



**ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ**  
**GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ**



Yıl : 2018

Sayı : 40

ISSN : 1300-9206

# **GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

**ERZURUM - 2018**

**ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ**

**ATATURK UNIVERSITY  
DIRECTORATE OF FINE ARTS INSTITUTE**

YIL/YEAR: 2018

SAYI/ISSUE: 40

ISSN: 1300-9206

**GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ DERGİSİ  
JOURNAL OF THE FINE ARTS INSTITUTE  
GSED-40**

**“Bilimsel Hakemli Bir Dergidir”**

*- Yılda İki Sayı Yayınlanır -*

**ERZURUM - 2018**



**ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**  
**ATATURK UNIVERSITY JOURNAL OF THE FINE ARTS INSTITUTE**

**Sayı/Issue 40 - 2018**

**Yayımlayan / Published**

Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Müdürlüğü  
Ataturk University Directorate Of Fine Arts Institute  
ISSN: 1300-9206

**Sahibi / Owner**

Yönetim Kurulu Adına  
Enstitü Müdürü  
Doç. Dr. Ahmet Selim DOĞAN

**Yayın Yönetmeni / Editor**

Dr. Öğr. Ü. Koray ÇELENK

**Yayın Kurulu / Editorial Board**

Prof. Dr. Mustafa BULAT  
Prof. Dr. Yasemin YAROL  
Prof. Dr. Ayşe Pınar ARAS  
Doç. Dr. Yunus BERKLİ  
Doç. Dr. Ayşe Aslıhan EROĞLU  
Dr. Öğr. Ü. Önder YAĞMUR  
Dr. Öğr. Ü. Zafer LEHİMLER

**Dizgi / Typesetting**

Ufuk ÇETINKAYA

**İngilizce Editörü / Foreign Language Editor**

Dr. Öğr. Ü. Deniz ARAS

**Teknik Redaksiyon / Technical Reducation**

Dr. Öğr. Ü. Dr. Koray ÇELENK

**Yazı İşleri / Editorial Secretary**

Nejla YİĞİT

**Yazışma Adresi / Correspondence**

Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Müdürlüğü 25240  
ERZURUM Tel: 0 442 231 14 70  
e-mail: gsem@atauni.edu.tr

**Baskı/Press**

Zafer Medya  
Yenikapı Caddesi, Kadıoğlu Sokak  
Yakutiye/ERZURUM  
0442 234 22 85



Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Sistemi (ULAKBİM), Academia Social Science Index (ASOS) ve Acar Index tarafından indekslenmektedir.

Makalelerin Bilim ve Dil Sorumluluğu Yazarlara Aittir.

## Dergi Hakem Kurulu

Prof. Dr. Abdülkadir YILMAZ	(Bayburt Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet Şinasi İŞLER	(Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Alev Kuru	(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Aydın UĞURLU	(Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Prof. Dr. Aytekin ALBUZ	(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Bilal SEZER	(Uşak Üniversitesi)
Prof. Dr. Cengiz ŞENGÜL	(Akdeniz Üniversitesi)
Prof. F. Gonca İLBEYİ DEMİR	(Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Hagigat MUHARREMOVA	(Atatürk Üniversitesi)
Prof. Mehmet KAVUKCU	(Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet Cihat CAN	(Gazi Üniversitesi)
Prof. Mehmet Reşat BAŞAR	(İstanbul Aydın Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa BULAT	(Atatürk Üniversitesi)
Prof. Mümtaz DEMİRKALP	(Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Mümtaz SAĞLAM	(Dokuz Eylül Üniversitesi)
Prof. Namık Kemal SARIKAVAK	(Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Naci İSPİR	(Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Oğuz ADANIR	(Dokuz Eylül Üniversitesi)
Prof. Ömer Faruk TAŞKALE	(Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi)
Prof. Dr. Özer KANBUROĞLU	(Kocaeli Üniversitesi)
Prof. Dr. Pınar ARAS	(Atatürk Üniversitesi)
Prof. Sadık ÖZÇELİK	(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Salih AKKAŞ	(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Seval YAVUZ	(Mustafa Kemal Üniversitesi)
Prof. Şeyda ÇILDEN	(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Zahide İMER	(Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Ahmet Selim DOĞAN	(Atatürk Üniversitesi)
Doç. Ardan ERGÜVEN	(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Attila DÖL	(Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)
Doç. Ayça ALPER AKÇAY	(Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Barış DEMİRCİ	(Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Barış KARAELEMA	(Gazi Üniversitesi)
Doç. Ceren BULUT YUMRUKAYA	(Dokuz Eylül Üniversitesi)
Doç. Dr. Erhan ÖZDEN	(İstanbul Üniversitesi)
Doç. Evren KAVUKCU	(Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Fikret HAŞİMOV	(Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Günseli PİŞKİN	(Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Hasan Tahsin SÜMBÜLLÜ	(Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Oğuz DİLMAÇ	(Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Ülkü Sevim ŞEN	(Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Yakup GÖKDAŞ	(Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Yunus BERKLİ	(Atatürk Üniversitesi)

Dr. Öğr. Ü. Ahmet FEYZİ	(Atatürk Üniversitesi)
Dr. Öğr. Ü. Ali Korkut ULUDAĞ	(Atatürk Üniversitesi)
Dr. Öğr. Ü. Aydın ZOR	(Akdeniz Üniversitesi)
Dr. Öğr. Ü. Bünyamin AYDEMİR	(Atatürk Üniversitesi)
Dr. Öğr. Ü. Mehmet Can PELİKOĞLU	(Atatürk Üniversitesi)
Dr. Öğr. Ü. Mine ARTU MUTLUGÜN	(Yalova Üniversitesi)
Dr. Öğr. Ü. Nurcan KUTLU YAPICI	(Pamukkale Üniversitesi)
Dr. Öğr. Ü. Safiye SARİ	(Atatürk Üniversitesi)
Dr. Öğr. Ü. Emrah LEHİMLER	(Atatürk Üniversitesi)
Dr. Öğr. Ü. Gökalp PARASIZ	(Balıkesir Üniversitesi)
Dr. Öğr. Ü. Koray ÇELENK	(Atatürk Üniversitesi)
Dr. Öğr. Ü. Mehmet Ferruh HAŞILOĞLU	(Atatürk Üniversitesi)
Dr. Öğr. Ü. Önder YAĞMUR	(Atatürk Üniversitesi)
Dr. Öğr. Ü. Şeyda ERASLAN TAŞPINAR	(Atatürk Üniversitesi)
Dr. Öğr. Ü. Tamer TEMEL	(Atatürk Üniversitesi)
Dr. Öğr. Ü. Yavuz ŞEN	(Atatürk Üniversitesi)
Dr. Öğr. Ü. Zafer LEHİMLER	(Atatürk Üniversitesi)

#### **GSED-40. Sayı Hakemleri**

Prof. Dr. Pınar ARAS	(Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Ahmet Selim DOĞAN	(Atatürk Üniversitesi)
Doç. Ayça ALPER AKÇAY	(Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Barış DEMİRCİ	(Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Barış KARAELEMA	(Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Erhan ÖZDEN	(İstanbul Üniversitesi)
Doç. Evren KAVUKCU	(Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Günseli PİŞKİN	(Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Hasan Tahsin SÜMBÜLLÜ	(Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Oğuz DİLMAÇ	(Atatürk Üniversitesi)
Dr. Öğr. Ü. Ahmet FEYZİ	(Atatürk Üniversitesi)
Dr. Öğr. Ü. Mehmet Can PELİKOĞLU	(Atatürk Üniversitesi)
Dr. Öğr. Ü. Mine ARTU MUTLUGÜN	(Yalova Üniversitesi)
Dr. Öğr. Ü. Nurcan KUTLU YAPICI	(Pamukkale Üniversitesi)
Dr. Öğr. Ü. Safiye SARİ	(Atatürk Üniversitesi)
Dr. Öğr. Ü. Koray ÇELENK	(Atatürk Üniversitesi)
Dr. Öğr. Ü. Mehmet Ferruh HAŞILOĞLU	(Atatürk Üniversitesi)
Dr. Öğr. Ü. Şeyda ERASLAN TAŞPINAR	(Atatürk Üniversitesi)
Dr. Öğr. Ü. Yavuz ŞEN	(Atatürk Üniversitesi)

## Atatürk Üniversitesi

### Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi Yayın İlkeleri

#### Journal of the Fine Arts Institute the Principal of the Publication

1995 den beri ISSN 1300-9206 Süreli yayınlar numarası ile yılda iki kez yayınlanmakta olan Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, ulusal hakemli ve bilimsel içerikli resmi yayın organıdır. Derginin yayın dili Türkçe ve İngilizce olup, sosyal bilimlerin farklı alanlarında yapılmış bilimsel nitelikli araştırma yazıları yayınlanır.

Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi'ne gönderilen yazıların inceleme ve değerlendirmeye alınabilmesi için aşağıdaki şartların yerine getirilmesi gerekmektedir.

1. Gönderilen yazılar daha önce herhangi bir şekilde yayınlanmamış ya da yayınlanmak üzere herhangi bir yayın organına gönderilmemiş orijinal makale olmalıdır.

2. Editörler Kurulu Yazım Kurallarına uymayan yazıları yayınlamak, düzeltmek üzere yazarına geri göndermek ve biçimce düzenlemek yetkisine sahiptir.

3. Yayınlanmak üzere gönderilen yazılar teknik değerlendirme aşamasına geçtikten sonra Yayın Kurulu'nun uygun gördüğü en az iki hakem tarafından değerlendirilir ve yayınlanması uygun görülürse dergide basılır.

4. Yayın için gönderilmiş çalışmaların gecikme veya diğer bir nedenle dergiden çekmek isteyenlerin bir yazı ile başvurmaları gerekmektedir.

5. Dergiye gönderilen yazılara telif hakkı ödenmez.

6. Yazıların, Türk Dili Kurumu "Yeni Yazım Kılavuzu" ile Türkçe yazım kurallarına uygun olması gerekmektedir.

## **Makale Yazım Düzeni**

**Dergimize gönderilecek yazıların aşağıdaki şekil özelliklerini taşıması yayın birliği açısından zorunludur.**

1. Yazar(lar)ın adı ve soyadı, unvanı, çalıştığı kurum ve e-posta adresi belirtilmelidir.

2. Makalelere 10-12 kelimeyi geçmeyen ana başlık, 200 kelimeyi geçmeyen Özet, 3-10 kelime arasında anahtar kelimler yazılmalıdır. Türkçe başlığın tümü büyük harflerle, İngilizce başlığın ise sadece ilk harfleri büyük yazılmalıdır.

3. Makale başlığı ve yazar ismi, özet, anahtar kelimeler, makalenin İngilizce başlığı, abstract, keywords, makale metni, kaynakça, ekler sırası ile yazılmalıdır.

4. Yazı Microsoft Word yazılım programı ile Times New Roman 11 punto ile 1.15 satır aralıklı, metin ebadı 16 x 24 cm. ölçülerinde 20 sayfayı geçmeyecek şekilde tek sütun halinde hazırlanarak teslim edilmelidir. Dipnotlar 10 punto ile tek satır aralığıyla yazılmalıdır.

5. Şekil ve Tablolar her biri ayrı bir sayfada ve sayfa sırası takip edilmek suretiyle verilmelidir. Şekil adı, şeklin altında, tablo başlığı tablonun üzerinde yer almalıdır. Şekil ve tablo numaraları 1, 2, 3, ... gibi verilmelidir.

6. Yararlanılan kaynaklar, eğer varsa notlardan sonra ayrı bir sayfada “Kaynakça” başlığı altında verilmelidir. Kaynakça göstermek zorunludur. Makale yazım kurallarının ayrıntıları için bakınız.

<http://www.atauni.edu.tr/#!sayfa=makale-yazim-kurallari>

## İÇİNDEKİLER

---

**Yüksel GÖĞEBAKAN**

ALTERNATİF ÖĞRENME MEKANLARI OLARAK MÜZELERİN EĞİTİM-  
ÖĞRETİMDE KULLANILMASININ ÖNEMİ

The Importance of Using Museums in Education and Training as Alternative  
Learning Spaces

(9-41)

**Emrah LEHİMLER-Cumhur CENGİZ**

ARMONİ DERSİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

A Development Study of Attitude Scale Related to Harmony Course

(42-55)

**Lokman ZOR**

KARABAĞ SAVAŞI'NIN AZERBAIJAN SİNEMASINDAKİ SUNUMU:  
NABAT FİLMİ ÖRNEĞİ

The Presentation of Karabakh War in Azerbaijan Cinema: "Nabat"

(56-70)

**Gökalp PARASIZ-Aytekin ALBUZ**

KEMAN EĞİTİMİNDE ÇAĞDAŞ TÜRK MÜZİĞİ ESERLERİNİN  
SESLENDİRİLMESİNDE HAZIRLAYICI ALIŞTIRMALARIN ETKİLİLİK  
YÖNÜNDEN İNCELENMESİ

The Analysis on the Effectiveness of Preparatory Exercises in the Vocalization  
of the Contemporary Turkish Music Works in Violin Education

(71-88)

**Ufuk UGUR-Sezen ALTAY**

METİNLERARASILIK BAĞLAMINDA FANTASTİK TÜRK VE  
AMERİKAN SİNEMASI: DRAKULA

The Fantastic Turkish and American Cinema within The Context of  
Intertextuality: Drakula

(89-116)

**Burçak BALAMBER**

ONBEŞİNCİ YÜZYILDA İYİ ÖLME SANATI: ARS MORIENDI

The Art of Dying Well in the 15<sup>th</sup> Century: Ars Moriendi

(117-133)

**Hüseyin Kurtuluş ÖZGEN**

PİNA BELGESELİNDEKİ BAROK ETKİ

The Baroque Influences in *Pina* Documentary

(134-149)

**Yakup GÖKDAŞ**

SURİYE VE IRAK'TA YAĞMALANAN ESERLERİN TARİHİ,  
SOSYOLOJİK BOYUTU

The Sociological Dimension and the History of the Looted Artifacts in Syria  
and Iraq

(150-164)

**Aysun CANÇAT**

YENİ MEDYA SANATI ÜZERİNE

On the New Media Art

(165-178)

**Mahmut KIVANÇ-Yavuz ŞEN**

ERZURUM YÖRESİNE AİT OYUN HAVALARININ GÜNÜMÜZ İCRASI  
YÖNÜNDEN İNCELENMESİ

An Analysis on the Traditional Dance Music of Erzurum Region within the  
Current Performances

(179-209)

## ALTERNATİF ÖĞRENME MEKÂNLARI OLARAK MÜZELERİN EĞİTİM-ÖĞRETİMDE KULLANILMASININ ÖNEMİ

Yüksel GÖĞEBAKAN<sup>1</sup>

### Öz

Okullar bireyler için en önemli öğrenme ortamları olarak kabul edilmektedir. Ancak yaşam içerisinde öğrenilen her şey sadece okullarla sınırlı değildir. Okullar, daha önce belirlenmiş hedeflere uygun olarak, bireylere yeni davranışlar kazandıran yaşantılar hazırlayan ve bu hazırlamış olduklarını sunan bir sistem olup, ağırlıklı olarak hazır kuramsal bilgileri vermektedir. Bu durumda en kalıcı öğrenmenin sağlandığı bireylerin hayal gücü önemsenmemekte ve yaparak yaşayarak öğrenme ortamlarının öğretim süreci içerisinde kullanılmasına imkân verilmemektedir. Hâlbuki eğitimsel süreç içerisinde öğrenci ne kadar aktif olursa ve öğrendiği bilgiyi ne kadar yaşamın içerisine dâhil ederse o kadar başarılı bir öğrenme sağlanabilmektedir. Bu öğrenmenin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için de derslerin sınıf ortamlarının dışında galeriler, fabrikalar, atölyeler, iş merkezleri, sanat merkezleri ve müzeler gibi farklı ortamlarda işlenmesinin büyük yararları vardır. Yapılan bu çalışmada okullar dışında, bir eğitim ve öğretim ortamı olarak müzelerin kullanılmasının önemi ortaya konulmaya çalışılmış, aynı zamanda okul ve müze gibi farklı kurumların bir öğrenim programı çerçevesinde ilişkilendirilmesinin yaratmış olduğu yönetsel sorunlar dikkate alınarak konu ile ilgili olarak yapılması gerekenler üzerinde durulmuştur. Çalışma ile müze ve okulların öğrenmede işbirliğine yönelik faaliyetlerde bulunmalarının önemi ortaya konularak, yapılan çalışmalar esnasında okul ve müze idarecileri ile öğretmenlerin yaşamış oldukları sorunlara yönelik çözüm önerileri ortaya konulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Müze, Eğitim-Öğretim, Müze ile Eğitim, Müze ile Öğretim

---

<sup>1</sup> Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi Resim Bölümü, yüksel.gogebakan@inonu.edu.tr



## The Importance of Using Museums in Education and Training as Alternative Learning Spaces

### Abstract

Schools are regarded as the most important learning environments for individuals. However, everything learned in life is not limited to schools only. Schools are the systems that prepare experiences that give new behaviours to individuals in accordance with previously determined objectives and that offer these experiences they have prepared and mainly give ready theoretical knowledge. While doing so, they do not care about the imagination of individuals which ensures the most permanent learning and do not allow for the use of learning environments by doing and experience within the teaching process. However, the more active the student is and the more the student includes the learned knowledge in his/her life within the educational process, the more successful learning can be achieved. For the realization of this learning in a healthy way, to conduct teaching in different environments such as galleries, factories, workshops, business centres, art centres and museums outside of classroom environments provides great benefits. In this study, an attempt to reveal the importance of using museums as an education and training environment outside of schools was made, and it was focused on the things to do about the subject by taking into account the administrative problems caused by the association of different institutions such as school and museum within the framework of a learning program. With this study, the importance of the fact that museums and schools are engaged in activities for cooperation in learning was revealed, and solution proposals for the problems that school and museum administrators and teachers had during the studies carried out were suggested.

**Keywords:** Museum, education-training, education with museum, training with museum

### 1. Sınıf Dışı Ortamların Öğretim Mekânı Olarak Kullanılmasının Önemi

Bilim ve teknolojinin insan yaşamı içerisinde belirleyici ve bir o kadar da yönlendirici olduğu bir zaman diliminde yaşanmaktadır. Bazıları bu çağa bilgi çağı, bazıları ise endüstri çağı adını vermektedir. Adlandırma nasıl olursa olsun özde aynı ama ifadede farklılık olmak üzere benzer şeylerden bahsedilmektedir. Fakat bilgi ile donatılmak ya da endüstrileşmek demek, yalnızca ekonomik ve teknik olayların benimsenmesi demek olmayıp, asıl ve daha önemlisi çağın

gerektirdiği yeni düşünme biçimlerine ulaşmak, her alanda yaratıcı olmaktır. Yaşanan değişimlerle birlikte yeni bilgilerin edinme yolları eski bilgileri edinme yollarına göre değişiklik göstermektedir. Bunlardan biri Fransada Edmond Dömalin'in "Roches Köyü Deney Okulu" idi. Bu okulda diğer okullardan farklı olarak öğrenciler, tarih, coğrafya ve matematik bilgilerini doğanın içinde, onu inceleyerek, deneyler yaparak öğreniyorlardı. Gerek fen gerekse sosyal bilimlerin bu farklı alanları değişik ortamlarda işlenmiyordu. Kuramsal çalışmaları tamamlayıcı nitelikte tarım ve bahçıvanlık, demir ve ağaç işleri, inceleme gezileri, arazi ölçme ve plan hazırlama gibi işlere öncelik veriliyordu. Öğrenmenin böyle farklı mekânlarda uygulanması bakımından bu okullara benzeyen türler, daha önce İngilterede 1892'de kurulmuş olan Bedeles'in kendi adıyla anılan okulu ile Cecil Reddie'nin Abbotsholme'de açtığı "Yeni Okul" idi. Bu okul anlayışı Alman eğitimci Herman Lietz kanalıya 1898 yılında İlsenburg kenti yakınlarında "Kır Eğitim Yurtları" adı ile açılmıştır (Binbaşıoğlu, 1995: 69). Elbette ki el beyin koordinasyonuna dayalı becerilerin geliştirilmesi ve bunlar için farklı ortamların eğitime uygulanmak istenmesi Rönesans'tan itibaren ortaya çıkmaktadır. İş, çocuğun aktifliğini ve kendiliğinden faaliyetini sağlayan en uygun bir vasıta olarak değerlendirildiği için, okullara yansıtılması, beraberinde farklı mekânların öğrenim içerisinde kullanılmasını da doğurmuştur. Bunun adı da Sosyal Ütopya-cılardan başlayarak liberallerde "iş eğitimi" şeklinde, sosyalistlerde de "üretim okulu" şeklinde gelişmiştir. Bu karşı çıkış beraberinde ortam farklılığıyla birlikte nesne merkezli öğrenmenin de eğitim içerisinde etkin hale gelmesine kaynaklık etmiştir. Çağdaş eğitimin de temelleri olarak kabul edilen tüm bu yaşananlar, çocuğun öğretim içerisinde merkeze alınmasının bir sonucu olup, mekân olarak da öğretim ortamında çeşitliliğin artmasına neden olmuştur.

Eğitim hayatın her alanında ve daima gerçekleşen bir süreç olarak, okullar ve dersanelerle sınırlı olmayıp, okul dışı kurumlarda ve mekânlarda da yapılabilen, bir yönüyle her türlü mekânın birer derslik gibi kullanılabileceği bir durum olma özelliğine sahiptir. Tarihsel süreç içerisinde çevresel ve teknolojik gelişmelerin, özellikle yaşamsal planda yapılan değişikliklerin ve gelişmişliklerin neticesinde okul, öğrenme-öğretim denilince akla gelen tek kurum olma önceliğini ve özelliğini yitirmiştir. Araştırmacılar, Sümerlerde kalan ilk yazılı belgelerden bazılarının alıştırma ve inceleme amacı ile hazırlanmış kil tabletler olduğu ve bunun yazı öğreticilerinin hazırladığı kitaplar olduğunu ileri sürmüşler ve bunları dönemin okullarında öğretilen eğitimsel faaliyetler olarak değerlendirmişlerdir. İşte bu durum okulun MÖ 3000'li yıllarda Sümerlerden beri kullanılan bir sistem olduğunu göstermektedir (Aydın, 2006: 1). O halde eğitsel yapı içerisinde yaşanan bu gelişmeler binlerce yıllık bir geleneğin bir anda büyük bir değişim

yaşadığını ortaya koymaktadır. Günümüzde farklılıkların eğitime katılma anlayışı, çocukların öğrenme ve öğretimine katkısı olabilecek birçok etkenle birlikte düşünülür olmuştur. Uygulamaya konulan yeni programlara göre, öğretim tek başına ne sınıf ortamında yapılır ne de başlıca kaynağı okul kitaplarıdır. Gerek sınıf ortamı, gerekse yararlanılan kaynaklar çağdaş gelişmeler sonucunda büyük bir değişim yaşamaktadır. Son yıllarda hızla gelişen ve aynı oranda insanların günlük kullanımına giren teknolojik gelişmeler ve buna bağlı olarak insanın öğrenme becerileri hakkındaki araştırmalar, ortaya çıkan bu sonucu doğurmuş ve öyle görünmektedir ki, bu değişim ve sonuç hızla da farklılaşma kaydetmektedir. Değişimin zorunlu bir sonucu olarak ortaya çıkan bu farklılaşmanın ve yaşanan bütün bu çeşitliliğin bir neticesi olarak, alışıldık olmayan öğrenme tekniklerinden ve öğrenme için farklı ortamlardan yararlanma, eğitimin merkezine oturmuştur (Önder ve Diğerleri, 2009: 104). Bu değişim aslında eğitim alanında yaşanan sorunlara çözüm bulmak içindir. Çünkü problem, eğitim sürecinde uygulanan faaliyetlerin, ortamların ve materyallerin bireyin yaşamı ile sağlıklı bir şekilde ilişkilendirilememesinden kaynaklanmaktadır. Eğitim öğretim çerçevesinde yalnızca kavramlara dayanan katı, çizgisel bir yapı gösteren ussal düşünmeyle yetinmemek gerekirken, bireyin duyuşsal yönünü de bir şekilde faaliyetler içerisine dâhil etmek gerekmektedir. Nitekim eğitimde imgelere dayanan, çok boyutlu ve karmaşık bir yapı gösteren imgesel düşünmenin de temele alınması, eğitimin aynı zamanda beş duyuya, bilgiye, yaşantıya ve duygulara dayandırılması zorunluluk göstermektedir (Aslankara, 2006: 365). Çünkü çağın şartları bunu gerektirmektedir. Ortaya çıkan bu gereklilik, içerisinde çağa uymayan ve ayak uyduramayan yaklaşımların ortadan kalkmasına vesile olmuştur. Onun için 20. yüzyılın eğitim sisteminde bilgi aktarımının temel alındığı ezberci ve edilgen bir sistemden, araştırarak, öğrencinin kendisinin bulduğu, analiz ve sentez yolu ile daha yaratıcı bir sonuca ulaşılan etkin eğitim sistemlerine geçişin yaşandığı görülmektedir. Etkin eğitim alanında yaşanan bu süreç, öğrencilerin, önce kütüphane daha sonra laboratuvar ve hatta müzeler ile bir şekilde doğrudan, gerçek belgeler ile karşı karşıya gelmelerine imkân hazırlamıştır. Öğrencilerin sınıf ortamının dışında yaparak yaşayarak öğrenmeyi ve farklı mekânların öğretim içerisindeki önemini belki de en iyi Edgar Dale'nin "yaşantı konisi" ortaya koymaktadır. Dale'nin "yaşantı konisi"ndeki modele göre şu temel sonuçlar ortaya çıkmaktadır:

1. Öğrenme işlemine katılan duyu organlarımızın sayısı ne kadar fazla ise o kadar iyi öğrenir ve o kadar geç unuturuz. Öğretim yöntemi olarak kullanılacak olan yöntemlerde, mümkün olduğu kadar fazla duyu organlarının katılacağı bir çaba gösterilmelidir.

2. En iyi öğrendiklerimiz, kendi kendimize yaparak öğrendiklerimizdir.

3. Öğrendiklerimizin çoğunu görme duyumuzun yardımı ile gerçekleştirdiğimiz için öğretim içerisinde görelliğin mümkün olduğu kadar artırılması gerekmektedir.

4. Bireyler öncelikle nesnel olan şeylerden kavramlara doğru bir yol izlemelidir. Bundan dolayı en uygun eğitim somuttan soyuta ve yalından zora doğru gerçekleşendir. (Çilenti, 1988: 57). Ayrıca koninin tabanından tepe noktasına kadar yer alan yaşantılar yardımıyla düzenlenebilecek öğrenme durumları; somuttan soyuta aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

1. Yaparak, yaşayarak öğrenme durumları,
2. Gerçekleri ya da modellerini gözleyerek öğrenme durumları,
3. Hareketli veya sesli görüntüleri gözleyerek öğrenme durumları,
4. Hareketsiz görüntüleri gözleyerek, görme duyusunu kullanarak öğrenme durumları,
5. İşitme duyusunu kullanarak öğrenme durumları,
6. Soyut görsel sembolleri gözleyerek öğrenme durumları,
7. Sözel sembolleri izleyerek öğrenme durumları (Çilenti, 1988: 40-41)

**1.1. Yaparak, Yaşayarak Öğrenme Durumları:** Bu yaşantılar bireyin bütün duyu organlarını kullanması sonucunda edindiği yaşantılardır. Dale'nin yaşantı konisinin ilk üç basamağı aşağıda belirtilen yaşantıları kapsar.

**1.0.1. Doğrudan doğruya edinilen maksatlı yaşantılar:** Beş duyu organının da kullanılarak etkileşimde bulunduğu bu yaşantılar, birçok etkinlikleri ve bununla bağlantılı olarak da araçları kapsar. Gözle görülen, elle tutulan, duyulan, tadılabilen, koklanabilen eşya, olgu ya da olaylar bu tür yaşantıları karşılar. Bireylerin problem çözme yetilerinin gelişmesinin yanında yaratıcılıklarının da artmasına imkân hazırlayan bir yapıya sahip olan bu yaşantılar aynı zamanda somut ve kalıcı yaşantılar da sağlamaktadır.

**1.0.2. Model ya da numuneler yardımıyla edinilen yaşantılar:** Bu tür yaşantılar çok karmaşık olan yapıları bir taraftan kolay diğer taraftan da basit ve anlaşılır hale getirmektedir. Gerçek dışı, tasarı ve kavramların açıklanmasını ortaya koyarken zaman ve uzaklık yönünde ulaşılamayan araç, cisim ve olgularının yanında duyu organlarının algı sınırlarını aşan büyüklük ve diğer taraftan da küçüklük bakımından kavranamayan nesnelere algılanabilmesini sağlar.

**1.0.3. Dramatik yaşantılar:** Kullanılan gerçek nesne, olgu ve olaylarla, onların örnek ve modellerinden oluşan araç ve yöntemler ile temsil ve drama, müze eğitiminde yararlanılan temel unsurlardandır. Görsel algının yanında diğer taraftan da bütün duyu organlarının öğrenme esnasında kullanılabilirdiği bu yaşantılara, müzelerde işlenen dersler iyi bir örnek olarak gösterilebilir. Çünkü müzelerde sergilenen ve çeşitlilik bakımından zengin olan nesnelere öğrenmeye olumlu bir katkı sağlamaktadır.

**1.2. Gerçekleri veya Modellerini Gözleyerek Öğrenme Durumları:** Bu Öğrenme durumları çoğunlukla gösteriler, ders gezileri, sergiler yoluyla duyu organlarının bir kısmının ya da tamamının kullanıldığı, yaşantıların hâkim olduğu bir durumdur. Bunlar başkaları tarafından hazırlanıp sunulan ya da doğada ve toplumda oluşan ve sürüp giden olgu ve olayların gözlenmesi, incelenmesi ya da değerlendirilmesi sonucu elde edilen yaşantılardır.

**1.2.1. Gösteriler yoluyla edinilen yaşantılar:** Öğretim ortamı içerisinde işlem ve becerilerin görülerek öğrenilmesini sağlamaktadır. Bu durumda öğrenilen bilgilerin çok daha uzun süre kalıcılığı sağlanmaktadır.

**1.2.2. Ders gezileri yoluyla edinilen yaşantılar:** Öğrenen bireyin çok daha dikkatli gözlem yapma yeteneklerinin gelişimini sağlarken aynı zamanda uzun süreli ve kalıcı yaşantılar sağlamaktadır.

**1.2.3. Sergiler yoluyla edinilen yaşantılar:** Belli bir konuya ya da alana karşı ilgi, merak ve tutum geliştirmeye veya oluşmuş olan tutumu değiştirmeye yarar. Konuya ilgi duyan bireylerde sergi yapılan konuyla alakalı olarak haberdar ve bilgi sahibi olmalarına katkı sağlayan bir yaşantıdır. Özellikle hazır kullanılan nesnelere, bünyesinde barındıran müzeler, bu yaşantıların amaca ulaşmasında önemli mekânlar olarak değerlendirilebilmektedir.

**1.3. Hareketli ve Sesli Görüntüleri Gözleyerek Öğrenme Durumları:** Hareketli filmler, televizyon programları, DVD ya da başka hareketli ve sesli görseller kişilerde öğrenmeyi özendirirken, diğer taraftan da gözün kavramada güçlük çektiği büyük ya da küçük nesnelere algılanmasını sağlamaktadır. Kişiler için ulaşılması ve birbir görülmesi imkânsız olan nesne, olay ve olguların yakınlaştırılması ve kavranmasını sağlamaktadır. Teknolojik alanda yaşanan gelişmelerin bir sonucu olarak bilgisayarla müzede bulunan eserlerin ziyaretçiye tanıtılması hem hareketli görsellerin hem de sesin kullanılması bakımından önem taşımaktadır.

**1.4. Hareketsiz Görüntüleri Gözleyerek Öğrenme Durumları:** Sözlü düz anlatım ve okuma yoluyla edinilecek olan yaşantılara katkı sağlayan zaman ve

uzaklık açısından ulaşılamayan nesne, olgu ve olayların incelenmesine yardım eder. Özellikle müze ortamlarında eserlerin tanıtımıyla ilgili görseller, resimler, fotoğraflar vb. gibi araçlar bu yaşantılar açısından önemlidir.

**1.5. İletilen Sesleri Dinleyerek Öğrenme Durumları:** Öğrenme ortamı olarak kullanılan müzelerdeki nesnelere açıklayıcı bilgiler çeşitli cihazlara kaydedilerek kişilerin müze içerisindeki eserler hakkında daha fazla bilgi edinmelerine katkı sağlamaktadır. Özellikle metinleri okuma zahmetine girmeyen ziyaretçilere büyük kolaylıklar sağlamaktadır.

**1.6. Soyut Görsel Sembolleri Gözleyerek Öğrenme Durumları:** Soyut görsel semboller öğretimde bilginin zihinlerdeki kalıcılığı bakımından önem taşımaktadır. Müze ortamlarında benzer birçok materyal (plan, harita, kroki, şemalar, hazırlanan afiş, kitap, broşür vs.) zaten zorunlu olarak kullanılmaktadır.

**1.7. Sözel Sembolleri İzleyerek Öğrenme Durumları:** Bu tür durumlar yeni şeylerin öğreniminde cisim, olay ve olgulardan bağımsız olarak fikir ve kavramların açık bir şekilde öğrenilmesini sağlar. Öğrenme içerisinde kıt zamanın en iyi şekilde değerlendirilmesi için bu tür sembollerin kullanılması yarar sağlamaktadır (Yılmaz, 1996).

Günümüz eğitim anlayışı içerisinde birçok yaklaşım farklı mekânların eğitim-öğretim içerisinde kullanılmasının zorunluluğunu ortaya koymaktadır. Nitekim çağdaş eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahip olan çoklu zekâ kuramı ve beyin temelli öğrenme modelleri özde farklı mekân ve yöntemlerin öğretim içerisinde kullanılmasının gerekliliğini ortaya koyan kuramlardır. Bu kuramların en belirgin dayanakları beynin öğrenme olayının gerçekleşmesi hususundaki önemidir. Öyle ki öğrenmenin gerçekleşmesi ve öğrenilen bilginin kalıcılık sağlanması ve sağlanan bu kalıcılığın derecesi, beyinle öğrenme ortamı arasında kurulan bağlantılarla ilintilidir. Öğrenme ortamı beyinin kaydettiği bilgilerin kalıcılığı üzerinde bu kadar önemli derecede rol oynuyorsa görsel- uzamsal zekâ, pek çok yol ile beynin kullandığı ilk dildir. Beynin sözcüklere ulaşmadan önce, imaj ve resimlerle düşünür olması, farklı ortamlarda farklı görsellerin kullanılması ve hatta nesnelere birebir öğretim içerisinde kullanılmasının önem derecesini artırmaktadır. Görsel algıların, önceki bilgilerle, deneyimle, duygularla ve simgelerle karışık başkalarının denemeleri için yeni bir görüntü yaratması, müzelerde uygulanacak olan öğretim yöntemlerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Bümen, 2007: 7). Diğer taraftan beynin dikkat ettiği ve farkında olduğu bilgiyi alırken, aynı zamanda dikkatinin dışında kalan bazı bilgi ve işaretleri de aldığı düşünüldüğünde, bireyin bir nesneden eğitimsel olarak yararlanması onunla birebir ilişki kurması zorunluluğu olmadığını da göstermektedir. Bu durum göstermektedir ki

bazen öğrenilen davranış ve yaşantılar birebir öğrenme ortamının dışında kazanılmakta olup, yaşam içerisinde çok da dikkate değer olarak görülmeyen bazı çevresel uyaranlar, dikkat alanında olan ama bilinçli olarak fark edilmeyen hafif ve belirsiz işaretleri içerirler. Çevredeki uyaranların öğrenmeye yapmış olduğu katkıyı en iyi şekilde öğretmenlerin bilmesi gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin duymuş oldukları ilgilerinin dışındaki materyalleri eğitim öğretim ortamı içerisinde dâhil edecek ve onlardan planlananın dışında yararlanacak olan onlardır. Öğretmenlerin sınıf ortamındaki gürültü, sıcaklık gibi alışılmış fiziki etkenlerin yanında grafikler, tablolar, sanat eserleri gibi görsel materyallerin organize edilmesini sağlamaları gerekmektedir. Bu görsellerin vermiş olduğu ipuçlarının yanında, kontrol dışındaki uyaranların da çok önemli olduğunun farkında olmaları gerekmektedir (Köksal, 2007: 114). Nitekim Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramına göre; çocuklar çevresini gözleyerek daha iyi öğrenirler ve eleştirel düşünebilirler. Bu süreçte bütün öğretmenlerin bunu iyi bilmeleri ve her fırsatta öğrenme sürecini buna göre şekillendirmeleri ve diğer öğrenenler ve öğretmenlere de model olmaları gerekmektedir (Yurdakul, 2007: 46). Aynı zamanda öğretmenler, söylenenlerin %90'nının 90 gün içinde unutulduğu gerçeğinden hareketle öğrenme etkinliklerini temel fikirler etrafında yapılandırarak, daha çok sürece odaklı konuyu derinliğine incelemelidirler (Yurdakul, 2007: 48).

## 2. Müzenin Tanımı

İnsan her canlı organizma gibi doğar, büyür ve ölür. Bu süreç yaşanırken, kendinin de oluşmasına katkı sağladığı kültürel ortamla yeşerip şekillenen insan, aynı zamanda o kültürel ortamın biçimlenişine de bir şekilde kaynaklık eder. Bir yönüyle o kültürel ortam insanı yontar ve olgunlaştırır; diğer yanıyla o kültür insan tarafından yaratılır. Toplumun yetişmesine ve gelişimine katkı sağlayan kültürel ortam her ne kadar değişkenlik gösterse de her daim geçmişten feyz almaktadır. Bir yönüyle var olan kültürü oluşturan dinamikler tarihsel kaynaklardan beslenmektedir. Andrea Earl'a (1997: 35) göre "geçmiş asla ziyaret edemediğimiz yabancı bir ülkedir. Oradan kartpostallar, mektuplar alabilir, binalarında dolaşabilir, sanatına bakabiliriz. Ancak geçmişi asla gerçekten yaşayamaz ya da bütünüyle yeniden yaratamayız. Bu gerçeği bildiğimiz halde geçmişi, kendimizi ve zamanımızı daha iyi anlamamızı sağlayacak anahtar elinde tutan, çekici egzotik bir yabancı toprak olarak görmekten de kendimizi alıkoyamayız. Bir müzesi olan her ülke, ki çoğu ülkenin vardır, geçmişe bakarak kurumsallaşmış bir nostalji yaşar". Geçmişe ait izleri içerisinde barındıran müzeler; toplumun ve gelişimin hizmetinde olan, halka açık, insana ve yaşadığı çevresine tanıklık ettiği



malzemelerin üzerinde araştırmalar yapan, toplayan, koruyan, bilgiyi paylaşan ve sonunda incelenme, eğitim ve zevk alma doğrultusunda sergileyen, sürekliliği olan kurumlardır (Sezgin ve Karaman, 2009: 1). Ünlü İngiliz edebiyatçısı Eliot “Geleneksel olmayan bir şey gerçekten yeni olamaz” derken, bir yönüyle müzelerin üzerine düşen sorumluluklara da işaret etmektedir. Belki de geçmişin –konu geçmiş olunca özellikle de müzelerin- insan yaşamı ve bunun bir sonucu olarak da çağdaş sanat üzerindeki etkisi bağlamında gerekliliğini ortaya koyan önemli yaklaşımlardan bir tanesi de ünlü bir ressamımıza aittir. Ressam Elif Naci “Kökü geleneğe dayanmayan bir sanat varlığının ebedileşmesi imkânsızdır” demiştir (İnel, 2002: 56). Müzecilik, bölgesel cemiyetin müzeyi sosyal bir hareket olarak kullanarak, endüstriyel trasformasyona karşın, kimliğini koruma çabası ile ilgilidir (İnel, 2002: 57). Modern dönem, kendi kültürel geçmişini ve bu geçmişin dünyayla olan bağlantılarını müzelerde inşa ederken, tarih kitaplarından farklı olarak, müzelerini ziyaret eden halkına ve başka halklara, bu kimliği metinler aracılığıyla değil, müzede yer alan nesnelere aracılığıyla öğretir, doğallaştırır ve onları bu kimliğin parçası haline getirir (Shaw, 2004: 13). Müze, teşhir ettiği nesnelere, bunlar için uygun gördüğü düzenlemeler ve öngördüğü davranış kuralları aracılığıyla belli bir kimliği somutlaştıran bir mekândır ve eğitilecek kitlelerle belli değerleri, görgü kurallarını ve beğenileri aşıl原因an bir toplumsal mühendislik aracıdır<sup>2</sup> (Shaw, 2004: 14).

Kültür depoları olarak tanımlanan müzeler, bilimsel, tarihsel ve bunlarla beraber sanatsal düşüncenin gerçek bilincini oluşturan ve gelişmesini pekiştiren en rasyonel alanlardır. Bireyin dünya ve kişisel çevre ile kurduğu deneyimlerinin ve ilişkilerinin sanatsal ve estetik pratiklerle yüzleşerek varsıllaşmasını gerçekleştirirler (Giray, 2002: 52). Müzelere kimlik inşası açısından bakıldığında, toplama ve teşhir etme işlevlerinden çok, eğitsel işlevleri ön plana çıkar. Bu eğitsel işlev sadece pedagojik bakımdan okullarda verilen eğitim olmayıp, aynı zamanda kendi toplumuna entegre olmasını da içermektedir. Çünkü müzeyi ziyaret eden kişi, içindeki nesnelere hakkında bilgi edindiğini düşünse de, aynı zamanda -ve belki

<sup>2</sup> 19. yüzyılın ortalarında sanayi devriminin korkunç şartları altında yaşayan, yeni kurulan fabrikalarla baş edemeyen, ekmeğini toprağın çıkaramayarak kentlere göç eden yoksul halk Londralılar tarafından bir tehdit unsuru olarak algılanır ve Londra'nın yerleşik kent halkı, kaba ve görgüsüz saydığı alt sınıfı müzelerle sokması halinde, sanatın kutsiyetinin müzenin dingin ortamının zarar göreceğinden korkar. Fakat bazı hayırseverler, müzelerin aslında terbiye etme işlevini yerine getirebileceğini düşünür. İnsanların belli görgü kurallarına orada alışacağını, hayatın güzelliklerini görerek kendilerinin geliştireceklerini iddia ederler. Alt sınıfa sanat sevgisi aşıl原因amakla sefalet içinde geçen hayatlarına zenginlik katacaklarını hayal eder, müzelerin ulusal kimliği pekiştireceğini düşünür ve bu nedenle, halkın müzeyi ziyaret edebileceği tek tatil günü olan Pazar gününde müzelerin açık olmasını sağlarlar (Shaw, 2004: 14).



daha da önemlisi- toplumun dayattığı doğruları ve kimliği içselleştirir; toplumsal ritüeller aracılığıyla bunları fiziksel olarak yaşar ve mensup olduğu toplumun değerleriyle bütünleşir (Shaw, 2004: 15). Müzeler, oluştuğu yıllardan bu yana kültürel değerleri toplum yararına korumayı ve değerlendirmeyi hedeflerken, sonraları bu amaçlar, toplumun öğrenim ve eğitiminin artırılması, güzelduyu görgüsünün yerleşmesi, bulunduğumuz anın, geçmişin ve giderek geleceğin açıklanması, yorumlanması, toplumsal değişimlerin desteklenmesi ve halkın eğlenerek zamanını değerlendirmesine ve eğitimine dönüşmüştür. 20. yüzyıl ortalarında müzecilikte asıl amaç kültür ve bilimin toplumun tüm kesimine aktarılması olarak gelişmiş, bu nedenle müzecilikte “eğitim” toplama, koruma, araştırma, değerlendirme ve sergilemeyi yönlendiren bir işlev dolarak önem kazanmıştır. Günümüzde müzeler, büyük bir değişim ve anlayış yaşanmasının bir sonucu yaygın eğitim kurumları olarak halkı eğitmeyi, kültür ve bilimi topluma aktarmayı hedefleyerek, iletişim ve halkla ilişkileri başlıca yöntemler olarak kullanmaya yönelmişlerdir. Günümüz müzeleri üstlendikleri görevleri nedeniyle, birer araştırma merkezi, birer açık üniversite, herhangi bir ailenin tüm fertlerinin eğlenerek öğrenebileceği, öğrenmenin bir zevk olabileceği bir eğitim ve kültür kurumlarıdır (Atagök, 1999: 132).

Her ne kadar müzeciliğin doğuşu çok eski çağlara kadar götürülse de, bazıları ilk insanlığın doğuşunda müze ve benzeri oluşumların ortaya çıktığından bahseder. Özellikle 20. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren müzeciliğe bakış açısı eğitim yönü ağır basan bir anlayışla değişmeye başlamıştır. 19. Yüzyıldan itibaren kurumlaşan müzecilik, nesnelere toplama ve sergileme temeline dayanırken, müze eğitimi yaklaşımı da ziyaretçiyi pasif bir konumda ve otoriter bir iletişim ilişkisi içinde tutuyordu. 20. Yüzyılın ortalarına kadar gelen ve modern müzecilik olarak da adlandırılan anlayış bu dönemden itibaren değişmeye başlamıştır. Bu değişim post-modern müzecilik anlayışının doğmasıdır. Bu tarihten itibaren ortaya çıkmaya başlayan post-modern müzecilik var olan gelen tek yanlı yaklaşımın yerine, ziyaretçi ile tek yanlı değil karşılıklı ilişkiye dayanıyor ve danışmayı, paylaşmayı, açıklığı ve işbirliğini vurguluyordu. Bu aslında modern müze içerisindeki otoriter yaklaşımın yerini post-modern müze içerisinde karşılıklı bırakmasıdır (Onur, 2003: 7).

Üzerinde çok tartışılan ve bunun sonucu olarak da birçok tanımlamalar yapılan müze sözcüğü Grekçe “Mouseion” kelimesinden türemiş olup, Yunan mitolojisinde Musa’lar (İlham Perileri) adı verilen tanrıçalara adanan tapınak ve Atina’da Musa’lara ayrılan tepe anlamına gelmektedir. Aynı kelime “Museum” şeklinde Latinceye ve diğer batı ve dünya uluslarının dillerine geçmiştir. İngilizcede Museum, Fransızcada Musee, Almandaca Museum olarak kullanılmaktadır

(Gerçek, 1999: 1). Artun'a göre (2006: 11) "Müze müzelerin mekânı. Yunan mitolojisinde dokuz müzeden her biri ayrı bir yaratıcı uğraşı gözetir, ona esin kaynağı olur. Örneğin, Melpozene zaten müze sözcüğünden türeyen müziğin, Arato lirik şiirin, Kalliope epik şiirin, Kleio tarihin müzeleridir." "Zeus'un Uranos kızı Mnemosyne (bellek) ile birleşmesinden doğan bu dokuz Musa'lar (Homeros'da ne sayıları ne de adları kesindir), Homeros tarafından tanrıların sofralarını şenlendiren ezgi tanrıçaları olarak kabul edilir. Hesiodos, Theogonia'da onlara "şiir perileri" der ve dokuz tanesinin adlarını sayar. İşte müze ve müzik sözcükleri onların adından gelmektedir. Bu dokuz peri, önceleri, hep birlikte yalnızca şiire ve müziğe esin verirlerdi; sonradan edebiyat ve sanat alanında her birine bir görev verilmiştir." (Cömert, 2014: 55). Bilimsel olarak müzenin doğduğu dönem olarak kabul edilen Antik Yunanda, başlarda, müzelere adanmış bahçe, tapınak, kutsal kalıntı odaları gibi birçok yere, hatta kimi festivaller kadar kitaplara da müze denebiliyordu. Dolayısıyla birçok alanı ilişkilendiren bir kavram olarak dikkat çekmektedir. Hem Platon'un Akademisi'nde, hem de Aristoteles'in Lykeion'unda bir mouseion mevcuttu. Ama asıl müze efsanesini yaratan, MÖ 4. Yüzyılda kurulan ve en az yedi yüzyıl etkin olan İskenderiye Müzesi'dir (Artun, 2006: 13). Müzeler içerikleri, birikimleri, mekânsal konumlarıyla toplumsal belleğin bir gösterim alanı olarak tarihsel veriler doğrultusunda ortaya konan görsel öğeler, dolaylı olarak-bazen de doğrudan- tarih bilincini kavramaya katkıda bulunmakta, ona yeni anlamlar yüklemeye yardımcı olmakta ve toplumsal belleği oluşturmada karşılıklı bir değişim sağlamaktadır (Sezgin ve Karaman, 2009: 3).

Artun'a (2006: 149) göre "bilginin doğuşunu tasvir eden Descartes'a dayalı tahayyülün en kusursuz, en sahici biçimde canlandırıldığı ortam, muhakkak ki modern müzedir. Felsefi söylemin görme ediminden türettiği bütün mecazlar sanki müzede gerçek olur. Müze, mekânsı zihinsel âlemin modeline dönüşür. Müzede aklın ışığı düşüncelerin temsil edildiği resimleri bir bir aydınlatır ve böylece insanlık kendi gözleri önüne serilir. Dünya resim olur". Müzelerde insanlar, görmek istedikleri ile görmek istemediklerini bir arada mukayeseli olarak karşılaşırlar. Nitekim anı değeri taşıyan bir nesne müzede sergilenirken bir taraftan insanlara hüznü yaşatırken diğer taraftan da birilerinin ondan ders çıkarmalarını sağlamaktadır. Hüzünle sevinç, kederle gurur bir arada yaşanmaktadır. Kurtuluş Savaşı'na ait Atatürk ve silah arkadaşları tarafından kullanılan eşyalar bir taraftan kahramanlık duygularının yaşanmasına ve bireylerin gurur duymasına imkân verirken diğer taraftan da o yılların üzücü olaylarını hatırlatmaktadır. Dolayısıyla herkes bu mekânlarda birçok farklı duyguyu aynı anda yaşamaktadır.

### 3. Müzelerin Öğretim Ortamı Olarak Kullanılmasının Önemi

Metropolitan Müzesi'nin misyonu 13 Nisan 1879'da müzenin açılışında kaleme alınmıştır. Özetle şöyle denir, "Güzel sanatların öğrenimini ve sanatın yaşama ve sanayiye uygulanmasının genel bir bilgi ile idare edilmesi, bu yönde halka eğitimin götürüldüğü ve teşvik edildiği bir ortamın kurulması ve geliştirilmesi için, bir müzenin ve kütüphanenin, adı geçtiği kentte kurulması ve sürdürülebilmesi amaçlanmaktadır". Burada söylenenlerin pek çok açıdan önemi vardır. Sanki, çağdaş müzeciliğin bütün ilkeleri, basit bir dille ve o tarihsel bağlam içinde ifade edilmektedir. Dikkat edilirse, öncelikle eğitimden söz ediliyor; güzel sanatların öğretilmesi ve geliştirilmesinden. Sanatın günlük yaşama yansımalarının teşvik edilmesi, hatta sanayiyle ilişkilendirilmesi gibi bir uygulamaya dönük tarifler de var. Asıl önemlisi ise, metnin sonunda, sürdürülebilirliğin dile getirilmesi (Balcıoğlu, 2008: 3).

Birer eğitim ortamı olarak müzeler, günümüzde gözlem, mantık, yaratıcılık, hayal gücü ve beğeni duygusunun oluşmasına ve aynı zamanda da gelişmesine katkı sağlayan mekânlar olmalarıyla birlikte, kitap ve derslerin ortaya koyamadığı bağları göstermektedirler. Bu mekânlar bireylerin düşüncelerini kamçılayarak nesnelere gözetlemeyi sağlarken onların anlam çıkarmaları ve yordama yapmalarına da katkı sağlamaktadırlar (Atagök, 1999: 137). En uygun açıklama ve yorumlama metotlarının göze hitap edenler olduğu düşünüldüğünde müzelerin kavrama alanındaki yararı kaçınılmaz olarak ortaya çıkmaktadır. Bireylerin öğrenmedeki başarıları üzerine yapılan araştırmalar ortaya koymuştur ki, eğitim etkinlikleri ne kadar az sözle gerçekleştirilir ise buna karşın görülen yapıt ve nesnelere ne kadar etkin bir şekilde kullanılır ise gerçekleştirilen eğitim o denli başarılı olur. Hal böyle iken müzelerin en öncelikli hedeflerinin görsel duyuya hitap etmesi, bu kurumların görsel açıdan sağlanan öğrenmeye katkısını ortaya net bir şekilde koymaktadır. Müze mekânındaki nesnelere herhangi bir etkinlik içerisinde kullanılması ve bunun bireyler tarafından tiyatral bir şekilde drama edilmesi, eğitimin daha aktif, zevkli, ilginç, heyecan verici ve bilinçli olmasına neden olmaktadır (Atagök, 1999: 138). Somut nesnelere esinlenerek drama, hikâye anlatma ve sanatsal çalışmalar yapılabilecek, geçmişte yaşamış önemli kişiler ve yaşanmış olaylar canlandırılarak öğrencilerin tarihsel empati kurma ve kanıt kullanma becerileri ile zamanı ve mekânı daha iyi algılama yetileri geliştirilebilecektir. Bu mekânlarda gerek drama yöntemlerinin uygulanması gerekse eğitimsel etkinliklerin kullanılması ABD ve Almanya gibi gelişmiş batılı ülkelerinde çok yoğun bir şekilde başvurulan bir yöntemdir. Özellikle okul öncesi dönemden itibaren bu ortamlar eğitimin bir parçası olarak kullanılmaktadır. Çok küçük yaşlarda çocuklara müzelerin bir eğitim kurumu olduğu fikrinin aşılması

hem genç, hem de ileriki yaşamlarında onların müzeleri ziyaret etme faaliyetlerini artırmalarını sağlamaktadır. (Atagök, 1999: 136; Buyurgan ve Mercin, 2005: 97). Müzelerin çok soğuk mekânlar olarak bireylerin dimağında yer edindikleri düşünüldüğünde, küçük yaşlardan itibaren onların müzelere götürülmesinin, ileriki yaşlarda müzelere yönelik bakış açılarında pozitif bir değişimin yaşanmasına neden olduğu görülmektedir. Bir bağlam ve anlam sağlamada müzelere yönelik araştırma ziyaretlerinin düzenlenmesi öğrenciler için esastır. Yaşantısal öğrenmeyi ve aktif katılımı göz önüne alan eğitimdeki gelişmeler ışığında müzeler daha çok kullanılmalıdır. Bunun için bazen müzeler, belli bir konuda bakış açılarını sunabilmek için ortak çalışma yapabilirler. Nitekim Brüksel’deki üç müze, Çocuk Müzesi ile Sanat ve Tarihi Müzeleri, öğretmenlere “ev yapma” konusundaki üç yaklaşımı sunmak için birlikte çalışmışlardır. Çocuk müzesinde ilk barınaklar” konusu ile uğraşmış, Sanat Müzesi’nde bazı tarihsel ve güncel ev yapma tabloları anlatılmış ve Tarih Müzesi’nde nesnelere ve mobilyalar yeniden yapmada kullanılmıştır (Hooper-Greenhill, 1999: 175). Böyle bir faaliyetle öğrencilerin farklı disiplinleri kendi içerisinde ilişkilendirmelerine de imkân verilmektedir.

Müzelerde yapılan eğitimsel faaliyetlerde öğrenciler eğitimin merkezine alınmaktadır. Bu şekilde öğrencinin merkeze alındığı etkili öğrenme bireylerde değişime, gelişime ve daha çok öğrenme arzusuna yol açmaktadır. Gammon’a (2003: 3) göre etkili öğrenme ortamının en iyi şekilde oluşturulduğu mekânlar olan müzede bir ziyaretçi üç öğrenme yaşar: “resmi (kurallara uygun), kendi iradesiyle veya gayri resmi (kurallara uygun olmayan). Resmi öğrenme boyutu, bir öğretmen veya özel öğretmenin öğrenme aktivitesinin yapılmış serisine, sırasına yönlendirmesi ve dıştan değerlendirmesi olarak tanımlanabilir. Kendi iradesiyle öğrenme, genel kişisel gelişimi için ya da özel bir ilgi konusu veya mesleki amaç için öğrencinin belirli veya çok geniş eğitimsel amaçlara göre, kaynaklar (kitaplar, sunumlar, web siteleri vs.) kullanarak aktivitede bulunması olarak tanımlanabilir. Tesadüfen ve plansız olarak gayri resmi yaklaşımla kişi yeni bir fikir, konuşma ve anlayışa yönelir ve hiç hesapta olmayan bir öğrenme sağlar. Eğitim öğretime sağlamış olduğu katkının farkında olunmasından dolayı son iki yüzyılda müzelerin eğitim rolü, vurgulanması gereken kayda değer bir değişim ve gelişim göstermiştir. 14. yüzyılın başında müzelerde insanların içinde yaşadıkları dünya hakkında bilgi edinme fırsatına sahip olmaları için doğal dünyadan ve geçmişten nesnelere biriktiriliyordu. Bu dönemde müzeler, temel olarak, uzun bir eğitim alma fırsatı olamamış insanların, kendilerini eğitmek için yararlanabilecekleri eğitim kurumları olarak görülüyordu (Hooper-Greenhill, 1999: 22). Dolayısıyla 14. yüzyılın başındaki bu yaklaşım da bu kurumların eğitimsel yönlerinin o dönemde de fark edildiğini göstermektedir. Bu dönemde müzelerin

eğitim kurumları olarak ortaya çıkmalarının en önemli nedeni, “çalışan sınıf ve orta sınıf arasında eğitim bakımından kendini geliştirmeye duyulan inanç; radikal reformcuların çalışan sınıfa ‘akılcı eğlence’ şeklinde boş zaman geçirme fırsatları sunması; sanatın insanlaştırma ve uygarlaştırma gücüne duyulan inanç ve toplumun tüm kesimlerinin buluşabileceği yansız yerler sunma isteğidir” (Hooper-Greenhill, 1999: 30).

Çağdaş eğitimde duyulan ihtiyaçların bir neticesi olarak müze ortamlarında aktif, öğrenciyi etkin hale getiren, çok çeşitli öğrenme yöntemlerinin sağlanması talebi ortaya çıkmıştır. Elbette bu durum sadece müze ile ilgili değildir. Müzenin her bireye ulaşamama durumlarından dolayı gelişmiş ülkelerde kurumlar arasında işbirliği yapma zorunluluğu doğmuştur. Bu işbirliğinin temel amacı daha sağlıklı bir öğrenme çabasıdır. Gammon (2003: 4) müzelerde öğrenmeyi beş kategoride toplamıştır. Bunlar: Bilişsel, etkili, sosyal, becerisel ve kişiseldir. Bilişsel alan, yeni bilgi edinme, tekrar (direkt konsantre deneyim yoluyla önceki bilgiyi kuvvetlendirme), yerleştirme (var olan şemalara yeni bilgiyi uyarlama), bağlama (içeriğe önceki bilgiyi yerleştirme) aktivitelerini içerir. Mesela tecrübeyi, problem çözmeyi ve uyarıcı çözümler bulmayı var olan bilgiye nasıl uygulayacağını öğrenen; kavramlara bağlama; benzerlikler oluşturma özellikleri gösterir. Etkili alan inanç tutum ve değerlere meydan okumayı ve diğer insanların bakış açısı ile empati ve anlayışı artırır. Sosyal alan işbirliği, iletişim, öğrenmek için başkalarına yardım etme becerilerini geliştirir, sosyal sermayeyi geliştirir. Becerilerin geliştirilmesi (akli ve fiziki) alanı tahmin, indirgeme, problem çözme, araştırma, gözlemlenme, ölçme, sınıflandırma, hikâye anlatma, karara verme; el becerisi ve hüner gibi fiziksel beceriler; sanatsal beğeni ve eleştiri becerileri; Matematik, edebiyat, bilgi, teknolojisi kullanımı becerileri; araştırma ve bilim işlemi, deney tasarımı ve sergileme testleri, bilgi toplama, veri analiz teorilerini test etme, kanıt değerlendirme, sonuç çıkarma becerilerini geliştirir. Kişisel alan ise bireyin kendine güven ve kendi etkinliğini artırır; daha ilerisini araştırmaya motive eder; meraklılıkla ilgili ve hoşlanılabilir tecrübeler ile düşünmesini sağlar; ilgi, merak huşu ilhamı verir (Gammon Akt. Sezgin ve Karaman, 2009: 25). Falk ve Dierking’e göre (Akt. Buyurgan, 2009: 228) “Nasıl öğreniriz? sorusunun cevabı pedagojik açıdan önem taşımaktadır. Bunun en geçerli cevabı ise fiziksel çevre ve iyi karar vermedir. Hayvanlarla ilgili öğrenme hayvanat bahçesinde, görsel sanatlarla ilgili öğrenme sanat müzesi ya da galerisinde, tarih öğrenme de tarihi bir mekânda daha kolaydır.” Hatta günümüzde tarihçiler olayı bir adım daha ileri götürerek okul dışı tarih öğretiminde tarihi yapının kendisi kadar tarihi romanları da önemli öğretim araçları olarak görmektedirler. Nitekim Şimşek’e göre (2006: 75) bireylerin eleştirel düşünce becerilerini sekteye uğratmayacak, kaba ideolojik

yaklaşımların dışında bir söylemle tarihsel gerçeklere atıfta bulunacak, onların zihinsel ve özellikle de duygusal gelişimlerine katkı sağlayabilecek tarihsel romanlar, eğitim açısından önemli bir değere sahiptir.

Hooper-Greenhill'e (Akt. Onur, 2003: 11) göre müze eğitiminin birtakım ilkeleri vardır Bunlar:

1. Müzenin koleksiyonları ile ziyaretçilerinin gereksinimleri ve ilgileri arasında ilişki kurmak. Her bireyin ve her grubun gereksinimlerinin ve ilgilerinin farklı olması koleksiyonların her defasında farklı sunulmasını gerektirecektir.
2. Eğitime uygun nesnelere seçimi için müzede sergilenen koleksiyonların çok dikkatli incelenmesi gerekmektedir. Bu durum bir taraftan müzede bulunan eserlerin tanınmasını sağlarken, diğer taraftan da farklı grupların öğrenme yeterlilikleri hakkında bilgi sahibi olunmasını sağlamaktadır.
3. Geleneksel sınıf ortamlarının sıkıcılığının yerine direkt nesnelere birebir ilişki kurmanın sonucu olarak farklı deneyimler yaşanmaları sağlanmaktadır. Bu durum koleksiyonlarla ziyarete gelen hedef kitle arasındaki ilişkiyi zorunlu hale getirmektedir.

Sınıf içerisinde zaman ve araç yetersizliğinden statik, pasif yönlü bir yaklaşım izlenirken, bu tür ortamlarda objenin niteliğine göre bir taraftan gözlenerek, duyarak, dokunarak hatta tadarak bir karşılaştırma yapılabilmektedir. Müzede, konu için kullanılacak objeler, gerçek ya da bunların model ve numunelerinden oluşmaktadır. Müze objeleri, insanlığın gereksinimleri sonucunda oluşan nesnelere, bunların teknolojik gelişmelerini, tarihsel önemlerini, ne için kullanıldıklarını, kimler tarafından yapıldığını ve onların yaşam standartları ile sosyal yapılarını açıklamaktadır. Ayrıca insanlık tarihinin oluşumu içinde yer alan araç ve gereçler ile kişilerden günümüze ulaşabilen eşyaların sergilenmeleri sonucunda, bireyin sadece kitaplara bağlı kalmaksızın bu tarihsel olgu ve olayları canlandırabilmesi ile beraber olaylar ve kişiler hakkında daha ayrıntılı bilgi sahibi olmalarını da sağlamaktadır. Birey bunları beş duyu organının yardımıyla yaşantısına katmakta yani yaparak-yaşayarak öğrenmeyle birlikte bunları gözleyerek de öğrenme durumlarını gerçekleştirmektedir (Yılmaz, 1996). Baltacıoğlu'na (Akt. Bostancı, 2002: 28) göre "eğitim, keyif ve heves eseri değil, inceleme ve ilim eseridir. Her memleket okul binalarına, sıralarına, öğretmenlerine, sınıflarına, öğrencilerine, sağlık durumuna, yedikleri yemeklere, metodların türüne ait ne kadar şekiller, araçlar varsa hepsini toplayıp bir bina içerisine getirir. Her memleket kendi öğrencisinin yazdığı defterleri, yazımları, ödevleri, yaptıkları resimlerini el işi örneklerini biriktirir; karşılaştırmalar yapar, düşünceler çıkarır.

Eğitim müzesi her türlü öğretim düşüncesinin yayılması için son derece önemli bir ocaktır. Müzelerin görevi sadece göstermek değildir aynı zamanda telkin, öğüt ve nasihattir”.

Günümüz eğitim sistemi içerisindeki en önemli yaklaşımlardan birisi “yaşam boyu öğrenme” biçimidir. Şüphesiz öğrenme yaşam boyu sürmekte olup formal bir eğitimle sınırlı değildir. Geleneksel okullarda verilen eğitimden çok farklı olan müze eğitimi belli bir öğretim programı ve belli bir mekânla sınırlı değildir. Her şeyden önce zorunlu olmayıp, okulda verilen öğrenme biçimlerinden, testler ve notlardan bağımsızdır. Ziyaretçi özgür olarak gelir ve gider, sergileri ilgilerine göre gezer. Müzelerde verilen öğretimde her şey görseldir. Bu görsellik sınıf ortamlarından farklı olarak ziyaretçinin ilgi ve merakını çekmektedir. Bundan dolayı da hoşça giden bir etkinlik olarak değerlendirilmektedir. Müze eğitiminin başlıca amaçlarından birisi, ziyaretçinin düş gücünü uyarmak ve onun duyuşsal uyanıklığını geliştirmektir. Onun için müze eğitimcilerine göre öğrenme açık-uçlu, sürekli, yaşam boyu bir deneyim olarak görülür (Onur, 2003: 12). Müzedeki öğrenme sürecinin önemli bir özelliği de düşünmeyi geliştirmesidir. Bu tür öğrenmede, duyuşlar aracılığıyla somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, gözlemden genellemeye ulaşmak olanaklıdır. Buyurgan ve Mercin (2005) müze eğitiminin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadırlar: “Müzeciliğin tarihi, türleri, amaçları ve işlevleri ile ilgili bilgiler edinebilme; müzeler, kültürler ve uygarlıklar, müze ve sanat, müze ve eğitim, müze ve toplum konularında bilgiler edinebilme; müzeleri eğitim amaçlı kullanabilme alışkanlığı edinebilme; bir müze ziyareti ile ilgili hazırlık ve süreçleri kavrayabilme; müzelerde yer alan farklı kültürlere ait sanat eserleri ve tarihi eserlerdeki benzerlik ve farklılıkları fark edebilme; müzeleri oluşturan farklı kültür ürünleri sayesinde, diğer toplumlara karşı saygıyı gerçekleştirebilme; müze ziyareti sonucunda bir müze rehberi hazırlayabilme; müze çalışmasına dayalı olarak projeler hazırlayabilme; müzede sergilenen sanat eserlerine ve tarihi eserlere karşı ilgiyi, değer vermeyi ve onları koruma bilincini oluşturabilme; farklı konu alanlarına yönelik müzeleri kullanarak, daha kalıcı ve anlamlı öğrenmeleri gerçekleştirebilme”. Her müzenin, koleksiyonlarının türü, müzenin gelenekleri, personelinin uzmanlığı ve eğitim politikasına göre sunduğu eğitim kendine özgüdür. Birinin diğeriyle bir benzerliğinin beklenmesi çok da doğru değildir. Müzelerin birçok yönüyle birbirinden farklı olması, öğrencilerin yapmış oldukları ziyaretlerde, tekrara düşülmediği için onların devamlı hevesli ve dikkatli olmalarına imkân vermektedir. Nitekim müze eğitimi olgulardan çok bireylerin duyuşlarına hitap ederken onların düş gücünü, estetik duyarlılığını, eleştirel düşüncelerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektedir. Müze eğitimi nesnelere öğrenmeyi merkeze aldığı için yaşantıya dayalı bir öğrenme ortaya koyar



ve bireylere daha eğlenceli gelir. Bu eğlenceli ortam içerisinde nesnelerin yorumları durağan olmadığı ve sürekli değişiklik gösterdiği için hem amaçlı olan hem de amaçlı olmayan iletilerin okunması sağlanacaktır. Bu da onların öğrenme sürecindeki güçlü yönleri oluşturur. Yaşamın maddi tanıkları olarak “nesne” belge gibi iş görür, bilgiyi tutar ve kaydeder; biz daha fazlasını öğrendikçe değişmekle kalmaz, aynı zamanda bize bildiğimizi hatırlatan bir kapasiteye sahiptir (Onur, 2003: 13). Kuşkusuz müze gibi mekânların eğitim amaçlı kullanımında en etkin yöntemler yeğlenirken, nesnelerin elle tutulması, rol yapmayı kullanma, bir sitte ya da binada çalışma, eğitim tiyatrosuna katılma, geniş ölçekli bir kolaj yapma, birinci el kanıtlardan çıkarsama yapma, bir gösteriyi izleme, teyp ya da video kullanma, hepsi standart çalışma yolları arasındadır. Çoğu müze eğitmeni, müzede eğitimin farklı bir deneyim olması ve hem müzede koleksiyonlarla hem de koleksiyonların tutulduğu alanla birinci elden karşılaşma sağlanması gerektiği gerekçesiyle, çocuklar ve yetişkinler için geleneksel bir sınıf ortamı yaratmayı istemezler (Hooper-Greenhill, 1999: 23). Çünkü bu tür ortamlar öğrencilerin ilgisini çekecek bir görünüm oluşturmayacaktır. İlgisini çekmeyen şey de öğrencide kalıcı bir öğrenme sağlamasına engel teşkil edecektir.

Harrison’a (1963: 109) göre eskiden müzelerin görevi, yeni eserler elde etmek, koleksiyonların korunmasını sağlamak, bazı araştırmalar yapmak ve bazı sergiler tertip etmek olduğu halde çağımızın (buna modern çağların da denilebilir) müzelerinin görevi çok daha genişleyerek, büyük halk yığınlarında, sergiledikleri eserlerin anlam ve değerlerini öğretme gibi bir misyon edinmiştir. Müzelerde sergilenen eserler oldukça öğretici olmalarının yanında taşımış oldukları anlam yüzünden ziyaretçilere göre farklılık göstermektedir. Buralarda yapılan eğitimde asıl amaç, eşyanın fayda, anlam ve değerini kavramaktır. Belki de tek dezavantajı müzelerde gerçekleşen öğrenmelerin ölçülmesinin okul öğrenmelerinin ölçülmesinden biraz daha zor olmasıdır.

Hemen hemen eğitim kademelerine göre bütün okullar müzelerden yararlanabilmelerine rağmen, içlerinden en çok ilköğretim kademesindeki okullar müzelerden yararlanabilmektedir. İlköğretim kademesindeki derslerle ilgili olarak müzelerde birçok farklı programlar uygulanabilir. Uygulanan bu programlar ise öğrencilerin bilgi birikimlerine, ders içeriğine, müzenin koleksiyonlarına göre değişebilmektedir. Her ne kadar öğretmenlerin belirlemiş oldukları programları olmasına rağmen, müzelerin öğretmenlere alternatif programlar hazırlamaları gerekmektedir. Bunun gerçekleşebilmesi için de üniversitelerin eğitim fakülteleri ile ortak çalışmalar yapıp, fakültelerde bir konferans ya da müzede bir gösterim düzenlenebilmektedir (Hooper-Greenhill, 1999: 174). Çoğu müzeler dışarıya ödünç verme hizmetleri, gezici müzeler ve okul programlarında sanatçı organi-



zasyonlarına yönelik çalışmalar yapmaktadırlar. Bu çalışmalar yapılırken müze-lerde sunulan öğrenme yöntemlerinin sınıfta sunulanları tamamlayıcı nitelikte olması gerekmektedir. Müzeye yapılan okul ziyaretlerinin en değerli kazanımları, öğrencilerin alternatif öğrenme yolları ile karşılaşma ve maddi kanıt ile aktif biçimde çalışma fırsatları bulmalarıdır. Bazı çocuklar için bu durum, daha formal olan sınıf ortamında pek görülmeyen yetenek ve becerileri gösterme şansını sağlamaktadır. Bütün çocuklar için, yeni bir yere gitmek, yeni insanlarla tanışmak, bilgi toplamada yeni yaklaşımları denemek ve gerçek şeylerle karşılaşmak çok güdüleyici ve uyarıcı olabilir ve okulda edindikleri bilgileri bir bakış açısına yerleştirebilirler (Hooper- Greenhill, 1999: 175).

Şu anda gelişmiş Batılı ülkelerinde müzeler farklı eğitim ortamı olarak yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Elbette bu kurumlardan yararlanma programsız ve altyapısız bir şekilde bu mekânlara ziyaret düzenleme şeklinde değildir. Hazırlanmış olan müze programlarıyla müze ziyaretinin en yararlı biçimde nasıl değerlendirileceğinin hesabının yapılması gerekmektedir. Müzede geçirilen her anın planlanması gerekmektedir. Müze ziyaretlerinin başarıya ulaştığı programların hepsi, müzelerdeki eğitim uzmanının okullara giderek oradaki ders öğretmenleriyle birlikte planlanmış oldukları ziyaretlerde yaşanmıştır. Hazırlanan bu etkinliklerin okul ortamında uygulanması da ayrı bir katkı sağlamaktadır. Böylece çocuklar hem müze ziyaretine hazırlanmış olmaktadırlar hem de müze ziyareti sırasında geçirilen sınırlı saatleri daha verimli geçirme olanağı bulmaktadırlar. Yapılan gezi sonrasında eğitim atölyelerinde öğrencilere gördüklerinden yola çıkarak uygulama yaptırma etkinlikleri gezilerin en yararlı bölümünü oluşturmaktadır. Bunun sağlamış olduğu en önemli fayda ise öğrencilerin yaşayarak öğrenmelerine fırsat vermesidir (Önder ve Diğerleri, 2009: 105). İşte bu yaşayarak öğrenme içerisinde edinilen kazanımlarda çok kalıcı bir öğrenme sağlanmaktadır. Müze mekânlarının eğitim öğretim içerisindeki öneminin bilinmesinin bir sonucu olarak düzenli okul ziyaretleri, müzelerin kurulmasıyla birlikte başlamıştır. Bunun ilk örneklerinin yaşandığı yerler ise Kuzey Avrupa ülkeleridir. Nitekim İngiltere’de hem Norwich’de hem de Scarborough’da 14. yüzyıldan itibaren çocuklar öğretmenleri tarafından okul ziyaretlerine götürülmüşlerdir. Şunu da belirtmekte yarar vardır ki her ne kadar bu tür ziyaretler düzenlenmiş olsa da bir müze ziyaretinin eğitim değerinin olup olmadığı o dönemlerde çok açık değildi. Pestalozzi yöntemi öğrencilerin deneyimlerini genişletmeyi savunsa ve pedagojik açıdan yeni ve yararlı bir bakış açısı sunsa da geleneksel öğretim her zaman sınıfın içindeydi (Hooper-Greenhill, 1999: 48). Öğrencilerin farklılıkları teneffüs ederek kazandıkları öğrenmeler yaşam boyunca kalıcı bir değer oluşturmaktadır. Özellikle yaparak yaşayarak öğrenmenin eğitim öğretim içerisindeki konumu dikkate alın-

diğında müzelerin eğitimin vazgeçilmez parçaları oldukları açıktır. Müzelerde öğretim yapmak, bunun ilk hedeflerinden biri olarak, müzenin koleksiyonları ile özel müze ziyaretçisinin gereksinimleri ve ilgileri arasında ilişki kurmaktır. Bu ilişkinin ideal olarak, olanak olduğunca etkin, dinamik ve esnek olması gerekir (Hooper-Greenhill, 1999: 22).

Müzedede eğitim-öğretimin önemi ve yararları şu şekilde sıralanabilir:

1. Özellikle öğretim ortamında fazla duyu organlarının kullanılması öğrenciyi aktif hale getirir, onu aktifleştirir ve eğitim öğretimin daha etkili ve bir o kadar da kalıcı olmasını sağlar. Öğrencilerin kendilerini ve başkalarını daha iyi tanımlarına fırsat hazırlanırken, onlar için zaman ve mesafe olarak ulaşılamayacak durumda olan olay ve durumları yaşanır hale getirir ve incelemelerini sağlar.
2. Öğrenciler için soyut olan ve anlamada güçlük çektikleri karmaşık olayların anlaşılmasını sağlarken, öğrencilerin yaratıcı güçlerini, kendilerine güvenlerini artırır.
3. Sınıf içerisinde sıkılgan ve utangaç öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine imkân hazırlarken, uygulanan ekip çalışmalarıyla onların sorumluluk alma ve birlikte çalışma alışkanlıkları kazanmasına imkân hazırlamaktadır.
4. Öğrencilerdeki arkadaşlık duygusunu geliştirerek dayanışma ve hoşgörü anlayışlarının gelişmesine katkı sağlar ve empati kurmalarını, sevinçte ve tasada ortaklık oluşturmalarını sağlar.
5. Öğrencinin bireysel ve sosyal beceriler bakımından daha iyi yetişmesini, başkalarıyla rahat ve sağlıklı ilişkiler kurmasını, toplumsallaşmasını sağlar.
6. Soyut olay ve durumları somutlaştırır, onların kavranmasını kolaylaştırır.
7. Öğrencilerin dikkat, konuşma, dinleme, anlatım algılama ve yorumlama gibi iletişim yeteneklerini geliştirir.
8. Öğrenciler güdülenir. Onlara, durumu yalnızca kavrama yerine sezme ve hissetme olanağı verilir.
9. Öğrencilerin daha düzenli, disiplinli ve uyumlu yetişmesi, bu arada iç disiplin kurmaları gerçekleşir (Kavcar, 2002: 24).

Müzeler, yaşanmış ve ispatlanmış olan bilgileri devamlı canlı ve hoş bir şekilde tutarken arşiv merkezi rolünü üstlenmektedir. Aynı zamanda bireye zihni melekelerini kullanmasını öğretirken ona bilgisini geliştirme yollarını öğretir ve sorgulama alışkanlıkları kazanmasını sağlarken eğitimin en önemli amacını da

gerçekleştirmiş olur. Nitekim müzelerde sergilenen eserler sadece öğrencilere görünmekle yetinmezler kitapların ve derslerin açıkça ortaya koyamadığı, eşya arasındaki mevcut bağları gösterirler (Harrison, 1963: 109). Müzede yapılan her şey, her türlü bilinçli niyetin dışında olsa bile eğitici bir değer taşır. Eşyayı takdim ediş şekli, onların düzenlenmesini yöneten zekâ, halkın hizmetindeki personelin sevimliliği ve inancı, malzeme ve tesislere hakim olma, estetik güzellik, tipografik takdim ve yayınların metinleri, işte bütün bunlar, görevleri halkı aydınlatmak olan hizmetler kadar etkili olabilir ve eğitime yardım edebilirler (Harrison, 1963: 110). Çünkü müzeler okullar için bir atölye veya laboratuvar gibidirler. Eğer bu olanaklar kullanılmazsa okulların eğitim amaçlarında yer alan, birçok dersin öğretiminde yaygın olarak kullanılması gereken “uygulama” amaçları çok önemli kaynaktan yoksun bırakılmış olur. Sürekli aynı ortamda, durağan bir şekilde bulunan öğrenciler müzelerde farklı etkinliklerde bir araya gelerek birbirlerini ve kültürel değerlerini daha iyi tanıma imkânı ve kaynaşma fırsatı bulabilirler. Bu yönüyle müzeler sadece öğretim programına destek olmakla kalmaz, bireylerin toplumsallaşmasına, daha kültürlü ve birikimli hâle gelmesine de katkıda bulunmaktadır. Müze ile eğitim sürecinde öğrenciler gözlem yapabilir, objelerle algılar yoluyla ilgi kurabilir, düşünce ve duygularını daha kolay ifade edebilir, müzenin bakış açısını, barındırdığı mesajı anlamlandırabilir, kültürel değerleri ve yaşamı paylaşmaya, gerçeği anlamaya daha istekli olabilir. Böylece müze eğitimi öğrencilerin geçmiş, bugün ve gelecek arasında bağ kurabilmelerine; kültürel varlıkları, tarihi eserleri anlama ve korumalarına, daha hoşgörülü olmalarına katkı sağlamaktadır (Müze, 2014). Müzeler özellikle kendi binaları içerisinde yardım edebilecekleri gibi, okullara giderek yapılacak etkinlikler ile okulların içerisinde, eğitim merkezlerinde, gençlik merkezi ve kamplarında da yardım edebilir.

Gelişmiş ülkeler müze eğitiminde çok mesafeler almışlardır. Özellikle sanat eğitimi alanında olmak üzere birçok alanla müzeler ilişkilendirilmiş ve öğretim programları hazırlanmıştır. ABD’de müzede sanat eğitiminin öncüsü kabul edilen Munro, müzede sanat eğitimi deneyimleriyle müzenin sanat eğitiminde çok etkili bir rolünü keşfetmeye çalışmış ve müze eğitimi ya da müzede sanat eğitimi sadece geleneksel dar bir sistem olarak görmemiş, sanatlarda öğrenme, gelişme ve yaratmanın estetik heyecandan kaçınma ile değil, sanat eserlerini etkin uygulamada bir aşama olarak karşılamak ve böylece hafızadaki, hayaldeki ve bunun yansımadaki bir uygulamayı yeniden organize etmek suretiyle başarılabacağına inanmıştır. Bu amaçla Munro, yüksekokul öğrencilerine, genç bireylere, sınıf öğretmenlerine ve sanat eğitimi lisans öğrencilerine öğretim programı uygulamıştır. Eğitimsel yapıyı geliştirmek üzere müzeler, programlarının yanında yapısal olarak da değişikliklere gitmişlerdir. II. Dünya Savaşı’ndan sonra müzeler, sanat

tarihi, sanat ve sanat öğretimi ile ilişki içerisinde girmişlerdir. Bunun sonucunda birçok müze, güzel sanatlar fakülteleriyle birleşmiştir (Buyurgan ve Mercin, 2005: 98). Müzelerdeki gerçek ve kopya sanat eserlerinden yararlanılarak sanat öğretimi yapılması bir gereklilik haline gelmiştir.

Müze binası ve kompleksi içerisinde gerçekleştirilecek müze eğitimi etkili birçok uygulamayı içerir. Bu eğitim etkinliklerinin olabilmesi için müzenin fiziki ortamının uygun ve müze personelinin yeterli olması beklenir. Müze eğitimi için müze binasında, paneller, konferans, seminer, basın açıklaması, film gösterimi vb. birçok farklı etkinliklerin gerçekleştirileceği büyük bir salonun bulunması gerekmektedir. Araştırma yapmak için araştırma merkezi, kütüphane, gezi esnasında ziyaretçilerin dinlenmesi için sosyal mekânlar, hem geçici hem de kalıcı sergi salonlarının yanı sıra geçici sergilerin de düzenlenebileceği sergi salonlarının bulunması gerekmektedir. Aynı zamanda müzelerde, eserlerin antik alan içerisinde ortaya çıkarılışını gösteren belgesel filmler, rehberli turlar, müzeyi tanıtıcı sesli ve hareketli görüntüler, eğitimciler tarafından yaptırılan dramalar, oyunlar, testler, uygulamalı çalışmalar, eser eleştirisi, eserlerle ilgili tartışmalar, sinevizyon gösterileri, çeşitli eğitimsel etkinlikler uygulanabilecek etkinlikler arasında yer almaktadır.

Kanada, Amerika, Fransa, İngiltere, Almanya, Japonya, Hindistan ve birçok İskandinav ülkelerinde özellikle bilim ve teknoloji müzeleri eğitim öğretim kapsamında çok yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. 1683 yılında Oxford Üniversitesi içerisinde kurulan ve doğanın geçmişini sergileyen Ashmolean Müzesi'nin öncülüğüyle bu tür müzelerin kurulmaları hız kazanmıştır. 1799 yılında Paris'te açılan Musée National des Techniques öğrencilere, öğretmenlere ve halka bilim anlatma bakımından önemli bir misyonu üstlenmiştir. 1857 yılında kurulan Londra Bilim Müzesi (The Science Museum) çeşitli bilimsel araç ve gereçlerin yanında teorileri ve çalışma prensiplerini de sistematik olarak şekillendirmiştir. Bu müze içinde açılan Çocuk Galerisi (Children's Gallery) İngiliz okullarındaki eğitimi etkilemiş ve dünyadaki birçok müzenin gelişmesine yardımcı olmuştur. Bu yıllarda A.B.D.'de büyük çabalarla Philadelphia Franklin Enstitüsü (Franklin Institute in Philadelphia) ve Washington Smithsonian Enstitüsü (Smithsonian Institution in Washington) kurulmuştur (Bozdoğan, 2007: 21). Özellikle 1903 yılında Oscar Von Müller tarafından kurulan Alman Müzesi (Deutsches Museum), bilim müzesi olarak önemli bir değişimi getirmiştir. Ziyaretçilerin dokunabildiği ve deneyebildiği faaliyetlere önem verilmiş ve 1925 yılında türünün ilk örneği olarak Planetarium açılmıştır. Aynı şekilde Chicago Bilim ve Endüstri Müzesi de (Museum of Science and Industry in Chicago) bu müzenin ABD'deki yansıması olarak değerlendirilebilir. ABD'de tam anlamıyla bir Bilim ve Teknoloji Müzesi

1929 yılında kurulan Henry Ford Müzesi (The Henry Ford Museum) olarak kurulurken bu müzeyi 1935 yılında New York Bilim Müzesi (New York Museum of Science) takip etmiştir. Franklin Enstitüsü Bilim Müzesi, okul eğitimini tamamlamak ve çeşitli eğitim ortamları sunmak çerçevesinde işlev görürken diğer taraftan da yetişkinlerin eğitimine de önem vermiştir. Bu müzede tarihi objelerle beraber Faraday, Edison gibi bilim adamlarının yapmış olduğu çalışmalara ve çeşitli etkileşimli sergilere yer verilmektedir. 1937 Paris’te kurulan Keşif Sarayı’nda (The Palace of Discovery) ilk modern bilim merkezi hüviyetinde bir yapı olarak diğer müzelerden farklı modern bilim ve teknoloji temel düzeyde tanıtılmakta, çeşitli etkileşimli sergilerle eğitime katkı sağlanmaktadır. 1950’li yıllarda endüstri toplumundaki hızlı teknik gelişmelerin, etkileşimli bilim müzelerindeki gelişmelere çok fazla etkisi olmuş ve bilim müzelerindeki bu değişim 1960’lı yıllarda ivme kazanmıştır. 1969 yılında San Francisco’da açılan Exploratorium ve yine aynı yıl Toronto’da açılan Ontario Bilim Merkezi (Ontario Science Centre) sergiler üzerinde tam olarak deneyerek öğrenme yaklaşımının uygulandığı tamamen yeni kurumlardır. Exploratorium’da sınıflarda verilen ve anlaşılması zor bilgilerin kazanılması için çeşitli eğitim fırsatları sağlamaktadır. Ontario Bilim Merkezi’nde de etkileşimli sergiler, bilimsel prensipler ve biyoloji, tıp, astronomi ve uzay gibi teknolojik bilgileri ziyaretçilerin hizmetine sunulmuştur (Bozdoğan, 2007: 22). Almanya’nın Münih kentinde 1906 yılında faaliyete geçen Alman Müzesi toplam 13000 metrekarelik alanda özellikle eğiticilik işlevini ön plana çıkararak tüm ziyaretçiler için çalışmalar yapmıştır. Aynı şekilde 1969 tarihinde tamamlanan Toronto’daki Ontario Bilim Merkezi bilimsel ve teknolojik gelişmelerin yansıtıldığı materyaller sergilemekte olup, aynı zamanda ziyaretçilerin bu eserlerden yararlanmalarına imkân vermektedir. Müze içinde bulundurduğu sinemalar ve uygulama laboratuvarlarıyla önemli bir eğitim kurumu işlevselliğini sürdürürken, yağmur ormanları, okyanuslar, mağaralar, göller, gökyüzü ve çevre kirliliği gibi olayları laboratuvarlarda canlandırmaktadır. Paris’te 1986 yılında kurulan La Villette adeta bir eğitim kurumu işlevselliğine sahip dünyanın en önemli bir diğer bilim müzesidir. Dünyanın en büyük bilim müzesi özelliğini taşıması ile birlikte bilim ve teknolojiyi geniş bir perspektiften ele almakta ve bilim ve teknolojinin insan yaşamı içerisindeki önemini ortaya koymaya yönelik sergilemeler yapmaktadır. Yaklaşık olarak 150 kişiden oluşan kadrosuyla müze meteoroloji, evren, iletişim, ulaşım teknolojisi ve dünya coğrafyasının dâhil olduğu birçok sergi ve etkinlikler düzenlemektedir (“Museum of science”, 2014).

Müzenin en önemli kısımlarından birisi toplam 320.000 metrekare bir alana kurulmuş olan Explora’dır. Explora dört bölümden oluşmakta olup “Dünyadan Evrene” olarak tanımlanan birinci bölümde dünya, okyanuslar ve uzayda yapılan

çalışma örneklerine yer verilmektedir. Bu bölümün en önemli parçası Planete-rium adlı Güneş Sistemi'dir. Bu sistemde Satürn gezegeninin halkaları ve Mars volkanları ile ilgili görüntüler, Nautilus adlı Fransız denizaltısının imitasyonu, Ariane roketinin gerçek boyutta bir modeli ve Columbus uzay istasyonunun bazı modül örnekleri bulunmaktadır (Bozdoğan, 2007: 26). Müzenin "Yaşam Serüveni" başlıklı ikinci bölümünde küçük bir sinemada spermin yumurta ile buluşması, yumurtanın fetüse, ilk nefesini alacak bebeğe dönüşmesi gösterilmektedir. Madde ve İnsan adlı üçüncü bölümde doğal kaynaklara ve doğaya dikkat çekilmekte ve "Diller ve İletişim" adlı dördüncü bölümde ise insan davranışları, ifadeleri ve duyuları hakkında deneyler ile bir eğlence ortamı ortaya konulmaktadır.

Ülkemizde de son yıllarda bilim ve sanayi-teknoloji müzesi bağlamında olumlu gelişmeler yaşanmaktadır. Bunların içerisinde en önemli olanı kuşkusuz 1993 yılında Ankara Altınpark'ta kurulan Feza Gürsey Bilim Merkezi'dir. Ülkemizin ve dünyanın önde gelen fizikçilerinden birisi olan Feza Gürsey adına kurulan bu merkez Türkiye'nin ilk bilim merkezidir. Müze öğrencilere özellikle fen derslerinde teorik olarak gördüklerini anlama ve uygulama ortamı sağlamaktadır. Müzedeki eğitimsel faaliyetler içerisinde Elektrik Gösterisi, Azot Gösterisi, Astronomi Slaytı, Sıcak Hava Balonu, X Işınları, Fısıltı Çanakları, Karadelik Modeli, İnsan Modeli, İnsan Kalbi ve Akciğeri, Plazma Topu, Mikroskoplar, Bernoulli Üfleyicisi, Bisiklet Jeneratörü, Sarkaç gibi bilimsel ve deneysel uygulamalar yapılmaktadır. Ayrıca Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığına bağlı ve MTA Genel Müdürlüğü bahçesinde 2004'de hizmete giren Enerji Parkı'nda diğer bir önemli merkez olarak Elektrik Üretim Anonim Şirketi Genel Müdürlüğü (EÜAS), Devlet Su İşleri Genel Müdürlüğü (DSİ), Türkiye Atom Enerjisi Kurumu (TAEK), Türkiye Kömür İşletmeleri Kurumu (TKİ), Türk Petrolleri Anonim Ortaklığı Kurumu (TPAO), ETİ Madencilik ile Maden Tetkik ve Arama Genel Müdürlüğü (MTA) gibi kuruluşların kurdukları bölümler mevcuttur. ODTÜ Bilim ve Teknoloji Müzesi, Rahmi Koç Sanayi Müzesi, İstanbul Deneme Bilim Merkezi ülkemizin diğer önemli bilim ve Fen Müzeleri olarak kabul edilebilir.

#### **4. Eğitim Öğretim Ortamı Olarak Müzelerden Yararlanmanın Yönet-sel Yanı**

Müzelerdeki yönetsel yapılarla müzenin bulunduğu ülkenin yönetim yapısı arasında paralellik bulunmaktadır. Çünkü o bölgedeki müze yöneticileri merkezin belirlemiş olduğu ilkelerin dışına çıkamadıkları gibi herhangi bir değişiklik de yapamazlar. Ülkede yürütülen politik göstergeler müzeleri etkilerken onların gelişimi ve durağanlığı bakımından da belirleyici olmaktadır. Dünya üzerinde bütün ülkelerin ortak anlaşmaya vardığı herhangi bir müze yönetimi politikası

bulunmamaktadır. Birçok Avrupa ülkesinde, belli özelliğe sahip o ülkenin sanatsal, kültürel ve siyasal yapılanmasında rol oynamış değerleri koruyan müzeler devletin otoritesinde olup, özel ve özerk kurumların yönetiminde diğer müzelerle aynı ortamda etkilerini sürdürürler. Hollanda, İngiltere, Fransa, Türkiye gibi birçok Avrupa ülkesinde olduğu gibi bazı müzeler –özellikle tarih ve arkeoloji içrikli olanlar- devletin malıdır, bazıları da çeşitli kurum ve kuruluşların, vakıfların, özel kişi ve kurumların müzeleridir (Erbay, 1999: 33). Aslında bu politikaların belirlenmesinde ülkelerin kendi tarihsel, coğrafi ve jeopolitik konumu belirleyici olmaktadır. Örneğin ABD’de müzeler üzerinde devlet hâkimiyeti söz konusu değildir. Burada müzelerin yönetsel politikaları özel kişi ve kuruluşların sahipliğinde merkezsiz sistemle yönetilir. Bulunan müzeler içerisinde birkaçı dışında hiçbir müze doğrudan devletin yönetiminde değildir. Çeşitli yönetim kurullarının kontrolündeki kurum ve kuruluşların malıdır. Çoğu müzelerin özel olmasına rağmen, kuruluşlarını onaylayan ve denetleyen The American Association of Museum (AAM) gibi çeşitli müzecilik dernek ve birimleri ile devlet kurumları tarafından çalışmaları yönlendirilir (Erbay, 1999: 34). Bu, aslında ABD’nin kültür varlığı üzerindeki mülkiyet hakkının devlet malı niteliği ile sınırlandırılmamasının bir sonucudur. Ancak aynı mülkiyet hakkı üzerinde Avrupa ülkeleri farklı insiyatif kullanabilmektedirler. En basit anlamda Fransız müzecilik sisteminde Müzeler “Kültür İşleri Bakanlığı’na bağlı olup, tüm müzelerin denetimi devlet tarafından yapılmaktadır. Devlet bu müzeleri yalnız desteklemekle kalmaz aynı zamanda bunlara bilimsel ve maddi destekte bulunarak yapılan çalışmalara katkı sağlamaktadır. En çok müzesi bulunan diğer bir Avrupa ülkesi olan Almanya’da müze ve kültür kurumları, kent ve eyaletlerin yetki alanına girer. Sanat ve kültür alanlarında yetkili olan örgütlerin temsilcilerinden oluşan “Kültür Konseyi” kurulur. Gerçek görevi, üyeleri ile danışma ve bilgilendirme olan bu konsey ulusal, bölgesel ve yerel bilgi vermeyi üstlenir. Avrupa’nın tarih ve kültür başkenti konumunda bulunan İtalya’da müzecilik sistemi 1975 yılında kurulan “Kültür Varlıkları Bakanlığı’na bağlı olmasıyla birlikte bu bakanlık ülkemizdeki Kültür Bakanlığı gibi müzelerden, kültür varlıklarının korunmasından, modern sanatlar, kütüphaneler ve arşivlerden sorumludur. İspanya da 1977 yılında müze ve kültür varlıklarıyla ilgilenmek için “Kültür Bakanlığı” kurulmuştur. İngiltere’de 1964 yılında “Kültür İşleri Bakanlığı” ve 1992 yılında “Ulusal Kültür Varlığı Bakanlığı” kurulmuştur (Erbay, 1999: 37). Ülkemizde ise tüm eserleri toplamak Kültür Bakanlığı’nın öncelikli hakkıdır. Devlet malı niteliği taşıyan, korunması gerekli eski eserlerin devlet müzelerinde bulundurulup, korunup, değerlendirilmesi devlete aittir ve en yetkili kurum ise merkezde bakanlık olurken vilayetlerde ise Kültür Müdürlükleri’dir. National Maritime Museum yöneticisi, Basil Green-



hill, müze yönetiminde önemli olan üç temel durumu açıklamaya çalışır. Bunlar, birincisi geçmiş ve şimdiki duruma ait nesnelerin toplanması, ikincisi şimdi ve geleceğe yönelik koruma çalışmaları ve en son olarak bu iki durum arasındaki işlevselliği gerçekleştirmek için gereken koordinasyon ve dengeyi sağlayan yönetimin varlığıdır. Her bir fonksiyon birbiriyle ilişkili ve iç içe geçmiş bir sürece sahiptir (Akt. Sezgin ve Kahraman, 2009: 63).

Müzelerin etkili bir öğretim ortamı olarak kullanılmasının iki farklı tarafı bulunmaktadır. Bunlardan birisi müze yönetimi bir diğeri de okul yönetimleridir. Sağlıklı bir öğrenmenin sağlanabilmesi için her iki kurumun yetkililerine de görevler ve sorumluluklar düşmektedir. Ancak bu görev ve sorumluluklar her iki taraf bakımından dikkate alındığında eğitimde kalıcı bir öğrenme sağlanacaktır. Bu tarafların müze ayağında kapıdaki güvenlik görevlileri ve gişe memurundan müze eğitimcisine ve araştırmacısına hatta müzede görevli olan arkeolog ve restoratörden müze müdürüne kadar herkese sorumluluklar düşerken; okul ayağında ise kapıdaki bekçisinden ders öğretmenlerine müdür yardımcısından okul müdürüne kadar herkese görevler düşmektedir. Görevlerinden birisi halkın eğitime doğrudan doğruya katılmak olan müzeler, genel olarak konferansları, konuşmaları ve açıklamalı ziyaretleri üzerine alan ya bizzat müzeci veya onun yardımcısıdır. Öğrencilerin sınıfça ziyaretleri sırasında, onlara koleksiyonları gezdiren ve bazı bilgiler veren bazen müzecinin kendisi, bazen yardımcısı ve bazen de önceden müze personelinin bilgi alan öğretmenlerdir. (Allan, 1963: 94) Diğer taraftan öğretmenlere yapılan özel programlara, sanat ya da başka alanlarda öğrenciye nesnelerin tanımlanması, tanıtılması ve değerlendirilmesi konusunda nasıl yaklaşılması konusunda pedagojik bilgiler belirlemek üzere seminerler düzenleyen de yine aynı müze yetkilileridir (Atagök, 1999: 136).

Bir müze yöneticisinin olaylara bakışı ve vizyonu o bölgedeki eserlerin yaşayan bireyler tarafından öğrenilmesi ve sahiplenilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. İyi bir üst düzey müze yöneticisinde, bu alandaki çalışmalara karşı güçlü sorumluluk bilincine sahip olma, sergi için pratik yeteneklere sahip olma, canlı ve yorum yapabilme, iyi iletişim kurabilme, mükemmel örgütlenebilme, zamanı ve projeleri yönetme, takım çalışması, heykel, seramik, gravür, resim ya da bütün diğer sanat dallarına ait materyallerle ilgilenme, entellektüel birisi olma gibi özelliklerin bulunması gerekmektedir. Aynı zamanda Antropoloji, Moda ve Tekstil Tasarımı, Arkeoloji, Tarih, Arşiv ve müze çalışmaları, Tarih Sanatı, Doğal tarih/hayvanlar bilimi, Yer Bilimi, Güzel Sanatlar/Görsel Sanatlar, Bilgi Bilimi/Yönetimi, Çevre Bilimi/(Fiziksel) hakkında da bilgi sahibi olması gerekmektedir (Sezgin ve Kahraman, 2009: 54).



20. yüzyılda müzelerden eğitim ortamı olarak yararlanma pek de disipline edilmeyen yaklaşımlarla ele alınmıştır. Var olan durumun şekillenmesinde dağınık ve göreceli bir yapılanma görülmektedir. Bunun da neticesi olarak eğitim servislerinin yapısı, finansmanı, personel istihdamı, öğretim programlarının genel yapısı ve ulaşılabilmek için belirlenen hedefler kurumlar arasında çeşitlilik göstermektedir (Hooper-Greenhill, 1999: 103). Bir müzenin faaliyetlerinde başarılı olup olmadığı o müzenin müdürünün kişiliği, alan bilgisi, konu hakkındaki hassasiyeti ile yakından bağlantılıdır. Kendine ulaşılabilmek gereken hedefler koyan, kültürel varlıkların tanınması ve sahiplenme bilinci oluşması için çaba sarf eden ve eğitimsel ziyaretlerin gerçekleştirilmesi için okullarla bağlantı kuran bir müdür tarafından yönetilen bir müze, tabii ki çok iyi bir müze olacaktır. Ancak müze müdürü ziyaretçilerin gelmesi için çaba göstermiyorsa, bireylerin yararlanmasını çok önemsemiyor ise o müze elbette yararlı ve iyi bir müze olamayacaktır (Allan, 1963: 81).

Müze eğitimsel açıdan yapılacak olan ziyarette en önemli görevlerden birisi de kuşkusuz müzede bulunan eğitim görevlisine düşmektedir. Eğitim görevlisi yararlı olabilmek için müzenin yönetsel yapısıyla tam anlamıyla bütünleşmeli ve yönetsel planlamaya ve kararlara tam olarak katılmalıdır. Ülkemizde eğitim kurumlarının müzelerde amaca uygun bir şekilde yararlanamamalarının en belirgin nedenlerinden birisi müze eğitimcilerinin gerekli birikime sahip olmamalarının yanında gerekli özveriye ortaya koymamalarından kaynaklanmaktadır. Bu görevliler her şeyden önce müze koleksiyonlarının tamamını bilecek kadar bir alan bilgisine sahip olmalıdır. Elbette bu alan bilgisini edinebilmesi için de müzecilik alanında bir öğrenim derecesine sahip olmaları gerekmektedir. Aynı zamanda tecrübeli, görsel-işitsel medya ve sergiler dâhil olmak üzere bütün medyada becerileriyle akıcı iletişimde bulunabilmelidir. Belki de eğitim bakımından en önemlisi nesne merkezli öğrenme hakkında bilgi sahibi olan ve nesnelerin öğretim içerisinde kullanılmasının yararlarının farkında olan birisi olmalıdır. Çalıştığı mekân sadece mesai saatlerinde bağlı olmayan orayı yaşamının en önemli alanlarından birisi sayan ve farklı uzmanlık alanlarıyla çalışmanın gerekliliğini bilen ve disiplinler arası iletişimin farkında olan bir şahsiyet olmalıdır (Hooper-Greenhill, 1999: 107). Müzede eğitim verecek olan kişinin okullarla sıcak bir diyalogu olan ve okullarla eğitim amaçlı ilişkiler kuran ve yaşanan yeni gelişmeleri bu kurumlarla paylaşan bir kişi olması gerekmektedir. Bu diyalog müze eğitim programlarının oluşturulmasında da bilgi akışını zorunlu kılacaktır. Bu sıcak ilişki aynı zamanda müze eğitimcisinin çağın gerektirdiği öğretim teknik ve yöntemlerini kullanmasına da katkı sağlayacaktır. Müze eğitimcisi müze içerisinde veya dışarıdan müze uzmanlarıyla işbirliği yapabilecek becerilere sahip olmalıdır. Müze

eğitimcisi okul programlarını bilen, her yaş grubu öğrencilerine ve yetişkinlere kazandırılacak davranışların nasıl onlara kazandırılabileceğini bilen ve bunu müzedeki hangi eserlerle yapabileceğini programlayabilen biri olmalıdır. Müze eğitimcisi, okulların belirlemiş olduğu programların dışında kendi de program yapabilmeli ve bu programı öğretim kurumlarıyla paylaşmalıdır. Bu da onun böyle bir beceriye sahip olmasını zorunlu hale getirmektedir. Müze eğitimcisi adeta bir pedagog gibi müzeye gelecek olan okul öncesi, ilk, orta, üniversite ve yetişkin bireylerin neye nasıl tepki verebileceklerini bilmesi gerekir. Müze eğitimcisinin özellikle ilk ve ortaöğretim çağındaki bireylerin öğrenme yaşantılarının ve zihinsel gelişim basamaklarının ne olduğunu ve aynı zamanda çoklu zeka kuramını da bilmesi gerekir. Müze eğitimcisi, değişen koşullara göre eğitim ve öğretimde meydana gelen yeni oluşumları, kuramları takip eden ve uygun ise onları kendi müzesinde tatbik edebilen bir yapıda olmalıdır. Müze eğitimcisi sadece dışarıdan öğretim yöntemleri transfer etmemeli, aynı zamanda kendisi de müzede yeni öğretim yöntemleri geliştirebilecek yaratıcı bir kişiliğe sahip olmalıdır. İletişim becerisi yüksek olan ve farklı bireylere nasıl yaklaşacağını bilen, empati kurabilen birisi olarak Müze eğitimcisinin günümüzün gelişen öğretim teknolojileri ve materyallerini kullanabilen biri olması gerekmektedir. Müze eğitimcisi eğitim gereksinmelerine göre kalıcı ve geçici sergileri yeniden düzenleyebilme yeteneği olan biri olmalıdır (Buyurgan ve Mercin, 2005: 101). Müze eğitimcisi içinde bulunduğu ortamı, yani, müze koleksiyonlarını, hatta bulunduğu ildeki diğer müze koleksiyonlarını ve tarihi yerleri bilen biri olmalıdır. Müze eğitimcisi, müzedeki eserler hakkında genel bir bilgiye sahip olmasının yanında özellikle önemli eserler hakkında ziyaretçilere tatmin edebilecek cevaplar verebilen bir bilgi birikimine sahip olmalıdır. Ziyaretçilerin dikkatinin eserin üzerine yoğunlaşmasına katkı sağlayan eser hikayelerini çok iyi bilmelidir. Diğer taraftan müzedeki eserleri eğitim amaçlı nasıl kullanabileceğini planlayabilmeli ve hangi eseri hangi alan için etkili hal getirebileceğini de bilmelidir. Müze eğitimcisinin, gerektiğinde okullar ile doğrudan iletişim kurabilmesi, okul dışındaki kurumlarla eğitim amaçlı ilişkiler kurabilme ve programlama yapabilmesi, müze dışı eğitim için sınırlılıklarının olmaması, müze dışında konferans, seminer, kurs ve gönüllü müze çalışanları temin etmek için gerekli yeteneklerinin olması gerekir (Buyurgan ve Mercin, 2005: 103). Müze eğitimcilerinin iletişim becerileri diğer müze personelinin becerilerinin tamamlayıcısı olarak müze yönetimi için önemlidir. Müze eğitimcileri her türlü ziyaretçinin çok geniş kapsamlı (toplumsal, fiziksel, duygusal ve zihinsel) gereksinimlerine tepki göstermeye yetenekli, duyarlı, empatik olmaları gereken profesyonel yaklaşımları içinde belki de biriciktirler. Ziyaretçilerle iletişim ya coşkun, yaklaşılabilirliğin, empatinin ve saygının yaşamsal olduğu doğrudan

yüz yüze karşılaşma aracılığıyla; ya da önceki yüz yüze iletişimin ve ilgili araştırmaların tam olarak bilgilendirdiği hazırlanmış yazılı ya da görsel malzeme aracılığıyla. Her türlü ziyaretçinin kendi ziyaretini haz verici, güdüleyici, akılda kalıcı bulması birincil kaygı olmalıdır (Hooper-Greenhill, 1999: 126).

Müzelerin eğitim amaçlı kullanılmamalarının bir gerekçesi de okullarla müzeler arasında randevu sistemine dayalı bir iletişimin bulunmamasıdır. Böyle bir ön hazırlık yapılmadığı için yetkin müze eğitimcilerinden de çoğunlukla faydalanılmamaktadır. Birçok müzede her ziyaretçi grubunun ziyaret saatini önceden bilmek mümkün olmayabilir, ancak müze kadrosundan bir görevli ile çalışmak isteyen grupların önceden randevu almaları kesinlikle gereklidir. Randevu alınmasının sağlayacağı en önemli yarar aşırı kalabalık ortamda ziyaret yapılmasının önüne geçilecektir. Müze ortamı ne kadar kalabalık olursa öğrenciler o kadar az yararlanır. Öğretmenlerin ya da grup liderlerinin ziyaret saatlerini müzede bulunan randevu defterlerine kayıt etmeleri gerekir. Burada, geziyi düzenleyen okulun ya da yüksekokulun adı, görevli öğretmenin adı, katılımcıların sayısı, yaşları ve müze eğitimcisine gerek eğitsel malzemeyi, gerekse grubun fiziksel özelliklerine (tekerlekli sandalye kullanalar, iyi okuyamayanlar vb.) uygun donanımı hazırlanması açısından yardımcı olacak diğer bilgiler vardır. Okul grubunun başkanı olan öğretmen ile müze eğitimcisi birbirleriyle direk bağlantı kurarlar ise ziyaretin en verimli geçebilmesi için gereken her şeyi planlayabilirler (Hooper-Greenhill, 1999: 115). Müzelerde düzenli olarak farklı aralıklarla yönetim toplantılarının yapılması gerekir. Gerçek amacını en iyi şekilde karşılayan müzeler, haftada bir ya da ayda bir bu planlama toplantılarını yaparlar ve bunu özellikle hiçbir zaman ihmal etmezler. Nitekim İngiltere'nin en çok ziyaretçi çeken müzelerinden birisi olan Liverpool Tate Galerisi'ndeki eğitim bölümü, bir sonraki haftanın programını görüşmek üzere her hafta toplanmaktadır ve yeni uygulamaları ele almak, mevcut işleri gözden geçirmek üzere iki ya da üç günde bir düzenli "fikir araştırması" toplantısı yapmaktadır. Yapılan bu toplantılarda özellikle eğitim alanında yaşanan gelişmeler dikkate alınarak eğitim alanında çalışan müze personelinin eğitim dünyasındaki güncel değişimlerin farkında olmaları sağlanmaktadır. Bu, personelin eğitim günlerine ve mümkünse uzun süreli kurslara katılmaları demektir. Müze eğitim grubu, eğitim personeli ve müze uzmanları için bir günlük seminerler sunabilir (Hooper-Greenhill, 1999: 121). Müze eğitimcilerinin öğretmen yetiştiren okullar ve üniversitelerle bağlar kurması önem taşımaktadır. Kurulan bu bağ genel müzeografik formasyon için metotlu bir sistemin uygulanması ve geliştirilmesi bakımından oldukça önemlidir. Özellikle öğretmen okulları ve üniversitelerle kurulan iletişimle birlikte büyük bir kazanıma sahip olan formasyon sahibinin, pratik ve teorik prensipleri, müze idareciliğini ve tekniklerini ga-

yet iyi bilmesi gerekmektedir.

Geleneksel sergi sunumlarının dışında internet galerileri en çok kullanılan sergileme yöntemlerindedir. İnternet eserleri sonsuza kadar saklamaktadır. Birçok insanın internet bağlantısı olduğu için, internet galerileri kişilere eser edinme ve fırsat eşitliği sağlamaktadır. ABD’de Smithsonion Enstitüsü yüz ellinci kuruluş yıldönümü çerçevesinde, çok kapsamlı üç boyutlu web sayfaları hazırlamıştır. Dört yüz elektronik sayfadan oluşan sergi, Lincoln’ün eşyalarından Frank Lloyd Wright Stili mobilyalara kadar Amerikan Sanatı’nın çeşitli örneklerini yansıtan objeler içermektedir. Picasso, Warhol, Hopper ve Botero gibi ressamın eserleri de “Hayal Galerisi” adlı bölümde yer almaktadır. 1846’da Smithson ailesinin başlığıyla kurulan bu müze günümüzde değişik alanları içeren on dokuz müze, araştırma merkezleri, kütüphanesi ve televizyonuyla yılda yaklaşık yirmi beş milyon insan tarafından ziyaret edilmektedir (Yücel, 1999: 27). Philadelphia Sanat Müzesi de internet müzelerinden faydalanarak, koleksiyonda bulundurduğu Brancusi eserlerini, internet yoluyla sergilemeye başlamıştır. Gerçek bir müzeyi andıran üç boyutlu bu sergide, izleyici Brancusi’nin heykellerini değişik açılardan görme imkânı bulabilmektedir (İnel, 2002: 58). Müzelerde eğer kimse bölgedeki öğretmenlerle çalışmak ya da gruplara konuşma yapmak istemezse hiçbir şey olmamaktadır. Eğer belli bir kadro üyesi bu konuda çok hevesli ya da deneyimliyse tersi olabilmektedir. Müzelerdeki eğitim bölümünün en önemli rolü, bir taraftan müzenin potansiyelini en uygun yoldan en üst düzeye çıkarırken aynı zamanda halka eğitim sunmaktır. Bunu ise örgün ve yaygın eğitimde boş zamanları değerlendirerek yapmaktır. Bu çerçevede okullardaki, yükseköğrenim kurumlarındaki ve üniversitelerdeki öğrencilere farklı türde deneyimler sağlayan uygulamalı konferanslar; öğretmenler için danışmanlık kursları; dersleri planlamak ve bireysel öğrenim için yazılı ya da görsel-işitsel malzemeler; ödünç verme hizmetleri ve gezici sergiler; çocuklar, aileler ve yetişkin halk için konferanslar, konuşmalar, gösteriler ve diğer boş zaman etkinlikleri gibi etkinliklerin bir kısmı veya tamamı yapılabilir. Bu etkinlikler müze veya galerinin içinde de olabilir; sıklıkla ikinci bir tarafla işbirliği halinde dışarıda bir yerde de gerçekleştirilebilir. Çocuklara öğretim verme, yetişkinlere konferanslar düzenleme, öğretmenlere meslek içi eğitim sunma ve okullar için malzeme sağlamayı içeren bir durum da olmalıdır. Müze ve galeri eğitimi personeli, sergilerin ve serimlerin öğretme olanaklarını en üst düzeye çıkarmak için müze uzmanlarıyla ve tasarımcılarla birlikte çalışmalıdır. Eğitimciler, hedef kitlenin belirlenmesi ve öğretilecek konular, kavram düzeyi, aktarım tarzı vb. hakkında tartışmalar yapılması da dâhil olmak üzere en baştan sergi planlanmasına katılmalıdırlar (Hooper-Greenhill, 1999: 104).

## 5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Dünyada her alanda yaşanan hızlı değişim, kendini eğitim alanında da göstermektedir. Geçmişte kullanılan birçok eğitim yöntem ve ilkelerinde bir değişim ve gelişim yaşandığı gibi, öğretim ortamlarında da çeşitlilik görülmektedir. Özellikle öğrencilerin dikkatini çekecek ve kalıcı bir öğrenme sağlayacak mekânların tercih edilmesi günümüz eğitim ortamının olmazsa olmazları arasında yer almaktadır. Bu görev ise müzecilere düşmektedir. Ülkemizdeki Eğitim Fakültelerinde Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinin dışında hiçbir bölümde zorunlu ve seçmeli müzecilikle ilgili bir ders bulunmamaktadır. Lisans döneminde bu konu ile ilgili bilgi almayan bir ders öğretmeni bu bilgiyi başka hiçbir yerden edinmemektedir. Müzede bulunan kaynakların öğrenmeyi özendirici faktörler olarak kullanılması gerekirken, özellikle her müzenin kendi bünyesinde bulundurmuş olduğu eserler doğrultusunda eğitim programları hazırlaması gerekmektedir. Hazırlanan bu programlarda grup içerisindeki bireylerin ilgi alanlarının farklı olduğu, bununla birlikte ihtiyaçlarının da farklılık göstereceği hesaba katılmalıdır. Her grup ve o grup içindeki birey için farklı yaklaşımlar düşünülebilir. “Koleksiyonların sınıflanması, içeriklerinin belirlenmesi, ne şekilde sunulacağı, müze eğitiminin gerçekleştirilmesinde temel oluşturur” (Yılmaz, 1996). Gelişmiş ülkelerde olduğu gibi müzeler, okulların yapacağı ziyaretler için eğitim derslikleri, laboratuvarlar ve özellikle üç boyutlu modelaj atölyeleri oluşturabilirler. Diğer taraftan yine batı müzelerinde olduğu gibi müzeler, eğitim alanlarında görsel-işitsel etkinliklerle beraber çalışma kağıtları, dokunarak keşfetme yöntemleri, görsel sanatlara yönelik faaliyetler ve kütüphane hizmetleriyle tam anlamıyla birer eğitim ve kültür merkezine dönüştürülebilirler. Milli Eğitim Bakanlığının bazı derslerin müzelerde işlenmesi gerektiği yönündeki yaklaşımı doğrultusunda, okul idarecilerinin bu ziyaretleri teşvik etmeleri gerekmektedir. Aynı zamanda her okulda bir müzenin kurulması için de girişimde bulunulması gerekmektedir.

## Kaynakça

Allan Douglas, A. (1963). Personel, müzelerin teşkilatlanması pratik öğütler. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Artun, A. (2006). *Tarih sahneleri sanat müzeleri I (müze ve modernlik)*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Aslankara, M. S. (2006). Kybele'yi yeniden yaratmak, yaratıcı drama. Ankara: Naturel Yayıncılık.

Atagök, T. (1999). Çağdaş müzeciliğin anlamı; müze ve ilişkiler, yeniden müzeciliği düşünmek. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Basım Yayın Merkezi.

Aydın, İ. (2006). *Alternatif okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Balcıoğlu, E. M. (2008). Müzelerde yeni eğilimler. Antalya Kent Müzesi Projesi Yayını. Erişim adresi: <http://www.antalyakentmuzesi.org.tr/download19.pdf>

Binbaşoğlu, C. (1995). Türkiye'de eğitim bilimleri tarihi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Bostancı, K. (2002, Mart-Nisan). İsmail Hakkı'nın (Baltacıoğlu) bir konferansı: vilayet müzeleri nasıl teşkil edilir ve neye yarar?. *Türkiye'de Sanat*, 53, 22-29.

Bozdoğan, A. E. (2007). Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

Buyurgan, S. (2009). Görme engelliler eğitimi anabilim dalı öğrencilerine yönelik programlı bir müze ziyareti. *Milli Eğitim*, 182, 214-231.

Buyurgan, S., Mercin, L. (2005). Görsel sanatlar eğitiminde müze eğitimi ve uygulamaları. Ankara: Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları.

Bümen, N.T. (2007). Çoklu zeka kuramı ve eğitim, Eğitimde yeni yönelimler, (Ö. Demirel, Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık. s. 1-38.

Cömert, B. (2014). Mitoloji ve İkonografi. Ankara: De Ki Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.

Çilenti, K. (1988). Eğitim teknolojisi ve öğretim. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Earl, A. (1997). Müze pedagojisi İngiltere’de nasıl gelişti? Tarih konuşan drama, *Drama-maske müze (T. Sağlam, Çev.)*. Ankara: Çağdaş Drama Derneği.

Erbay, F. (1999). Uluslararası düzeyde devlet otoritesinin müzelerdeki etkisi, Yeniden müzeciliği düşünmek. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Basım-Yayın Merkezi.

Gammon, B. (2003). *Assessing learning in museum environment, A practical guide for museum evaluators*. London: Head of Learning& Audience Development Science Museum.

Gerçek, F. (1999). Türk müzeciliği. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Giray, K. (2002). Modern sanat müzeleri bir gereksinmenin ötesinde bir zorunluluktur. *Türkiye’de Sanat*, 52, 52-55.

Harrison, M. (1963). Eğitim ve müzeler, müzelerin teşkilatlanması-pratik öğütler. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum, reprinted*. London: Routledge.

Hooper Greenhill, E. (1999). Müze ve galeri eğitimi (M. Ö. Evren & E. G. Kapçı, Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

İnel, B. (2002). Çağdaş müzemiz üzerine düşünceler. *Türkiye’de Sanat*, 52, 56-59.

Kavcar, C. (2002). Örgün eğitimde dramatisasyon, yaratıcı drama. Ankara: Naturel Yayıncılık.

Köksal, N. (2007). Beyin temelli öğrenme, *Eğitimde yeni yönelimler (Ö. Demirel, Ed.)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Museum of science and industrie. (2014, 11 Mart). Erişim adresi: <http://uk.tourisme93.com/document.php?pagendx=10017>.

Müze. (2014, 15 Şubat). Erişim adresi: <http://ttkb.meb.gov.tr/yenicalismalar/muze/muze.html>

Onur, B. (2003). Müzecilik eğitimi seminerleri I. Antalya: Suna- İnan Kırac Akdeniz Medeniyetleri Araştırma Enstitüsü.

Önder, A., Abacı, O., Kamaraj, I. (2009). Müzelerin eğitim amaçlı kullanımı projesi: İstanbul arkeoloji müzesi’ndeki Marmara örnekleme 1. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25,103-117.

Sezgin, M., Karaman, A. (2009). Müze yönetimi ve pazarlaması. Konya: Çizgi Kitabevi.

Shaw, W. M. K. (2004). Osmanlı müzeciliği. İstanbul: İletişim Yayınları.

Şimşek, A. (2006). Tarihsel romanın eğitimsel işlevi. *Bilig*, 37, 65-80.

Yılmaz, A. (1996). Müzelerde çocuk eğitiminin müze koleksiyonları bağlamında değerlendirilmesi ve Rahmi M. Koç sanayi müzesi örneğinde irdelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yurdakul, B. (2007). Yapılandırmacılık, *Eğitimde yeni yönelimler (Ö. Demirel, Ed.)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, s. 39-61.

Yücel, E. (1999). *Türkiye’de müzecilik*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.



## ARMONİ DERSİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI<sup>1</sup>

Emrah LEHİMLER<sup>2</sup>

Cumhur CENGİZ<sup>3</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı, müzik bölümü öğrencilerinin armoni dersine yönelik tutumlarını öğrenebilmek için geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeği geliştirmektir. Araştırma, genel tarama yöntemiyle yürütülen betimsel bir çalışmadır. Armoni Dersine İlişkin Tutum Ölçeği geliştirme sürecinin ilk aşamasında ilgili literatür taranarak tutum kuramları irdelenmiştir. Ardından maddeler belirlenmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonrasında 37 maddelik taslak ölçek 21 maddeye düşürülmüş ve geçerlik ve güvenilirlik analizleri için ön uygulama yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümünde öğrenim görmekte olan ve Armoni dersini almış 67 kişi oluşturmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmış, ölçeğin tek faktörlü olduğu ve yapı geçerliğini sağladığı tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için ise, ön uygulama yapılmış ve güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha = 0.958) olarak tespit edilmiştir. Bu doğrultuda ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Armoni dersi, Tutum, Tutum ölçeği

<sup>1</sup> Bu çalışma Dr. Öğr. Ü. Emrah LEHİMLER danışmanlığında, Cumhur CENGİZ tarafından yapılan "Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Armoni-Kontrpuan-Eşlik Dersine İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinin bir bölümünden oluşturulmuştur.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Ü., Atatürk Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bilimleri Bölümü, emrah.lehimler@atauni.edu.tr

<sup>3</sup> Araştırmacı, Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bilimleri Anasanat Dalı Yüksek Lisans Mezunlu, cumhurengiz25@gmail.com

## A Development Study of Attitude Scale Related to Harmony Course

### Abstract

The aim of this research is to develop a valid and reliable attitude scale to learn music students' attitudes towards harmony classes. The research is a descriptive study conducted by general screening method. In the first stage of the developmental process of Attitude Scale related to Harmony, the relevant literature was examined and attitude theories were examined. Subsequently, the substances were identified and presented to expert opinion. After the expert opinion, the 37-item draft scale was reduced to 21 items and the preliminary application for validity and reliability analysis was carried out. The study group of the research consisted of 67 people who have been studying at the Department of Music Sciences of the Fine Arts Faculty of Atatürk University and who took Harmony course. Factor analysis was made to determine the validity of the scale, and it has been determined that the scale is the only factor and the structure is valid. For the reliability of the scale, the pre-test was applied and the reliability coefficient (Cronbach's Alpha = 0.958) was determined. As a result, it has been understood that the scale is highly reliable.

**Key Words:** Harmony course, Attitude, Attitude scale

### 1. Giriş

Armoni terimi, Yunanca uyum, ahenk ya da seslerin kaynaşması anlamına gelen "harmonia" sözcüğünden kaynaklanmıştır. Armoni, seslerin uyum kuralarını ve yaratıcı ilkeleri geliştiren hem bir ilim hem de bir sanattır" (Say, 2005: 99). "Müzik eserlerinin gelişiminde armoninin önemli bir yeri vardır. O, melodiye çeşitli renk ve duygular verme özelliğine sahiptir. Bu özellik, bir melodik dokunun farklı alt yapılarla seslendirilmesinde daha çok kendini göstermektedir (Elhankızı, 2012: 9).

Türkiye'de çok seslilik çalışmalarını iyi anlamak için Osmanlı İmparatorluğu dönemine bakmak gerekir. Osmanlıda ilk batı müziği temasları 1500'lü yıllarda başlamıştır. Özellikle batılı kral ve soyluların Osmanlı Devleti ile diplomatik ilişkilerini güçlendirmek amacıyla gönderdikleri hediyelerin bazılarının müzik içerikli olması bu teması sağlamıştır. Bu temaslar çok sık olmamakla birlikte batı müziğinin bilinmesini sağlamış fakat 19. yüzyıla kadar Osmanlı Devleti içinde kabul edilebilir bir noktaya gelmemiştir. Osmanlı hanedanının batı müziğine olan

yoğun ilgisi 19. yüzyılda başlamıştır. Sultan III. Selim ile başlayan bu ilginin güçlenmesini sağlayansa II. Mahmud'un batı müziğini kurumsallaştırma girişimleridir. Muzika-i Hümayun'un ve askeri bandoların kurulmasıyla vücut bulan bu kurumsallaşmanın hemen ardından, batı müziği Osmanlı sarayında önemli bir yer tutmuştur (Alimdar, 2016).

Müzik alanında, II. Mahmud dönemiyle başlayan batılılaşma hareketinin Cumhuriyet dönemiyle birlikte daha da önemini arttırdığı görülmektedir. Özellikle Cumhuriyet dönemiyle birlikte önemli batı müziği kurumları oluşturulmuştur. Batıdan gelen önemli besteci ve eğitimciler bu kurumlarda yöneticilik ve eğitimcilik yapmış ve batı müziği alanında sanatçı ve besteciler yetiştirmişlerdir.

Türkiye'de çokseslilik konusu; uygulama, düşünce ve kuram açısından dört basamakta ele alınarak değerlendirilebilir: "İlk basamak, herhangi bir düşünce ve kuram üretilmeksizin Türk ezgilerinin armonizasyonunun yapıldığı dönemi kapsar. Bu dönemde çok seslilikle ilgili düşünce geliştirildiği söylenemez (1828-1907 arası uygulamalar). İkinci basamak, Türk Müziğinde çokseslilik sorunu üzerine ilk tartışmanın yazılı olarak gündeme geldiği ve geleneksel müzik-Batı armonisi uyumuna dayalı çok seslilik önerisiyle düşünce geliştirme dönemini kapsar (1907 ve sonrası). Üçüncü basamak, Türkiye'nin "Muasır Medeniyetler Seviyesi"ni yakalama hedefiyle bağlantılı olarak müzikte yapılan daha bilinçli çalışmalar sonucu yaratılan çağdaş Türk müziği türüne dayalı çok sesli Türk müziği dönemini kapsar (1923 ve sonrası). Dördüncü basamak, Türk müziğine özel armoni yaratma çabaları ve kişisel çok seslendirme yöntemi önermeler dönemini kapsar (1944 ve sonrası)" (Sağlam, 2001: 1).

Günümüzde Armoni eğitimi müzik eğitiminin olduğu her yerde verilmektedir. Mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda ise armoni dersi, kompozitörlük bölümleri haricinde genel olarak temel armoni olarak verilmektedir. Müzik bölümü öğrencilerinin armoni dersindeki başarı durumları müzik meslek yaşantılarını da etkileyeceğinden, büyük önem taşımaktadır. Mesleki müzik eğitimi veren kurumlardaki armoni eğitimi incelendiğinde, amaca göre değişmekle birlikte başlangıç olarak genelde aynı sistematığın kullanıldığı görülmektedir. Fakat özellikle armoni eğitimini veren kişinin hangi ekolü benimsediği, eğitimin yönünü ve şeklini belirlemektedir.

Armoni eğitimindeki başarı, sadece akademik başarı olarak değil, akademik başarıyı etkileyen etmenler olarak da incelenmelidir. Duyuşsal özellikler olarak da tanımlanabilecek bu özellikler, tutum, kendini algılama, ilgi ve değerlerdir.

Tutum kavramı günümüzde, etkileşimde bulunduğumuz her ortamda sıkça telaffuz edilmektedir. Başta eğitimde, akademik çevrelerde, medyada, sanatta, siyasette, kısacası hayatın her alanında karşılaşılan bir kavram haline gelmiştir.

Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine (motivation) dayanarak zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu, 2011: 22-23). Tutumlar, bizim objelere, fikirlere ve gruplara karşı kabul ya da ret meyillerimizi, onlara karşı lehinde ve aleyhinde hislerimizi gösterir (Gay ve Airasian, Akt. Aslan, 2000: 36). Tutumlar yalnızca bir davranış eğilimi ya da sadece bir duygu değil, biliş-duygu davranış eğilimi bütünleşmesidir (Kağıtçıbaşı, 1999'dan Akt. Tavşancıl, 2014: 72).

Tutum üç öğeden oluşmaktadır. Bunlar; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerdir. Tutumun bu üç ögesi arasında genellikle iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Bu varsayıma göre bireyin bir konu ile ilgili bildikleri o konuya olumlu bakmasını gerektiriyorsa, birey o konuya ilişkin olumludur. Bunu sözleri ya da davranışları ile gösterir (İnceoğlu, 2011: 29).

Tutumların fiziksel bir boyutu olmadığı için diğer bir deyişle soyut kavramlar oldukları için ölçeklenmesi oldukça güçtür. Daha önce açıklandığı gibi, tutumlar gizli ya da varsayılan değişkenlerdir. Bundan dolayı tutumlar doğrudan ölçülemezler. Bireylere herhangi bir tutum objesi ya da konusu ile ilgili tutumları sorulduğunda, çoğunlukla tam bir cevap vermezler, yüzeysel ya da yanlış ifadelerde bulunurlar. Bu nedenle bireylerin tutumlarını öğrenmek için onların düşünceleri, duyguları ve tepki eğilimleri ile ilgili bilgi edinilmeye çalışılır (Thurstone, 1967'den Akt. Tavşancıl, 2014: 101).

Tutum ölçümlerinin en basiti belirli bir olay veya sonuca karşı olan kişilerin sayılması ve tanımlanan yaklaşıma göre oranlanmasıdır. Böyle bir yaklaşım kişinin duygularının analizi olmayacaktır. Önemli olan bir grup içerisinde ne kadar insanın tutumunun olumlu ya da olumsuz olduğunun belirlenmesi değil, analizi yapılacak konu için kimin tutumunun olumlu veya olumsuz olduğunun saptanmasıdır (Erdoğan, 1999'dan Akt. Tavşancıl, 2014: 102).

Bu bağlamda çalışmanın amacı; müzik bölümü öğrencilerinin armoni dersine yönelik tutumlarını öğrenebilmek için geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeği geliştirmektir.

## 2. Yöntem

Bu araştırma, genel tarama yöntemiyle yürütülen betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırmalar, konuyla ilgili mevcut durumu saptamayı, olayı tasvir ederek problemi anlamayı amaçlayan ve ne, nasıl, kim sorularını yanıtlamaya çalışan çalışmalardır (Arıkan, 2017:27).

“Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örnekleme üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2006: 79).

Armoni dersine yönelik tutum ölçeği hazırlanırken aşağıda verilen şu aşamalar izlenmiştir:

Tutum maddelerini oluşturma

Uzman görüşüne başvurma

Ön deneme

Güvenirlilik hesaplama

Tutum Maddelerinin Oluşturulması

Armoni Dersine İlişkin Tutum Ölçeği geliştirme sürecinin ilk aşamasında ilgili literatür taranarak tutum kuramları irdelenmiştir. Ardından müzik eğitiminde geliştirilmiş olan tutum ölçeklerinin bazıları temel alınarak inceleme yapılmıştır. Yapılan kuramsal incelemenin ardından bilişsel ve duyuşsal düzeylerde 19 olumlu 18 olumsuz olmak üzere toplam 37 maddelik taslak ölçeğin ilk hali oluşturulmuştur.

Uzman görüşüne başvurma

Ölçeğin kapsam geçerliliği için maddeler uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geri bildirimler göz önüne alınarak ölçek maddelerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Son hali verilen ölçek 10 olumlu, 11 olumsuz toplamda 21 sorudan oluşturulmuştur. Uzman grubu özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

*Uzman Grubu Özellikleri*

Üniversite	Unvan	Alan
Atatürk Üniversitesi	Yrd. Doç. Dr.	Eğitim Bilimleri
Gazi Üniversitesi	Yrd. Doç. Dr.	Eğitim Bilimleri
Atatürk Üniversitesi	Yrd. Doç. Dr.	Müzik Eğitimi
Atatürk Üniversitesi	Yrd. Doç. Dr.	Müzik Eğitimi
Atatürk Üniversitesi	Yrd. Doç. Dr.	Türk Dili

**Ön Deneme**

21 maddelik “Armoni Dersi Tutum Ölçeği Taslağı” geçerlik ve güvenilirlik analizleri için Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümünde öğrenim görmekte olan ve Armoni dersini almış 72 kişiye uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere formun nasıl doldurulacağına dair bilgi verilmiştir. Deneme uygulaması sonrasında hatalı olan formlar geçersiz sayılmış 67 form geçerlik güvenilirlik analizlerine tabi tutulmuştur.

Tutum ölçeğinde 10’u olumlu, 11’i olumsuz olmak üzere 21 madde yer almaktadır. Maddelerde 5’li likert türü derecelendirme seçenekleri bulunmaktadır. Bu derecelendirmeler; “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde ölçeklendirilmiştir. Ölçek değerleri 5’li likert şeklinde aşağıda Tablo 2’de sayısal değerler biçiminde kodlanmıştır.

Tablo 2

*Beşli Likert Puanlama Tablosu*

Seçenek	Olumlu İfade Puanı	Olumsuz İfade Puanı
Kesinlikle Katılıyorum	5	1
Katılıyorum	4	2
Kararsızım	3	3
Katılmıyorum	2	4
Kesinlikle Katılmıyorum	1	5

**Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi**

Ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanması için faktör analizi yapılmıştır. Tutum ölçeğinde yer alan maddelerin faktör analizleri yapılarak ölçeğin kalan-çıkarılan maddeleri ve boyutları belirlenmiştir. Faktör analizinde çok sayıdaki maddelerin daha az sayıdaki maddeyle ifade edilmesi ana amaçtır. Aynı faktörü ölçen maddeler bir araya gelerek gruplar oluşturur. Gruplar içindeki maddelerin özelliğine

göre bir faktör adı alır ve bu faktörler ölçeğin kuramsal yapısını oluşturur. Ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığının test edilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett testi yapılmıştır.

Tablo 3

*Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi*

Armoni Dersine İlişkin Tutum Ölçeği	Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Ölçümü	Bartlett Küresellik Testi		
		Ki-kare	sd	p
	0,879	1133,326	210	,00

Tablo 3'den elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu söylenebilir ( $p < 0.05$ ).

Ölçeğin faktör analizi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

*Faktör Analizi*

Maddeler	Başlangıç Özdeğerleri Toplamı	Kareli Yüklerin Toplamı Varyans Yüzdesi	Kareli Yüklerin Döndürülmüş Toplamı Yığılmalı Yüzde
1	11,681	55,624	55,624
2	1,937	9,224	64,847
3	1,027	4,888	69,736
4	,874	4,163	73,899
5	,713	3,394	77,293
6	,639	3,041	80,334
7	,600	2,856	83,190
8	,507	2,415	85,605
9	,460	2,193	87,798
10	,420	2,002	89,799
11	,362	1,724	91,523
12	,282	1,340	92,863
13	,268	1,278	94,141
14	,248	1,181	95,323
15	,235	1,121	96,443
16	,210	,998	97,442
17	,185	,880	98,322
18	,120	,572	98,894
19	,092	,440	99,334
20	,086	,411	99,746
21	,053	,254	100,000

Tablo 4 incelendiğinde, analize alınan 21 maddenin öz değeri 1'den büyük olan 3 faktör altında toplandığı görülmektedir. Ölçeğe ilişkin açıklanan varyans % 69,736'dır.

Tablo 5'de ölçeğin faktör ortak varyansları verilmiştir.

Tablo 5

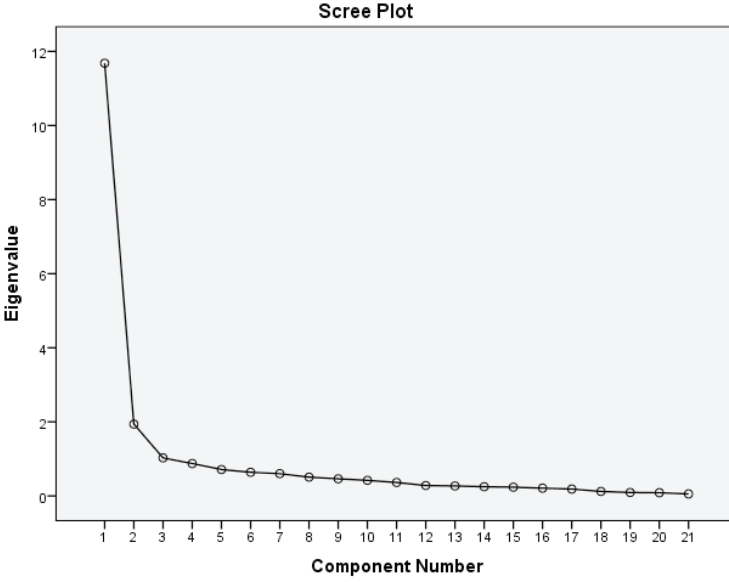
*Faktör Ortak Varyansı*

Maddeler	Başlangıç	Çıkarım
1	1,000	,751
2	1,000	,762
3	1,000	,781
4	1,000	,700
5	1,000	,804
6	1,000	,553
7	1,000	,668
8	1,000	,745
9	1,000	,747
10	1,000	,620
11	1,000	,668
12	1,000	,647
13	1,000	,691
14	1,000	,712
15	1,000	,734
16	1,000	,613
17	1,000	,725
18	1,000	,584
19	1,000	,793
20	1,000	,632
21	1,000	,715

Tablo 5'e göre maddelerle ilgili olarak tanımlanan faktörlerin ortak varyanslarının 0,553 ile 0,804 arasında değiştiği gözlenmektedir. Buna göre, analizde önemli faktör olarak ortaya çıkan faktörlerin birlikte, maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın çoğunluğunu açıkladıkları görülmektedir.

Ölçeğin faktör sayısını belirlemek amacıyla kullanılan "scree" sınama grafiği aşağıda verilmiştir.





*Şekil 1. Scree sınama grafiği*

Grafik incelendiğinde birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmektedir. Bu durum, ölçeğin genel olarak bir faktöre sahip olabileceğini göstermektedir. İlk faktörden sonraki faktörler ise genelde yatay bir görünüm sergilemektedir. Yani ilk faktörden sonraki faktörlerin varyansa olan katkıları birbirine yakındır. Buradan hareketle ölçek tek faktörlü olarak da düşünülebilir. Burada, ölçekte yer alan maddelerin döndürme öncesindeki birinci faktör yük değerlerinin yüksek bulunması; birinci faktörün açıkladığı varyansın dikkate değer olması; birinci faktöre ait özdeğerin ikinci faktörün özdeğerinin 3 katından fazla olması ölçeğin tek boyutlu olduğunun kanıtı olarak değerlendirilebilir (Büyü- köztürk, 2014: 134). Bu doğrultuda ölçek tek faktörlü olarak değerlendirilmiştir.

#### Ölçeğin Güvenirlik Hesaplamaları

Ön denemeden elde edilen verilerde ölçeğin madde-toplam korelasyonları incelenerek 21 madde üzerinden güvenirlik analizi yapılmış ve madde-toplam korelasyonları incelenmiştir.

Tablo 6

*Ölçeğin Madde Toplam Korelasyonları ve Maddelere İlişkin Güvenirlilik Kat-sayıları*

Sorular	Madde Silindiğinde Ölçek Ort.	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Çoklu Korelasyonun Karekökü	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
S 1	72,08	360,978	0,702	0,771	0,957
S 2	72	360,563	0,762	0,787	0,956
S 3	72,29	362,835	0,773	0,845	0,956
S 4	72,42	361,747	0,768	0,768	0,956
S 5	71,45	381,813	0,379	0,538	0,960
S 6	71,83	365,362	0,668	0,654	0,957
S 7	71,43	377,999	0,469	0,564	0,959
S 8	72	352,500	0,840	0,862	0,955
S 9	72,58	362,122	0,767	0,834	0,956
S 10	71,58	371,840	0,714	0,703	0,957
S 11	72,43	361,812	0,747	0,840	0,956
S 12	72,52	363,003	0,670	0,736	0,957
S 13	71,85	366,382	0,700	0,669	0,957
S 14	72,11	360,785	0,787	0,812	0,955
S 15	71,37	370,612	0,685	0,757	0,957
S 16	71,86	363,590	0,715	0,732	0,956
S 17	72,20	359,756	0,814	0,811	0,955
S 18	71,77	369,712	0,701	0,717	0,957
S 19	71,43	370,874	0,665	0,721	0,957
S 20	71,86	364,059	0,766	0,734	0,956
S 21	72,02	359,359	0,786	0,821	0,955

Tablo 6’da verilen madde-toplam korelasyonları incelendiğinde güvenirliliği önemli derecede azaltan bir maddeye rastlanmamıştır. Madde ölçeklerine dayalı olarak yapılan madde analiz değerlerine göre ölçülebilecek özellik ile ölçülmeye çalışılan özelliklerin aynı olduğu, dolayısıyla da maddelerin ölçülebilecek nitelikte oldukları söylenilebilir.

Tablo 7’de armoni dersine yönelik oluşturulan tutum ölçeğinin güvenilirliği için testin maddelerinin Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayılarına bakılmıştır.

Tablo 7

*Cronbach’ Alpha Analizi*

Armoni Dersine İlişkin Tutum Ölçeği	Madde Sayısı	Cronbach’s Alpha
	21	0,958

Tablo 7’de görüldüğü gibi ölçeğin bütününe ilişkin güvenilirlik katsayısı (cronbach alfa) 0.958 olarak elde edilmiştir. Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayısı kabul edilebilir düzey olan  $r=0,70$  değerinin üzerinde olmasına dayanarak ölçeğin iç tutarlığa sahip olduğu ve yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

### 3. Sonuç ve Öneriler

Armoni Dersine İlişkin Tutum Ölçeği taslağının maddeleri, literatür taraması ve uzman görüşlerine bağlı olarak oluşturulmuştur. Yapılan kuramsal incelemenin ardından bilişsel ve duyuşsal düzeylerde 19 olumlu 18 olumsuz olmak üzere toplam 37 maddelik taslak ölçeğin ilk hali oluşturulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanması için faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığının test edilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett testi yapılmış, KMO değeri 0,879 olarak bulunmuş ve ölçeğin faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $p=,00<0,05$ ). Ölçeğin faktör analizi sonucunda, analize alınan 21 maddenin öz değeri 1’den büyük olan 3 faktör altında toplandığı görülmüştür. Ölçeğe ilişkin açıklanan varyans % 69,736 olarak bulunmuştur. Maddelerle ilgili olarak tanımlanan faktörlerin ortak varyanslarının 0,553 ile 0,804 arasında değiştiği gözlenmiştir. Elde edilen sınama grafiği incelendiğinde birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmiştir. Bu doğrultuda ölçek tek faktörlü olarak değerlendirilmiştir.

Ön denemeden elde edilen verilerde ölçeğin madde-toplam korelasyonları incelenerek 21 madde üzerinden güvenilirlik analizi yapılmış ve madde-toplam korelasyonları incelenmiş ve sonuçta güvenilirliği önemli derecede azaltan bir maddeye rastlanmamıştır. Daha sonra tutum ölçeğinin güvenilirliği için testin maddelerinin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayılarına bakılmıştır. Sonuçta ölçeğin bütününe ilişkin güvenilirlik katsayısı (cronbach alfa) 0.958 olarak elde edilmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı kabul edilebilir düzey olan  $r=0,70$  değerinin üzerinde olmasına dayanarak ölçeğin iç tutarlığa sahip olduğu ve yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

İlgili literatür incelendiğinde armoni dersine yönelik hazırlanan bu ölçek çalışması alandaki ilk çalışmadır. Eğitimde, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını belirlemek, programın etkili ve sağlıklı olarak yürütülmesi açısından son derece önemlidir. Bu bağlamda armoni derslerinde öğrencilerin tutumlarının bilinmesi dersin daha etkin biçimde yürütülmesini sağlayacaktır.

Yapılan bu çalışmada geliştirilen ölçeğin, müzik eğitimine yönelik yapılacak başka çalışmalarda kullanılabilmesi ve Armoni dersine ilişkin tutumların ölçülmesi için yapılacak yeni çalışmalara da kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

## Kaynakça

Alımdar, S. (2016). Osmanlı'da batı müziği. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Arıkan, R. (2017). *Araştırma yöntem ve teknikleri (3. Basım)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Aslan, A. (2006). Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 24-33.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (19. Basım)*. Ankara: Pegem Akademi.

Elhankızı, A. (2012). *Armoni- Klasik Batı sistemine Rus ekolü yaklaşımları. Konya: Eğitim Yayınevi.*

Görücü, A. Ö. (2014). *Koro eğitimi ve nefes egzersizleri tutum ölçeği geliştirilmesi ve öğrencilerin tutumlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

İnceoğlu, M. (2011). *Tutum, algı, iletişim (6. Basım)*. Ankara: Siyasal Kitapevi.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sağlam, A. (2001). *Türk müziğinde çok seslilik uygulamaları ve İlerici armonisi*. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Say, A. (2005). *Müzik ansiklopedisi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi (5. Basım)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

## EK

## ARMONİ DERSİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki her ifadeyi okuduktan sonra, buna ne derecede katıldığınızı ya da katılmadığınızı ifadenin yanındaki kutucuklardan yalnızca bir tanesini (X) şeklinde işaretleyerek, belirtiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Armoni dersi sevdiğim dersler arasındadır.					
2.	Armoni dersi zevkli bir ders değildir.					
3.	Armoni dersine hevesle gelirim.					
4.	Armoni dersi dışında armoni ile <i>ilgilenmem</i> .					
5.	Armoni dersi önemli bir derstir.					
6.	Armoni dersi ilgimi çeken bir ders değildir.					
7.	Armoni dersi olmaksızın tamamlanacak bir müzik eğitiminin yetersiz olacağını düşünüyorum.					
8.	Seçim hakkım olsaydı armoni dersin <i>ialmak istemezdim</i> .					
9.	Armoni dersini sabırsızlıkla beklerim.					
10.	Armoni dersinde zamanımın boşa geçtiğini düşünürüm.					
11.	Armoni derslerinde verilen her ödevi zevkle yaparım.					
12.	Armoni çalışmaya başladığımda kendimi <i>gergin hissedirim</i> .					
13.	Armoni dersinde daha çok şey öğrenmek için çabalarım.					
14.	Armoni dersini <i>sadece geçer not almak için</i> önemserim.					
15.	Armoni dersinde öğrendiklerimin diğer derslere de yararı olacağını düşünüyorum.					
16.	Mezun olduktan sonra armoni dersi ile ilgili hiçbir şey duymak <i>istemem</i> .					
17.	Armoni dersinde işlenen konular hakkında konuşmaktan zevk alırım.					
18.	Armoni dersinde öğrendiklerimi pratikte beklentilerime cevap veremeyeceğini düşünürüm.					
19.	Armoni dersinin müzikal gelişimim için gerekli bir ders olmadığını düşünüyorum.					
20.	Armoni dersi müzik alanında kendime olan güvenimi artırır.					
21.	Armoni dersine sınav zamanlarında bile isteyerek çalışmam.					

## KARABAĞ SAVAŞI'NIN AZERBAYCAN SİNEMASINDAKİ SUNUMU: NABAT FİLMİ ÖRNEĞİ

Lokman ZOR<sup>1</sup>

### Öz

Hukuki olarak Azerbaycan sınırları içerisinde yer alan Dağlık Karabağ, 25 yıldır Ermenistan'ın haksız işgali altında bulunmaktadır. Uluslararası örgütlerin ve bazı ülkelerin devreye girmesi sonucu imzalanan antlaşmayla ateşkes sağlanmış ancak bugüne kadar sorunun çözümüne yönelik herhangi bir uzlaşma söz konusu olmamıştır. Yaklaşık 30 bin kişinin yaşamını yitirdiği Karabağ Savaşı ve Ermenistan'ın Dağlık Karabağ'ı işgalinin ardından 700 bine yakın Azerbaycan Türk'ü topraklarını terk etmek zorunda kalmıştır. Azerbaycan'ın en önemli uluslararası sorunu olarak tüm çevrelerin duyarlılık gösterdiği Dağlık Karabağ konusu Azerbaycan sinemasında da çeşitli boyutlarıyla birçok kez ele alınmıştır. Geçmiş uzun yıllara dayanan sorununun Ermenistan ile Azerbaycan arasında sıcak çatışmaya dönüştüğü ilk yıllardan itibaren birçok yönetmen filmleri aracılığıyla konuya değinmişlerdir. Bu filmlerin bazılarında seyirciye savaş ve savaş ortamında yaşananlar doğrudan aktarılırken bazılarında da belirli kişiler ve olaylar üzerinden dolaylı olarak aktarılmıştır. Elçin Musaoğlu'nun yönetmenliğini yaptığı "Nabat", bu anlamda dikkat çeken filmlerden biridir. Soruna yaklaşım, anlatım ve savaşı sunum biçimi itibariyle diğer örneklerden oldukça farklı bir filmidir. Birçok ülkede ve uluslararası çok sayıda festivalde gösterimi yapılmış, önemli başarılar elde etmiştir. Nabat, köyünü terk etmemekte direnen ve savaştan kaynaklanan zor koşullar altında yaşam mücadelesi veren yaşlı bir kadının/bir ananın hikâyesi üzerinden Karabağ Savaşı'nın yıkıcı, yok edici boyutunu anlatmaktadır. Cephenin gösterilmediği hatta uzaktan gelen top atışı seslerinden başka savaşa ait hiçbir unsurun yer almadığı filmde savaş olgusu genel olarak ele alınmıştır. Bütün savaşların kaybedeni ve mağduru kadın/ana üzerinden her savaşta yaşananların aslında birbirinin aynı olduğu vurgulanmış, filmde savaşın kendisinden çok insanların hayatında yarattığı tahribat gösterilmeye çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Karabağ Savaşı, Dağlık Karabağ, Elçin Musaoğlu, Azerbaycan Sineması, Nabat.

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Görsel İşitsel Teknikler ve Medya Yapımcılığı Radyo ve Televizyon Programcılığı Anabilim Dalı, [lokmanzor@hotmail.com](mailto:lokmanzor@hotmail.com)

## **The Presentation of Karabakh War in Azerbaijan Cinema: “Nabat”**

### **Abstract**

Nagorno-Karabakh, which is legally located within the borders of Azerbaijan, has been under unjust occupation of Armenia for 25 years. A ceasefire agreement was signed as a result of the intervention of the international organizations and some countries, yet no consensus has been reached so far to solve the problem. Following the Karabakh War which caused the death of about 30,000 people and the occupation of Nagorno-Karabakh by Armenia, nearly 700 Azerbaijani Turks have been forced to leave their lands. The issue of Nagorno-Karabakh, for which all circles show awareness as the most important international problem of Azerbaijan, has been addressed many times in Azerbaijan cinema with its various aspects. Since the first years of the hot conflict between Armenia and Azerbaijan arising from the issue which goes back many years, a lot of filmmakers have addressed the issue through their films. In some of these films, the war and war environments were directly conveyed to the audience, while in some others, they were indirectly conveyed through certain persons and events. “Nabat”, directed by Elcin Musaoglu, is one of the remarkable films in this sense. The approach to the problem is quite different from the other examples in terms of narration and war presentation. It has been shown in many countries and international festivals and has achieved significant success. Nabat describes the destructive and devastating dimension of the Karabakh War through the story of an elderly woman/a mother who resists not to leave her village and the film maintains a life struggle under difficult circumstances arising from the war. The war phenomenon is addressed generally in the film, where the front is not shown and there is nothing belonging to the war other than the sound of gunfire from distance. It was emphasized that the victims and the losers of the wars are women/mothers and what is experienced is in fact the same in every war. And in the film, it was tried to show the destruction that the war creates in the lives of people rather than the war itself.

**Keywords:** Karabakh War, Nagorno-Karabakh, Elcin Musaoglu, Azerbaijan Cinema, Nabat.

### **1. Giriş**

Güney Kafkasya'nın bir parçası konumundaki Dağlık (Yukarı) Karabağ, günümüzde Azerbaycan ile Ermenistan arasında tarihsel arka planı çok eskilere dayanan bölgesel bir sorun olarak uluslararası gündemi meşgul eden ve üzerinde uzlaşılammış siyasi bir çözümsüzlüğün merkezi durumundadır.



Coğrafi olarak Karabağ içerisinde Azerbaycan, Ermenistan ve İran arasında yer alan 4 bin 392 kilometre karelik bir alana sahip olan Dağlık Karabağ, çevresindeki ülkelerin dışında Rusya, Türkiye ve Gürcistan'ı da doğrudan etkileme bakımından son derece stratejik bir konuma sahiptir. Petrol ve doğal gaz gibi enerji kaynaklarına sahip olması ve enerji nakil hatlarının geçiş güzergâhında bulunması da bölgenin önemini ciddi oranda arttırmaktadır.

Sorunun temelini Rus Çarlığı'nın Kafkasya'da izlediği politikalar oluşturmaktadır. Hukuki olarak Azerbaycan sınırları içerisinde yer alan Dağlık Karabağ'a, Rus Çarlığı tarafından 19. yüzyıl başlarından itibaren tampon bir bölge oluşturmak üzere Ermeniler iskân ettirilmiştir. Örneğin; Rus Çarlığı ile İran arasında imzalanan Türkmençay Antlaşması sonrasında İran'da yaşayan 40 bin Ermeni ve Osmanlı İmparatorluğu ile Rus Çarlığı arasında imzalanan Edirne Antlaşması sonrasında da Anadolu'da yaşayan 84 bin Ermeni bölgeye yerleştirilmiş, daha önce bölgede çok az olan Ermeni nüfusunun düzenli bir şekilde artması söz konusu olmuştur. Bu rakam, 19. Yüzyılın sonlarına doğru İrevan, Karabağ, kısmen de Gence ve Nahçıvan bölgelerine yerleştirilen Ermenilerle birlikte bir milyona ulaşmıştır (Dedeyev, 2008: 23). Rus Çarlığı'nın bu iskan politikasının sonucunda 1823'te bölgedeki nüfusun %78.3'ü Azeri Türk'ü, %21'i Ermeni iken; 1897 yılının verilerine göre nüfusun %53'ü Azeri Türk'ü, %45'i Ermeni olarak şekillenmiştir (İşyar, 2004: 178). Buna rağmen bile 1919 yılındaki İngiliz verilerine göre Dağlık Karabağ'da Azeri Türkleri Ermenilere göre üçe iki oranında bir nüfusa sahiptir. Ermenilerin Dağlık Karabağ'da bugünkü çoğunluk durumuna ulaşması ise Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB) yönetimi altında gerçekleşmiştir (Gürel, 1992: 182). Ermenilerin bölgedeki nüfus yoğunluğunun artması, bölgeye yerleştirildikleri ilk yıllardan itibaren çeşitli dönemlerde bölgenin denetimini ele geçirmek amacıyla Türk yerleşim alanlarına saldırılar düzenlemeleri ve Dağlık Karabağ toprakları üzerinde hak iddia etmeleri sonucunu doğurmuştur.

Dağlık Karabağ konusu, Azerbaycan ile Ermenistan arasında tarihi geçmişe dayanan siyasi bir anlaşmazlık olarak Sovyetler Birliği'nin dağılmasından hemen öncesine kadar gündemde olmuş, SSCB'nin dağılmasından sonra da iki bağımsız devlet arasında sıcak çatışmaya sebep olan bir soruna evrilmiştir. En son SSCB'nin içine düştüğü durumdan ve Soğuk Savaş koşullarının ortadan kalkmaya yüz tutmasından cesaret alan Ermeniler 1987 yılında Karabağ ile ilgili isteklerini gündeme getirmiş ardından da 1988'de gösteriler düzenleyip Dağlık Karabağ'da yaşayan Azerbaycan Türklerine yönelik saldırılar gerçekleştirmişlerdir. Olayların boyutları giderek büyümüş, Ermenistan'da yaşayan Azeri Türkler dahi katledilip göçe zorlanmıştır. Azerbaycan 1989 yılı ortalarında Dağlık Karabağ üzerinde

doğrudan egemenlik ilan etmiş, aynı yılın sonlarında Ermeniler tarafından Dağlık Karabağ'ın Ermenistan ile birleştiği açıklanmıştır. Sürecin devamında SSCB'nin dağılması ve her iki ülkenin bağımsızlığını ilan etmesi Dağlık Karabağ sorunu sıcak çatışmaya dönüştürmüştür. Azerbaycan Cumhurbaşkanı Muttalibov'un, bölgeyi doğrudan doğruya Cumhurbaşkanlığı'na bağladığını açıklaması yeni bir Ermeni saldırı harekâtını başlatmıştır. Ermeni milisler 26 Şubat 1992 tarihinden itibaren saldırıya geçmiş, bir soykırım boyutuna ulaşan katliam gerçekleştirmişlerdir (Gürel, 1992: 183).

İlk saldırı, 1991'in Aralık ayından beri Ermeni ablukası altında olan Hocalı'da<sup>2</sup> 25 Şubat'ı 26 Şubat'a bağlayan gece Sovyetler'den kalan 366. Rus Motorize Alayı'nın desteği ile Ermeni askerleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Resmi rakamlara göre saldırıda 106'sı kadın, 63'ü çocuk, 70'i yaşlı olmak üzere toplam 613 kişi katledilmiş; 76'sı çocuk olmak üzere 487 kişi ağır yaralanmıştır. Halen 150'si kayıp olan 1.275 Azerbaycan Türkü esir alınarak korkunç işkencelere maruz tutulmuştur<sup>3</sup>. Hocalı Katliamı, Karabağ Savaşı'nın yaşandığı bölgelerde büyük bir korku ve endişeye sebep olmuş, Azeri Türkleri kısa sürede Karabağ ve çevresindeki yerleşim yerlerini terk etmek zorunda kalmıştır. Ermeni Birlikleri Hocalı'yı ele geçirdikten sonra Azerbaycan'ın Şuşa, Laçın, Kelbecer, Ağdere, Ağdam, Fuzuli, Cebail, Kubatlı, Zengilan ve Horadiz vilayetlerini de ele geçirmiş, 1 milyon Azerbaycan Türkü işgal edilen topraklardan göç etmek zorunda kalmıştır (Kavak, 2014: 7-8). Uluslararası örgütlerin devreye girmesi sonucu Ermenistan ve Azerbaycan arasında 12 Mayıs 1994'te ateşkes antlaşması imzalanmış, ancak Dağlık Karabağ konusundaki uzlaşmazlık bir sonuca vardi- rılamamıştır. Üzerinden 25yıl geçmesine rağmen hukuki olarak Azerbaycan'a ait olan Dağlık Karabağ toprakları Ermenistan işgali altında bulunmaktadır. Bu, Azerbaycan topraklarının yüzde 20'den fazlasının halen işgal altında olduğu anlamına gelmektedir.

Karabağ Savaşı ve Dağlık Karabağ sorunu bağımsızlığın ilk yıllarından itibaren Azerbaycan sinemasında sıkça ele alınan konulardan biri olmuştur. Azerbaycanlı sinemacılar uluslararası hukukun ihlaline, ülke topraklarının işgal edilmesine, insan haklarının yok sayılmasına, Dağlık Karabağ'da ya da ülkenin farklı

<sup>2</sup> Katliamın yaşandığı tarihte Hocalı, Azerbaycan Silahlı Kuvvetleri'nin koruması altında değildir; savunmasız bir durumda, elinde hafif silahlar olan yaklaşık 150 kişi tarafından korunmaktadır. Zira Gorbaçov'un Temmuz 1990'da çıkardığı bir kanun ile Sovyetler Birliği'nin bütün bölgelerinde av silahları da dâhil olmak üzere tüm silahlar toplatılmıştır.

<sup>3</sup> Gayri resmi rakamlara göre katledilen Azerbaycan Türkü'nün sayısı 1.300, yaralı sayısı 1.000'in üzerindedir.

yerlerinde yaşanan olaylara, savaşa, kan ve gözyaşına karşı duyarsız kalmamış, içinde yer aldıkları toplumun karşı karşıya olduğu en önemli siyasi sorunu filmleri aracılığıyla yansıtmaya çalışmışlardır.

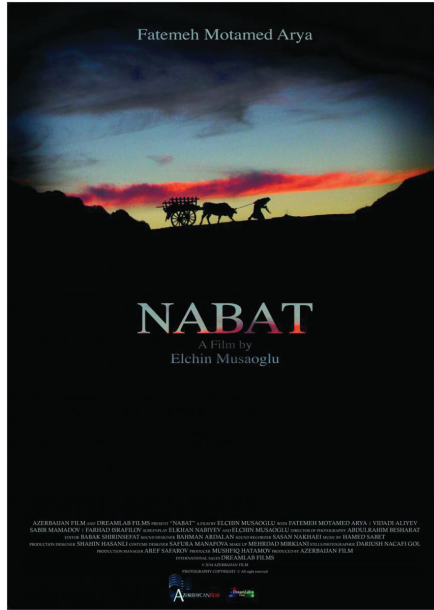
Ermenistan'ın Karabağ topraklarını işgal etmesinden kaynaklanan gergin ortamı, işgalin iç yüzünü, savaşı ve savaş dolayısıyla yaşanan olayları konu edinen çok sayıda film çekilmiştir. Bu doğrultuda çekilen ilk film, SSCB'nin dağılmasından önce Rasim İsmayılov'un 1990 yılında Rusça çektiği "Tele/ Tələ" isimli filmidir (Kırık, 2014: 367). İsmayılov filmde, egemen çevrelerin 1990'lı yıllarda Karabağ'da yaşanan olaylara karşı ihmalkâr ve kayıtsız tavrını eleştirel bir dille yansıtmıştır. Bu filmden sonra Azerbaycan sinemasında çekilen ve Karabağ Savaşı'nı konu alan uzun metraj filmler şunlardır:

Tablo 1

*Karabağ Savaşı'nı Konu Alan Uzun Metraj Filmler*

Yıl	Filmin Adı	Filmin Orijinal Adı	Filmin Yönetmeni
1993	Çılgık	Haray	Oruc Qurbanov
1993	Feryat	Fəryad	Ceyhun Mirzəyev
1993	Laçın Koridoru	Laçın Dəhlizi	Kuban Uğur İlhan
1995	Ümit	Ümid	Gülbəniz Əzimzadə
1995	Beyaz Atlı Oğlan	Ağ Atlı Oğlan	Ənvər Əbluc
1997	Canavar Yavrusu	Canavar Balası	Mərahim Fərzəlibəyov
1998	Sarı Gelin	Sarı Gəlin	Yavər Rzayev
1998	Aile	Ailə	Rüstəm İbrahimbəyov, Ramiz Həsənoğlu
2004	Arkada Kalmış Gelecek	Arxada Qalmış Gələcək	Rüfət Əsədov
2005	Rehin	Girov	Eldar Quliyev
2006	Yalan	Yalan	Ramiz Əzizbəyli
2007	Geri Döneceğiz	Biz Qayıdacağıq	Elxan Qasımov
2008	Günaydın Meleğim	Günaydın Mələyim	Oktay Mir Kasım
2008	Kale	Qala	Şamil Nəcəfzadə
2010	Bellek	Yaddaş	Vahid Mustafayev
2012	Dolu	Dolu	Elxan Cəfərov
2012	Hoca	Xoca	Vahid Mustafayev
2014	Ben Eve Dönüyorum	Mən Evə Qayıdıram	Samir Kərimoğlu
2014	Nabat	Nabat	Elçin Musaoğlu
2015	Kanlı Ocak	Qanlı Yanvar	Vahid Mustafayev
2015	Eksik Anılar	Yarımqıq Xatirələr	Elxan Cəfərov
2016	Özel Harekâtçı İbad	Xüsusi Təyinatlı İbad	Natiq Novruzov

Karabağ Savaşı'nı ele alan filmlerin bir kısmı savaşı ve savaş ortamında yaşananları doğrudan doğruya yansıtırken bir kısmı da belirli kişiler üzerinden dolaylı olarak ortaya koymaktadır. Genel anlamda değerlendirildiğinde filmlerin birçoğu yaşanmış gerçek olaylara dayandığından ya da tarihi gerçeklere uygun olarak çekildiğinden ideolojik boyutları son derece güçlü niteliklere sahiptir. Karabağ Savaşı'nı konu alan 2014 yapımı Nabat da, bu anlamda öne çıkan filmlerden biridir.



Resim 1. Nabat Filminin Afişi

## 2. Yöntem

Bu çalışma; Nabat filminin ideolojik arka planın çözümlenmesine ve bu söylemin ifade biçiminin saptanmasına yönelik betimsel bir araştırma olup genel tarama modeli ile hazırlanmış, veri analizleri ise eleştirel söylem çözümleme tekniği ile yapılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Tarama modeli aracılığıyla, nesnenin ya da kişinin doğrudan kendisi incelenebileceği gibi, önceden oluşturulmuş yazılı belge ve istatistikler, resimler, ses ve görüntü kayıtları gibi çeşitli kayıtlara ve alandaki kaynak kişilere başvurularak, elde edilecek dağıntık veriler, kişisel gözlemlerle bir sistem içinde bütünleştirilerek yorumlanır (Karasar, 2005: 77).

Tarama modellerinde, araştırmanın ele aldığı ve genellikle doğal çevre içinde oluşan mevcut olay, durum, kişi ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu biçimde tanımlanıp ortaya konulmaya çalışılır. Bu tür araştırmalarda değişkenleri deneysel ve fiziki olarak herhangi bir şekilde değiştirme ya da etkileme çabası gösterilmez. Olayların meydana gelmesini ya da gelmemesini kontrol etme diye bir durum da söz konusu değildir. Gerçekte üzerinde araştırma yapılan olaylar ve davranışlar, bu çalışmalar yapılmaya bile aynı şekilde devam etmektedir (Kaptan, 1998: 59-60).

Bilinmek istenen şey vardır ve önemli olan onu değiştirmeye kalkmadan uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir.

Bu bağlamda, çalışmanın araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan genel tarama modeli ile yerli ve yabancı çeşitli kitap, dergi, tez, makale ve internet sitelerinden yararlanılmıştır. Filmle ilgili genel bilgiler, IMDb (Internet Movie Database / İnternet Film Veri Tabanı) internet sitesinden alınmıştır.

Çalışma kapsamında elde edilen verilerin analizi söylem çözümleme yöntemi ile yapılmıştır. Söylem çözümleme yöntemi (discourse analysis) genel hatlarıyla, içerik çözümleme yönteminin tersine frekans (sıklık) araştırmayan, ele alınan eserlerin arka planındaki söylem üzerinde duran bir yöntemdir. Özellikle kitle iletişim araçlarının günümüz toplumunu ciddi boyutta etki altına alması ile giderek yaygınlaşan bir araştırma yöntemidir. Söyleme yaklaşım biçimleri ve kullandıkları yöntemlerle birbirinden ayrılan; Teun A. van Dijk, Ruth Wodak, Jacques Derrida, Jacques Lacan, Norman Fairclough, Ernesto Laclau, Paul-Michel Foucault ve Hans-Georg Gadamer gibi birçok teorisyenin çalışmalarıyla şekillenen söylem çözümleme yöntemleri bulunmaktadır (Zor, 2017: 879).

Teun A. van Dijk'ın geliştirdiği eleştirel söylem çözümlemesi, çoğunlukla medya ürünlerinin incelenmesinde kullanılan ve bu doğrultuda öne çıkan bir veri analiz yöntemidir. Medya ürünlerinin anlaşılma ve yorumlanma süreçlerini ele alır. Van Dijk'ın eleştirel söylem çözümlemesi en genel şekliyle, söylem düzlemindeki makro ve mikro yapılar aracılığıyla yapılmaktadır. Bu çalışmada, makro ve mikro yapıları oluşturan tüm unsurlar genel hatlarıyla ele alınmış Nabat isimli film bu şekilde incelenmiştir. Filmin analiz birimini, Karabağ Savaşı'nı somutlayan unsurlar oluşturmaktadır. Filmde yer alan görüntü ve diyalogların yanı sıra karakterlerin tutum ve davranışları, mekân ve dekorların kullanımı hatta ses ve efektler, Karabağ Savaşı'na yaklaşım çerçevesinde analiz edilmiştir.

### 3. Bulgular ve Yorum

#### 3.1. Azerbaycan Sinemasında Karabağ Savaşı ve Nabat

Yönetmenliğini Elçin Musaoğlu'nun yaptığı, senaryosunu Elçin Musaoğlu ile Elxan Nəbiyev'in yazdığı ve Fatemeh Motamed-Arya ile Vidadi Aliyev'in rol aldıkları Nabat, 71. Venedik Film Festivali'ndeki ilk gösteriminden sonra onlarca festivalde gösterilmiş, çok sayıda uluslararası ödüle layık görülmüştür. Film, savaşın yıkıcı varlığını hissettirmeye başladığı Dağlık Karabağ'ın bir köyünde yaşayan Nabat isimli yaşlı bir kadının hikâyesini anlatmaktadır. Nabat ve eski bir ormancı olan hasta kocası İskender, köyün dışında bir evde yaşam mücadelesi vermektedir. Biricik oğullarını savaşta kaybeden yaşlı çift, Ağca isimli ineğin sütünü satarak geçinmeye çalışmaktadır. Savaşın gölgesi gittikçe yaklaşınca köy sakinleri yavaş yavaş köyü terk etmeye başlar. Köyün boşaltılması talimatına rağmen savaşta ölen oğlunun mezarını ve köyü terk etmemekte direnen Nabat, köy halkının gidişi sonrasında önce kocasının ölümü, ardından da ineği Ağca'nın kaybolmasıyla yapayalnız kalır. Bundan sonra etrafında dolanıp duran ve yavrularından dolayı köyü terk edemeyen dişi kurt gibi boşaltılmış köyde bir başına hayatta kalmak zorundadır.



Resim 2. Nabat'ın hasta yatağından kalkamayan kocası *İskender*

Elçin Musaoğlu Nabat'ta, savaşın sebep olduğu çok zor koşullar altında yaşam mücadelesi vermek zorunda kalan yaşlı bir kadının melankolik ve trajik resmini gözler önüne sermiştir. Bunu yaparken filmde savaşa ve ölüme görün-



meyecek kadar az yer vermiş buna rağmen her ikisinin etkisinin de tüm film boyunca güçlü bir şekilde hissedilmesini sağlamıştır. Sorunu, didaktik bir bakış açısıyla ele almak ve savaşı silahların, bombaların, çatışmaların, kan ve ölümün gölgesinde sunmak yerine sıradan insanların yaşadığı dram üzerinden dolaylı bir anlatıya başvurarak anlatmıştır. Bu şekilde filmin ortaya koyduğu söylem, seyirci üzerinde çok daha büyük bir etki yarattığı gibi ideolojik olarak da güçlü bir yapı ortaya çıkarmıştır.

Filmin başında çok az yer verilen konuşmalar yarısından sonra tamamen sessizliğe dönüşmüş, bir tek kişi ile yürütülen aksiyon diyalogun olmadığı görüntülerle devam ettirilmiştir. Savaş ve onun yıkıcı etkisi filmde dikkat çekici bir sessizlikle yansıtılmıştır. Sükûnun sesinin, seyircinin yüreğine etkili bir biçimde dokunması hedeflenmiştir. Bu sayede, Nabat'ın savaştan kaynaklanan her şeyi büyük bir sükûnetle karşılaması, karakterden beklenen tepkilerin bizzat seyirci tarafından hissedilip yaşanmasını sağlamıştır.

Filmin temel konusunu Karabağ Savaşı oluşturmalarına rağmen aksiyonun nerede ve ne zaman geçtiğine, savaşın hangi savaşa olduğuna dair hiçbir somut bilgi verilmemiştir. Yalnızca bir sahnede aksiyonun geçtiği köyün adının Çınarlı olduğu belirtilmiş, bunun dışında savaşla bağlantılı olarak yaşanan her şeyin belirsiz kalması tercih edilmiştir. Bu yolla bir anlamda Karabağ Savaşı üzerinden tüm savaşların arka planında yaşanan her şeyin aslında birbirinin aynı olduğu vurgulanmaya çalışılmıştır. Böylece de savaşın kendisinden çok insan hayatına yaptıkları üzerinde durulmuş, bütün bunlar tüm savaşların en büyük mağduru olan kadın ve ana üzerinden anlatılmıştır.

Filmde kullanılan her türlü anlatı unsuruyla savaşın yıkıcı ve yok ediciliğine vurgu yapılmıştır. Hâkim olan sessizlik ve sükûnet haline rağmen genel olarak savaşın varlığı ve olumsuz etkileri film boyunca belirgin şekilde hissedilebilmektedir. Savaştan kaynaklanan tehlike ve panik hissi filmin genel atmosferini bir anda değiştirmektedir. En son gidişinden birkaç gün sonra köye tekrar giden Nabat, kelimenin tam anlamıyla köyün bir gecede terk edildiğini fark eder (Andrew, 2016). Çamaşır iplerinde asılı çamaşırlar, masalarda yarım bırakılmış yiyecekler, süt dolu sürahiler, açık kapılar, oyuncaklar, giyecekler ve gündelik yaşama ait her şeyin yerli yerinde öylece bırakılmış olması bu terk edişin ne kadar ani, hızlı ve korku dolu olduğunu göstermektedir.



*Resim 3. Köyün boşaltılması karşısında Nabat'ın çaresizliği*

Filmde köyün işgal nedeniyle boşaltılması, Azerbaycan Cumhuriyeti'nin Karabağ Savaşı'ndan kaynaklanan önemli sorunlarından biri olan, “kaçkın (mülteci)” ve “mecburi göçkün (zorunlu göç)” şeklinde ifade edilen “yerlerinden edilmiş kişiler” sorununu da gözler önüne sermektedir. Karabağ Savaşı kapsamında Azerbaycan topraklarının %20'sinin Ermenistan tarafından işgal edilmesi dolayısıyla 1 milyona yakın Azerbaycan Türk'ü yaşadığı toprakları terk etmek zorunda kalmıştır. Karabağ'dan 192.300 kişi, Laçın'dan 59.500 kişi, Şuşa'dan 29.500 kişi, Kelbecer'den 50.500 kişi, Ağdam'dan 158.000 kişi, Fuzuli'den 100.000 kişi, Cebrail'den 51.600 kişi, Kubatlı'dan 30.300 kişi, Zengilan'dan 33.900 kişi olmak üzere toplam 676.100 kişi Ermenistan tarafından işgal edilen topraklarını terk etmek mecburiyetinde bırakılarak zorunlu göçmen durumuna düşürülmüştür (Yeşilot, 2006: 86). Azerbaycan'da yerlerinden edilmiş kişilerin yaklaşık % 90'ı Dağlık Karabağ bölgesi ve çevresindeki yedi bölgedendir. Bunların % 50,4'ü kadın, % 46,6'sı erkektir. Çocuklar nüfusun % 40,8'ini, yaşlılar ise % 10,1'ini oluşturmaktadır (Demirtepe, 2011: 81).

Filmde önce köylülerin köyü terk etmesi, ardından sırasıyla İskender'in ölümü ve inek Ağca'nın kaybolması savaşın Karabağ topraklarında sebep olduğu durumun ve dolayısıyla yerlerinden edilmiş insanlar sorununun sembolik birer ifadesidir. Savaş, Karabağ topraklarında yaşama dair ne varsa birbiri ardına alıp götürmüş geride koskocaman bir yalnızlık ve boşluk bırakmıştır. Bu durum boş köy sokaklarının, yolların, genel olarak çevrenin ve Nabat'ın gösterildiği yukarıdan yapılan genel plan çekimleriyle seyirciye aktarılmıştır. Özellikle İskender'in ölümünden sonra Nabat'ın köye gidiş görüntülerinde bolca vinç (crane) kamera



hareketi kullanılmış, kameranın yavaş bir şekilde yükselerek terk edilmiş köy sokaklarında Nabat'ı bir başına üstten göstermesiyle yalnızlık ve çaresizlik vurgusu yapılmıştır.



*Resim 4. Köyün terk edilmişliği*

Köylülerin köyü terk etmesinden sonra Nabat'ın köydeki evleri dolaşıp tüm gaz lambalarını yakması bir bakıma köyün terk edilmediğini, savaşa ve yaşanılanlara rağmen Azerbaycan Türklerinin Dağlık Karabağ topraklarında hala var olduğunu, bir süreliğine boşaltılmak zorunda kalınan topraklardan vazgeçilmediğini ve oradaki tüm haklarının her zaman saklı kalacağını vurgulama amacı taşımaktadır. Nabat'ın, bir ritüeli andıran bu davranışı, köyü -sembolik anlamda Dağlık Karabağ topraklarını- canlı tutmaya da topraklara yeniden hayat verme gayreti içermektedir. Köyün terk edilmesinden sonra fotoğraf stüdyosuna gidip oğlu Murat'ın kayıp fotoğrafını arayan Nabat'ın etrafa saçılmış fotoğraflara özlemlerle bakması da aynı doğrultudadır. Birbiri ardına görüntüye giren fotoğraflar aracılığıyla savaşla birlikte kaybolmuş bir dünyayı yakalama ve ele geçirme arzusu ortaya koyulmaktadır.

Nabat bir yönüyle savaşın acılarını en derinden yaşayan, tüm savaşların tek kaybedeni kadınların ve anaların filmidir. Kadınlar savaşta silahla karşılaşmış çatışmayı yaşamasa da babalarını, kardeşlerini, kocalarını, çocuklarını kaybedebiliyorlar. Bu yüzden savaş herkesten alıp götürdüğünün, yok ettiklerinin

daha fazlasını kadınlardan götürüyor. Nabat da en değerli varlığını, biricik oğlunu elinden alan savaşın bir kadın ve anaya yaşattıklarını da bulmak mümkündür. Bir ana olarak ümidi, hayatının manası ve yaşam sevinci kaybolmuş olan Nabat, her şeye rağmen yalnız başına kaldığı zaman dahi çevresine hayat ve canlılık verme gayreti içerisindedir. Köy boşaltıldıktan sonra sık sık köye gitmesi bile bu gayretin bir göstergesidir.



*Resim 5. Nabat'ın yalnızlığı*

Başarılı görüntü yönetmenliğinin bir ürünü niteliğindeki tabloyu andıran onlarca çekimin yer aldığı filmde görüntüler aracılığıyla bolca simgesel anlatıma başvurulmuştur. Örneğin; köyün terk edilmişliği dalından kopup yerlere düşen cennet elmalarıyla (hurmalarıyla), yere dökülmüş sütle, devrilmiş boş süt sürahileriyle anlatılmış; İskender'in ölümü seyirciye direkt gösterilmek yerine Ağca isimli ineğin sütünün kesilmesi, terk edilmişliğin göstergesi niteliğinde pencerenin çarpması, boş süt kovanının devrilmesi gibi farklı simgesel anlatımlarla yansıtılmıştır. Kameranın hareketleri çoğunlukla yavaş ve bilinçli bir şekilde kullanılmıştır. Film boyunca bir göz gibi kullanılan hareketsiz kameranın yaptığı uzun statik çekimlerle anlatıya görsel katkı sağlanmıştır. Sabit çerçevenin aktardığı görüntü, karakteri kısa süreli gösterip daha çok uzama ait bilgiler verecek biçimde ayarlanmıştır. Öyle ki, kamera sık sık hareket halindeki oyuncuyu takip etmek yerine çevreye odaklanıp sonrasında yeniden çerçeve içine giren oyuncuya doğru ilerletilmiştir. Bunun dışında çoğunlukla atmosferi yansıtacak nitelikte uzun süreli genel plan çekimler tercih edilmiş, yakın çekimlere çok az yer verilerek detay çekimlerden özellikle uzak durulmuştur. Bu yolla savaşın insan hayatına ve insanın dünyasına yaptıkları, etkili bir görsellikle yansıtılmıştır. Filmin hemen hemen

tamamında doğal ışığın kullanılması da bir bakıma aynı doğrultuda, seyircinin gözlerinin önünden kayıp giden dünyanın sergilenmesi amacıyla tercih edilmiştir (Andrew, 2016).

#### 4. Sonuç

Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonra geçmişi uzun yıllara dayanan Dağlık Karabağ sorunu Ermenistan'ın Azerbaycan'a ait Dağlık Karabağ topraklarını işgal etmesiyle farklı bir mecraya taşınmıştır. Bu süreçten sonra üzerinden geçen zamana rağmen herhangi bir çözüme kavuşturulamayan sorun, Azerbaycan sinemasında birçok filme konu olmuştur. Bu doğrultuda çekilen ve yönetmenliğini Elçin Musaoğlu'nun yaptığı *Nabat*, konuyu ele alış biçimiyle dikkat çekici bir örnektir. Savaş ortamını sivil halk üzerinden anlatan film, Dağlık Karabağ'ın işgal edilmesinden kaynaklanan toplumsal ortamı yansıtmakta, işgal sürecinde cephedeki sıcak çatışmalar yerine savaşın arka planına ve savaş dolayısıyla yaşanan olaylara değinmektedir.

*Nabat*'ın Karabağ Savaşı'nı sunum şekli yer yer muğlak bir yaklaşımla yapılmıştır. Aksiyonun geçtiği coğrafya, zaman ve değinilen savaşla ilgili çok somut bir bilgi verilmemiş, küçük ipuçlarıyla seyircinin anlamasına bırakılmıştır. Bu yolla özde Karabağ Savaşı olmak üzere tüm savaşların yarattığı tahribat ve yaşattıkları bakımından birbirinin aynı olduğu vurgulanmaya çalışılmıştır. O yüzden filmde savaşanlar yerine savaştan etkilenenler üzerinde durulmuş bu noktada da savaşın en büyük mağduru olan kadın/ana özellikle ön plana çıkarılmıştır. Savaşın insanlar üzerindeki yıkıcı ve yok edici etkisi, yaşlı bir ananın tek evladını ondan alarak hayatla bağlarını koparan, umutlarını yok eden korkunç bir tahribat ekseninde sunulmuştur. Savaş, çatışma ya da silah gösterilmeden; savaşın yok ettiği hayatlar, ölüm gösterilmeden; savaşın sebep olduğu acılar ise kan ve gözyaşı gösterilmeden anlatılmıştır. Buna rağmen hem savaşın hem de ölümün varlığı bariz şekilde hissedilmektedir.

Filmde Karabağ Savaşı'nın sunumuyla bağlantılı olarak üzerinde durulan önemli noktalardan biri de zorunlu göçtür. Savaştan ve Azerbaycan topraklarının Ermenistan tarafından işgal edilmesinden dolayı yüz binlerce Azerbaycan Türkünün yaşadığı toprakları terk etmesine, *Nabat*'ın yaşadığı köyün bir gecede boşaltılmasıyla sembolik olarak dikkat çekilmiştir. Bu yönüyle insanların kendilerine ait toprakları terk etme süreci ve bu süreçte yaşadıkları dram etkili bir şekilde yansıtılmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra, savaşın sadece insanları yersiz yurtsuz bırakmasını değil aynı zamanda Karabağ topraklarında yaşama dair ne varsa birbiri ardına alıp götürerek geride koskocaman bir ıssızlık ve boşluk bıraktığı da söylem olarak öne çıkarılmıştır.



*Resim 6. Nabat'ın Köyü Canlı Tutma Gayretleri*

*Bu bağlamda, filmde savaş ve işgal dolayısıyla terk edilmek zorunda kalınan Dağlık Karabağ topraklarından hiçbir şekilde vazgeçilmediği ve bu toprakları canlı tutma, topraklara yeniden hayat verme ereklere de vurgulanmıştır. Nabat'ın, boşaltılan köy evlerini dolaşarak gaz lambalarını yakıp pencere önlerine bırakması ya da fotoğrafçıya etrafa saçılmış halde gösterilen fotoğraflar aracılığıyla savaşın yıkıp yok ettiği dünyaya duyulan özlemin yansıtılması bu düşüncenin bir ifadesi niteliğindedir.*

Genel anlamda hüznü ve melankolik bir atmosfere sahip olan Nabat, özellikle savaş, zorunlu göç, ait olma hissi ve analık bağlamında içerdiği sembolik anlatıyla sevgiye ve yaşama dair kararlı bir yaklaşım sergilemektedir.



## Kaynakça

Andrew, J. (2016). Elchin Musaoglu: Nabat. *KinoKultura, Issue 52*. Erişim adresi: <http://www.kinokultura.com/2016/52r-nabat.shtml>

Dedeyev, B. (2008)., Karabağ savaşı siyasi hukuki ekonomik analiz. Osman Nuri Aras (Ed.), Dağlık Karabağ sorununun tarihi arka planına bakış (s.15-33) içinde. Bakü: Kafkasya Araştırmaları Enstitüsü Yayınları.

Demirtepe, M. T. (2011). Dağlık Karabağ sorunu dar alanda büyük oyun (Teknik rapor). Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu USAK Raporları 11-07, Ankara: USAK Yayınları.

Gürel, Ş. S. (1992). Karabağ sorunu üzerine bir not. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 47 (1), 181-185.

İşyar, Ö. G. (2004). *Bölgesel ve global güvenlik çıkarları bağlamında Sovyet-Rus dış politikaları ve Karabağ sorunu*, İstanbul: Alfa Yayınları.

Kaptan, Saim (1998). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri, Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Karasar, Niyazi (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kavak, Z. H. (2014). 22. yıldönümünde Hocalı katliamı. İstanbul: İHH İnsani ve Sosyal Araştırmalar Merkezi.

Kırık, A. M. (2014). Toplum ve siyaset ilişkisi bağlamında Azerbaycan sinema tarihi. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 11 (41), 357-370.

Nabat. (2018, 10 Şubat). Erişim adresi: [https://www.imdb.com/title/tt3977898/?ref\\_=nm\\_knf\\_t1](https://www.imdb.com/title/tt3977898/?ref_=nm_knf_t1)

Yeşilot, O. (2006). Karabağ Savaşı'nın sessiz ve mağdur tanıkları. Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi *Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 85-92.

Zor, L. (2017). Van Dijk'ın eleştirel söylem analizinin sinema filmlerine uygulanması ve Kazakistan sineması'ndan örnek bir film çözümlemesi: Stalin'e hediye. *Akademik Bakış Dergisi*, 61, 877-899.

## KEMAN EĞİTİMİNDE ÇAĞDAŞ TÜRK MÜZİĞİ ESERLERİNİN SESLENDİRİLMESİNDE HAZIRLAYICI ALIŞTIRMALARIN ETKİLİLİK YÖNÜNDEN İNCELENMESİ<sup>1</sup>

Gökalp PARASIZ<sup>2</sup>

Aytekin ALBUZ<sup>3</sup>

### Öz

Bu çalışmada, keman öğretiminde kullanılmakta olan Çağdaş Türk Müziği eserlerinin seslendirilmesine yönelik oluşturulan hazırlayıcı alıştırmaların, etkililik yönünden incelenmesi ele alınmıştır.

Keman öğretiminde kullanılmakta olan çağdaş Türk müziği eserlerinin seslendirilmesine yönelik oluşturulan hazırlayıcı alıştırmaların etkililik düzeylerini ölçmek amacıyla, ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bu modele ilişkin; kontrol ve deney grubu ortalama farklılıkları için eşleştirilmiş “t” testi uygulanmış olup; elde edilen istatistiksel verilere göre, deney grubunun aritmetik ortalamalarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiş ve bu sonuca göre oluşturulan hazırlayıcı alıştırmaların etkililiğinin yüksek olduğu kanaatine ulaşılmıştır. Bestecilerin oluşturacakları çağdaş Türk müziği eserlerinin seslendirilmelerini kolaylaştırıcı özellikte alıştırma ve etütleri, eserle birlikte hazırlamaları ve ayrıca keman öğretimi sürecinde kullanılacak bir ders kitabı olarak eğitim ve öğretime kazandırmaları yararlı görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Çalgı Eğitimi, Çağdaş Türk Müziği, Keman Eğitimi

<sup>1</sup> Bu çalışma, Gökalp Parasız’a ait “Keman Öğretiminde Kullanılmakta Olan Çağdaş Türk Müziği Eserlerinin Seslendirilmesine Yönelik Olarak Oluşturulan Hazırlayıcı Alıştırmaların İşgörüsellik ve Etkililik Yönünden İncelenmesi” isimli doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Ü., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, gokalp.parasiz@balikesir.edu.tr

<sup>3</sup> Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, aytekina@gazi.edu.tr

## The Analysis on the Effectiveness of Preparatory Exercises in the Vocalization of the Contemporary Turkish Music Works in Violin Education

### Abstract

In this research, the preparation exercises prepared for the vocalization of contemporary Turkish music works which are used in violin teaching are examined in terms of effectiveness.

A pretest-posttest control group model was used in order to evaluate the effectiveness levels of the preparatory exercises for the vocalization of contemporary Turkish music works used in violin teaching. Related to this model; the paired “t” test was applied for the average differences of control and test group; according to the obtained statistical data, the significant differences were found in the arithmetic average of the experimental group and according to the result, it was concluded that the effectiveness of the preparatory exercises was high. As a result, it can be said that preparing the works with practices and exercises to facilitate the vocalization of contemporary Turkish musical compositions created by composers and also the presentation of the total study data as a course book that can be used in the process of violin teaching in education will be beneficial.

**Keywords:** Instrument Education, Contemporary Turkish Music, Violin Education.

### 1. Giriş

Eğitim, bireyi temel alan ve bireyin gelişim sürecindeki gerekli bilgi, beceri ve davranışları doğru biçimde kazanmasını sağlayarak, bireyi hayata hazırlamayı amaçlayan en temel yapıdır. Çalgı Eğitimi, “Çalgı çalmanın gerçekleşmesi ve çalgıdan ses üretebilmek için bireyin davranışlarında teknik ve estetik nitelikli olumlu yönde davranışlar geliştirmek amacıyla uygulanan süreçlerin tümüdür. Bu süreç içerisinde, beceriler kazanılır ve geliştirilir” (Derican, 2008: 1). Çalgı eğitimi, müzik öğretmeni adayı için çok önemli ve temel bir boyuttur. Birey, alacağı çalgı eğitiminin yardımıyla; oluşturacağı eğitim müziği dağarcığı dışında, ulusal ve evrensel düzeydeki müzik yapıtlarından derlenmiş seçkin bir dağara da sahip olacak ve en iyi biçimde mesleki yaşantısına hazırlanacaktır (Albuz, 2001: 8). Çalgı eğitimi yoluyla öğrenci; yeteneğini geliştirir, müzikle ilgili bilgilerini zenginleştirir ve müzik beğenisini yüksek bir düzeye çıkarmaya çalışır. Ayrıca çalgı eğitimi yoluyla öğrenciler müziksel işitmelerini, müzikalitetlerini, yorumculuklarını ve birlikte müzik yapma yeteneklerini geliştirip, düzenli ve disiplinli çalışma alışkanlıkları edinirler. Ulusal ve evrensel müzik sanatını çalgı eğitimi

yoluyla tanıma fırsatı bulup, izledikleri konserler ile eleştirme gücü kazanırlar (Tanrıverdi, 1997: 23). Çalgı eğitiminde kullanılacak olan eserler, enstrümanın yapısına uygun olarak belirlenmeli ve evrensel müzikler kadar ulusal müziklerimizde çalgı eğitiminde kullanılmalıdır. Öğrencilerin teknik becerileriyle birlikte müzikal becerilerinin gelişmesinde en önemli araç, çalgıya yönelik olarak yazılan eserlerdir. Öğrencilerin sözü edilen becerilerinin geliştirilmesinde, çalgıya yönelik oluşturulan dağarcığın ve bu dağarcıktan seçilecek eserin büyük önemi vardır. Çünkü öğrencilerin istenen davranışları kazanabilmeleri bu eserleri icra etmeleriyle gerçekleşecektir (Bulut, 2008: 2). Çalgı öğretiminde seçilen repertuarda değişik müzik türlerinden en uygun ve en iyi örneklerle yer veren bir anlayış geliştirerek, yerelden evrensele uzanan müzikler tanıtılmalıdır (Özen, 1996: 20). Çalgı eğitimi üzerine yapılan araştırmalar ve yazılan görüşler ekseninde, çalgı eğitiminin ulusaldan evrensele yapılması görüşü ağırlıklı olmasına rağmen, bu alanda yapılan çalışmaların yetersiz olduğu ve aynı zamanda hazırda olanların bilinmediği veya popüler olmadığı, var olan eserlerin seslendirilmesinde de güçlükler yaşandığı görülmektedir. Müzik eğitimi anabilim dallarında uygulanmakta olan çalgı eğitiminin önemli kollarından biri de keman eğitimidir. Keman eğitimine erken yaşlarda başlanması büyük bir avantajdır. Çünkü çalgıya erken yaşlarda başlayan öğrenciler bedensel davranışları, daha az bir çabayla daha kısa sürede kazanmaktadırlar. Günümüzde güzel sanatlar liselerinin sayılarının atmasına ve buradan mezun olan öğrencilerin çoğunlukla müzik eğitimi anabilim dallarını tercih etmesine rağmen, yine de ülkemizde çalgıya geç yaşlarda başlandığı kaçınılmaz bir gerçektir. “Çalgı eğitimcileri çalgı derslerinde öğrencilerin yaratıcılıklarını kısıtlamamalı, onları dersin ve eserin gerektirdiği ölçüde serbest bırakarak müziksel yaratıcılıklarını geliştirme çabası içinde olmalıdır” (Özmenteş, 2004). Keman eğitimine teknik açıdan bakıldığında gerekli olan unsurlar, bedenün doğru biçimde duruşuyla başlar, devamında kemana ve yayı doğru tutmak, kol, bilek el ve parmakları doğru konuşturmak, sol el ve sağ el teknikleri gibi temel davranışlardan oluşur.

Türkiye’de uygulanmakta olan keman eğitimi, insan doğasına uygunluk, kemanın yapısına uygunluk, Türk müziğine dayalılık, evrensel müziğe açık oluş, çağdaş eğitim ilkelerine uygunluk, Türkiye’nin somut koşullarıyla uygunluk gibi ilkelerle temellendirilirse; çağdaş, sağlıklı bir yapıya ve işlerliğe kavuşturulabilir (Uçan ve Günay, 1980: 123).

Müzik eğitimcisi yetiştiren eğitim fakültelerinde sürdürülen keman eğitimi de Batı Müziği tekniklerine, “Fransız, Alman, İtalyan” gibi keman okullarının öğretim sistemine dayanmaktadır. Bu öğretim sistemleri ile yetişen müzik öğretmenleri sağlam bir tekniğe sahip olmakla birlikte Klasik Batı Müziği icrasında



sınırlı bir düzeye ulaşmakta, Geleneksel Türk Müziği icrası konusunda tamamen eksik kalmakta, dolayısıyla kendi müziğini icra edemediği için bu müziğe ait formlar ve makamsal ezgi yapısı hakkında sınırlı teorik bilgilerle yetinmektedir (Efe, 2007: 3). Genel müzik eğitiminin önemli bir boyutu olarak yaylı çalgı (keman) eğitiminde de, her düzeyde Türk Müziği kaynaklı yeterli sayıda ve nitelikte etüt ve eser yaratılıp, teknik ve müzikal birikim sağlanmadan, Türk Halk Müziği'nin yaylı çalgı (keman) eğitiminde kullanılmasında belli bir sistemin oluşmasından ve evrensel boyutlu Çağdaş Türk çalgı müziği yapıtlarının yaratılmasından söz etmek mümkün değildir (Çilden, 2002: 262). Geleneksel müziklerimizin kendine özgü zengin makamları keman eğitimi için değerli bir malzemedir. Bu malzemeden keman eğitiminde yeterince faydalanabilmek için makamsal etüt ve alıştırmalara ihtiyaç vardır. Mevcut makamsal keman etüt ve alıştırmaları nitelik ve nicelik bakımından yeterli değildir. Batı çalma tekniklerinde olduğu gibi; halk türkülerimizin kemanla çalınma yöntemlerinin sağlam biçimde geliştirilebilmesi için, Türk Halk Müziği'nin ritimsel ve makamsal özelliklerini yansıtan, dizi, iki ses (armonik), akor vb. teknik çalışmaların da geliştirilmesi gerekmektedir (Çilden, 1982: 58). Kemanda makamsal, geleneksel müziklerimize yönelik etüt ve alıştırmalar hazırlayabilmek için hem makamsal müziklerin hem de keman çalgısının özelliklerinin incelenmesi gereklidir (Erol, 2007: 2).

Alıştırmalar ve etütler, seslendirilecek olan eserin içindeki teknik davranışların ayrı ayrı ve daha iyi çalınabilmesini sağlamak için yazılmış parçalardır. Randel (2003), belirli zorlukları dışarıda bırakarak ve uzmanlıktaki efora konsantre olarak teknik gelişim için tasarlanmış parçalar olduğunu ve tek bir etüdün genellikle tek bir teknik problem üzerinde odaklandığını belirtmiştir (Randel, 2003: 301).

Çağdaş Türk keman eğitiminin temel ilkeleri:

1. İnsanın doğasına uygunluk,
2. Kemanın yapısına uygunluk,
3. İnsanın doğası ile kemanın yapısı arasındaki uygunluk,
4. Türk müziğine dayalılık / Türk müziğinden kaynaklanırlık,
5. Evrensel müziğe açık oluşluk / Evrensel müzikle etkinleşirlik,
6. Ulusal gereklere uygunluk / evrensel ölçütlere uyarlık,
7. Türkiye'nin somut ve çağdaş koşullarıyla tutarlılık,
8. Çağdaş eğitim ilkelerine uygunluk,

## 9. Bütünlük, işlerlik ve geçerlik (Akpınar, 2005: II).

Hedef; kendi müziklerimizi dünyaca anlaşılabilir ve iyi bir ifade gücüyle tanıtip, Türk akımlarını evrensellik boyutuna taşımak olmalıdır (Dikener, 2009). Bu araştırmada, keman eğitiminde kullanılmakta olan Çağdaş Türk Müziği eserlerinin seslendirilmesine yönelik olarak oluşturulan hazırlayıcı alıştırmaların, etkililik yönünden incelenmesi ele alınmıştır. Çağdaş Türk Müziği keman eserlerinin hem nitelik hem de nicelik bakımından arttırılması temennisi ile birlikte, seslendirilmelerinde güçlüklerin yaşanmaması bakımından, bu eslere yönelik alıştırma ve etütlerin de sistematik bir şekilde hazırlanması beklenen bir durumdur.

## 2. Yöntem

Araştırma, keman eğitiminde kullanılmakta olan Çağdaş Türk Müziği eserlerinin seslendirilmesine yönelik olarak oluşturulan hazırlayıcı alıştırmaların etkililik yönünden incelenmesi ile ilgilidir. Bu nedenle araştırmayı, deneme modeli ve bu modelin içinde bulunan ön test-son test kontrol gruplu model oluşturmaktadır.

Ön test-son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki gurup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol gurubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır. Modelde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçların buna göre düzeltilmesine yardım eder (Karasar, 2007: 97).

Bu tür bir araştırmada iç-geçerliği tehdit edebilecek tarih, olgunluk, test etme ve araç gibi kaynaklardan gelen hatalar ya da etkiler oldukça kontrol edilebilmektedir. Çünkü bu değişkenlerin deney ve kontrol gurubundaki etkileri aynı olacaktır (Kaptan, 1998: 85).

Örneklemler olarak farklı bestecilere ait 3 eser öğrenciler üzerinde sınanmak üzere önce ön test tekniği, ardından da karşılaştıkları güçlükleri gidermeye yönelik yapılacak olan çalışmaların etkililik durumunu ölçmek için son test tekniği uygulanmıştır.

Araştırmaya katılacak olan deney ve kontrol gurupları uzman görüşlerine göre belirlenmiş ve ayrıca bu guruplar oluşturulurken, Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğrenciler çalışmaya dâhil edilmiştir.

Uygulama öncesinde Türkiye'deki 8 üniversiteye ait güzel sanatlar eğitimi anabilim dallarındaki keman öğretim elemanlarının görüşlerine göre en çok seslendirilen 9 eser içinden, öğrencilerin lisans ve performans düzeyleri, ayrıca

eserlerin zorluk dereceleri göz önüne alınarak 3 eser belirlenmiş ve bu 3 eser 12 öğrenciye deney ve kontrol gurubunu oluşturacak şekilde dağıtılmıştır. Ön test-son test uygulamaları yapıldıktan sonra, istatistiksel verilerin elde edilmesi için eşleştirilmiş iki grup arasındaki farkların tespitine yönelik “t” testi (Paired-Samples) uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının istatistiksel değerlendirmeleri için hazırlanan değerlendirme ölçekleri için, geçerlik-güvenirlilik testi uygulanmıştır. Buna göre; Araştırmanın uygulama kısmındaki değerlendirme aşamasında, 5’li likert tipi değerlendirme ölçeği hazırlanmıştır. Bu ölçekteki soruların geçerliliğini ve güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach’s Alpha test istatistiği kullanılmıştır. Cronbach’s Alfa Katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme ölçütü;

$0.00 \leq \alpha < 0.40$  ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha < 0.60$  ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0.60 \leq \alpha < 0.80$  ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0.80 \leq \alpha < 1.00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Özdamar, 2002: 673).

Uygulanan test sonucunda;

Cronbach’s Alfa ( $\alpha$ ) = 0.792 Cronbach’s Alpha ( $\alpha$ ) = 0.800

Elde edilen bu sonuçlara göre bilgi toplama aracında kullanılan soruların güvenilirlik test sinamasında güvenilirliği ispatlanmıştır.

DeneySEL aşamanın ilk bölümünü oluşturan ön test için, deney ve kontrol gruplarına ait 12 öğrenciye, bir hafta önceden verilen eserler kamera önünde çaldirılarak kayıtları alınmıştır.

Araştırmanın devamında 5 uzman öğretici ile birlikte değerlendirmeleri yapılarak elde edilen veriler bir istatistik programına aktarılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine son test uygulaması için bir haftalık çalışma süresi verilmiş, bu süre içinde deney gurubuna, daha önceden hazırlanan ve esere yönelik olan alıştırmalar verilerek öğrenciler çalıştırılmıştır. Verilen sürenin sonunda, her iki gruba tekrar kamera ile kayıt yapılmıştır. Son testin bitirilmesiyle beraber, 5 uzman eğitimci ile ilgili kayıtların değerlendirmeleri yapılip istatistik programına aktarılmıştır.

Bu son aşama ile birlikte istatistiksel verilere ulaşılmış ve keman eğitiminde kullanılan çağdaş Türk müziği eserlerinin seslendirilmesine yönelik olarak oluşturulan hazırlayıcı alıştırmalar etkililik yönünden incelenmiştir.

Alıştırmaların etkililik düzeyinin tespiti için ön test-son test uygulamalarıyla elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak, aritmetik ortalama, standart sapma ve “p” anlamlılık değerleri bir *istatistik programından yararlanılarak elde edilmiş ve yorumlanmıştır*.

### 3. Bulgular

Tablo 3.1

*“Köçekçe” Deney Grubu Ön Test-Son Test Ortalamaları Farklılığı İçin Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları*

Köçekçe	Değişkenler (Kriterler)	n	$\bar{X}$	SS	sd	t	p<0,05
Deney Ön Test	Doğru Nota Çalabilme	6	10,00	3,333	10	-4,743	<b>0,001*</b>
Deney Son Test	Doğru Nota Çalabilme	6	15,00	0,000			
Deney Ön Test	Doğru Ritimle Çalabilme	6	11.50	2.415	10	-2.714	<b>0.024*</b>
Deney Son Test	Doğru Ritimle Çalabilme	6	14.50	3.689			
Deney Ön Test	Sağ Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme	6	13.50	3.333	10	-3.000	<b>0.015*</b>
Deney Son Test	Sağ Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme	6	16.00	0.000			
Deney Ön Test	Sol Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme	6	11.00	3.944	10	-9.000	<b>0.000*</b>
Deney Son Test	Sol Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme	6	15.50	2.838			
Deney Ön Test	Müzikal İfadeyle Kabul Edilebilir Bir Tempoda Çalabilme	6	9.50	3.689	10	-3.207	<b>0.011*</b>
Deney Son Test	Müzikal İfadeyle Kabul Edilebilir Bir Tempoda Çalabilme	6	13.50	3.375			
Deney Ön Test	Toplam Kriter Puanı	6	55.50	11.891	10	-8.093	<b>0.000*</b>
Deney Son Test	Toplam Kriter Puanı	6	75.00	10.541			

Tablo 3.1 incelendiğinde; deney grubu öğrencilerine, hazırlayıcı alıştırmaların çalıştırılmasıyla birlikte, öğrencilerin Köçekçe isimli eserde; “Doğru Nota Çalabilme”, “Doğru Ritimle Çalabilme”, “Sağ Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme”, “Sol eldeki Teknik Davranışları Yapabilme”, “Müzikal ifadeyle Kabul Edilebilir Bir Tempoda Çalabilme” maddelerinden oluşan değerlendirme kriterlerinin tamamında “p<0,05” anlamlılık değerine göre, gelişme sağladıkları görülmektedir.

Tablo 3.2

*“Köçekçe” Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Ortalamaları Farklılığı İçin Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları*

Köçekçe	Değişkenler (Kriterler)	n	$\bar{X}$	SS	sd	t	p<0,05
Kontrol Ön Test	Doğru Nota Çalabilme	6	13.00	3,496	10	-2,449	<b>0,037*</b>
Kontrol Son Test	Doğru Nota Çalabilme	6	15.00	2,357			
Kontrol Ön Test	Doğru Ritimle Çalabilme	6	14.00	3.944	10	0.000	1.000
Kontrol Son Test	Doğru Ritimle Çalabilme	6	14.00	4.595			
Kontrol Ön Test	Sağ Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme	6	13.50	3.375	10	1.000	0.343
Kontrol Son Test	Sağ Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme	6	13.00	3.496			
Kontrol Ön Test	Sol Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme	6	12.50	2.635	10	-1.000	0.343
Kontrol Son Test	Sol Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme	6	13.50	2.414			
Kontrol Ön Test	Müzikal İfadeyle Kabul Edilebilir Bir Tempoda Çalabilme	6	13.00	3.496	10	-1.000	0.343
Kontrol Son Test	Müzikal İfadeyle Kabul Edilebilir Bir Tempoda Çalabilme	6	13.50	2.415			
Kontrol Ön Test	Toplam Kriter Puanı	6	66.00	12.428	10	-1.152	0.279
Kontrol Son Test	Toplam Kriter Puanı	6	69.00	11.738			

Tablo 3.2 incelendiğinde; kontrol grubu öğrencilerinin Köçekçe isimli eserde; “Doğru Nota Çalabilme”, kriterinde gelişme sağladıkları tespit edilmiş, “Doğru Ritimle Çalabilme”, “Sağ Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme”, “Sol eldeki Teknik Davranışları Yapabilme”, “Müzikal İfadeyle Kabul Edilebilir Bir Tempoda Çalabilme” maddelerinden oluşan değerlendirme kriterlerine göre ise, gelişme sağlayamadıkları görülmektedir.

Tablo 3.3

“Köçekçe” Kontrol ve Deney Grubu Ortalamaları Farklılığı İçin Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları

Köçekçe	Değişkenler (Kriterler)	n	$\bar{X}$	SS	sd	t	p<0,05
Kontrol	Doğru Nota Çalabilme	12	11,50	3,66	22	4.76	<b>0.00*</b>
Deney	Doğru Nota Çalabilme	12	15,00	1.62			
Kontrol	Doğru Ritimle Çalabilme	12	12.25	3.432	22	-1.674	0.110
Deney	Doğru Ritimle Çalabilme	12	14.25	4.064			
Kontrol	Sağ Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme	12	13.50	3.663	22	-1.710	0.104
Deney	Sağ Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme	12	14.50	3.204			
Kontrol	Sol Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme	12	11.75	3.354	22	-4.067	<b>0.001*</b>
Deney	Sol Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme	12	14.50	2.763			
Kontrol	Müzikal İfadeyle Kabul Edilebilir Bir Tempoda Çalabilme	12	11.25	3.932	22	-2.932	<b>0.009*</b>
Deney	Müzikal İfadeyle Kabul Edilebilir Bir Tempoda Çalabilme	12	13.50	2.856			
Kontrol	Toplam Kriter Puanı	12	60.75	13.006	22	-4,392	<b>0,000*</b>
Deney	Toplam Kriter Puanı	12	72.00	11.286			

Tablo 3.3 incelendiğinde; Köçekçe isimli eserde deney ve kontrol gruplarının ortalama farkları bir arada incelendiğinde ise; “Doğru Nota Çalabilme”, ve “Sağ Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme” kriterlerinde, Deney grubu ve kontrol grubu arasında, gelişmeye yönelik olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüş, buna karşın, “Doğru Ritimle Çalabilme”, “Sol eldeki Teknik Davranışları Yapabilme” ve “Müzikal İfadeyle Kabul Edilebilir Bir Tempoda Çalabilme” kriterlerine göre deney grubunun daha fazla gelişme sağladığı görülmektedir.

Tablo 3.4

“Anılar” Deney Grubu Ön Test-Son Ortalamaları Farklılığı İçin Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları

Anılar	Değişkenler (Kriterler)	n	$\bar{X}$	SS	sd	t	p<0,05
Deney Ön Test	Doğru Nota Çalabilme	6	9,50	3,689	10	-6,000	<b>0,000*</b>
Deney Son Test	Doğru Nota Çalabilme	6	15,50	1,581			
Deney Ön Test	Doğru Ritimle Çalabilme	6	9.50	2.582	10	-3.674	<b>0.005*</b>
Deney Son Test	Doğru Ritimle Çalabilme	6	15.50	0.000			
Deney Ön Test	Sağ Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme	6	12.00	2.582	10	-4.583	<b>0.001*</b>
Deney Son Test	Sağ Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme	6	15.50	1.581			
Deney Ön Test	Sol Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme	6	9.50	2.838	10	-4.714	<b>0.001*</b>
Deney Son Test	Sol Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme	6	15.50	2.357			
Deney Ön Test	Müzikal İfadeyle Kabul Edilebilir Bir Tempoda Çalabilme	6	11.50	2.415	10	-2.236	0.052
Deney Son Test	Müzikal İfadeyle Kabul Edilebilir Bir Tempoda Çalabilme	6	14.00	3.944			
Deney Ön Test	Toplam Kriter Puanı	6	54.50	9.265	10	-7.795	<b>0.000*</b>
Deney Son Test	Toplam Kriter Puanı	6	75.00	5.774			

Tablo 3.4 incelendiğinde; Anılar isimli eser için deney grubu öğrencilerine, hazırlayıcı alıştırmaların çalıştırılmasıyla birlikte, öğrencilerin; “Müzikal İfadeyle Kabul Edilebilir Bir Tempoda Çalabilme” kriterinin dışında, “Doğru Nota Çalabilme”, “Doğru Ritimle Çalabilme”, “Sağ Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme”, “Sol eldeki Teknik Davranışları Yapabilme” kriterlerinin tamamında “p<0,05” anlamlılık değerine göre, gelişme sağladıkları görülmektedir.

Tablo 3.5

*“Anılar” Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Ortalamaları Farklılığı İçin Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları*

Anılar	Değişkenler (Kriterler)	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p<0,05
Kontrol Ön Test	Doğru Nota Çalabilme	6	12.00	2.582	10	-1,152	<b>0,037*</b>
Kontrol Son Test	Doğru Nota Çalabilme	6	13.50	2.415			
Kontrol Ön Test	Doğru Ritimle Çalabilme	6	12.00	2.582	10	-1.152	0.279
Kontrol Son Test	Doğru Ritimle Çalabilme	6	13.50	2.415			
Kontrol Ön Test	Sağ Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme	6	12.00	3.496	10	-0.557	0.591
Kontrol Son Test	Sağ Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme	6	12.50	2.635			
Kontrol Ön Test	Sol Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme	6	9.50	2.838	10	-2.236	0.052
Kontrol Son Test	Sol Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme	6	12.00	2.582			
Kontrol Ön Test	Müzikal İfadeyle Kabul Edilebilir Bir Tempoda Çalabilme	6	11.00	4.595	10	-2.236	0.052
Kontrol Son Test	Müzikal İfadeyle Kabul Edilebilir Bir Tempoda Çalabilme	6	13.50	3.375			
Kontrol Ön Test	Toplam Kriter Puanı	6	56.00	10.220	10	-2.058	0.070
Kontrol Son Test	Toplam Kriter Puanı	6	64.00	9.944			

Tablo 3.5 incelendiğinde; kontrol grubu öğrencilerinin Anılar isimli eserde; “Doğru Nota Çalabilme”, kriterinde gelişme sağladıkları tespit edilmiş, “Doğru Ritimle Çalabilme”, “Sağ Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme”, “Sol eldeki Teknik Davranışları Yapabilme” “Müzikal İfadeyle Kabul Edilebilir Bir Tempoda Çalabilme” maddelerinden oluşan değerlendirme kriterlerine göre ise, gelişme sağlayamadıkları görülmektedir. Anlamlılık değerinin “p<0,05” olması da bu sonucu desteklemektedir.



Tablo 3.6

“Anılar” Kontrol ve Deney Grubu Ortalamaları Farklılığı İçin Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları

Anılar	Değişkenler (Kriterler)	n	$\bar{X}$	SS	sd	t	p<0,05
Kontrol	Doğru Nota Çalabilme	12	10.75	3.354	22	-3.943	<b>0.001*</b>
Deney	Doğru Nota Çalabilme	12	14.50	2.236			
Kontrol	Doğru Ritimle Çalabilme	12	11.75	2.447	22	-3.559	<b>0.002*</b>
Deney	Doğru Ritimle Çalabilme	12	13.75	2.221			
Kontrol	Sağ Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme	12	12.00	2.991	22	-2.990	<b>0.008*</b>
Deney	Sağ Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme	12	14.00	2.616			
Kontrol	Sol Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme	12	9.50	2.763	22	-4.660	<b>0.000*</b>
Deney	Sol Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme	12	13.50	2.856			
Kontrol	Müzikal İfadeyle Kabul Edilebilir Bir Tempoda Çalabilme	12	11.25	3.582	22	-3.249	<b>0.004*</b>
Deney	Müzikal İfadeyle Kabul Edilebilir Bir Tempoda Çalabilme	12	13.75	3.582			
Kontrol	Toplam Kriter Puanı	12	55.25	9.525	22	-5.284	<b>0.000*</b>
Deney	Toplam Kriter Puanı	12	69.50	9.720			

Tablo 3.6 incelendiğinde; Anılar isimli eserde deney ve kontrol gruplarının ortalama farkları bir arada incelendiğinde ise; “Doğru Nota Çalabilme”, “Doğru Ritimle Çalabilme”, “Sağ Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme”, “Sol eldeki Teknik Davranışları Yapabilme” “Müzikal İfadeyle Kabul Edilebilir Bir Tempoda Çalabilme” maddelerinden oluşan değerlendirme kriterlerinin tamamında “p<0,05” anlamlılık değerine göre, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden daha fazla gelişme sağladıkları görülmektedir.

Tablo 3.7

“Kemençeden Keman” Deney Ön Test-Son Test Ortalamaları Farklılığı İçin Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları

Kemençeden Keman	Değişkenler (Kriterler)	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p<0,05
Deney Ön Test	Doğru Nota Çalabilme	6	11.00	3.162	10	-4.000	<b>0.003*</b>
Deney Son Test	Doğru Nota Çalabilme	6	15.00	0.000			
Deney Ön Test	Doğru Ritimle Çalabilme	6	12.50	2.635	10	-3.000	<b>0.015*</b>
Deney Son Test	Doğru Ritimle Çalabilme	6	15.00	0.000			
Deney Ön Test	Sağ Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme	6	9.50	3.689	10	-2.689	<b>0.025*</b>
Deney Son Test	Sağ Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme	6	13.00	3.496			
Deney Ön Test	Sol Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme	6	9.50	3.689	10	-2.689	<b>0.025*</b>
Deney Son Test	Sol Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme	6	13.00	3.496			
Deney Ön Test	Müzikal İfadeyle Kabul Edilebilir Bir Tempoda Çalabilme	6	12.50	2.635	10	-0.208	0.840
Deney Son Test	Müzikal İfadeyle Kabul Edilebilir Bir Tempoda Çalabilme	6	12.80	3.084			
Deney Ön Test	Toplam Kriter Puanı	6	56.00	10.750	10	-3.773	<b>0.004*</b>
Deney Son Test	Toplam Kriter Puanı	6	69.50	4.972			

Tablo 3.7 incelendiğinde, Kemençeden Keman isimli eser için deney grubu öğrencilerine hazırlayıcı alıştırma çalışmalarının gerçekleştirilmesiyle birlikte, öğrencilerin; “Müzikal İfadeyle Kabul Edilebilir Bir Tempoda Çalabilme” kriterinin dışında, “Doğru Nota Çalabilme”, “Doğru Ritimle Çalabilme”, “Sağ Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme”, “Sol eldeki Teknik Davranışları Yapabilme” kriterlerinin tamamında “p<0,05” anlamlılık değerine göre, gelişme sağladıkları görülmektedir.

Tablo 3.8

“Kemençeden Kemana” Kontrol Ön Test-Son Test Ortalamaları Farklılığı İçin Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları

Kemençeden Kemana	Değişkenler (Kriterler)	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p<0,05
Kontrol Ön Test	Doğru Nota Çalabilme	6	8,50	3,375			
Kontrol Son Test	Doğru Nota Çalabilme	6	12,50	2,635	10	-6,000	<b>0,000*</b>
Kontrol Ön Test	Doğru Ritimle Çalabilme	6	12.00	2.582			
Kontrol Son Test	Doğru Ritimle Çalabilme	6	13.00	2.582	10	-1.500	0.168
Kontrol Ön Test	Sağ Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme	6	8.50	2.415			
Kontrol Son Test	Sağ Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme	6	9.50	3.689	10	-1.000	0.343
Kontrol Ön Test	Sol Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme	6	6.50	2.415			
Kontrol Son Test	Sol Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme	6	9.50	3.689	10	-2.714	<b>0.024*</b>
Kontrol Ön Test	Müzikal İfadeyle Kabul Edilebilir Bir Tempoda Çalabilme	6	8.00	2.582			
Kontrol Son Test	Müzikal İfadeyle Kabul Edilebilir Bir Tempoda Çalabilme	6	10.50	2.838	10	-3.000	<b>0.015*</b>
Kontrol Ön Test	Toplam Kriter Puanı	6	43.50	7.091			
Kontrol Son Test	Toplam Kriter Puanı	6	55.00	11.055	10	-4.867	<b>0.001*</b>

Tablo 3.8 incelendiğinde; kontrol grubu öğrencilerinin Kemençeden Kemana isimli eserde; “Doğru Ritimle Çalabilme”, “Sağ Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme”, kriterinde gelişme sağlayamadıkları tespit edilmiş, “Doğru Nota Çalabilme”, “Sol eldeki Teknik Davranışları Yapabilme”, “Müzikal İfadeyle Kabul Edilebilir Bir Tempoda Çalabilme” maddelerinden oluşan değerlendirme kriterlerine göre ise, gelişme sağladıkları “p<0,05” anlamlılık değerine göre, sonuç olarak elde edilmiştir.

Tablo 3.9

*“Kemençeden Kemana” Kontrol ve Deney Grubu Ortalamaları Farklılığı İçin Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Sonuçları*

<b>Kemençeden Kemana</b>	Değişkenler (Kriterler)	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p<0,05
Kontrol	Doğru Nota Çalabilme	12	9.75	3.432	22	-6.839	<b>0.000*</b>
Deney	Doğru Nota Çalabilme	12	13.75	2.221			
Kontrol	Doğru Ritimle Çalabilme	12	12.25	2.552	22	-3.199	<b>0.005*</b>
Deney	Doğru Ritimle Çalabilme	12	14.00	2.052			
Kontrol	Sağ Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme	12	9.00	3.078	22	-2.651	0.016
Deney	Sağ Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme	12	11.25	3.932			
Kontrol	Sol Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme	12	8.50	3.285	22	-4.951	<b>0.000*</b>
Deney	Sol Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme	12	11.75	3.726			
Kontrol	Müzikal İfadeyle Kabul Edilebilir Bir Tempoda Çalabilme	12	10.25	3.432	22	-1.646	0.116
Deney	Müzikal İfadeyle Kabul Edilebilir Bir Tempoda Çalabilme	12	11.65	3.117			
Kontrol	Toplam Kriter Puanı	12	49.75	10.939	22	-5.954	<b>0.000*</b>
Deney	Toplam Kriter Puanı	12	62.25	11.117			

Tablo 3.9 incelendiğinde; Kemençeden Kemana isimli eserde deney ve kontrol gruplarının ortalama farkları bir arada incelendiğinde ise; “Sağ Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme” ve “Müzikal İfadeyle Kabul Edilebilir Bir Tempoda Çalabilme” kriterlerinde anlamlı bir fark olmadığı, “Doğru Nota Çalabilme”, “Sol eldeki Teknik Davranışları Yapabilme” ve “Doğru Ritimle Çalabilme” kriterlerinde ise deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları görülmektedir. Anlamlılık değerinin “p<0,05” olması da bu sonucu desteklemektedir.

#### 4. Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, Çağdaş Türk müziği eserleri ve bu eserlerdeki güçlüklerin giderilmesi için alıştırma oluşturulmuştur. Deneysel model yoluyla elde edilen sonuçlara bakıldığında; öğrencilerin eserleri çalmada güçlükler yaşadığı ve hazırlanan alıştırma yoluyla eserleri daha kolay ve daha iyi seslendirilebildikleri sonuç olarak elde edilmiştir.

Çalışmada kullanılan üç eserin, deney ve kontrol grubu farklılıkları incelendiğinde, deney ve kontrol grubu arasında “Köçekçe” isimli eserde; “Doğru Ritimle Çalabilme” ve “Sağ Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme” kriterleri haricinde, diğer kriterlerin deney grubu öğrencilerinin lehine olduğu, aynı zamanda standart sapma değerleri incelendiğinde, belirtilen bu iki kriterde, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla ilerleme gösterdiği tespit edilmiştir. “Anılar” isimli eserin tamamında ortalama farkların deney grubu öğrencilerinin lehine olduğu tespit edilmiştir. “Kemençeden Kemana” isimli eserde; “Sağ Eldeki Teknik Davranışları Yapabilme” ve “Müzikal İfadeyle Kabul Edilebilir Bir Tempoda Çalabilme” kriterleri haricinde, diğer kriterlerin deney grubu öğrencilerinin lehine olduğu, ayrıca standart sapma değerleri incelendiğinde belirtilen bu iki kriterde, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre, yine daha fazla ilerleme gösterdiği tespit edilmiştir.

Bu araştırma sonuçlarından hareketle; keman öğretim elemanlarının, ders sürecinde çağdaş Türk müziği keman eserlerine daha çok yer vermesi ve bu eserleri seslendirmeleri için öğrencileri yönlendirmeleri gerekli görülmektedir. Sınırlı olan dağarcığın artırılması, daha çok sayıda ve nitelikli eserlerin bestelenmesi, bunun için de bestecilerin ve eğitimcilerin Çağdaş Türk müziği keman eserlerinin üretimine ağırlık vermesi gerekmektedir. Çağdaş anlamda oluşturulacak olan keman eserleri, kolaydan zora, bilineninden bilinmeyene ve somutta soyuta anlayışıyla; makam, usul, form ve teknik açıdan kemana en uygun biçimde, lisans düzeyleri de göz önüne alınarak bestelenmeli ve kullanılabilirlik durumları artırılmalıdır. Bestecilerin oluşturacakları Çağdaş Türk müziği eserlerinin seslendirilmelerini kolaylaştırıcı özellikte alıştırma ve etütleri, eserle birlikte hazırlamaları ve ayrıca keman öğretimi sürecinde kullanılabilecek sistemli birer ders kitabı olarak eğitim ve öğretime kazandırmaları yararlı görülmektedir. Bu sisteme göre yapılacak olan keman eğitimi ile, öğrencilerin kendi müzik kültürünü çalgısı yoluyla daha iyi tanıyıp öğrenebilecekleri, geliştirebilecekleri ve yeni nesillere en doğru şekilde aktarabilecekleri düşünülmektedir. Türkiye’deki eğitim fakülteleri müzik eğitimi anabilim dalları arasında sağlanacak olan sıkı bir iletişimle birlikte, bestelenen Çağdaş Türk müziği eserlerinin, bilinmesinin ve bu eserlere ulaşılmasının daha kolay olacağı, aynı zamanda bu yolla, keman öğretiminde kullanılacak olan çağdaş Türk müziği eser dağarcığının da hızla çoğalacağı düşünülmektedir.

## Kaynakça

Albuz, A. (2001). Viyola öğretiminde geleneksel Türk müziği ses sistemine ilişkin dizilerin kullanımı ve bu sistem kaynaklı çokseslilik yaklaşımları. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Akpınar, M. (2005). *Keman eğitimi için makamsal ezgiler albümü*. Ankara: Türk Hava Kurumu Basımevi.

Bulut, F. (2008). Piyano eğitiminde geleneksel Türk halk müziği kaynaklı eserlerin seslendirilmesine yönelik oluşturulan bir “çoklu analiz modeli” ve bu modelin öğrenci başarısı üzerine *etkileri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı.

Çilden, Ş. (1982). *Türk halk ezgilerini keman ile çalma ve yorumlama yöntemleri*. (Asistanlık Tezi). Ankara: Gazi Yüksek Öğretmen Okulu Müzik Bölümü.

Çilden, Ş. (2002). “Problems related to usage of Turkish folk music in violin education” [Bildiri]. Uluslararası *Avrupa’da ve Türk Cumhuriyetleri’nde Müzik Kültür ve Eğitimi Kongresi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Derican, B. (2008). Viyola öğretiminde kullanılan Türk müziği dizilerine dayalı etütlerin, içerik- yöntem bakımından incelenmesi ve değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı.

Dikener, Ş. (2009). “Amerikalı ve Türk bestecilerin karşılaştırmalı eserleri” [Konferans Resital]. Kısa Notlar. Ankara: Gazi Konser Salonu.

Efe, M. (2007). *Geleneksel Türk sanat müziği kemani bestekârlarının eserlerindeki batı müziğine ait müzikal unsurlar ve keman eğitiminde kullanılabilirliği*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı.

Erol, M. (2007). *Nihavent ezgilerin istatistiksel metodlara dayalı olarak kemana uygunluğunun belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 17. Baskı. Ankara. Nobel Yayın.

Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitapevi.

Özen, N. (1996). Okul müzik eğitiminde çalgı eğitiminin önemi. *Mavi Nota Müzik ve Sanat Dergisi*, Sayı 18.

Özmenteş, S. (2009, 15 Mayıs). Müzik eğitiminin boyutları ve çalgı eğitimi. *Mavi Nota e-gazetesi*. Erişim Adresi: <http://www.mavi-nota.com/index.php?-link=yazi&no=1342>

Randel, D, M. (2003). *The Harvard dictionary of music*. England: The Belknap Press of Harvard University Press.

Tanrıverdi, A. (1997). “Güzel sanatlar eğitiminde müzik eğitime bakış ve müzik eğitimi içerisinde çalgı eğitiminin toplumsal boyutu”. *Filarmoni Sanat Dergisi*, 142, 21-23.

Uçan, A., Günay, E. (1980). *Çevreden evrene keman eğitimi-I*. Ankara: Dağarcık Yayınları.

## METİNLERARASILIK BAĞLAMINDA FANTASTİK TÜRK VE AMERİKAN SİNEMASI: DRAKULA

Ufuk UĞUR<sup>1</sup>

Sezen ALTAY<sup>2</sup>

### Öz

Sinema ilk yıllarından itibaren kitleleri etkileyerek peşinden sürükleyen bir aygıt olmuştur. Günümüzün en genç sanat disiplini olan sinema kendi yolculuğunda çeşitli anlatı yapıları kullanmıştır. Başlangıçta Aristo'nun klasik geleneksel anlatı yapısı benimsenerek filmler üretilirken ilerleyen yıllarda modern anlatı yapısı oluşmuştur. Karma bir disiplin olan sinemada klasik anlatıdaki özdeşleşme kavramı reddedilerek modern yapıda yabancılaşma unsuru öne çıkmıştır. İzleyicinin film boyunca kendine verilen mesajı sorgulamasını bekleyen modern anlatı yapısı yönetmenin egemenliğini kabul eder. Son yıllarda postmodern yaklaşımın ortaya çıkması anlatı dilinde karmaşık bir biçim oluşmasına neden olmuştur. Geleneksel ve modern anlatı unsurlarının çeşitli yöntemler ile karma biçimde sunulması, olay zaman ve kahramanın kurgusal yapısında kopukluklar oluşturmaktadır. Metinlerarasılık kavramı postmodern yaklaşımın okuma yöntemi olarak kabul edilmekte ve kavram sinemada da sıklıkla yer bulmaktadır. Farklı sinemasal metinlerin çeşitli yöntemlerle birbirini alıntılması Türk ve Amerikan sinemasında da örneklenmiştir. Birbirine gönderen ve birbirini alıntılaman bu tür filmler özellikle fantastik türde karşımıza çıkmaktadır. İçerik olarak birbirini kopyalayan bu türden çalışmalar çizgi roman, dizi ya da sinema filmi olarak her iki ülke sinemasında da sıklıkla başvurulan metinler olmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Klasik, Modern, Postmodern, Sinema, Metinlerarasılık.

---

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Ü., Ordu Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sinema-TV Bölümü, [ugurufuk@mynet.com](mailto:ugurufuk@mynet.com)

<sup>2</sup> Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi



## The Fantastic Turkish and American Cinema within The Context of Intertextuality: Drakula

### Abstract

Cinema, which is the youngest art discipline of our day, has used various narrative structures in its own journey by telling visual stories to the masses. While films were initially made by adopting the classical narrative structure of Aristotle, modern narrative structure was developed in the following years. In cinema which is a mixed discipline, the concept of identification in classical narrative was rejected and the factor of alienation came to the forefront in modern structure. Modern narrative which expects from the audience to question the message given throughout the film accepts the dominance of the director. The emergence of postmodern approach in recent years has caused the growth of a complicated manner in the language of the narrative. Presenting traditional and modern narrative factors in a mixed way through various methods causes disconnection in the fictional structure of the event, time and the protagonist. The concept of intertextuality is accepted as the reading method of postmodern approach and the concept frequently has a place in cinema. Films which refer or cite to each other are seen especially in fantastic genre. These works which copy each other in terms of the content have become frequently referred texts in the cinema of both countries as cartoons, serials or movies.

**Key Words:** Classical, Modern, Postmodern, Cinema, Intertextuality.

### 1. Giriş

Sinema başlangıcından itibaren teknolojik bir aygıt olarak insanlara görsel hikâyeler anlatır. Yapısı gereği ticari sinema özelliklerini barındıran klasik anlatı sineması, başı sonu belli önceden planlanmış şekilde ilerleyen özdeşleşmeye dayalı ve kitleleri peşinden sürükleme amacıyla hoşça vakit geçiren eğlence aracıdır. Bu anlatıyı diğer yapılardan ayıran özellik anlatılacak öykünün bir olay örgüsüne sahip olmasıdır. Kurmaca yapıya göre ilerleyen klasik anlatı, öyküde geçen olaylara, elde edilmek istenen etkiye göre kişi, yer, zaman, mekân gibi değişiklikler ile birlikte hikâyede neden-sonuç ilişkisinin kurulmasıdır. Bu yöntemle izleyicinin karakterle özdeşleşerek bu anlatıya dâhil olması hedeflenir. Klasik olarak tanımlanan öyküleme biçimi kitleleri büyüleyerek peşinden sürükleme ve yıldız oyuncu sistemiyle özdeşleşme kurarak dramatik yapı ile izleyiciye bir tür ruhsal arınma sağlama amacındadır. Sinemada klasik anlatıya alternatif olarak ortaya

çıkan modern sinema yaklaşımı ise 60'lı yıllarda belirir. İtalyan Yeni Gerçekçilik 'ten esinlenerek ortaya çıkan ve Fransız Yeni Dalga ile başladığı kabul gören bu yeni biçim özdeşleşmeyi reddeder. Modern anlatı sineması izleyiciyi kurmaca bir anlatıyla özdeşleşme sağlayarak olaya dâhil etmek yerine, kendi ile izleyici arasında bir sınır belirler. Bu yaklaşım, oyunculuk, sıçramalı kurgu, müzik kullanımı vb. yabancılaşma efektleriyle izleyiciye bir film seyrettiğini hissettirerek filmsel süreçte etkin biçimde onun düşünme edimini gerçekleştirmesini amaçlar. Klasik anlatının üretim biçimlerinin aksine modern öyküleme yönetmen filmin tek sahibi ve belirleyicisidir. Bu anlatı biçiminde yönetmen kamerasını bir yazarın kalemini kullandığı özgürlükte kullanarak kendine özgü bir biçim yaratır. "Alexandre Astruc (1959) tarafından yazılan 'kalem-kamera' ile örtüşen 'metteur en scene'(sahneye koyan) kavramı, yönetmenin yerini 'auteur'(yazar-yaratıcı) almasına sebep olmuştur"(Akt. Güngör, 2014: 83) Astruc'un 'kalem kamera' çağı olarak adlandırdığı dönem on yıl sonraki 'auteur' kavramıyla özdeşleştirilmiştir (Makal, 1996: 99). Klasik anlatıyı reddeden modern yaklaşımın amacı izleyiciyle özdeşleşme değil yabancılaşma ilişkisi kurarak onun bir takım yargılara varmasını sağlamaktır. Modern anlatıda izleyiciye yönetmenin bir mesaj gönderme ya da dünya görüşü sunma amacıyla birlikte onun filmsel sürece aktif olarak katılması ve sunulan hikâyeyi sorgulaması beklenir. Sinemada postmodern anlatı yapısının ortaya çıkışı ise 80'li yılların başına denk gelir. Bu anlatı ile konu olarak birbirinden bağımsız gibi görünen olayların belli bir noktada birleştirilmesi ve zamansal açıdan daha çok geriye dönüşlü yapısıyla izleyiciyi şaşırtması ve öyküye daha fazla hâkim olması amaçlanır. Postmodern anlatı karakterler arasındaki ilişkilerin izleyiciye doğrudan aktarılmadığı ve klasik öykülemenin aksine zaman/mekân kavramlarına bağımlı ya da bağımsız parçaların ilgi çekici şekilde düzenlendiği yaklaşımdır. Özellikle metinlerarasılık tekniklerinden yola çıkılarak üretilen postmodern yaklaşımda birbirini tekrarlayan, kopyalayan, öncekinden izler taşıyan ya da ötekenden etkilenen filmler karşımıza çıkar. Bu yaklaşıma göre her metin öncekinin tekrarı ya da ötekenden yola çıkılarak üretilendir. Bu çalışmada postmodern dönemin okuma yöntemi olan metinlerarasılık kavramı ile modern zamanda üretilen çalışmalar bağlamında Türk ve Amerikan Fantastik Sinema örnekleri ile ele alınmaktadır. Ancak postmodern dönem ve sinema yaklaşımına geçmeden önce kullanılan üç anlatı biçimini klasik anlatı ile başlayarak tanımlamak çalışmayı daha anlaşılır kılacaktır.

## 2. Klasik Anlatı Sineması

Augusté ve Louis Lumière kardeşlerin ilk gösteriminden bu yana ticarileşme sürecine giren sinema, Georges Méliès'in 1902 yılında 'Aya Seyahat' filmi ile sinemanın ilk öyküleme örneğini verir.

“Méliés ‘sinematografik’ malzemeyi (dekor/kostüm ve sonrasında öykü akışını) yaratıcı bir faaliyetin nesnesi olarak görmekle sinemayı Lumiere’lerin sıkıştırmış olduğu dar çerçevenin dışına taşımış ve sinema malzemesinin ‘oynanabilir’ (düzenlenebilir) olduğu yönünde bir farkındalığın gelişmesine katkıda bulunmuştur” (Yörükhan, 2008: 159).

Klasik yapıda Aristoteles’ten beri süregelen geleneksel anlatı biçiminde gelişen olaylar birbirine bağlı ve birbirini tamamlar niteliktedir. Aristo, *Poetika*’sında tüm sanatların taklit olduğunu savunur. Bunun sebebinin insanın doğasında taklit etmenin var olduğunu ve taklit edilen öğrenimden aldığı haz olarak açıklar. Kullanımı bakımından taklidi ‘hikâye etme’ ve ‘gösterme yolu’ olarak ikiye ayırır. Hikâye etme yoluyla yapılan taklitte kişi başından geçen olayları ya da kahramanın yaşadığı deneyimleri ve yaşadıklarını anlatır. Gösterme yolu ile taklit etmede ise eylemin canlandırılması söz konusudur. Bu eylemin yapılabilmesi için olay örgüsüne ve dramatik bir yapıya ihtiyaç vardır. Aynı ayrıma Platon’un *Devlet* adlı eserinde de rastlanır. “Platon, Aristoteles’in ‘hikâye etme’ ve ‘gösterme’ olarak ayırdığı anlatım tarzlarını ‘diegesis’ ve ‘mimemis’ kavramlarıyla tanımlar” (Oluk, 2013: 33). Özetle bu iki kavramı birbirinden ayıran anlatıcının anlatılan ile arasındaki mesafe, varlık derecesidir. Sinema varlığını ilk kez gösterdiği zamanlarda tragedyanın mirasçısı olan mimetik anlatım ile sahneleri birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlayan klasik dramatik yapıyı kullanılır. “Tragedyanın ödevi, uyandırdığı acıma ve korku duygularıyla ruhu tutkularından temizlemektir” (Aristoteles’ten Akt. Tunalı, 1987: 22). Klasik dramatik yapı, olay örgüsü ile izleyicinin karakterle özdeşleşmesini hedefleyen serim, düğüm ve çözüm aşamalarından oluşur. Karakterlerin çatışma/mücadeleleri öncesinde ve sırasında çeşitli durumların neden, ne zaman ve nasıl şimdiki haline geldiğine dair bilgiler verilir. “Serim, durumu hazırlayan koşullar ile olay başlamadan önce geçmiş olayların genellikle oyunun başında, bazen de olayın gelişim aşamaları arasında anlatılmasıdır” (Şener, 1997: 17). Düğüm duygusal noktaların yoğunlaştığı, gerilimin, heyecanın, merakın arttığı, karakterin engeller karşısında kaldığı bölümdür ki bu da çatışmayı beraberinde getirir. “Çatışma durumu dramatik bir hareket yaratır, çünkü karşıt iki ilkenin uzun süre bir arada varlıklarını koruması olanaksızdır ve ikisinden biri öbürüne üstün gelecektir” (Todorov, 1995: 233). Çatışma bölümünde yaşanan doruk noktasından sonra, çözüm bölümünü geleneksel drama yapısını analiz eden Syd Field şu sözlerle ifade eder. “Olaylar nasıl sonuçlandı? Kahramana ne oldu? Yaşiyor mu yoksa öldü mü? İstedikini elde etti mi yoksa başarısız mı oldu? Güçlü bir son, öykünüzü tam ve anlaşılır bir çözüme ulaştıracaktır. Belirsiz sonların devri kapandı” (2005: 7-13). Bu anlatıda her şey yıldız oyuncu sistemine dayalı karaktere dayalıdır. Film başkarakter etrafında şekillenir. İzleyici doğru-

dan karakterin yaşantıladığını yaşamaya yönlendirilir. “Özdeşleşmeyi yaratıcı en büyük mekanizma da budur kuşkusuz” (Bakır, 2008: 67). Klasik anlatı izleyiciye sorgulama veya düşünme hakkı tanımaz.

“Klasik anlatı filmleri hemen ve kolayca kavranılabilir (bildik, tanıdık) görsel dünyalar kurar ve bu dünyanın içinde popüler kültürün önemli bir kısmını işgal eden aşk, cinsellik, tutsaklık-özgürlük karşıtlığı, zengin-yoksul karşıtlığı, aile, kahramanlık, bireysellik, birlik, dayanışma, cesaret, kıskançlık, hırs, rekabet vb. gibi temaları yerleştirir” (Oluk, 2008: 76).

Geniş izleyici kitlelerini eğlendirme ve oyalama aracı olarak kabul gören klasik sinema kapitalist yaklaşımla kitleleri hipnotize eder ve kurgusal olarak merak ve ilgi uyandırır. İzleyiciyi hikâyenin içinde bir karaktere dönüştürür. Hitchcock’un ‘sıkıcı parçaları kesilip çıkarılmış yaşam’(Armes, 2011: 93) tanımlaması öykü anlatan ve eğlence üreten klasik anlatı sinemasına uygun bir tanım olacaktır. Hitchcock sinemasında müzik kullanımı, gerilim olgusu, sürükleyici olay örgüsü, biçimsel yapı ve çözümlenmesi gereken cinayetlerin akıcılığı klasik anlatı sinemasının yapısına uygun örneklerdir. Klasik Hollywood Sineması tanımındaki ‘Klasik’ nitelemesinin sebebi bu biçimin uzun yıllar, sinemada öykü anlatmanın en etkili yolu olarak egemenliğini sürdürmesinden dolayıdır (Oluk, 2008: 76). Ancak aksiyonel yapıda kurulan ve hipnoz etkisi yarattığı bilinen klasik, burjuva ya da gişe başarısını hedefleyen Hollywood anlatısına karşı 20. Yüzyılın ortalarında sinemada yönetmenin egemenliğini savunan yeni bir yaklaşımın ortaya çıktığı görülür.

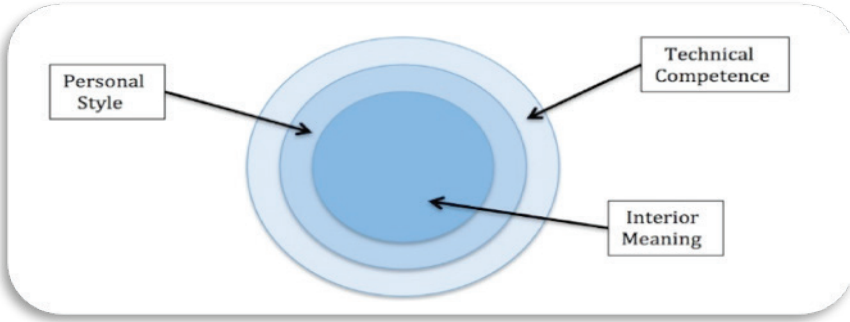
### 3. Modern Anlatı Sineması

1960’lı yıllarda savaş sonrası ticarileşen Hollywood Sineması’nın alışılmış kalıplarından uzak, izleyiciyi düşünmeye iten, özdeşleşme ve katharsis kavramlarına karşı alternatif bir anlatı dili doğar. ‘Cahiers du Cinema’ (Sinema Defterleri) adlı dergi etrafında toplanan Godard, Truffaut, Resnais gibi yönetmenler modern sinema olarak adlandırdığımız bu yeni anlatı dilini geliştirirler. Bu yönetmenler tarafından klasik anlatı biçiminin aksine izleyicinin filmle bütünleşeceği bir hikâye yerine, izlediklerinin bir görüntüden ibaret olduğunu fark etmelerini sağlayacak yeni bir yapı amaçlanır. Bu kavram ilk olarak Peter Wollen’in Godard ve Karşı Sinema: Doğu Rüzgârı makalesinde yer alan sinemanın yedi büyük günahı ile tanımlanır ve klasik anlatı ile modernist yaklaşım kıyaslanır. Bunlar; geçişli anlatı, özdeşleşme, saydamlık, tekli anlatım, kapalılık, hoşlanma, kurmaca. Bunların karşısında ise yedi erdem bulunur. Geçişsiz anlatı, yabancılaşma, öne çıkma, çoklu anlatım, açıklık, rahatsız olma, gerçeklik... Modern anlatıyı oluşturan filmler daha çok akım ve yönetmen filmleridir. İlgilendikleri konular daha çok kimlik

ve bellek üzerine yaşanan sorunlardır. Fransız Yeni Dalga Akımı çerçevesinde ele alınan bu yeni anlatı dili alışılmışın dışında kamera açıları, uzun planlı sekanslar, kostüm, dekor, makyaj, ses gibi biçim unsurlarıyla kendini fark ettirir.

“Yeni Dalga filmleri, geleneksel dramatik yapıdan ayrılan, çağrışımlara önem veren gerçek zamanla oynayan, kurguyu bu dramatik yapının yeni biçimini destekleyecek şekilde kesik kesik, beklenmedik çarpıcı çekimlere dayandıran yapımlardır” (Özon, 1972: 199).

Bu akımda kendi bakış açısını filmlerine yansıtan film yapımcısı ve yönetmeni anlamına gelen yazar-yönetmen (**Auteur**) kavramı ortaya çıkar. Bu kavramı ortaya atan Andrew Sarris’in makalesinde yer alan diğer yönetmenlerle (metteur: sahneye koyan) Auteur (yaratıcı) yönetmenleri birbirinden ayıran nitelikler teknik ustalık, kişisel stil ve içsel anlam gibi kriterler şeklinde belirlenmiştir.



Görsel 1. Auteur kuramı modeli - Andrew Sarris (1962)

Bu üç kriter içerisinde yaratıcı yönetmenlik bağlamında Fransız yeni dalgacıların söylemleri gibi kişinin parmak izi kadar özgün olabilecek olan kişisel stil öne çıkmaktadır. “Kamera, önüne ne konulursa onu görüntüler ve şeylerin nasıl çekileceğinin, neyin dışarda bırakılacağına, çekimin hangi açıyla yapılacağına, çekilenin çerçevede tutulma süresi, hangisinin önce ya da sonra gösterileceğinin seçimini yapmak yönetmene aittir” (Armes, 2011: 168). Bu bağlamda yazar-yönetmen kavramı modern sinemanın ayırıştırıcı özelliğidir. Modern anlatının temel amacı gerçeğe yaklaşımdır, klasik anlatı da kitleye hitap eden filmler üretilirken onun aksine bireysel özgün filmler yapılmaya başlanır.

“Klasik film tek tek izleyicileri kendi etrafında bir kitle olarak birleştirir, bütünleştirir, homojenleştirir. Merkezci yapısı ile kitleyi kendi içine alır. Modernist film, kitleyi dağıtır, parçalar, bireylere ayırır, kendinden öteye, hayata doğru iter” (Oluk, 2008: 171).

Öykünün temeli giriş, gelişme ve sonuç aşamalarından oluşmak zorunda değildir. Her olay neden sonuç ilişkisine bağlı olarak çözülmek veya mutlu sona ulaşmak zorunda da değildir. “Bazin bize sinemanın, gerçeklerin, yönetmenin ülküsüyle bütünleşmesi biçiminde görüntülerle anlatımı olduğunu söyler” (Gök, 2007: 117). Böylece bir yönetmenin filmi kendisinin dışavurumu, yaşama ve insan deneyimine bakış açısını yansıtması olarak incelenebilir.

Yeni Gerçekçilik ve Yeni Dalga film örneklerinde de gördüğümüz gibi, doğal bir ortamda Hollywood’un göz alan büyüleyici sahnelerinden uzak, evrensel bir mesajı olan, toplumu yansıtan, sıradan insanların günlük yaşamlarından kesitler sunan, izleyiciyi düşünmeye zorlayan modern sinema, bu bağlamda karşı sinema anlatısının genel olarak yapmak istediği, gerçeğe özel bir dikkat göstermek, sorunlara ve olayların karmaşıklığına saygı duymak ve seyircinin gördükleri karşısında etkin katılımını ve eleştirel bir tavır geliştirmesini sağlamaktır (Vincenti, 2009: 122).

Özetle yeni dalga akımından etkilenen film yapımcıları klasik anlatı biçimlerini reddetmiş, birçoğu dönemin toplumsal veya siyasi olaylarına yönelmiştir. Bu tarz filmlerde anlatı yapılarında asla gelecek tahmin edilemez ve izleyiciyi yanıltır. Devamlılık zorunluluğu olmadan çekilen bu filmlerde bağımsız konular işlenebilir ve sahnelerin birbirini takip etmemesinin sebebi, günlük yaşantımızda yarına dair ne olacağını bilmememizden kaynaklı yapılan bir göndermedir. Asla hayat bir Hollywood filmi değildir.

Modern sinemacılar, biçimi ve alıcının varlığını ön plana çıkarmaya çalışmış, izlediklerinin yalnızca bir film olduğunu topluma göstermeye çalışmıştır. Sinemada ki seyirci hikâyede geçen karakterle ya da konuyla özdeşleşen duygudan yoksun bırakılarak olayların içine karıştırılır. Bu bağlamda izleyiciden izlediğinin bir film olduğunun farkına vararak sorgulama yapması beklenir. “Sıçramalı anlatısı ile alternatif bir algılama yaratmaya çalışan bu yaklaşım egemen sistem ve ideolojinin sorgulanmasında biçimi etkin bir silah olarak kullanmıştır” (Özen, 2008: 28). Modern sinema gerçekliğin yalın anlatımı, yabancılaştırma efekti ve izleyiciyi rahatsız ederek düşünmeye yönlendiren imgeler üzerine kuruludur. Bu anlatıyı benimseyen ‘Godard filmlerinde öykü zaman kesintiye uğratılır, bu kimi zaman ara yazılar ile kimi zaman ise öyküyle dolaylı bağlantısı olan bir sekansın araya sokulmasıyla sağlanır kimi zaman ise öykü hiç yoktur. Estetik düzlemde bir diğer önemli öge olan oyunculukta Godard sinemasında klasik sinemadan farklıdır. Oyuncular rollerini canlandırmaktan ziyade gösterirler. Modern sinemada izleyici rahatsız edilerek yabancılaşma sağlanır ve filmin bir yapıntı olduğu hissettirilir. Önemli olan ne anlattığın değil neyi nasıl anlattığındır. 80’li yıllar ile

birlikte okuma yöntemi olarak metinlerarasılığı kullanan yeni bir yaklaşım söz konusudur. Postmodern olarak tanımlanan bu anlatıya göre hikâye parçalı, başı sonu belli olmayan, ucu açık ve kameranın olay örgüsünün her hangi bir yerinden anlatı yapısına dâhil olduğu biçimi benimser.

#### 4. Postmodern Anlatı

Postmodernizm çokuluslu kapitalizmin yaşandığı dönemde sorgulamanın artmasıyla modern kurallara tepki olarak oluşan kültürel bir söylem olarak karşımıza çıkar. Ancak modernizmin bütün kurum ve kurallarını reddeden postmodern öğretinin net bir tanımı henüz yapılamamaktadır. Çağımızda bir anlam yoksunluğu ile karşı karşıyayız. Anlamın yerini-ikon-görüntü aldı. Temsil/gerçeklik ilişkisi bozguna uğradı. Kavramsal boşluklar içindeyiz, çünkü kavramların içi boşaldı. Böylesi bir durumda insan kendini yeniden kurma, oluşturma zorunluluğu ile karşı karşıya kalır. Bunun anlamı, insanın şimdiye değin yapıp ettikleriyle, kendisini oluşturan ve kuranlarla bir tür hesaplaşmaya girmesidir. “Postmodern terimi böylesi bir hesaplaşma, yeni bir ussalık biçimi olarak görülebilir; Modernitenin ussallığına bir tepki” (Büyükdüvenci ve Ruken, 2014: 13). Bu yaklaşım modernizmin kuramsal ve sanatsal tasarılarına dayanır. Postmodern yaklaşım üzerine üç anlatı biçiminden söz etmek mümkündür, birincisi, klasik/geleneksel anlatı biçimi ki bu yaklaşım giriş, gelişme ve sonuç biçiminde ilerler. İzleyici için kolay kavranabilir olan bu metinler çoğunlukla filmin kahramanıyla özdeşleşmeyi amaçlar. Aristo'nun prensiplerini belirlediği biçimde ilerleyen egemen, ana damar öyküleme bu biçimde gelişir. İkincisi modernite ile beliren anlatı biçimidir ki bu yaklaşımda izleyiciye de görevler düşer ve metinlerin anlaşılması doğrusal olmayan ve sıçramalı olduğu için kolay değildir. Son olarak kabul gören postmodern anlatı biçimidir ve postmodern metinler hem geleneksel hem de modern anlatı biçiminin özelliklerini kapsadığı ve alıntılacağı için karmaşıktır. Sinemasal örneklerinin 80'li yıllarda ortaya çıktığı bilinen postmodern yaklaşımı “çoğulculuk, yüzeysellik gibi özellikleri aşmaya çalışmayan ‘birleştirici’ türden filmler ya da bu özelliklerin yalnızca sunulmasından hoşnut olmayan, bunun yanı sıra onları postmodern durum sıfatıyla içine alarak cesurca sorunsallaştıran ya da sorgulayan ‘yıkıcı’ filmler olarak iki başlıkta ele almak mümkündür.

“Yıkıcı filmler, biçimlerin, biçemlerin, kültürlerin ve davranışların bitimsiz çoğalmasını ve çoğaltılmasını edilgen bir biçimde yansıtmak yerine, kendi adına bu çoklukla yetinmeyerek iletişim, toplumsal cinsiyet, sanat ve kültürün konumu ile diğer konulara ilişkin sorunların ışığında eleştirel bir okumayı ileri sürmektedir” (Büyükdüvenci ve Öztürk, 1997: 26).



Yanı sıra postmodern anlatının bir özelliği de Bordwell'e göre biçimsel öğelerin ön plana çıkarılması ve bu yolla yönetmenin sanatsal varlığının ve niyetlerinin gösterilmesi, anlatının muğlak bir biçimde sonlandırılması ve bu yolla izleyicilerin filmin anlamı konusunda spekülasyonda bulunmasının sağlanması (Akt. Gürata, 2004: 98) şeklinde tanımlanmaktadır. Postmodern sinema anlatısı özellikle, insanlık tarihinde günümüze kadar her şeyin üretildiği ve söylendiği savından hareketle geleneksel ve modern anlatı öğelerini yeni yöntemlerle yeniden öykülemiş ve kurgulamıştır. Postmodern anlatı ilk olarak modern anlatının temelini oluşturan 'Auteur' kavramından ayrılarak bize kendinden söz ettirir. Bu anlatı biçiminde birbirinden genellikle bağımsız, geçmiş veya başka bir zaman diliminde geçen olaylar birleştirilerek yeni metinler oluşturulur. Sinema bu hikâyeleri anlatırken karakterlerinde geçmişten günümüze kadar gelen kalıplaşmış motifleri ve imgeleri kullanır. "Postmodern sanatçı bir gerçeklik anlatır gibi görünmekte ama gerçekliği değil bir gerçeklik efektini, taklidini anlatmakta ve bu taklit dışında hiçbir gerçekliğin olmadığını ileri sürmektedir" (Erdemir, 2009: 24). Sinemada postmodern söylem herhangi bir üslubu veya kuralı tanımamasıyla, üst-anlatıları reddetmesiyle, kullanılan kolaj/montaj, gibi teknikler ile kendini modern ve klasik anlatıdan ayırır. Kahraman modern ve klasik anlatıda olduğu gibi olayı çözüme kavuşturan kişi değildir, hikâyenin tam anlamı göz önüne alındığında normal bir karakterden farklı olmadığını görülür. Modern anlatıda olduğu gibi toplumsal sorunları gerçekleri göstermek yerine, daha çok postmodern özgürlük ve kendini ifade etme biçimleri konu alınır.

"Gerçek ve onun yeniden sunumlarıyla ilgilenme; açık bir pornografi; cinsellik ve arzunun metalaşması; eril kültürel düşünceler dizisini somutlaştıran tüketim kültürü; endişeyle, yabancılaşmayla, öfkeyle ve başkalarından kopuşla biçimlenen yoğun coşkusal yaşantılar... Sözü edilen nitelikler, postmodernizmin sinemaya yansıyan özellikleridir" (Büyükdüvenci ve Ruken, 2014: 26).

Postmodern öğretiye göre daha önce üretilmemiş, söylenmemiş ya da keşfedilmemiş hiçbir olgu söz konusu değildir. Bu bağlamda üretilen her eser bir öncekinin kopyası, taklidi ya da ötekinden esinlenerek yeni bir biçimle ortaya konulan imitasyonudur. Bu yapıda kişisel biçim ön planda değildir. Anlatı çok dağınık ve karmaşıktır. Modernizmin temsil ettiği büyük anlatıların sonu gelmiştir ve postmodernizm üst anlatıları reddeder. Sinemada postmodernizm daha çok karma yapıları tercih eder, çeşitli yöntemlerle önceki ve şimdiye ait olan yapıtlar arası sınırlar kaldırılarak melez tür yaratılır. Örneğin Tarantino, kendi filmlerinde başka yapıtlardan aklında kalanları birleştirerek ya da ötekini taklit ederek karmaşık ve melez bir anlatı sunarken her şeyin birbirine bağlı olduğu ve günümüzün metinlerarası bir dünya olduğunu savlayan postmodern sinema



David Lynch sinemasında da karşılık bulur. O'nun sinema dili biçimin yeni bir öncülüğünü yaparken farklı sonuç ya da çağrışımlar ortaya koyar. Bu bağlamda birleştirici türden filmler öznenin yok olduğu, sanatsal biçimlerin harmanlandığı yüzeysellik, çoğulluk gibi özelliklerini sunan filmlerdir.

## 5. Metinlerarasılık

Metinlerarasılık özellikle 1960'lı yıllarda bazı eleştirmenlerin bir metni tanımlamak amacıyla ortaya koyduğu kavramdır. Her metnin çoksesli ve diğer metinlerle iç içe geçerek oluştuğunu savunan bu eleştirmenler ele alınan metnin önceki ya da öteki metinlerden izler taşıdığını söyler. Buna göre yapıtlardaki tek anlam devri geçmiştir. "Metinlerarası kabaca iki ya da daha çok metin arasında bir alış veriş, bir tür konuşma ya da söyleşim biçimi olarak anlaşılmalıdır" (Aktulum, 1999: 17). Her metin ister sözsel olsun ister sözsel olmayan bir tür yer değiştirme ya da farklı metinlerin bir araya gelmesiyle oluşur. Kavramı geliştiren eleştirmenlerden biri olan Kristeva, "bir metnin başka metinlerle, başka söylemlerle kurduğu ilişkileri ve söylemin sürekli olarak başka söylemlere açık olduğu, her söylemin aynı zamanda çokseslilik özelliğiyle belirlediği olgusunu göstermek için 'metinlerarası' kavramını ortaya atar. Özellikle postmodern olarak kabul edilen dönemde ortaya çıkan kavrama göre her metin hem bir yeniden okuma hem de metinlerin yer değiştirmesi ya da birbirleriyle kesişmelerini vurgular. Bu açıdan metinlerarasılık kavramı postmodern dönemin okuma yöntemi olarak kabul görür ve sadece metinlerin değil aynı zamanda tür ya da farklı türden yapıtların kesişmelerini de konu edinir. Kristeva'nın yanı sıra Baktin, Barthes gibi yazarların da benimsediği ve söyleşimcilik, etkileşim gibi farklı kavramlar ile tanımlamaya çalıştığı metinlerarası kavramı bir metnin kendinden önceki ya da çağdaşları tarafından etkilendiği, ötekinden izler taşıdığı, anlamların kesiştiği veya metinlerin birbirleri ile olan etkileşimi tanımlar. Bu bağlamda her metin bir tür alışveriş işlemi iken metnin tam anlamıyla bağlamından koparılması anlamına gelmez 'metinlerarasına başvuran bir yazarın, onu bir dönüşüm işlemine tabi tutarak yeni bir anlamla donattığı, yazarın daha önce okuduğu bir metinden kırıntıları olduğu gibi metnine yerleştirmeyerek bir yeniden yazma işlemiyle yeni bir anlam yarattığı' anlamı kabul edilir. Kimilerince kaynak eleştirisi olarak da görülen kavram aslında yeni bir okuma yöntemi ya da yapıtların birbirlerine karıştıkları bir çoksesli yazınsal biçim olarak ortaya çıkar.

80'li yılların okuyucusuna yönelik metinlerde, dikey ve yatay metinlerarasılık kavramına ilişkin sorular ortaya çıkmaktadır. Metinlerarasılık kavramı ile ilgili olumsuz düşünenlerden biri olan Jameson'a göre, nostalginin sömürüsü ve yalın tarihi bozan parçalayan bir biçimdir. Jameson postmodernizm'i sadece bir

pastiş olarak görmektedir. Ona göre pastiş, geçmişe nostaljik göndermeler yapar ancak ileriye bakmaz. Mevcut olanı kullanması geç kapitalist toplumu işaret etmektedir. Parodi ona göre konuyla ilgili soru sorma anlamı taşıırken, pastiş sadece referansı işaret etmektedir.

Jameson'a göre, gerçekliğin imgelere dönüştüğü bu mantığı pastiş olarak adlandırıyor: "Pastiş, mizahını yitirmiş, boş parodidir". Sanatsal stillerin dirimliliğini oluşturan, özgül kişilik, bireysel yaratıcılık gibi ideolojilerin dinmesiyle birlikte, stiller çerçevesindeki yeniliklerin, buluşların mümkün olamadığı bir dünyada, geriye ölüp gitmiş stilleri taklit etmek kalır" (Akt. Şahin, 2015: 111-112).

Fiske'e göre ise postmodern kültürel tarzın alışlagelmiş bir hali olan metinlerarasılık halinin temel motivisi, gündelik hayata dair bütün metinlerin eksik olduğu ve yoksullaştırılmış nesne görevi gördüğüdür. Fiske metinlerarasılığı üç düzlemde ele alır: Birincil metinler özgün kültürel metallerdir, ikincil metinler reklam, basın haberleri vb., üçüncül metinler ise söz konusu meta hakkında sohbet etme, onu giyme, onun gibi davranmayı içerir. Hiç bir metin tümüyle bitmiş bir nesne olmadığı için postmodern metinler sürekli olarak birbirinin içine sızarak. Postmodern kültürel analizleri yapılırken dikkat edilmesi gereken incelenen metnin içine başka metnin nasıl sızdığı ve bunun söylemde nasıl bir ilişki/çelişki oluşturarak yarattığı hazdır (Ülger, 2012: 188-192). Herhangi bir metin tarafından üretilen anlamlar, kısmen ona benzer diğer metinlerin anlamları tarafından birleşmektedir. Bu, "metinlerarasılık" olarak adlandırılır (Fiske, 2003: 213). "Metinlerarasılık, ele alınan her nesneden yeni anlamlar çıkarmaya olanak sağlayan, tutarlı ve özgün bir anlayış olarak görülür ve yazından başka sanatın diğer biçimlerinin sanatsal yönlerinin ortaya konması için önemli açılımları oluşturur" (Akt. Kılınçarslan, 2016: 53). Her metnin öncekinden izler taşıdığı ya da metinlerin önceki metinlerden etkilenecek üretilmişini savlayan kavrama göre metinler "... bir alıntılar mozaiği gibi oluşur, her metin kendi içinde başka bir metnin eritilmesi ve dönüşümüdür" (Aktulum, 1999: 41). Bu açıdan farklı düzeylerde de olsa her metin önceki ya da çağdaş metinlerden etkilenecek ortaya çıkar, ondan izler taşır ve okurun da bu çoksesli yapıda yapıtlararası ilişkileri algılaması, somut izlerin varlığını fark etmesi beklenir. Farklı metinler ya da gösterge dizgeleri arasındaki ilişki ve alışverişleri vurgulayan kavram disiplinlerarasılık bağlamında açık ya da kapalı yöntemlerin uygulandığı metinlerarasılık nosyonu olarak karma bir disiplin olan sinemada da karşılık bulur. Özellikle pastiş (öykünme) ve parodi (alaysılama) gibi yöntemler postmodern sinemada birbirine gönderen, birbirini andıran, ötekenden yola çıkarak üretilen ya da başka bir filmsel metni alaysılaman yapıtı olarak karşımıza çıkar.

### 5.1. Sinema'da Metinlerarasılık

Postmodern dönemin okuma yöntemi olarak kabul edilen metinlerarasılık günümüzde sanatın birçok disiplinde kullanılmakla ve farklı metin ya da söylemlerin bir tür kesişme yeri olarak değerlendirilir. Bir tür çokseslilik ya da söylemlerarasılığı ifade eden kavram karma bir sanat olan sinemanın resim, fotoğraf, edebiyat vb. disiplinler ile ilişkilerini de kapsar ve sinemada bu türden alıntılara sıklıkla rastlanır. Sinemanın kendi yapısı gereği müzik, edebiyat ve diğer sanat disiplinlerinden yoğun biçimde beslendiği görülmektedir. Farklı sanat disiplinleri arasındaki alış veriş işlemleri göstergelerarasılık kavramı temelinde sorgulanırken sinemada filmlerin kendileri arasındaki alıntılama, kopyalama ya da alaysılama türü işlemler makale çerçevesinde filmlerarasılık olarak tanımlanmaktadır. Sinemanın diğer sanat biçimleri ile olan ilişkileri karma yapısı nedeniyle kaçınılmaz olmakla beraber bu etkileşimler filmler arasında da farklı yöntemler ile sıklıkla karşımıza çıkar. Postmodern yaklaşımda birbirinden alıntılamanın, birbirine gönderen ya da birbirini anımsatan biçimler artık bir tür sorgulama yöntemi olarak kabul görür. Bu bağlamda filmlerarasılık her tür etkileşim ile birlikte yeni anlamların ortaya çıkması, yeni bir okuma ya da çok yönlü bir bakışın sonucu olmaktan ve sonsuz bir alan ortaya çıkmaktadır. Filmlerarasılık bağlamında geliştirilen söylemler yeni bir anlam yaratmakla beraber öteki filmsel metni güncelleyen, onu anımsatan ya da ondan yola çıkarak yeni bir anlam/biçimin üretilmesini sağlamaktadır. Bu etkileşim ya da söyleşim biçimi ile bir sinemasal metin alıntı, kolaj, gönderge vb. ile yeniden yazılır, üretilir. Bu yaklaşımın en iyi örneği Fransız sinemacı Godard'ın sözü neredeyse kavramı özetler, “hep alıntı kullandım, yani hiçbir şey icat etmedim. Aldığım notlardan yola çıkarak, gördüğüm işe yaramaz unsurları sahneye koydum; bu notlar okuduğum kitaplardan ya da bir başkasının söylediklerinden oluşuyordu.” O'na göre alıntı yaratıcı bir etkinliktir, izleyicinin algılama biçimini geliştirir ve bu dönüştürüm işlemi ile farklı anlamsal dönüşümler de ortaya çıkar. Yazın alanında 1960'lı yıllarda görülen postmodernist belirtilerin sinemaya yönelmesi neredeyse yirmi yıl sonrasını bulur. Bu tarihe kadar sinemanın tecimsel yapısının oluşturduğu baskı nedeniyle klasik sinema anlayışı tercih edilmiş ancak 1980'li yıllarla beraber modernizmin dayattığı kurallar ve alışılmış biçimler reddedilerek yeni bir sinema yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Bu anlayışta süreksizlik, kopukluk, çokanlamlılık ve yüzeyselliğin ön planda olduğu filmler üretilmiştir. Farklı disiplinlerarası ilişkilere ve türlerin iç içeliğine açık olan postmodern dönem, “nostaljik; geçmişe duyulan tutucu özlem; geçmiş ve şimdi arasındaki sınırların silinmesiyle oluşan birleşme” (Büyükdöveci, 1997: 23) ile karakterize edilmektedir. Bu bağlamda modern sinemada auteur, yaratıcı yazar-yönetmen figürü yerine Barthes'in yazarın ölümünü ilan etmesi gibi, si-

nemada da yönetmen otoritesinin yıkıldığı kabul edilerek postmodern anlamda auteurun kendi anlatım biçimi ve üslubunun dışında kopuk, süreksiz, okur-izleyicinin anlama dâhil edilebildiği açık yapıt önem kazanır. Aynı zamanda postmodern film, farklı türlerin (macera, korku, erotik, western vb.) iç içe geçişliği ile de karşımıza çıkar.

“Postmodern filmler postmodern kültürün yapısal özelliklerini (çoğulculuk, yüzeysellik vb.) taşıyan ve onları aşmaya çabalamayan birleştirici türden filmler ile bu özellikleri edilgin bir biçimde sunmaktan öteye giderek onları cesurca sorunsallaştıran veya sorgulayan yıkıcı türden filmler olmak üzere ikiye ayrılır” (Büyükdüvenci, 1997: 28).

Postmodern dönemde sinemasal atmosferin oluşumunda yönetmen artık sadece kendi dünyasını kuran ve aktaran değil bunun dışında farklı türleri iyi kullanabilen, harmanlayabilen bir unsurdur. Ancak, postmodernizmin doğasında olan öteki ile ilişkiler, öznenin parçalanması, farklı disiplinlerle etkileşim sonucu yeni ve sonsuz anlam üretimi ile izleyicinin sürece dâhil edildiği, bağlamından koparılmış gösterge dizgelerinin başka disiplinlerin gösterge dizgeleriyle iç içe geçişliği ve yeni biçimleriyle, filmler, izleyici odaklı, izleyicinin alışıksız olmadığı sinemasal dili sunmaktadır. Tür olarak bu filmler birbirinden farklı olmakla beraber yüzeyselliğe, çokluğa ve geçiciliğe yer vermeleri bakımından ortak özelliklere sahiptirler. Postmodernizm, modern kurumlara ve kurallara karşı oluşuyla öznenin parçalanmışlığını ve süreksiz, kopuk yapıyı savunur. Bu bağlamda postmodern filmlerde benzer özelliklerle bezenmiştir.

“Postmodernist sanat, mimari, fotoğraf, film, video, TV ve diğerleri bilgi kuramsal dürtünün olmadığı bir yüzeysellikler takıntısına ilgi gösterir. Yüzeysellikler derinlemesine incelenmek yerine Nietzscheci bir yaklaşımla kendi kendine yeten maskeler gibi ele alınır, sunulur” (Büyükdüvenci, 1997: 39).

İlk bakışta bu filmler Hollywood’un egemen ‘klasik-gerçekçi’ kitle kültürüne dayalı, eğlendirmeye yönelik örnekler olarak görülebilir. “Aslında incelendiğinde bu filmlerin maskeleyen, estetizm, geçicilik, çoklu dünyalar, türler ve betimleme eksikliğindeki derinsizlik ve maddi yüzeysellikteki büyüleyicilik gibi açık postmodern özellikleri sergilediği görülecektir” (Büyükdüvenci, 1997: 42). Yöntemleri arasında alıntı, gizli alıntı, anıştırma, yansılama, öykünme, anlatı içinde anlatı, vb. biçimleri taşıyan metinlerarasılık kavramı Kristeva’ya göre aynı zamanda birden çok gösterge dizgesinin yeni bir anlamla donatılarak yeni bir gösterge dizgesi oluşturulmasıdır. Metinlerarası ilişkilerde türev ilişkileri olarak tanımlanan Pastiş (öykünme) ve Parodi (yansılama) ise öteki metne gönderme yaparak onu biçim ya da içerik düzeyinde taklit etme işlemidir. Bu iki tür zaman

zaman birbirine karıştırılır ancak parodi; bir metni başka bir amaçla kullanmak, ona yeni bir anlam yüklemektir ve içinde aynı zamanda bir eğlendirme amacı güderek alaycı söyleme sahiptir. Bu söylem içerik düzeyinde, ciddi bir yapının sıradan bir içerikle dönüştürülmesi şeklinde gerçekleşir. Yansılama günümüzde sadece yazın alanında değil diğer disiplinlerde de uygulanır, bunlardan birisi de sinema alanıdır. Sinemada yansılama işlemi daha önce çekilmiş filmlerdeki kült sahnelerin ya da kült sözlerin ve/veya cümlelerin de tekrar edilmesi işlemidir. Bu işlem çoğunlukla eğlendirme amacıyla yapılan oyunsal bir dönüşümdür.

Öykünme (pastiş) ise yazınsal alanda soylu bir metnin biçimini değiştirerek ötekini yeniden sunar ya da anımsatır, içinde yansılama olduğu gibi eğlendirme ya da gülünç düşürme amacı yoktur, özünde taklit unsuru yatar. Bir yazar bir başka yazarın biçimini kendi biçimiymiş gibi benimseyerek, okurun üzerinde oluşturmak istediği etkiye göre kendi metnine sokarak ya da özgün metnin içeriğini kendi metnine uyarlayarak yeni bir metin ortaya çıkarır (Aktulum, 2000).

Benzerini yapma, kopyalama, taklit etme işlemi sinemada da oldukça sık gerçekleşir. İçinde bir nevi saygı unsurunu da barındıran öykünme, onun gibi olma-yapma eylemidir. Özellikle Hollywood sinemasından pek çok örnek başka filmsel metinler olarak kopyalanmıştır. Sinemanın ticari yapısından dolayı gişe başarısını da hedefleyen yapımcılar ülkemizde Amerikan kültürüne ait unsurları çizgi roman ya da serial dizilerden aldıkları konuları Türk sinemasına uyarlamışlardır. Bu uyarlamalar konu ya da kahraman düzeyinde olmakla beraber çoğunlukla fantastik türde karşımıza çıkmaktadır. Henüz kendi sinema sanayisini oluşturamamış olan sinemamız çalışılan dönemde bu fantastik tür örneklerini gelirden elde etme ve çekilen konu sıkıntısı nedeniyle Türk kültürüne uyarlama çabasına girmiştir. Çalışmanın bu bölümünde özellikle fantastik türün tanımı yapılarak Hollywood ve Türk sinemalarındaki örneği olan ‘Drakula’ filmi ele alınacaktır.

## **6. Metinlerarasılık Bağlamında Fantastik Türk ve Amerikan Sineması: Drakula Filmi**

Fantastik, Fransa’da 18. yüzyılın sonlarına doğru, İngiliz korku romanlarının etkisiyle başlayan, hayal ürünü öğelerinin ortaya konduğu bir bilimkurgu benzeri yazınsal tür olarak ortaya çıkmıştır. Latince kökenli olan fantastik sözcüğü, gerçekte var olmayan, gerçek dışı, düşsel gibi anlamlara gelmektedir. Fantastik yazın mucizelere veya doğüstü olaylara inanmayan, her şeyi bilim ile değerlendirip, mantığı ile sorgulayan dönemin getirdiği kurallara tepki olarak ortaya çıkar.

“Fransızca *fantastique*, Almanca *phantasie* ve İngilizce *fantasy* olarak adlandırılan fantastik, güzel sanatlar, sinema ve yazında düşe, doğüstüne, büyüye,

dehşete ya da bilim kurguya başvurarak nesnel gerçekliğin sınırlarını aşan yazın, sanat ya da sinemayla ilintili yapıt ya da türe denilmektedir” (Uyanık, 1999: 56).

Ancak bir fantastik eserin sanat ürünü olup olmadığı kişiden kişiye veya toplumun algısına göre farklılık gösterebilmektedir. Fantastik sanat birçok gerçekdışı, hayal ürünü, düşsel ögeyi bir arada tutan ve betimleyen geniş bir alanı temsil eder. Hayal evreninde, gerçekte var olmayan öğelerle dolu, düş gücünün olabildiğince ortaya konulduğu fantazyalar edebiyat, resim, sinema gibi birçok sanat yapıtlarında karşımıza çıkar. İnsanın varoluşundan itibaren fantastik öğelere rastlanan mağara duvarları ve piramitlerde bulunan hiyeroglifler göz önüne alındığında, insanın ve hayal gücünün olduğu yerde fantastiği bulmak kaçınılmazdır. Sanat yapıtları içerisine ilk edebi metinlerde şekillenen Fantastik, diğer sanatlarla etkileşim içine girerek kendini sinema alanında da gösterir. “İlk yıllarından itibaren fantastiğe, masallara, destanlara, bilimkurgu ya da mitoslar yaratan veya mitoslardan beslenen süper kahramanlara geniş bir yer ayıran sinema günümüzde artık başlı başına bir düş dünyası, faryazyaya haline gelmiş bir sanattır” (Scognamillo ve Demirhan, 2005: 7). Temelini geleneksel biçimlerin oluşturduğu faryazyaya, geçmişin mitleri, efsaneleri, peri masallarıdır aslında. Gerçekte hiç var olmamış, yaşanmamış öyküleri temsil eden efsaneler, kelime anlamıyla kurgu anlamını taşıyan, geçmişte veya başlangıçta gerçekleşen olaylara sembolik anlamlar katan mit ve cadıların, perilerin, devlerin yer aldığı peri masalları ile birleştiğinde bize düşsel doğaüstü öğeleriyle, anlatı yapısıyla, karakterleriyle, temasıyla fantastik bir dünya yaratır. Kapsamı bakımından bilimkurguya da benzetilen hatta karıştırılan fantastik, aslında yaşadığımız dünyadan oldukça farklı bambaşka bir zamanı ve mekânı anlatmasıyla kendini bilimkurgudan ayırır. Bilimkurgu daha çok var olduğumuz dünyanın geçmişini veya geleceğini konu edinen, öyküde zaman algısının karıştırılarak izleyiciye/okuyucuya anlatımıdır. 19. yüzyılın sonlarına doğru daha fazla ürünü olan bilimkurgu çoğu zaman dünyayı değiştirmekle/yenilemekle ilgili olup fantastikten farklı olarak daha rasyonel, teknolojik ve bilimsel öğeler taşır. Fantastik, zaman içerisinde birçok sanat dalının ana teması haline gelmiş, resimden karikatüre edebiyattan tiyatroya, tiyatrodan sinemaya, sanatın her alanında defalarca işlenmiş, farklı perspektiflerden topluma kazandırılmıştır. “Fantastik metinler başka bir zamanın içine kapı açar ve eğer içinden geçerse, bir an için bile olsa, kendi zamanımızın dışında, belki de Zaman’ın kendisinin dışında, duruyor oluruz” (Tolkien, 1999: 48). Fransız sinemacı, fantezinin kurucusu olarak bilinen Méliès, filmlerinde yaptığı birçok sihribazlık numarası ve hileleriyle bilinir. Bu illüzyonu yaratan aslında çekimlerin kamera efektleriyle düzenlenmesi olmuştur. Görüntü bindirme, maskeleyme, karartma gibi kurgu tekniklerini uygulamış olan Méliès, ‘stop trick’ tekniği ile bir kadının hızla ortadan

kaybetmesi, kadını iskelete dönüştürmesi, hatta nesnelere kaybolduğu sahnelerle fantastik dünyanın kapılarını aralamıştır. Geleneksel biçimlerden yararlanan fantastik hikâye anlatımı, klasik Hollywood yapısını benimseyerek sinema dünyasında da izleyiciye samimi hazlar yaşatır. Yaşadığımız dünyadan bir tür kaçış sağlayan bu yapıtlar, yönetmen tarafından metinler aracılığıyla var edilen bir dünya olarak görülse de, gerçekten izleyiciye içindeymişçesine inandırılır. Çünkü “izleyici veya okuyucu aklıyla bu dünyaya girer ve orada karşılaştıkları şeyler doğru ve o dünyanın kuralları ile uyumludur” (Şenel, 2009: 11). Modern biçimlerden uzak, klasik anlatı kalıplarına uygun olarak üretilen Hollywood sinemasının ilk fantastik yapıtlarında nerdeyse hiç hayalî veya teknolojik öğeler kullanılmamıştır. Film hilelerinin ağırlıkta kullanıldığı ilk fantastik yapı örneği Wallace Worsley’in yönetmenliğini üstlendiği senaryosu Barry Pain’e ait *A Blind Bargain* (1992) filmidir. Kukla hilelerinin ustası olan Willis H. O’Brien’in de ilk çalışmalarından olan, Harry Hoyt’un çektiği *The Lost World*’te (Kayıp Dünya) (1925) olduğu gibi, tarih öncesi canavarların görselleştirilmeleriyle çıkar. “Başka bir örnek ise yönetmenliğini John Stuart Robertson’ın yaptığı ve fantastik türün yıldızlarından John Barrymore’un, tip ve kılık değiştirme ustası Lon Chaney ile birlikte görüldükleri 1920 yapımı bir yeniden çevrim olan *Dr. Jekyll ve Bay Hyde* filmidir” (Roloff ve Seeblen, 1995: 158). Hollywood sinemasında başlayan fantastik sinema, popüler kültüründe desteği ile kendini bir tür olarak ortaya koymuş, böylece birçok ülkenin film endüstrisini harekete geçirmiştir. Diğer ülke sinemaları kendi olanakları dâhilinde çizgi roman, masal gibi edebi eserlerden etkilenecek kendilerine ait bir fantazyaya kurdular. Dolayısıyla metinlerarası/filmlerarası bir etkileşim içine giren fantastik sinema, beraberinde birçok uyarılama filmin ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

60’lı yıllarda ortaya çıkan fantastik Türkiye sineması, fantezi-bilim kurgu türünde verdiği film örneklerini çizgi roman vb. birçok sanat eserinden esinlenerek ortaya koyar. Tarihi destanları, masalları, çizgi romanları kendine konu edinen Türkiye sineması, kısa bir zaman diliminde oldukça dar bütçeli B sınıfı olarak nitelendirilen yapımlarla kendini ifade etmeye çalışmasının sebebi, dönemin sıkıntılı süreci ve maddi yetersizlikleri olmuştur. Türkiye’de özellikle melodrama ve güldürü filmlerine ağırlık verilmiş, belli kalıpların dışına çıkılmamıştır ancak fantastik filmler abartılı Yeşilçam furçasına yeni bir soluk getiriyor ve izleyiciye yeni kaçışlar yaratarak alt kültür-gecekondu sineması olarak tanımladığımız alternatif sinemayı oluşturuyorlardı. 70’li yıllarda daha yoğun bir şekilde üretilmeye başlanan Fantastik Türk Sineması örnekleri, her kadar başka kaynaklardan uyarlansalar da kendi kültürümüze ait öğelerle harmanlanıp izleyiciye yansıtılmasından dolayı beğeni kazanıyordu. 60’lı yılların sonlarına doğru



oldukça popüler olan süper kahraman furyası birçok ilke imza atmıştır. Amerikan çizgi romanları, 40'lardan kalma televizyon dizilerinin oluşturduğu çalışmaları ilk kez sinema filmine uyarlayan Türk Sineması olmuştur. Amerika'da çoğu 90 sonrasında çekilmiş süper kahramanlar, Örümcek Adam(Spider Man), Süper Adam (Superman), Binbaşı Tayfun(Kaptan Amerika), Yarasa Adam(Batman), Kızıl Maske(The Phantom) vs. gibi ülke sektöründe yoğun ilgi görmesiyle birlikte uzun süre endüstrideki yerini korumuştur. Birkaç örnekle bilinen Fantastik Türk Sineması uyarlamaları; Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler(1970), Keloğlan(1948), Ali Baba ve Kırk Haramiler(1971), Klink İstanbul'da(1967), Malkoçoğlu(1966), Tarkan(1969).



Görsel 2 Drakula (1953) – Mehmet Muhtar

Erken dönemde ilk fantastik Türk filmi olarak bilinen 'Drakula İstanbul'da' Ali Rıza Seyfi'nin Bram Stoker'dan kısaltarak uyarladığı Kazıklı Voyvoda isimli romanından esinlenerek 1953 yılında Mehmet Muhtar tarafından filme alınmıştır. Drakula'nın ilk kez azı dişlerinin görüldüğü ve dünya literatürüne geçen bu ya-



pımdır. Ancak Bram Stoker'ın romanından ilk resmi uyarlama Amerikan yapımı olan 'Dracula(Drakula)' 1931 yılında Tod Browing tarafından çekilmiştir. Romanın birebir uyarlaması olan bu filmde, 1953 Türk yapımı 'Drakula İstanbul'da filmine göre hikâye başlangıç bölümünde aynı başlamasına rağmen öykü farklı ilerler. Orijinalinde Drakula şatosundan hiç ayrılmayan insan kanıyla beslenen, aslında tek istediği huzur olan bir vampirdir. Renfield karakteri emlak işiyle ilgili Drakula'nın kalesine gider. Drakula onun kanını içerek kölelerinden biri haline getirir ve satın alacağı mülk ile ilgili Londra'ya giderken Renfield'i koruması olarak görevlendirir. Drakula satın alacağı katedralin yanındaki akıl hastanesinde yaşayan Lucy'nin de kanını içerek vampire dönüştürdükten sonra akıl hastanesinin yöneticisi olan Dr. Jack Seward'ın kızı Mina ile ilgilenmeye başlar. Dr. Seward kızının gün geçtikçe kötüye giden sağlığını araştırması için Dr. Abraham Van Helsing'i çağırır. Helsing, Drakula'nın bir vampir olduğunu anlar ve Mina'nın nişanlısı John Harker'la Dr. Seward'de durumu açıklar. Mina'nın bir vampire dönüşmemesi için, Harker ile iş birliği yaparak Drakula'yı kalbine kazık çakarak öldürürler.



Görsel 3 Drakula İstanbul'da (1953) - Drakula karakteri ve azı dişleri



Görsel 4 Drakula (1931) - Drakula karakteri

Drakula İstanbul'da (1953) filmi metinlerarasılık bağlamında Amerikan yapımı ile incelendiğinde birbirini andıran benzer sahnelerin olduğu görülmektedir. Öykü 'Kazıklı Voyvoda' romanında olduğu gibi İstanbul'da geçmektedir ancak filmin ana karakteri olan Azmi ile 1931'de çekilen Amerika yapımı Drakula filminin ana karakteri Renfield gibi bir arsanın mülküyle ilgili Drakula'yla görüşmek yola çıkar. Varmadan önce uğradıkları otelde halktan insanlar şatoya gitmemeleri konusunda iki karakteri de uyarılmaktadırlar. Onlara gece geç saatlerde şatonun tehlikeli olduğunu, insanların kaybolduğunu, kimsenin oraya gitmek istemediğinden söz ederler.



Görsel 5 Drakula İstanbul'da (1953) - Azmi'yi uyarıyorlar.



*Görsel 6 Drakula (1931) - Renfield'i uyarıyorlar.*

İnsanların söylediklerine inanmayan Azmi ve Renfield, şatoya vardıklarında Drakula ile tanışır ancak söylenenlere inanmamaktadırlar. Drakula'nın yanında ellerinde tuttukları kâğıtlar her iki karakterlerinde parmağını kesmektedir. İzleyici Drakula'nın bir vampir olduğunu akan kana verdiği tepki sayesinde emin olur. Parmağın kesilme sahnesinde Drakula filminde kamera detayında kan ile birlikte haç kullanılırken, Türk yapımında kullanılmamakta ve orta genel planda kamera sabit kalmaktadır.



*Görsel 7 Drakula İstanbul'da (1953) - Azmi parmağını keser.*



Görsel 8 Drakula (1931) - Renfield parmağını keser.

Azmi ve Renfield karakterleri şatoda dinlenmeye çekildiği esnada ikisi de baygın bir şekilde uyurken Drakula'nın eşi(-leri) tarafından öldürülmeye çalışılmaktadır. Ancak Drakula buna her iki sahnede de engel olur. Drakula İstanbul'da filmde tek eş tam karşıdan genel planda sabit açıyla gösterilirken, Drakula filmde Drakula'nın üç eşini kamera arkadan genel sabit açıyla vermektedir.



Görsel 9 Drakula İstanbul'da (1953) - Azmi baygınken Drakula'nın eşi gelir.



*Görsel 10 Drakula (1931) Renfield baygınken Drakula'nın eşleri gelir.*

Şüphelenmeye başlayan Azmi, şatoda gezerken gizli bir kapıdan geçerek Drakula'yı bir tabutun görür. Drakula'nın bir vampir olduğunu anladığında kafasına kürekle vurur ve kaçmaya başlar. Ancak şatoda bulunan uşak Azmi'nin kaçmasına yardım etmesinden dolayı Drakula onu öldürmektedir. Gün doğumu sayesinde kaçma fırsatı bulan Azmi İstanbul'a eşinin yanına gitmektedir. Drakula'nın sıradaki kurbanı Azmi'nin eşinin kız kardeşi Şadan olacaktır. Onu vampire dönüştürdükten sonra bu kez de sıra Azmi'nin eşi Güzin'e geçmiştir. Drakula Güzin'i yakalar ancak Azmi eşini kurtarır. Kaçan Drakula'nın Azmi peşini bırakmaz ve kazıkla onu öldürür. Drakula'nın öldürmeye çalıştığı Şadan ve Güzin karakterleri, 1931'de çekilen Drakula filmindeki Mina ile Lucy karakterlerini anımsatmaktadır. Şadan ve Lucy, Drakula tarafından öldürülür, Güzin ve Mina kurtarılır. Drakula her iki filmde kalbine kazık çakılarak öldürülür.



Görsel 11 Drakula (1953) - Azmi, Drakula'nın tabutunda kazık çakarak öldürüyor.



Görsel 12 Drakula (1931) - Dr. Van Helsing Drakula'yı tabutunda kalbine kazık çakarak öldürüyor.



Filmde tabut kapağının ip görünmeden açılması, Drakula'nın dişlerinin uzaması veya binaların yüzeyinde yürümesi vs. gibi sahneler dönemin maddi imkânlarına, yetersizliklerine rağmen başarılı çekilmiş sahneler olmuştur. Vampir yerine 'Hortlak' kelimesinin kullanımı, tüm karakterlerin İslam dinine mensup ve Türkçe isimler verilmiş olması, hatta tabutun üstünde "Elhac Abdüllatif Gani, Meşelik, Bakırköy, İstanbul-Türkiye" yazması filme kendi kültürümüze özgü öğelerin fazlasıyla filme yerleştirilmesine örnek oluşturmaktadır. Metinlerarasılık bağlamında Drakula karakterinin bir roman ait olduğu görülmektedir. Ancak sinema sanatı bu karakteri kendi içinde harmanlamış ve bu bağlamda günümüzde birçok örneği verilmiştir. Buna rağmen Drakula karakterinin belirgin noktalarında hiçbir zaman değişme yapılmadığı gözlemlenmiştir. Tüm filmlerde Drakula(-vampir) daima kan içerek beslenir ve kalbine çakılan kazık ile öldürülebilmektedir. Drakula (1931) ve Drakula İstanbul'da (1953) filmlerinde orijinal karakteri değiştirmediklerini, aksine hikayedeki belirli noktalara saygı göstererek üstüne eklemeler yapılarak sunulduğu görülmektedir.



Görsel 13 Drakula İstanbul'da (1953) - 'Elhac Abdüllatif Gani, Meşelik, Bakırköy, İstanbul-Türkiye' Yazısı

Drakula (1931) filminin gösterime girmesinden bir süre sonra filmin devam niteliğinde ‘Drakula’nın Kızı’ (1936) gösterime girmiş ve tam olarak filmin bitiği yerden başlatılmıştır. İkinci devam filmi ise ‘Drakula’nın Oğlu (1943)’te çekilmiştir. 1931 yapımı olan ilk seride Drakula öldürülmüş olmasına rağmen 1940’tan sonra gösterime giren üç devam filmi olan Frankeştayn’ın Evi (1944), Drakula’nın Evi (1945) ve İki Açık göz Frankeştayn (1948)’da Drakula hayata geri döndürülerek tecimsel öyküleme biçimi sürdürülmüştür. Günümüzde Drakula karakterine ait farklı türlerde 82 film bulunmuştur (IMDB, 2018).

## 7. Sonuç

Metinlerarasılık bağlamında Fantastik Türk ve Amerikan Sineması: Drakula adlı bu çalışmada öncelikle sinemanın içinde üretildiği toplumla ilişkisi olan bir sanat olduğu ve filmin kendi izleyicisini bulması için onunla yakınlık kurması gerektiği sonucuna varılmıştır. Tarihsel sürecinde bir tür kopya, taklit etme süreci içinde gelişen sinema sanatı, tiyatronun geleneksel tragediyalarının kullanıldığını, hareket eden nesnelerin teknik bir olay ile çekilmesinden yola çıkılarak anlatı dili oluşturduğu ve farklı akımlardan etkilenmesi ile karşıt görüşleri benimseyen sinemacıların görüşleri-arayışlarının sinemayı bugünkü ‘yedinci sanat’ olarak günümüze getirdiği belirlenmiştir. Hollywood’la birlikte endüstrileşmeye başlayan sinemanın, modern anlatı kalıplarından farklı olarak her olguyu görsel bir hazzla dönüştürerek izleyiciye buluşturduğunu ve bu buluşmada izleyiciye kendinden başka gerçekliklere tanıklık etme ve kendi gerçekliğinden kaçma imkânı yarattığı bu iki kavram karşılaştırılarak anlatılmıştır. Günümüzde oldukça büyük yatırımların yapıldığı Hollywood sinemasının büyüünün aslında bu hazzın ustaca kullanmasından kaynaklandığı ve güncel Fantastik türde verilen örneklerde de bu hazzın tüm görsel-işitsel efektler birleştiğinde doruğa çıkartıldığı görülmüştür. Sinemada kullanılan klasik anlatı yapısının Hollywood tarafından benimsediği ve ticari kaygılarının kaçınılmaz olarak güdüldüğü, bu bağlamda verilen fantastik film örneklerinde de klasik kalıpların kullanılarak toplumun sorunlarından uzaklaşması için izleyiciye bir süreliğine de olsa kaçış imkân sağlandığı açıktır. Özellikle günümüz postmodern sanat yaklaşımında yüzeysellik ve geçicilik ön plandadır. Olay zaman örgüsü kesintiye uğratarak izleyiciye ucu açık hikâyeler anlatılmaktadır. Bu postmodern sanat anlayışının okuma yöntemi ise metinlerarasılıktır. Metinlerarasılık yöntemi ile eski ve şimdikiye ait olan olay ve olgular birbiriyle harmanlanarak izleyiciye karma yapılar sunulur. Birbirinden etkilenen, ötekini taklit eden ya da ötekenden yola çıkarak yeni biçimler oluşturularak eski metinler tekrar edilmekte ve güncellenmektedir. Sinema karma yapısı nedeniyle



bu alış veriş işlemlerine en açık olan alandır. Bu bağlamda başka filmler, farklı ülke sinemaları ya da türler arası alışverişler ile metinlerarasılık sonsuz bir sorgulama alanı ortaya koymaktadır. Türkiye sineması da kendine ait olmayan birçok konu ve kahramanı kendi anlatısına uyarlayarak ticari kaygılar ile güncellemiştir. Metinlerarası etkileşimin oldukça yoğun bir şekilde yaşandığı fantezi tür bütün sanat alanlarında olduğu gibi sinemada da en uzun ömürlü ve en çok ilgi gören biçim olmuştur. Çalışmamızın konusu olan ve birçok uyarlaması olan Drakula filmlerini incelediğimizde klasik anlatı biçimlerinin birebir kullanıldığı görülmektedir. Neredeyse bütün fantastik filmlerde, konu iyi ile kötünün savaşıdır. İyiler kazanır. Konu değişse bile olay örgüsü sabittir. Özellikle fantastik film türünde ana karakter değişmez, sabittir ve izleyici karakterle özdeşleşme sağlar. Karakterin tüm diğer filmlerinde de bu devam eder. Drakula karakteri bizim için bir önceki filmde ne ise bir sonrakinde de o olacaktır. Bu bağlamda klasik anlatı yapısının temel karakteristiği olan başı sonu belli hikâye, kolay anlaşılabilir ve izleyiciyi rahatlatma kaygısı yapısal olarak kendini tekrar etmektedir. Sinemanın kitlesel bir sanat olduğu sürece ‘ortalama’ bir dil oluşturma ve kalabalığı yakalama amacından uzaklaşması mümkün görünmemektedir.

## Kaynakça

- Abisel, N. (1999). *Popüler sinema ve türler*. İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Aristoteles. (1987). *Poetika, 6.Bölüm. İsmail Tunalı (Çev.)*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Armes, R. (2011). *Sinema ve gerçeklik*. İstanbul: Doruk Yayınları.
- Aktulum, K. (2000). *Metinlerarası ilişkiler*. İstanbul: Öteki Yayınevi.
- Bakır, B. (2008). *Sinema ve psikanaliz*. İstanbul: Hayalet Kitap.
- Büyükdüvenci, S., Öztürk S. R. (2014). *Postmodernizm ve sinema*. Ankara: Dipnot Yayınevi.
- Demirhan, M., Scognamillo, G. (2005). *Fantastik Türk sineması*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Erdemir, F. (2009). Postmodern sinemada kahramanın dönüşümü. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 35, 21-40.
- Field, S. (2005). *Screenplay - the foundations of screenwriting*. New York: Random House
- Fiske, J. (2003). İletişim çalışmalarına giriş. Süleyman İrvan (Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Furby, J., Hines C. (2014). *Fantastik*. Sena Yavuz (Çev.). İstanbul: Kolektif Kitap.
- Gök, C. (2007). Sinema ve gerçeklik. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (2), 112-123.
- Günay, Ö. L. (2015). *Hollywood'un 2000'li yıllardaki hedef kitleleri olarak gençlik ve gençliğin bilişsel gelişimlerinin fantastik sinemaya yansımaları: bir örnek olarak Yüzüklerin Efendisi üçlemesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Güngör, A. C. (2014). Auteur kavramı ve Metin Erksan sineması. *International Journal of Social Science*, 30 (1), 79-100.
- Gürata, A. (2004). *Öznel zamanın izinde: sinemada postmodern zamanlar ve görüş noktası*. Sinemada Anlatı ve Türler. Fatma Dalay Küçük Kurt ve Ahmet Gürata (Der.). Ankara: Vadi Yayınları.
- IMDB. (2018). Erişim adresi: <https://goo.gl/SRPbuE>
- Makal, O. (1996). *Fransız sineması*. Ankara: Kitle Yayınları.
- Oluk, A. (2008). *Klasik anlatı sineması*. İstanbul: Hayalet Kitap.

Özbanazı, O. O. (2004). Çağdaş Hollywood bilim kurgu sinemasında görsel etkiler ile yaratılan sinemasal gerçeklik (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.

Özgür Ansiklopedi: Turkcewiki. (2018, 17 Aralık). Erişim adresi: <https://goo.gl/vFN525>

Özon, N. (1990). *100 soruda sinema sanatı. İstanbul: Gerçek Yayınevi.*

Parkan, M. (2015). *Brecht estetiği ve sinema. İstanbul: Yazılama Yayınevi.*

Roloff, B., Seeblen, G. (1995). *Ütopik sinema – bilim kurgu sinemasının tarihi ve mitolojisi.* Veysel Atayman (Çev.). İstanbul: Alan Yayıncılık.

Scognamillo, G. (1996). *Korkunun sanatları (korku ve sanat).* İstanbul: İnkılap Kitapevi.

Şahin, H. (2015). Günümüz sanatında üslup karmaşası ve pastiş. *Art-E Dergisi*, 15, 110-126.

Şenel, S. (2009). *Fantastik sinema ve günlük düşünce: Yüzüklerin Efendisi üzerine bir alımlama çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi), Ege Üniversitesi, İzmir.

Şentürk, R. (2009). Fiske ve Hartley'in televizyon teorisi. *Marmara İletişim Dergisi*, 14, 218-233.

Uyanık, G. (1999). Fantastik öğeler ve iki öyküde yansıması Franz Kafka değişim Nikolay Vasilyeviç Gogol burun. *Edebiyat ve Eleştiri Dergisi*, 46, 56-68.

Ünal, Y. (2008). *Dram sanatı ve sinema. İstanbul: Hayalet Kitap.*

Todorov, T. (2016). Yazın kuramı. Sema-Mehmet Rıfat (Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Tolkien, J. R. R. (1999). *Peri masalları üzerine. İstanbul: Altıkırkbeş.*

Ülger, B. (2012). *Reklamda Postmodern kültürel analiz: yeni modernlik tecrübesinde ürünün estetikleştirilmesine dair bir inceleme, İçinde: İletişim Bilimlerinde Araştırma Yöntemleri Görsel Metin Çözümleme.* Ankara: Ütopya.

Vincenti, G. (2009). *Sinema'nın yüzyılı.* İstanbul: Evrensel Basım Yayın.

Yıldıran, Ö. Ü. (2011). Türk sineması'nda türler üzerine bir inceleme. *Journal of Yasar University*, 23 (6), 3866- 3877.

Özen, Z. (2008). Parçalanmış sanat: sanat etkinliklerinin küresel Kapitalizmin Postmodern kültür koşullarındaki genel durumu üzerine bir deneme. *Hece Dergisi*, Erişim adresi: <https://goo.gl/DLGiEY>

## ONBEŞİNCİ YÜZYILDA İYİ ÖLME SANATI: ARS MORIENDI

Burçak BALAMBER<sup>1</sup>

### Öz

İlk olarak onbeşinci yüzyıl ortalarında ortaya çıkmış ve Hristiyan yazınında popüler bir tür haline gelmiş olan Ars Moriendi, bir Hristiyanın cennete gidebilme için nasıl ölmesi gerektiğini açıklayan kılavuz kitaplardır. Şüphesiz Avrupa'yı kasıp kavuran ve milyonlarca insanın ölümüne yol açan ölümcül veba salgınının hüküm sürdüğü bir çağda bir nevi gereklilikten dolayı yazılmış olan Ars Moriendi, Ortaçağ yazınının en popüler kitapları olmuş ve pek çok Avrupa diline tercüme edilmiştir. İlk Ars Moriendi metinleri 1415 yılında altı bölümden oluşan uzun Latince el yazmaları olarak yazılmıştır. 1450'lilere gelindiğinde ise baskı tekniklerinin Avrupa'da kitap basımında kullanılmaya başlamasıyla birlikte, kısa ve resimli versiyonları basılmıştır. Kısa Ars Moriendilerdeki metin ve resimler ağırlıklı olarak tek bir ağaç kalıba oyularak basılmıştır. Bu yönüyle Ars Moriendi, içindeki ağaç baskılarla Avrupa'da baskıresim geleneğinin ilk örnekleri arasında yer almaktadır.

Bu makale, kalıp baskı kitapların Avrupa'daki tarihinden kısaca bahsettikten sonra, Ars Moriendi yazınının onbeşinci yüzyılda Avrupa'da nasıl ve hangi şartlar altında ortaya çıkmış olduğuna ilişkin genel bir perspektif sunmayı ve ardından Ars Moriendi'nin uzun ve kısa versiyonlarını incelemeyi amaçlamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** İyi Ölme Sanatı, Ars Moriendi, Kalıp Baskı Kitap, Onbeşinci Yüzyıl, Kara Veba.

### The Art of Dying Well in the 15<sup>th</sup> Century: Ars Moriendi

#### Abstract

Ars Moriendi, a popular genre in the early Christian literature, was first appeared in the midst of the fifteenth century. It is a guide book that explains how a Christian should die in order to gain the salvation. Ars Moriendi which was writ-

---

<sup>1</sup> Arş. Gör., Balıkesir Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Baskı Sanatları Bölümü, bbalamber@hotmail.com

ten as a necessity in an era when the deadly plague terrorized Europe and caused the death of millions of people became the most popular book of the medieval literature and was translated into many major European languages. The original *Ars Moriendi*, known as “the longer version”, was written in Latin in 1415 as a manuscript consisting of six chapters. By the 1450s, its shorter and illustrated versions were published as a result of the advances in printing methods in book-publishing in Europe. The shorter version was mostly printed from wood blocks on which both images and text were carved simultaneously. With this aspect, the woodcuts in shorter edition of *Ars Moriendi* are regarded as one of the first examples of printmaking tradition in Europe.

After briefly discussing the history of wood-block printing and block-books in Europe, the article aims to give a general perspective on how and under what circumstances *Ars Moriendi* literature appeared in the 15<sup>th</sup> century and to analyze the longer and shorter versions of *Ars Moriendi*.

**Key Words:** The Art of Dying Well, *Ars Moriendi*, Block-Book, The Fifteenth Century, Black Death.

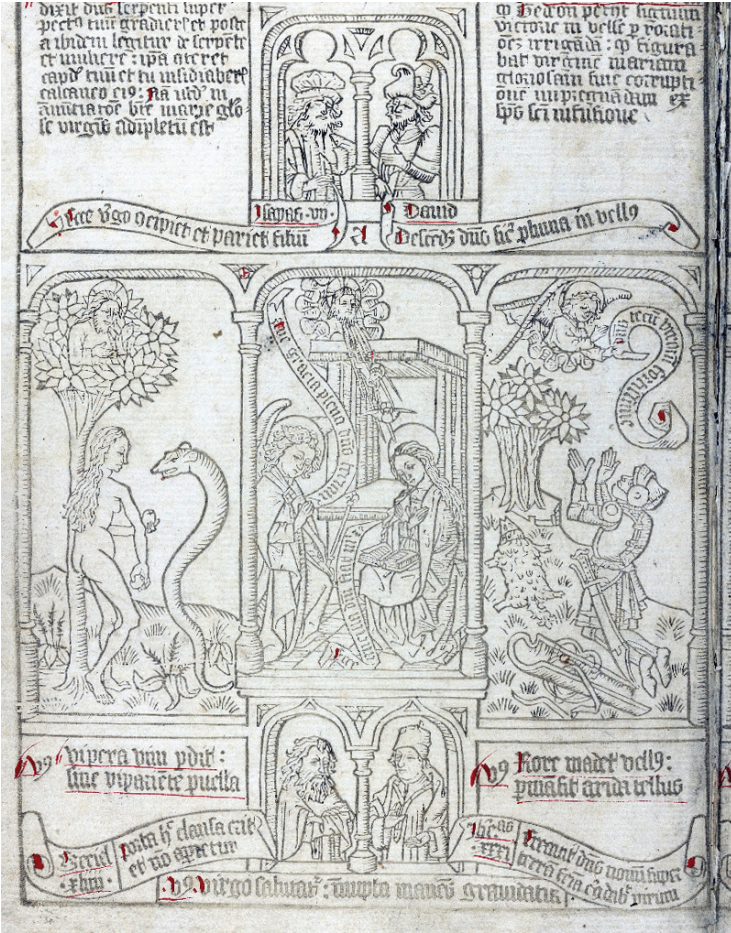
## 1. Giriş

Ağaç baskı tekniği, ondördüncü yüzyıldan itibaren Avrupa’da kullanılmaya başlanmış ve ağırlıklı olarak dini imgelerin basımında kullanılmış bir tekniktir. Onbeşinci yüzyıl ortalarında kitap basımında da kullanılan bu teknikle, metin ve görseller aynı ağaç kalıba oyulup tek seferde basılmış ve elde edilen sayfalar ikiye katlanıp kitap haline getirilmiştir. Avrupa’da bu teknikle basılan kitaplar, metin ve görsellerin birlikte oyulduğu kalıplardan basıldığı için *kalıp baskı kitap* (*block-book*) veya *ksilografika* (*xylographica*) olarak adlandırılır.

Bu teknikle 30 civarında farklı temada eser basılmıştır ve günümüzde bilinen yaklaşık yüz adet kalıp baskı kitap edisyonunun büyük bir çoğunluğu Hollanda ve Almanya kökenlidir (Aldis, 1941: 2). İlk kalıp baskı kitap örnekleri, su bazlı mürekkeple basıldıkları için kağıdın tek bir yüzüne baskı alınabilmiştir. Mekanik pres kullanılmadan, kağıdın arkasına bir gereçle baskı uygulanarak transfer işlemi tamamlanmış ve ikiye katlanan kağıtlar daha sonra dikilerek kitap haline getirilmiştir. Daha sonraki uygulamalarda yağ bazlı mürekkep ve baskı presi kullanılmaya başlanmış, dolayısıyla kağıdın her iki yüzüne baskı alınabilmiştir.

Kalıp baskı kitaplar dini rehber niteliği taşımaktadır. “Tamamen görseller ve metinler yoluyla Hristiyanlık inancını yaymayı ve İncil’deki sahneleri yorumlamayı amaçlamıştır” (Wilson-Wilson, 1985: 89). Ağırlıklı olarak resimlerin ön

planda olduğu, yazıların ise sadece büyük puntolu ve kısa başlıklar olarak yazıldığı kitaplar basılmıştır. Metinlerin sonradan el yazısıyla yazıldığı veya metal harflerle basıldığı kalıp baskı kitap örnekleri de mevcuttur (Hind, 1963: 214). Nerede ve kim tarafından basıldıklarına dair herhangi bir bilgi veya not içermedikleri için bu kitapların çok azı tarihlendirilebilmiştir (Wilson-Wilson, 1985: 89). *Biblia Pauperum* (Resim 1), *Ars Moriendi*, *Ars Memorandi*, *Canticum Cantorum* ve *Apocalypse* (Resim 2), onbeşinci yüzyılda Avrupa'da basılan ve en çok satan kalıp baskı kitaplar arasında yer alır.



Resim 1. *Biblia Pauperum* (fakirlere incil), 6. sayfa, Hollanda veya Almanya, takriben 1470





Kalıp baskı kitaplar genellikle ölüme hazırlık, İncil vb. konularda tavsiyeler ve nasihatlar veren rehber kitapları veya el kitapları niteliği taşırlar. *Ars Moriendi*, onbeşinci yüzyılın en popüler kalıp baskı kitapları arasında yer alır. Günümüze kadar ulaşmış kalıp baskı kitapların yaklaşık yüzde 20'sinin *Ars Moriendi*'nin kopyaları olması, o dönemdeki popüleritesini çarpıcı şekilde ortaya koymaktadır (Akt. Verhey, 2011: 87).

Yaşamın en son dakikalarını konu eden *Ars Moriendi* metinleri, Katolik inancına mensup kişilere, ölmekte olan kişinin yanında bir rahip bulunmadığı durumlarda, adım adım kılavuzluk eden el kitaplarıdır ve iyi bir Hristiyanın nasıl öleceğini anlatan dini nasihatler içerir.

*Ars Moriendi* yazınına detaylı bir şekilde ele almadan evvel ondördüncü ve onbeşinci yüzyıl Avrupasına umutsuzluk ve ölümden başka bir şey getirmeyen veba salgınına ve ölüm kavramı üzerindeki etkilerine dair bir perspektif sunmak ve *Ars Moriendi* yazınının hangi şartlar altında ortaya çıktığını incelemek gerekir.

## 2. Büyük Veba Salgını ve Onbeşinci Yüzyılda Ölüm Kavramı

Deriyi koyu mor renge çevirdiği için *Kara Veba* (veya *Kara Ölüm*) olarak da bilinen veba salgını, 1348-1350 yıllarında başlayarak Avrupa'yı etkisi altına almış ve Avrupa nüfusunun %30-%60'ının yani 20 milyon insanın ölümüne yol açmıştır (Alchon, 2003:21). Salgın, Avrupa'da patlak vermesinin ardından, onbeşinci yüzyıl boyunca ve onsekizinci yüzyıla kadar da belli aralıklarla tehditkar varlığını sürdürmüştür (Verhey, 2011: 80; Dugdale, 2015: 6). Hastalık, ilk semptomlarının ortaya çıkmasıyla birlikte, bir haftadan kısa sürede hastanın ölümüne neden olmuştur. Vebanın yıkıcı etkisi sonucu ölü sayısı büyük bir hızla artış göstermiş ve hayatta kalanlar, yakınlarının cenazeleriyle ilgilenmekte ve uygun bir defin işlemi gerçekleştirmekte zorluk çekmiştir. Ondördüncü yüzyılda yaşamış bir vakanüvis olan Sienalı Agnolo di Tura, *Kara Veba*'nın şehrindeki etkisine ilişkin şunları kaydetmiştir:

Siena'da ölümler Mayıs 1348'de başladı... Acımasızlığını ve zulmünü anlatmaya nereden başlayacağımı bilmiyorum. Herkes böylesi bir acı karşısında sersemlemiş gibiydi... Hastalığa yakalananlar kısa sürede ölüyordu. Koltukaltları ve kasıkları şişiyor ve konuşurken yere yığılıyorlardı... Ölülerini para ya da dostluk için gömecek hiç kimse bulunamıyordu. Aile bireyleri yapabileceklerinin en iyisini yapıp cenazelerini bir hendeğe götürüyordu, rahip ya da başka bir dini yetkili olmadan ya da cenaze çanı çalmadan. Siena'nın pek çok bölgesinde kazınan büyük hendekler yığınla ölüyle doluydu. Gece gündüz durmaksızın yüzlerce insan



öldü ve bu hendeklere atılıp üzerleri toprakla örtüldü. Dolar dolmaz, daha fazlası kazılıyordu. Ve ben, Agnolo di Tura, beş çocuğumu kendi ellerimle gömdüm . . . O kadar çok insan öldü ki herkes dünyanın sonunun geldiğine inanmıştı (Gottfried, 1983: 45).

Öte yandan veba, herkesin kendi derdine düştüğü bir ortam yaratmıştır. Yardım edilse iyileşebilecek olan hastalar, gerekli bakımdan yoksun bırakıldıkları için hayatını kaybetmiştir. Ünlü İtalyan yazar ve şair Giovanni Boccaccio, 1353 tarihli *Dekameron* adlı eserinde gece gündüz demeden insanların durmaksızın öldüğüne ve ölü sayısının arttığına tanıklık eden sağ kalanların kentte daha önce geçerli geleneklerle çelişen davranışlar benimsediğini yazmıştır (Çev: R. Teksoy, 1996: 30). Oldukça bulaşıcı bir hastalık olmasından ötürü hastalığı kapma ve ölüm korkusuyla insanlar sevdiklerini, ailelerini, yakınlarını terk etmiş ve yasa koyucular, tüccarlar, hekimler ve rahipler vebanın vurmadağı şehirlere kaçmışlardır. Boccaccio şöyle devam eder:

Herkes birbirinden kaçıyor, komşu komşuya sırt çeviriyordu. Akrabalar görüşmüyor, birbirlerinden uzak duruyorlardı. Salgın, erkeklerin, kadınların yüreklerine öyle bir korku salmıştı ki, erkek kardeş erkek kardeştan, amca yeğenden, kız kardeş erkek kardeştan, dahası koca karısından kaçır olmuştur. En önemlisi, belki inanmayacaksınız, analar babalar çocukları sanki kendilerinin değilmiş gibi davranıyor, onları görmeye gitmiyor, yardım ellerini uzatmıyorlardı (Çev: R. Teksoy, 1996: 30).

Ruhban sınıfı da vebanın yıkıcı etkisinden kaçamamıştır. Dönemin kilise kayıtlarına göre vebanın vurduğu 1348-50 yıllarında toprak sahibi ruhban sınıfının yarısından fazlası yaşamını yitirmiştir (Campbell, 1966: 133). Hayatta kalanların çoğu ise şehri terk etmiştir. Öyle ki “yargıçlar ve noter memurları ölmekte olan kişinin vasiyetlerini kaydetmeyi reddetmiş, rahipler günah çıkarmaya bile gelmemiştir (Tuchman, 1978: 96).

“Ölüm fikrinin onbeşinci yüzyıldaki kadar güçlü ve ara vermeksizin tüm nüfusu etkisi altına aldığı başka hiçbir dönem yoktur” (Huizinga, 1996: 156). Ölümün kitlesel boyuta ulaşması ve insanların baktıkları her yerde ölümü görmesi, kaçınılmaz şekilde insan hayatının pamuk ipliğine bağlı olduğu ve ölümün sıradanlığı düşüncesinin yerleşmesine yol açmıştır. Öte yandan yüzyıllardır Tanrı’nın himayesini vaadeden Kilise’ye olan güven, vebanın gölgesi altında yerini şüphe ve belirsizliğe bırakmıştır (Akt. Verhey, 2011: 81). Ölümle bu denli yakından yüze kalan Ortaçağ insanının değer yargıları ve inançları derinden sarsılmıştır. Ölüm fikrinin saplantı haline geldiği onbeşinci yüzyılda insanlar sadece kendileri için kaygılanır hale gelmiştir. “Sevdiklerini kaybetmenin üzüntüsünü yaşamak

yerine, kendi ölümlerinin yaklaşmakta olmasına kederlenmişlerdir. Ölümüne bir teselli, acıların sona ermesine ebedi istirahat veya bu dünyadaki görevin son bulması olarak bakılmamıştır” (Huizinga, 1996: 170-71).

Herkesin ölümle kendi kendine yüzleştiği ve yalnız başına öldüğü bu atmosfer, ölüm anlayışında teolojik bir değişimi beraberinde getirmiştir. Erken Ortaçağ’da, dünyanın sonu geldiğinde mahşer günü insanlığın toplu şekilde yargılanacağı inancı hakimken, onbeşinci yüzyılla birlikte “kişinin kendi ölümü” dönemi başlamış ve insanların öldükten hemen sonra bireysel olarak yargılanacağına inanılmıştır. Bireysel yargılama mahşer gününde değil, hasta odasında, ölüm döşeginde yapılacaktır (Dekkers, 1996: 11). Dolayısıyla kişinin kendi ölümü ve yargılanması, hazırlık gerektiren mesele haline gelmiştir.

Vebanın yarattığı ortamın rahipler sınıfını etkilemesi ve ölmekte olan kişinin günahlarını dinleyecek ve cenaze töreni gerçekleştirecek rahip sayısının ciddi ölçüde azalması sonucu, Hristiyanların rahip yokluğunda ölümüne hazırlanabilecekleri bir mekanizmaya ihtiyaç doğmuştur. Bu gereksinimi karşılamak adına ortaya çıkan Ars Moriendi, Hristiyanlara kurtuluşa giden yolda rehberlik etmeyi ve iyi ölme yollarını göstermeyi amaçlamıştır. Bir nevi kılavuz görevi gören bu kitaplarda, ölmekte olan insanlara, onları “iyi bir ölümüne” ve kurtuluşa götürecektir dualar, eylemler ve davranışlarla ilgili bilgiler verilir (Dugdale, 2005: 7). Ölmekte olan imanlı ve dindar kimseyi ölüm korkusuyla yüzleştirmeyi ve bu korkunun üstesinden gelmesini sağlamayı amaçlar (Verhey, 2011: 81).

### 3. Ars Moriendi

Latince’de *ölme sanatı* anlamına gelen Ars Moriendi, Ortaçağ yazınının önemli bir alt türüdür ve ölüm döşeginde olan hastaya iyi ölmek için yapması gerekenler hakkında dini nasihatler vermeyi ve ölüm anına hazırlık konusunda hem hastaya hem de onun refakatçilerine rehberlik etmeyi amaçlamıştır. Vebanın, kıtlığın, savaşın, dolayısıyla da ölümün hüküm sürdüğü onbeşinci yüzyılda yazılmış bu metinlerin orijinal dili Latince’dir fakat kısa sürede pek çok Avrupa diline tercüme edilerek hızla Avrupa’ya yayılmıştır (Campbell, 1995: 1). “Latince ve diğer Avrupa dillerinde yazılmış en az üç yüz adet el yazması Ars Moriendi mevcuttur. Ağaç baskı ve hareketli harflerle baskı teknikleri kullanılarak edisyonlar, 1500 yılından önce yüzden fazla kez basılmıştır” (Verhey, 2011: 87). Ars Moriendi yazınının popüleritesi Ortaçağ ile sınırlı kalmamıştır. “Veba salgını sonraki yüzyıllarda da etkisini sürdürmeye devam ettikçe, Ars Moriendi yazını başka şekillerde yeniden uyarlanmış, değiştirilmiş ve düzenlenmiştir” (Dugdale, 2015: 6).

Onbeşinci yüzyıl Avrupasının önde gelen din otoritesi olan Katolik Kilisesi,

çoğunluğu cahil ve okuma-yazma bilmeyen halka dini eğitim vermek amacıyla bir program başlatmıştır. Bu kapsamda Constance Konsili tarafından iyi ölme sanatını konu alan dini eserler yazılmaya başlanmıştır. Kaynaklarda, orijinal metnin büyük bir bölümünde, Paris Üniversitesi'nde rektörlük yapan Fransız teolog Jean Gerson'un *Opus Tripartitum* (1408 dolayları) adlı eserinin kaynak olarak kullanıldığı yazmaktadır (bkz. Cust, 1898: 9; Eire, 1983: 21). Fakat O'Connor'a göre (Akt. Verhey, 2011: 86), erken onbeşinci yüzyıla ait *Tractatus Artis Bene Moriendi* adlı anonim bir dini metin, yazılmış ilk Ars Moriendi metnidir.

Ars Moriendi'nin iki farklı versiyonu mevcuttur. İlki, ölürken okunması gereken duaların ve uygulanması gereken dini usüllerin belirtildiği altı bölümden oluşan uzun versiyondur. Ars Moriendi yazınının günümüze kadar ulaşmayı başarmış el yazmalarının ve basılı edisyonlarının büyük bir çoğunluğunu bu uzun versiyon oluşturmaktadır (Eire, 1983: 21). İkinci versiyon ise ölmekte olan kimsenin iyi bir ölüme kavuşmadan evvel onu yoldan çıkaran günahlarla verdiği mücadeleyi anlatan kısa ve resimli kitaptır. Bu kısa versiyon, daha eski olan uzun versiyonun ikinci bölümünü uyarlayan ve resimleyen bir özet niteliğinde olmakla birlikte sanatsal özgünlüğüyle de dikkat çeker (O'Connor, 1966: 14-15).

### 3.1. Uzun ve Kısa Versiyon

Daha önce de bahsedildiği üzere, Ars Moriendi'nin iki farklı versiyonu mevcuttur. Her ikisinin de kim tarafından yazıldığı bilinmemekle birlikte, Katolik ruhban sınıfı üyeleri tarafından yazıldığı tahmin edilmekte ve zamanın önde gelen teoloğu Jean Gerson'un *Opus Tripartitum* adlı eserinin kaynak olarak kullanıldığı bilinmektedir (Campbell, 1995: 4; Dugdale, 2010: 23). *Tractatus Artis Bene Moriendi* veya *Speculum Artis Bene Moriendi* olarak bilinen 1415 tarihli uzun versiyon yalnızca Latince metinlerden oluşur ve altı bölüme ayrılmıştır (Campbell, 1995: 2). İlk bölümde önemli Hristiyan otoritelerinin ölümüne ilişkin sözlerinden alıntılara yer verilmiştir. Bu alıntılarda ölümün hayırlı bir şey olduğu ve ölmekte olan kişinin ölümden korkmaması gerektiğine vurgu yapılır. İkinci bölümde ölüm döşeğindeki insanın etrafını kuşatan beş günah (imansızlık, ümitsizlik, tahammülsüzlük, kibir ve tamahkarlık) açıklanmış ve kişiye şeytanın oyununa gelmemesi için yapması gerekenlerle ilgili nasihatler verilmiştir. Üçüncü bölümde kurtuluşa erişebilmek için doğru bir şekilde cevaplanması gereken yedi soru sıralanırken, dördüncü bölümde İsa'nın hayatını örnek almanın ve onun gibi yaşamının gerekliliği vurgulanmıştır. Beşinci bölümde ölmekte olan kişinin refakatçilerine nasihatler verilmiş ve altıncı ve son bölümde ölüm anında orada olan aile ve yakınların okuması gereken dualar sıralanmıştır. Ölme sanatı yazınında ortaya konan sonraki eserler her zaman bu sırayı takip etmemiştir ancak çoğun-

lukla benzer konuları ele almıştır (Verhey, 2011: 87).

Uzun versiyonun üçte biri uzunluğunda özet niteliği taşıyan kısa versiyon, metinlere eşlik eden ağaç baskılarla birlikte daha düzenli bir formata sahiptir (Campbell, 1995: 2). Bu versiyonun basımında ağırlıklı olarak, metin ve görsellerin tek bir ağaç kalıba oyulup basıldığı kalıp baskı tekniği (wood-block) kullanılmıştır. Hareketli harf tekniğiyle basılmış edisyonlar da mevcuttur fakat günümüze ulaşan kısa Latince *Ars Moriendilerin* tamamı kalıp baskı kitaplardır. Metnin ve metne karşılık gelen görselin yanyana olması kitabın anlaşılabilir olmasına katkı sağlamıştır. Böylelikle sadece yazıdan oluşan uzun versiyon, kısa, resimli ve anlaşılır bir formatta yeniden yorumlanarak daha geniş bir kitleye ulaşmıştır (Verhey, 2011: 87).

British Library’de bulunan Weigel kopyası, *Ars Moriendi*’nin bilinen en eski kalıp baskı kitap edisyonudur ve 1450 dolaylarına tarihlendirilmektedir (Wilson-Wilson, 1985: 98). British Museum’un 1872 yılında kütüphane arşivine kazandırdığı bu edisyonun dili Latince’dir ve daha sonradan Fransızca, Flemenkçe ve Almanca dillerinde basılmış kopyaları olduğu bilinmektedir (Cust, 1898: 13; Wilson-Wilson, 1985: 98). Bu edisyonun basımında onüç adet ağaç kalıp kullanılmış ve aynı kalıplardan, yirmi tane kalıp baskı kitap edisyonu basılmıştır.

*Ars Moriendi*’nin kısa versiyonu, ağaç baskı ve kalıp baskı tekniklerinin tarihi bakımından özel bir yere sahiptir (Wilson-Wilson, 1985: 98). *Ars Moriendi*’deki ağaç baskılar, dönemin diğer kalıp baskı kitaplarında (örneğin *Biblia Pauperum*, *Apocalypse*) yer alan ağaç baskılarla kıyaslandığında, daha karmaşık ve detaylı kompozisyonları ve resimsel anlatım tarzı bakımından ön plana çıkmaktadır. Ağaç baskıların kompozisyonları ve temaları incelendiğinde, Master E. S.’nin 1440 dolaylarında ürettiği 11 gravürlük bir serisiyle arasındaki benzerlik dikkat çeker (Cust, 1898: 11). Tam adı bilinmediği için gravürlerindeki baş harfleriyle anılan Master E. S., 1420-1468 dolaylarında yaşamış Alman gravür sanatçısı ve kuyumcudur. Bugün Oxford’daki Ashmolean Museum’da yer alan Master E. S.’nin bu serisinin, iyi ölme sanatı temasının popülerliği nedeniyle dönemin gravür sanatçıları tarafından kopyalandığını vurgulayan Cust, *Ars Moriendi* kalıp kitaplarındaki ağaç baskıların da bu seriden kopyalandığını ifade eder (1898: 11-14). Master E. S.’nin serisindeki 9.5 x 7.2 cm’lik gravürleri, *Ars Moriendi* kitabında ağaç baskı tekniğine uyarlanmıştır.



Resim 3. "İman", Master E.S., gravür, 1440 dolayları

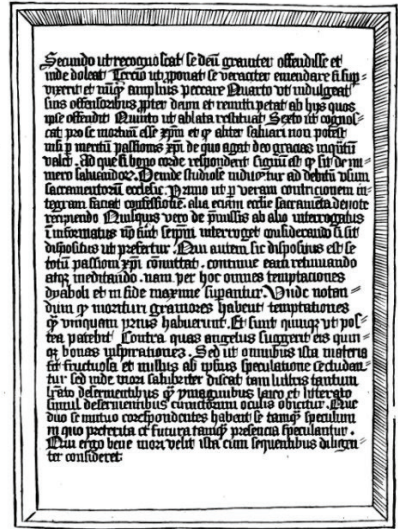
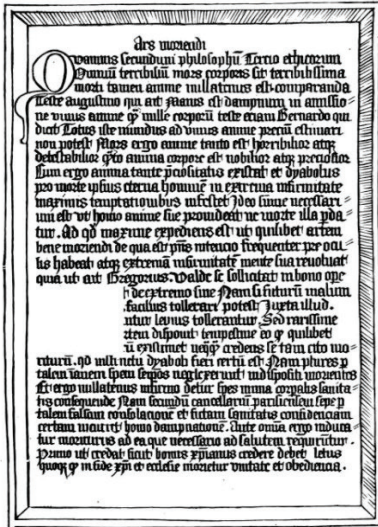


Resim 4. Ars Moriendi'deki "İman", ağaç baskı, 1450 dolayları



Yukarıdaki karşılaştırmada da (Resim 3 ve 4) görüldüğü üzere, Master E. S.'nin gravür serisindeki kompozisyonlar, figürler ve temalar, Ars Moriendi kitabındaki ağaç baskılarda olduğu gibi kopyalanmıştır. İki baskıresim tekniğinin arasındaki farklardan dolayı gravürdeki tonal çözümleme, ağaç baskıda yerini çizgisel çözümlemeye bırakmıştır. Ars Moriendi'deki ağaç baskılarda perspektif ile ilgili hataların düzeltildiği de dikkat çeker (Wilson-Wilson, 1985: 98). Ayrıca Master E. S.'nin gravür boyutlarına göre tasarladığı kalabalık ve sıkışık kompozisyonları, daha büyük boyutlu ağaç baskılara uyarlandığı zaman boş alanlar ortaya çıkmıştır. Ars Moriendi kitabında ise bu alanların parşömen içindeki süslü yazılarla doldurulduğunu görmekteyiz.

Kısa versiyon, uzun versiyondaki ikinci bölümü konu alır ve iki sayfalık giriş bölümüyle birlikte toplamda onüç sayfa metinden ve onbir sayfa ağaç baskı görsellerden oluşur. Burada, iblislerin ve meleklerin ölmekte olan kişinin ruhu için verdikleri mücadele anlatılmaktadır. İblisler, ölüm döşeğindeki Hristiyanı baştan çıkarmaya çalışarak onu beş günaha davet etmeye çalışırken, melekler de onun bu günahları işlememesine yardımcı olur (Eire, 1983: 21).



Resim 5. Giriş sayfaları, Ars Moriendi, 1450 dolayları

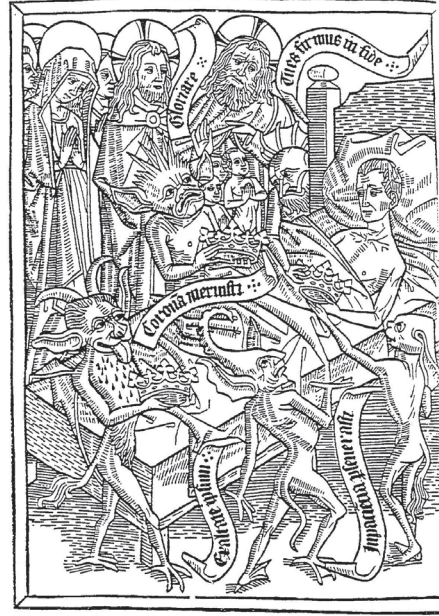
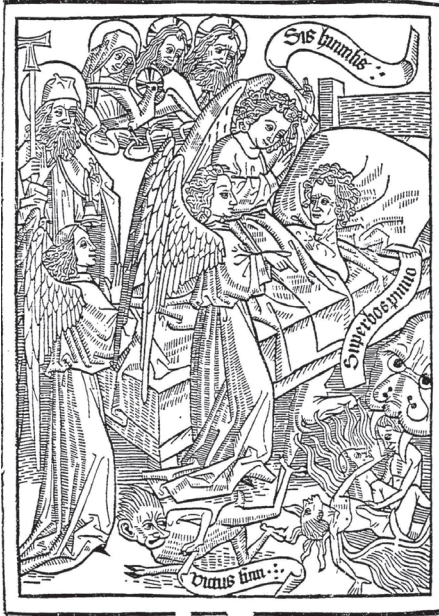
Kitapta beş günah ve beş meziyet, metin ve ağaç baskılarla karşılaştırmalı olarak aktarılır: imansızlığa karşı iman, ümitsizliğe karşı ümit, tahammülsüzlüğe karşı sevgi, kibre karşı alçakgönüllülük ve tamahkarlığa karşı tokgözlülük. On-

birinci ve son ağaç baskıda ise ölüm anı tasvir edilmiş ve tüm bu günahlara karşı elde edilmiş bir zafer ile iyi bir ölüm örneği sahnelenmiştir.

Kilise'ye göre, insan yaşarken korkunç ve sinsi bir iblisler ordusuyla kuşatılmıştır ve bu iblisler özellikle hastalık, ıstırap, ölüm gibi durumlarda insanı yoldan çıkarmaya çalışıp günah işlemeye davet ederler (Cust, 1898: 9). Bu tasviri, *Ars Moriendi*'deki günah sahnelerinde de görmekteyiz: şeytani yaratıklar ölüm döşeğindeki adamın etrafını sarmış, onu son nefesini bir günahkar olarak vermeye zorlarlar. Örneğin, kitaptaki birinci günah olan 'imansızlık'ta, şeytan insanın yaşamı boyunca inandığı şeyin hiçbir anlam ifade etmediğini söyleyerek Tanrı'ya olan inancını sorgulatmaya çalışır. İkinci günah 'ümitsizlik'te (Resim 6a), sancılar içindeki hasta adamın etrafını kuşatmış olan şeytan, itiraf etmediği günahlarını adama hatırlatarak acısını daha da artırır ve böylece Tanrı'nın onu rahmetinden mahrum bırakacağına inandırmaya çalışır ve onu ümitsizliğe sürükler. Üçüncü günah olan 'tahammülsüzlük'te, Tanrı sevgisi hoşgörü ve sabır gerektirdiği için, şeytan hasta adama çektiği acıları hatırlatır ve hayatı boyunca işlemiş olduğu günahların cezasının bile bu denli bir ıstırapı gerektirmediği söyler. Dördüncü günah 'kibir'de (Resim 7a), şeytan şimdiye kadar karşısına çıkardığı üç günahı işlemeyen insana övgüler yağdırır. İmanın, Tanrı'nın merhametine olan inancının ve sabrının ne kadar güçlü olduğunu vurgulayarak cenneti herkesten çok hak ettiğini söyler ve hasta adamın kendisi için hazırlanmış tacı kabul etmesini ister. Beşinci ve son günah olan 'tamahkarlık'ta ise şeytan, hasta adama tüm yaşamı boyunca alın teri dökerek binbir çabayla sahip olduğu dünyevi ve geçici şeyleri hatırlatır. *Ars Moriendi*'de her günahтан sonra meleklerin o günaha dair öğütlerine yer verilir ve hasta adam şeytanın kışkırtmalarına karşı uyarılır (örneğin Resim 6b ve 7b).



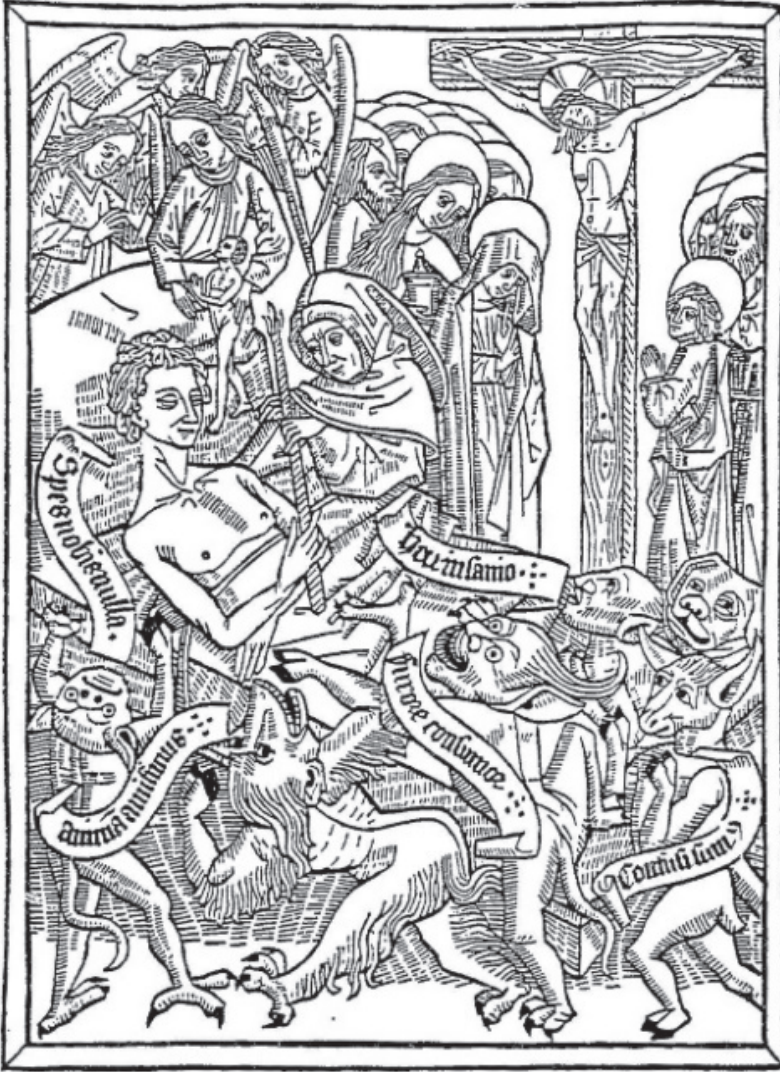
Resim 6a ve 6b. “Ümitsizlik” ve “Ümit”, Ars Moriendi, ağaç baskı, 1450 dolayları



Resim 7a ve 7b. “Kibir” ve “Alçakgönüllülük”, Ars Moriendi, ağaç baskı, 1450 dolayları



Kitabın son sayfalarında ölüm döşeğindeki kişinin ve refakatçilerinin okuması gereken dualara yer verilmiş ve 11. son ağaç baskıda ölümün ardından ruhun meleğe teslim edildiği bir sahne tasvir edilmiştir. Dolayısıyla Ars Moriendi, şeytanın tuzaklarına düşmeyerek kurtuluşa erişmiş bir dindarın tasviriyle sona erer. Ölü adamın etrafını sarmış iblislerin taşıdığı parşömenlerde şeytanın bu ruhu yoldan çıkarmayı başaramayarak bu savaşı kaybettiği yazmaktadır. Ruhunu bir çocuk olarak meleğe teslim eden adamın kurtuluşa erişmesi, arkadaki çarmlıha gerilmiş İsa figürüyle vurgulanmış ve böylece ‘iyi bir ölüm’ tasviri yapılmıştır.



Resim 8. Ars Moriendi'deki onbirinci ve son ağaç baskı, 1450 dolayları

#### 4. Sonuç

Ondördüncü yüzyılın ikinci döneminden başlayarak Avrupa'yı etkisi altına almış veba salgını, sonraki yüzyıllarda aralıklarla etkisini sürdürmeye devam etmiş ve bu salgının yıkıcılığı karşısında özellikle onbeşinci yüzyıldan başlayarak toplumsal normlarda, Kilise otoritesinde, ahlaki değerlerde değişimler yaşanmaya başlanmıştır. Salgının ölümden başka bir şey getirmemiş olması, insanların ölüme olan bakış açısında da değişime yol açmıştır. Herkesin kendi hayatının derdine düştüğü ve kendi ölümünü düşündüğü bu ortamda 'kişinin kendi ölümü' düşüncesi hakim olmaya başlamıştır. Böyle bir dönemde ortaya çıkan *Ars Moriendi* yazını, ölüm döşeğindeki kişiye iyi bir Hristiyan olarak ölmek için yapması gerekenleri anlatan ve dini nasihatler veren kılavuz kitapları olarak, kuşkusuz Avrupa genelinde popülerlik kazanmış ve Ortaçağ Hristiyan yazınının en çok satan kitapları arasında yer almıştır.

Kısa ve uzun versiyon olmak üzere iki formatta yazılmış/basılmış olan *Ars Moriendi*'nin özellikle kısa versiyonu, hem basımında kullanılan teknik bakımından hem de içindeki ağaç baskı görseller bakımından özellikle baskiresmin Avrupa'daki tarihi açısından önemli bir yere sahiptir. Yazı ve resimlerin aynı kalıba oyularak basıldığı kalıp baskı tekniğiyle basılmış kısa versiyonda yer alan ağaç baskılar, sanatsal niteliği ve kompozisyonlarıyla dönemin diğer kalıp baskı kitaplarından ayrılmaktadır. *Ars Moriendi*'de metinlere eşlik eden ağaç baskılar sayesinde, iyi ölme sanatı çoğunluğu okuma-yazma bilmeyen Ortaçağ insanı tarafından dahi anlaşılabilmiştir.

### Kaynakça

- Alchon, S. A. (2003). *A pest in the land: new world epidemics in a global perspective*, Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Aldis, H. G. (1941). *The printed book (2. bs.)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boccaccio, G. (1996). *Dekameron, 1.cilt*. Rekin Teksoy (Çev.). İstanbul: Oğlak Yayıncılık.
- Campbell, A. M. (1966). *The black death and men of learning*. New York: AMS Press.
- Campbell, J. (1995). *The Ars Moriendi: an examination, translation and collation of the manuscripts of the shorter latin version* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). University of Ottawa, Ottawa.
- Cohen, M. (1977). The novel in woodcuts: a handbook. *Journal of Modern Literature*, 6 (2), 171-195.
- Cust, L. (1898). *The master e. s. and the Ars Moriendi*. Oxford: Clarendon Press.
- Dekkers, W. (1996). Neye 'ölüm' deriz?: batı kültüründe yaşamın sonu hakkında bazı düşünceler. *3P Dergisi*, 4 (3), 9-16.
- Dugdale, L. S. (2010). The art of dying well. *Hastings Center Report*, 40 (6), 22-24.
- Dugdale, L. S. (2015). *Dying, a lost art*. L. S. Dugdale (Ed.), *Dying in the Twenty-First Century: Toward a new ethical framework for the art of dying well* (s.3-18) içinde. Massachusetts: MIT Press.
- Eire, C. M. N. (1983). *Ars Moriendi*. G. S. Wakefield (Ed.), *The westminster dictionary of christian spirituality* (s.21-22) içinde. Philadelphia: The Westminster Press.
- Febvre L. ve Martin H. J. (1997). *The coming of the book: the impact of printing 1450-1800*. David Gerard (Çev.). Londra: Verso Classics.
- Gottfried, R. S. (1983). *The black death: natural and human disaster in Medieval Europe*. New York: The Free Press.
- Hind, A. M. (1963). *An introduction to a history of woodcut*. New York: Dover Publications.

Huizinga, J. (1996). *The autumn of the Middle Ages*. Rodney J. Payton ve Ulrich Mammitzsch (Çev.). Chicago: University of Chicago Press.

O'Connor, M. C. (1966). *The arts of dying well: the development of the Ars Moriendi*. New York: AMS Press.

Tuchman, B. W. (1978). *A distant morror*. New York: Ballantine Books.

Verhey, A. (2011). *The Christian art of dying: learning from Jesus*. Cambridge: William B. Eerdmans Publishing Company.

### Görseller Dizini

Resim 1. Biblia Pauperum (Fakirlere İncil), 6. sayfa, Hollanda veya Almanya, 1470 dolayları. <https://www.loc.gov/item/49038879/>

Resim 2. Apocalypse (Kıyamet), 42. kalıp, Hollanda, 1430 veya 1440'ler. <http://special.lib.gla.ac.uk/exhibns/month/apr2005.html>

Resim 3. "İman", Master E.S., gravür, 1440 dolayları <https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/10313/1/MM07840.PDF>

Resim 4. Ars Moriendi'deki "İman", ağaç baskı, 1450 dolayları <https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/10313/1/MM07840.PDF>

Resim 5. Giriş sayfaları, Ars Moriendi, 1450 dolayları <https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/10313/1/MM07840.PDF>

Resim 6a. "Ümitsizlik", Ars Moriendi, ağaç baskı, 1450 dolayları <https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/10313/1/MM07840.PDF>

Resim 6b. "Ümit", Ars Moriendi, ağaç baskı, 1450 dolayları <https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/10313/1/MM07840.PDF>

Resim 7a. "Kibir", Ars Moriendi, ağaç baskı, 1450 dolayları <https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/10313/1/MM07840.PDF>

Resim 7b. "Alçakgönüllülük", Ars Moriendi, ağaç baskı, 1450 dolayları <https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/10313/1/MM07840.PDF>

Resim 8. Ars Moriendi'deki onbirinci ve son ağaç baskı, 1450 dolayları <https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/10313/1/MM07840.PDF>

## PİNA BELGESELİNDEKİ BAROK ETKİ

Hüseyin Kurtuluş ÖZGEN<sup>1</sup>

### Öz

Sinema; resim, edebiyat, heykel, mimari, müzik ve gösteri sanatları ile etkileşim içinde olan ve bunları bünyesinde toplayan, mecralararası bir sanat formudur. Anlatı dili olan sinematografi ise resim sanatıyla daima çok yakın ve özel bir ilişki içindedir. Sinematografi kompozisyon, perspektif ve renk gibi normları temelde resim sanatından miras almıştır. Yeni ifade biçimleri arayan film yapımcıları için, dijital üç boyutlu (3B<sup>2</sup>) sinema heyecan verici ve fırsatlarla dolu bir gelişme sayılmaktadır. 3B sinemanın anlatı dili stereoskopidir (3B sinematografi). Stereoskopinin sinematografiden ayrılan en önemli özelliği ise perspektif kurulumunu perde yüzeyinin önünde ve dışında başlatması, görüntüleri perdenin sınırlarının dışına taşı(r)masıdır. Kompozisyonu kanvasın dışına taşımak barok resmin önemli özelliklerinden biridir. Bu bağlamda barok resim sanatı ve stereoskopi örtüşür. Bu makale, genel olarak Barok sanatın, özelde ise Caravaggio'nun resimlerinin, Wim Wenders'in *Pina* (2011) belgeselindeki *Bahar Ayini* (*The Rite of Spring*) sekansı üzerindeki etkisini irdelemeyi amaçlamaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Belgesel Sinema, 3B Sinema, Stereografi, Barok Sanat, Wim Wenders, Pina Bausch

### The Baroque Influences in *Pina* Documentary

#### Abstract

Cinema is an interdisciplinary art form that interacts with the other fields such as literature, painting, sculpture, music, and performance arts. Cinema through its narrative style / language cinematography has been in a very close relation with painting. Cinematographic (composition, perspective, color, graphic) norms, conventions and styles have been constituted from the art of painting.

---

<sup>1</sup> Öğr. Gör., Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Fotoğraf ve Video Bölümü, kozgen@gazi.edu.tr

<sup>2</sup> Makalede, "üç boyutlu" ifadesi için 3B kısaltması kullanılmaktadır.

The emergence of 3D Cinema has given new possibilities and potentialities for filmmakers who search for new forms. Narrative style / language of 3D cinema is called Stereoscopia (3D cinematography). Stereoscopia necessity to calculate on-screen and off-screen depth for dimension opens new interdisciplinary fields between art forms. In this article, the influence of baroque painting in *Pina* documentary's stereoscopia will be discussed.

**Key Words:** Documentary Cinema, 3D Cinema, Stereography, Baroque Art, Wim Wenders, Pina Bausch

## 1. Giriş

Wim Wenders'in ürettiği Pina belgeseli yirminci yüzyılın en önemli çağdaş dans ve fiziksel tiyatro koreografarından Pina Bausch'a bir "saygı duruşu" flmidir. Stereoskopik olarak tasarlanan belgesel, Pina Bausch ve Wuppertal Dans Tiyatrosu üzerine biyografik bir çalışmadır (Wagner, 2011: 68). Ersan Ocak belgeseli "ağıt biçiminde bir dans flmi" olarak tanımlar. Belgesel, izleyiciye dans, tiyatro ve sinemanın bir arada kurulduğu bir biçim-içerik deneyimi sunar. Dahası Wim Wenders stereoskopinin açığa çıkardığı imkânı kullanarak dans-tiyatro-sinema aralıklarını aşan resim-heykel-mimariyi de işin içine katan mecralar arası bir eser üretmiştir (Ocak, 2016: 158).

Wenders'e göre, stereografi denilen bu 3B sinematografi olmaksızın, Pina Bausch ve Wuppertal Dans Tiyatrosu üzerine yapılan film layığıyla gerçekleştirilemez. Yani, Pina Bausch'un özgün dans-tiyatro koreografilerinin ve bunların farklı mekânlarda dansçılar tarafından gerçekleştirilen performanslarının yarattığı duygulanımlar ve düşüncelerin sinema perdesine yansıtılması ancak 3B dijital teknolojilerle yapılan stereografik imaj üretimi ve montajı ile mümkündür. Filmin resmî web sitesi içinde, "projenin gelişimi" başlığı altında, 3B dijital sinema teknolojilerinin gerekliliği açıklanmaktadır. Wenders bu teknolojilere kavuşmak ve bunları kullanarak aklındaki gibi bir film yapabilmek için tam yirmi yıl beklemek durumunda kalmıştır (Ocak, 2016: 158).

Pina Bausch modern dansa çığır açan yenilikler getirmiş bir koreografıdır. Koreografilerinde dansı sahneden (sahnenin sınırlarını aşması) taşırması, izleyici-dansçı aksımı kırması ve mekânı sadece dekor olmaktan çıkarıp dansın dramaturgisinde kurucu unsur kılması devrim niteliğindedir. Bu bağlamda Bausch'un modern dansa Barok anlayışı getirdiği söylenebilir.

Modern dansı pek sevmeyen Wim Wenders, Pina Bausch'un yönetimindeki Wuppertal Dans Tiyatrosu'nun 1985 yılında Venedik'te sergilediği Cafe Müller



performansını izlediğinde-deneyimlediğinde derinden etkilenir. Bu vesile ile iki usta sanatçı arasında uzun soluklu bir dostluk oluşur. Süreç içinde ortak bir film projesi üretmeye soyunurlar. Ancak Wenders, Bausch'un "uzamı" barok tarzda ve son derece yaratıcı bir şekilde kullandığı, izleyiciyi kuşatıp, ona beden-duyusal (corporeal) bir deneyim yaşatan dans koreograflarının, iki boyutlu sinemanın "yüzeye sıkışan" sınırları içinde çekilemeyeceğini düşünür. Yıllar sonra Wenders, 60. Cannes Film Festivali'nde, U2 rock grubunun 3B U2-3D (2007, Yön: Mark Pellington) isimli konser filmi seyrederek Pina Bausch ile ortak yapacakları film projesinin ancak stereoskopi ile gerçekleştirilebileceğini keşfeder ve şöyle der "Üç boyutla projemiz mümkün olabilirdi! Sadece bu yolla, mekân boyutunu dahil ederek, Pina'nın Dans Tiyatrosu'nu uygun biçimde perdeye getirmeye cüret edebilirdim" (<http://www.pinafilm.de/en/about-the-movie.html>, the development of the project). 2008 yılında Wim Wenders ve Pina Bausch ortak projelerini gerçekleştirmek üzere çalışmalara başlarlar. Dijital stereoskopi sayesinde, izleyici ile görüntü-ses düzeni arasında mekân-boyutsal (spatial) bir ilişki kurulduğunu ve dijital stereoskopinin izleyiciye beden-duyusal bir deneyim tecrübe ettirdiğini keşfeden Wenders 3B sinemayı ve dijital stereoskopi teknolojisini yakından izler ve 3B sinema köklerini, klasik resmi radikal şekilde dönüştüren Barok'da bulur.

## 2. Stereoskopinin Atası Barok (Resim) Sanatı

Sinematografi biçim, kompozisyon, ışık ve çerçeveselendirme kaidelerini resimden miras almıştır. Öte yandan, pek çok film yapımcısı ve sinematograf ressamından ve onların çalışmalarından etkilenmişlerdir. Sinemanın öncüsü ve müjdecisi olan Barok resim sanatı, özellikle film yapımcıları ve sinematografiler üzerinde son derece etkili olmuştur.

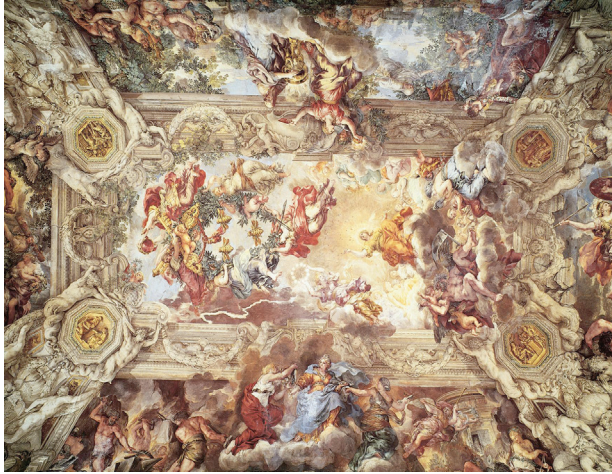
1500'lerin coğrafi keşifleri üzerine inşa edilen on yedinci yüzyıl, Avrupa için coğrafi sömürgeleştirme ve bilimsel gelişme dönemidir. Avrupalı güçler, Uzak Doğu'nun ve Amerika kıtasının kontrolü için kıyasıya çekişmişlerdir. On yedinci yüzyılda bilimde ve felsefede yaşanan gelişmeler, Avrupalıları din, bilim, felsefe ve hatta coğrafyanın statükosunu sorgulamaya itmiştir. Bütün bunlar söz konusu dönemin sanatı olan Barok sanat üzerinde derin bir etki yaratmıştır.

Gilles Deleuze, *The Fold: Leibniz and the Baroque* isimli kitabında Barok resmin temsille izleyiciyi, mekân-boyutsal (spatial) bir ilişkiye sokan bir "imgelem mimarisi" (architecture of vision) sunduğunu iddia eder. Barok resimde statik sıralı (statically ordered) bir perspektif düzeni yerine merkezin daima kaydığı bir düzen hakimdir. Bu da karmaşık mekân-boyutsal koşulların eklemlenmesini beraberinde getirir (Deleuze, 1993: 21). Rönesans resmi gibi klasik sistemlerin karakteristik özellikleri kapalı olmalarıdır. Bu tür kapalı sistemlerde kompozisyon çerçevenin içindedir, ortalanmıştır ve açık seçiktir. Bu



durum bir anlatı net-liği ve organizasyonel simetri sağlar. Henri Focillion klasik sistemleri yapısal birliği sağlamak için uzamda kılıflar içinde duran (kapalı) formlar olarak tanımlar (Focillion, 1992: 44). Oysa Barok formlar başlangıcın ve sonun (resmin) içinde dikkatlice gizlendiği, süreksiz öğelerin (discontinuous elements) altının çizildiği ve son derece ritmik bir seri çoklu (ëthe) sistemden oluşur. Bu labirent sistem, göz alıcı hareket ve renkle vücut bulan akıcı bir senteze dönüşür (Focillion, 1992: 67).

Angela Ndalianis, Barok resmin klasik sistemlerden farkının Barok'un çerçevenin sınırlarını korumayı reddedişinde yattığını ifade eder. Pietro da Cortona'nın Barberini Sarayı'nda<sup>3</sup> bulunan VIII. Urban'a Şükretme (1633-9) tavan resminde olduğu gibi, barok resim izleyiciye tekil ve statik bakış açısı sunmak yerine, üç boyutumsu kapasitenin getirdiği dinamiklikle, izleyicinin resimle mekân-boyutsal olarak ilişki kurmasına imkân tanır (Ndalianis, 2004: 84-86). Barok resim, çoklu ve değişken bakış açılarını ve anlatı perspektiflerini birleştirerek alanı her yönden kuşatır gibi görünür ki; tüm bunlar çerçevenin klasik işlevinin çökmesine yarar. Çerçeve sanki çerçeveleme işlevi sarsılabilsin diye vardır. Barok sanatın tipik özelliği olan açık sistemler, içerisi ve dışarısı arasında daha büyük bir akışa izin verir ve çok merkezli mantığa göre işler (Ndalianis, 2000).



Görsel 1. VIII. Urban'a Şükretme, Fresko, Pietro da Cortona (1633-9), Barberini Sarayı, Roma

<sup>3</sup> Barberini Sarayı (The Palazzo Barberini) İtalya Roma'da yer alan 17 yüzyıl yapısıdır. 1625 yılında Maffeo Barberini tarafından yaptırılmıştır. Maffeo Barberini 1631 yılında Papa olmuş ve Urban VIII olarak anılmıştır. Saray günümüzde Ulusal Antika Müzesi (Galleria Nazionale d'Arte Antica) olarak işlev görmektedir(<http://www.wikizero.com/index>).

Görsel sanatlarda modern zaman ve mekân (uzam) anlayışının başlaması Barok dönem olarak kabul edilebilir. Bu dönemin sanatçıları sanatta daha önce hiç değinilmemiş olan hareket ve zaman kavramlarını irdelemeye başlamışlardır. Barok dönem mimarları, heykeltıraşları ve ressamaları hareket, zıtlık ve çeşitlilik arayışı içinde olmuşlardır. Barok ressamalar olayları gerçekleştikleri esnada yakalayarak, izleyiciyi olayların öncesi ve sonrasına katılmaya ve hatta resmi-olayları-hareketi tamamlamaya zorlamışlardır. Sanat eserlerinde ifade edilen duygulara büyük önem vermiş, en üst düzey drama ve heyecan anını yakalamaya çalışmışlardır. Bu en üst düzey drama ve heyecan anını yakalayabilmek için, resimde ışık ve kompozisyon tekniklerinin sınırlarını genişletmişlerdir. Işık ve karanlığın arasında canlı ve dramatik bir zıtlık yaratmak için “chiaroscuro” (ışık-gölge) adı verilen etkileyici bir boyama tekniği kullanmışlardır. “Chiaroscuro” temel olarak aydınlık ve karanlığın çarpıcı bir şekilde düzenlenmesi anlamına gelmektedir. Bu teknik eylemi büyütürken heyecanı artırmıştır ki bu da resimle izleyici arasında duygusal bir etkileşimin yolunu açmıştır.

“Barok Sanat: 17. Yüzyılın Sineması” adlı makalesinde Sue Karnet, Barok sanatın sinemaya benzerliğinin altını çizmiştir. Karnet’e göre Barok sanat dramatik ve anlatsaldır. Batı sanatı içinde kendinden önce gelen tüm sanat akımlarından çok daha fazla ve etkin biçimde “harekete” vurgu yapar. Barok sanat zamanın geçmekte olduğu hissini aksettirir ve izleyiciler donmuş bir andan ziyade ilerleyen bir hikâyeye bakar bulur kendini (Karnet, 2010: 10). Bu bağlamda sinema sanatının keşfi Barok dönemle ve Barok sanatçılarla başlamıştır denebilir.

Barok’a içkin olan çok noktalı, kaçır perspektifi çoğul bakış ve temsilin izleyiciye doğru bükülmesi Pina Bausch’ın Wuppertal Dans Tiyatrosu’nun dramaturgik ve koreografik özelliklerindedir. Bausch’un koreografilerinde, yukarıda belirtilen özellikler hem kavramsal olarak hem de dans setleri içinde gözlemlenirler. Bu bağlamda Barok’un Pina Bausch’un sanatını besleyen önemli unsurlardan biri olduğu söylenebilir. Bausch’un Bahar Ayini koreografisinde gözlemlenen güçlü Barok vurgu (özellikle de Caravaggio etkisi) bu makalenin yazılmasının ana sebebidir.

### 3. Michelangelo da Caravaggio (1571 – 1610)

Büyük olasılıkla başka hiçbir ressam Michelangelo da Caravaggio kadar Barok resme kendine özgü görüntü ve his vermemiştir. Caravaggio, kendisinden önce gelen Rönesans ressamalarının aksine, içinde bulunduğu dünyayı anlamaya çalışıp resmetmiştir. Işığı resminin ayrılmaz bir parçası haline getirip figürlerini

aydınlatmak ve kusurlarını açığa vurmak için kullanmıştır. Kusurlarını göstererek, figürlerini daha gerçekçi ve daha insani resmetmiştir. Ayrıca Dini konuların tasvirinde sıradan insanları kullanması ise o dönemde derin bir tartışmaya yol açmıştır.

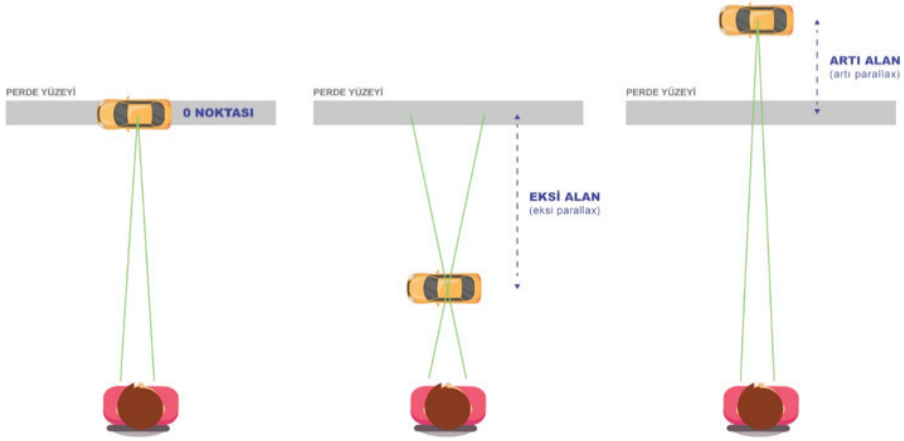


Görsel 2. İsa'nın alınışı, 1598, Michelangelo Merisi da Caravaggio, 134cm x 170cm kanvas üzerine yağlıboya, İrlanda Ulusal Müzesi.

Hemen tüm sanat tarihçileri ve akademisyenler Caravaggio'nun chiaroscuro tekniğini eşsiz ve dâhice olarak tanımlarlar. Stephen Smith Caravaggio: Beneath the Surface isimli makalesinde Caravaggio'nun renklerini elde etmek için çok az boyarmadde ile geleneksel perdahlama tekniğini kullanmadığını ve yönteminin çok daha direkt olduğunu altını çizmektedir. Figürleri ara-ton renklerde çizilmiş olup parlak kısımlarla biçimlendirilmiştir/modellenmiştir. Koyu zemin çoğunlukla gölgeler içinde öylece bırakılmıştır. Karanlık ve aydınlık/ışık resminin üç boyut özelliğine katkı sağlar. Caravaggio'nun resminde temel bir unsur olarak chiaroscuro tekniğini dramatik ve ustaca kullanımı "tenebrism" olarak adlandırılır. Bu teknikte, tek bir noktadan yansıyan ışık sayesinde figürler karanlıktan izleyiciye doğru uzanıyormuş etkisini uyandırır (Smith: 20). Caravaggio'nun resimlerinde kırmızı sıklıkla sembol olarak kullanılmıştır. Dini figürlerle ilişkilenildiğinde, kırmızı onların inançlarının gücünü; kadın figürlerle ilişkilendirildiğinde ise insan doğasını sembolize eder. Caravaggio'nun resimlerinde arka plan belirsiz ve karanlıktır. Karanlığı bir ifade modu, bir karakter olarak kullanmıştır. Ünlü ressam ve yazar David Hockney'e göre "Caravaggio Floransa ya da Roma'da daha önce var olmayan bir karanlık dünya yaratmıştır. Caravaggio aslında Hollywood ışıklandırmasını yaratmıştır" (Akt. Gayford, 2010).



Sinematografi (iki boyutlu sinema) uzamı, Avrupa resminde olageldiği üzere, perspektiften yararlanarak perdenin gerisine doğru oluşan bir derinlik illüzyonu yaratarak kompoze eder. Stereoskopi ise, bu derinlik illüzyonunu, perdenin gerisinden çok, önüne doğru taşır ve ters yönde genişletir. Yani, perde yüzeyinden sinema salonuna doğru oluşan eksi alanı da dahil eder ve yeni bir tersine perspektif alanı kompoze eder (Ocak, 2016: 159). Bu sayede imajlar perde yüzeyinin sınırlarını aşar, salonun içine yayılır. Stereografi; Deleuze’un Barok için vurguladığı, izleyiciyi temsille mekân-boyutsal ilişkiye sokan imgelem mimarisini (daha) kuşatıcı bir şekilde kurar. Bu bağlamda 3 boyutlu sinema “kuşatıcı mecrâ” (immersive media) olarak tanımlanabilir.



Görsel 4. 3B sinema perspektif kurulumu (tasarım Gülizar ARSLAN)

3 boyutlu fotoğraf çeken ilk makineyi (stereoscope) Sir David Brewster 1844 yılında icat eder ve geliştirir. Brewster kısa süre sonra taşınabilir 3 boyutlu gös-terim cihazı “lenticular stereoscope”u da icat eder (Spiro, 2012: 2). Buna paralel olarak stereoskopik sinemaya ilgi sinemanın icadı kadar eskidir. 1922 yılında Los Angeles’de prömiyerini yapan *The Power of Love* (Yön: Nat G. Deverich ve Harry K. Fairall) filmi ilk 3 boyutlu sinema filmi olarak tarihe geçer ve önemli gişe başarısı elde eder. Lakin izleyici kısa süre sonra teknik olarak son derece yetersiz bu teknolojiden çabuk sıkılır (Spöhrer, 2016: 20).

İkinci 3B sinema dalgası 1950’lerde ortaya çıkar. O yıllarda hızla yaygınlaşan televizyon yayıncılığı sinemanın seyircisini çalar, sektör önemli ekonomik kayıplar yaşar. Sinema bir kere daha “yeni” ile kaybettiği seyircisini geri kazanmaya çalışır: büyük perdede geniş ekran ve 3B sinema. *Bwana Devil* (Yön. Arch



Oboler, 1952) and House of Wax (Yön. Andre' De Toth, 1953) ve Creature from the Black Lagoon (Yön. Jack Arnold, 1954) gibi B türü filmler önemli gişe başarısı elde ederler ancak seyirci iki yıl içinde 3 boyutlu sinemayı izlemeyi bırakır. Hatta Alfred Hitchcock'un ünlü Dial M for Murder (1954) filmi 3 boyutlu çekilir ve tanıtım kampanyası 3 boyutlu gösterim üzerine yapılır ancak yapımcılar filmi 2 boyutlu olarak pazara sürerler (Elsaesser, 2013: 220).

1980'ler ve 90'larda IMAX şirketi, geliştirdiği dev format IMAX 70mm (aslen 140mm) ile (bazı filmleri) 3 boyutlu filmler çekmeye başlar ve bu filmleri dev IMAX perdelerinde gösterir. Bu girişimle bir kere daha 3 boyutlu sinema belli bir süre piyasadaki varlığını korur. Ancak IMAX 70mm stereoskopik kamera donatıları aşırı ağırdır, çekim yapmak çok zor ve pahalıdır (Devernay ve Beardsley, 2010: 13). Jesko Jockenhövel dijital sinema öncesi 3B film tarihini “başarısız çabalar tarihi” olarak tanımlar (Jockenhövel, 2014: 47; aktaran Spöhrer, 2016: 20).



*Görsel 5. 3B sinema deneyimi (kolaj Gülizar ARSLAN)*

2000'li yıllardan sonra yeni medya hızla yayılır ve kitlelerin ana izleme mecrası haline gelir. Sinema sektörü bu kez izleyicisini yeni medyaya ve internete kaptırmıştır. “Ev sinema sistemleri, video oyunlar, yasal olan talep-üzerine-video yayınları ve yasadışı olarak İnternet üzerinde dosya paylaşımlarını kapsayan eğlence elektronikleri”nin hızlı gelişimi ve yayılımı sinema sektörünün bir kere daha 3B sinemaya başvurmasına neden olur (Mendiburu, 2009: 6; aktaran Ocak, 2016: 160). Ancak bu kez, HD dijital video teknolojisinin sunduğu ekonomi,

kullanım kolaylıkları ve sanal yaratı imkanları sayesinde 3B sinema başarılı ve kalıcı olur. James Cameron'un 3B Avatar (2009) filmi vizyona girdiği 18 Aralık gününden itibaren sadece 6 hafta içinde 3 milyar dolar gişe hasılatı yaparak, sinema tarihinin en hızlı ve (o döneme kadar) en büyük gişe hasılatını elde eden filmi olur. Avatar'a referansla kurmaca sinema tarihçileri 2009-10 film sezonunu "3B'nin dönüşü" olarak tarihe kaydederler (Elsaesser, 2013: 218). Günümüze kadar gelen süreçte neredeyse tüm ana akım aksiyon, bilim kurgu, fantastik ve animasyon filmleri stereoskopi ile üretilir hale gelir. Wim Wenders (Pina belgeseli 2011), Werner Herzog (Cave of Forgotten Dreams belgeseli 2011) ve Jean-Luc Godard (Goodbye to Language kurmaca filmi 2014) gibi bağımsız sinemacılar da bu "yeni" kuşatıcı mecraya ilgi gösterirler.

*Bahar Ayini (The Rite of Spring) Sekansı (00:02:56 – 00:14:12)*

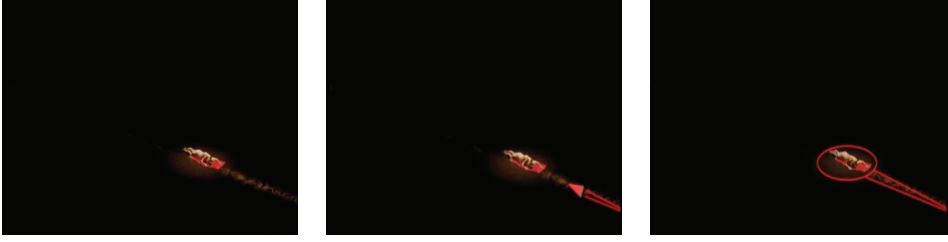
*"Dans etmeyi seviyorum çünkü konuşmaya korkardım. Hareket ederken, hissedebiliyordum"*

Pina Bausch

Rus besteci Igor Stravinsky'in 1913 yılında bale için bestelediği Bahar Ayini konçertosu pek çok koreograf tarafından yorumlanmıştır. Pina Bausch'ın 1975 yılında yarattığı 40 dakikalık özgün koreografi bir modern dans klasiği olarak tanımlanmaktadır ve Wuppertal Dans Tiyatrosu tarafından sürekli sahnelenen eserlerden biridir. Bausch'ın Bahar Ayini yorumu; erkek egemen düzenin dayattığı basmakalıp dişil rollere karşı kadının kendini tanımlama mücadelesini ve cinsiyetini inşa etme arayışını dansın anlatısı haline getirir. (Anderson, 2004: 7). Bahar Ayini'nin sahnelemesi, dans setleri ve ışıklandırması Caravaggio tablolarının dans performansına bürünmüş hali gibidir.

Bahar Ayini sekansı, belgeselin giriş bölümünün hemen ardından gelir. Sekans 6 sahne, 78 çekimden oluşur ve 13 dakika 12 saniyedir. İlk sahne kameranın üst açığa konumlandığı genel planla (Görsel 6a, 6b, 6c) başlar. Karanlığın içinden, perdenin sınırlarının dışından eksi alandan sağ alt köşede sarı bir ışık yanar. Işık sanki salonun sağ arka tarafından süzülmemektedir. Işık çizgisel bir aydınlatma oluşturarak altında kırmızı bir şalla toprağa çapraz şekilde uzanmış figürü aydınlatır. İzleyici bu yönlendirme ile yatan figürün bir kadın dansçı olduğunu fark eder. Kadın dansçı perde yüzeyinin, 0 noktasının önünde, eksi alandadır. Stereoskopik etki ile izleyiciler kadını ötelinde (perdenin önünde ve taşımında) uzanmış gibi algırlar. Çerçeve karanlıktır ve arka plan belirsizdir. Yalnızca dışarıdan yansıtılan bir ışık kadın dansçıyı aydınlatmaktadır.





*Görsel 6a, 6b, 6c. Bahar ayini sekansının ilk planı*

Çekimin devamında, çerçevenin sol alt köşesinden, perdenin sınırlarının dışından eksi alandan kadraj dışı bir ışık yanar ve çerçevenin üst sağ köşesine doğru bir patikayı aydınlatır. İkinci bir kadın dansçı, perde yüzeyinin gerisinden, artı alandan koşarak ve ışık patikasını takip ederek, ekran-dışı ışık kaynağına doğru yaklaşır. İkinci dansçı kadın perde yüzeyinin, sıfır noktasının çok az önünde, eksi alanda ve seyircilere daha yakın olarak sol alt köşede durur. İkinci dansçı kadın perdeden izleyiciye doğru taşmaktadır.



*Görsel 7a, 7b, 7c. Bahar ayini sekansının ilk planından kareler*

İkinci çekimde (Görsel 8a, 8b), birinci dansçı kadın boy planda ve tamamıyla eksi alanda başı kadrajın sağ altına gelecek şekilde hafif çapraz şekilde yerde, toprağın üzerinde yatmaya devam etmektedir. İzleyici dansçı kadını perdenin oldukça dışına taşmış, eliyle yakalayacak mesafede hisseder. Dansçı kadın adeta izleyicinin burnunun dibindedir. İzleyici seyretmekten çok beden-duyusal bir deneyim içindedir. Perdeden taşan görüntü-ses düzeni yani stereografi izleyiciyi kuşatmaktadır.



*Görsel 8a, 8b Bahar ayini sekansının ikinci planından kareler*

Çekimin devamında, arka planda, pozitif alanda, karanlığın içinden başka bir dansçı kadın kadrajın solundan koşarak gelir ve çerçevenin ortasında durur. Daha da geriden iki kadın dansçı daha karanlığın içinden belirir. En son perdenin sıfır noktasında, kadrajın sağından soluna doğru iki kadın dansçı yürümeye başlarlar. Eksi alanda bir, sıfır noktasında bir ve artı alanda iki olmak üzere, izleyici çerçeve içinde dört farklı katman görür. Wim Wenders Pina belgeselinin DVD'si içinde bulunan yönetmen yorumu bölümünde bu çekim için şöyle der:

Bu belgeseli 3B görebilenleriniz için söylüyorum; bu çekim benim en favori çekimlerimden biri. Ön planda, tüm bedenselliği ve duyumsallığı ile uzanan bu kadın figürü ve arka planda teker teker beliren diğer kadın figürleri ve uzamda katman katman sıralanışları, görüntüye böylesine derinlik kazandıran şey işte bu. Tabi bunu iki boyutlu bir perdede de izleyebilirsiniz ancak, böylesine bedensel bir deneyim olmayacaktır (Wenders, 2011: Pina Blu-Ray DVD, 00:04:02-00:04:29).



*Görsel 9. Bahar ayini sekansının ikinci planından kare*

Pina Bausch'un 2B arşiv çekimlerinden oluşan 2. ve 4. sahneler hariç sekans dans performansının kuşatıcı stereoskopik çekimlerinden oluşur. Wim Wenders, Pina Bausch ve Caravaggio arasındaki mecralararası ilişkiyi aktarabilmek için sahne kompozisyonunu Caravaggio'nun tablolarını çağrıştıracak şekilde düzenlemiş gibidir. Fondaki soyut karanlığın dramatik yapıya olan kurucu katkısı, kurgu tekniği ve çekimlerin (çoğunlukla merkez simetriden uzak duran) açılı göz önüne alındığında, sekansın (koreografinin) oluşturulurken Caravaggio tablolarından esinlendiği söylenebilir.



Görsel 10a. Aziz Ursula'nın Şehadeti (1610), Michelangelo Merisi da Caravaggio, 154cm x 178cm kanvas üzerine yağlıboya, Banco Commerciale Italiana, Roma.

Görsel 10b. Bahar ayini sekansının Kurban Adama sahnesinden bir kare.

## 5. Sonuç

Barok resim çerçeveyi algısal olarak dağıtır ve çerçeveden taşar. Bu izleyiciyi sınırsız bir duyuşsal alana çeker ve “büklüme” sokar. İçerisi ve dışarıyı döngü içinde ve yaşanmış gerçekliklerle yeniden çerçevesizleştirir. Deleuze barok resmin çerçeveyi algısal olarak çökertmesini şöyle yorumlar: “Barok total bir sanat formudur ya da sanatların birliğini kurar ve bunu uzanım (extension) ile yapar. Her bir sanat eseri uzatılma ve hatta bir sonraki sanat formuna genişletilme ve bir önceki sanat formunu aşma eğilimindedir” (Deleuze, 1993:123).

Dijital stereografi, tıpkı klasik resim sistemlerine karşı Barok'un yaptığı gibi, çerçeve içine ve yüzeye sıkışmış 2B sinemanın sınırlarını aşan yeni imkanlar sunar. Angela Ndaliansis çağdaş barok olarak tanımladığı dijital 3B sinemayı da kapsayan yeni medya için şöyle der: “Çağdaş barok, hareket, ses ve diğer duyuşsal karşılaşmaları görsel temsile dahil ederek çerçevenin çöküşünü daha güçlü bir şekilde ve hatta daha önce hiç tanık olmadığımız açık seçik bir biçimde ilan etmektedir” (Ndalianis, 2000).

Bahar Ayini sekansı başta olmak üzere, Pina belgeselinin imajları (görüntü ve ses düzeni) izleyiciye doğru bükülürler, burada güçlü bir tromp löy<sup>4</sup> (trompe l'oeil) etkisi söz konusudur. Kuşatıcı bir mecra olan 3B sinema, izleyiciye beden-duyusal deneyim, güçlü bir duygulanım yaşama imkânı vermiştir. Wim Wenders ancak dijital stereograf sayesinde; Barok sanat ile Pina Bausch Wuppertal Dans Tiyatrosu arasındaki koreografik, dramaturjik ve mekân-boyutsal ilişkiyi açığa çıkaran Pina belgeselini yapabilmiştir.

Günümüzde sinema endüstrisinin (ana akım sinema) stereografinin, tarihsel birikimiyle gelen mecralararası, gücünü ve potansiyelini kullandığı söylenemez. Ancak Wim Wenders, Jean-Luc Godard, Werner Herzog ve Peter Greenaway gibi sanat-düşünce filmleri üreten auteur sinemacılar stereografinin bu potansiyelini sezmişler ve açığa çıkarmaya başlamışlardır. Bu haliyle giden 3B ana akım sinema, cazibe sineması (cinema of attractions) gibi, bir süre sonra sönmülenecektir. Ancak Barok'un etkisinin hala güçlü bir şekilde sürmesi gibi, Pina Bausch Dans Tiyatrosu'nun dansta yaptığı devrimin sürmesi gibi; sinemanın da önünü açacak alanın stereografik dili Barok kökenlerinde aramak olduğunu düşünebiliriz.

---

<sup>4</sup> Gözü yanıltan illüzyonist resim (Fleming-Honour,2016). Fransızca bir terim olarak 1893 yılında kullanılmıştır. Bu sözcük "gözü aldat" anlamına gelir. Bu öykünmeci biçimin en önemli özelliği, izleyicinin ilk bakışta imgeyi temsil ettiği şeyin ta kendisi olduğunu sanmasıdır. Trompe l'oeil etkileyici bir aldatma sanatıdır. Trompe l'oeil biçimiyle çalışan ustalar resimlerini fırça darbeleri görülmeyecek bir biçimde oluşturuyorlardı. Bu resimler ancak tek bir açıdan bakıldığında bu etkiyi görkemli bir biçimde yaratırlardı. Bundan dolayı resmin konulacağı yer önemliydi (Leppert, 2009).

## Kaynakça

Anderson, J. (1989). Dance view; modern dance: a harmonious melting pot. *The New York Times*, 20 08 1989, 02-07. Erişim adresi: <http://www.nytimes.com/1989/08/20/arts/dance-view-modern-dance-a-harmonious-melting-pot.html>

Deleuze, G. (1993). *The Fold: Leibniz and the Baroque*. Tom Conley (Çev.). Minneapolis: University of Minneapolis Press. (Originally published 1988).

Devernay, F., Beardsley, P. (2010). Stereoscopic cinema: image and geometry processing for 3-d cinematography chapter 5. Rémi Ronfard, and Gabriel Taubin (Ed.). *Springer Berlin Heidelberg*, 11-51. doi: 10.1007/978-3-642-12392-4 2.

Elsaesser, T. (2013). The return of 3d: on some of the logics and genealogies of the image in the twenty-first century. *Critical Inquiry*, 39, 217- 246.

Fleming, J., Honour, H. (2016). *Dünya sanat tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Focillon, H. (1992). *The life of forms in art*. London: Zone Books.

Gayford, M. (2010, 13 Temmuz). How caravaggio saw in the dark. *The Telegraph*. Erişim adresi: <https://www.telegraph.co.uk/culture/art/art-features/7887249/How-Caravaggio-saw-in-the-dark.html>. (Erişim: 23 10 2015).

Karnet, S. (2010). Baroque art: cinema of the 17th century. *Academia.edu*, Erişim adresi: [https://www.academia.edu/5552951/Baroque\\_Art\\_Cinema\\_of\\_the\\_17th\\_Century](https://www.academia.edu/5552951/Baroque_Art_Cinema_of_the_17th_Century)

Leppert, R. (2009). *Sanatta anlamın görüntüsü: imgelerin toplumsal işlevi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Lipton, L. (1982) *Foundations of the stereoscopic cinema a study in depth*. New York: Van Nostrand Reinhold Company Inc.

Ndalianis, A. (2004). *Neo-Baroque aesthetics and contemporary entertainment*. London: The MIT Press, Cambridge.

Ndalianis, A. (2000, 25 Mart). *Baroque perceptual regimes: special affects*. Technologies of the Screen Symposium sunulan bildiri, University of Melbourne, Melbourne. Erişim adresi: <http://sensesofcinema.com/2000/conference-special-effects-special-affects/baroque/>

Ocak, E. (2016). Belgesel sinemanın 3 boyutlu olara k dansla karşılaşması: Wim Wenders'in Pina belgeselinde mecralararasılık. *Folklor Edebiyat Dergisi*, 22 (86).

Smith, S. (2015, 12 Mayıs). Michelangelo Merisi da Caravaggio: beneath the surface. Erişim adresi: <http://threemagi.com/art/papers/Caravaggio.pdf>

Spiro, L. (2012). *History through the stereoscope: stereoscopy and virtual travel*. Texas: Rice University. Erişim adresi: <http://cnx.org/content/col10371/1.3/>

Spöhrer, M. (2016). The aesthetic and narrative dimensions of 3d film: new perspectives on stereoscopy. *Wiesbaden:Springer*, 19-34. doi: 10.1007/978-3-658-09422-5\_2.

Wenders, W., Thomas, J., Ringel, G. P. (Yapımcı) ve Wenders, W. (Yönetmen – Senarist). (2011). *Pina “Dance dance otherwise we are lost”* [3B Belgesel Film]. Almanya.

Wenders, W. (t.y.). Pina film, the development of the project. Erişim adresi: <http://www.pina film.de/en/about-the-movie.html>.

Wagner, B. B. (2011). From 3d to mumblecore. *Film Quarterly*, 64 (4), 68-72.

Whitfield, C. (2010). *Caravaggio's friends & foes, exhibition catalogue*. London: Whitfield Auction House.

## SURİYE VE IRAK'TA YAĞMALANAN ESERLERİN TARİHİ, SOSYOLOJİK BOYUTU

Yakup GÖKDAŞ<sup>1</sup>

### Öz

Eser kavramı başlı başına bir değer ifade etmektedir. Tarihi eser ise döneme mal olmuş ve toplumları ilgilendirdiği için daha geniş kitleler tarafından korunması gereken unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Üretim biçimi olmasının yanında topluma ait değerleri içinde barındırması nedeniyle önemlidir. Devletler arasında meydana gelen anlaşmazlıklar neticesinde çıkan savaşlar, insan onurunu, can güvenliğini tehdit ettiği gibi, tarihi eserleri de tehdit etmektedir. Topulukların millet olmasının teminatı olan tarihi eserler, geleceğinin de teminatıdır.

Günümüzde Türkiye'nin doğusunda yer alan devletlerin gerek iç savaşlar gerek dış müdahaleler neticesinde bozulan istikrarı, tarihi eserler için risk teşkil etmektedir. Güvensizlik ortamı neticesinde normal zamanlarda olmadığı kadar tarihi eser yer değiştirmektedir. Yağmalanan müzeler, kütüphaneler, koleksiyonlar, milletlerin tarihlerinde yeri doldurulamayacak derin boşluklar açmaktadır. Irak ve Suriye gibi ülkelerden yağmalanan sadece eserler değil, taşıdıkları değerler nedeniyle bu milletlerin geleceğidir.

**Anahtar kelimeler:** Tarih, Tarihi eser, Suriye, Irak, Yağmalama

### The Sociological Dimension and the History of the Looted Artifacts in Syria and Iraq

#### Abstract

The term "artifact" is a value in itself. The term "historical artifact" concerns the societies and the periods and it becomes an element that need to be protected by wider masses. It is important not only because it is a form of production but also it contains social values in itself. The wars resulting from the disagreements between the states threaten human dignity and life safety as well as historical

---

<sup>1</sup> Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, [ygokdas@hotmail.com](mailto:ygokdas@hotmail.com)



works. Historical monuments which are the assurance of communities being nations are also a guarantee of the future. The historical artifacts are not only the guarantee for being a nation but also an assurance for the future. Nowadays, the destabilization in the eastern part of Turkey as a result of the civil wars and the foreign intervention entails a risk for the historical artifacts. Compared to the past, as a result of insecurity, historical artifacts' places are changing more than in normal times. Looted museums, libraries, collections cause deep gaps that cannot be filled in the history of nations. Iraq and Syria, not only the artifacts looted from countries such as Syria, but the values they carry are the future of these nations. It is not only the artifacts that are looted from the nations such as Iraq and Syria but also their future due to the values that the artifacts carry.

**Keywords:** History, Historical artifacts, Syria, Iraq, Looting

## 1. Giriş

Eserlerin, değerli ürünlerin ve dolayısıyla tarihi eserlerin el değiştirme nedenleri, toplumların tarihi, kültürü, ekonomileri kadar geniş ve kapsamlı bir çalışmayla ele alınabilir. Tarih öncesi çağlardan başlayarak ürünlerin el değiştirme nedenleri psikolojik, sosyolojik temellere bağlanabildiği gibi, bu unsurları etkileyen coğrafya ve toplumlararası ilişkilere de bağlıdır. Bu anlamda geniş bir araştırmanın konusunu oluşturur. Tarih öncesinde bir insanın, bir topluluğun (kabilenin) günlük yaşamını kolaylaştırmak, ayrıcalık sahibi olmak, kendi geçmişine ait bir ürüne sahip olmak, tatmin olmak, diğer kabilelere üstünlük sağlamak gibi psikolojik ve sosyolojik nedenlerinin günümüz toplumlarında geçerli olması bizleri şaşırtmamalıdır. O nedenle günümüzde tarihi eser kaçakçılığının nedenleri arasında bireysel arzular, toplumsal anlayış ve uluslararası boyutun olduğunun kabul edilmesi gerekmektedir. Kapitalist ekonomik modellerinin oluşturduğu ve sosyal, kültürel, siyasi alanlara yansıyan gerekçeler yanında, günümüzde emperyalist gayelerin etkili olduğu söylenebilir.

Tarihin her döneminde değerli eşya ve mal üretimleri gücün sembolü olmuştur. Güce sahip olma duygusunun yanında, yağmacılık anlayışının bir gelir kaynağı olması, ürünlerin el değiştirmesindeki formülü oluşturur. Antik Çağ'da "Ganimet hakkı" olarak alınan silah, değerli eşya ve sanat ürünlerinin, güç ve zenginlik göstergesi olarak sergilendikleri ve saray ya da tapınaklarda saklandıkları bilinmektedir (Tülay, 2007: 10). Orta Çağ'da ise ganimet uygulamasının, galip ve mağlup devletler arasında değerli mal ve eserlerin el değiştirmesinde etkili bir yöntem olduğu bilinmektedir.

Bireyler ya da Kabileler arasında, eserlerin izinsiz ve karşılıksız olarak el değiştirilmesi hırsızlık olarak addedilmiş ve toplumların uzlaşa ve uygulamalarında cezai yaptırımlarla karşılık bulmuştur. Ancak Orta Çağ'da toplumlar ya da ülkeler arasındaki savaşlarda galip gelen devletin masraflarını karşılamak üzere karşı taraftan talep ederek aldığı değerli eşya ve eserler, ganimet olarak isimlendirilerek yasal bir zemine oturtulmuştur. Sanat eserlerinin inanç, kültürel yaşam, günlük yaşamı kolaylaştıracak nitelikleri sayesinde bu ürünlerin değerli mal olarak nitelendirilmesinin önü açılmıştır. Değerli bir mal olarak taleplerin buradan kaynaklanmış olması muhtemeldir.

Modern dönemde sanat eserlerinin milletlere ait kültürel, kimliksel ve tarihi bağlarının öne çıkması neticesinde esere yaklaşım değişmiştir. Ülkeler arasında savaş tazminatı hukuksal dayanağı çerçevesinde talep edilen ürünlerin nitelikleri de değişmiştir. Dolayısıyla ganimet kavramının anlamı değişmiş ve değerli mal sınıflandırmasına dâhil edilen ürünlerde değişimler olmuştur. Bu nedenle savaş tazminatı çerçevesinde talep edilen ürünler arasında, bir milletin tarihi, kültürel, inanç ve kimliksel eserlerinin talep edilmesinin hukuksal temelleri ortadan kalkmıştır. Böylece ganimet kavramının anlamı ve kapsamı değişime uğramıştır. Bu anlamda günümüzde Suriye ve Irak'ın yağmalanan müzelerinin ve yurt dışına götürülen eserlerinin hiçbir hukuki ya da siyasi dayanağının olmadığını söylemek mümkündür. Uluslararası hukuk ve anlaşmalarda böyle bir karşılığının olmamasına rağmen yasal olmayan yollardan yapılan eylem, sonuçları ve etki alanı itibarıyla uluslararası boyutlardadır.

Araştırmanın sınırlılıkları içerisinde Orta Çağ'ın ganimet anlayışı ve uygulamaları, aynı tarihi, siyasi, kültürel, inanç geçmişine sahip topluluklar arasında eserlerin yer değiştirmesi, doğrudan Avrupa'nın ve Amerika'nın İslam coğrafyasında son dönemde Suriye ve Irak'ta gerçekleştirdiği veya sebep olduğu eserlerin yağmalanmasının nedenleri ve sonuçları ele alınacaktır. Ayrıca yağmalanan ülkelerde oluşan ve oluşacak tarihi, sosyolojik, kültürel, sanatsal ve ekonomik boşlukların önemine değinilecektir.

## 2. Avrupa ve Amerika'da Sanat Eserlerine Olan İlginin Kaynakları

Yukarıda belirtilen etkenler dışında bireysel ve toplumsal kaynaklı el değiştirmelerin nedenleri üzerinde durmak gerekir. En önemli hususlardan birisi inanç sistemlerinden doğan kültürel / toplumsal yaklaşımlardır. Bireyin toplum içerisinde statü sahibi olmasını sağlayan eser edinme isteği yanında toplumsal gücün göstergesi olarak sahiplenme duygusu, en fazla çok tanrılı dinlerde ve pagan kültürlerde ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle tarihi eser kaçakçılığının pagan kültürlerle doğrudan ilişkisi bulunmaktadır. İlk çağlarda Grek ve Roma dönem-

lerinin çok tanrılı anlayışları, tanrı ve tanrıça heykellerine olan ilginin kaynağını oluşturmaktadır. “MÖ 3.yy’da İskenderiye’de (Alexsandria, Mısır) I. Ptolemaios (MÖ 323-285), yaptırdığı sarayın bir bölümünü bir bilim ve eğitim merkezi olarak düzenlemiştir” (Atagök, 1997: 1321). “Arseneum Museum” adı verilen binanın içerisini sanat eserleri ile donatmıştır (Meydan Larousse, C.10: 370).

Dönemin varlıklı ve aristokrat kesimleri pagan inanç ve kültürünün yaşayarı oldukları kadar yaşatırı rolünü de üstlenmişlerdir. Çünkü toplumsal yaşam bu dönemlerde mitolojik temelli çok tanrılı inanç sistemi üzerine kuruludur (Campbell, 1995: 128-135). Sonuçta “Eski Yunanlılar Avrupa’nın en büyük mit yaratıcılarıdır” (Cotterell, 2011: 12). Evrende her olayın bir tanrı tarafından yönetildiği, her gücün bir tanrı veya tanrıçasının olduğu inanışlarda sayısız tanrı ve tanrıça heykelleri, mozaikler, resimler, simgeler, törenlerde kullanılan aletlerin üretilmiş olduğu bilinmektedir. Bu eserlere sahip olmanın kişiye kazandırdığı sosyal statüdeki artış, eser toplanmasının ana nedenini oluşturmuştur.

Roma İmparatorlarından Marcus Claudius Marcellus’un, savaşlarda elde edilen ganimetleri, bir güç ve zenginlik göstereisi olarak Roma’da sergilemesi sonucu koleksiyonerlik oluşmuştur. Ardından sanat yapıtları ve değerli nesnelere “Portreler Galerisinde” sergilenmesi yaygınlık kazanmıştır (Eczacıbaşı, C.2: 1321). Helenistik dönemde varlıklı kimseler sanat yapıtlarını toplamaya, orijinalini bulamadıkları eserlerin kopyalarını yaptırmaya, özgün yapıtlara yüksek ücretler ödemeye hazır dırlar. Gombrich bu dönem için; “Yazarlar, sanatla ilgilenmeye, sanatçılar üzerine anlatılan gariplikleri bir araya getirip onların yaşamını yazmaya ve gezginlerin gereksinimleri için kılavuzlar hazırlamaya koyuldular” demektedir (Gombrich, 1992: 76).

Eserlerin statü nesnesi ve ticari yönü dikkate alındığında dönemin kitleleri için nasıl bir öneme sahip olduğu daha anlaşılabilir. 18. Yüzyılda sanayileşmeyle birlikte artan eser toplama ve koleksiyonerlik girişimleri neticesinde rol değişimlerine olan ilgi artmıştır. Soylu sınıflardan koleksiyonerlerin özel davetlerinde gösteriş nesnesi olarak beğeniye sunulan tarihi eserler bir moda haline gelmiştir (Yılmaz, 2015: 20). Gelişen burjuvazinin aynı yöntemi kullanarak sınıf atlama özlemi daha çok eser toplama algısıyla sonuçlanmıştır. Burjuvazinin bu istekleri kendi hükümetlerini zorlamalarına neden olurken, diğer ülkelere baskı neticesinde kazı alanları elde etme veya doğrudan eserlerin götürülmesi işlemleri uluslararası bir boyut kazanmıştır.

Sanat eserinin statü nesnesi olması durumu günümüzde koleksiyonlar, müzeler vasıtasıyla sürdürülmektedir. Eşi benzeri olmayan eserlere sahip olma, kişiler, şirketler, uluslar için bir statü sebebi olması kadar siyasi bir erk/güç oluştur-

ması ve ekonomik getirisi nedeniyle günümüzde benzer anlayışla devam ettirilmektedir. Ayrıca dini gerekçelerinin göz ardı edilmemesi gerekir. Pagan inançlar yanında Kilise'nin karşı girişimleri neticesinde değerli eserler ve dini simgeler, resimler toplanmaya başlanmıştır. Bu eserler ve oluşturulan koleksiyonlar daha sonra Avrupa müzelerinin çekirdeklerini oluşturmuştur (Tulay, 2007: 11).

Sanayi Devrimi sonrası, Doğu'ya hayranlığın neticesinde sanat eserlerini sahiplenme yönünde yeni algılar oluşmuştur. Ancak bu defa Batı'nın Batı'yı yağmalaması değil, Batı'nın Doğu'yu yağmalaması söz konusudur. Nur Akın'ın ifadesiyle; “Kazıların finansmanını destekleyenler arasında büyük sermaye sahipleri görülmektedir. Bunlar kendi hükümetlerini, hükümetler de Osmanlı İmparatorluğu'nu etkilemektedirler. 1870'lerden itibaren kazıların ‘devletçe’ finanse edilmeye başlaması, işin uluslararası bir yarışa dönmesine neden olmuştur. Bu yarış, sömürgeci anlayışın bir türü niteliğindedir. Nitekim kazıların ve özellikle de eski eser nakliyatının büyük bir bölümüne, kazı yapan devletlerin savaş gemileri eşlik etmektedir (Akın; Akt. Yılmaz, 2015: 21). Batı için Doğu, o dönemde ihtiyaç duyulan insan gücü, ham madde, yeraltı zenginlikleri ve keşfedilmeyi bekleyen topraklar diyarıdır. Nağış'ın ifadesiyle; “... bu kaynak sadece arkeolojik alanları değil, doğal alanları, yer altı ve yer üstü kaynaklarını ve daha birçok şeyi kapsıyordu. 16.yüzyıl ile doğuya seyahat eden gezginler köy köy, şehir şehir her türlü bilgiyi toplamış ve yayınlamışlardı. Bu gelecek yüzyıllar için oldukça önemli bir bilgi kaynağı olarak kullanıldı... Sonraki çağlarda bu bilgiler iki şekilde kullanıldı: ilki Sanayi Devrimi sonrası iyice güçlenip kurumsallıklarını tamamlayan krallıklar adına müzelere eser toplama çabasında olan kişiler, diğeri ise bugün bile kolay kolay yapılamayacak ölçümler ve bilgiler ile oluşturulmuş yayınlar yapan bilim insanları tarafından” (Aktüel Arkeoloji, 2015: 2).

Modern dönemin Rönesans'a, Rönesans'ın Roma'ya ve Helen'e dayandığı düşünülürse, geçmiş dönemlerde eserlere verilen değer ya da eserleri sahiplenme duygusunun günümüz batı dünyasına ulaşmasının temelleri anlaşılabilir. Kapitalizmin kâr motivasyonu (Mahçupyan, 2015: 196), emperyalizmin elde etme hırslı birleşince Irak ve Suriye müzelerindeki eserler ve kütüphanelerindeki yazma eserlerin akıbetini tahmin etmek zor değildir. 20.yüzyılda artan koleksiyonerlik, müze sayılarının artması ve büyük sermayelerin ortaya çıkmasına bağlı olarak alım gücü ile eser talepleri arasında doğru bir orantı bulunmaktadır.

Devletlerin yasal sınırlarının haritalarla belirlendiği, uydu görüntüleriyle takip edildiği, eserlerin ulusal ve uluslararası anlaşmalarla güvenceye alındığı günümüzde, resmi zemini dışında el değiştirmesi kaçakçılık olarak adlandırılmaktadır. Yukarıda belirtilen her üç dönemde de eserlerin el değiştirmesi farklı

şekillerde ifade edilirse de sonuçta güce ve çoğu zamanda hileye dayandığını söylemek mümkündür.

### 3. Irak ve Suriye'de Tarihi Eserlerin Yağmalanması

Yakın tarihte Irak devletinin ve o zamanki siyasi yönetiminin Kuveyt'i işgal girişimleri, kendi ülkelerinin işgale uğramasının yolunu açmış oldu. 1991 yılında ABD'nin Irak'a müdahale etmesi ve işgal girişiminin ardından dokuz yerel arkeoloji müzesi yağmalandı. İlginç olan; işgal girişiminde bulunan devletlerin, çalınan tarihi eserlerin tespit komisyonunu da kendilerinin kurmuş olmalarıdır. "Kayıp eserlerle ilgili olarak Iraklı müzeciler ile Amerikan, İngiliz ve Japon bilim insanlarının çabalarıyla üç ayrı katalog hazırlandı. Çalındığı tespit edilen yaklaşık dört bin eserden, ancak yirmi kadarı bulunup, Irak'a iade edildi" (Pulhan, 2005: 146).

Irak'ın geçmiş medeniyetlere ev sahipliği yapan coğrafyası Sümer, Assur, Hatra, Part, Sasani ve en sonunda İslam medeniyetinin izlerini taşır. Assur kentlerinden Nimrud'ta kral II. Aşşur-nasir-apli'nin kuzeybatı sarayına ait taş duvar kabartmaları yağmalanırken III. Tukultiapil-Eşarra'nın merkez sarayına ait kabartmaları aynı akıbete uğrar. Mezopotamya'da Assur başkentlerinin en ünlüsü Nini-ve'deki saray duvar kabartmalarının satılmak üzere bir kısmı New York'a götürülürken bir parçası ise Londra'da ele geçirilmiştir (Pulhan, 2005: 147). Benzer şekilde arkeolojik sit alanları olan Sümer kentleri de aynı akıbete uğramıştır.

2003 yılında Irak'ta savaşın şiddetlenmesi, yeni yağmaların ve tarihi eser kaçakçılığının önünü açar. Bağdat ve Musul müzeleri 9-13 Nisan tarihleri arasında beş gün boyunca yağmalanır. Uluslararası Hague Konvansiyonu<sup>2</sup>; savaşlar ve silahlı çatışmalar sırasında kültürel varlıkların korunmasını öngörüyordu. Ancak Irak'ta yaşananlar ve işgaller sırasında hiçbir uluslararası güvencenin olmadığı ya da diğer anlamıyla emperyalist süreçte olamayacağını gözlemlemek olanağı bulunmuştur. "Bağdat'ın 8 Nisan 2003'te işgal kuvvetlerinin kontrolüne geçmesiyle, önce Bağdat Müzesi diye bilinen Irak Ulusal Müzesi'nde, takip eden günlerde diğer kentlerdeki müzelerde, kütüphanelerde, arşivlerde büyük çapta talanlar ve yangınlar oldu. Arkeolojik sit alanlarında, uluslararası eski eser piyasasına eser sağlamak için yapılan kaçak kazılar ve bunun yol açtığı bilgi ve kayıt tahribatı ise halen, işgalin başlamasının üstünden iki yıl geçmesine rağmen sürmekte. Irak'tan Avrupa ve Amerika'ya götürülen eski eserlerin ticaretinin yasaklanması, nereden

<sup>2</sup> Dünya kültürel mirasının savaşlarda dahi korunması "Silahlı Çatışmalarda Kültürel Mirasın Korunması" adıyla 1954'te Hollanda'nın Lahey kentinde imzalanan bir konvansiyonla hukuki olarak teminat altına alınmıştır. Bu anlaşmaya ABD ve İngiltere imza koymamışlardır" (Özer, 2015: 10).

bulunduğu belli olmayan arkeolojik eserleri konu alan makalelerin bilimsel yayınına ya da konferanslarda sunumuna izin verilmemesi gibi bazı yaptırımlar uygulanmaya başladı. Ancak arkeolojik tahribatın dehşetinin medya ve kamuoyunda yarattığı ilginin artık sürmediği de bir gerçek” (Pulhan, 2005: 149).

Irak’ın 2003 Mart ayında başlayan işgalinden önce tedbir amaçlı tarihi eserlerin Irak Merkez Bankası depolarına koruma amacıyla konulması da eserlerin yağmalanmaları ve zarar görmelerinin önüne geçememiştir. İşgalin başlaması ve Saddam Hüseyin’in devrilmesinin ardından Merkez Bankası yağma edilir ve yangın çıkarılır. Yağmalanamayan ve depolarda bulunan ahşap, bronz, fildişi, tablet, bez, kâğıt binlerce eser duman ve lağım suları nedeniyle zarar görmüştür.

Irak Ulusal Müzesi’nin 1966 yılında yeni binasına taşınması ve yapılan eklerle birlikte on binin üzerinde eserin sergilenmesi mümkün olmuştur. Ancak sergilenen bu eserler, müzede bulunan ve depolarda bulunanların çok azını oluşturmaktadır. Bu yönüyle bakıldığında yağmanın boyutlarının tespit edilenden çok daha fazla olabileceğini söylemek mümkündür. Yalnızca 2005 yılına kadar yakalanan ve ele geçen eser sayısı altı bin civarındadır. Ancak müzelerde, kütüphanelerde bulunan kitaplar, yazmalar ve diğer envantere kayıtlı eserler dâhil edildiğinde sayının iki yüz bine vardığı iddiaları mevcuttur (Özer, 2015: 6).

Basında birbiri ardına çıkan bu ve benzeri haberlerin iddia safhasında kalmasının nedeni savaş alanlarına dönüştürülen kentlerin ve arkeolojik sit alanlarındaki yağmaların kontrol edilmelerinin mümkün olmaması ve resmi araştırmaların yapılamamasındandır. Bu görüşü destekler nitelikte “The Art Newspaper”da çıkan bir makalede Amerikalı bir yazar şunları söylemektedir: Amerika hiç çekinmeden Ur Zigguratlarını 1991’de vurdu. Hiçbir şey denetlenemiyor. Amerika ve İngiltere UNESCO’nun denetimlerini engelliyor” (Özer, 2015: 9).

Tarihte Abbasilerin ilk İslam şehir anlayışına göre kurdukları Bağdat şehri bugün de Irak Devleti’nin başkentliğini yapmaktadır. Tarihe tanıklığı nedeniyle geçmiş kültürlerden/medeniyetlerden gelen birikimlerin sanata yansıdığı eserlere ev sahipliği yapması nedeniyle Osmanlı kışlası olan ve Al Kışla adıyla bilinen yapı içerisinde Bağdat’taki ilk arkeoloji müzesinin (Bağdat Arkeoloji Müzesi) kuruluşu gerçekleşir. 1923 yılında kurulan müze zaman içerisinde arkeolojik alanların kazılması neticesinde eser sayılarındaki artışı karşılamak amacıyla Al Şuhada Köprüsü’nün yakınında yeni binasına taşınarak Irak Müzesi adını aldı. İlginçtir ki; bu müzenin kuruculuğunu ve ölüm tarihi olan 1926 yılına kadar müdürelüğünü yapan İngiliz Doğu bilimci, arkeolog, diplomat Gertrude Bell’dır (Pulhan, 2005: 149). Bell’in batılı devletler lehine sağladığı siyasi başarılar, göz ardı edilemeyecek kadardır. Ancak mesleğinin son dönemlerinde Irak Müzesini

kurmak gibi bir göreve talip olmasını, yalnızca mesleki bir ilgi olarak görmek eksik olur. Tarihi eser stratejilerinin en az siyaset bilimi kadar önemli olduğunun farkına varılmasının önemini görmek gerekir.<sup>3</sup>

Yaklaşık bir kanı oluşturması bakımından Irak'ta bulunan bazı kütüphanelerde yer alan eserlerin sayılarını alıntı yapmakta yarar olabilir. Böylece sadece Irak'ta kaybedilen, yağmalanan eserlerin önemini kavramak mümkün olabilir.

Hamza Ahıskalı'nın belirttiğine göre; "Bağdat'ta bulunan 41 kütüphanede 1279'u Osmanlı Türkçesi olmak üzere toplam 53 bin 22 el yazması korunuyordu. Bağdat'taki kütüphaneler arasında el yazmaları açısından en zengini 'Saddam el Yazmaları Kütüphanesi'ydi. Bu kütüphanede, 786'sı Osmanlı Türkçesi olmak üzere toplam 40 bin 214 el yazması yer alıyordu. Ayrıca Bağdat'taki Evkaf Kütüphanesi'nde, 5 bin 147, Najî Mahfuz Koleksiyonu'nda 662, Kadiriya Kütüphanesi'nde ise 1544 el yazması korunuyordu. Öte yandan Basra'daki 3 ayrı kütüphanede 10'u Türkçe olmak üzere 2 bin 114 eser yer alırken, Dohuk'daki bir kütüphanede 16, el Divaniye'de 2 ayrı kütüphanede 236, El Hilla'da 4 ayrı kütüphanede 86, Erbil'deki 2 kütüphanede 10'u Türkçe 50, Nasiriye'deki 3 kütüphanede 304, Samarra'daki 2 kütüphanede ise 41 el yazması bulunuyordu. Kerbela'daki 19 kütüphanede ise çoğunluğu fıkıh, kelim, Kuran, mantık, felsefe, edebiyat, dil ve gezi konularında yazılmış Farsça ve Arapça 2 bin 337 el yazması yer alıyordu. Kerkük'teki 5 kütüphanede 23'ü Türkçe toplam 117 yazma eser

<sup>3</sup> "Gertrude Bell, 1902'den itibaren defalarca Türkiye'ye de geldi ve Anadolu'daki arkeolojik kazılara katıldı ama asıl önemli işlerini Birinci Dünya Savaşı sonrasında yapacaktı. Birçok arkeolog gibi Majesteleri'nin Haberalma Örgütü'ne girdi, bu iş zamanla asıl mesleği oldu ve Birinci Dünya Savaşı yıllarında Kahire'deki "Arap Bürosu"nda önemli bir idari makama getirildi. Savaşın ilk aylarında, görevi Araplar'ın bize karşı başlattıkları isyanı genişletmek ve idare etmek olan Kahire'deki "Arap Bürosu"nda vazifelendirilmişti. Burada, Arap isyanının bizde daha ziyade hakkındaki tecavüz söylentileri ile tanınan baş aktörü "Arabistanlı Lawrence" in patronu gibiydi. ... 1918'de Kahire'den Irak'a gönderildi, Bağdat ve Basra tarafarında "siyasi memur" olarak bulundu. 1920'de, artık tamamen İngiliz kontrolü altına girmiş olan Irak'taki İngiliz Yüksek Komisyonu'nun Ortadoğu Sekreteri idi ve Winston Churchill'in desteğini de sağlamıştı. 1921'de Kahire'de bir "Ortadoğu Konferansı" topladı ve Irak'ın sınırlarını işte bu toplantıda kendi başına çizdi.

Sırada, yeni kurulan bu memleketin başına kimin geçeceği meselesi vardı ve Irak'ın ilk kralını da Gertrude Bell tayin etti: Arap isyanını başlatan Şerif Hüseyin'in oğlu olan, daha önce Suriye tahtına çıkartılan ama Fransızlar'ın kapıdışı ettikleri Faysal'ı...

Irak artık İngiltere himayesinde bir devlet olmuştu ve ismi Arap dünyasında efsane hâlini alan Gertrude Bell, siyasi kariyerini tamamladığını hissediyordu. Araplar arasında "Çölün kızı" ya-hut "Irak'ın taşsız kraliçesi" diye biliniyordu ama niyeti asıl mesleği olan arkeolojiye dönmekti. Hayatının geri kalan kısmını asıl mesleğine verdi, Irak'ın ilk Eski Eserler Genel Müdürü oldu ve üç yıl gece-gündüz demeden çalışıp Bağdat'ta Mezopotamya medeniyetinin en önemli eski eser merkezlerinden biri olan bir müze kurdu. 2003'teki Amerikan işgali sırasında yağmalanan müze, Gertrude Bell'in eseri idi..." (Bardakçı, 2016: 23-27).



korunurken, Musul'daki 9 ayrı kütüphanede ise 135'i Türkçe olmak üzere toplam 6 bin 810 yazma eser bulunuyordu. Necef'deki 17 kütüphanede 20'si Türkçe toplam 12 bin 159 el yazması korunurken, Süleymaniye'deki 2 kütüphanede 17'si Türkçe toplam 4 bin 430 el yazması, el Samava'da 11, Saddam'ın doğduğu kent olan Tikrit'te 28, el Zubayir'de ise 25 el yazması yer alıyordu. (Ahıskalı, 2011: 7-9).

Suriye'de durum farklı değildir. Uzun süre Osmanlı İmparatorluğu'nun bir eyaleti olarak kalan Suriye, Osmanlı ve Selçuklu eserlerinin yanında, önceki kültürlerle birleşen açık hava müzesi olma özelliğini taşımaktadır. Şam'ı başkent olarak kabul eden Emevi Devleti ilk İslam Devleti olarak tarihe geçmiştir. Dolayısıyla hem İslam öncesi hem de İslam sonrası mimari, sanat ve kültür üretimlerinin zengin bir birleşimidir.

Şam Ümeyye Camii 8. Yüzyılın başlarından kalma abidevi yapılardan birisi iken yaşanan iç savaş ve dış müdahaleler neticesinde zarar gördü. Günümüze orijinal planıyla gelebilen en eski camii olma özelliğini taşımakta olan eser, üzerindeki kalem işleri, mozaikler ve süslemeleriyle de önemlidir (Can ve Gün, 2012: 97). M.Ö.I. asırda Romalılar döneminde Jüpiter adına yapılan tapınağın kısmen yıkılması sonucu Hıristiyanlar tarafından bir kilise inşa edilmiştir. Müslümanlar aynı gerekçeyle camii olarak inşa etmişler "...ancak üzerindeki üzüm yaprakları, kenger yaprakları, kıvrımlı dallar, ağaçlar, köşkler, ve ırmaklardan oluşan süsleme" (Can ve Gün, 2012: 97) ve resimlere zarar vermemişlerdir. Pers, Babil, Yunan ve Roma mimarisinin bir sentezi olarak günümüze ulaşan Palmira'daki Bel Tapınağı savaş nedeniyle saldırıların hedefi oldu. Zarar gören yapının kolonlarından ikisi yıkıldı (Darke, 2014: 13).

Orta Çağ Suriye'sinin en önemli eserlerinden biri olan Selçuk Minaresi'nin çöküşü bütün Müslümanları üzdüğü kadar, tarihi eserlerin insanlığın ortak kültürü olduğunu benimseyen her inançtan insanı üzmüştür. 1095 yılında Halep'te inşa edilen minareden geriye moloz yığınlarından başka bir şey kalmamıştır. Yazar Diana Darke'nin ifadeleriyle; "Ulu Camii'nin, 1095 yılının zarafetini yansıtan 50 metre yüksekliğindeki Selçuk minaresi, Orta Çağ Suriye'sinin en önemli eserleri arasında gösteriliyor. Minare, 6'ncı yüzyılda Aziz Helena Katedrali'nin bulunduğu yerde, 'Vaftizci Yahya' nın babası Zekeriya Peygamber'in mezarının içine inşa edilmişti. Muhaliflerin yüksekliğinden dolayı etrafi kolağan etmek ve keskin nişancıların konuşlanması için kullanılan minare, 2013 yılı Mart ayındaki bombardımanın sonucunda çöktü. Selçuk minaresinin çöküşü, Londra'da Big Ben Kulesi'nin yok olmasına eş değer bir kayıptı" (Darke, 2014: 13).

Türkiye Cumhuriyeti, Kültür ve Turizm Bakanlığı, Suriye'nin tarihi varlıkları olan eserlerin yurt dışına götürülmesinin önüne geçmek ve kaybolmalarını önlemek için tüm müzeler, koleksiyonerler ve gümrük kapılarına acil koduyla kırmızı liste gönderdi. "Suriye'nin risk altındaki eserlerini gösteren liste Suriye kökenli kültür varlıklarının tanınmasını sağlayıcı bir rehber niteliği taşıyor... MÖ 10. Bin ile 18. Yüzyıllar arasında çok sayıda tarihi eserin yer aldığı listede yüksek sayıda seramik ve tunç tabletler, el yazması parşömenler, rulolar, kitaplar, ahşap, altın, gümüş heykeller, kemik göz idolleri, farklı dönemlere ait pişmiş toprak figür ve kaplar, damga ve silindirik mühürler, tessera (mozaik taşları) ve sikkeler ile mimari parçalar bulunuyor" (Erbil, 2016: 1-3).

Birleşmiş Milletlerin açıklamalarına göre Suriye'de en az üç yüz kültürel alan yok edildi. Begüm Zorlu'nun bildirdiğine göre; "Savaş dördüncü yılını doldururken ülkedeki çatışmalarda birçok dini yapı, antik eser, eski tarihi şehir ve müze ağır hasara uğradı, yok edildi ve parçalanıp karaborsada satıldı. Birleşmiş Milletler Suriye ve dünya tarihi için ölçülemez değeri olan en az 300 kültürel alanın yok edildiğini söylerken uydular ile ulaşılan görüntüler durumun vahim olduğunu vurguladı. BM Aralık ayında yayınladığı raporda kültürel miras alanlarından 24'ü tamamen yıkıldı, 104'ü büyük zarar gördü, 85'inde de orta derece hasar oluştuğunu açıkladı" (Zorlu, 2015: 5).

Uluslararası haberleşme ağlarının artması, tarihi eser yağmalarının gün yüzüne çıkmasında etkili olurken, medyanın yine küresel şirketler tarafından siyasete bağlı olarak yönetilmesi, caydırıcılık ilkesinden yoksun olarak işlemektedir. Diğer taraftan küresel şirketlerin hemen her ülkedeki yatırımları ve faaliyetleri, modern yağmacılığın gelişmesine neden olmuştur. Uluslararası şirketlerin buldukları ülkelerin kanunlarını öğrenmeleri, eserlerin mahiyetlerini araştırmaları, elde etme yollarını daha kolay bulmalarına neden olmuştur. Batılı devletlerin işgal girişimlerindeki yöntemleri tarihi eser yağmalamalarına zemin hazırlamaktadır. Bu anlamda günümüzde yağmacılığın uluslararası boyutundan söz etmek mümkündür.

Irak ve Suriye'deki eserlerin çalışmasını yapmak, kaybolan eserler için listeler hazırlamak bu araştırmanın konusunu teşkil etmemektedir. Savaşın devam etmesi ve günümüz itibari ile bu eserlerin tespitinin yapılamaması göz önüne alındığında, ulaşılan kaynakların çoğunluğunun internet haberleri, televizyon ve basından alınma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle kaybolan ya da yıkıma uğrayan eserlerle ilgili sanat tarihi çalışmalarının yapılması sonraki dönemlere kalmak durumundadır. Ancak tarihi eserlerin tahrip edilmesi, yok edilmesi ve yağmaya uğramasına örnek oluşturması bakımından bir kısmına yer verilmek

durumunda kalınmıştır. Basında ve internet ortamında yer alan fotoğrafların çoğunluğu Irak ve Suriye’de savaş muhabirliği yapan veya uluslararası güvenilir kaynaklardan temin edilmesine rağmen, her ihtimal düşünülerek yer verilmemesine hassasiyet gösterilmiştir.

Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü tarafından Irak ve Suriye’de çalınan, kaybolan eserlerin listesi yayınlanmaktadır. Kaybolan, yıkılan eserlerin envanter çalışmalarını tam olarak yapmak şüphesiz uzman ekipler vasıtasıyla aylar alacak bir çalışmadır. Bu ise ancak savaşın sona ermesi ve ülkelerin yeniden kurumsal anlamda çalışmaya başlamasıyla alakalıdır.

Asıl önemli olan yıkıma ve yağmaya maruz kalan bu ülkelerin kültürel, sanatsal ve tarihi miraslarının yok olmasının, el değiştirmesinin ülke halkları için oluşturacağı boşluğun bir daha doldurulamayacak olmasıdır. Hangi boyutta olursa olsun, kaybolan, çalınan, yıkılan ve hasar gören eserlerin Irak ve Suriye’de oluşturduğu/oluşturacağı kültürel, sanatsal, siyasi ve ekonomik yıkımların ortaya konulması, gerekli önlemlerin alınması kadar bu ülke halklarının ve diğer halkların bilinçlenmesi, hassasiyetlerinin artması konusunda bilinç oluşturabilecektir. Bilimsel, kültürel, tarihi, sosyal boyutları kadar inançsal temellerin yıkılması anlamına gelen tarihi eserlerin yok edilmesi, milletlerin yeniden ayağa kalkmalarının önündeki en büyük engellerdir, yıkımlardır.

#### 4. Sonuç ve Değerlendirme

İslam Peygamberi Hz. Muhammed, 632 yılında vefatına kadar devlet başkanlığını yürütmüştür. Bu tarihten sonra devlet başkanı olan Hz. Ebubekir 634 yılına kadar sürdürdüğü görevini vefatının ardından Hz. Ömer’e devretmiştir. 644 yılında öldürülmesine kadar geçen sürede devletin sınırlarını Arap Yarımadası’nın dışına taşıyarak Suriye, Filistin, Mısır, Irak, İran, Azerbaycan toprakları İslam Devleti sınırları içerisine alınmıştır. Hz. Osman döneminde ise (644-656) Kıbrıs ve Horasan toprakları fethedilmiştir (Can ve Gün, 2012: 77). Üçüncü halifenin öldürülmesinin ardından Hz. Ali devletin başına geçmiştir. Bu dönemde Hz. Osman’ın Şam Valisi Muaviye’nin başkaldırmasıyla Cemel ve Sıffin savaşları yaşanmıştır. Hz. Ali’nin 661 yılında öldürülmesinin ardından Dört Halife dönemi kapanmış ve merkezi Şam olmak üzere Emevi Devleti kurulmuştur. Ancak 693 yılına kadar İslam birliğinin sağlanamamış olması, İslam kültür ve mirası için bir risk oluşturmuştur. Bu tarihten sonra Halife Abdülmelik’in çabalarıyla yeniden imar faaliyetleri başlatılır.

Abbasiler VIII. Yüzyılın ortalarında Emevilerin hâkimiyetine son vererek Hilafetin merkezi oldular. Halife Mansur döneminde Bağdat şehrini inşa ederek

devletin başkenti yaptılar (Can ve Gün, 2012: 103). Bağdat şehri, İslam anlayışına göre kurulan ilk şehirlerden birisi oldu. Yarım asır kadar Abbasi Devleti'nin başkentliğini yapan Samarra'nın yanı sıra günümüzde Irak sınırları içerisinde yer alan Basra, Kufe, Kerkük, Musul gibi şehirler, İslam kültür ve sanatının birer müzesi haline geldi. İlk İslam Devletlerinin vesayetçileri olan Suriye ve Irak'ta, üzerinde tankların dolaştığı, müzelerin bombalandığı bu şehirlerde yağmalanan eserler ise İslam sanat ve kültürünün eşi benzeri olmayan ve yerine konulamayacak hafızası konumundadır. Bu açıdan bakıldığında savaşın gölgesinde yaşananlar petrol, maden gibi mal değeri olan kapital kaynakların paylaşımı gibi gözükürse de aslında kültür emperyalizmidir. Yaşanan maddi kayıpların her zaman telafisi mümkün olmakla birlikte, milletlerin hafızası anlamına gelen sanat, kültür ve bilgi yağmalarının yerinin doldurulmasının mümkün olmadığı, Asya'da, Afrika'da aynı akıbete uğratılan devletlerin durumuyla sabittir.

Batı dünyasının gelişmesinde iki önemli aşamayı atlamamak gerekir. Bunlardan birincisi Rönesans'ı da hazırlayan Haçlı Seferleri döneminde Doğu'dan bilgi akışıdır. İkincisi ise Sanayii ve Aydınlanma dönemlerinde Doğuya olan ilgi ve artan fırsatlar neticesinde yağmalanan kitaplar ve tarihi eserlerdir. Avrupa Kıtasındaki devletlerin hayranlık ve ilgileri neticesinde Doğu'dan götürdükleri eserler sadece maddi varlıkları/değerleriyle ölçülmemiştir. Selçuklu ve Osmanlı Devletlerinin kuruldukları coğrafya itibari ile Roma, Bizans ve hatta Grek kültürlerinin varisi olmaları neticesinde korunan eserlerin Batıya ulaşması, Batı'nın kendi kimlik ve hafızalarına kavuşması gibi hayati bir öneme haizdirler. Bu tarihten sonra Batı'nın pagan kültürlerle daha fazla bağ kurması, kiliseye karşı aydınlanmacıların kazandıkları zaferi pekiştirmiştir. Bir diğer yönüyle de İslam âlimlerinin eserlerinin tahlili, ileri sanat nesnelere ve teknolojik çizimlerin incelenmesi neticesinde Batı dünyası eşsiz bir bilgi kaynağına ulaşmıştır. Bugün Batıyı batı yapan temel unsurların bu kaynaklar olduğu düşünülürse, Suriye, Irak ve hatta diğer İslam kültürlerinden götürülen eserlerin, yakılan kütüphanelerin, kaybolan yazmaların ifade ettiği anlam daha iyi anlaşılabilir.

Buradan yola çıkılarak batının eser toplama girişimlerini sıradan ve kişisel bir sahiplenme isteğiyle açıklamaya çalışmak yağmalanan ülkeler açısından talihsizlik olur ve gerçeklerle bağdaşmaz. O halde yağmalama girişimlerinin gerekçelerini kategorize etmek gerekirse;

Tarihsel/Siyasal hedefler: Güç ve zenginlik göstergesi, Siyasal anlamda güç sağlama, Tarih öncesi dönemlere ait eşsiz eserlerin sahibi ve yöneticisi olma, Roma İmparatorluğu topraklarındaki medeniyetlerin varisi olma, İslam Medeniyetine ait eserleri ele geçirme, Diğer medeniyetlere ait eserlerin sahibi olma.

Kültürel-stratejik hedefler: Kendi kültürünü zenginleştirme, Diğer kültürleri yok etme ya da yönetme, Milletlerin bellekleri olan eserleri alarak kendilerine bağımlı kılma isteği, Bellekleri alınmış (hafıza kaybına uğramış) toplumların yönetilebilmelerini kolaylaştırmak.

Ekonomik hedefler: Müzelere ve koleksiyonlara eser kazandırma girişimi, Müze, koleksiyon, galeri gibi sanat yapılarını güçlendirme, kârını arttırma, Yazılı basına kaynak temin ederek zenginleştirme ve kâr elde etme, Sosyal alanlara (edebiyat, felsefe, sosyoloji, kültür, sanat...) öncülük etme ve kâra dönüştürme, Medyayı yönetme ve gelirlerini arttırma, Sürekli bir gelir kaynağı (belgesel, araştırma, inceleme...) elde etme.

Günümüz düşüncesiyle belirtmek gerekirse, Batı'nın yok edilmesine neden olduğu veya müzelerine, koleksiyonlarına götürdüğü eserlerin sebep olacağı bilgi birikimleri bir yana; yağmalanan İslam coğrafyasındaki milletlerin yeniden tarihi, kültürel, sanatsal ve bilimsel hafızalarını kazanmaları mümkün olacak gibi görünmemektedir. Emperyalizmin en önemli kanadını oluşturan kültür emperyalizmi neticesinde yağmalanan kimlikler ve hafızalar, günümüzde Irak ve Suriye'nin düşünemez, üretemez hale gelmesine neden olacaktır. Bu ülkelerin durumu, hard diski çıkarılmış monitörün durumuyla eşdeğerdir; emperyalist devletler tarafından ne bağlanırsa onu gösterir hale gelecektir. Türkiye ise I. Dünya Savaşı ve sonrasında aynı baskılara ve yağmalara uğraması nedeniyle, eserlerin, kütüphanelerin yok edilmesinin vahametini herkesten daha iyi anlamakla birlikte, İslam coğrafyasının eşsiz birikimlerini koruma altına almak için her şeyin üstesinde çaba göstermelidir.

## Kaynakça

- Ahızkalı, H. (2011, 12 Kasım). Irak'ın yağmalanan kütüphaneleri. *Dün-ya Bülteni*. Erişim adresi: <http://www.dunyabulteni.net/tarihten-olaylar/183094/irakin-yagmalanan-kutuphaneleri>
- Akın, N. (1992). Osman Hamdi Bey, Asâr-ı Atîka Nizamnamesi ve dönemin koruma anlayışı üzerine. *Osman Hamdi Bey ve Dönemi Sempozyumu Bildiri Kitabı* içinde. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Atagök, T. (1997). *Müzecilik*. Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi *Cilt II* içinde. İstanbul: YEM yayın.
- Bardakçı, M. (2016, 4 Eylül). Cerablus kraliçesi Gertrude Bell. *Habertürk*. Erişim adresi: <http://www.haberturk.com/gundem/haber/1291959-cerablus-kralicesi-gertrude-bell>
- Campbell, J. (1995). *Batı mitolojisi*. Kudret Emiroğlu (Çev.). Ankara: İmge Kitapevi.
- Can, Y., Gün, R. (2012). *Türk İslam sanatları ve estetiği*. İstanbul: Kayıhan Yayıncılık.
- Cotterell, A., Storm, R. (2011). *Büyük Dünya mitoloji ansiklopedisi*. Emel Lakşe (Çev.). İstanbul: Alfa Yayınları
- Darke, D. (2014, 11 Temmuz). Suriye'nin yok olan tarihi eserleri. *Bbc*. Erişim adresi: [http://www.bbc.com/turkce/haberler/2014/07/140710\\_suriye\\_tarihi\\_eserler](http://www.bbc.com/turkce/haberler/2014/07/140710_suriye_tarihi_eserler)
- Erbil, Ö. (2016, 24 Mayıs). Suriye'nin tarihi eserleri için kırmızı liste. *Aktüel*. Erişim adresi: <http://www.aktuelarkeoloji.com.tr/suriyenin-tarih-eserleri-icin-kirmizi-liste>
- Gombrich, E. H. (1992). *Sanatın öyküsü*. Bedrettin Cömert (Çev.). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Kozanoğlu, M. T. (1994). *Yunan mitolojisi*. İstanbul: Düşünen Adam Yayınları.
- Meydan Larousse, (1997). "Arsenium Museum" maddesi, C. 10, s.370.
- Nağış, M. (Ed.). (2015). "Aktüel Arkeoloji", s. 47, (Eylül-Ekim 2015), İstanbul.
- Özer, M. (2015, 5 Mart). Irak'ta tarihi eserleri ve kütüphaneleri kim yok etti?. *Haksöz Haber*. Erişim adresi: <http://www.haksozhaber.net/irakta-tarihi-e>

serleri-ve-kutuphaneleri-kim-yok-etti-28880yy.htm

Pulhan, G. (2005). Körfez savaşları ve Irak'taki Assur eserleri. *Atlas Arkeo*, 4, 144-153.

Tulay, A. S. (2007). *Eski eser yağması*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.

Yılmaz, Y. (2015). Anadolu'nun gözyaşları-yurt dışına götürülmüş tarihi eserlerimiz. İstanbul: Yem Yayınları.

Zorlu, B. (2015, 14 Mart). Suriye'nin savaşta yok olan kültür mirası. *Bianet*. Erişim adresi: <https://m.bianet.org/biamağ/toplum/163014-suriye-nin-savasta-yok-olan-kulturel-mirasi>



## YENİ MEDYA SANATI ÜZERİNE...

Aysun Cançat<sup>1</sup>

### Öz

Teknolojiler ve hız çağı, gündelik hayatımızın biçimini, ritmini belirlemiştir. Bu gelişmeler, yeni sanat dallarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bunlardan biri, bu çalışmada da ele alınan Yeni Medya Sanatı'dır. Çalışmada, teknolojinin sanat üzerine etkisi, seçilen örnekler üzerinden değerlendirilmiştir. Dijital ortamda oluşturulmuş görüntü sanatçıya bir anlamda yeni bir tuval ve palet olanağı sağlamıştır. Akım; pop-art, enstalasyon, body-art gibi değişik tarzları farklı şekillerde ve deneysel yöntemler ile birçok gelişmeye açık bir şekilde çalışma imkânı getirmiştir. Bu çalışmada, yeni medya araçları ile sanatçıların seçkin sanat yapıtları ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma, bu türden yapıtların sanatsal değerinin önemine de vurgu yapmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Medya Sanatı, Yeni Medya Sanatı, Dijital Sanat

### On the New Media Art

### Abstract

The age of technology and speed has determined the form and rhythm of our daily life. These developments have led to the emergence of new art branches. One of these new art branches is the New Media Art, which is also discussed in the research. In the research, the effect of technology on art is evaluated on the basis of selected examples. The image created in the digital media provides the artist a new toile and palette in a sense. The trend brings about different working opportunities in various forms such as pop-art, installation art, body art which are open to improvement through experimental methods. In this research, it is determined that artists' exhibit the outstanding works of arts by new media tools. The research also emphasizes on the importance of the artistic values of these works.

**Key Words:** Media Art, New Media Art, Digital Art

---

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Ü., Gelişim Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Tasarımı Bölümü, [acancat@gelisim.edu.tr](mailto:acancat@gelisim.edu.tr)

## 1. Yeni, Medya ve Sanat Kavramları

Yeni, çağdaş, güncel gibi kavramlar son dönemlerde, diğer pek çok alanda olduğu gibi sanat alanında da başlıklara eklenmeye başlanmıştır. Burada cevaplanması gereken konu ne, neye göre yenidir? Çünkü yeni diye tabir edilen kavram, kalıcı bir tanımlama içermediği için belli bir süre sonra yeniliğini kaybedecek, geçerliliğini yitirecektir.

Yeni Medya kavramı; bilgisayar, internet ve mobil teknolojilerinin sonucu olarak ortaya çıkmıştır. 1970'lerde, bilgi ve iletişim tabanlı sosyal, psikolojik, ekonomik ve politik çalışmalar yapan araştırmacılar tarafından ortaya atılmış kavramı (Dilmen, 2007: 114); gelişen bilgisayar, internet ve mobil teknolojilerinden doğan, kullanıcıların zamandan/mekândan bağımsız bir şekilde interaktif olarak etkileşimde buldukları tüm sanal ortamlar olarak tanımlamak mümkündür (Bulunmaz, 2014: 25).

Sanatsal anlamda ise yeni medyanın uzunca bir süre içeriği, video sanatı ve onun türevlerinden oluşmakta; multi-medya ise dijital sanat formları için kullanılmaktaydı. Günümüzde ise, 'video-art', 'net-art', 'grafi', 'dijital sanat' gibi başlıklar, 2000'lerden itibaren "Yeni Medya" üst başlığı altında toparlanmıştır. Bu radikal dönemselleşme, teknolojik ilerlemenin baş döndürücü hızından kaynaklanmaktadır. Ayrıca yeni medya; video sanatı, dijital ortamda hazırlanmış performanslar, happenings'ler ile geleneksel sanat yapıtı, izleyici ve sanatçı kavramlarına dair paradigmaları değiştirmiş; bir sanat objesinden post-objeye doğru geçiş ve böylece alanlararası bir flulaşma meydana gelmiştir (Arapoğlu, 2012: 49-52).

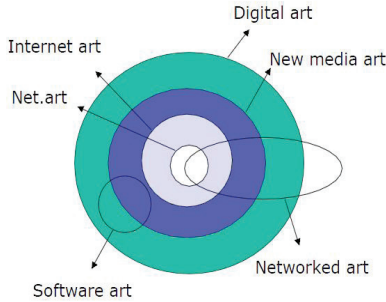
Teknolojik ekipmanlar yardımıyla oluşturulmuş sanat çalışmaları "teknoloji ve sanat ilişkisi" çerçevesinde ele alındığında; geleneksel olarak sınıflanmış sanat anlayışları ile bilgisayarın etkili olduğu sanat anlayışlarının aynı noktada buluşması, ortaya çıkan yeni yaklaşımların gerek teknik gerekse estetik taraflarının mevcutta var olan sanat biçimlerinden doğmuş olduğu söylenebilir. Değişimi/dönüşümü halen devam eden teknoloji ile etkileşim içerisinde olan sanat da kendini yenilemiş, farklı teknikleri bir arada kullanarak yeni oluşumlar, anlayışlar, üsluplar ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Yaşanan gelişmeler ile yeni sanat akımları eski sanat dallarına bazı noktalarda alternatif oluştururken, kullanmaya başladığı yeni imkanlar ve ekipman çeşitliliği ile bilinen anlamda geleneksel sanat anlayışının çerçevesini zorlamıştır (Çokokumuş, 2012: 53).

Bilgisayar, sanatçıya global dünyada kendi varlığını, sanatını ortaya koyabileceği bir alan oluşturma dışında barındırdığı yazılımlarla da dijital destekli sanat

eserleri üretmesine olanak sağlamıştır. Bir anlamda teknolojinin kendisi, sanat eseri üretmek için bir araç haline gelmiştir. Bu noktadan hareketle, insanlığın amaçlarına ulaşmak için aletler üretmesi ve bu aletleri gündelik yaşamında kullanması konusu, bugün gelinen noktada son derece artmıştır. Dijital tekniklerin sağladığı imkânların çeşitliliği, sanatçılara bunları araç, ortam veya konu olarak kullanabilme seçimi yaratmıştır (Türkmenoğlu, 2014: 93).

Yeni Medya Sanatı'na geçmeden önce Medya Sanatı'na değinmek gerekmektedir. Medya sanatı terimi, esasen 1960'lı yıllardan bu yana üretilen özel bir tür sanat eserini tanımlamak için kullanılır. Ancak bu terim, 1990'lı yıllardan itibaren, kapsamlı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Medya sanatı; video, internet, televizyon, radyo ve telefonu da içeren kitle iletişim araçları ve telekomünikasyonla ilişkili olan çalışmalara gönderme yapar. Karışık teknik ve internet sanatı gibi artistik kavramlarla da benzeşmektedir (Keser, 2009: 209). Bu sanatın temelleri Avrupa'da, Marcel Duchamp, Alexander Calder, Naum Gobo gibi fütürist, prodüktivist, dadaist ve sürrealistler ve Bauhaus'ta çalışan sanatçılar tarafından atılmıştır.

## 2. Yeni Medya Sanatının Günümüz Sanat Anlayışları İçerisindeki Yeri



Resim 1. Karen Verschooren, “situating internet art in the traditional institution for contemporary art”

Küratör Karen Verschooren, “*Situating Internet Art in the Traditional Institution for Contemporary Art*” başlıklı tezinin girişinde, bir işin İnternet sanatı sayılabilmesi için mecranın sahip olduğu bazı özellikleriyle de kendi deyimiyle, oynaması gerektiğini ileri sürmüştür. İnternet sanatı, fotoğraf ve video gibi diğer eski yeni medya sanatlarında olduğu gibi, konusunu kullandığı mecradan alan bir sanattır ve konusuna göre ağ sanatı, yazılım sanatı vb. olarak da adlandırılabilir (Kutup, 2010: 5).

Görüldüğü gibi, Yeni Medya Sanatı'nın, dijitalleşme ve internetin yaygın kullanımıyla birlikte yalnız olmadığı, net sanatı, yazılım sanatı gibi güncel anlayışlarla kesiştiği/birleştiği görülmektedir.

Yeni Medya Sanatı, bilim ve teknolojideki gelişmelerin sanatçılarca çeşitli şekillerde uyarlanmasıyla ve yepyeni bakış açılarıyla vücut bulmaktadır. Böylelikle akım, izleyiciyle çeşitli etkileşim ilişkileri, formlar ve üretim olanakları sağlamaktadır. Elbette ki akım; resim, heykel, baskı, fotoğraf, kinetik, sinema ve video gibi daha önceki gelişmelerden beslenmektedir; fakat, dijital, nano ve biyoteknolojiler gibi çok çeşitli deneysel yöntemler ile birçok gelişmeye son derece açıktır.

Yeni medya konusunda Ahu Antmen şöyle demektedir: *“Bugünün sanatçısının ‘masaüstü’ birtakım ikonlarla dolu; programlar, dosyalar, dijital görüntülerle.” Artık sanatçılar dijital dünyalarda yol alırken, ürettikleri eserlerde sanatın birçok dilini, pratiğini içermektedir. Günümüz sanatçıları dijital teknolojinin olanaklarıyla dilini zenginleştirmekte; kimisi bunu yaparken geleneksel olandan yararlanmaktadır. Sanatçılar çalışmalarını ister tuvale, ister fotoğrafa aktarmakta tüm üretim araçları iç içe girebilmektedir* (Bay, 2012: 55). Bu noktada, sanatta önemli değişimler getiren teknolojiyi bilinçli, sanatsal değerler çerçevesinde kullanmak önemlidir.

Günümüzde medya sanatının en önemli olanaklarından biri, dijitalizm ile birlikte, sanat yapıtı ve izleyici arasındaki geleneksel eser-izleyici ilişkisi yerine, karşılıklı etkileşime dayalı bir ilişkiye dönüşmüş olmasıdır. İzleyici ile eser arasındaki senkronize düzenlemeler, yerini asenkronik bir ortama bırakmıştır. Medya sanatının sanal ortamla üretilip açıklanıyor olması, yapıtla izleyici arasındaki geleneksel mesafeyi ortadan kaldırmakta izleyiciyi sergilemenin bir parçası kılmaktadır. Bu durum, karşılıklı etkileşime dayalı yeni bir sunuş yöntemidir.

Yeni Medya Sanatı, günümüzde ‘yeni medya’ kapsamındaki araçlar, aynı zamanda sanatçının tavrını ortaya koymada bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Her dönemin teknolojik olanağı, sanat ürününü medyatikleştirmektedir. Burada sanatçının, yaşayan bir gerçeklik ve bir soyutlama aracı olarak görüntüyü nasıl taşıdığını; görüntünün geniş bir yelpaze içinde iletişim ortamından, sanat ortamına doğru nasıl bir yöntemle biçimlendirildiğini; daha da ileri gidilirse, sanat ürünlerinin temelde birer medya araçları olduğu açıkça gösterilir. Fotoğrafla başlayan, sinema, televizyon ve bilgisayarla gelişen yeni teknolojilerin kamusal ve özel alandaki pek çok faaliyeti kapsamaması, amatör, profesyonel tüm alanlarda kullanılmaya başlaması; günümüzde yaşanan uluslararası ajanslar, kimlik, gelenek, modernizm sonrası ve ‘ticaretin hizmetinde sanat’ gibi kavramlar ‘medya’nın ta-

nımını tümüyle değiştirmiştir (Bozkurt, 2012:216-217).

Yeni medya araçlarının, sanatçının üslubunu ortaya koyması; yeni medya ortamını biçimlendiren ideoloji, kültür, kimlik, demokrasi, etik ve feminizm gibi alanlardaki dönüşümler; seri üretim, ucuza sahip olma, bilgilenme/bilgilendirme, paylaşım ve erişilebilirlik kavramları, bunların zincirleme işleyiş ve geçişlerinde yeni medya sanatını yeniden ele almak ve anlamak gerekmektedir.

Yeni medya sanatının açıklanmasında diğer bir mesele de ‘dijital’in ne oldu-ğudur. *The Language of New Media* adlı kitabın yazarı Lev Manovich, yeni med-ya ortamında nesnelere, modüler bir yapıda olduğunu; yeni medya nesnelere sesler, imajlar, eğriler, hareketler şeklinde nitelendirildiğini söyler. Manovich’e göre, modülerliğin altyapısı aritmetiktir ki bu, aynı zamanda ‘dijital’ olanın tanımıdır. Proglamlanabilir olmak, imajların, seslerin sayısal olarak ifade edilebilir olması demektir. Yeni medya ortamının modüler ve sayısal yapısı, o uygulama alanının da o denli gelişimi demektir. Üretim ortamında ürünün sayısız çeşit-lemelerinin olabirliği, veri tabanının sağladığı avantajlar ve ürünün iletişim kuran bireyle arayüz özelliği, sanatçısının yerine iletişim kurması; ziyaretçiyi karşılaması, yönlendirmesi vs. yapılanmalar yeni medya ortamının bağımsız ala-nını oluşturması demektir ki bu da üzerinde durulması, tartışılması gereken bir konudur.

Medya sanatında, çok farklı tekniklerde işler üretilmektedir. Bunlardan biri de animasyon (canlandırma) tekniğidir. Bu tekniğin kullanımı 1990’larda itibaren yaygınlaşmış ve tüm etkinliklerde sanatçıların vazgeçmediği tekniklerden biri olmuştur. Animasyonun, bir film tekniği ve anlatım aracı olarak medya sanatında sıkça görülmesinin nedenlerinden biri, düşsel karakterlerin günümüzü ve geleceği çok iyi temsil ediyor olmasıdır (Bozkurt, 2012: 222-226).

Japonya’da dizayn edilmiş birçok manga ve anime adı verilen çizgi karakter vardır. Bu karakterler, manga endüstrisinin reklam ve video oyunları için geliştirilmişlerdir. Dominique Gonzales ve daha pek çok sanatçı bu karakterleri yaşatma çabasına girmişlerdir. Özellikle günümüzde 2D ve 3D tekniğinin amatörleşmesi, kolay kullanılabilirliği yeni filmlerin üretilmesine neden olmuştur.



*Resim 2. Dominique Gonzales, “Ann Lee Güvenlik Bölgesi’nde”, DVD, 3’33”, Kuzey Miami, Çağdaş sanat müzesi ve Tate Galeri için Amerikan fonu ile borç verildi. Carlos ve Rosa de la Cruz nezaketiyle uzun dönem borç verildi. 2000.*

Dominique Gonzales’in çizgi karakterleri bugünden geleceğe yeni alanları haberdar etmektedirler. Gonzales. üstte bir sahnesinin yer aldığı Ann Lee filmi, oldukça karamsar ve çift karakterli kurgulamıştır. Karakterlerden biri Japonca, diğeri de ona İngilizce çevirmenlik yapmaktadır. Ann Lee, öznenin bir tarafından istila edilmesi ve zor kullanarak duygularından koparılması tehlikesinden bahsetmektedir. (Bozkurt, 2012:227-228). Video ve enstalasyon sanatçısı Dominique Gonzales’in bu videosunda yer alan sözlerin bazıları şunlardır: “*Güvenli bölge olmayacak artık, ekranın içinde kaybolacaksın, sözüm söz-söz veriyorum, klonlarım ve mor gezegenimizin üstüne size yemin ediyorum, bir laboratuarda doğup ta devrelerinin içinde hisseden herkes gibi...bünyenizi işgal edecekler, sizi hislerinizden ayıracaklar, duyularınızı değişime uğratacaklar...*”(7. Uluslar arası İstanbul Bienali Kataloğu, 2001: 168).



*Resim 3. Aristarkh Chernyshev & Alexei Shulgin, “3G International”, LED, fiberglass, duratrans, plastik, elektronikler, XL Galeri, Moskova, 2010.*

Aristarkh Chernyshev ve Alexei Shulgin “3G International” adlı çalışması, günümüz kitle iletişim araçlarından cep telefonunu farklı boyutta ele alan bir düzenlemedir. Bu çalışma, hem yeni medya sanatını hem de enstalasyon sanatını içinde barındıran bir örnektir.

Son zamanlarda birçok sanatçının yapıtlarını anlatırken “Yeni Medya Sanatı” terim ya da terminolojisini kullanmaktadır. Bu terimi kullanırken yapılan önemli bir hata, çeşitli sanat yapıtlarının, terminolojinin temsil etmediği bir biçimde yeni medya sanatı içinde tasvir edilmesidir. Bununla beraber tekniğe ilişkin bir yanlış anlama da mevcuttur. Yeni medya sanatı; gelişmiş veya yeni teknolojinin sunduğu imkânları kullanarak, bu alanın kendi **gizini** açığa çıkartmak üzere yapılanmaktadır; yani amaç, bu alanın dışındaki herhangi bir içeriği görselleştirmek değildir. Dolayısı ile teknik, herhangi bir tarihsel olguyu veya herhangi bir duruma dair bir içeriği görselleştirmekten ziyade, kendinde o özün veya içeriğin görselleştirmesini, içinde bulunduğu paradigma ve bu paradigmanın yöntemi oluşu nedeniyle temsil etmektedir. James Dive’in “**Dalga Yaratma**” adlı çalışması bu duruma iyi bir örnektir.





Resim 4. James Dive, “Dalga Yaratma”, Pulse Contemporary Art Fair, Mia-mi, 2007.

James Dive’in çalışması, Yeni Medya Sanatı’nda tarihsel bir olgunun görselleştirmesine (burada niyet tarihsel olguyu görselleştirmek değil, göstergeyi araçsallaştırarak tekniğe ilişkin bir sorun yaratmaktır) dair bir örnektir. Dive yapıtını, Google Earth tarayıcısı ile İncil’de gerçekleşen olayların yerlerini bularak, manipüle ederek gerçekleştirmiştir. Bu çalışma, peygamber Musa’nın denizi ortadan ikiye yararak insanları kurtardığı mucizeyi görselleştirir; fakat burada bu görseli ilginç kılan, görsel üzerinde uygulanmış çeşitli manipülasyon teknikleri değil, tekniğin -bu bağlamda Google Earth ve foto manipülasyon yöntemleriyle- onu kullanan sanatçıyı bir nevi Tanrı’ya dönüştürmesidir. Çalışmada ironik olarak deniz, sanatçısı tarafından dijital ortamda yarılmış olarak gösterilmiştir. Bu görüntü, Google Earth ve Photoshop programlarıyla oluşturulmuştur. Neden bu şekilde oluşturulmuştur? Çünkü yeni medya sanatının açığa çıkarması gereken bir şey vardır. James Dive’in açığa çıkarmaya çalıştığı şey; Musa’ya veya İsa’ya dair değil, bu sahneleri görselleştirirken kendisine tanrı rolünü atfeden tekniğe dair bir hakikattir (“Yeni medya sanatı”, t.y.).



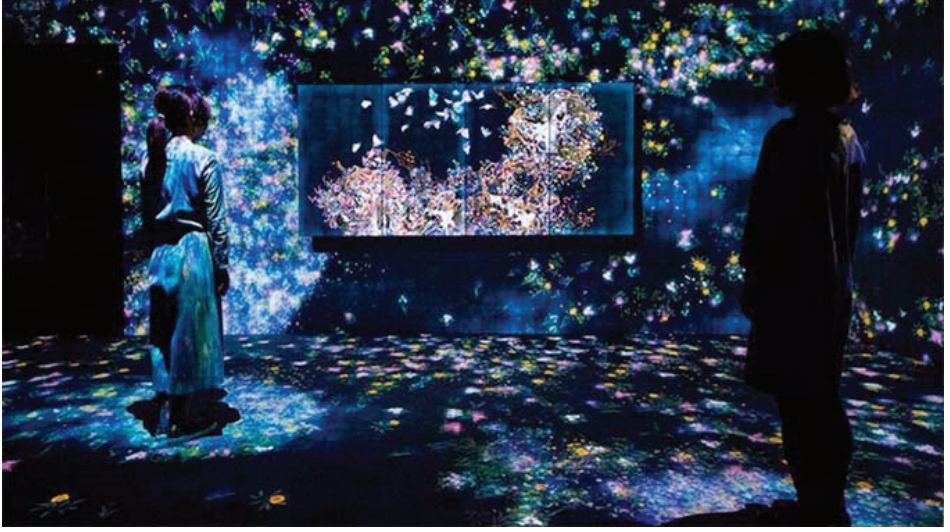
Resim 5. Ansen Atilla , “Öğle yemeğinde tuzlama”, 186 x 110 cm, C-Print, 2011.

Bazen Yeni Medya çalışmalarında; teknik ve malzeme, içerik ve bağlamdan ayrıştırılmıştır. Bu bağlamda, örneğin Ansen Atilla'nın dijital ortamda oluşturduğu tekniği, ele aldığı tarihsel olguyu, insan ve güç ilişkisini vs. gibi kavramları görselleştirmek gayesiyle araçsallaştırılmıştır. Burada bu kavramları görselleştirmek amacıyla bir medya kullanılmıştır. Buradaki tehlike, bu göstergelerin kendi bağlamından kopuk olması ve yapılan manipülasyon tekniğinin bir efekt yaratabilme ihtimalinin olmasıdır.



Resim 6. Ansen Atilla , “Göçebe”, 180 x 116 cm, C-Print, 2011.

Ansen Atilla'nın çalışmaları genel olarak, insan ve güç kavramlarına odaklanmaktadır. Ayrıca, mekân ve zaman farklılıklarına rağmen sabit kalan, yasak, suç, yargı ve savaş kavramlarını görünür ya da görünmez niyetler çerçevesinde incelemektedir. Çalışmalarda çeşitli tarihsel olaylar ve güç ilişkilerine dayalı sahneler, dijital medya programlarında bulunan filtrelerden geçerek bir görselleştirmeye tabi tutulmuştur. Bu türden görselleştirmelerin, Photoshop ya da Painter gibi imaj manipülasyon programlarının ustaca kullanımını gerektirmektedir. Dijital medyanın araçsallaştırılarak görselleştirilmesi, bu imgeleri yeni medya sanatı yapmaya yetmemektedir. Daha açıkça belirtmek gerekirse, yeni medya sanatı tarihsel olgular veya güç ilişkileriyle değil, “gizini açmanın bir yöntemi” olan teknikle uğraşmaktadır (“Yeni medya sanatı”, t.y.).



*Resim 7. teamLab, “Çiçekler vae insanlar kontrol edilemez, fakat birlikte yaşayanlar kontrol edilebilir – Her saate bir bütün yıl”, İnteraktif Dijital Enstasasyon, 2015.*

Japon topluluk teamLab’in üstte yer alan eseri, sürekli değişim içindedir. Saatte bir mevsim değişmekte, çiçekler açmakta ve dökülmektedir. Bu durum, önceden kaydedilmiş bir animasyon veya kendini tekrar eden bir iş değildir. Eser, gerçek zamanlıdır ve bir bilgisayar programı tarafından yürütülmekte, izleyici ile arasındaki etkileşimle sürekli değişmekte, önceki görüntü tekrar etmemektedir. Çiçekler gonca iken büyümekte, sararıp solmaktadır. Büyüme ve yok olma süreklidir; ancak izleyicinin işe yaklaşımı ile çiçekler hızla yapraklarını döküp ölebilmekte ya da hayata dönüp, tekrar gelişip güzelleşmektedirler. teamLab grubu, doğa ile insanın karşıt unsurlar olmadığını, sağlıklı bir ekosistem için insan ile doğanın ortak çıkarları olan canlılar olduğunu düşünmektedir (Kavrakoğlu, 2017).



### 3. Sonuç

Günümüzde yeni medyanın ister klasikten esinlenerek, ister başlı başına sanatsal üretimlerde olsun etkin bir şekilde kullanıldığı ortadadır. Günümüzde bienal, trienal, festival gibi sanat organizasyonlarında bu türden eserler sıklıkla görülmekte/izlenmektedir. Bu yapıtlar, oldukça çarpıcı ve göze hoş gelmenin yanında, iletilmek istenen mesaj bağlamında da etkileyici olmaktadır. Bu noktada, bu türden eserlerin sanatsal değeri olanlarının ayırt edilmesi önemlidir.

Yeni medya kuramcısı Lev Manovich, bu sanatın birtakım eksiklikleri olduğunu düşünmektedir. Manovich, dünyanın mitler ve dinler yoluyla açıklandığı eski çağlarda insanların bilgiye erişiminin kısıtlı olduğuna, bugün ise sınırsız bilgiye ulaşabildiğimiz halde bu bilgilerin kapsayıcı bir anlatıda bir araya gelerek dünyayı açıklamaktan aciz olduğuna dikkati çekmektedir. O, yeni medyanın da her medya gibi kendi dilini bulması gerekliliğine ve bu dille elektronik veri tabanlarında biriken kültürün bütünlüklü ve tutarlı bir hikâye oluşturarak bize yaşadığımız çağı anlatmasının gerekliliğine işaret etmektedir (Yılmaz, 2012).

Teknolojik işlerde en önemli noktalardan biri de ‘dekorasyon’ olma riskini taşıma tehlikesidir. Bazı sanatçılar teknolojiyi, bir ortamlararasılık yaratma yolunda kullanımının aksine, ilişkisiz bir biçimde yücelemeaktadır. Bu tarz bir yaklaşımda sanat, ileri teknoloji ürünü bir dekorasyon unsuru haline gelme riskini taşımaktadır (Arapoğlu, 2012: 49-52).

Yeni medya sanatının hayatımıza girişinin hem olumlu hem de olumsuz yönleri olduğu söylenebilir. Olumsuz olarak; yeni medya araçları ile sanatsal anlamda niteliksiz işler üretme tehlikesi varken, olumlu olarak; çok çeşitli deneysel çalışmalar ile üretim yapma imkânı sunabilmesidir. Örneğin, bir fotoğraf, klasik tarzda çalışılmış bir resim, bir kitap kapağı yeni medya ortamında bir anlamda mutenalaşmaktadır. Bu anlamda günümüz sanat piyasasına düşen görev, sanatta teknolojinin etkinliğini kabul etmek ve bu türden eserlerin nitelikli olanlarını niteliksizlerden ayırmak olmalıdır. Sanat yapıtlarının bu değersel sınırlarını belirlemek, estetik anlayış, dünya görüşü ve eğitimi bakımından hayati olacaktır.

## Kaynakça

Arapoğlu, F. (2012). Dijital sanat üzerine. *Artam Global Art&Design Dergisi*, 48-52.

Bay, Y. (2012). Dijital teknolojinin olanaklarıyla sanatın dili zenginleşiyor. *Artam Global Art&Design Dergisi*, 55-72.

Bozkurt, M. (2012). Medya sanatı, sanatın günceli güncelin sanatı. Mehmet Yılmaz (Ed.). Ankara: Ütopya Yayınları.

Bulunmaz, B. (2014). Yeni medya eski medyaya karşı: savaşı kim kazandı ya da kim kazanacak?. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi*, 4 (7), 22-29.

Çokokumuş, B. (2012). Dijital ortamda kültür ve sanat. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1 (3), 51-66. Erişim adresi: <http://www.ulakbilge.com/makale/pdf/1414431733.pdf>, 28.01.2017

Dilmen, N. E. (2007). Yeni medya kavramı çerçevesinde internet günlükleri-bloglar ve gazeteciliğe yansımaları. *Marmara İletişim Dergisi*, 12, 113-122.

Kavrakoğlu, F. (2017). [Çağdaş Sanata Varış 287/Yeni Medya Sanatı 2. Erişim adresi: http://blog.kavrakoglu.com/tag/yeni-medya-sanati/](http://blog.kavrakoglu.com/tag/yeni-medya-sanati/)

Keser, N. (2009). Sanat Sözlüğü. Ankara: Ütopya Yayınları.

Kutup, N. (2010). İnternet ve sanat, yeni medya ve net.art. Akademik Bilişim Konferansında sunulan bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. Erişim adresi: <http://ab.org.tr/ab10/bildiri/56.doc>

Türkmenoğlu, H. (2014). Teknoloji ile sanat ilişkisi ve bir dijital sanat örneği olarak Instagram. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (4), 87-100. Erişim adresi: <http://www.ulakbilge.com/makale/pdf/1414431733.pdf>

Yeni medya sanatı. (2018, 1 Şubat). Erişim adresi: <http://buradaki.wordpress.com/tag/yeni-medya-sanati/>

Yılmaz, O. (2012). Dijitalleşen sanat, kimin sanatı?. Erişim adresi: <http://www.sabitfikir.com/dosyalar/dijitallesen-sanat-kimin-sanati>

**Görsel Kaynakları**

**Resim 1.** <http://ab.org.tr/ab10/bildiri/56.doc>

**Resim 2.** <http://www.lesabattoirs.org/actions/horizons-numeriques>

**Resim 3.** <http://www.xlgallery.ru/authors?tid=3191&theme=works&id=24>

**Resim 4.**

[https://www.ntv.com.tr/turkiye/kizildeniz-yarilirken-fotograflansaydi,UV-64boEeAEu\\_rnZgbKGSjA](https://www.ntv.com.tr/turkiye/kizildeniz-yarilirken-fotograflansaydi,UV-64boEeAEu_rnZgbKGSjA)

**Resim 5.** <http://www.artxist.com/Sergiler/Malevolence/122>

**Resim 6.** <http://www.artxist.com/Sergiler/Malevolence/122>

**Resim 7.** <http://blog.kavrakoglu.com/wp-content/uploads/2017/03/r.png>



## ERZURUM YÖRESİNE AİT OYUN HAVALARININ GÜNÜMÜZ İCRASI YÖNÜNDEN İNCELENMESİ

Mahmut KIVANÇ

Yavuz ŞEN

### Öz

Bu araştırmada Erzurum yöresine ait oyun havalarının, günümüz icrası açısından incelenerek genel özelliklerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Erzurum yöresine ait oyun havalarının günümüzdeki icra farklılıklarının incelenerek ortaya konulması bakımından önem taşımaktadır. Araştırma, TRT THM repertuarına yönelik betimsel bir araştırma olup, oyun havalarından veriler elde etmeye yönelik tarama (survey) modeli ve sözlü görüşme (mülakat) tekniği kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler esnasında; mahalli icracılara, örnekleme oluşturan eserlerden bildikleri çaldırılarak ses kaydı alınmış olup, eserlerin repertuvarındaki notası ile günümüzdeki icra farklılıklarının belirlenebilmesi amacıyla alınan ses kayıtlarının analizi yapılmıştır. Araştırmanın evreni, TRT Türk halk müziği repertuarında yer alan 682 adet oyun havasından oluşmaktadır. Örnekleme ise, TRT Türk halk müziği repertuarında yer alan Erzurum yöresine ait 29 adet (sözsüz) oyun havasından oluşmaktadır.

Yörede yaşayan mahalli icracılara oyun havaları, klarnet ve zurna çalgılarıyla çaldırılarak sesli ve yazılı olarak kayıt altına alınmış ve incelenmiştir. Bu incelemeler neticesinde eserlerin günümüzdeki icrası ile TRT (Türkiye Radyo Televizyon) THM (Türk Halk Müziği) repertuarında yer alan notaları karşılaştırıldığında eserler arasında benzerlik ve farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılıkların mahalli icracıların nota bilmemesi nedeniyle eserleri dinleyerek yada usta çırak ilişkisiyle belleğe kaydetmek suretiyle öğrenmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. İcrada yapılan ekleme veya çıkarmaların yoruma dayalı icra farklılıklarından olduğu tespit edilmiştir. Fakat bu farklılıkların eserlerdeki ana ezgi ve ritmik yapıyı bozmadığı sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Erzurum Yöresi, Türk Halk Müziği, Oyun Havaları, Mahalli İrcacılar.

### An Analysis on the Traditional Dance Music of Erzurum Region within the Current Performances

#### Abstract

In this research, it was aimed to determine the general characteristics of the traditional dance music belonging to Erzurum region from the point of view of the present day. The research is important in terms of presenting the performance differences of the traditional dance music belonging to Erzurum region today. The study is a descriptive research for the TRT (Turkey Radio Television) TFM (Turkish Folk Music) repertoire. In this study, the survey model and interview technique were used to obtain data from the traditional dance music. During the interviews; voice recordings were taken by playing the songs by local performers that were known from the samples that constitute the sample and the analysis of the sound recordings were made in order to determine the current performance differences with the notes

<sup>1</sup>Bu çalışma Mahmut KIVANÇ tarafından yapılan "Erzurum Yöresine Ait Oyun Havalarının Farklı Değişkenler Yönünden İncelenmesi" isimli Yüksek Lisans tezinden türetilerek üretilmiştir.

<sup>2</sup>Araştırmacı, Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Yüksek Lisans Mezunlu, kivancolaji@hotmail.com

<sup>3</sup>Dr. Öğr. Ü., Atatürk Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü, yavuzsen@atauni.edu.tr

of the repertoires of the works. The universe of the study consists of 682 pieces of the traditional dance music which are included in the TRT Turkish folk music repertoire. The sample is composed of 29 (non-verbal) traditional dance music belonging to Erzurum region which are found in TRT Turkish folk music repertoire.

The living local performers playing the traditional dance music with clarinet and zurna in the region were recorded in voice, written and examined. As a result of these examinations, it was determined that there has been similarities and differences between the performance of the works of present time and the notes included in TRT TFM repertoire. These differences are thought to have been caused by local performers' learning by listening to the works and recording them with the master-apprentice relationship because the local performers do not know performing music with note. It has been determined that additions and subtractions made in performances arise from the performance differences based on interpretation. Yet, it was understood that these differences did not change the main melody and rhythm in the works.

**Key Words:** Erzurum Region, Turkish Folk Music, Traditional Dance Music, Local Performers.

## 1- Giriş

“Kültür, toplumun üyesi olarak insanın, yaşayarak, yaparak öğrendiği ve aktarıp öğrettiği maddi manevi her şeyden oluşan karmaşık bütündür. Kültür, toplumu oluşturan kişileri, onları bir arada tutan, birbirine bağlayan dil ve haberleşme süreçlerini, sanatlarını, inançlarını, törelerini vs. içine alan bir yapıdır” (Güvenç, 2002: 15). “Çağlar boyu birçok kültüre ev sahipliği ve tanıklık etmiş olan Anadolu ve ülkemiz coğrafyasında, Orta Asya’dan taşıdığımız diğer kültür unsurları gibi müziğimiz de geldiği ortamın kültürüyle, müziğiyle doğal etkileşime girmiş, daha da zenginleşmiş ve günümüze kadar bu zenginliğini taşımış bir kültür unsuru olarak, Türk toplumunun kültürünün yeniden-üretim ve taşıyıcılığında büyük etkenlerden biri olmuştur” (Büyükyıldız, 2009: 63). Gelenek, kültürün kuşaktan kuşağa geçerek zamanımıza kadar ulaşmış belli öğelerinde varlığını sürdürür (Uçan, 2005: 309). Gelenek, toplumun özel niteliği, özgünlüğüdür (Bayraktar, 1992: 95).

Her ulusun kendi halkının genel folklor kuralları içinde oluşan bir sanatı vardır. Örf, âdet ve gelenekler içinde doğan bu halk sanatı, ezgi ve ritimden oluşmuşsa halk müziği, söz ve şiirden oluşmuşsa halk edebiyatı, eğer bir takım ritmik hareketlerden oluşmuşsa halk oyunları adı altında kültür varlığını sürdürür (Hoşsu, 1997: 3). Halk müziği, yalnızca dili değil, aynı zamanda kültürün diğer birçok öğesini de çağlar boyu taşıyan önemli bir araç olmasının yanında, aynı zamanda da kültürün bir parçası olmuştur (Büyükyıldız, 2009: 82). Halk kültürünün en derin yansımalarını görebileceğimiz halk müziği geçmişten günümüze yaşatılarak, en güzel örneklerini vermeyi sürdürmektedir. “Halkın kültürü hangi düzeyde ve konumda olursa olsun kendi yapısını yansıtan sanatçıları çıkaracaktır. Bir topluluğun kültürü zaman boyutundaki sürekli oluşumdur, statik değil dinamiktir. Bu da bize bir kültürde oluşan eserlerin çağın ve seslendikleri kitlenin kültür anlayışı ve beğenisine göre nasıl şekillendiğini göstermektedir” (Artun, 2011: 225).

Halk müziğinde zenginlik ve çeşitliliğin en önemli taşıyıcıları ve kaynağı mahalli sanatçılar ve ozanlardır (Büyükyıldız, 2009: 131). Mahalli sanatçılar yetiştikleri kültür ve geleneğin ekseninde icra ettikleri sanatı, topluma sevdiren, ileten elçilerdir. Geleneksel kültür varlıklarımızın korunması ve yaşatılmasında mahalli sanatçıların/ırcıların önemi bilinmektedir. Değişen zaman ve koşullara rağmen sahip olduğumuz kültür mirası halk ezgileri neredeyse her yörede gönüllü elçiler tarafından sahiplenilip, yaşatılmaktadır. Halkın kültür

ürünleri, müziği, geleneği korunduğu ölçüde, yöresel müziklerimiz/ezgilerimiz halk sanatının vazgeçilmez öğelerinden olmaya devam edecektir.

### 1.1. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi, “TRT THM repertuarında bulunan Erzurum yöresine ait oyun havalarının mahalli icracıların görüş ve seslendirmeleri sonucunda günümüzde icra farklılıkları var mıdır? şeklinde oluşturulmuştur.

### 1.2. Amaç ve Önem

Bu çalışmada; Erzurum yöresine ait oyun havalarının (sözsüz) günümüz mahalli icracıları tarafından bilinip bilinmeme durumları ve TRT THM repertuarında yer alan kayıtlar ile günümüzdeki icra farklılıklarının belirlenerek ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Erzurum yöresine ait oyun havalarının günümüzdeki icra farklılıklarının incelenerek ortaya konulması bakımından önem taşımaktadır.

## 2. Yöntem

Araştırma, TRT THM repertuarına yönelik betimsel bir araştırma olup, oyun havalarından veriler elde etmeye yönelik tarama (survey) modeli ve sözlü görüşme (mülakat) tekniği kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler esnasında; mahalli icracılara, örnekleme oluşturan eserlerden bildikleri çaldırılarak ses kaydı alınmış olup, eserlerin repertuvarındaki notası ile günümüzdeki icra farklılıklarının belirlenebilmesi amacıyla alınan ses kayıtlarının analizi yapılmıştır. “Görüşme (interview, mülakat), sözlü iletişim yolu ile veri toplama (soruşturma) tekniğidir. Görüşme, çoğunlukla, yüz yüze yapılmakta ise de, telefon ve televizyonlu telefon gibi anında ses ve resim iletilicileri ile de olabilir” (Karasar, 2005: 165).

### 2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, TRT THM repertuarında yer alan 682 oyun havasından oluşmaktadır. Örneklemi ise TRT repertuarında yer alan Erzurum yöresine ait 29 adet (sözsüz) oyun havası oluşmaktadır.

Tablo 1

*TRT THM Repertuarında Yer Alan Erzurum Yöresine Ait Oyun Havaları (TRT, 2000: 5-6).*

Rep. No	Eser Adı	Kimden Alındığı	Derleyen	Notaya Alan
346	Ağırlama (Dadaş Dinlendirme Havası)	----	Suat Işıklı	Suat Işıklı
570	Ağırlama	Yöre Ekibi	TRT THM Erz. Rad.	Fuat Lehimler
161	Aşırma	TRT THM Erz. Rad.	TRT THM Erz. Rad.	Yücel Paşmakçı
406	Başbar	A. Abay-T. Udun	Plaktan	Nilgün Akkuş
450	Berde	Yöre Ekibi	TRT Müz. Da. Bşk.	Okyay Kösegil
194	Çayır İnce Biçemedim (Osman Ağa)	S. Işıklı-F. Lehimler-O. Mavilioğlu	TRT THM Erz. Rad.	Yücel Paşmakçı
373	Cingenler	A. Abay-T. Udun	Plaktan	Nilgün Akkuş
217	Dahlenk	S. Işıklı-O. Mavilioğlu	TRT Müz. Da. Bşk	Erkan Sürmen
545	Daldalan	Yöre Ekibi	Arif Sağ	Arif Sağ
404	Dello	A. Abay-T. Udun	Plaktan	Nilgün Akkuş
345	Dellov (Düz Dellov)	Suat Işıklı	Suat Işıklı	Suat Işıklı
163	Gelin Çıkarma Havası	S. Işıklı-F. Lehimler- O. Mavilioğlu	TRT THM Erz. Rad.	Yücel Paşmakçı
61	Halay (Ankara Postası)	Binali Selman	Ahmet Yamacı	Ahmet Yamacı
158	Hekkari	Binali Selman	Ahmet Yamacı	Ahmet Yamacı
391	Hoş Bilezik	A. Keskin-I. Uslu	TRT THM Erz. Rad.	K.Tuna-O. Kösegil
141	İkinci Bar	A. Abay-T. Udun	Plaktan	Nilgün Akkuş
3	Koçeri Bar Havası	Seyfettin Sığmaz	Muzaffer Sarısözen	Muzaffer Sarısözen
395	Koçeri	A. Abay-T. Udun	Plaktan	Nilgün Akkuş
343	Nare	Suat Işıklı	Suat Işıklı	Suat Işıklı
405	Nare	A. Abay-T. Udun	Plaktan	Nilgün Akkuş
572	Paşa Köşkü	Yöre Ekibi	TRT THM Erz. Rad.	Fuat Lehimler
344	Sallama	Yöre Ekibi	Suat Işıklı	Suat Işıklı
119	Tamzara	----	Muzaffer Sarısözen	Muzaffer Sarısözen
381	Tamzara	A. Abay-T. Udun	Plaktan	Nilgün Akkuş
334	Tavuk Barı	Seyfettin Sığmaz	Nida Tüfekçi	Nida Tüfekçi
392	Temir Ağa	A. Keskin-I. Uslu	----	K.Tuna-O. Kösegil
347	Tersine (Döne)	Suat Işıklı	Suat Işıklı	Suat Işıklı
393	Uzun Dere	A. Keskin-I. Uslu	TRT THM Erz. Rad.	K.Tuna-O. Kösegil
498	Yayvan (Erkek Barı)	A. Keskin-I. Uslu	TRT THM Erz. Rad.	K.Tuna-O. Kösegil

## 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın modeli kapsamında mahalli icracılarla yapılan sözlü görüşmelerden elde edilen bilgiler, Erzurum yöresine ait oyun havalarının verilerini oluşturmuştur. Bu kapsamda; TRT yazılı materyalleri çalışmanın ortaya çıkmasında önemli veri kaynakları olmuşlardır. Oyun havalarının günümüzdeki icrasında benzerlik ve farklılıkların tespiti amacıyla mahalli icracıların görüşleri alınmıştır. Kişilerin isimleri açıklanmayarak mahalli icracılar için (Mİ) kod sistemi ile ifadelendirilmiştir. Mahalli icracılarla yapılan görüşmelerde; nota bilmedikleri için eserleri, usta çırak ilişkisi içerisinde kulaktan duydukları gibi icra ettiklerini ifade etmişlerdir. Eserler, klarnet ve zurna çalgıları ile çaldırılarak kayıt altına alınmıştır.

Tablo 2

Mahalli İcracı Genel Bilgileri

Kişi Kod No	Mesleği	Müziğe Başlama Yılı
Mİ1	Memur	1983
Mİ2	Esnaf	1982
Mİ3	Emekli	1980

### 2.2.1. Mİ1, Mİ2, Mİ3'ün Erzurum Yöresi Oyun Havalarını Bilip Bilmeme Durumları

Mİ1, Erzurum yöresine ait olan oyun havası eserlerinin çoğunlukla bar havası olduğunu, aşağıda yer alan bazı eserleri kendi üstadlarında çalmadığını dolayısıyla kendisinde bilmediğini ifade etmektedir. İcracının Erzurum yöresine ait oyun havalarından bildiği ve bilmediği eserler Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3

Mİ1'in Bildiği ve Bilmediği Eserler

Rep No.	Bilinen Eserler	Rep. No	Bilinmeyen Eserler
346	Ağırlama (Dadaş Dinlendirme Havası)	570	Ağırlama
161	Aşırma	450	Berde
406	Başbar	345	Delloy (Düz Delloy)
194	Çavır İnce Biçemedim (Osman Ağa)	61	Halay
373	Çingenler	158	Hekkari
217	Dahlenk	3	Koçeri Bar Havası
545	Daldalan	381	Tamzara
404	Dello	-----	-----
163	Gelin Çıkarma Havası	-----	-----
391	Hoş Bilezik	-----	-----
141	İkinci Bar	-----	-----
395	Koçeri	-----	-----
343	Nare	-----	-----
405	Nare	-----	-----
572	Paşa Köşkü	-----	-----
344	Sallama	-----	-----
119	Tamzara	-----	-----
334	Tavuk Barı	-----	-----
392	Temir Ağa	-----	-----
347	Tersine (Döne)	-----	-----
393	Uzun Dere	-----	-----
498	Yayvan (Erkek Barı)	-----	-----

Mİ1, Erzurum yöresine ait oyun havalarından 22 eseri bilmekte ve zurna ve klarnet çalgıları ile icra etmektedir. İcracı eserlerden 570 rep. no'lu Ağırlama, 450 rep. no'lu Berde, 345 rep. no'lu Delloy (Düz Delloy), 61 rep. no'lu Halay, 158 rep. no'lu Hekkari, 3 rep. no'lu Koçeri Bar Havası ve 381 rep. no'lu Tamzara eserlerini bilmediğini ve eserlerin bu yörede çalınan oyun havaları olmadığını ifade etmektedir.

Mİ2, Erzurum yöresi folklorüne, çalgılarıyla eşlik ederek birçok ödül ve dereceler almıştır. İcracının Erzurum yöresine ait oyun havalarından bildiği ve bilmediği eserler Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4

*Mİ2'nin Bildiği ve Bilmediği Eserler*

Rep No.	Bilinen Eserler	Rep. No	Bilinmeyen Eserler
346	Ağırlama (Dadaş Dinlendirme)	570	Ağırlama
161	Aşırma	450	Berde
406	Başbar	194	Çayır İnce Biçemedim (Osman Ağa)
373	Çingenler	345	Delloy (Düz Delloy)
217	Dahlenk	61	Halay
545	Daldalan	158	Hekkari
404	Dello	3	Koçeri Bar Havası
163	Gelin Çıkarma Havası	343	Nare
391	Hoş Bilezik	572	Paşa Köşkü
141	İkinci Bar	381	Tamzara
395	Koçeri	-----	-----
405	Nare	-----	-----
344	Sallama	-----	-----
119	Tamzara	-----	-----
334	Tavuk Barı	-----	-----
392	Temir Ağa	-----	-----
347	Tersine (Döne)	-----	-----
393	Uzun Dere	-----	-----
498	Yayvan (Erkek Barı)	-----	-----

Mİ2, Erzurum yöresine ait oyun havalarından 19 eseri bilmekte ve çalgısı ile icra etmektedir. İcracı eserlerden 570 rep. no'lu Ağırlama, 450 rep. no'lu Berde, 194 rep. no'lu Çayır İnce Biçemedim (Osman Ağa), 345 rep. no'lu Delloy (Düz Delloy), 61 rep. no'lu Halay, 158 rep. no'lu Hekkari, 3 rep. no'lu Koçeri Bar Havası, 343 rep. no'lu Nare, 572 rep. no'lu Paşa Köşkü, 381 rep. no'lu Tamzara eserlerini bilmediği ve eserlerin bu yörede çalınan oyun havaları olmadığını ifade etmektedir.

Mİ3, Yörede yaşayan birçok üstatdan eğitim almıştır. Günümüzde yöresel sanatçı olarak Erzurum kültürüne zurna, klarnet çalgıları ile hizmet etmektedir. İcracının Erzurum yöresine ait oyun havalarından bildiği ve bilmediği eserler Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5

*Mİ3'ün Bildiği ve Bilmediği Eserler*

Rep No.	Bilinen Eserler	Rep. No	Bilinmeyen Eserler
346	Ağırlama (Dadaş Dinlendirme Havası)	570	Ağırlama
161	Aşırma	450	Berde
406	Başbar	345	Delloy (Düz Delloy)
194	Çayır İnce Biçemedim (Osman Ağa)	61	Halay
373	Çingenler	158	Hekkari
217	Dahlenk	3	Koçeri Bar Havası
545	Daldalan	381	Tamzara
404	Dello	-----	-----
163	Gelin Çıkarma Havası	-----	-----
391	Hoş Bilezik	-----	-----
141	İkinci Bar	-----	-----
395	Koçeri	-----	-----
343	Nare	-----	-----
405	Nare	-----	-----
572	Paşa Köşkü	-----	-----
344	Sallama	-----	-----
119	Tamzara	-----	-----
334	Tavuk Barı	-----	-----
392	Temir Ağa	-----	-----
347	Tersine (Döne)	-----	-----
393	Uzun Dere	-----	-----
498	Yayvan (Erkek Barı)	-----	-----

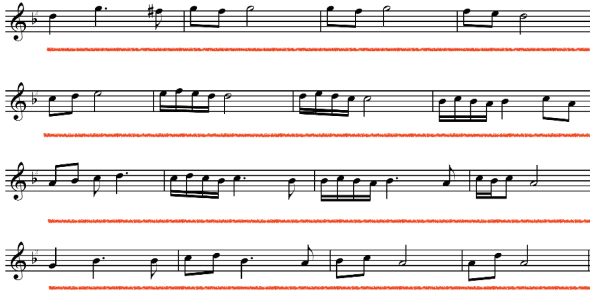
Mİ3, Erzurum yöresine ait oyun havalarından 22 eseri bilmekte ve çalgısı ile icra etmektedir. İcracı 570 rep. no'lu Ağırlama, 450 rep. no'lu Berde, 345 rep. no'lu Delloy (Düz Delloy), 61 rep. no'lu Halay, 158 rep. no'lu Hekkari, 3 rep. no'lu Koçeri Bar Havası ve 381 rep.

no'lu Tamzara eserlerini bilmediği ve bu eserlerin günümüzde yörede icra edilmediğini ifade etmektedir.

### 3. Bulgular ve Yorum

#### 3.1. Mahalli İcraçılardan Mİ1, Mİ2, Mİ3'e Göre Ağırılama (Dadaş Dinlendirme Havası) Eserinin İcrası

##### Mİ1'e Göre Ağırılama (Dadaş Dinlendirme Havası) Eserinin Yorumlanması



Şekil 1. Mİ1'e göre Ağırılama (Dadaş Dinlendirme Havası) eserinin notası

Eserin Mİ1 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ1 tarafından farklı icra edilmektedir.

##### Mİ2'ye Göre Ağırılama (Dadaş Dinlendirme Havası) Eserinin Yorumlanması



Şekil 2. Mİ2'ye göre Ağırılama (Dadaş Dinlendirme Havası) eserinin notası

Eserin Mİ2 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ2 tarafından farklı icra edilmektedir.

##### Mİ3'e Göre Ağırılama (Dadaş Dinlendirme Havası) Eserinin Yorumlanması

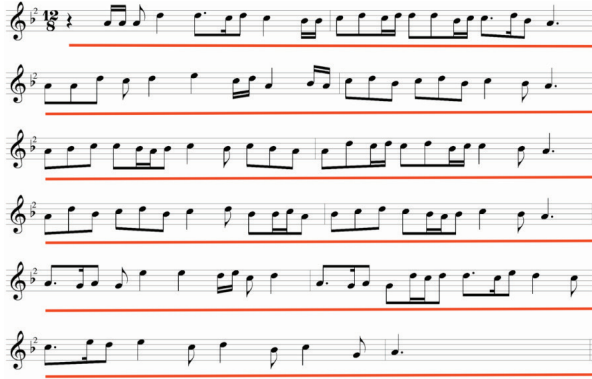


Şekil 3. Mİ3'e göre Ağırılama (Dadaş Dinlendirme Havası) eserinin notası

Eserin Mİ3 tarafından icrası repertuvar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuvarına göre Mİ3 tarafından farklı icra edilmektedir.

### 3.2. Mahalli İcraçılardan Mİ1, Mİ2, Mİ3'e Göre Aşırma Eserinin İcrası

#### Mİ1'e Göre Aşırma Eserinin Yorumlanması



Şekil 4. Mİ1'e göre Aşırma eserinin notası

Eserin Mİ1 tarafından icrası repertuvar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuvarına göre Mİ1 tarafından farklı icra edilmektedir.

#### Mİ2'ye Göre Aşırma Eserinin Yorumlanması



Şekil 5. Mİ2'ye göre Aşırma eserinin notası

Eserin Mİ2 tarafından icrası repertuvar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuvarına göre Mİ2 tarafından farklı icra edilmektedir.



### Mİ3'e Göre Aşırma Eserinin Yorumlanması



Şekil 6. Mİ3'e göre Aşırma eserinin notası

Eserin Mİ3 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ3 tarafından farklı icra edilmektedir.

### 3.3. Mahalli İcracılardan Mİ1, Mİ2, Mİ3'e Göre Başbar Eserinin İcrası

#### Mİ1'e Göre Başbar Eserinin Yorumlanması



Şekil 7. Mİ1'e göre Başbar eserinin notası

Eserin Mİ1 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ1 tarafından farklı icra edilmektedir.

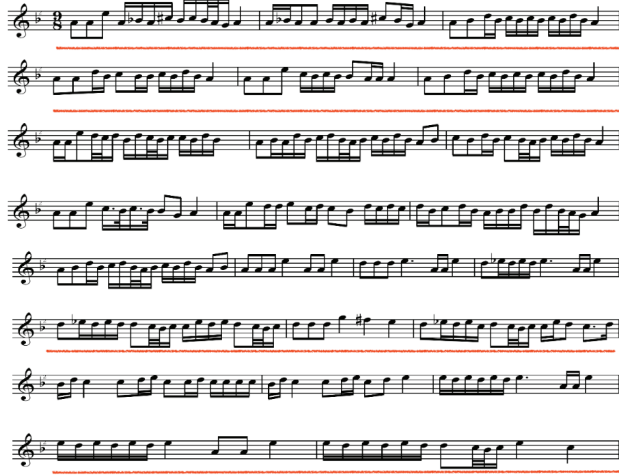
#### Mİ2'ye Göre Başbar Eserinin Yorumlanması



Şekil 8. Mİ2'ye göre Başbar eserinin notası

Eserin Mİ2 tarafından icrası repertuvar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuvarına göre Mİ2 tarafından farklı icra edilmektedir.

### Mİ3'e Göre Başbar EserininYorumlanması



Şekil 9. Mİ3'e göre Başbar eserinin notası

Eserin Mİ3 tarafından icrası repertuvar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuvarına göre Mİ3 tarafından farklı icra edilmektedir.

### 3.4. Mahalli İcracıardan Mİ1, Mİ2, Mİ3'e Göre Çayır İnce Biçemedim (Osman Ağa) Eserinin İcrası

#### Mİ1'e Göre Çayır İnce Biçemedim (Osman Ağa) EserininYorumlanması



Şekil 10. Mİ1'e göre Çayır İnce Biçemedim (Osman Ağa) eserinin notası

Eserin Mİ1 tarafından icrası repertuvar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuvarına göre Mİ1 tarafından farklı icra edilmektedir.

### Mİ3'e Göre Çayır İnce Biçemedim (Osman Ağa) Eserinin Yorumlanması



Şekil 11. Mİ3'e göre Çayır İnce Biçemedim (Osman Ağa) eserinin notası

Eserin Mİ3 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ3 tarafından farklı icra edilmektedir.

### 3.5. Mahalli İcracılardan Mİ1, Mİ2, Mİ3'e Göre Çingenler Eserinin İcrası

#### Mİ1'e Göre Çingenler Eserinin Yorumlanması



Şekil 12. Mİ1'e göre Çingenler eserinin notası

Eserin Mİ1 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ1 tarafından farklı icra edilmektedir.

#### Mİ2'ye Göre Çingenler Eserinin Yorumlanması



Şekil 13. Mİ2'ye göre Çingenler eserinin notası

Eserin Mİ2 tarafından icrası repertuvar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuvarına göre Mİ2 tarafından farklı icra edilmektedir.

#### Mİ3'e Göre Çingenler Eserinin Yorumlanması



Şekil 14. Mİ3'e göre Çingenler eserinin notası

Eserin Mİ3 tarafından icrası repertuvar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuvarına göre Mİ3 tarafından farklı icra edilmektedir.

### 3.6. Mahalli İcracıardan Mİ1, Mİ2, Mİ3'e Göre Dahlenk Eserinin İcrası

#### Mİ1'e Göre Dahlenk Eserinin Yorumlanması



Şekil 15. Mİ1'e göre Dahlenk eserinin notası

Eserin Mİ1 tarafından icrası repertuvar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuvarına göre Mİ1 tarafından farklı icra edilmektedir.

#### Mİ2'ye Göre Dahlenk Eserinin Yorumlanması



Şekil 16. Mİ2'ye göre Dahlenk eserinin notası

Eserin Mİ2 tarafından icrası repertuvar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuvarına göre Mİ2 tarafından farklı icra edilmektedir.

### Mİ3'e Göre Dahlenk Eserinin Yorumlanması



Şekil 17. Mİ3'e göre Dahlenk eserinin notası

Eserin Mİ3 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ3 tarafından farklı icra edilmektedir.

### 3.7. Mahalli İcraçılardan Mİ1, Mİ2, Mİ3'e Göre Daldalan Eserinin İcrası

#### Mİ1'e Göre Daldalan Eserinin Yorumlanması



Şekil 18. Mİ1'e göre Daldalan eserinin notası

Eserin Mİ1 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ1 tarafından farklı icra edilmektedir.

#### Mİ2'ye Göre Daldalan Eserinin Yorumlanması



Şekil 19. Mİ2'ye göre Daldalan eserinin notası

Eserin Mİ2 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde

çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ2 tarafından farklı icra edilmektedir.

### Mİ3'e Göre Daldalan Eserinin Yorumlanması



Şekil 20. Mİ3'e göre Daldalan eserinin notası

Eserin Mİ3 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ3 tarafından farklı icra edilmektedir.

### 3.8. Mahalli İcraçılardan Mİ1, Mİ2, Mİ3'e Göre Dello Eserinin İcrası

#### Mİ1'e Göre Dello Eserinin Yorumlanması



Şekil 21. Mİ1'e göre Dello eserinin notası

Eserin Mİ1 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ1 tarafından farklı icra edilmektedir.

#### Mİ2'ye Göre Dello Eserinin Yorumlanması



Şekil 22. Mİ2'ye göre Dello eserinin notası

Eserin Mİ2 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ2 tarafından farklı icra edilmektedir.

### Mİ3'e Göre Dello Eserinin Yorumlanması

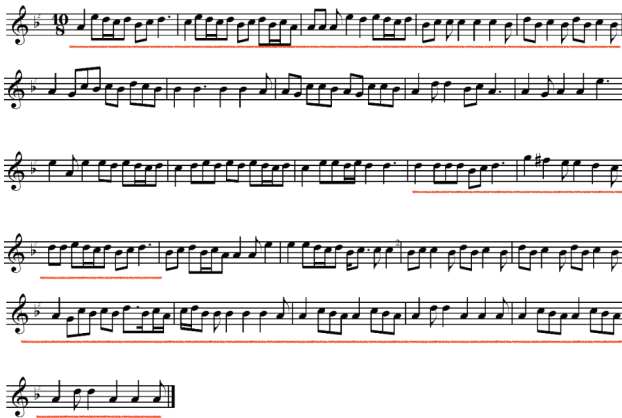


Şekil 23. Mİ3'e göre Dello eserinin notası

Eserin Mİ3 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ3 tarafından farklı icra edilmektedir.

### 3.9. Mahalli İcraçılardan Mİ1, Mİ2, Mİ3'e Göre Gelin Çıkarma Havası Eserinin İcrası

#### Mİ1'e Göre Gelin Çıkarma Havası Eserinin Yorumlanması



Şekil 24. Mİ1'e göre Gelin Çıkarma Havası eserinin notası

Eserin Mİ1 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ1 tarafından farklı icra edilmektedir.



**Mİ2'ye Göre Gelin Çıkarma Havası Eserinin Yorumlanması***Şekil 25. Mİ2'ye göre Gelin Çıkarma Havası eserinin notası*

Eserin Mİ2 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ2 tarafından farklı icra edilmektedir.

**Mİ3'e Göre Gelin Çıkarma Havası Eserinin Yorumlanması***Şekil 26. Mİ3'e göre Gelin Çıkarma Havası eserinin notası*

Eserin Mİ3 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ3 tarafından farklı icra edilmektedir.

### 3.10. Mahalli İcracıardan Mİ1, Mİ2, Mİ3'e Göre Hoş Bilezik Eserinin İcrası

#### Mİ1'e Göre Hoş Bilezik Eserininin Yorumlanması



Şekil 27. Mİ1'e göre Hoş Bilezik eserinin notası

Eserin Mİ1 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ1 tarafından farklı icra edilmektedir.

#### Mİ2'ye Göre Hoş Bilezik Eserininin Yorumlanması



Şekil 28. Mİ2'ye göre Hoş Bilezik eserinin notası

Eserin Mİ2 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ2 tarafından farklı icra edilmektedir.

#### Mİ3'e Göre Hoş Bilezik Eserininin Yorumlanması





Şekil 29. Mİ3'e göre Hoş Bilezik eserinin notası

Eserin Mİ3 tarafından icrası repertuvar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuvarına göre Mİ3 tarafından farklı icra edilmektedir.

### 3.11. Mahalli İcraçılardan Mİ1, Mİ2, Mİ3'e Göre İkinci Bar Eserinin İcrası

#### Mİ1'e Göre İkinci Bar Eserinin Yorumlanması



Şekil 30. Mİ1'e göre İkinci Bar eserinin notası

Eserin Mİ1 tarafından icrası repertuvar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuvarına göre Mİ1 tarafından farklı icra edilmektedir.

#### Mİ2'ye Göre İkinci Bar Eserinin Yorumlanması



Şekil 31. Mİ2'ye göre İkinci Bar eserinin notası

Eserin Mİ2 tarafından icrası repertuvar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuvarına göre Mİ2 tarafından farklı icra edilmektedir.

### Mİ3'e Göre İkinci Bar Eserinin Yorumlanması



Şekil 32. Mİ3'e göre İkinci Bar eserinin notası

Eserin Mİ3 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ3 tarafından farklı icra edilmektedir.

### 3.12. Mahalli İcraçılardan Mİ1, Mİ2, Mİ3'e Göre Koçeri Eserinin İcrası

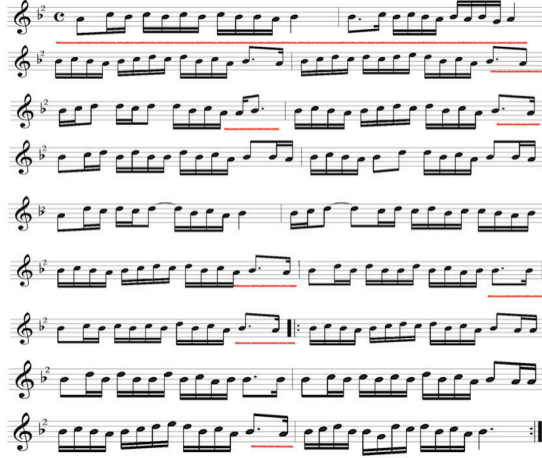
#### Mİ1'e göre Koçeri Eserinin Yorumlanması



Şekil 33. Mİ1'e göre Koçeri eserinin notası

Eserin Mİ1 tarafından icrası repertuvar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuvarına göre Mİ1 tarafından farklı icra edilmektedir.

#### Mİ2'ye Göre Koçeri Eserinin Yorumlanması



Şekil 34. Mİ2'ye göre Koçeri eserinin notası

Eserin Mİ2 tarafından icrası repertuvar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuvarına göre Mİ2 tarafından farklı icra edilmektedir.

#### Mİ3'e Göre Koçeri Eserinin Yorumlanması



Şekil 35. Mİ3'e göre Koçeri eserinin notası

Eserin Mİ3 tarafından icrası repertuvar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuvarına göre Mİ3 tarafından farklı icra edilmektedir.

### 3.13. Mahalli İcracılardan Mİ1, Mİ2, Mİ3'e Göre Nare Eserinin İcrası

#### Mİ1'e göre Nare Eserinin Yorumlanması



Şekil 36. Mİ1'e göre Nare eserinin notası

Eserin Mİ1 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ1 tarafından farklı icra edilmektedir.

#### Mİ3'e Göre Nare Eserinin Yorumlanması



Şekil 37. Mİ3'e göre Nare eserinin notası

Eserin Mİ3 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ3 tarafından farklı icra edilmektedir.

### 3.14. Mahalli İcracılardan Mİ1, Mİ2, Mİ3'e Göre Nare Eserinin İcrası

#### Mİ1'e Göre Nare Eserinin Yorumlanması



Şekil 38. Mİ1'e göre Nare eserinin notası

Eserin Mİ1 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Mİ1 eserin kadın barı olarak bilindiğini fakat günümüzde oynanmadığından bahsetmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ1 tarafından farklı icra edilmektedir.

#### Mİ2'ye göre Nare Eserinin Yorumlanması



Şekil 39. Mİ2'ye göre Nare eserinin notası

Yukarıda Mİ2 icra ettiği eserin repertuarı görülmektedir. Kırmızı çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ2 tarafından farklı icra edilmektedir.

#### Mİ3'e Göre Nare Eserinin Yorumlanması



Şekil 40. Mİ3'e göre Nare eserinin notası

Eserin Mİ3 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ3 tarafından farklı icra edilmektedir.

### 3.15. Mahalli İcracıardan Mİ1, Mİ2, Mİ3'e Göre Paşa Köşkü Eserinin İcrası

#### Mİ1'e Göre Paşa Köşkü Eserinin Yorumlanması



Şekil 41. Mİ1'e göre Paşa Köşkü eserinin notası

Eserin Mİ1 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ1 tarafından farklı icra edilmektedir.

#### Mİ2'ye Göre Paşa Köşkü Eserinin Yorumlanması







Şekil 42. Mİ2'ye göre Paşa Köşkü eserinin notası

Eserin Mİ2 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ2 tarafından farklı icra edilmektedir.

### Mİ3'e Göre Paşa Köşkü Eserinin Yorumlanması



Şekil 43. Mİ3'e göre Paşa Köşkü eserinin notası

Eserin Mİ3 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ3 tarafından farklı icra edilmektedir.

## 3.16. Mahalli İcraçılardan Mİ1, Mİ2, Mİ3'e Göre Sallama Eserinin İcrası

### Mİ1'e Göre Sallama Eserinin Yorumlanması



Şekil 44. Mİ1'e göre Sallama eserinin notası

Eserin Mİ1 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ1 tarafından farklı icra edilmektedir.

### Mİ2'ye Göre Sallama Eserinin Yorumlanması



Şekil 45. Mİ2'ye göre Sallama eserinin notası

Eserin Mİ2 tarafından icrası repertuvar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuvarına göre Mİ2 tarafından farklı icra edilmektedir.

#### Mİ3'e Göre Sallama Eserinin Yorumlanması



Şekil 46. Mİ3'e göre Sallama eserinin notası

Eserin Mİ3 tarafından icrası repertuvar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuvarına göre Mİ3 tarafından farklı icra edilmektedir. Mİ3 eserin kadın bar havası olması sebebiyle çok yaygın bir şekilde çalınan ve oynanan eser olmadığını ifade etmektedir.

### 3.17. Mahalli İcracılardan Mİ1, Mİ2, Mİ3'e Göre Tamzara Eserinin İcrası

#### Mİ1'e Göre Tamzara Eserinin Yorumlanması



Şekil 47. Mİ1'e göre Tamzara eserinin notası

Eserin Mİ1 tarafından icrası repertuvar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuvarına göre Mİ1 tarafından farklı icra edilmektedir.

#### Mİ2'ye Göre Tamzara Eserinin Yorumlanması



Şekil 48. Mİ2'ye göre Tamzara eserinin notası

Eserin Mİ2 tarafından icrası repertuvar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuvarına göre Mİ2 tarafından farklı icra edilmektedir.

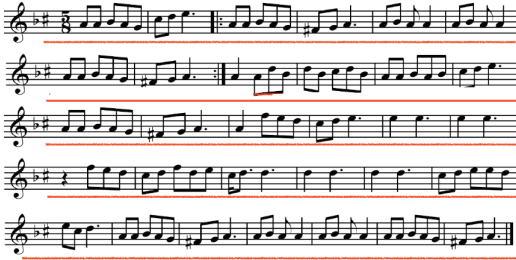
### Mİ3'e Göre Tamzara Eserinin Yorumlanması



Şekil 49. Mİ3'e göre Tamzara eserinin notası

Eserin Mİ3 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ3 tarafından farklı icra edilmektedir.

### 3.18. Mahalli İcraçılardan Mİ1, Mİ2, Mİ3'e Göre Tavuk Barı Eserinin İcrası Mİ1'e Göre Tavuk Barı Eserinin Yorumlanması



Şekil 50. Mİ1'e göre Tavuk Barı eserinin notası

Eserin Mİ1 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ1 tarafından farklı icra edilmektedir.

### Mİ2'ye Göre Tavuk Barı Eserinin Yorumlanması



Şekil 51. Mİ2'ye göre Tavuk Barı eserinin notası

Eserin Mİ2 tarafından icrası repertuvar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuvarına göre Mİ2 tarafından farklı icra edilmektedir.

#### Mİ3'e göre Tavuk Barı Eserinin Yorumlanması



Şekil 52. Mİ3'e göre Tavuk Barı eserinin notası

Eserin Mİ3 tarafından icrası repertuvar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuvarına göre Mİ3 tarafından farklı icra edilmektedir.

### 3.19. Mahalli İcracılardan Mİ1, Mİ2, Mİ3'e Göre Temir Ağa Eserinin İcrası

#### Mİ1'e Göre Temir Ağa Eserinin Yorumlanması



Şekil 53. Mİ1'e göre Temir Ağa eserinin notası

Eserin Mİ1 tarafından icrası repertuvar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuvarına göre Mİ1 tarafından farklı icra edilmektedir.

#### Mİ2'ye Göre Temir Ağa Eserinin Yorumlanması





Şekil 54. Mİ2'ye göre Temir Ağa eserinin notası

Eserin Mİ2 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ2 tarafından farklı icra edilmektedir.

### Mİ3'e Göre Temir Ağa Eserinin Yorumlanması



Şekil 55. Mİ3'e göre Temir Ağa eserinin notası

Eserin Mİ3 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ3 tarafından farklı icra edilmektedir.

### 3.20. Mahalli İcraçılardan Mİ1, Mİ2, Mİ3'e Göre Tersine (Döne) Eserinin İcrası

#### Mİ1'e Göre Tersine (Döne) Eserinin Yorumlanması



Şekil 56. Mİ1'e göre Tersine (Döne) eserinin notası

Eserin Mİ1 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ1 tarafından farklı icra edilmektedir.

**Mİ2'ye Göre Tersine (Döne) Eserinin Yorumlanması**

Şekil 57. Mİ2'ye göre Tersine (Döne) eserinin notası

Eserin Mİ2 tarafından icrası repertuvar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuvarına göre Mİ2 tarafından farklı icra edilmektedir.

**Mİ3'e Göre Tersine (Döne) Eserinin Yorumlanması**

Şekil 58. Mİ3'e göre Tersine (Döne) eserinin notası

Eserin Mİ3 tarafından icrası repertuvar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuvarına göre Mİ3 tarafından farklı icra edilmektedir.

**3.21. Mahalli İcracıardan Mİ1, Mİ2, Mİ3'e Göre Uzun Dere Eserinin İcrası****Mİ1'e Göre Uzun Dere Eserinin Yorumlanması**

Şekil 59. Mİ1'e göre Uzun Dere eserinin notası

Eserin Mİ1 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ1 tarafından farklı icra edilmektedir.

### Mİ2'ye Göre Uzun Dere Eserinin Yorumlanması



Şekil 60. Mİ2'ye göre Uzun Dere eserinin notası

Eserin Mİ2 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ2 tarafından farklı icra edilmektedir.

### Mİ3'e Göre Uzun Dere Eserinin Yorumlanması



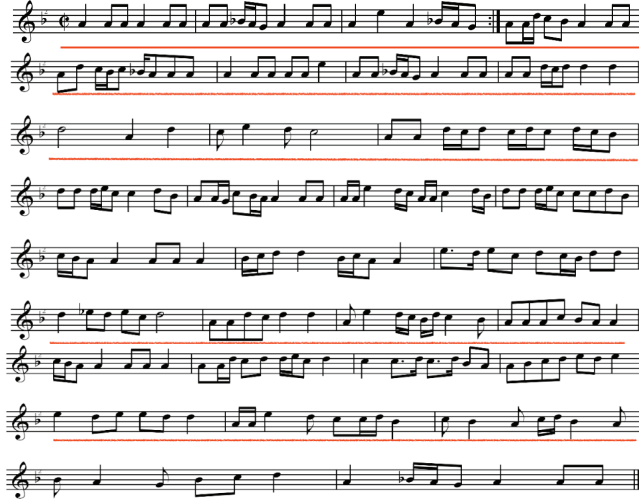
Şekil 61. Mİ3'e göre Uzun Dere eserinin notası

Eserin Mİ3 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ3 tarafından farklı icra edilmektedir.



### 3.22. Mahalli İcracıardan Mİ1, Mİ2, Mİ3'e Göre Yayvan (Erkek Barı) Eserinin İcrası

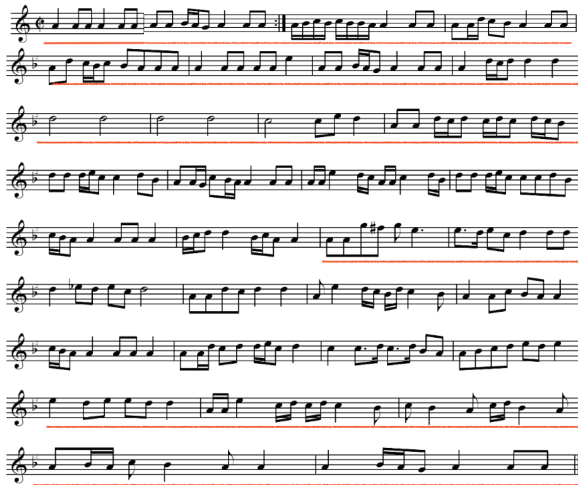
#### Mİ1'e Göre Yayvan (Erkek Barı) Eserinin Yorumlanması



Şekil 62. Mİ1'e göre Yayvan (Erkek Barı) eserinin notası

Eserin Mİ1 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ1 tarafından farklı icra edilmektedir.

#### Mİ2'ye Göre Yayvan (Erkek Barı) Eserinin Yorumlanması



Şekil 63. Mİ2'ye göre Yayvan (Erkek Barı) eserinin notası

Eserin Mİ2 tarafından icrası repertuar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuarına göre Mİ2 tarafından farklı icra edilmektedir.

### Mİ3'e Göre Yayvan (Erkek Barı) Eserinin Yorumlanması



Şekil 64. Mİ3'e göre Yayvan (Erkek Barı) eserinin notası

Eserin Mİ3 tarafından icrası repertuvar üzerinde görülmektedir. Eserin notası üzerinde çizgilerle gösterilmiş yerler TRT THM repertuvarına göre Mİ3 tarafından farklı icra edilmektedir.

#### 4. Sonuçlar ve Öneriler

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik bulgularda, TRT THM repertuvarında yer alan Erzurum yöresine ait oyun havası eserlerinin mahalli icracılar tarafından bilinip bilinmemeye durumları ve icra farklılıkları belirlenmiştir.

**Mİ1**, Erzurum yöresine ait oyun havalarından 22 eseri bilmekte ve zurna ve klarnet çalgıları ile icra etmektedir. İcracı eserlerden 570 rep. no'lu Ağırılama, 450 rep. no'lu Berde, 345 rep. no'lu Delloy (Düz Delloy), 61 rep. no'lu Halay, 158 rep. no'lu Hekkari, 3 rep. no'lu Koçeri Bar Havası ve 381 rep. no'lu Tamzara eserlerini bilmediği sonucuna varılmıştır.

**Mİ2**, Erzurum yöresine ait oyun havalarından 19 eseri bilmekte ve çalgısı ile icra etmektedir. İcracı eserlerden 570 rep. no'lu Ağırılama, 450 rep. no'lu Berde, 194 rep. no'lu Çayır İnce Biçemedim (Osman Ağa), 345 rep. no'lu Delloy (Düz Delloy), 61 rep. no'lu Halay, 158 rep. no'lu Hekkari, 3 rep. no'lu Koçeri Bar Havası, 343 rep. no'lu Nare, 572 rep. no'lu Paşa Köşkü, 381 rep. no'lu Tamzara eserlerini bilmediği sonucuna varılmıştır.

**Mİ3**, Erzurum yöresine ait oyun havalarından 22 eseri bilmekte ve çalgısı ile icra etmektedir. İcracı 570 rep. no'lu Ağırılama, 450 rep. no'lu Berde, 345 rep. no'lu Delloy (Düz Delloy), 61 rep. no'lu Halay, 158 rep. no'lu Hekkari, 3 rep. no'lu Koçeri Bar Havası ve 381 rep. no'lu Tamzara eserlerini bilmediği sonucuna varılmıştır.

Mahalli icracılar yörede çalınan eserlerin daha çok bar ve halay havalarında olduğu diğer eserlerin ise günümüzde icra edilmediğini belirtmişlerdir. İncelemeler neticesinde eserlerin günümüzdeki icrası ile TRT THM repertuvarında yer alan notaları karşılaştırıldığında eserler arasında benzerlik ve farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılıkların mahalli icracıların

nota bilmemesi nedeniyle eserleri dinleyerek yada usta çırak ilişkisiyle belleğe kaydetmek suretiyle öğrenmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. İcrada yapılan ekleme veya çıkarmaların yoruma dayalı icra farklılıklarından olduğu tespit edilmiştir. Fakat bu farklılıkların eserlerdeki ana ezgi ve ritmik yapıyı bozmadığı sonucuna varılmıştır.

Erzurum yöresinde var olan, fakat repertuvara kazandırılmamış eserlerin, derleme çalışmalarının yapılmasının, alana ve TRT repertuvarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yeni yapılacak çalışmalarda, ülkemizin çeşitli yörelerine özgü oyun havası ve türkülerin, müzikal açıdan ele alınıp incelenmesinin, kültürümüze hizmet etme ve zenginliğinin ortaya çıkarılması açısından önem taşıyacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Artun, E. (2011). *Âşıklık geleneği ve âşık edebiyatı edebiyat tarihi/metinler*. (4. Baskı). Adana: Karahan Yayınları.
- Bayraktar, E. (1992). "*Geleneksel müziklerimiz ve çokseslilik çalışmaları*", *Türk halk musikisinde çeşitli görüşler*. (Derleyen) Salih Turhan. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Büyükyıldız, H. Z. (2009). *Türk halk müziği-ulusal Türk müziği*. İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.
- Erzurum Yöresi Oyun Havalaları Notaları. (2017, 27 Mart). Erişim adresi: <http://www.trtmuzikdairesibaşkanlığı.com/>
- Güvenç, B. (2002). *Kültürün A B C'si*. (2. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Hoşsu, M. (1997). *Geleneksel Türk halk müziği nazariyatı*. İzmir: Kombassan A.Ş.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TRT. (2000). *Türk halk müziği repertuarı "Türk halk müziği oyun havaları repertuarı"*. Ankara: TRT Kurumu Müzik Dairesi Yayınları.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi temel kavramlar- ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum*. (3. Basım). Ankara: Önder Mabaacılık Ltd. Şti.