sebebi, yemek, yoldaşım, zevk metaforları, yalnızca bir kere kullanılmış metaforlar olarak karşımıza çıkmıştır.

Tablo 3. Katılımcıların oluşturdukları metaforların kategorilere göre dağılımı.

| | | |
|--|-----|-------|
| 1. Farklı Duygular Uyandıran Olarak Müzik | 19 | 8,4 |
| 2. Heyecan, Huzur ve Mutluluk Kaynağı Olarak Müzik | 102 | 45,3 |
| 3. İnsan (Birey) Olarak Müzik | 22 | 9,8 |
| 4. Olumsuz Bir Olgu Olarak Müzik | 11 | 4,9 |
| 5. Tedavi Edici ve Şifa Olarak Müzik | 19 | 8,4 |
| 6. Yaşam Kaynağı Olarak Müzik | 52 | 23,1 |
| Toplam | 225 | 100,0 |

Tablo 3’ de görüldüğü gibi öğrencilerin oluşturdukları metaforlar altı ana kategori içerisinde dağıtılmıştır. Öğrencilerden 102 (%45,3) tanesi müziği, “heyecan, huzur ve mutluluk kaynağı” olarak görürken, 52 (23,1) tanesi, “yaşam kaynağı” olarak nitelemişlerdir. Yine öğrencilerden 22 (%9,8) tanesi müziği, hayatlarında karşılaştıkları birtakım kişilerle açıklayarak, birey olarak nitelemiş, 19 (%8,4) öğrenci müziği tedavi edici, şifa verici yönleriyle nitelerken, yine 19 (%8,4) öğrenci müziğin uyandırdığı farklı duygularla metafor oluşturmuşlardır. Öğrencilerden 11 (%4,9) tanesi ise, müziği olumsuz metaforlarla nitelemişlerdir.

Tablo 4. *Metaforların, oluşturulan alt kategorilere göre dağılımları.*

| | f | (%) |
|---|-----|-------|
| Müzik, içerisinde çok çeşitli temalar barındırır. | 8 | 3,6 |
| Müzik insanlarda değişik duygular uyandırır. | 8 | 3,6 |
| Müzik, bir ifade aracıdır. | 3 | 1,3 |
| Müzik eğlence ve heyecan kaynağıdır. | 10 | 4,4 |
| Müzik mutluluk verir. | 34 | 15,1 |
| Müzik huzur bulmayı sağlar. | 38 | 16,9 |
| Müzik yol göstericidir. | 20 | 8,9 |
| Müzik yalnız hissetmemeyi sağlar | 22 | 9,8 |
| Olumsuz bir olgu olarak müzik. | 11 | 4,9 |
| Müzik iyileşmeye yardımcıdır. | 16 | 7,1 |
| Müziğin arındırıcı bir yönü vardır. | 3 | 1,3 |
| Müzik tabiatın bir parçasıdır. | 14 | 6,2 |
| Müzik sonsuz bir olgudur. | 20 | 8,9 |
| Müzik yaşamın sürekliliği için gereklidir. | 18 | 8,0 |
| Total | 225 | 100,0 |

Tablo 4 bulgularına göre, 8 (%3,6) öğrenci müziğin çeşitli temalar barındırdığı, 8 (%3,6) öğrenci değişik duygular uyandırdığı, 3 (%1,3) öğrenci müziğin bir ifade aracı olduğu, 10 (%4,4) öğrenci eğlence ve heyecan kaynağı olduğu, 34 (%15,1) öğrenci mutluluk verdiği, 38 (%16,9) öğrenci huzur verdiği, 20 (%8,9) öğrenci yol gösterici olduğu, 22 (%9,8) öğrenci yalnız hissetmemeyi sağladığı, 16 (%7,1) öğrenci iyileşmeye yardımcı olduğu, 3 (%1,3) öğrenci arındırıcı bir yönü olduğu, 14 (6,2) öğrenci tabiatın bir parçası olduğu, 20 (%8,9) öğrenci sonsuz bir olgu olduğu, 18 (%8,0) öğrenci müziğin yaşamın sürekliliği için gerekli olan diğer şeyler gibi olduğu yönünde metafor üretmişlerdir. 11 (%4,9) Öğrenci ise, müziği olumsuz metaforlarla nitelmişlerdir.

Çalışmadan elde edilen örnek olumlu metafor cümleleri şu şekildedir:

“Müzik kitap gibidir. Çünkü içinde bir sürü hikâye barındırır.”

“Müzik kitap gibidir. Çünkü okudukça okutur.”

“Müzik kitap gibidir. Çünkü okuyabilmek gerekir, herkes anlayamaz.”

“Müzik kahve gibidir. Çünkü acısı da içilir, tatlısı da.”

“Müzik kalem gibidir. Çünkü çok işimi görür.”

“Müzik kalem gibidir. Çünkü rengârenk çeşitleri vardır.”

“Müzik beyin gibidir. Çünkü farklı duygular uyandırır.”

“Müzik duygu gibidir. Çünkü bana anılarımı hatırlatıyor.”

“Müzik duygu gibidir. Çünkü bazı şarkıları duyunca heyecanlanıyorum.”

“Müzik futbol gibidir. Çünkü müzik dinlerken gol atmış gibi hissediyorum.”

“Müzik kanat gibidir. Çünkü dinlediğimde uçtuğumu hissediyorum.”

“Müzik matematik gibidir. Çünkü notalar matematik gibi sırayla çalınır.”

“Müzik rüya gibidir. Çünkü her hayalimi bir müzikte buluyorum.”

“Müzik satranç gibidir. Çünkü sabır gerektirir.”

“Müzik uçak gibidir. Çünkü dinleyince yukarılara götürür.”

“Müzik uçmak gibidir. Çünkü dinlediğimde kendimi uçuyor gibi hissediyorum.”

“Müzik ayna gibidir. Çünkü insanın kendini yansıtır.”

“Müzik günlük gibidir. Çünkü dinleyince duygularım sanki yazıya dökülmüş gibi oluyor.”

“Müzik içimizdeki ses gibidir. Çünkü benim söylemediklerimi müzikler söyler.”

“Müzik eğlence gibidir. Çünkü dinleyince hayatım neşelenir.”

“Müzik enerji gibidir. Çünkü dinleyince coşku verir.”

“Müzik hayatım gibidir. Çünkü çok eğlenceli.”

“Müzik oyun gibidir. Çünkü insana eğlence verir.”

“Müzik aşk gibidir. Çünkü bana aşkı, sevgiyi, mutluluğu anlatıyor.”

“Müzik aşk gibidir. Çünkü her zaman bir umut ve mutluluk verir.”

“Müzik çiçek gibidir. Çünkü insanın yüzüne bir tebessüm kondurur.”

“Müzik çikolata gibidir. Çünkü mutlu hissettiriyor.”

“Müzik baklava gibidir. Çünkü hayatımı tatlandırır.”

“Müzik gökkuşağı gibidir. Çünkü müzik bizim içimizi renklendirir.”

“Müzik güneş gibidir. Çünkü beni ısıtır ve mutlu eder.”

“Müzik mutluluk gibidir. Çünkü üzgünken o duyguyu yatıştırır.”

“Müzik priz gibidir. Çünkü dinledikçe mutlu olur, şarj olurum.”

“Müzik sevgi gibidir. Çünkü hayatı güzelleştirir.”

“Müzik sevinç gibidir. Çünkü insanı mutlu eder.”

“Müzik zevk gibidir. Çünkü dinlemek hoşuma gider.”

“Müzik cennet gibidir. Çünkü çok güzel bir şeydir.”

“Müzik deniz gibidir. Çünkü içine girdikçe ferahlatıyor.”

“Müzik gökyüzü gibidir. Çünkü dinleyince gökyüzüne bakmış gibi oluyorum.”

“Müzik hava gibidir. Çünkü beni dinlendiriyor ve rahatlatıyor.”

“Müzik hayat gibidir. Çünkü beni huzura kavuşturuyor.”

“Müzik hayat gibidir. Çünkü dinleyince kendimi iyi hissediyorum.”

“Müzik huzur gibidir. Çünkü dinleyince kendimi rahat hissediyorum.”

“Müzik kar gibidir. Çünkü benim içimi soğutur.”

“Müzik kediler gibidir. Çünkü günün ne kadar kötü olursa olsun sakinleşmeni sağlar.”

“Müzik kuş cıvıltısı gibidir. Çünkü beni rahatlatıyor.”

“Müzik lale gibidir. Çünkü içimi ferahlatır.”

“Müzik masal gibidir. Çünkü huzur verir.”

“Müzik melek gibidir. Çünkü huzur veriyor.”

“Müzik orman gibidir. Çünkü bana tıpkı ormanlar gibi huzur veriyor.”

“Müzik özgürlük gibidir. Çünkü insanı rahatlatır.”

“Müzik pamuk gibidir. Çünkü her insanın içini yumuşatır.”

“Müzik papatya gibidir. Çünkü beni çok rahatlatıyor.”

“Müzik sessizlik gibidir. Çünkü bana sakinlik verir.”

“Müzik sığınak gibidir. Çünkü kötü hissettiğimde ona sığınıyorum.”

“Müzik uyku gibidir. Çünkü beni sakinleştirir, gerginliğimi ve sinirimi alır.”

“Müzik ay gibidir. Çünkü beni aydınlatıyor.”

“Müzik ay gibidir. Çünkü her kötü hissettiğimde bana bir ışık açıyor.”

“Müzik ay gibidir. Çünkü içimi aydınlatıyor.”

“Müzik ay gibidir. Çünkü içimi rahatlatıyor.”

“Müzik ışık gibidir. Çünkü bana yol gösteriyor.”

“Müzik ışık gibidir. Çünkü beni aydınlatır.”

“Müzik ışık gibidir. Çünkü dinlediğimde içimi aydınlatıyor.”

“Müzik ışık gibidir. Çünkü girdiği yeri aydınlatır.”

“Müzik arkadaş gibidir. Çünkü ne zaman kendimi kötü hissetsem ona danışırım.”

“Müzik arkadaş gibidir. Çünkü ne zaman yalnız kalsan onun sesini dinlersin.”

“Müzik arkadaş gibidir. Çünkü seni dinler.”

“Müzik canlı gibidir. Çünkü duyguları, ritmi ve tonu vardır.”

“Müzik çocuk gibidir. Çünkü günümü şenlendirir.”

“Müzik dost gibidir. Çünkü beni tek o anlar.”

“Müzik dost gibidir. Çünkü dost gibi içimizi rahatlatır.”

“Müzik kurtarıcı gibidir. Çünkü yalnız olduğumda koşacağım ilk şey odur.”

“Müzik psikolog gibidir. Çünkü insan bütün dertlerini şarkılara ve müziklere anlatır.”

“Müzik psikolog gibidir. Çünkü moralim bozulduğunda yanımda olan tek şeydir.”

“Müzik ruh ikiziniz gibidir. Çünkü siz söylemeden o söyler.”

“Müzik sırdaş gibidir. Çünkü üzüldüğümde hep yanımda.”

“Müzik yoldaşım gibidir. Çünkü üzüldüğümde, mutlu olduğumda yanımdadır.”

“Müzik ilaç gibidir. Çünkü beni iyileştiriyor.

“Müzik ilaç gibidir. Çünkü dinleyince huzur verir, güven verir, rahatlatır.”

“Müzik ilaç gibidir. Çünkü dinleyince insanı rahatlatır.”

“Müzik ilaç gibidir. Çünkü dinleyince ne dert kalır, ne başka bir şey.”

“Müzik ilaç gibidir. Çünkü ilaç duyguları iyileştiremez ama müzik iyileştirebilir.”

“Müzik ilaç gibidir. Çünkü insanların ruhunu iyileştiren bir gıdadır müzik.”

“Müzik ilaç gibidir. Çünkü müzik dinlediğimde rahat ederim.”

“Müzik ilaç gibidir. Çünkü müzik insanların ruhlarındaki yaraları iyileştirir.”

“Müzik ilaç gibidir. Çünkü ruhu iyileştirir.”

“Müzik ilaç gibidir. Çünkü ruhu iyileştirir.”

“Müzik terapi gibidir. Çünkü beni rahatlatır, sakinleştirir.”

“Müzik terapi gibidir. Çünkü dinlediğimde içim rahatlar.”

“Müzik terapi gibidir. Çünkü dinlendirir ve sorunları çözer.”

“Müzik terapi gibidir. Çünkü her ruh haline göre müzik vardır.”

“Müzik terapi gibidir. Çünkü insanı rahatlatır, dinlendirir, yorgunlukları geçirir.”

“Müzik terapi gibidir. Çünkü ne zaman müzik dinlesem terapi gibi gelir.”

“Müzik ağaç gibidir. Çünkü bana oksijen veriyor.”

“Müzik ağaç gibidir. Çünkü her yerde var.”

“Müzik doğa gibidir. Çünkü bana huzur verir.”

“Müzik doğa gibidir. Çünkü dinlerken rahatlıyorum.”

“Müzik doğa gibidir. Çünkü insana oksijen verir.”

“Müzik şelale gibidir. Çünkü dinlemesi bana huzur verir.”

“Müzik tabiat gibidir. Çünkü beni rahatlatıyor.”

“Müzik yağmur gibidir. Çünkü bitkileri büyütür.”

“Müzik yağmur gibidir. Çünkü her yağmur damlasında farklı bir ses, melodi.”

“Müzik yağmur gibidir. Çünkü müzik, kulağıma yağmur sesi gibi gelir.”

“Müzik yağmur sesi gibidir. Çünkü yağmur sesinde çok rahatlarım.”

“Müzik dünya gibidir. Çünkü beni evimde gibi hissettiriyor.”

“Müzik evren gibidir. Çünkü sonu bucağı yoktur.”

“Müzik kalp gibidir. Çünkü hiç durmaz.”

“Müzik kara delik gibidir. Çünkü herkesi içine çeker.”

“Müzik saat gibidir. Çünkü akıp gider.”

“Müzik saat gibidir. Çünkü hiç geçmek bilmez eğlencesi.”

“Müzik yıldız gibidir. Çünkü bazen parlar, bazen yok olur.”

“Müzik yıldız gibidir. Çünkü geceler mutlu olur.”

“Müzik yıldız gibidir. Çünkü karanlıktayken aydınlığı müzikle buluruz.”

“Müzik nefes gibidir. Çünkü çaldıkça, dinledikçe yaşıyorum.”

“Müzik reçel gibidir. Çünkü tatlı ve ekşi olmak üzere bir sürü çeşidi vardır.”

“Müzik ruhun gıdası gibidir. Çünkü dinleyince insanın ruhu rahatlar ve sakinleşir.”

“Müzik soba gibidir. Çünkü benim içimi ısıtıyor.”

“Müzik su gibidir. Çünkü beni sakinleştirir.”

“Müzik su gibidir. Çünkü bir kere başladığı zaman akıp gider.”

“Müzik su gibidir. Çünkü dinlemediğimde kendimi güçsüz hissediyorum.”

“Müzik su gibidir. Çünkü hayattır.”

“Müzik su gibidir. Çünkü o yoksa hayat yoktur.”

“Müzik yaşam gibidir. Çünkü müzikler yaşamın içindeki birçok duyguyu yansıtıyor.”

“Müzik yaşam sebebi gibidir. Çünkü mutlu olmamızı sağlar.”

“Müzik yemek gibidir. Çünkü dinledikçe mutlu olursun.”

Olumsuz örnek metafor cümleleri ise şöyledir:

“Müzik küfür gibidir. Çünkü dinimizde günahıdır.”

“Müzik hiçbir şey gibidir. Çünkü müzikten nefret ederim.”

“Müzik tuzlu baklava gibidir. Çünkü hiç sevmem.”

“Müzik karabasan gibidir. Çünkü beni boğuyor.”

“Müzik kâbus gibidir. Çünkü rüyalarım giriyor.”

“Müzik karanlık gibidir. Çünkü içine girdiğin zaman kaybolursun.”

“Müzik korona gibidir. Çünkü kaptığını hastası eder.”

“Müzik okyanus gibidir. Çünkü dinlediğimde derinlerde boğulurum.”

“Müzik dönme dolap gibidir. Çünkü insanın başını döndürür.”

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. SONUÇ

Bulgulara göre, araştırmaya katılan 225 öğrenci, toplam 111 farklı metafor oluşturmuşlardır. Öğrencilerin oluşturduğu metaforlar arasında

en sık kullanılan metaforlar ışık (f=10) ve ilaç (f=10) metaforlarıdır. Bu metaforları en çok kullanılan sıralamasıyla takip eden metaforlar ise, su (f=9), yıldız (f=9), ay (f=8), arkadaş (f=7), hayat (f=6), terapi (f=6), aşk (f=5), dost (f=5), saat (f=5), sevgi (f=5), yağmur (f=5) metaforlarıdır. Ayrıca birden fazla öğrenci tarafından kullanılan metaforlar, çiçek (f=4), doğa (f=4), mutluluk (f=4), çikolata (f=3), eğlence (f=3), güneş (f=3), huzur (f=3), kitap (f=3), psikolog (f=3), ruhun gıdası (f=3), uyku (f=3), ağaç (f=2), cennet (f=2), duygu (f=2), evren (f=2), gökkuşağı (f=2), hediye (f=2), insan (f=2), kalem (f=2), kalp (f=2), masal (f=2), oyun (f=2), sakinleştirici (f=2) metaforları olarak saptanmıştır.

Çalışma grubunun oluşturdukları, ateş, ay ve gece, ayna, baklava, beyin, buz, canlı, ceket, çay, çocuk, deniz, dolunay, dönme dolap, dünya, enerji, futbol, gökyüzü, gülümsemek, günlük, hava, hayatım, heyecan, hiçbir şey, hilal, hipnoz, içimizdeki ses, kabus, kahve, kanat, kar, kara delik, karabasan, karanlık, kediler, korona, kurtarıcı, kuş, kuş cıvıltısı, kuşlar, küfür, lale, lav, matematik, melek, moral, nefes, okyanus, orman, özgürlük, pamuk, papatya, priz, reçel, ruh ikiziniz, rüya, rüzgar, saman, satranç, sessizlik, sevinç, sığınak, sırdaş, silgi, soba, şelale, tabiat, tuzlu baklava, uçak, uçmak, yağmur sesi, yaşam, yaşam sebebi, yemek, yoldaşım, zevk metaforları, yalnızca bir kere kullanılmış metaforlar olarak karşımıza çıkmıştır.

Bulgularda görüldüğü gibi öğrencilerin oluşturdukları metaforlar altı ana kategori içerisinde dağıtılmıştır. Öğrencilerden 102 (%45,3) tanesi müziği, “heyecan, huzur ve mutluluk kaynağı” olarak görürken, 52 (23,1) tanesi, “yaşam kaynağı” olarak nitelemişlerdir. Yine öğrencilerden 22 (%9,8) tanesi müziği, hayatlarında karşılaştıkları birtakım kişilerle açıklayarak, birey olarak nitelemiş, 19 (%8,4) öğrenci müziği tedavi edici, şifa verici yönleriyle nitelerken, yine 19 (%8,4) öğrenci müziğin uyandırdığı farklı duygularla metafor oluşturmuşlardır. Öğrencilerden 11 (%4,9) tanesi ise, müziği olumsuz metaforlarla nitelemişlerdir.

Araştırma bulguları göstermiştir ki, ortaokul öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu müziği olumlu duygularla niteler durumdadır. Ancak ne var ki, müziği olumsuz metaforlarla niteleyenler de olmuştur. Bu araştırma sonucu elde edilen metaforlar, günümüz gençliğinin (ortaokul 7. sınıf) müziğe bakış açılarında ışık tutmuştur.

4.2. TARTIŞMA

Babacan (2014), Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümü öğrencilerinin “müzik” olgusuna yönelik algılarını belirlemek amacıyla çalışma yapmış ve sonuçta öğrencilerin müziği birbirinden çok farklı metaforlarla tanımladıklarını görmüştür. Bu çalışma da, öğrencilerin müzik kavramını 111 metafor ile ifade ettiklerini ortaya koymuştur.

Dinç Altun ve Muşmul (2018), araştırmalarında, müziğin insanların enerji kaynağı olduğu, hayatlarına anlam kattığı, onlara arkadaş olduğu, ifade edemedikleri duyguları yansıtmaya yardımcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada da Dinç Altun ve Muşmul' un bulguları çok benzer ölçüde saptanmıştır.

Çetinkaya (2019), yaptığı çalışma ile Ordu Üniversitesi müzik ve sahne sanatları bölümünde öğrenim gören müzik bölümü öğrencilerinin müzik olgusuna ilişkin oluşturdukları metaforları, ortaya koymuş, 3 ana kategori ve 12 alt kategoriye ayırarak çalışmasına derinlik kazandırmıştır. Bu çalışmada da metaforlar 6 ana kategori ve 13 alt kategoriye ayrılarak, daha derinlemesine bir analiz yapılması hedeflenmiştir.

Akça, Şen ve Kurtaslan (2019)' ın BİLSEM-ÖYG müzik alanı öğrencileriyle yaptıkları çalışmada oluşturduğu, müziğin “insani duygular/ ifadeler, maneviyat ve soyut kavramlarla ifade edilmesi” kategorisi bu çalışmadaki “müzik insanlarda değişik duygular uyandırır” kategorisiyle ilişkili bulunmuştur. Yine “bağımlılıkla ilişkilendirme” ve “doğa/doğa olayları ve doğadaki canlılarla ilişkilendirme” kategorisi, bu çalışmadaki “müzik yaşamın sürekliliği için gereklidir” gibi kategoriler ile ilişkilidir.

Sözber ve Çakmak (2016), okul öncesi öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada görülmüştür ki, öğrenciler müzik kavramıyla ilgili olarak bazı metaforları birden fazla kez üretmişlerdir. Çalışma içerisinde üretilen “hayat”, “aşk”, “hayal”, “yağmur”, “terapi”, “ilaç”, “dost”, “yıldız” gibi metaforlar, bu çalışma içerisinde de birden fazla öğrenci tarafından ifade edilmiştir.

4.3. ÖNERİLER

Yapılan onca çalışma ve elde bulunan yüzlerce yıllık deneyim, müziğin insan hayatının ayrılmaz bir parçası olarak, her an yanımızda olduğunu bildirmektedir. Genel müzik eğitimi veren bir kurumda yapılan bu çalışmada, öğrencilerin müziğe bakış açılarını önemli ölçüde ortaya koymuş, müziği, onların hayatının vazgeçilmez bir parçası halinde gördüklerini açıklamıştır. Dahası, öğrenciler özel anlamda müziği, şifa veren, iyileştiren, yaşamsal bir olgu, mutluluk veren, eğlence ve huzur veren olarak görmekteyken, tüm bunlar göz önündeysen, genel müzik eğitimi veren okullarda öğrencilerin;

1. Müzikle daha fazla süre iç içe olması (ders saatlerinin artırılması),
2. Zorunlu ve not almak zorunda oldukları bir ders değil de, sanatsal bir etkinlik olarak görmelerinin sağlanması,
3. Müzik öğretmenleri tarafından müzik dinleme alışkanlıklarının zenginleştirilmesi,

4. Müzik sanatıyla ilintili diğer tüm sanat dallarıyla desteklenmeleri yerinde olacaktır.

Ayrıca okul idarelerinin;

5. Müzik öğretmenlerini ve sanatsal faaliyetleri kayıtsız ve şartsız olarak desteklemesi,

6. Olanaklarını azami seviyeye çıkarabilecek önlemleri alabilmesi,

7. Sanatsal etkinlikleri sürekli olarak özendirme yerinde olacaktır.

Ailelerin ise;

8. Çocuklarını sanatsal faaliyetler konusunda desteklemesi,

9. Genel müzik eğitim kurumunun yetişememesi durumlarda, çocuklarını özengen müzik eğitim kurumları ile desteklemesi,

10. Toplumsal algılarla değil de, bilimsel gerçeklerle davranışlar sergilemesi, sunulan önerilerdir.

KAYNAKÇA

- Akça, O. M., Şen, Ç. ve Kurtaslan, Z. (2019). Bilim ve sanat merkezleri müzik alanı öğrencilerin müzik kavramına yönelik algılarının belirlenmesi: bir metafor analizi çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 123-145.
- Aksoy, G. ve Saraçoğlu, S. (2021). Tasarım beceri atölyelerine katılan 5. sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri eğitime yönelik görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 7(2), 278-326.
- Babacan, E. (2014). Ağısl öğrencilerinin müzik kavramına ilişkin algıları: metafor analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 124-132.
- Biber Öz, N. (2001). İnsanın kültürel gelişiminde müzik eğitiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 101-106.
- Çetinkaya, Y. (2019). Müzik bölümü öğrencilerinin müzik kavramına ilişkin metaforik algıları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 539-547.
- Diñç Altun, Z. Muşmul, E. (2018). Keman eğitimi kursuna katılan bireylerin “müzik” kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Online Journal of Music Sciences*, 3(2), 46-62.
- Gençel Ataman, Ö. (2008). Okul öncesi eğitimde ve ilköğretimde genel müzik eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 37(180), 216-226.
- İmik, Ü. ve Haşhaş, S. (2020). Müzik nedir ve hayatımızın neresindedir. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 6(2), 196-202. DOI: 10.22252/ijca.854961
- Karolyi, O. (1995). *Müziğe giriş*. (Çev. Mehmet Nemutlu), İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Onat Kocabıyık, O. (2015). Olgubilim ve gömülü kuram: bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Özdek, A. (2006). *Özengen müzik eğitimi veren kurumlarda klasik gitar eğitimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496.
- Sözbir, S. A. ve Çakmak, Ö. Ç. (2016) Okul öncesi öğretmen adaylarının “müzik” kavramına ilişkin metaforik algıları, *JASSS*, 42, 269-282
- Şahan, K. (2017). Metafor ne değildir? *Kesit Akademi Dergisi*, (8), 166-176.
- Uçan, A. (2005). *Genel müzik eğitiminde geleneksel müziklerimizin yeri ve önemi genel bir bakış*. 1. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, 4-6 Mayıs 2005.



BÖLÜM 4

ÇERKEZ GELENEKSEL ÇALGILARINDA KÜLTÜREL KİMLİĞİN GÖRSEL TEMSİLİ

Yasemin KARATAŞ¹

¹ Yasemin KARATAŞ, Arş. Gör. Dr., Adıyaman Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzikoloji Bölümü, yaseminbayraktar@msn.com, ORCID ID: 0000-0001-9148-1003.

GİRİŞ

Çalgılarda temsil konusu müzik biliminin ve organolojinin tartışma konuları arasında yer alan konulardan biridir (Tetik Işık, 2016: 1300). Çalgıların ait oldukları toplumların kültürel kimliğini temsil ettiği ve kendi kültürlerine ait bazı özellikleri taşıdıkları düşünülmektedir. Çalgılar üzerinde rastlanan kültüre ait unsurların görsel algılama sonucu kültüre ait farklı alanlarla ilgili çağrışım yaptığı ve bu doğrultuda çalgının bir yansıtıcı ve temsilci olduğu düşünülebilir.

Diaspora yaşayan bir toplum olan Çerkezlerde, kültürün korunması ve sürdürülmesi adına büyük bir çaba bulunmaktadır. Bu doğrultuda kültürel unsurları da koruma ve sürdürme konusunda müzik etkili bir biçimde kullanılmaktadır. Ancak Çerkez müzik kültürüne ait olan çalgılar yalnızca müzik yapmak odaklı kullanılmayıp, Çerkez kültürel kimliğini görsel açıdan yansıtma ve temsil aracı olarak da kullanılmaktadır.

Çerkez kültürel normları, semboller, motifler, işlemler, figürler ve kültürel birçok unsur çalgılar üzerinde yer alarak görsel temsili oluşturmaktadır. Bu durum Çerkez kültürel kimliğinin ve etnik kodların nesiller arası aktarımının sürdürülmesine de büyük bir katkı sağlamaktadır.

KÜLTÜR, KİMLİK VE KÜLTÜREL KİMLİK KAVRAMLARI ÜZERİNE

Kimlik kavramı temelde bireyleri başka bireylere karşı tanıtmak amacıyla kullanılan, soyut ve somut olan bütün özellikler olarak tanımlanabilmektedir ve kimliğin bir de toplumsal olarak tanımlayıcı özelliği bulunmaktadır. Bu doğrultuda bireylerin bir topluluğa aitlik hissi ile bağlı bulunması kimliğin toplumsal olarak tanımlayıcı işlevini göstermektedir (Nar, 2019: 73).

Kültür kavramı ise toplumdan topluma farklılıklar gösteren, bireylerin yaşamları boyunca edindikleri değerler, tutumlar ve alışkanlıkların bütünü olarak tanımlanabilmektedir. Kültürün iki temel boyutu bulunmaktadır. Toplumun ürettiği, giyim, mimari, kullanılan eşyalar gibi fiziksel unsurlar maddi kültür olarak adlandırılırken, gelenek, değer yargıları, inanç, ahlak gibi unsurlar da maddi olmayan kültür öğeleri olarak adlandırılmaktadır (Miser, 2022: 2).

Kültürel kimlik kavramına gelindiğinde ise, bireylerin farklı topluluklarla birliktelikleri sonucunda kendi ve öteki arasındaki farkı algılayarak kendini tanımlaması ve konumlandırması durumu olarak görülmektedir. Bu doğrultuda bireyler ait olduğu topluma karşı benzerlik gösteren kültürel unsurları ve öğeleri benimseyerek bağlılık oluşturmaktadır (Nar, 2019: 74).

Toplumların aktarım yoluyla nesilden nesile kültür öğelerini taşıdıkları, böylece kültürel kimlik oluşturma yolunda ortak paylaşımlarda buldukları söylenebilmektedir. Kültürden kültüre farklılıklar gösteren bu durum bireylerin kendilerini ait hissetmelerine ve bir topluluğun parçası olmalarına olanak sağlamaktadır.

Toplulukların yaşadığı mekân ve zaman, yaşanan mekânın coğrafi koşulları, yönetim şekli, insan ilişkileri, inanç, gelenek-görenek, giyim-kuşam, yeme-içme, değer, davranış, sesten alınan haz, bilgi ve beceri, geçim kaynakları, ticari ilişkiler gibi kültürel unsurlar bireyler için yaşamsal bir öneme sahiptir ve zamanla birikerek kuşaktan kuşağa aktarılır (Polat, 2020: 1758).

Toplumların sahip olduğu kültürel unsurlar içerisinde sanat dallarından müzik de oldukça etkili bir kültürel aktarım aracıdır. Bireylerin sahip olduğu kültürel kimliği yansıtmada önemli bir rolü bulunan müzik geleneği, her toplumun sahip olduğu kültür unsuru ve taşıyıcı unsur olarak yerini korumaktadır.

ÇERKEZ KÜLTÜREL KİMLİĞİNİ OLUŞTURAN KÜLTÜR ÖGELERİ

Kültürel kimlik kavramında yola çıkıldığında bir toplumun kimliğini oluşturan ve toplumdan topluma farklılıklar gösterebilen bazı kültürel unsurlar bulunmaktadır. Kültürün oluşumunda maddi ve manevi birçok kültür ögesinin birleşmesinin etkili olduğu ve bütünlük içerisinde değerlendirilebileceği söylenebilmektedir. Kültürü oluşumunda:

- Maddi kültür öğeleri (İnsan eliyle oluşturulmuş olan, mimari, sanat eseri, alet...)
- Dil
- Estetik (Müzik, dans, çeşitli sanatlar...)
- Din, inanç, tutum, değer ve kaideler
- Eğitim
- Sosyal organizasyon (Yeme, içme, evlilik...)
- Diğerleri (Yerleşim yeri, politik düzen, toplum nüfusu...) gibi bazı unsurlar bulunmaktadır (Emiroğlu, 2000: 16-21). Bu unsurlar ve kültür öğeleri doğrultusunda kültürel kimlik de ortaya çıkmaktadır. Birçok toplumun kültüründe olduğu gibi Çerkez kültüründe de durum farksızdır.

Çerkezlere sosyo-kültürel bağlamda bakıldığında, geçmişten günümüze kültürünü korumak adına ellerinden gelen çabayı gerçekleştirdikleri görülmektedir. Nesilden nesile aktarmaya çalıştıkları kültürlerini gelecek

kuşakların da benimsemesi adına kültür dernekleri aracılığıyla faaliyetler gerçekleştirmektedirler.

Çerkez toplumunda Çerkez kültürünün ve sosyal yaşamın temelinde öncelikle aile içi gerçekleştirilen eğitim gelmektedir. Bu bağlamda Çerkezlerde yazılı olmayan bazı kanunlar bulunmaktadır. Bu kural ve kanunlara Xabze adı verilmektedir. Xabze kuralları dahilinde Çerkez kültürünün sürdürülmesi ve korunması sağlanmakta, özellikle gelecek nesillerin asimile olmamaları konusunda etkili bir biçimde kullanılmaktadır.

Xabze (Khabze) geleneksel Çerkez yaşamının kurallarını oluşturan, aileden sokağa, misafirlikten yardımlaşmaya, düğün ve eğlenceden yas törenlerine, iş yaşamından halk meclislerine kadar insanların birlikte olduğu her alanı düzenleyen yazılı olmayan kanunlar olarak adlandırılmaktadır (Aslan vd., 2005'den akt. Ceyhan, 2008: 38).

Xabze kanunları doğrultusunda düzenlenen ve kültürel aktarıma dahil olan unsurlar içerisinde dil, din, tarih, gelenek ve görenekler, düğün ve eğlence uygulamaları, aile yaşantısı, günlük yaşam, sanatsal faaliyetler ve daha birçok alan kendine yer bulmakta ve Çerkez kültürünün temelini oluşturmaktadır. Dil, müzik ve dans alanında gerçekleştirilen çalışmalarla kültürlerini koruyan Çerkezler buna ek olarak sahip oldukları kültüre ait olan el sanatları ile ilgili çalışmalara da oldukça ilgi göstermektedirler.

Giyim, kuşam özellikleri, geleneksel kıyafetleri, evlerde kullanılan süs eşyaları, kullandıkları çalgılar, eğlence ortamlarında gerçekleştirdikleri müzik pratikleri, bazı olay ve olgulara atfettikleri roller, semboller, tabular, mitler ve hikayeler Çerkez kültürel kimliğini ve kültür öğelerini oluşturmaktadır. Bu bağlamda kültürel kimliği ifade aracı olan müzik de Çerkez kültüründe oldukça önemli bir konuma sahiptir.

ÇERKEZ KÜLTÜRÜNÜN VAZGEÇİLMEZ UNSURU OLARAK MÜZİK

Müziğin toplumsal normları ve yazılı olmayan kuralları aktarma konusunda önemli bir rolü bulunmaktadır. Çerkez kültüründe de bireylerin toplumsal olarak sahip oldukları kimliği ve değerleri aktarma konusunda Çerkez müzik geleneğinin önemli bir yeri bulunmaktadır.

Adorno konuyla ilişkili olarak 1932 yılındaki yazısında müziği toplumsal değişime etkide bulunabilecek bir kültürel alan olarak düşündüğünü belirtmektedir (Oskay, 2001: 31). Geçmişte toplulukların coğrafi değişiklikleri sebebiyle kültürel etkileşim ve kültürleşmeye maruz kalmaları zaman ve mekân bağlamında kültürün dinamik bir yapısının olduğunu ortaya çıkartmakta ve müzik kültüründe de değişimler gözlenebilmektedir (Polat, 2020: 1759). Zorunlu göç ile kültürlerindeki değişimi engelleme çabaları olan Çerkezler, kültürdeki dinamik yapıya rağmen müzik gele-

neklerini ve kültürel kimlikleri koruyarak sürdürmektedirler.

Polat (2020: 1765), belirli yaşanmışlıklar doğrultusunda ve bazı etkileşimler nedeniyle değişim gösteren ve nesilden nesile biriken, toplulukların yaşadığı mekân ve zaman, yaşanan mekânın coğrafi koşulları, yönetim şekli, insan ilişkileri, inanç, gelenek-görenek, giyim-kuşam, yeme-içme alışkanlıkları, değer, davranış, bilgi ve beceri, ticari ilişkiler gibi kültürel unsurların, maddi ve manevi kültür öğelerinin müzik gibi sanat dalları üzerinde büyük bir etkisinin olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda toplumların sahip olduğu maddi ve manevi birçok kültürel unsur müzik geleneğini de etkilemektedir. Çerkez müzik geleneğinin yapısı, kültürel yapının müzik yoluyla aktarılması, Çerkezlerdeki müzik geleneğinin ve toplumun müziğe olan bakış açısının önemini ortaya koymaktadır.

Kuzey Kafkasya haklarının kültürel etkileşimi ve zenginliği, bu kültürde gerçekleştirilen müzik pratiklerinin ve kullanılan müzik aletlerinin de çeşitlilik göstermesine yol açmaktadır. Çerkez kültüründe özellikle çalgısal müziğin ve dans pratiklerinin birbirinden ayrı düşünülmesi çalgıların çeşitliliğini ve müzikal yapıyı etkilemekte, müziğin kullanım alanını ve amacını da genişletmektedir.

Müzikal yapıdan bahsedilecek olursa Çerkez geleneksel müziği çoksesli bir yapıya sahiptir. Katılımcılar soloya eşlik ederek başlangıç sesinin üçlüsü, dördlüsü, beşlisi ve oktav sesi ile çok sesliliği oluşturmaktadır. Çerkez geleneksel müziğinde, müziği gerçekleştiren icracı ve dinleyici ayrımı olmaksızın, estetik kaygı taşımadan törensel yapı özelliğine sahip bir uygulama şeklinde gerçekleştirilmektedir (Sokolova, 2010: 279'dan akt. Koçkar ve Kaplan, 2019: 44-45). Bu durum katılımcıların tümünün aktif olarak müziğe eşlik edebildiği ve törenlerde hep birlikte gerçekleştirilen bir müzikal faaliyetlerinin bulunduğundan bahsedilebilmektedir.

Çerkez müzik geleneğinde uygulama biçimi olarak polifonik yapı hakimdir. Genellikle solo olarak gerçekleştirilen icranın yanında başka bireylerin katılımıyla yapılan ve sürekli olarak gerçekleştirilen çok seslilik uygulaması Çerkez toplumunda bir dağ topografyasını andırmakta ve solo gerçekleştiren kişi dağın tepesi olarak betimlenirken, eşlik eden kişiler ise dağın etekleri olarak betimlenmektedir (Sokolova, 2004: 5). Esasen Çerkez sözlü geleneksel müziğindeki polifonik yapının Çerkez mızıkası ve psıne adı verilen akordeon ile etkileşim sonucu oluştuğu düşünülmektedir ve Çerkez kültüründeki çok seslilik geleneği çoğunlukla bu çalgıyı taklit ederek oluşmaktadır (Erdal, 2019: 215).

Çerkez müziğinin yapısal olarak, çalgıların ve Çerkez kültürünün kültürel kimlik bağlamında coğrafya, gelenekler, örf ve adetler gibi bazı değerlerinden etkileşimleri sonucunda ortaya çıktığı ve bu değerler doğrultusunda gerçekleştirildiği söylenebilmektedir.

Çerkez müzik kültürü toplumun hafızasını oluşturan dans ve şarkı birlikteliğinden oluşmakta ve konuları bakımından incelendiğinde, Kuzey-Batı Kafkasya'da Nart destanlarını içeren konuları, pagan dönemi kahramanları, dua ve dilek, tarımsal çalışma ve iş, çoban, avcılık, aile içi çalışma, aile kurumu, demircilik, tedavi amaçlı, kahramanlık konularını ve ağıtları içermektedir (Koçkar ve Koçkar, 2019: 446).

Konuları itibariyle Çerkez geleneksel müziği Nart destanlarından günümüze kadar kültürel aktarımı ve kültürel mirası taşıma bağlamında kullanılmaktadır ve bu doğrultuda Çerkez müzik geleneğinin sürdürülebilmesinde insan sesinin yanında çalgılara da oldukça önem verilmektedir (Erdal, 2019: 216).

Ancak Çerkez halkının toplumsal olarak zorunlu göçü ile kendi ana vatanlarını terketmeleri sonucunda çalgılarının kullanımları ve çeşitlilikleri de azalmıştır. Çerkez halkının geçmişte kullandıkları birçok çalgıyı günümüzde yaygın olarak kullanamıyor olmaları, zorunlu göç ve diasporik yaşamlarının sonucu olarak Çerkez müzik kültürüne yansıyan olumsuzluklardandır.

Bu konuya ilişkin olarak başlangıçta kız ve oğlan çocuklarının oyuncacı şeklinde kullanılan pşine adlı çalgının geçmişte çok az kullanıldığı (Tok, 2018: 22) ve bununla birlikte sürgün öncesinde çoğunlukla kullanılan yaylı ve nefesli çalgıların, savaş ve salgın hastalıklar nedeniyle kullanımında azalma olduğu (Koçkar ve Koçkar, 2019: 452) kaynaklarda belirtilmektedir.

Ayrıca Koçkar ve Koçkar (2019) Kuzey Kafkasya halklarının 19. Yüzyılda zorunlu göçleri sonucunda Osmanlı Devleti'nin Balkan topraklarına yerleştirildiğini ve buradan gerçekleştirilen ikinci bir göç ile Anadolu topraklarına gelirken yanlarında Çerkez mızıkası denilen diyatonik akordeonu getirdiklerini, bu çalgının kendi kültür miraslarını korumada ve yaşamlarının her alanında kullandıkları bir çalgı haline dönüştüğünü, kültürel kimliklerini aktarmada önemli bir rol oynadığını belirtmektedir.

Zemtsovskiy (2006) gerçekleştirdiği çalışmada Çerkez destanlarının kültürel kimliği aktarmada ve destanların müzikal olarak seslendirilmesinde müziğin ve çalgıların eşlik amaçlı kullanıldığını, özellikle shıch'eps-hine adı verilen Çerkez kültüründe aristokrat çalgısı olarak adlandırılan yaylı çalgının sıklıkla kullanıldığı ve apepsine adlı çalgının nadiren kullanıldığını, vurmali çalgı olarak pxhets'ich adlı çalgının kullanıldığını ve ayrıca alkışlarında şarkıya eşlik edildiğini belirtmiştir (Akt. Ashkhotov, 2021:145).

Zorunlu göç ile Çerkez halkının yanlarında getirdikleri çalgıları koruma ve bu çalgıları kültürel olarak nesilden nesile aktarma çabası, müzik

faaliyetlerini sürdürme konusunda etkili olmakta ve bununla birlikte müziğin ayrılmaz bir parçası olarak düşünülen dansında korunmasına olanak sağlamaktadır. Ayrıca Çerkez geleneksel müziğinde kullanılan çalgılar kültürel kimliği ve kültür öğelerini yansıtmada konusunda etkili bir araç olarak kullanılmaktadır.

ÇALIŞMA PRENSİPLERİNE GÖRE ÇERKEZ GELENEKSEL ÇALGILARI

Çerkez toplumunun müzik kültürünü gerçekleştirmek ve sürdürmek adına var olduklarından bu yana kullandıkları geleneksel çalgılar Hornbostel ve Sachs çalgı sınıflandırma sistemine göre; telli (chordophones) çalgılar, vurmali (membranophones) çalgılar, üfleli (aerophones) çalgılar ve kendinden ses veren (idiophones) çalgılar olarak sınıflandırılmaktadır.

Telli (Chordophones) Çalgılar

Shıch'epshine: Geçmişte iki telli olarak kullanılan çalgı günümüzde dört telli olarak kullanılan yaylı bir çalgıdır. Kemençeye benzeyen bir gövdesi bulunmaktadır. (Dumanış, 2004: 6; Özyürek, 2012: 38). Günümüzde kullanımı sürdürülmektedir.

Pshınekheb: Yuvarlak çalgı anlamına gelmektedir. Dört telli viyolonsele benzeyen bir çalgıdır. Shıch'epshine'nin daha büyük ve kalın seslisi olarak tanımlanabilir (Dumanış, 2004: 62). Günümüzde kullanılmaya devam etmektedir.

Dıkhuenagh: Dört telli bulunan yaylı bir çalgıdır. Shıch'epshine ve pshınekheb çalgılarının arasında bir sese sahiptir (Dumanış, 2004: 62).

Apepshine: Dört telli olup, parmak ucu ile çalınan bir eşlik çalgısıdır. Uzun bir sapı bulunmakta ve kesik armudi bir gövdesi bulunmaktadır. (Dumanış, 2004: 62; Kaptan, 2019: 27; Özyürek, 2012: 40).

Pshınedıkhue: 12 ya da 18 teli bulunan bir çalgıdır. Arpa benzeyen bir biçime sahiptir. Parmak uçlarıyla çalınmaktadır. Günümüzde kullanımı tercih edilmemektedir (Dumanış, 2004: 62; Kaptan, 2019: 26; Özyürek, 2012: 38).

Felhırkheb: Testi şeklindeki bu çalgının üzerinde delikler bulunmaktadır ve pshınekhab çalgısına benzerlik göstermektedir. Felhırkheb yaylı bir çalgıdır (Dumanış, 2004: 62).

Pxhuante-pshine: Kutu/sandık çalgısı anlamına gelmektedir ve üzerinde yedi tel bulunan dört köşeli bir çalgıdır. Çalgıyla ilgili çok fazla bilgi bulunmamaktadır (Dumanış, 2004: 62-63; Kaptan, 2019: 34; Özyürek, 2012: 40).

Vurmalı (Memranophones) Çalgılar

Pxhets'ich: Ağaçtan yapılmış, tahta çubuk şeklindeki çalgıdır. 7 ya da 12 plaka tahta parçasının bir araya getirilmesiyle ve plakaların bir saptta bulunan deliklerden geçirilip, bağlanmasıyla oluşur. (Dumanış, 2004: 63; Özyürek, 2012: 43). Bu çalgı şarkılara ritmik eşlik amacıyla kullanılır ve Çerkez kültüründe yaygın olarak kullanılan bir çalgıdır.

Fet'arp': Bu çalgı, içi boş olan bir ağaç parçasının ya da iki ucu birleştirilmiş bir tahta plağın dış yüzeyine deri gerilmesiyle oluşan ve parmaklar aracılığıyla çalınan bir çalgıdır (Özyürek, 2012: 43; Kaptan, 2019: 30-31; Dumanış, 2004: 64). Çerkez kültüründe yaygın olarak kullanılan çalgılardan biridir.

Agualaba: Tahta sopa anlamına gelen bu çalgı Abhaz'lar tarafından kullanılmaktadır. Yükselti üzerine yerleştirilen uzun bir tahtaya, başına oturan kişilerin kısa tahtalarla vurmasıyla gerçekleşir (Özyürek, 2012: 44).

Pxhet'arp: Armut ağacından yapılan altıgen şeklinde yalnızca bir tarafı oyulan bu çalgı, birbirine çapraz olarak kurulan iki ayak üzerinde durur. İki çubuk ile kütüğe vurularak çalınır (Dumanış, 2004: 64).

Üflemeli (Aerophones) Çalgılar

Khemıl: Uzun kamış anlamına gelen bu çalgı flüt grubundandır. Üç deliği bulunan bir üflemeli çalgıdır. Çalgı üst dudak ve dilin yardımıyla çalınır ve aşağıya doğru dik bir şekilde tutulur (Özyürek, 2012: 41; Kaptan, 2019: 29; Koçkar, 2019: 11; Dumanış, 2004: 63).

Sırın: Bir kaval çeşidi olan sırın, yumuşak ağaç ve kamışların oyulmasıyla meydana gelmiştir. Khemıla göre boyu daha kısadır ve dillidir. Öncelerde doğadaki sesleri taklit etmek için kullanılan bu çalgı sonralarda düğünlerde ve halk şarkılarına eşlik etmek için kullanılmıştır (Modr, 1959'dan akt. Koçkar, 2019: 11).

Bjhamiy: Kelime anlamı boynuzdur ve öküz boynuzundan yapılan bir müzik aletidir (Özyürek, 2012: 42; Dumanış, 2004: 63).

Fendpshine: Kuzu derisinden yapılan bu çalgı Karadeniz'de kullanılan tuluma benzerlik göstermektedir. Tek parça halinde çıkarılan kuzu derisinin, boyun kısmı kapatılır, dört ayaktan üç tanesinin uç kısmına khants'u isimli sesin çıkmasını sağlayan alet takılır ve kalan dördüncü ayaktan üflenerek ses elde edilir (Dumanış, 2004: 63).

Kendinden ses veren (İdiophones) Çalgılar

Wezcıne: Kelime anlamı enerji ve ses veren kaynak anlamındaki çalgı, günümüzde kullanılmamakta ancak mitolojik kaynaklarda adı geçen bir çalgıdır (Dumanış, 2004: 64).

Jhghru: Metalik kürecikler içinde bulunan bilyaların salınımıyla ses veren bir çalgıdır (Dumanış, 2004: 64).

Theghush: Kelime anlamı tanrısal uyarıcı olarak tanımlanabilen bu çalgı, çan ve çingirak şeklinde olan çalgılardandır. Ayin ve ritüel başlangıçlarında duyuru amaçlı kullanılmaktadır. Mitolojik kaynaklarda adı geçen ancak günümüzde kullanılmayan bir çalgıdır (Dumanış, 2004: 64).

Pşine: Pşine kelimesi Çerkez dilinde akordeon ya da mızıkayı (harmonika) işaret etsede, genel anlamda müzik aletlerine verilen isimdir. Çerkez mızıkası olarak adlandırılan bu çalgı körüklü olup, açılan körükle farklı bir ses, kapanan körükle farklı bir ses alınmasını sağlar. Böylece zengin bir ses yapısı oluşur. Çerkez halkı için önemini yitirmeyen bir çalgı niteliği taşımaktadır (Özyürek, 2012: 45-46). Günümüzde Çerkezlerin kullandığı başlıca çalgılardandır. Ancak son zamanlarda yerini akordeona bırakmaya başlamıştır. Buna rağmen kültürel açıdan evlerin bir köşesinde bulundurulmaktadır. Çerkez halkının müzik kültürünü aktarma ve sürdürme aracıdır.

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden kaynak tarama modeline yer verilmiştir. Çalışmada literatür taraması gerçekleştirilerek, kitaplarda, tezlerde, makalelerde ve bildirimlerde bulunan Çerkez kültüründe kullanılan çalgılar ve Çerkez kültür öğeleri belirlenmeye çalışılmış, Çerkez kültüründe kullanılan geleneksel çalgıların tarama modeli kullanılarak kültürel kimlik bağlamında görsel temsilleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada, Çerkez kültürel kimliğinin ve kültür unsurlarının Çerkez geleneksel çalgılarına nasıl yansıdığı ve kültür temsilinin nasıl olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırma Çerkez kültüründe kullanılan geleneksel çalgılardaki görsel temsili ve bu çalgıların Çerkez kültürel unsurlarını nasıl temsil ettiğini belirlemek açısından önemli görülmektedir. Araştırma ulaşılabilen kaynaklarla sınırlandırılmıştır.

BULGULAR

Çerkez müzik kültüründe kullanılan çalgıların üzerinde yer alan motifler, işlemler, Çerkez kültüründe önemli olan hayvanlar, renkler Çerkez kültürünü yansıtmakta ve kültürel kimliğin temsil aracı olarak kuşaktan kuşağa aktarımın sağlanmasında büyük bir rol oynamaktadır. Çerkez müzik kültüründe kullanılan çalgıların üzerinde bulunan kültürel öğeler kültürel aidiyeti belirtmektedir. Bu doğrultuda bulgular bölümünde Çerkez kültüründe önemli görülen unsurlardan ve kültürel kimliği temsilen çalgılarda yer alan görsel unsurlardan bahsedilecektir.

Telli (Chordophones) Çalgılara İlişkin Bulgular

Çerkez kültüründe kullanılan telli çalgılarda tespit edilen görsel unsurlarda, kültürel kimliği ait olan öğeler bulunmaktadır. Bu doğrultuda çalgıların üzerinde bulunan bazı hayvan üsluplarından bahsedilebilmektedir. Çerkez kültüründe at oldukça kıymet verilen hayvanlardan biridir. Tavkul (2007: 200-201) çalışmasında, Kafkas halklarında önemli bir yeri olan atın Nart destanlarında isminin çokça geçtiğini ve atın başlıca kahramanlardan olduğunu belirtmektedir. Bu durumu destekler nitelikte olan ve Çerkez kültüründe atın en iyi arkadaşlardan olduğu belirten atasözleri de bulunmaktadır. Çerkez kültüründe at ile ilişkili olarak ata verilen isim yine ata verilen önemi temsil etmektedir. Şı hem at, hem de erkek kardeşe verilen isim anlamında kullanılmaktadır ve bu durum bu hayvana verilen değeri ve sınırsız sevgiyi ifade etmektedir (Paşu, 2010: 52).



Şekil 1: Nart Destanı Kahramanı Sosruko ve Atı (URL-1).

Şekil 1'de Nart destanı kahramanlarında Sosruko ve atı yer almaktadır. At ve Nart destanında yer alan kahramanların ilişkilerinin destanlara konu olduğu söylenebilmektedir. Bu durum ata verilen önemin geçmişten bu yana Çerkez kültüründe destanlara konu olan bir durum olduğunu göstermektedir.



Şekil 2: *Shich'epshine* (URL-2).



Şekil 3: *Shich'epshine* (Bertan Şen'in Arşivinden 07.06.2022)

Şekil2 ve Şekil 3'de görüldüğü gibi, Çerkez kültüründe önemli bir yeri bulunan atın shich'epshine çalgısının üzerinde de kullanımı belirgin bir şekilde yer almaktadır. Burguların üst kısmında yer alan at başı figürünün Çerkez kültürel kimliğini temsil ettiği söylenebilmektedir. Bertan ŞEN ile gerçekleştirilen kişisel görüşmede çalgı ile ilgili olarak şöyle bir durumdan bahsedilmektedir. Çerkez kültüründe at başının doğrudan sembolik bir anlamının olduğunu ifade eden Şen, çalgıya шыкIэпшынэ (shgepşine, şkepşine) isminin verildiğini ve çalgının isminde at anlamına gelen шы (şı) kelimesinin doğrudan geçtiğini, bu nedenle bu çalgının at ile ilişkilendirildiğini belirtmektedir. Ayrıca kendine ait olan çalgının modernize edilmiş durumda olduğunu ve bu çalgıyı yapan ustaların farklı uygulamalarının bulunduğunu, at başı figürünü çoğunlukla Aşebouka Azamat adında bir ustanın kullandığını ifade etmektedir (KK-1).



Şekil 4: *Pshets'ich ve Shuch'epshune (Şaban Akdemir'in Arşivi, 2018'den akt. Türkan Özcan, 2019: 23).*

Şekil 4'de görüldüğü gibi, Çerkez geleneksel müzik kültüründe kullanılan çalgılarda koçbaşı figürüne de rastlanmaktadır. Bu durum Çerkez kültüründe koçun önemli bir yerde konumlandırıldığı düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Gerçekleştirilen kültür çalışmalarında Çerkezlerde koçun yeni geline bahşiş olarak verilen bir hediye olarak görülmesiyle doğurganlığı ve berekete olan inancı sembolize ettiği ortaya konmaktadır (Sevinç, 2019: 75; Kalaycı, 2015: 94). Bu bağlamda çalgıda bulunan koç başı figürü kültürel kimliği temsil aracı olarak kullanılabilir.



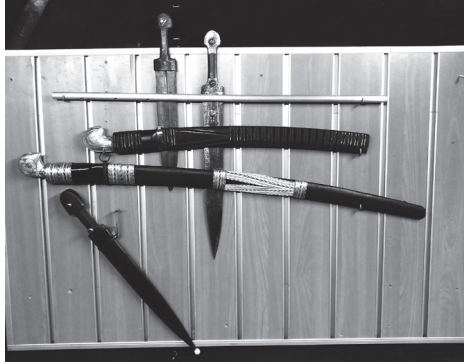
Şekil 5: *Shuch'epshune (URL-3).*

Şekil 5’de yer alan shıch’epshinelerde Çerkez kültürünü yansıtmak adına yine çalgıların üzerinde farklı hayvan figürleri ve Çerkez kültürünü temsil eden kültürel öğeler bulunduğu tespit edilmiştir. Şekil 5’de yer alan geyik başı ve Çerkez geleneksel kıyafeti giymiş bir insan figürü bulunmaktadır. Bu durumun kültürel kimliğini korumak zorunda olan Çerkezlerin bu kültürü korumak ve sürdürülebilmek adına gerçekleştirdikleri bir uygulama olarak düşünülmektedir.

Konuya ilişkin olarak Yıldır Çerkez kültüründe çokça kullanılan geleneksel el sanatları motiflerinin de hayvan üsluplarından esinlenilerek gerçekleştirildiğini vurgulamaktadır (URL-4). Bu bağlamda el sanatlarında olduğu gibi çalgılar üzerinde yer alan hayvan figürlerinin de kültürel kimliği yansıtmada etkili olduğu düşünülmektedir.



Şekil 6: Çerkez Kaması (Cankat Devrim’in Arşivinden akt. Ceyhan, 2008: 145).



Şekil 7: Çerkez Kılıçları ve Hançerleri (URL-5).



Şekil 8: *Shich'epshine (Faysal Sakuç'un Arşivinden 23.08.2016)*

Shich'epshine çalgısının kültürel öğelerden etkilendiği düşüncesiyle bu çalgının bazı şekillerinin Çerkezlerde önemli bir kültürel öğe olan hançer, kılıç ve kama görünümünde olduğu söylenebilir. Kama, kılıç, ve hançer gibi kesici alet görünümünde olan bazı shich'epshinelerin Çerkez kültüründe kullanılan bu tür maddi öğelerden esinlenilerek ve etkilenilerek yapıldığı söylenebilmektedir.

Uzun zamandır Dünya halklarının ve Çerkezlerin çalgıları konusunda araştırma yapan Zamudin Guchev, bu çalgının kılıç gibi keskin uçlu silahlar şeklinde yapıldığını, bazı shich'epshinelerin hançer gibi görüldüğünü belirtmektedir (Akşenova, 2018).



Şekil 9: *Shich'epshine ve Gaz Lambası Altı (Faysal Sakuç'un Arşivinden 10.09.2017)*

Shich'epshine yapımıyla ilgilenen Faysal SAKUÇ ile yapılan kişisel görüşmede çalgı ile ilişkili olarak bazı çalgıların yapımında kılıç ve kama gibi Çerkez kültüründe önemli olan araçların bu çalgıların şekil itibarıyla oluşumunu etkilediğini belirtmiştir (KK-2). Şekil 9'da bulunan shich'epshine ve gaz lambası altıda kültürel kimliğin ifadesi olarak etkileşimin birçok alanda bulunduğunu ve yansıdığını düşündürmektedir.

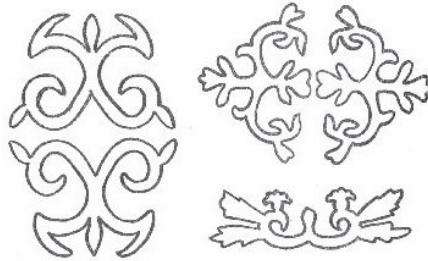


Şekil 10: Apepşine (Emre Aytaç'ın Arşivinden 04.02.2012)

Şekil 10'da yer alan apepşine çalgısı üzerinde bulunan motifler Çerkez kültüründe el sanatlarında gerçekleştirilen motiflerle benzerlikler göstermektedir. Çerkez kültüründe işleme ve motiflerin kıyafetlerden, ev eşyalarına kadar yaygın kullanım alanı düşünüldüğünde, çalgıların üzerinde de bu motiflerin var olması yine kültürel kimliğin bir yansıması olarak görülmektedir.



Şekil 11: Çerkez Motiflerinin Oluşumu (URL-4).



Şekil 12: Kafkas Kabardey Seccade Keçe Motifleri Kayseri – Pınarbaşı Dikilitaş Köyünden Akt. Yıldır (URL-4).

Yıldır, çoğunlukla temeli tabiat kaynaklı olan Çerkez motiflerinin hayvan üslubu, bitkisel motifler, insan simgeleri, simetrik çeşitlemeler, kıvrak ve yumuşak eğriler ve kontrast renklerden oluştuğunu belirtmektedir. Kullanılan motifler çoğunlukla tabiat varlıklarından esinlenerek oluşturulmaktadır ve yüzlerce farklı özgün motif bulunmaktadır (URL-4).



Şekil 13: Pshinedikhuakhue (URL-6)

Şekil 13’de yer alan pshinedikhuakhue isimli çalgının yuvarlak ve kıvrımlı bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Arp şeklinde bu çalgının başında boynuzu andıran bir şekil bulunması ve alt kısmında yer alan Çerkez motifleri kültürel aktarımı sağlayan özelliklerdendir. Çalgı üzerine yansıyan kültürel öğeler kültürdeki etkileşimin ve bağlantının bir sonucu olarak görülmektedir.

Çalgının kelime anlamı incelendiğinde mızrak kelimesinden geldiği söylenmektedir ve bu bağlamda çalgı tellerinin mızrak şeklinde olduğu düşünülerek Çerkez kültüründe kullanılan mızrak aleti çalgı ile ilişkilendirilmektedir (URL-7).

Vurmalı (Memranophones) Çalgılara İlişkin Bulgular

Çerkez kültüründe kullanılan geleneksel çalgılar içerisinde vurmalı çalgıların yaygın olarak kullanıldığı söylenebilmektedir. Eşlik amacıyla kullanılan vurmalı çalgılar Çerkez kültüründe önemli bir rol üstlenmektedir.



Şekil 14: *Pkhets'ich* (Sokolova, t.y.: 273).



Şekil 15: *Pkhets'ich* (Sokolova, t.y.: 274).

Şekil 14 ve şekil 15'de yer alan Pkhets'ich Çerkez kültürel kimliğini yansıtmaya bağlamında oldukça etkili bir biçimde kullanılmaktadır. Çalgının üzerine yakma işlemi ile gerçekleştirilen işlemler, motifler, Çerkez bayrağı resimleri Çerkez kültürünü yansıtan önemli kültür öğeleridir. Görselde yer alan dans eden kadın ve erkeğin resmedildiği çalgının, Çerkez kültürünün ayrılmaz bir parçası olan dans kültürü ile ilişkilendirilip bu kültürün çalgı aracılığıyla yansıtıldığı ve kültürel aidiyetin vurgulandığı düşünülmektedir. Ayrıca çalgı üzerinde yer alan süslemeler, dans eden kadın ve erkek motifleri çalgının Çerkez kültürüne ait olduğunu açıkça göstermektedir.

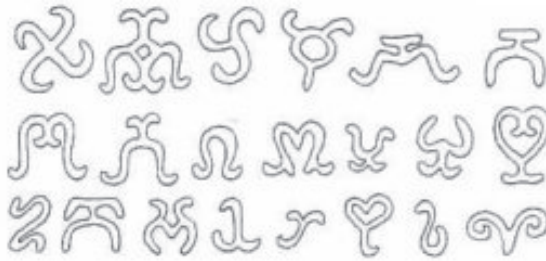
Üflemeli (Aerophones) Çalgılar

Çerkez kültüründe kullanılan geleneksel çalgılardan üflemeli çalgılara gelindiğinde çalışmada khemıl ve bjhamiy çalgılarına yer verilmek-

tedir. Geçmişte olduğu kadar günümüzde yaygın olarak kullanılmasa da, Çerkez kültüründe varlığı bilinen ve unutulmasını engellemek amacıyla üzerinde çalışmalar gerçekleştirilen çalgılardandır.



Şekil 16: Khemil (Zamudin Guçev'in Kitap Kapağında) (URL-8)

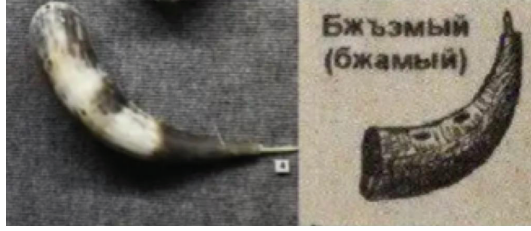


Şekil 17: Çerkez Aile Armaları (URL-4).

Şekil 16'da yer alan khemil çalgılarında görüldüğü gibi çalgı üzerinde Çerkez motifleri, işlemeleri, sülale adları, aile armaları ve Çerkez alfabesi gibi Çerkez kültürünü temsil edebilecek öğeler bulunmaktadır. Bu çalgı aracılığıyla Çerkez kültürel kimliğinin yansıtıldığı ve bu çalgıların bir temsil aracı olarak kullanıldığı söylenebilmektedir. Bazı kaynaklarda bu çalgıyı yapan ustaların çalgının uç kısmını kadife ve deri gibi Çerkez

kültüründe yaygın bir şekilde kullanılan materyaller ile yapıştırılarak yine farklı bir materyal olan gümüş ile süsledikleri vurgulanmaktadır (URL-7).

Çerkez kültüründe khemıl çalgısına farklı roller de atfedilmektedir. Geçmişte büyümlü özelliklere sahip olduğu düşünülen bu çalgının, tanrı ile insan arasında bir köprü mahiyetinde olduğu düşünülmektedir (Gucheve ve Guliyeva, 2017).



Şekil 18: Bjhamiy (Koçkar, 2019).

Şekil 18’de yer alan öküz boynuzundan yapılan bu çalgının siyah ve beyaz renklerde olduğu görülmektedir. Nart mitolojisine göre, Ashemez tarafından beyaz olan tarafı üflendiğinde bolluk, bereketin olacağı ve tabiatın güzelleşeceği, siyah tarafı üflendiğinde ise dünyanın kararıp ve fırtınaların kopacağı düşünülmektedir (Özyürek, 2012, 42; Dumanış, 2004, 63). Ayrıca bu çalgı geçmişte bir sinyal kornası olarak hizmet etmiştir ve bir çalgının müzik aleti olabilmesi için işlevsel olması gerektiği gerekçeyle bu çalgının da bir halk çalgısı olarak kabul edildiği vurgulanmıştır (URL-9).

Kendinden ses veren (İdiophones) Çalgılar



Şekil 19: Pşine (Koçkar ve Koçkar, 2019: 456).

Şekil 19’da yer alan Çerkez mızıkası üzerinde simetrik bir biçimde ardarda sıralanmış çiçek motifleri kullanılmıştır. Çerkez geleneksel sanatlarında da sıkça rastlanan bu motifler kültürel kimliğin bir yansıması olarak görülmektedir. Bu durum çalgının Çerkez kültürü ile ilişkilendirilebileceğini ortaya koymaktadır. Çerkez kültüründe pşine çalgısı günümüzde

yaygın bir biçimde kullanılan ve oldukça değer verilen çalgılardan biridir. Hatta Çerkez kültürünün temsilcisi olarak başlı başına pşine çalgısı bile kullanılabilir. Sokolova Çerkez kültürel kimliği ile çalgı arasındaki bağdan şu şekilde bahsetmektedir: pşine çalgısının orta kısmındaki kırmızı bölüm bu çalgının lider olduğunun göstermektedir ve çalan kişiye saygı gösterilmesi gerekir (2006: 98). Çerkez antik kültüründe kırmızı doğal boya olmadığından bu renkten yapılmış malzemeleri asil ve zengin insanlar kullanmaktadır ve Adige masallarına göre bu rengin tedavi edici bir özelliği bulunmaktadır (Nefiyasheva 1993; Gutov, 1994'dan aktaran Sokolova, 2006: 98). Bu bağlamda Çerkez kültürel kimliği, kültürel kodları, kültürel öğeleri ile ilişkilendirilen ve Çerkez kültürün sembolü olan pşine çalgısı, geleneksel olarak geçmişten bu yana kırmızı renk ile bütünleştirilerek, Çerkez kültüründe önemli bir yerde konumlandırılmakta ve saygınlığını kazanmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma kapsamında Çerkez geleneksel müziğinde kullanılan çalgıların, Çerkez toplumunun kültürel öğelerini işaret eden izler olarak görüldüğü sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda, somutlaştırılmış olan Çerkez kültürel öğelerinin görsel temsil aracı olarak Çerkez çalgılarının kullanıldığı görülmektedir.

Hayvan figürleri, çiçek motifleri, Çerkez kültüründe önemli görülen renkler, el sanatlarına ait izler, kültürel normlar, aile armaları ve Çerkez kültürüne ait daha birçok özellik kültürel bağlantılar doğrultusunda çalgılar üzerinde yer almakta ve kullanılmaktadır. Kültürel özelliklerden etkilenilerek gerçekleştirilen ve çalgılar üzerinde yer alan birçok kültür ögesi varlığını gelecek nesillere aktarma konusunda etkili bir araç görevi görmektedir.

Azınlık ve diasporada yaşayan bir topluluk olan Çerkezlerin etnik müziklerini gerçekleştirmek ve kültürlerini korumak adına bu tür uygulamaları gerçekleştirmeleri oldukça normal görünmektedir. Konuya ilişkin olarak alan çalışmaları gerçekleştirilerek, çalgılarla üzerinden kültürel öğeleri temsil konusunda farklı tespitler de yapılabilir.

Çerkez toplumunun geçmişinden bugüne kadar olan kültürel kodlarının geleneksel çalgıları aracılığıyla temsil edilmesi Çerkez kültürünün korunmasına olanak sağlamaktadır. Bu doğrultuda yapılan çalışmaların da artırılması Çerkez kültürüne yapılacak olan katkıların başında gelecektir ve bu kültürün gelecek nesillere bozulmadan aktarılmasını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Ashkhotov, B. G. (2021). About the Peculiarities of Form Generation in the Adyghe Epic Genre. *Music Scholarship / Problemy Muzykal'noi Nauki*, 2, 138-147.
- Ceyhan, D. (2008). Türkiye’de Kültürel Çeşitlilik Olarak Alt Kültürler: Çerkez Ve Manav Alt Kültürleri Arasında Mukayeseli Bir Çalışma. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Dumanış, A. (2004). *Çerkes Kültürü Üzerine Etüd*. Kayseri: Kayseri Kafkas Derneği Yayınları.
- Emiroğlu, H. (2000). Yerel Yönetimlerde Halkın Kültür ve Eğitim Düzeylerinin Yükseltmesine Yönelik Faaliyetler ve Konuya İlişkin Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Erdal, G. (2019). Kocaeli Ketenciler Köyü Çerkeslerinde Müzik. *Online Journal of Music Sciences*, 4(2), 198-249.
- Gucheva, A.V. ve Guliyeva, F. K. (2017). Структура и музыка черкесского (адыгского) похоронного обряда Псыхэгъэ (Плач над водой). *Проблемы музыкальной науки*, 1, 20-26.
- Kalaycı, İ. (2015). Tarih, Kültür ve İktisat Açısından Çerkesya (Çerkesler). *Avrasya Etüdları*, 47(1), 71-111.
- Kaptan, Ç. (2019). Müzik Kimliği Bağlamında Abaza Halkının Folkloru (Sivas İli Halkaçayır Köyü Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Koçkar, A. A. (2019). Çerkes Müziği ve Çalgıları. Lisans Bitirme Projesi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Koçkar, A. A. ve Kaplan, A. (2019). Çerkes Müziği ve Çalgıları. *Avrasya Çalışmaları*, 11, 39-62.
- Koçkar, M.T. ve Koçkar, A.A. (2019). Orta Avrupa’dan Anadolu’ya Bir Çalgının Yeni Kimliği: Çerkes Mızıkası. *Folklor Akademi Dergisi*, 2(3), 440-469.
- Murat, P. (2010). Çerkeslerde Atçılık ve At Kültürü. *Nart Dergisi*, 72, 52-56.
- Nar, M. Ş. (2019). Kültürel Kimlik Sorunsalı: Görecelik mi Evrenselcilik mi? Yoksa Uzlaşım mı?, *Antropoloji*, 37, 72-80.
- Oksay, Ü. (2001). *Müzik ve Yabancılaşma, Aristo, Huizinga ve Adorno Açısından Bir Ön Çalışma*. İstanbul: Der Yayınları.
- Özcan, A. T. (2019). Teke Yöresi Yeleme Köyü Çerkeslerinde Geleneksel Müzik Pratikleri. Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Özyürek, M. P. (2012). Müzikal Kimlik Bağlamında Adapazarı Çerkesleri’nin Müzik Kültürü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Haliç Üniversitesi.
- Polat, S. (2020). Kültürün Dinamik Öğeleri Olarak Sanat ve Müzik. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 1757-1771.
- Sevinç, M. (2019). Alaçam Çerkes Halk Kültürü. Yüksek Lisans Tezi. Giresun: Giresun Üniversitesi.

- Sokolova, A. (2006). Adyghe Harmonica as a Symbolic Text. *Folklore Studies XXXII*. Vilnius.
- Sokolova, A. (2004). Music As Medicine: The Adyghe's Case. *Music Therapy Today (online)*, 5(1), 1-14.
- Tavkul, U. (2007). Kafkas Nart Destanlarında At Motifi. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 196-205.
- Tetik Işık, S. (2016). Çalgılarda Kültürel Temsil. *Rast Müzikoloji Dergisi*, 4(3), 1299-1304.
- Tok, G. (2018). Çerkes Toplumunda Kadının Yeri (18. ve 19. Yüzyıl Rusça Kaynaklar). Yüksek Lisans Tezi. Kayser: Erciyes Üniversitesi.

İnternet Kaynakları

- URL-1: <https://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%87erkesler#/media/Dosya:SAWS-ROUQA.jpg> (E.T.: 16.05.2022).
- URL-2: <https://museumkchr.ru/exhibits/190-skripka-so-smychkom.html> (E.T.: 16.05.2022).
- URL-3: http://lisonka-3412.narod.ru/board/istorija_kchr/kultura_i_byt_narodov_kchr/muzykalnye_instrumenty_adygov/56-1-0-59 (E.T.: 17.05.2022).
- URL-4: <http://www.circassiancenter.com/tr/kafkas-motifleri/> (E.T.: 19.05.2022).
- URL-5: <https://jinepsgazetesi.com/2019/05/geleneksel-adige-kiliclari-saga-i-le-suslenir/> (E.T.: 19.05.2022).
- URL-6: https://www.academia.edu/39773958/%C3%87erkes_M%C3%BCzi%C4%9Fi_ve_%C3%87alg%C4%B1lar%C4%B1_A_Abrek_KO%C3%87KAR_2019 (E.T.: 19.05.2022).
- URL-7: <https://thestrip.ru/en/dlya-golubyh-glaz/narodnye-instrumenty-adygov-sozdan-novyi-adygskii-muzykalnyi/> (E.T.: 23.05.2022).
- URL-8: <https://jinepsgazetesi.com/2021/09/zamudin-gucevden-yeni-kitap/> (E.T.: 24.05.2022).
- URL 9: <https://adygi.ru/index.php?newsid=12404> (E.T.: 24.05.2022).
- Akşenova, İ. (2018). Черкесский шичепшин побывал в Японии. Ахеку газета, <https://aheku.net/news/culture/shichepshin-pokazali-yap> (E.T.: 19.05.2022).
- Miser, E. (t.y.) Sosyoloji Ders Notu. [PDF belgesi], https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/160773/mod_resource/content/1/SOS2%20-%20K%C3%BClt%C3%BCr.pdf (E.T.: 31.05.2022).
- Sokolova, A. (t.y.). History and Theory of the Adyghean Clappers, <http://www.circassianworld.com/pdf/Sokolova-pkhachich.pdf> (E.T.: 20.05.2022).

Sözlü Kaynaklar

- KK-1: Bertan Şen, Erkek, 07.06.2022.
- KK-2: Faysal Sakuç, Erkek, 08.06.2022.



BÖLÜM 5

PLASTİK MALZEMENİN HAZIR NESNE OLARAK KULLANIMI

Şirin KOÇAK ÖZESKİCİ¹

Gülçin ÇAVDAR²

1 Doçent, Uşak Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Seramik Bölümü, sirin.kocak@usak.edu.tr , ORCID: 0000-0001-6367-8060

2 Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Seramik Anasanat Dalı, Sanatta Yeterlik Öğrencisi, gulcin.cavdar@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1550-9999

Nesne; Türk dil kurumuna göre “belli bir ağırlığı ve hacmi, rengi olan her türlü cansız varlık, şey, obje” olarak tanımlanmaktadır.¹ İki boyutlu yüzeyde üçüncü boyutu elde edebilmek için yapılan çabalar Rönesans’tan Empresyonizme kadar uzanmıştır. Form bütünlüğünün Empresyonizmde kalkması ve fotoğraf makinasının icadının ardından, Sanayi Devrimi’nin yarattığı süreçler modern sanatın başlangıcını oluşturmuştur.

Modernizm kavramı ile birlikte toplumlarda süre gelmiş geleneksel düşünceler yavaş yavaş bırakılmıştır. Nesnenin kendi benliği ile var olması sanatçılar için yeni bir ifade aracı olarak kavramsal sanatın başlangıcına zemin hazırlamıştır. Gündelik objelerin sanat alanına taşınması 20. yüzyıl başlarında gerçekleşmiştir.² Sanatçılar uyguladıkları kolaj ve asamb-lajlarda hazır nesne kullanmaya başlamış, Braque, Picasso gibi kübizmin önemli sanatçıları da kağıt, gazete ve günlük nesnelere kolajlar ve asamb-lajlarla eserlerine dahil etmeye başlamıştır.³

Araştırmanın amacı; plastik materyali, bir hazır nesne olarak ele alan sanatçıların çalışmalarında nasıl ve ne şekilde sanat nesnesine dönüştürdüklerini incelemektir. Hazır nesne kavramını ele alan sanatçılar araştırmanın kapsam ve sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Hazır objeler, üç boyutlu modelleme olarak bilinen enstalasyonun değişmesinde önemli bir rol oynamıştır. Genel olarak bazı sanatçılar herhangi bir değişikliğe başvurmadan heykelsi müdahalelerle fikirlerini ifade etmeye başlamışlardır. Diğerleri, belirli bir forma sahip nesnelere yeniden kullanmak ve yeni heykelsi formlarda değiştirmek için özel bir şekilde seçilmiştir. Kullanılan malzemeler yeni bir ifade ve yorum kazanarak bağlam değişikliğine uğradığı iddia edilebilir. Malzemelerin sanat eserlerinde ne gibi anlam farklılıklarına dönüştüğünü incelemek araştırmanın önemini oluşturur.

1.Hazır Nesne Kavramı

19.yy’ da (Ready Made) hazır yapım terimi, seri üretilen nesnelere yapılan ve sanatçının yaratıcılığını vurgulayacak şekilde sunulan sanatı tanımlamak için kullanılmaktaydı.⁴ Terimi ilk ortaya atan kişi, Dada modern sanatının önemli bir figürü olan Marcel Duchamp’ tir. Zürih’te Birinci Dünya Savaşı sırasında başlayan ve geleneksel olana, toplumsal değerlerine karşı olan Dadaistler savaş karşıtı mesajlar yayınlamıştır. Dadaizm temelinde yaralı ve travmatik toplumlardan beslenir. ⁵ “Dada,

1 <https://sozluk.gov.tr>

2 Kürşat Azıloğlu, Meliha Yılmaz, “Sıradan Objenin Yaratıcı Fikirlerle Başkalaşımı: Objeler Art”, Sanat Ve İnsan Dergisi,2021, s.491

3 Sabancılar Iştın, Duygu., “*Hazır Nesneden Sanat Nesnesine: Saat*”, Ulakbilge, Doi: 10.7816, 2020, s. 1429–1438

Kürşat Azıloğlu, Meliha Yılmaz, “Sıradan Objenin Yaratıcı Fikirlerle Başkalaşımı: Objeler Art”, Sanat Ve İnsan Dergisi,2021, s.491

4 <https://www.masterclass.com/articles/readymade-art-guide#how-readymades-transformed-art>

5 Bat Or, M. Megides, O., “*Found Object/Readymade Art in the Treatment of Trauma and Loss*”, Journal of Clinical Art Therapy, 3(1), retrieved from: <https://digitalcommons.lmu.edu/>

1915'ten 1922' ye kadar süren, kapsamı uluslararası ve nihilist karakterli edebi bir sanatsal hareketi.⁶ olarak tanımlanmıştır. Duchamp, hazır nesneyi karşımıza çok farklı bir biçimde çıkarmış ve eleştirel bir bakış ortaya koymuştur. Bulunduğu zamandan bu yana sanat çevresinde geniş bir varlığa sahiptir. Hazır nesne sanatında asıl mesele, hazır sanatın temel gücünün estetik değil, estetik ve sanatla ilgili anti sanat bir ifade olmasıdır.⁷

Hazır nesne sanatı nesnenin var oluşunun farklı görüntülere benzetilerek iki veya üç boyutlu destekleyici unsurlar ile başkalaşması ve yeni bir nesneye dönüşmesi olarak açıklanmaktadır.⁸ Marcel Duchamp, 1913 yılında bir bisiklet tekerleğini dört ayaklı ahşap bir tabureye monte etmiş, ilk hazır ürününü R. Mutt adıyla imzalamış ve ona “Bisiklet Tekerleği” adını vermiştir.⁹ Çalışma, iki farklı nesneyi bir araya getirmektedir, ancak bunu yaparken, her ikisini de orijinal işlevlerinden yoksun bırakmıştır. Bu çalışmayı Grand Central Gallery’de gerçekleştirilen sergiye göndermiş, bu bir pisuar olduğu için kaba bulunmuş ve bu gerekçeyle sergilenmesi reddedilmiştir.¹⁰ Basit bir nesne olmasına karşın “Çeşme” modern sanatın en önemli parçası haline gelerek 20. yüzyılın en bilinen eserlerinden birisi olmuştur. Duchamp hazır nesne kullanarak ünlü olmuş olsa da bu çeşitlerden sadece 13 adet yaratmıştır.



Görsel 1: Sol: Marcel Duchamp, Bisiklet Tekerleği, orijinal 1913, 1964 reproduksiyonu, tekerlek ve boyalı ahşap, 64,8 x 59,7 cm (Philadelphia Sanat Müzesi) (fotoğraf: Stefan Powell, CC BY 2.0); Sağda: Marcel Duchamp, Çeşme (orijinal), Alfred Stieglitz tarafından 1917’de Bağımsız Sanatçılar Derneği tarafından reddedildikten sonra fotoğraflandı.

jcat/vol3/iss1/3, 2016, s.6

6 C.W.E.Bigsby, “Dada& Surrealism” The Critical Idiom Reissued, New York, 1972,s.14

7 Sara Mansour, “Artistic Concepts Of Readymade Art- Between Materials And Ideas” Article 28, Volume 7, Issue 33, May 2022, s.551

8 Kürşat Azılıoğlu, Meliha Yılmaz, “Sıradan Objenin Yaratıcı Fikirlere Başkalaşımı: Objeye Art”, Sanat Ve İnsan Dergisi,2021, s.492

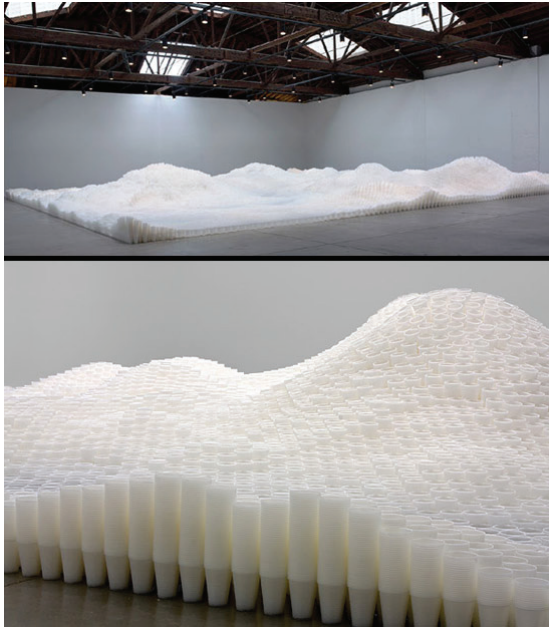
9 <https://www.khanacademy.org/humanities/art-1010/dada-and-surrealism/dada2/a/dada-readymades>

10 <https://www.theartstory.org/definition/readymade-and-found-object/artworks/>

Geleneksel olanı reddeden Dadaizm sanat akımı, mantıksız ve absürt olanı vurgulayarak sanatın kendi standardının dışına çıkmıştır. Kollaj, montajlama ve farklı unsurların bir araya getirilerek kullanılan Dadaist sanatçılar, eserleri ortaya koymak için genellikle gündelik bir nesnenin gerçek işlevini manipüle edip ona yeni bir ad vererek sanat eseri haline getirmişlerdir. Aslında bu nesne ile kültürel saygıyı yok etmiş gibi görünse de, sanatın gülmemizi ve şaşırmamızı isteyen bir yönünü de görmemize olanak sağlamaktadır. Duchamp'ın hazır nesne sanatından sonra sanatçılar hazır nesnelere sanatına ekleme ile nesnenin kendi amacından çıkarak farklı bir nesneye dönüşmesini sağlamışlardır. Bu bağlamda sanatçılar hazır nesne sanatında farklı materyaller kullanmış ve bu nesnelere sanat eseri haline getirmişlerdir.

2.Hazır Nesne Olarak Plastik Malzeme Kullanımı

Sanatta hazır nesnenin bir plastik nesne olarak kullanımı yaygındır. Plastikler, torbalardan tabaklara, araba parçalarından, hastane ekipmanlarına ve her yerde kullanılan su şişelerine kadar yaşamın her yönünde karşımıza çıkmaktadır. Malzemenin çok yönlülüğü de onu tasarımcılar, mimarlar ve sanatçılar için çok çekici bir malzeme haline getirmiştir. Sanatçılar sanat öğelerini seçerek, onları beklenmedik veya anlamlı bir şekilde yan yana dizip sunarak biçimsel karşıtlık yaratma fikrini geliştirmişlerdir. Eldeki malzemeleri kullanarak, kendiliğinden benzersiz ve radikal eserler elde etmişlerdir.



Görsel 2: Tara Donovan "Untitled Plastic Cups" 2000 Kerry Ryan McFate/
Courtesy PaceWildenstein, New York

Tara Donovan sergileneceği alana yönelik gerçekleştirdiği enstalasyon çalışmalarında özellikle hazır malzemeleri kullanarak büyük ve heykelsi yapılar yapmaktadır. New York'lu olan Donovan, sıradan günlük malzemelerin tekrarlanarak kullanımı ile ünlüdür. Edinburgh yakınlarında bulunan Jupiter Artland sanat galerisinde plastik bardakların enstalasyonu yer aldı. Yukarıdan bakıldığında akan bir suyu anımsatan 500.000'den fazla plastik bardaktan oluşan bu yapı, tek bir nesnenin tekrarlanarak yeniden formüle edilmesi ile farklı algılara neden olmaktadır.¹¹ Donovan önce malzemeyi bularak ne yapabileceğini hakkında düşündüğünü söyler. Bireysel öğeyi değiştirmez ve boyamaz yani olduğu haliyle kullanılmaktadır. Nesneyi aynı öğelerden yığınlar halinde biriktirerek ve fiziksel özelliklerini bırakarak farklı bir çalışma yapmak için arayışlara girmektedir. Nesnenin temel özelliklerini değiştirmeden kullandığı için mesela plastik bir bardağı heykelsi bir forma dönüştürebilir. Tara Donovan'ın çalışmalarının birçoğu doğal formları ve ortamları taklit etmektedir. Dalgalar, hücre ağları, veya onu şaşırtan her şey malzemelerin istedikleri gibi davranmasına izin vererek doğal dünyayı taklit etmektedir.¹² Eserlerinin sergilendiği mekanın çalışmaların üzerinde büyük etkisi vardır. Çalışmaları stüdyoda tasarlasa da sergilenecek mekânda inşa etmektedir. Seçilen galerinin özelliklerine bağlı olarak ışığın kalitesi, izleyicilerin boşlukta potansiyel hareketi, odanın büyüklüğü ve yüksekliğine uyum sağlamak adına sergilenecek mekânda parçalarını bir araya getirmektedir. Sanayi çağına girmemizle birlikte hazır nesnelere ortaya çıkmış, teknolojik ve endüstriyel gelişmeler onu ticarete önemli bir unsur haline getirerek insanlığa yardım ederek, medeni bir toplumun oluşmasına öncülük etmiştir. Ancak bu gelişme tüketimi teşvik etmekle ilişkilendirilmiştir.¹³ Hazır nesneyi sanat eseri yapan temel unsur, onun sanatsal olarak seçilmiş olmasıdır. Sanatçının nesneyi seçerek sıradanlığına son vermesi, hazır nesneye olağanüstü bir estetik veya başka bir sanatsal değer sağlayan sergi öğesi haline getirmesi ile değişmektedir. Sanatçının malzemeyi sıfırdan yapmış olması önemli olmamakta, nesneyi seçerek isim vermesi, sanatsal bir ortamda sergilemesi, ona yeni bir değer kazandırması ve izleyenlerin algısına sunması yeterli olmaktadır.¹⁴ Hazır nesnelere hayal gücünü harekete geçirmek için kullanılan en önemli malzemelerden biri plastiktir. Plastikler ilk olarak 19. yüzyılın sonunda ortaya çıkmış 1950'lerde yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Plastik;

Yapı malzemesi olarak; yapıdaki kullanılma yerine göre, ısı altında yumuşak iken basınçla veya iki farklı bileşiğin polimerleşmesi sonucu arzu edilen biçimin verilmesi ile üretilen, farklı plastik reçinelerin farklı özel-

11 <https://www.ignant.com/2017/06/26/tara-donovan-transforms-plastic-cups-into-a-geomorphic-sculpture/>
12 <http://infinitedictionary.com/blog/2016/04/20/the-mystery-of-the-mundane-the-art-of-tara-donovan/>

13 Sara Mansour, "Artistic Concepts Of Readymade Art- Between Materials And Ideas" Field Sculpture - Luxor University DOI: 10.21608/Mjaf.2020.19986.1393, s.547

14 Sara Mansour, "Artistic Concepts Of Readymade Art- Between Materials And Ideas" Field Sculpture - Luxor University DOI: 10.21608/Mjaf.2020.19986.1393, s.551

liklere sahip türleri olarak tanımlanır.19.yy.da gelişmeye başlayan plastik malzeme, bugün artık yapı malzemesinden mutfak gerecine, otomotiv sektöründen saç aksesuarlarına, düğmeden sandalyeye kadar pek çok alanda ürün olarak karşımıza çıkmaktadır. Kimyasal yönden çok fazla çeşidi vardır ve her çeşitten farklı bileşimler üretilebilir. Plastiğe farklı özellikler kazandırabilmek, değişik katkı malzemeleri eklenerek sağlanabilir. Böylece esnekliğin artırılması, mukavemetin yükseltilmesi, dış etkilere karşı solma, kırılabilirliğin önlenmesi gibi özellikler elde edilebilir. Ucuz ve üretimi kolay bir malzemedir.¹⁵

Sanatçılar genellikle plastik malzemeyi kesme, yapıştırma, birleştirme ve belirli bir desende tekrarlama yöntemlerini kullanarak karıştırarak farklı bir konseptte yol açılmasını sağlarlar. Nesnenin orijinal işlevlerinden bazılarını kaybetmesine neden olsa da, sanatsal yapının içinde olanın bir ifadesi haline gelmesine katkı sağlamaktadır. Plastikler ilk olarak 19. yüzyılın sonunda ortaya çıkmış 1950’lerde yaygın kullanıma girmiştir. Birçok plastik türü, genellikle çok az uyarıyla veya hiç uyarı vermeden ortaya çıkan ciddi bozulma belirtileri göstermekte; renk değişikliği, çatılma, erime, yapışkan hale gelme ve aşırı durumlarda tamamen toza dönüşmeye maruz kalmaktadır. Plastiklerin çokluğu ile birlikte belirli plastik sınıflarındaki değişiklikler eseri korumak için zorluk teşkil etmektedir. Bir dizi plastiğin bileşimi, fiziksel ve kimyasal özellikleri ve yaşlanma süreci ile ilgili tam bir bilgi bulunmamaktadır. Plastikler, torbalardan tabakalara, araba parçalarından, hastane ekipmanlarına ve her yerde kullanılan su şişelerine kadar modern yaşamın her yönünde karşımıza çıkmaktadır. Malzemenin olağanüstü çok yönlülüğü onu tasarımcılar, mimarlar ve sanatçılar için çok çekici bir malzeme haline getirmiştir.



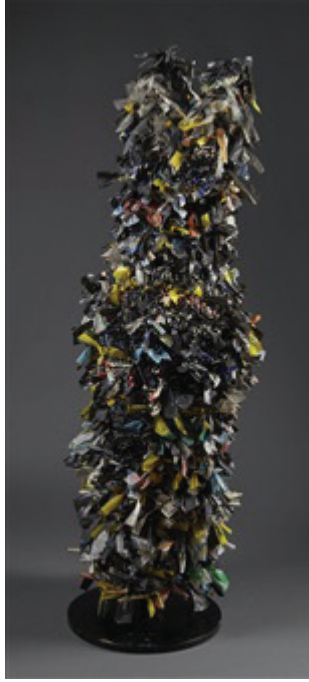
Görsel 3: Enrica Borghi, *La Regina*, 1999.

Geri dönüşüm kraliçesi olarak adlandırılan İtalyan sanatçı Enrica

15 Sibel Demirarslan "Plastik Malzemenin Özellikleri Ve İnşaat Sektöründeki Kullanım Yerleri" 2. Ulusal Yapı Malzemesi Kongresi Ve Sergisi, İstanbul, 2004, s.1

Borghi, kadın konusunu ele almaktadır. Genellikle rulolar, çeşitli süsler, poşetler, pleksiglas, ambalaj atıkları veya boş şişeler gibi malzemeleri kullanmaktadır.

Hurdaya çıkarılan nesnelerin potansiyeline çok inanıyorum. Sadece çöpe atılan şeyler değil, toplumun reddettiği şeyler de. İnsanların işe yaramaz ve geçersiz olarak tanımladığı şeylere bakmayı seviyorum. El becerim, artıkları yeniden bir araya getirmeye adanmış zaman, her şeyin yeniden bütünleştirilebileceği, yeniden oluşturulabileceği sihirli dönüşüm, düşünme zamanıdır. Enstalasyonlarım gerçekten nesnenin başkalaşımından geçiyor. Dikkati, gerilimi artık nesnenin tanınamayacağı noktaya kaydırıyorum... Yepyeni ve muhteşem bir kimliğe sahip olarak okunmalı. Örneğin Mandala örneğinde, değerli bir kakma veya bir İran halısı gibi binlerce ve binlerce plastik şişe kapağını geometrik olarak mükemmel bir şekilde bir araya getiriyorum¹⁶



Görsel 4: Enrica Borghi, *Vestito*, 2016.

Enrica yıllardır plastiğe camın saygınlığını kazandırmak istemektedir. 1990 yılından itibaren müzeler ve galeriler için yapmaya başladığı enstalasyonlar sayesinde ekolojik ve sosyal farkındalığa dikkat çekerek geri dönüştürülmüş plastik şişeler, kapaklar, poşetler gibi malzemeleri kullanmaktadır. Amaç kullanılmayan malzemeleri kullanma konusundaki öncü hareketi ile fantastik elbiseler yaratmaya başlar. Malzemeler eser

16 <https://www.impactt.it/en/2013/12/11/the-queen-of-waste/>

oluşurken bazen dönüşüme uğrasa da tanınabilir haldelerdir.¹⁷



Görsel 5: *Uta – Humpback Whale Sculpture By Sayaka Ganz, Horses, Reclaimed plastic objects, painted aluminum and steel armature, hardware, wire, cable ties 6' (H) x 7' x 7' (183cm x 213cm x 213cm)*

Dünyadaki her şeyin ruhları olduğuna dair Şinto animist inancıyla büyüyen Sayaka Ganz, sokakta veya ikinci el mağaza raflarında atılmış ürünler gördüğünde, onlar için derin bir üzüntü duyduğunu ve bu terk edilmiş nesnelere mutlu etmek için harekete geçtiğinden bahsetmiştir. Şimdilerde hareket duygusu ve öz farkındalık ile hayvan formları oluşturmak için çoğunlukla yaygın plastik ev eşyaları kullanmaktadır. Üç boyutlu resme benzer bir etki yaratmak için onları fırça darbeleri olarak manipüle edip bir araya getirmektedir.¹⁸ Plastik bardaklar, çatalar, askılar, oyuncaklar ve diğer birçok plastik parçalardan dev vahşi yaşam heykelleri yapan Sayaka Ganz plastikleri eserlerinde kullanan yaratıcı sanatçılardan birisidir. Heykellerinin yakından bakıldığında plastik malzemelerin detaylarını gördüğümüz eserlerde uzaktan bir bütün olarak durmaktadır. Ayrıca çevre bilincinin korunmasına da dikkat çekmektedir.¹⁹

İzleyiciler heykelime yaklaştıklarında, bu hayvanların plastik mutfak eşyaları ve diğer ev eşyalarından yapıldığı ortaya çıkıyor. Hatta mutfak çekmeceizde aynı kaşık veya spatula olabilir. Daha fazla inceleme yapıldıktan sonra, izleyiciler nesnelere çoğunun lekeli veya bükülmüş olduğunu fark edebilir, çünkü bunların hepsi ikinci el mağazalardan satın alınan ve arkadaşlardan ve aileden toplanan ikinci el ürünlerdir. Ben tarzıma “3D İzlenimcilik” diyorum. Van Gogh’un bir resminde fırça darbeleri gibi plastik nesnelere kullanıyorum. Plastik ürünler benim işbirlikçilerimdir ve aldığım estetik kararlar hakkında bilgi verir ve çevre sorunları hakkında beni eğitir.²⁰

¹⁷ <https://www.golcondarte.it/incursioni-d-arte/enrica-borghia>

¹⁸ <https://sayakaganz.com/plastics/emergence-ii>

¹⁹ Zeliha Kayahan Naile Çelik, Çevre Bilinci Bağlamında Sürdürülebilir Sanatsal Dil, Araştırma Makalesi DOI: 10.34189/Asd.2021.14.001 Sayı/Number 14, (2021):1-11

²⁰ https://www.boredpanda.com/sayaka-ganz-makes-animals-in-motion-from-reclaimed-plastic-objects/?utm_source=google&utm_medium=organic&utm_campaign=organic

3. Sonuç

Duchamp sayesinde yeni bir dönem başlamış ve sanat alanında nesnelerin kullanımını ile dönüşen farklı eserler ortaya çıkmıştır. Gelenekselin estetik anlayışının kırıldığı hazır nesne sanatı ile zihinsel oyunların sanat yapıtı üzerinde illüzyon yarattığı bir süreç başlamıştır. Fazlasıyla yaratıcı bir bakış açısına neden olan bu akımın planlanan bir tarafı yoktur.

Araştırmada elde edilen bulgular göstermektedir ki, sanatın belirli zaman ve mekân içerisinde değerlendirmek konunun anlaşılmasına neden olmuştur. Malzemenin sanata dahil olması bu bakımdan Duchamp'la başladığı ve günümüzde de devam ettiği anlaşılmıştır. Ancak Duchamp'la başlayan malzemenin yükselişi sanatçı ve alıcı ilişkisi bağlamında değerlendirildiğinde; uluslararası bienaller, trienaller ve uluslararası çağdaş sergilerle plastik bir değer olarak farkındalığa ulaşmıştır. Bu yüzden güncel sanatın çoğulcu ve multidisipliner yapısı farklı disiplinlerin de önünü açtığı anlaşılmıştır.

KAYNAKÇA

- Bat Or, M. Megides, O., "Found Object/Readymade Art in the Treatment of Trauma and Loss", Journal of Clinical Art Therapy, 3(1), retrieved from: <https://digitalcommons.lmu.edu/jcat/vol3/iss1/3>, 2016, s.6
- C.W.E.Bigsby, "Dada& Surrealism" The Critical Idiom Reissued, New York, 1972,s.14
- Kürşat Azıloğlu, Meliha Yılmaz, "Sıradan Objenin Yaratıcı Fikirlerle Başkalaşımı: Obj Art", Sanat Ve İnsan Dergisi,2021, s.491
- Sabancılar Iştın, Duygu. "Hazır Nesneden Sanat Nesnesine: Saat", Ulakbilge, Doi: 10.7816, 2020, s. 1429–1438
- Sara Mansour, "Artistic Concepts Of Readymade Art- Between Materials And Ideas" Article 28, Volume 7, Issue 33, May 2022, s.551
- Sibel Demirarslan "Plastik Malzemenin Özellikleri Ve İnşaat Sektöründeki Kullanım Yerleri" 2. Ulusal Yapı Malzemesi Kongresi Ve Sergisi, İstanbul, 2004, s.1
- Zeliha Kayahan Naile Çelik, Çevre Bilinci Bağlamında Sürdürülebilir Sanatsal Dil, Araştırma Makalesi DOI: 10.34189/Asd.2021.14.001 Sayı/Number 14, (2021):1-11

İNTERNET KAYNAKÇA

- <https://sozluk.gov.tr>. Erişim Tarihi: 10.6.2022.
- <https://www.masterclass.com/articles/readymade-art-guide#how-readymades-transformed-art>. Erişim Tarihi: 10.6.2022.
- <https://www.khanacademy.org/humanities/art-1010/dada-and-surrealism/dada2/a/dada-readymades>. Erişim Tarihi: 11.6.2022.
- <https://www.theartstory.org/definition/readymade-and-found-object/artworks/>. Erişim Tarihi: 12.6.2022.
- <http://infinitedictionary.com/blog/2016/04/20/the-mystery-of-the-mundane-the-art-of-tara-donovan/>. Erişim Tarihi: 13.6.2022.
- <https://www.golcondarte.it/incursioni-d-arte/enrica-borghini>. Erişim Tarihi: 13.6.2022.
- https://www.boredpanda.com/sayaka-ganz-makes-animals-in-motion-from-reclaimed-plastic-objects/?utm_source=google&utm_medium=organic&utm_campaign=organic. Erişim Tarihi: 14.6.2022.
- <https://sayakaganz.com/plastics/emergence-ii>. Erişim Tarihi: 17.6.2022.

GÖRSEL KAYNAKÇA

- Görsel 1: Sol: Marcel Duchamp, Bisiklet Tekerleği, orijinal 1913, 1964 reproduksiyonu, tekerlek ve boyalı ahşap, 64,8 x 59,7 cm

<https://www.theartstory.org/definition/readymade-and-found-object/artworks/>. Erişim Tarihi: 4.4.2022.

Görsel 2: Tara Donovan “Untitled Plastic Cups” 2000 Kerry Ryan McFate/Courtesy PaceWildenstein, New York

<https://www.jupiterartland.org/art/tara-donovan/>. Erişim Tarihi: 5.4.2022.

Görsel 3: Enrica Borghi, La Regina, 1999.

<https://blogs.getty.edu/iris/what-does-plastic-have-to-do-with-art/>. Erişim Tarihi: 7.4.2022.

Görsel 4: Enrica Borghi, Vestito, 2016.

<http://www.artnet.com/artists/enrica-borghi/>. Erişim Tarihi: 7.4.2022.

Görsel 5: Uta – Humpback Whale Sculpture By Sayaka Ganz, Horses, Reclaimed plastic objects, painted aluminum and steel armature, hardware, wire, cable ties 6’ (H) x 7’ x 7’ (183cm x 213cm x 213cm)

https://www.yatzer.com/sites/default/files/article_images/2999/sayaka-ganz-yatzer-7.jpg. Erişim Tarihi: 8.4.2022.