

ISSN: 2687- 4385
eISSN: 2687-6248
www.ijhar.net / www.ijhar.org

ULUSLARARASI İNSAN VE SANAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

ijhar[®]
INTERNATIONAL JOURNAL OF
HUMANITIES AND ART RESEARCHES

Yıl 6, Cilt 6, Sayı 1, Mart 2021



ULUDAĞ
GELİŞİM
AKADEMİSİ

ijharjournal@gmail.com / P: +90 (224) 4130006

Uludağ Gelişim Akademisi 29 Ekim Mah. İzmir Yolu Cad. No:404 Nilüfer / BURSA

Uludağ Gelişim Akademisi yayınıdır



ISSN: 2687 - 4385 / E-ISSN : 2687 - 6248

Sahibi: Uludağ Gelişim Akademisi Adına Çetin YILDIRIM

Kapak ve Sayfa Tasarımı: Gültekin ERDAL

Basım Yeri: Stüdio Star Ajans Matbaacılık Şti.

Alaattin Bey Mah. 634 Sk. Nilüfer Ticaret Merkezi 2. Bölge Ayaz Plaza No:24

Nilüfer / BURSA

İletişim Adresi : Uludağ Gelişim Akademisi

29 Ekim Mah. İzmir Yolu Cad. No:404 Nilüfer / BURSA

P: +90 (224) 413 00 06

Mail: ijharjournal@gmail.com / ijharjournaltr@gmail.com

www.ijhar.org

www.ijhar.net

Yayıncı / Publishing

Bursa Uludağ Koleji Özel Eğitim Kurumları

İmtiyaz Sahibi / Garantee

Çetin YILDIRIM

Bursa Uludağ Koleji Özel Eğitim Kurumları
Uludağ Gelişim Akademisi Yayınları

Kurucu Heyet / Founding Committee

Prof. Dr. Kelime ERDAL
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim İmran ÖZTAHTALI
Öğr .Gör. Gültekin ERDAL
Çetin YILDIRIM

Associate Prof. Dr. Şükrü BAŞTÜRK



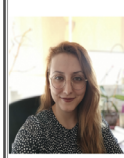
Qualification	PhD
Position	Chef-in Editör
Mail	basturk@uludag.edu.tr
Fone	(224) 294-42224
Country	Türkiye
Affiliation	Bursa Uludağ University, Faculty of Education, Turkish Language Education

Instructor Gültekin ERDAL



Qualification	Master's Degree
Position	Technical Editör
Mail	gultekinerdal@uludag.edu.tr
Fone	(224) 294-42364
Country	Türkiye
Affiliation	Bursa Uludag University Technical Sciences Vocational School Design Department Lecturer

Dr. Hatice YURTSEVEN YILMAZ



Qualification	PhD
Position	Secretary
Mail	hyurtseven@uludag.edu.tr
Fone	(224) 294-40995
Country	Türkiye
Affiliation	Bursa Uludağ University, Faculty of Education, Turkish Language Education

Prof. Dr. Hülya TAŞ



Qualification	PhD
Position	Area Editor - Folk Literature and Folk Culture
Mail	htas@uludag.edu.tr
Fone	(224) 294-1817
Country	Türkiye
Affiliation	Bursa Uludağ University, Faculty of Science and Literature, Department of Folklore

Prof. Dr. Şenay ŞAHİN



Qualification	PhD
Position	Area Editor - Sport Sciences
Mail	sksahin@uludag.edu.tr
Fone	(224) 294-2926
Country	Türkiye
Affiliation	Bursa Uludağ University, Sports Science Faculty Coaching Training

Prof. Dr. Mujib ALAM



Qualification	PhD
Position	Area Editor - International Relations
Mail	malam3@jmi.ac.in
Fone	+91-11 26987583
Country	India
Affiliation	Academy of International Studies, Jamia Millia Islamia (A Central University), New Delhi-110025.

Prof. Dr. Sabry Tevfik HAMMAN



Qualification	PhD
Position	Area Editor - Literature
Mail	sabrihammam@yahoo.com
Fone	00201005474223
Country	Egypt
Affiliation	Sohac University Faculty of Letters Department of Turkish

Prof. Dr. Rıza SAM



Qualification	PhD
Position	Area Editor - Social Sciences
Mail	nrsam1635@uludag.edu.tr
Fone	(224) 261-5540
Country	Türkiye
Affiliation	Bursa Uludag University Social Sciences Vocational School Property Protection And Security

Associate Prof. Dr. Süleyman EROĞLU



Qualification	PhD
Position	Area Editor - Turkish Language and Literature
Mail	seroglu@uludag.edu.tr
Fone	(224) 294-42223
Country	Türkiye
Affiliation	Bursa Uludağ University, Faculty of Education Turkish Education Department

Associate Prof. Dr. Erol OGUR

	Qualification	PhD
	Position	Area Editor - Turkish Language and Literature
	Mail	ogur@uludag.edu.tr
	Fone	(224) 294-42222
	Country	Türkiye
	Affiliation	Bursa Uludağ University, Faculty of Education Turkish Education Department

Associate Prof. Dr. Ersin ŞAHİN

	Qualification	PhD
	Position	Area Editor - Educational Sciences
	Mail	ersahin@uludag.edu.tr
	Fone	(224) 294-2926
	Country	Türkiye
	Affiliation	Bursa Uludağ University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences


Assistant Prof. Dr. Nazan OSKAY

	Qualification	PhD
	Position	Area Editor - Art Sciences
	Mail	nazan_oscay@hotmail.com
	Fone	+90 (432) 444 5065 / 22815
	Country	Türkiye
	Affiliation	Van Yüzüncü Yıll University, Faculty Of Fine Arts Arts


Dr. Erkan YILMAZ

	Qualification	PhD
	Position	Area Editor - Foreign Languages
	Mail	eyilmaz@uludag.edu.tr
	Fone	(224) 294-
	Country	Türkiye
	Affiliation	Bursa Uludağ University, Faculty of Education, Foreign Language Education

Research Assistant Ebru Kuybu DURMAZ

	Qualification	PhD
	Position	Editor - Language and Spelling Editor
	Mail	ebrukuybu@uludag.edu.tr
	Fone	(224) 294-55079
	Country	Türkiye
	Affiliation	Bursa Uludağ University, Faculty of Science and Letters Department of Turkish Language and Literature

Dr. Tayfun BARIŞ

	Qualification	PhD
	Position	Editor - Language and Spelling Editor
	Mail	tbaris@uludag.edu.tr
	Fone	(0452) 475 73 92
	Country	Türkiye
	Affiliation	Bursa Uludağ University, Turkish Teaching Application and Research Center (ULUTÖMER)

Şükrü KAYA

	Qualification	Master's Degree
	Position	Editor - Mizanpaj
	Mail	skaya@uludag.edu.tr
	Fone	(224) 294- 295-5498
	Country	Türkiye
	Affiliation	Bursa Uludağ University, Karacabey Vocational School Computer Technologies

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Alev Sınar Uğurlu - Türkiye
Prof. Dr. Behçet Kemal Yeşilbursa - Türkiye
Prof. Dr. Carmen Andréi - Romanya
Prof. Dr. Birol Taş - Türkiye
Prof. Dr. Hatice Şahin - Türkiye
Prof. Dr. Hülya Taş - Türkiye
Prof. Dr. Kazım Yoldaş - Türkiye
Prof. Dr. Kelime Erdal - Türkiye
Prof. Dr. Kerime Üstünova - Türkiye
Prof. Dr. Lindita Khanari Latifi - Arnavutluk
Prof. Dr. Marie Françoise Montaubin - Fransa
Prof. Dr. Nadezhada Oynotkinova - Rusya
Prof. Dr. İsmail Hakkı Aksoyak - Türkiye
Prof. Dr. Sabri Tevfik Hammam - Mısır

Prof. Dr. Shahid Ahmed Jamia Millia - Hindistan
Doç. Dr. Elvira Latifova - Azarbeycan
Doç. Dr. Süleyman Eroğlu - Türkiye
Dr.Öğr.Üyesi İbrahim İmran Öztahtalı - Türkiye
Dr. Erkan Yılmaz, Türkiye
Öğr. Gör. Gültekin Erdal - Türkiye

Bilim ve Danışma Kurulu Kurulu

- Prof. Dr. Abdülkadir Çüçen, Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa - Türkiye
- Prof. Dr. Alev Sınar Uğurlu, Bursa Uludağ üniversitesi, Bursa - Türkiye
- Prof. Dr. Alfina Silgatullina, Rusya Bilimler Akademisi, Moskova - Rusya
- Prof. Dr. Ayşe Saraçgil, Floransa Üniversitesi, İtalya
- Prof. Dr. Behçet Kemal Yeşilbursa, Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa - Türkiye
- Prof. Dr. Carmen Andréi, Galati Üniversitesi, Romanya
- Prof. Dr. Erkan Işığçok, Bursa Uludağ üniversitesi, Bursa -Türkiye
- Prof. Dr. Hande Müjde Ayan, Marmara Üniversitesi, İstanbul - Türkiye
- Prof. Dr. Hatice Şahin, Bursa Uludağ üniversitesi, Bursa - Türkiye
- Prof. Dr. Hülya Taş, Bursa Uludağ üniversitesi, Bursa - Türkiye
- Prof. Dr. İlker Küçük, Bursa Uludağ üniversitesi, Bursa -Türkiye (04.05.2020)
- Prof. Dr. İsmail Hakkı Aksoyak, Gazi Üniversitesi, Ankara - Türkiye.
- Prof. Dr. İsmail Naci Cangül, Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa - Türkiye
- Prof. Dr. Kamil Veli Nerimonoğlu, Aydın Üniversitesi, İstanbul - Türkiye
- Prof. Dr. Kelime Erdal - Türkiye, Bursa Uludağ üniversitesi, Bursa - Türkiye
- Prof. Dr. Kerime Üstünova, Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa - Türkiye
- Prof. Dr. Lindita Khanari Latifi, Arnavutluk
- Prof. Dr. Marie Françoise Montaubin, Jules Vernes Üniversitesi, Fransa
- Prof. Dr. Mehmet Ali Akıncı, Rouen Üniversitesi - Fransa
- Prof. Dr. Nadezhada Oynotkinova, Rusya

- Bilimler Akademisi, Sibirya – Rusya
- Prof. Dr. Sabri Tevfik Hammam, Sohac Üniversitesi - Mısır
- Prof. Dr. Selçuk Mülayim, Marmara Üniversitesi, İstanbul - Türkiye
- Prof. Dr. Shahid Ahmed Jamia Millia, Islamia A Central Universty - Hindistan
- Prof. Dr. Tevfik Alıcı, Bursa Uludağ üniversitesi, Bursa -Türkiye
- Prof. Dr. Rıza Sam, Bursa Uludağ üniversitesi, Bursa -Türkiye
- Prof. Dr. Yılmaz Selim Erdal, Hacettepe Üniversitesi, Ankara -Türkiye
- Prof. Dr. Zübeyde Sinem Genç, Bursa Uludağ üniversitesi, Bursa -Türkiye
- Doç. Dr. Cavid Qasimow, Bakü Devlet Üniversitesi - Azerbaycan
- Doç. Dr. Erol Ogur, Uludağ üniversitesi, Bursa - Türkiye
- Doç. Dr. Elvira Latifova, Bakü Devlet Üniversitesi, Bakü - Azarbeycan
- Doç. Dr. Galina Miskiniene, Vilniaus Üniversitesi, Litvanya
- Doç. Dr. İryna Dryga, Ukrayna Milli Bilimler Akademisi, Ukrayna
- Doç. Dr. Hicabi Gülgen, Bursa Uludağ üniversitesi, Bursa - Türkiye
- Doç. Dr. Mehmet Özdemir, Şeyh Edebali Üniversitesi, Bilecik -Türkiye
- Doç. Dr. Nuray parlak Yılmaz, Bursa Uludağ üniversitesi, Bursa -Türkiye
- Doç. Dr. Ranetta Gatorova, Kırım Mühendislik ve Pedagoji Üniversitesi, Ukrayna
- Doç. Dr. Süleyman Eroğlu, Bursa Uludağ üniversitesi, Bursa - Türkiye
- Doç. Dr. Şükrü Baştürk, Uludağ Üniversitesi, Bursa - Türkiye
- Doç. Dr. Victor Until, ULIM Kişinev Üniversitesi, Moldova
- Doç. Dr. Zhanna Yusha, Rusya Bilimler Akademisi, Sibirya - Rusya
- Dr. Öğr.Üyesi Levent Ali Çanaklı, Uludağ üniversitesi, Bursa - Türkiye
- Dr. Öğr.Üyesi Minara Aliyeva, Bursa Uludağ üniversitesi, Bursa - Türkiye
- Dr. Öğr.Üyesi İbrahim Öztahtalı, Bursa Uludağ üniversitesi, Bursa - Türkiye
- Dr. Erkan Yılmaz, Bursa Uludağ Üniversitesi
- Dr. Luigi Oliva, University Of Sasari- İtalya
- Dr. Songül Alpaslan, Roodenberg - Hollanda

Genel İlkeler:

Bursa Uludağ Gelişim Akademisi bünyesinde 2016 yılında yayın hayatına başlayan Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi (International Journal of Humanities and Art Researches), bahar, yaz, sonbahar ve kış aylarında yılda dört defa yayımlanır. IJHAR, hem online hem de basılı olarak yayımlanır. Basılı dergiler, yazarlara ücretsiz olarak gönderilir. Makalelerin tamamı <http://www.Ijhar.net> ve <http://www.Ijhar.org> adresinden online olarak ücretsiz okunabildiği gibi abonelik imkânlarıyla her okuyucuya basılı örneği gönderilir. Ijhar, gerekli gördüğünde özel sayı çıkartarak belirli alanları tartışmaya açar ya da yurt içinde ve yurt dışında alanında söz sahibi olmuş, saygınlık kazanmış bilim ve sanat insanlarına şükranlarını sunmayı hedefler. Bu konuda karar ve yetki bilim ve yayın kuruluna aittir.

Konu:

Derginin öncelikli konuları arasında UNESCO Dünya Mirası Listesine giren 15 Türk kültürünü (<http://www.kulturvarliklari.gov.tr/TR,44423/dunya-miras-listesi.html>) korumak ve UNESCO sözleşmenin 16. 17. ve 18. Maddelerine göre oluşturulan Somut Olmayan Kültürel Miras Listesinde yer alan:

İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Miras Temsili Listesi

Acil Koruma Gerektiren Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi

En İyi Uygulama Örnekleri Listesi'dir.

Bu amaçla Türkiye ve diğer ülkelerdeki halkbilimi, etnoloji ve antropoloji, doğa ve ekoloji, görsel sanatlar, yerel sanat ve kültürel miras konuları ve bunlarla ilgili her türlü kuram ve yöntem sorunlarını içeren araştırma, inceleme ve derlemeye dayanan kültür araştırmalarını yayımlar.

İçerik:

Alanında bir boşluğu dolduracak, araştırmaya dayalı özgün makaleler,

Alanın gelişimine katkı sağlayacak tanıtım ve eleştiri yazıları,

Toplum kültürü, halkbilimi, etnoloji, antropoloji, doğa ve ekoloji, görsel sanatlar, ebru sanatı, hat sanatı, çinicilik ve süsleme sanatları ve kültürel miras çalışmalarına kuramsal ve yöntemsel açıdan katkı sağlayacak çeviriler, kısa raporlar ve bilgi notları brief

report ve short communication'lar,

Alandan veya yazılı kaynaklardan yapılan derlemeler.

Ijhar'da yayımlanacak yazılarda daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış olma şartı aranır. Bilimsel bir toplantıda sunulmuş bildiriler, bildiri kitapçığında tam metin yayımlanmış ise Ijhar'da yayımlanamaz.

Gelen Yazıların Değerlendirilmesi:

Yayımlanmak üzere gönderilen makaleler öncelikle amaç, konu, içerik ve yazım kuralları açısından incelenir. Bu yönleriyle uygun bulunanların yazar adları gizlenir ve ilgili alanın sorumlu editörüne gönderilir. Baş editör, alan editör üyelerinin görüşü doğrultusunda, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere, alanında eser ve çalışmalarıyla kabul görmüş iki hakeme gönderir. Aynı nitelikteki hakemler, editörler arasından da belirlenebilir.

Dergi etik kuralları gereği, hakemlere yazar adı gönderilmez, yazarlara hakem adı açıklanmaz.

Hakem raporları derginin veri tabanında saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğu takdirde, yazı üçüncü bir hakeme gönderilebilir veya alan editörleri nihai kararını raporlar üzerinden verir.

Makalenin yayımlanabilmesi için, olumlu iki hakem raporu ve alan editörü onayı gerekir. Yayın kararı verilen makaleler sıraya konulur ancak editörlük, dosya hazırlama, güncellik, gereklilik gibi dergiciliğe bağlı birçok nedenle değişiklikler yapabilir. Önemli bir neden olmadığı sürece makale (yazara bilgi verilir), Yayın Kurulunca, derginin en yakın sayısında yayımlanır.

Yazarlar, hakemlerin ve alan editörlerinin eleştiri, öneri ve düzeltme taleplerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları noktaları gerekçeleriyle birlikte ayrı bir rapor halinde Yayın Kurulu'na sunabilirler.

Hakemlik süreçlerini tamamlamış ve yayımına karar verilmiş makaleler için "yayımlanacaktır" içerikli resmi yazı verilir. Ancak hangi sayıda yayınlanacağı editörlere ve derginin yayım ilkelerine bağlıdır.

TRDizin'e sıklıkla gelen sorulardan yola çıkarak yardımcı olacağını düşündüğümüz bilgileri aşağıda bilgilerinize sunuyoruz.

SORU: Tüm makaleler için etik kurul izni gerekli midir?

Yanıt: Hayır. Kriterlerde de "Etik Kurul İzni gerektiren" makaleler olarak belirtilmektedir.

Etik Kurul izni gerektiren araştırmalar aşağıdaki gibidir.

Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar.

İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması,

İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar.

Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar.

Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar.

Ayrıca; Olgu sunumlarında "Aydınlatılmış onam formu" nun alındığının belirtilmesi,

Başkalarına ait ölçek, anket, fotoğrafların kullanımı için sahiplerinden izin alınması ve belirtilmesi,

Kullanılan fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine uyulduğunun belirtilmesi

SORU: Geçmiş yıllarda tamamlanmış çalışma ve tezden üretilen yayınlar için geriye dönük etik Kurul İzni alınmalı mıdır?

Yanıt: 2020 yılı öncesi araştırma verileri kullanılmış, yüksek lisans/doktora çalışmalarından üretilmiş (makalede belirtilmelidir), bir önceki yıl dergiye yayın başvurusunda bulunmuş, kabul edilmiş ama henüz yayımlanmamış makaleler için geriye dönük etik kurul izni gerekmemektedir.

SORU: TR Dizin'in bu kuralları ile üniversiteler dışında yapılan yayınlara kısıt mı getirilmiştir?

Yanıt: Hayır. Üniversite mensubu olmayan araştırmacılar da bölgelerinde bulunan Etik Kurul'lara başvurabilmektedir.

AYRICA: Dergiler "Yayın Etiği", "Araştırma Etiği" ve "Yasal/Özel izin belgesi alınması" ile ilgili kurallara uyduğunu uluslararası standartlara atıf yaparak, hem web sayfasında hem de basılı dergide herbiri için ayrı başlık açarak belirtmelidir. Dergilerde yayın etiğine uygunluk konusu sadece yazarların sorumluluğuna bırakılmamalı, dergi yayın etiği konusunda

izleneceği yolu açık olarak tanımlanmış olmalıdır. Dergilerde yayımlanacak makalelerde etik kurul izni ve/veya yasal/özel izin alınmasının gerekip gerekmediği makalede belirtilmiş olmalıdır. Eğer bu izinlerin alınması gerekli ise, izinin hangi kurumdan, hangi tarihte ve hangi karar veya sayı numarası ile alındığı açıkça sunulmalıdır. Çalışma insan ve hayvan deneklerinin kullanımını gerektiriyor ise çalışmanın uluslararası deklasyon, kılavuz vb uygun gerçekleştirildiği beyan edilmelidir. Belirtilen hususlarla ilgili çalışmaların bu yıl içerisinde tamamlanması ve varsa eksikliklerin en kısa sürede giderilmesi önem arz etmektedir. Saygılarımızla.



The authors' publications in IJHAR are distributed under the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). The license was developed to facilitate open access, namely, free immediate access to and unrestricted reuse of original works of all types.

Under this license, authors retain ownership of the copyright for their publications but grant IJHAR a non-exclusive license to publish the work in paper form and allow anyone to reuse, distribute and reproduce the content as long as the original work is properly cited.

Appropriate attribution can be provided by simply citing the original work. No permission is required from the authors or the publishers. For any reuse or distribution of a work, users must also make clear the license terms under which the work was published.

The standard license will be applied to the authors' publications, which ensures the publications freely and openly available in perpetuity.



Articles submitted to the International Journal of Human and Art Research are subjected to the iThenticate similarity report before the referee process. The citation rate of the articles from a single source should not exceed 3% and the total citation rate should not exceed 30%. Otherwise, the article is returned to its author. The author can reload the article after making the necessary edits.

Gelen Yazıların Değerlendirilmesi: Körleme Hakemlik Türü

Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi (IJhar), tüm çalışmaların değerlendirme sürecinde çifte körleme yöntemini kullanmaktadır. Çift körleme yönteminde çalışmaların yazar ve hakem kimlikleri gizlenmektedir.

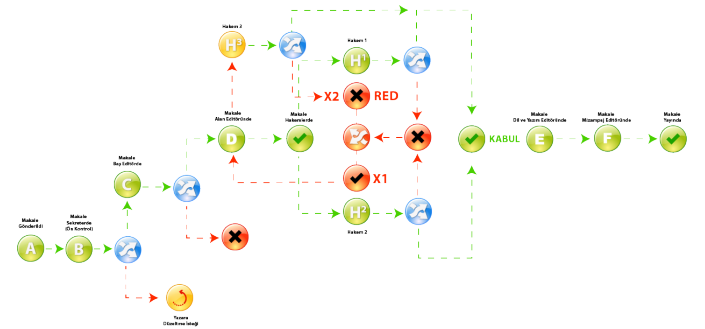
Evaluation of Incoming Articles: Blind Referee Type

The International Journal of Human and Art Studies (IJhar) uses the double-blind method in all studies' evaluation process. In the double-blind method, the author and referee identities of the studies are hidden.

İlk Değerlendirme Süreci

Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi'ne gönderilen çalışmalar ilk olarak editörler tarafından değerlendirilir. Bu aşamada, derginin amaç ve kapsamına uymayan, Türkçe ve İngilizce olarak dil ve anlatım kuralları açısından zayıf, bilimsel açıdan kritik hatalar içeren, özgün değeri olmayan, yayın politikalarını karşılamayan ve iThenticate benzerlik oranı genelde %30, aynı kaynaktan %3 oranını aşan çalışmalar reddedilir. Reddedilen çalışmalar, gerekçeleri ile birlikte yazarına iade edilir. Uygun bulunan makaleler ise ön değerlendirme için tekrar baş editör tarafından incelenir. Uygun bulunan yazıların yazar adları gizlenir ve ilgili alanın sorumlu editörüne gönderilir. Makaleler, alan editör üyelerinin görüşü doğrultusunda, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere, alanında eser ve çalışmalarıyla kabul görmüş iki hakeme gönderilir. Hakemler, editörler arasından da belirlenebilir. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğu takdirde, yazı üçüncü bir hakeme gönderilir. Makalenin yayımlanabilmesi için, olumlu iki hakem raporu ve alan editörü onayı gerekir. Yazarlar, hakemlerin ve alan editörlerinin eleştirisi, önerisi ve düzeltme taleplerini dikkate almak zorundadır. Yazar, hakemlerin eleştirilerine katılmadığı kısımları gerekçeleriyle birlikte bir rapor halinde Yayın Kurulu'na sunabilir.

Hakemlik süreçlerini tamamlamış ve yayımına karar verilmiş makaleler için "yayımlanır" içerikli bilgi, IJHAR resmi web sitesi makale sistemi üzerinden ilan edilir. Ancak hangi sayıda yayımlanacağı editörlere ve derginin yayım ilkelerine bağlıdır.



1. 5. SINIF MÜZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ (2017) STUFFLEBEAM'İN CIPP MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ Evaluation of 5th Grade Music Program (2017) According to Stufflebeam's CIPP Model Taha ALTINSOY, Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU.....	11-36
2. OSMAN HAMDİ BEY'İN TABLOLARINDA TEKSTİL YAKLAŞIMLAR VE DÖNEMİN KADIN GİYİM FORMLARININ YANSIMALARI Textile Approaches in Osman Hamdi Bey's Paintings and Reflections of Women's Clothing Forms of the Period Nazan OSKAY.....	37-54
3. SANAT VE DENEYİM BAĞLAMINDA RESİMDE ANNELİK TEMASINA BAKIŞ: JENNY SAVILLE A Look at the Theme of Motherhood in Contemporary Painting in the Context of Art and Experience: Jenny Saville Çiğdem MENTEŞOĞLU CHATZOULDAS.....	55-68
4. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN EVRENSEL AHLÂKİ DEĞERLERE UYMA DÜZEYLERİNİN SINIF VE CİNSİYET DEĞİŞKİMLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ Investigation of Secondary School Students 'Level of Compliance With Universal Moral Values in Terms of Class and Gender Variables Hakki ŞİMŞEK, Tolga KARA.....	69-83
5. DÜRTÜLERİN KENTSEL MEKÂN ALGISINA ETKİLERİ The Effect Of Nudges On Perception Of The Urban Space Gülhis DUYGUN GÜRKIVRAK.....	84-94
6. EUGÈNE FLANDİN'İN GRAVÜRLERİNDE İSLAM DİNİ MİMARİSİ Islamic Religious Architecture in the Engravings of Eugène Flandin Dilan ÇELİK, Eylem GÜZEL.....	95-110
7. TEKNOLOJİNİN 7-9 YAŞ GRUBU ÇOCUK RESİMLERİNE ETKİSİ The Effect Of Technology On 7-9 Year-Old Children's Pictures Aysel Derya TANAY ÖZTÜRK, Serap BUYURGAN.....	111-125

Prof. Dr. Emin ATASOY
Prof. Dr. Necla SEVİN
Prof. Dr. Rüçhan ÖZKILIÇ
Doç. Dr. Asuman AYPEK ARSLAN
Doç. Dr. Mahpeyker YÖNSEL
Doç. Dr. Zeliha KAYAHAN
Dr. Öğr. Üyesi Çağrı YALÇIN
Dr. Öğr. Üyesi Hakan Turan
Dr. Öğr. Üyesi Nazan OSKAY
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KULAZ
Dr. Öğr. Üyesi İrmak BAYBURTLU
Dr. Öğr. Üyesi Selma GÜLEÇ
Dr. Bilal BEKALP
Öğr. Gör. Dr. Özlem ERZURUMLU JORAYEV

Değerli okuyucular,

Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları (İJHAR) Dergisi ilk sayısından bu yana bilimsel ve akademik ilkelerden ödün vermeden yayın hayatına devam etmekte; bu durum dergimize olan ilgiyi her geçen gün artırmaktadır.

Bu nedenle İJHAR Dergisi mensupları olarak akademik nitelikli dergi olmanın gereklerini yerine getirmek için çalışmalarımıza devam etmekteyiz. Bu bağlamda dergimizin yayın ve editör kurulunda yer alan bilim insanlarıyla yaptığımız toplantılar sonucunda dergimizin tanınırlığını artırmak için aşağıdaki kararlar alınmıştır.

- 2021 yılından itibaren İJHAR dergisi (Mart-Haziran-Eylül-Aralık) aylarında yılda dört sayı yayınlanacaktır.
- Bilim ve Yayın kurulu gerekli gördüğünde derginin Haziran sayısı, alanında tanınmış, Türk bilim, spor, sanat ve edebiyatına katkı sağlamış kişi veya kişilere armağan edilebilir.
- Dergimizin Bilim ve Yayın Kurulu gerekli gördüğünde, periyodik dört sayısından bağımsız olarak özel sayı çıkartabilir.
- Dergimizde bir yazarın yılda bir yayını yayınlanacaktır.
- Dergimizin sekreterliğine Dr. Hatice YURTSEVEN; yazım ve dil editörlüğüne Dr. Tayfun BARIŞ ve Araş. Gör. Ebru KUYBU DURMAZ, mizanpaj editörlüğüne ise Öğr. Gör. Şükrü KAYA atanmıştır.

Değerli okuyucular,

İJHAR dergisi 2021 itibari ile CiteFactor Elektronik Object Identifier (EOİ) sistemine geçmiştir. Bu sistem ile hem makaleleri elektronik takibi sağlanmış olurken, hem de dergimizin etki (inpact) faktörü hesaplanabilecektir.

Dergimizin birbirinden özgün makaleleri içeren bu sayısının kapağı, teknik editör Gültekin ERDAL, sayfa ve mizanpaj tasarımları ise Şükrü KAYA tarafından hazırlandı. Dergimizde makaleleri yayımlanan, dergimizin yayın ve danışma kurullarında yer alan; dergimizde hakemlik yapan bilim insanlarına ve Uluslararası İJHAR Dergisi mensuplarına teşekkür eder; makalelerin ilgililerine yararlı olmasını dilerim.

Saygılarımla...

Doç. Dr. Şükrü BAŞTÜRK

İJHAR Baş Editörü

5. SINIF MÜZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ (2017) STUFFLEBEAM'İN CIPP MODELİ'NE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ¹

Evaluation of 5th Grade Music Program (2017)
According to Stufflebeam's CIPP Model

<http://eoi.citefactor.org/10.11243/ijhar.06.01.001>

Taha ALTINSOY

Orcid: 0000-0023-0004-0003 ♦ MEB Müzik Öğretmeni ♦ altinsoy.taha@gmail.com

Doç. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU

Orcid: 0000-0003-3540-2117 ♦ BUÜ Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi ♦ ruyamk@uludag.edu.tr

¹Bu çalışmayı Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yürütülen yüksek lisans tezinin verilerinin bir kısmı kullanılarak hazırlanmıştır.

ARTICLE INFO

Submit Date : 07.01.2021
Firs Revision : 11.02.2021
Last Revision : 11.02.2021
Accept Data : 20.02.2021

Anahtar Kelimeler

Müzik dersi öğretim programı,
CIPP, Müzik öğretmeni, Girdi,
Süreç.

Keywords

Music lesson curriculum, CIPP,
Music teacher, Input, Process.

Reference

Altınsoy, T.,
Küçüksüleymanoğlu, R (2021).
5. Sınıf Müzik Dersi Öğretim
Programının (2017)
(Stufflebeam'ın CIPP Modeli'ne
Göre Değerlendirilmesi.
*Uluslararası İnsan ve Sanat
Araştırmaları Dergisi*, 6(1): 11-36.

Özet

Araştırma Makalesi ♦ Research Article

Bu çalışmada, 2017-2018 öğretim yılında uygulanmaya başlayan 5. Sınıf Müzik Programının, öğretmenlerin görüşleri üzerinden Stufflebeam'ın CIPP Modeli çerçevesindeki “Girdi” ve “Süreç” boyutlarında değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Araştırma nitel bir çalışma olup, betimsel türde tarama modelindedir. Araştırmaya Mardin’de ortaokullarda görev yapan 10 müzik öğretmeni katılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu ve gözlem yoluyla elde edilmiş ve betimsel analiz yöntemiyle yorumlanmıştır. Ek olarak, doküman analizi kapsamında; 5. sınıf müzik program dökümü, 5. sınıf ders kitabı ve öğrencilerin proje ödevleri incelenmiştir. Bulgular başlangıçta ayrı ayrı ele alındıktan sonra, girdi ve süreç bakımından bir bütün olarak değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Girdi boyutunda programın öğrencilerin giriş özelliklerinin göz ardı ettiği, ders kitapları ve materyallere ilişkin öğretmen görüşlerinin olumsuz olduğu ve programın müzik dersinin amaçlarını karşılamaktan uzak olduğu görülmüştür. Süreç boyutunda ise başta zaman sıkıntısı olmak üzere, teorik bilgi yoğunluğu ve teknolojik imkansızlıklar gibi pek çok sebepten ötürü sürecin amaca uygun geçirilemediği saptanmıştır.

Abstract

This research, it is aimed to evaluate the 5th Grade Music Program (2017) in terms of Input and Process dimensions within the framework of Stufflebeam's CIPP Model through the opinions of teachers. The research is a qualitative study and descriptive screening model. 10 music teachers working in Mardin participated in the research. The data were obtained by interview form developed by the researcher and interpreted with descriptive analysis method. The 5th-grade music program booklet, the 5th-grade textbook, and some of the student projects were examined.



✓iThenticate® OPEN ACCESS



© 2020 The Author(s).

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Non-Commercial-No Derivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium provided the original work is properly cited and is not altered, transformed, or built upon in any way.

In the input dimension, it was seen that the program ignored the entrance characteristics of the students. The opinions about the textbooks and materials were negative and were far from meeting the program's objectives. In the process dimension, it was found that the process could not be passed for the purpose due to many reasons, mostly time constraints.

Giriş

Eğitim, insanlık tarihinin başlangıcı kadar eskilere dayanan bir olgu olup, insanoğlunun bilmeye ve öğrenmeye olan arzusu ve ihtiyacı, eğitimi, hayat boyu süregiden bir döngü haline getirmektedir. Yaşamın her alanında, bireyler etkileşim içerisinde olma ve öğrenme halindedir. Sürekli gelişmekte ve yenilenmekte olan eğitim olgusu, toplumların ihtiyaçlarını gidermeye, sorunlarının çözüme ulaşmasına önemli ölçüde katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Eğitimin hedefi, çağdaş ve uygar toplumu oluşturacak, topluma katkı sağlayacak ve kendini gerçekleştirecek bireyler yetiştirmektir.

Eğitim; bağımsız bir toplum ve ulusu oluşturacak, bireysel moral düzeyi yüksek, sağlıklı bireylerin yetiştirilmesiyle hem bireysel hem de evrensel bir kültüre sahip, zengin bir toplumu yetiştirmeyi amaçlar. Eğitimdeki tüm yenileşme ve gelişme girişimleri, toplumun her kesiminin ilgi alanına girmektedir. Eğitim, toplumda değişmelerden sorumlu olması nedeniyle değişime diğer sistemlerden önce uyum sağlamak durumundadır. Bir ülkenin refah ve mutluluğu; o ülke insanların nitelikli ve sürekli bir eğitim almaları ve bununla kazandıkları bilgi, beceri ile ekonomik büyümeye yapabilecekleri katma değere bağlıdır. Bunun için, sosyo-ekonomik gelişmenin en önemli itici gücü ve verimlilik artışının en önemli unsuru, toplumun eğitim düzeyidir (Eşen, 2005:1).

Çağdaş bireyler yetiştirmeni adımlarından biri sanat eğitimidir. Sanatın

eğitimi denilince bireyin, toplumun ve insanlığın eğitimine sağladığı anlamlı katkı ve yarar anlaşılır. Sanatın genel ve eğitimsel işlevleri ise sanat eğitimi gerekliliği kılar. Sanat eğitimi, insanların kendi yaşantılarını amaçlı ve yöntemli olarak olumlu yönde değiştirme, dönüştürme, geliştirme ve etkinleştirme sürecidir (Uçan, 2002:2-3). Bir başka deyişle, sanat, insanın kendi içinden başlayarak çıktığı, evreni estetik ve yaratıcılık bağlamında anlama ve tanıma yolculuğudur. Sanat eğitiminde öncelikli hedef sanatçı yetiştirmek değil, içindeki yaratıcı gücü ortaya çıkarmada bireylere yardımcı olarak, estetik görüşlerini geliştirmektir.

Müzik, çağdaş toplumun inşası ve ona katkı sağlayacak bireylerin yetiştirilmesinde, en az diğer sanat dalları kadar önemlidir. Bu nedenle, müzik eğitimine, toplumsal ölçekte önem verilmelidir. Uçan (2005:14), müzik eğitiminin, esasında, var olan bir müziksel davranış kazandırma, bir müziksel davranış değiştirme ya da bir müziksel davranış değişikliği oluşturma, geliştirme süreci olduğunu belirtmiştir. Bu süreç kapsamında, öğrenim görmekte olan kişinin (çocuk, genç veya öğrenci) kendi müzikal yaşantısından yola çıkılır ve belli hedefler doğrultusunda, planlı ve yöntemli bir yol izlenir. Müzik eğitimi ile bireyin çevresiyle daha sağlıklı ve etkin bir iletişimin kurması beklenir (Uçan, 2005:14)

Müzik eğitiminin hedefine başarı ile ulaşmasında, eğitim programı ve program geliştirmenin önemi yadsınamaz. Eğitim programı geliştirme; bir programın tasarlanma, geliştirme, deneme, uygulama, değerlendirme ve güncelleme adımlarını içeren dinamik bir süreçtir (Özdemir, 2009:128). Müzik eğitiminin, okul öncesinden yükseköğretime kadar bütün öğretim kademelerinde verilmekte olduğu Türkiye’de, uygulanan programların

verimliliğini ve başarısını tespit etme noktasında, program değerlendirme çalışmaları oldukça önemli bir noktada durmaktadır.

Müzik eğitiminin genel itibarıyla başlangıcı, ilk olarak 1939 Millî Eğitim Şurası'nda alınan kararların, 1949 Orta Öğretim Programı'na yansıtılması ile olmuştur. Ders dışında kalan zamanın, öğretmen aracılığı ile 'serbest çalışma' adı altında öğrencilere plaklardan ve radyodan önemli birtakım eserlerin dinletilerek ve yine öğretmen tarafından anlaşılabilir ve kısa izahatlar verilerek değerlendirilmesi, müzik eğitiminin, ilk defa ders dışı etkinlikler arasında yerini almasını sağlamıştır (Barış ve Ece, 2009:114).

İlkokul Müzik Öğretim Programları; 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1994 ve 2006 ve 2017 yıllarında, Ortaokul müzik öğretim programları; 1927, 1930, 1931, 1938, 1949, 1971, 1986, 1994, 2006 ve 2017 yıllarında oluşturulmuştur. Bunlardan 1994, 2006 öğretim programları "İlköğretim Müzik Öğretim Programı" olarak bütünleştirilmiş şekilde, 2017 müzik öğretim programı ise İlkokul ve Ortaokul ayrımında, fakat tek bir program metninde sunulmuştur. 1952 yılından itibaren "Genel Lise" programlarında müzik derslerine yer vermeye başlandığı (Uçan, 1989:12), 1956 yılında hazırlanan yeni lise programında müzik dersinin seçmeli olarak konulduğu (Ünal ve Ünal, 2010) belirtilmektedir. Ancak Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi'nin 26 Eylül 1949 tarihli bildirisinde; liselerde birinci sınıfların seçmeli müzik dersi için bir program da yayınlanmıştır (T.C. MEB, Tebliğler Dergisi, 1949). Bu programa ek olarak 1957, 1971, 1986, 1991, 2009 ve 2017 yıllarında da lise müzik öğretim programlarının geliştirildiğini görüyoruz.

Ülkemizde 1924 yılından günümüze kadar geliştirilip uygulanan müzik eğitim ve öğretim programlarına bakıldığında bazı

eksikliklerle karşılaşıldığı görülmektedir. En büyük eksiklerin başında ise; bir eğitim ve öğretim programının program geliştirme ilkeleri ve çocukların gereksinimleri göz önünde bulundurulmadan hazırlanması gelmektedir (Kocabaş, 1993: 10). Bu hususta programların değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Fakat programın belli bir kısmını alıp incelemek, programın bütünündeki başarısını yansıtmayabilir. Genel bir yargıya varabilmek için, program bir bütün olarak ele alınmalıdır. Bu anlamda geliştirilen ve uygulanan programların ne denli başarılı olduğu konusunda öğretmenler büyük önem taşımaktadır. Çünkü Kocabaş (1993:12)'in de ifade ettiği gibi programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin, uygulanmakta olan programa yönelik görüşleri ve önerileri olabilir. Bu hususlar özellikle program geliştiriciler ve uzmanlar için dikkate değerdir. Çünkü hazırlanan bir programın içerik olarak öneminin yanında, ne kadar uygulanabilir olduğu, öğretmenlerin görüşleri ve uygulamada karşılaştıkları sorunlar da önem taşımaktadır. Bu sayede programın içeriğinde yer alan sorunlar belirlenerek, aksaklıklar giderilmeye çalışılabilir. 2017 yılında yürürlüğe giren ve halen uygulanmakta olan ilköğretim müzik dersi öğretim programı, Talim Terbiye Kurulu tarafından ilköğretim 1'den 8'e kadar olan sınıfları kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Bu öğretim programının içeriği; genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler, açıklamalar, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır.

Öğretim programının sürdürülebilir ve nitelikli bir program olduğunun ortaya konması için program değerlendirme ilkelerine uygun biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir. Karar vermede, sonuç çıkarmada ve programla ilgili kararları bilgiye dayandırmada program

değerlendirme uzmanına yardımcı olan Stufflebeam (1983: 117-141)' in geliştirdiği CIPP modelinin program değerlendirmede sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri olduğu söylenebilir. Bu süreçte de kapsamlı bir değerlendirme yapılabilmesi için program değerlendirme modellerinden CIPP modeli kullanılmıştır. Bu model oldukça kapsamlı ve çok yönlüdür. CIPP modeli, Context, "Bağlam", Input "Girdi", Process "Süreç" ve Product "Ürün" olmak üzere dört boyuttan oluşan bir modeldir. Stufflebeam'e göre değerlendirmenin amacı, program hakkında karar verme yetkisine olan kişilere bilgi vermektir. Program geliştirme sürecinde yetkililerin programla ilgili dört alanda karar vermesi gerekir.

Bunlar:

1. Planlama ile ilgili kararlar
2. Yapılandırma ile ilgili kararlar
3. Uygulama ile ilgili kararlar
4. Yeniden düzenleme ile ilgili kararlar.

Bu kararlara dayanak olan bilgilerin toplanması için programın dört aşamasının; değerlendirilmesi söz konusudur (Erden, 1998: 12-13). Demirel, (2007:183-184; Popham, 1988; Ornstein ve Hunkins, 2004; Akt: Özdemir, 2009:126-149) bu dört aşamayı şöyle açıklamaktadır;

Bağlamın değerlendirilmesi: Programla ilgili tüm faktörler ve mevcut durum analiz edilir. Bu aşamanın amacı hedeflerin belirlenmesine temel olacak bilgilerin toplanması ve hedeflerin belirlenmesidir. Karşılanamayan ihtiyaçlar, kaçırılmış fırsatlar ve ihtiyaçların niçin karşılanmadığı analiz sırasında açıklanmaya çalışılır. **Girdinin değerlendirilmesi:** Bu aşamada, programın amaçlarına ulaşmak için kaynakların nasıl kullanılabileceğine ilişkin veriler toplanır.

Girdinin değerlendirilmesi aşamasında, bağlamın değerlendirilmesinin aksine, program ve öğeleri mikro düzeyde analiz edilir. Amaçlar mevcut duruma uygun olarak belirlenmiş mi? Hedefler okulun amaçları ile tutarlı mı? Öğretim stratejileri hedeflere uygun mu? Kapsam genel ve özel hedeflerle tutarlı mı? gibi programın çeşitli öğeleri ile ilgili sorulara cevap aranır. **Sürecin değerlendirilmesi:** Bu aşamada, programın uygulaması ile ilgili kararlar alınması gereklidir. Sürecin değerlendirilmesi aşamasında, program uygulanırken gerçekleştirilen ve planlanan ile gerçek etkinlikler arasındaki uyuma bakılır. İhtiyaç ve fırsatları belirlemeye yardımcı olan deneysel veriler toplanır. **Ürünün Değerlendirilmesi:** Programın ürünü hakkında veri toplanarak, beklenen ürün ile gerçek ürünün karşılaştırılması esasına dayanır. Bu değerlendirme ile uygulanan programın devam edip etmeyeceği veya nasıl değişikliklere uğratılması gerektiği hakkında bilgi verir.

Bu anlamda CIPP modelinin program değerlendirmeye çok yönlü ve sistematik bir bakış açısı sunduğu görülmüş ve "5. Sınıf Müzik dersi programı" adı altında gerçekleştirilen öğretim programının niteliğini yükseltmek için yapılan uygulamaların sistematik bakış açısı içerisinde incelenmesine ihtiyaç olduğu düşünülmüştür.

Bu çalışmanın amacı, 2017 yılında kabul edilmiş ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlamış olan 5. sınıf müzik öğretim programının, öğretmenlerin görüşleri aracılığıyla, Stufflebeam'in CIPP Modeli'ne göre girdi ve süreç boyutlarının değerlendirilmesidir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin 5. sınıf müzik öğretim programının girdi boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Öğretmenlerin 5. sınıf müzik öğretim programının süreç boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

2017-2018 uygulamaya konulan 5. sınıf müzik dersi öğretim programına yönelik, 5. sınıf müzik öğretmenlerinin görüşlerinin alınmasının amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme, gözlem ve doküman analizi kullanılarak bütüncül bir program değerlendirme çalışması yapılması amaçlanmış ve betimsel türde tarama deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın örneklemini, sosyo-ekonomik düzeyleri (SED) farklı bölgelerdeki okullardan seçilerek örnekleme çeşitliliği sağlanması amaçlanmış, bu doğrultuda, nitel verilerin çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme yapılarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemede hedef; göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme odaklanılan probleme maruz kalma ihtimali olan bireylerin çeşitliliğini azami derecede yansıtmaktır (Yıldırım, Şimşek, 2006: 108). Nitel araştırmanın örneklemini; Mardin ilinde alt ve orta olmak üzere 2 farklı sosyo-ekonomik gruptaki okullardan, gönüllülük esasına dayalı olarak ve eşit sayıda seçilen 10 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmen seçiminde cinsiyet, mezun olunan üniversite, kıdem yılı gibi değişkenlerin temsiline dikkat edilmiştir. Görüşmelere katılan öğretmenlerin betimsel özellikleri tablo 1’de gösterilmiştir

Tablo 1. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Betimsel Özellikleri

	Cinsiyet	Yaş	Okuldaki Öğrenci Sayısı	Müzik Dersliği	Fakülte	SED	Kıdem
Ö1	Erkek	33	1400	Yok	Eğitim Fak	Düşük	7
Ö2	Kadın	54	480	Var	Eğitim Ens	Orta	32
Ö3	Kadın	25	350	Yok	Eğitim Fak	Düşük	3
Ö4	Kadın	27	850	Var	Eğitim Fak	Yüksek	5
Ö5	Erkek	28	1670	Yok	Eğitim Fak	Düşük	5
Ö6	Kadın	28	300	Var	Eğitim Fak	Orta	3
Ö7	Kadın	33	350	Yok	Eğitim Fak	Düşük	5
Ö8	Erkek	32	4200	Yok	Eğitim Fak	Düşük	5
Ö9	Erkek	31	900	Var	Formasyon	Orta	4
Ö10	Erkek	26	800	Yok	Eğitim Fak	Düşük	3

Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerin programa yönelik görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanmıştır. Hazırlanan görüşme formu araştırmadaki alt problemlere yanıt bulmak amacıyla, araştırmacı tarafından CIPP değerlendirme modeli çerçevesinde geliştirilmiş ve Stufflebeam’in CIPP değerlendirme modeline yönelik oluşturulmuştur. Görüşme formunun geliştirilme sürecinde ilk olarak ilgili alan yazın taraması yapılmış ve alan yazındaki CIPP anket formlarından yararlanılarak 3 bölümden (kişisel bilgiler, girdi ve süreç) ve 7 sorudan oluşan bir görüşme formu geliştirilmiştir. Hazırlanan görüşme formu, içeriği ve uygunluğu açısından müzik eğitimi ve eğitim programları ve öğretim alanlarında uzman iki öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuş ve buna göre yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra araştırma kapsamı dışında kalan 3 müzik öğretmenine pilot uygulama yapılmıştır. Bu şekilde, sorularla ilgili anlaşılmayan yanların bulunup bulunmadığı ve soruların işlerliği test edilmiştir. Görüşmeler, 2017-2018 eğitim-

öğretim yılı bahar döneminde yapılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu yoluyla beş merkez ilçeden 10 müzik dersi öğretmene ulaşılmış ve görüşme sağlanmıştır. Bireysel olarak gerçekleştirilen görüşmelerin bir bölümünün kaydı ses kayıt cihazıyla, bir bölümünün kaydı ise not alma tekniği ile alınmıştır. Görüşmeler, Word belgesi olarak dijital ortama aktarılmış ve düzenlenmiştir.

Araştırmada girdi ve süreç değerlendirme kapsamında yapılan doküman incelemesi, konu ve içerik açısından 5.sınıf programını irdelemek, ders kitaplarını ve zümrelerde görüşülen konuları ve ilgili sorunları tanımlamak amacıyla yararlanılmıştır.

Nitel araştırmanın ikinci bir boyutu olan öğrenme-öğretme sürecinin işlerliğini test etmek amacıyla gözlem yapılmıştır. Erişilebilen ortaokullar arasından bir okul, gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiş ve gözlem çalışmaları bu okulda yürütülmüştür. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, 4 hafta süreyle, haftada 1 ders saati olmak kaydıyla toplam 4 saat gözlem yapılmıştır. Gözlem esnasında dersliklerde video kaydına müsaade edilmediğinden, araştırmacı tarafından yazılı biçimde kayıt tutulmuştur. İlgili kayıtlar, fotoğraf çekimi yapılarak, görsel imajlarla ile desteklenmiştir. Gözlemin sonucunda, not alma tekniği ile elde edilen ham gözlem verileri, toplam 8 sayfalık bir yazılı metni oluşturmaktadır. Gözlem sırasında, araştırmacı, sınıfın arka sırasında tek başına oturarak dersleri doğal akışı içerisinde, herhangi bir müdahalede bulunmadan izlemiştir. Bu süreçte, yanıtı aranmakta olan araştırma sorularına dair notlar almış ve gözlemin sonunda, ilgili kayıtlar yeniden gözden geçirilerek gerekli bulunan düzeltmeler ve eklemeler yapılmıştır. Veri kaybının önüne geçmek

için, kayıtlar aynı gün içerisinde dijital ortama aktarılmış ve son şeklini almıştır.

Aynı zamanda bu araştırmada; görüşme, gözlem ve doküman analizi yapıldığından verilerin çeşitlenmesi söz konusudur.

Veri Analizi

Çeşitli veri toplama teknikleri kullanılarak elde edilmiş verilerin, önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesini ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türü olan betimsel analizde, görüşme ya da gözlemin yapıldığı grubun görüşlerini gerçekçi bir biçimde yansıtabilmek maksadıyla doğrudan alıntılara yer verilir. Betimsel analizin temel amacı, elde edilmiş bulguların özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003:256). Özetlenmiş ve yorumlanmış olan veriler, içerik analizi kapsamında daha derin bir işleme tabi tutulur. Bu şekilde, betimsel bir yaklaşımla tespit edilememiş olan noktalar içerik analizinde ortaya çıkarılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 227). İçerik analizi, mesajda bireyi görünmeden etkileyen unsurların tespit edilmesine yönelik "ikinci bir okuma" niteliğinde olup, iletileni algılama sanatı olarak tanımlanabilir. İçerik analizi, veriyi azaltarak/ilişkilendirerek ve birbiriyle ilişki kurarak temel (Core) tutarlılık ve anlamlar keşfetmeyi sağlamaktadır (Patton, 2002: 452). Bundan dolayı, araştırmada nitel verilerin analizi, içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir.

Veri analizi, üç sütun halinde yazıya aktarılmış olan görüşme formunun, araştırmacı tarafından birkaç defa okunması ve metnin bütününden çıkarımlar yapılmaya çalışılması ile başlamıştır. Sütunun en solunda araştırma soruları, orta bölümünde görüşme verileri, sağında ise kodlar ve kategoriler yer almaktadır. Not alma yöntemiyle yazıya

aktarılmış olan cümleler, kelime kelime çözümlenmiş, anahtar kavramlar kodlanarak renkli kalemlerle işaretlenmiştir. Kodlardan yola çıkılarak, verileri genel bir çerçevede açıklayabilen kategorilere ulaşılmış ve kodları belli kategoriler altında toplayan temalar şemsiye kavram olarak bulunmuştur. Ortaya çıkan temalar, Stufflebeam Değerlendirme Modeli'nin girdi ve süreç aşaması bağlamında yorumlanmıştır. Veri analizinde, İngilizcede kısaca 3C olarak da bahsedilen, "Kod (Codes)-Kategori (Categories) – Tema (Concepts)" sırasına uyulmuştur.

Tablo 2. *Betimsel Analiz Temaları*

Girdi Değerlendirme	Süreç Değerlendirme
Öğrenci Giriş Özellikleri	Uygulama Sürecinin İşleyişi
Öğretmen Hazırbulunuşluk Düzeyi	Kullanılan Yöntem ve Teknikler
Materyal Yeterliliği	Yaşanılan Güçlükler

Görüşmelerin yanı sıra 5. sınıf müzik programına ilişkin girdi ve süreç değerlendirmesine yönelik, haftada 1 saat olmak üzere toplam 4 saat gözlem çalışması yürütülmüştür. Girdi değerlendirme boyutunda öğretmen, öğrenci ve materyal özellikleri incelenmiştir.

Doküman incelemesi çerçevesinde de 5. sınıf müzik eğitimi program kitapçığı ve ders kitabı, öğrencilerin proje ve performans ödevleri, öğrenci çalışma yapılarından örnekler incelenmiştir. Burada artık tekrar verilerin hangi yöntemlerle toplandığından söz etmeye gerek yoktur. Sadece toplanan verilerin hangi yöntem/yöntemlerle analiz edildiğinden söz edilmelidir.

Doküman ve gözlem verilerinin analizinde ise toplanan verilerin azaltılması yoluna gidilmiştir. Veri azaltma aşaması, araştırma raporunun tamamlanmasına

kadar devam eden uzun bir süreci kapsadığından, araştırmanın amacına göre araştırmanın dışında bırakılacak verilere, kullanılacak verilere ve veri setinin nasıl sınıflandırılacağına karar verilmiştir. Ardından azaltılan veriler kodlanarak görsel hale getirildikten sonra sonuca ulaşma ve teyit etme aşamasına geçilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanması:

Yıldırım ve Şimşek'in (2006 :224) de belirttiği gibi, nitel bir araştırmada verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması geçerliğin önemli ölçütlerindedir. Bu bağlamda araştırmada geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir. Çalışmada iç güvenirliliği sağlamak için öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmada kodlayıcılar arası güvenirliliği sağlamak için uzman görüşünden yararlanılmıştır. Eldeki araştırmada art zamanlı güvenirlilik kapsamında görüşme ve gözlemler tematik analiz yapıldıktan belirli aralıklar sonrasında (15 gün) yeniden gözden geçirilmiş ve uygun değişiklikler yapılmıştır. Yüksek derecedeki uyum dış geçerliğin bir göstergesi olarak kabul edilmekte ve sadece araştırmacının hayali bir ürün olmadığını göstermesi açısından önemli görülmektedir (Ryan ve Bernard, 2000:785). Bu sebeple bu çalışmada araştırmacının kendisinin yanı sıra farklı bir kodlayıcıdan yardım alınmıştır. Rastgele seçilen 2 görüşme formu araştırmacının kendisi ve diğer kodlayıcı tarafından kodlandıktan sonra analizler arasındaki tutarlılık incelenmiş, elde edilen bu sonuçlar ise araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

BULGULAR**Girdi Değerlendirmeye İlişkin Bulgular**

Öğretmenlere, girdi boyutuna ilişkin 4 soru yöneltilmiş olup, bu bağlamda

yorumlanan temalar *öğrenci giriş özellikleri, öğretmen hazır bulunuşluk düzeyi, materyal özellikleri ve materyal yeterlilikleri* olarak sıralanmaktadır. Bu değerlendirme boyutundaki **tema, kategoriler** ve kodlar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Girdi boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kod listesi

Öğrenci Giriş Özellikleri	Öğretmen Hazırbulunuşluk Düzeyi	Materyal Özellikleri	Materyal Yeterliliği
<u>Düşük hazırbulunuşluk:</u> Genelde düşük hazırbulunuşluk. Ön öğrenmelerin düşüklüğü. İhtiyaç olarak görmeme. Anlayamama, seviye üstü konular. Seviyesinden üstte program. Yetersiz ama istekli.	<u>Hizmetçi eğitime hakkında olumlu düşünceler:</u> Hizmetçi eğitimin yeni bir bilgi vermemesi. Hizmetçi eğitimden hoşnut olunması/fayda görülmesi/fikir alınması/motivasyon. Yeni bilgiler öğrenmeye istekli olma.	<u>Görsel-işitsel materyal yetersizliği:</u> İşitsel-görsel materyal sıkıntısı. Materyal yetersizliği. Kendi olanaklarıyla destekleme. Ek kaynak gerekliliği. Teknik altyapı eksikliği Nedeniyle kullanılamaması. Müzik aletleri. Müzik aleti-hoşlarına gitmesi. Çalgılar-okullara gönderilmemesi.	<u>Memnuniyetsizlik:</u> Tek kitabın hedefleri gerçekleştirmedeki yetersizliği. Görsel işitsel-test materyal desteği gerekliliği. Genel amaç için yeterli olması. Özel amaç için yetersiz olması. Müzikal beceriyi geliştirmek için yetersiz.
<u>Giriş özelliklerini etkileyen dış-ıç faktörler:</u> Öğrenciye göre değişmesi. Sınıftan sınıfa değişmesi. Sosyal yaşam, ailenin olumlu etkisi. İhtiyaçlarının farkında olmama. Müzik öğretmeni ile geç tanışma.	<u>Yüksek derecede hazır bulunuşluk:</u> Eski bilgileri kullanma, aşinalık, Kendini hazır hissetme.	<u>Ders kitabının işlevsizliği:</u> Seviyeye uygun olmaması/metinlerin ağır gelmesi. Konu yoğunluğu. Öğrencinin kafasını karıştırması. Kitaptaki etkinliklerin materyaliz yapılamaması. Kılavuz kitabın bulunmayışı. Düzensiz bir şarkı dağarcığı olmayışı. Öğrencinin ses aralığı özelliklerine uygun olmayışı.	Dinleme ve söyleme becerileri için yetersiz olması. Kötünün iyisi-umut Fiziki şartların olanaksızlığı.

Girdi değerlendirme boyutuna dair, ilk olarak, "Öğrencilerin giriş özellikleri/hazırbulunuşluk düzeyleri hakkında neler düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir.

Görüşme yapılan 10 öğretmenin tamamı, öğrencilerin giriş özelliklerinin çoğunlukla çok düşük olduğunu, müzik öğrenmenin öneminin farkında olmadıklarını ve bundan ötürü memnuniyetsizliğini ifade etmiştir.

Öğretmenler, ayrıca, öğrencilerin giriş özelliklerine etki eden iç ve dış faktörler üzerinde durmuşlardır.

Ö3: *Hazırbulunuşluk olarak ben pek bir düzeylerinin olduğunu düşünmüyorum.*

Ö4: *Çoğu bir şey bilmeden geliyor maalesef.*

Ö6: Öğrenciler gerçekten müzik hakkında bir şey bilmeden geliyorlar.

Ö8: Genel itibariyle çok zayıflar bu konuda.

Giriş özelliklerini etkileyen iç-dış faktörler ile ilgili öğretmen görüşleri, müzik öğretmeni ile geç tanışılması ve ilkokulda sınıf öğretmenlerinden alınan müzik eğitiminin yetersiz olması noktalarında toplanmaktadır. Bu görüşlerle ilgili bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö4: Bazı sınıf öğretmenlerinin de hakkını yiyemem. Benden önce okutan öğretmen bir dönemde bütün sınıfa flüt öğretmiş. Notaları öğreterek ilerlemiş. E öyle olunca o çocuklar şu an 8. sınıf, onlarla bağlama çalışabiliyorum, farklı enstrümana geçebiliyorum ve bilgi anlamında çok iyiler. Ama diğer sınıflara genel olarak baktığımda, çocukların çoğu bir şey bilmeden geliyorlar.

Ö5: Ön öğrenme yeterli düzeyde olmadığı için, ilkokul seviyesindeki müzik dersleri örneğin, programa uyum sürecinde bütün öğrencilerin zorluk çektiğini düşünüyorum bu konuda.

Ö10: Çok düşük. 4 sene müzik eğitimi alan bir çocuğun ikinci kademeye en ufak müzikal bir bilgiyle geçemeyişi, program ve uygulayıcılarının bir hatası olduğu gibi, ikinci kademeye geçen öğrenci ve öğretmeni açısından savaşılmaması zor güçtür.

Öğretmen görüşleri incelendiğinde, hepsinin öğrencilerin giriş özellikleri ile ilgili olumsuz görüş bildirdiği görülmüştür.

Girdi değerlendirme boyutuna ilişkin ikinci soru, öğretmenlerin programı uygulamaya için hazır bulunuşluk

düzeyleri ile program hakkında herhangi bir hizmet içi eğitim alıp almadıkları ve aldılarsa bundan ne kadar memnun kaldıkları hakkındadır. Öğretmenlerin büyük bir bölümü, programın uygulanmasına ilişkin hazır bulunuşluk durumlarının üst seviyelerde olduğunu belirtmiş, bazıları ise soruyu hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre yorumlamışlardır. Üç öğretmenin, sistem sorunu yaşadığı, bazı yeni konular için gerekli bilgileri hatırlamakta zorluk çektiği, ancak diğerlerinin bu konuda görüş belirtmediği görülmektedir. Bundan ötürü öğretmenlerin, hizmet içi eğitim alıp almadıklarına bakılmaksızın, programı uygulama noktasında hazır oldukları söylenebilir. Programlar ilgili hiçbir hizmet içi eğitimde bulunmamış öğretmenlerden bazıları, eski bilgileri kullanmada sıkıntı yaşamadıklarını, ayrıca yenilenen programla yaptıklarının üniversitede gördüklerinden farksız olduğunu ifade etmiştir. Buna örnek teşkil eden öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö2: Çok uzun yıllar bu mesleğin içinde olduğum için, hizmet içi eğitimler de alıyoruz tabii. Hazır bulunuşluk ile ilgili bir problem yaşamıyorum ben. Ne ise programda o devam ediliyor. Belki 32 senenin verdiği bir rahatlık var bende ama. Zorlandığım bir şey yok yani.

Ö6: Ben güzel sanatlar lisesinden mezunum... Hazır bulunuşluk düzeyimin iyi olduğunu düşünüyorum kendimce.

Ö10: İyi olduğumu düşünüyorum.

“Eski bilgilerimi kullanıyorum, zaten ben bu yapılanlara aşinayım.” şeklinde yanıt veren öğretmenlerin kıdem durumlarına bakıldığında, örneklem grubunda 3 senelik

öğretmenin de 32 yıllık öğretmenin de bulunduğu görülmektedir. Bazı öğretmenler ise hizmet içi eğitime karşı olumlu görüş bildirip çeşitli konularda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Hizmet içi eğitime ihtiyacı olduğunu belirten 4 öğretmenden biri programda kazanımlara ayrılan ders süreleri ile ilgili görüş bildirmiştir. Diğer 3 öğretmen, ise programa yeni eklenen 'makamlar' gibi konularda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Bu öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir;

Ö5: *Aslında programı iyi araştıran ve inceleyen biri olsam da kazanımlar konusunda programda tavsiye edilen kazanım süresinin nasıl kullanılması gerektiğini görmek için, hizmet içi eğitim almam gerektiğini düşünüyorum.*

Ö8: *Eğitim fakültesinde batı müziği enstrümanlarından gitar ana branşımdı. Ne yazık ki makamsal müziğe çok ağırlık veremedim. Bağlama ve ud çalmama rağmen makamsal müziğe karşı ister istemez zaman ayıramadığım için mezun olduktan sonra, köreliyor. İhtiyacım var yani.*

Ö9: *Genel olarak sıkıntı çekmiyorum ancak makamlarla ilgili bazı hatırlatmalar yapmalıyım kendime.*

SONUÇ

Sonuç olarak öğretmenlerden hiçbirinin programla ilgili hizmet içi eğitim almadığı, genel olarak buna ihtiyaç duymasalar da bazı yeni eklenen konularda hatırlatmalara ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

"Materyaller hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?" sorusuna yanıt olarak, materyal özellikleri teması altında; öğretmenlerin, görsel-işitsel materyal yetersizliğine ilişkin

olarak, okullardaki teknik altyapı eksikliğinden, materyallerin kullanılmıyor oluşu üzerinde durduğu görülmektedir. Ayrıca, öğrenciler için kapsamlı bir şarkı dağarcığı bulunmadığını, akıllı tahta, okul çalgıları gibi dersin başarısını doğrudan etkileyecek materyallere erişimin olmadığını, ellerindeki tek materyalin ders kitabı olduğunu belirtmişlerdir. Ders kitabı ile ilgili öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir:

Ö1: *Ders kitabı öğrenciye göre biraz iyi gibi görünüyor, ama tek ders kitabı da olmuyor. Bir de dersin şeyiyle de alakalı. Bir de bizim kılavuz kitabımız yok bu çok büyük bir eksiklik. Kaynak kitap zaten öneremiyoruz*

Ö2: *Şöyle söyleyeyim: Ders kitaplarından başka bir şey gönderilmiyor bize dersimiz için.*

Ö3: *Elimizde sadece bir ders kitabı var programı uygulamak için. Bu konu hakkında kitabın bir yetersizliğini görmüyorum. Ama öğrencinin seviyesine baktığım zaman ders kitabının çok da yararlı olduğunu göremiyorum. Yeterli değil daha doğrusu.*

Ö4: *Kitaplar ile ilgili görüşlerimi söylemiştim. Ben genelde ek kitaplara başvuruyorum. Bu ek kitaplar özel, öğretmenlerin kendi çıkardıkları, egzersizlerden oluşan kitaplar oluyor.*

Ö5: *Programın en büyük eksikliğinin ders kitapları olduğunu düşünüyorum*

Ö10: *Materyal sunulmuyor. Program çok talepkar öğretmenlere karşı, ama bu konuda hiç destekleyici değil.*

Bu görüşler doğrultusunda öğretmenlerin, okullara ders materyali olarak yalnızca ders kitabının gönderiliyor olduğuna, bundan ötürü de tek bir ders kitabının amaçları gerçekleştirilmede yetersiz oluşuna vurgu yaptığı görülmüştür. Öğretmenlerin kitaptaki parça seçimleri ve bazı diğer materyallerle ilgili görüşlerinden alıntılar ise şu şekildedir;

Ö5: *Şarkı, marş veya türkü dağarcığının çok yetersiz olduğunu düşünüyorum. Şarkı konusunda seçim şansı neredeyse yok gibi.*

Ö7: *Kitapların içinde çok fazla 5. sınıf çocuğuna, o yaşta çocuğa uygun olmayan konu ve parça var.*

Ö4: *En kötüsü de şu; EBA diye bir uygulama var ama içinde çok az video var, hatta bazı konularla ilgili hiç yok. Böyle olunca EBA'dan yararlanamıyor müzik öğretmenleri. Cd falan olduğunda ben gayet internetten indirip akıllı tahtada izletiyorum. Çalıştığım ilde de akıllı tahta var. En büyük desteğim akıllı tahta, olumlu anlamda akıllı tahta çok iyi bir materyal. Kitaplarla bunu bağdaştıramadığınız zaman tam öğrenme sağlanamıyor.*

Ö9: *Programla ilgili bana bir materyal sunulmadı. Kazanımlar ve kitapta yer alan etkinlikler materyallerle hedefe ulaşabilecek türden. Bu yüzden birçok meslektaşım ve ben kendi çabamızla bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Ülkemizde artık materyal konusunda bir standart yakalanmalı her okulda. Akıllı tahta, kaynak kitaplar, okul çalgıları bu ders için çok önemli. Ya da en azından bir müzik sınıfı...*

Öğretmenlerin materyaller ile ilgili görüşleri incelendiğinde, programın ders kitabı dışında bir materyal sunmadığı, ders kitabının ise kazanımların başarıya ulaşmasında yetersiz kaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Akıllı tahta, geniş bir şarkı dağarcığı ve okul çalgıları materyallerine vurgu yapan öğretmenlerden bazıları bu materyallerin ders süresinin kısalığından dolayı yaşanan kriz için çözüm olabileceğinin altını çizmiştir.

Girdi değerlendirmeye ilişkin son olarak, öğretmenlere, "Derste kullanılan materyallerin programın amaçlarını gerçekleştirmek için ne kadar yeterli olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir.

Öğretmenlerin neredeyse tamamı, materyallerin amaçları karşılayıp

karşılamaadığı noktasında olumsuz görüş belirtmiştir. Materyalin yetersiz oluşuna ilişkin, araştırma dahilinde ki 10 öğretmenden 9'u, doğrudan, tek kitabın programın amaçlarını gerçekleştirmediğini ifade ederken; yanı sıra okulların fiziki şartlarının yetersizliğine ve enstrüman konusunda yaşadıkları sıkıntılar da vurgu yapmışlardır. Bu anlamda örnek verilebilecek öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Ö4: *Kitapların yetersizliğinin yanı sıra bir de enstrüman mevzusu var tabi... Ben blok flüt öğretiyorum, bazı okullar da melodika öğretiyor. Dersin genel amaçları gerçekleşiyor ama tek sıkıntı, zaman alıyor. Bununla beraber, kitap eksiklikleri de giderilse bu sefer tam öğrenmenin sağlanacağını düşünüyorum.*

Ö6: *Kaynak ve materyallerin hedeflerin altında kaldığını düşünüyorum.*

Ö2: *Ben okulumda 7. senemi çalışıyorum. Geldiğim günden beri akıllı tahta var dediler. Akıllı tahta olmadığı gibi zaten artık akıllı tahtalar da kaldırılıyor*

Ö8: *Şu anda teknoloji kullanmazsak gerçekten çok zorlanıyoruz. Bir nebze daha iyi olurdu, programlar var, makamları oraya yazıp çocuklara daha iyi duyurabilirdik. Bu yolla ben de zamanı daha iyi kullanabilirdim.*

Ö9: *Çok mühim bir konu. Zaten 1 saat olan bu dersin kazanımlarının başarıya ulaşması için materyal çok elzem bir konu. Doğrudan öğrenmeyi etkiliyor ve kalıcı hale getiriyor.*

Hizmet vermekte oldukları okulun sosyo-ekonomik seviyesine bakılmaksızın, öğretmenlerin hemen hemen hepsinin aynı düşüncüyü paylaştığı söylenebilir. Yardımcı kaynak kitaplara izin verilmeyişi, öğrenme alanları arasından çalma boyutunun çıkarılmış olması, her öğrenciye enstrüman aldırmanın söz konusu olmayışı ve buna benzer durumlardan dolayı sıkıntılar yaşandığı; programın amaçlarına bakılarak, materyalin yetersiz olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin bu noktadaki sıkıntıları, kişisel çabaları ile devre dışı bırakmaya çalıştıkları, ancak birçok durum için, bunun da yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ders materyallerine ilişkin görüşlerinden, programın amaçları ve mevcut materyalin uyumsuz olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bağlamda, mevcut materyallerin, programın hem genel hem de özel amaçlarını

gerçekleştirmek adına yetersiz olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Süreç Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Bu değerlendirme boyutundaki tema, kategoriler ve kodlar tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4. Süreç boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kod listesi

Uygulama İşleyişı	Sürecinin	Kullanılan Yöntem ve Teknikler	Yaşanılan Güçlükler
Programın uygulanabilirliği etkileyen faktörler: Teori-uygulama farklılığı. Fiziki koşulların yetersizliği. Öğrencinin düşük hazırbulunuşluğu. Teknolojik olanaksızlıklar. Süre problemi. Ağır konular. Öğrenci seviyesi düşükçe öğretmen merkezli anlayışa yönelme.	düşük	<u>Aktif olarak kullanılabilen yöntemler:</u> Gösterme-yapma. Sunum. Soru cevap. Okul enstrümanları çalma. Okuma. <u>Orff.</u>	<u>Sınıfın fiziki koşulları,</u> <u>Teknolojik altyapı eksikliği:</u> Sınıf özellikleri/Fiziki ortamın uygunsuzluğu. Okul bölgesinin özellikleri. Kalabalık sınıflar/öğrenci sayısının fazlalığı. Teknolojik imkansızlıklar. Teknolojiye ayak uydurma gerekliliği. Programı uygulamak için gerekli altyapının eksikliği.
<u>Yeni program-eski sistem uygulaması - Öğretmen merkezli öğretim:</u> Yoğun teorik bilgi. Ders kitabındaki metinler ve alıştırmalar. Bilgisayardan görsel sunumlar. Buluş yönteminin uygulanamaması. Tahtada konu anlatımı-düz anlatım. Sınırlı sayıda etkinlik.		<u>Aktif olarak kullanılmayan yöntemler:</u> <u>Kodaly.</u> Suzuki. <u>Dalcroze.</u> Öğrenci merkezli etkinlik/zaman kısıtlılığı. Öğrenci merkezli yaklaşımları kullanmada sınırlılık.	<u>Öğrencilerin seviyeleri arasındaki farklılıklar:</u> Öğrenci niteliğinin düşük olması. Öğrenci ihtiyacı olmaması. <u>Sınıftan sınıfa değışmesi.</u> <u>Program-sistem sorunu:</u> Programı uygulama zorunluluğı. Ders saatlerinin azlığı.

Süreç değerlendirme boyutuna dair öğretmenlere toplamda 3 soru yöneltilmiş olup, bunlardan birincisi “*Programı uygulama süreciniz nasıl işliyor? Programın uygulanabilirliği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?*” olmuştur. Programın uygulama süreci temasında, öğretmenler çoğunlukla, kendi okullarında amaca uygun bir sürecin mevcut olmadığını ifade ederek, teori ile uygulama arasındaki farklılığın nedenlerine değinmişlerdir. Programın hazırlanış amacından ziyade uygulamadaki işlerliğin önemine vurgu yaparak, uygulanmayacak olduktan sonra en iyi programın bile işe yaramayacağından söz etmişlerdir. Bu konudaki bazı görüşler şu şekildedir:

Ö1: *Ben programı işliyorum, süreç olarak sıkıntı yok ama geri dönütte, sorduğumda çok da amaca ulaşamadığı için ben de çok haz almıyorum açıkçası. Tamam uygulamada bir sıkıntı yok ama geri dönüt olmadığı için, yani sağlam olmadığı için. Çok da haz almadığımı söyleyeyim.*

Ö2: *Müzik dersinin bir defa öğretmen odaklı olduğunu düşünüyorum, öğrenci odaklı olamaz. Çocuk bilmediği bir şarkıyı söyleyemez. Önce bunu kabul etmemiz lazım.*

Ö9: *Kazanımları deftere yazıyorum ancak işleyemiyorum. Çünkü çok daha temel konulara ve öncelikle müziği sevmeye, tanımaya ağırlık vermem gerekiyor.*

Ö10: *Programı kağıt üzerinde uyguluyoruz.*

Yeni program-eski sistem uygulaması kategorisine ilişkin, öğretmenlerin büyük bölümü, öğretimin notaya dayalı olduğunu, mevcut programın eskisinden çok da farklı olmadığını belirtmiş; programın, kitap ve istemeyerek de olsa, sistemin bir uyumsuzluğu sonucu, amaçlarına uygun bir öğretim süreci geçirdiklerini belirtmiştir. Bunun neticesinde de, derslerin öğrenci merkezli değil öğretmen merkezli bir hale geldiğine değinmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda, programın uygulanması

sirasındaki sürecin, genel itibariyle öğretmen merkezli olduğu, yoğunluklu olarak nota ve teori öğretimi üzerinde durulduğu, derslerin kitap odaklı işlendiği sonuçlarına ulaşılmaktadır. Öğretmenlerin, öğrenci seviyelerinin konusundaki görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

Ö4: *Türk müziği makamlarının 5. sınıf öğrencilerine ağır geldiğini düşünüyorum.*

Ö5: *Çocuklarla ben daha çok ritim çalışmaya ve nota okutmaya yönelik çalışıyorum. Onlar ilk başta çünkü nota bilmeden geliyorlar ve gerçekten ilk önce nota bilmeleri gerekiyor*

Konuların miktarına göre ders süresinin az oluşuna dair görüşlerle ilgili bazı alıntılar şöyledir:

Ö2: *Zaman ders saati olarak yetersiz. Çünkü 1 saatte programı mı uygulayacağız, ders mi yapacağız, sınav mı yapacağız, nota mı, bilgi mi? İnsan ne öğreteceğini şaşırtıyor. Bunun bir düzenlemesi yok anlatabiliyor muyum?*

Ö3: *Programı uygularken süre sıkıntısı yaşıyorum. Tam olarak yapmak istediklerimi 40 dakikanın içine sığdıramıyorum.*

Ö5: *Kazanım süreleri konusunda hatalar olduğunu düşünüyorum. Haftada 1 ders saatinin az olduğunu düşünüyorum mesela.*

Ö9: *Kısıtlı sürede çok daha temel konulara ve öncelikle müziği sevmeye, tanımaya ağırlık vermem gerekiyor.*

Yüksek SED düzeyine sahip bir okulda görev yapan bir öğretmen ise diğerlerinden farklı olarak ders sürecini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö4: *Ben girdiğim zaman derse bir analog saat aldım. Çocuklar görüyor bunu, diyorum ki işte “Çocuklar şimdi 2 dakika, geçen hafta ile ilgili neler öğrendik?” Bunları bir tekrar ediyorum. Daha sonra kitaptaki konuya bakıyorum ne varsa. Onu işledikten sonra tahtaya yazılacak şey varsa ben mutlaka deftere yazdırıyorum, fotokopi dağıtmıyorum. Zamandan şikayet ediyoruz ama yazmadan da öğrenme kalıcı*

olmuyor. Yazma bittikten sonra ben öğrettiğim şarkının notalarını yazıyorum. Onlar şarkıyı yazarken ben piyanonun başına geçip piyanoda şarkının kaydını yapıyorum. Daha sonra ses açıp hemen hemen onu söyletiyorum. Ama burada ekstra olan şu oluyor, bir hafta bir şarkıyı yazdırıp diğer hafta çaldırabiliyorum. Yani o an hemen baksa olmuyor.

Bu tema ile ilgili bütün görüşler bir bütün olarak ele alındığında öğretmenlerin; başta programda kazanımlar için öngörülen sürenin uygulama sürecinde gerçeklikten uzak oluşu ve programın öğrencilerin giriş özelliklerini dikkate almadığını belirttiği saptanmıştır.

Öğretmenlere, süreç değerlendirme boyutuna ilişkin ikinci olarak, "Derslerde kullanılması öngörülen strateji, yöntem ve teknikler nelerdir? Bunlardan hangilerini derslerde aktif olarak kullanabiliyorsunuz? hangilerini kullanamıyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Süreçte kullanılan yöntem ve teknikler teması altında, süreçte aktif olarak kullanılan ve aktif olarak kullanılmayan yöntem ve teknikler olmak üzere iki kategori mevcuttur. Süreçte başvurulan yöntemlere bakıldığında; sunum, soru-cevap, gösterme-yaptırma ve çaldırma ön plana çıkmaktadır. Aktif olarak kullanılmayan yöntemler incelendiğinde ise öğrenci merkezli yaklaşımların kullanımında sınırlılıklara yol açan noktalara değinildiği fark edilmektedir. Görüşülen öğretmenlerin hepsi, dersi işlerken o sırada anlatmakta oldukları konuya göre farklı yöntemler ve teknikler kullanmak istediklerine; ancak öğrenci merkezli yöntemlerinin kullanımının sınırlı olduğuna vurgu yapmıştır. Bunun, sürecin kitaba bağlı şekilde ilerlemesi, zamanın kısıtlı oluşu, fiziksel koşulların (müzik sınıfı ve donanımı) yetersizliği ve öğrenci seviyelerinin düşüklüğü gibi unsurlardan kaynaklandığından söz etmişlerdir. Sürecin amaca yönelik ilerlemediğini ve her şeyin

öğretmenin bireysel çabalarına bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu aktif bir şekilde en sık başvurdukları öğretmen merkezli yöntemler veya tekniklerin, sunum ve gösterip yaptırma olduğu söylemiştir. Bunları, kulaktan şarkı öğretimi, soru-cevap gibi yöntem ve teknikler izlemektedir. Bu konudaki öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö3: Derslerimde kullandığım yöntemler, anlatım yöntem, sunum yöntemi. Ondan sonrasında, gösterip yaptırma yöntemini kullanıyorum çok sık. Zaten bizim alana yönelik daha çok gösterip yaptırma yöntemi müzik öğretmenlerinin sık kullandığı bir yöntem. Bu yöntemler dışında aynı zamanda neler yapılabilir? Orff u kullanmaya çalışıyorum, Kodaly kullanmaya çalışıyorum ama o da çeşitli sorunlara sebep olabiliyor.

Ö9: Ders sürem ve materyallere erişiminin kısıtlı oluşundan dolayı geleneksel yollarla eğitim veriyorum. Müzik programında dünyaca kabul gören bazı özel öğretim yöntemlerinin adları geçiyor; Orff, Dalcroze, Suzuki, Kodaly gibi... Ancak bunları kullanabilmek için ne materyal ne de yeterli süre var.

Ö10: Dersin amaçlarını hedefe taşımak için çok fazla yöntem var aslında. Ama okullardaki olumsuz şartlar bunlara engel teşkil etmekte. Program da bu konuda bir kolaylık sağlamıyor. Süreyi uzatmak yerine öğrenme alanlarından birini çıkarmayı daha doğru buluyor programı hazırlayanlar. Ben ve meslektaşlarım sadece çaresizce kazanımları olduğu kadar gerçekleştirilmeye çalışıyoruz.

Bu bulgular ışığında öğretmenlerin müzik dersini geleneksel yöntemlerle işledikleri, öğretmenin süreçte öğretici olarak konumlanması durumunun hala devam ediyor olduğu ve öğretimin sunuş stratejisiyle gerçekleştirildiği sonucuna varılmaktadır. Bunun sebeplerinin altında sürenin azlığı ve materyal eksikliğinin de yattığı anlaşılmaktadır. Programlarda

kullanılması öngörülen özel öğretim yöntemlerinden bazıları olan Dalcroze, Suzuki, Kodaly gibi yöntemlerin bu programda uygulanmadığı, ancak öğretmenlerin bir bölümün Orff yöntemini kullandığı görülmektedir.

Öğretmenlere, süreç değerlendirmeye ilişkin, son olarak "Süreçte yaşadığınız sıkıntılar nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Süreçte yaşanan sorunlar teması adı altında; Süre, kalabalık sınıf, materyal yetersizliği, teknolojik olanaksızlık, sınıfın fiziki şartları/ortam, öğrenci seviyesi farklılıkları ve program-sistem sorunu olmak üzere 6 kategoriye odaklanılmıştır. Öğretmenlerin hemen hemen hepsi benzer sorunlar üzerinde durmuştur. Bunların, başında zaman problemi gelmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine aşağıdaki alıntılarda yer verilmiştir:

Ö1: *Burada güçlükler olarak işte kaynak, ders saatinin az olması, müzik dersliğinin bulunmaması, çocukların hazırbulunuşlukları.*

Ö2: *Valla uygulama sürecinden anlattığım kıstaslar yüzünden çok memnun değilim. Ders saatlerimizin yetersiz olmasından kaynaklanıyor büyük bir çoğunluğu zaten. Hepsini bir araya sıkıştırmaya çalışıyoruz o yüzden de ne yapacağımızı çok bilemiyoruz diye düşünüyorum.*

Ö3: *Uygulama sürecinden kesinlikle memnun değilim.*

Ö4: *Ashına bakarsanız 40 dakika boyunca çok yoruluyorum. Koştura koştura anlatıyorum gibi geliyor. Bu beni yorduğu kadar çocukları da yoruyor. Hem enerjik olayım derken kendimden çok yiyorum. Ama maalesef ders saatleri yavaş olmamıza müsaade etmiyor. O yüzden pek memnun kalamıyorum.*

Ö5: *Uygulama sürecinde dönütler çok geç olabiliyor. Belki 4 veya 6 ders saatinde kazanılması gereken kazanım 1 ders saatinde sıkışıyor. Bazı etkinliklerin pekişmesi gereken kazanımları süreçte yapamıyoruz. Uygulama*

sürecinde karşılaştığım en büyük zorluklardan biri zaman bence.

Ö9: *Memnun değilim. Öncelikle dediğim gibi süre sıkıntımız var. Materyal, hazırbulunuşluk düzeyi vs bunları saymıyorum artık. Uygulama süreci programın öngördüğü gibi gerçekleşmiyor. Çok daha temel ihtiyaçlara cevap vermemiz gerekiyor öncelikle.*

Ö10: *Çok sorunlu geçiyor. Bence öğrenciler de memnun değildir. Karşılaştığım güçlüklerin başında zaman geliyor.*

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, zamanın konusunun dersin başarıya ulaşması önündeki en büyük engel olduğu, buna, seviyesi düşük öğrencilerle derslerin istenilen düzeyde yürümüyor oluşu ve sınıflardaki seviye farklılıkları gibi sıkıntılar da eklendiğinde, sürecin başarıyla ilerlemesinin daha da güçleştiği sonucuna varılabilir.

Sınıf İçi Gözlemlere İlişkin Bulgular

Gözlem sınıfında öğrencilerin çoğunlukla müzik dersini sevdikleri ve öğrenmeye hevesli oldukları görülmüştür. Yapılandırmacı anlayışa göre, öğretmenin öğrencilerine ve onların sorularına önem verdiği, öğrencilerin yanıt vermesini sabırla beklediği, dersi sırasında sorduğu sorularla öğrencilerin konuyu anladığından emin olmaya çalıştığı, gerekli gördüğü yerlerde sınıf içi tartışma ortamına zemin hazırladığı ve hepsinden önemlisi, öğrencilere müzik dersini sevdirdiği görülmektedir. Seviye farkı gözetmeksizin, derse katılımın tam olması adına sözlü yolla ve vücut dilini kullanarak öğrencilerin motivasyonunu yükseltmeye uğraşmaktadır. Örneğin, katılımın yalnızca birkaç öğrenciyle sınırlı olduğu derslerde, tüm öğrenciler parmak kaldırmakta ve soruları yanıtlamaya çalışmaktadır. (Bu açıklamalar gözlem sınıfı için mi, yoksa yapılandırmacı anlayışa uygun bir sınıfta olması beklenenleri mi

ifade ediyor?) Gözlem okulundaki görsel-ışitsel materyal sayısı azdır. Müzik sınıfları olmadığı için öğrenme ortamında öğretmenin ya da öğrencilerin yapmış olduğu flashcard (Türkçe olarak “şimşek kart” kullanılabilir) çalışmaları, öğrencilerin yapmış oldukları pano çalışmaları gibi çalışmalar yoktur. Öğretmen ders esnasında bu materyalleri aktif biçimde kullanmadığı ve öğrencilerin dikkatini çekemediği için, geleneksel yollarla ders işlemektedir. Öğretmenin en sık kullandığı materyal ders kitabı ve yazı tahtasıdır. Teknoloji kullanımı ile ilgili, gözlem sınıfında, öğretmenin kendi imkanlarıyla aldığı mini projeksiyon cihazı ile öğrencilere, notaların tarihçesini anlatan bir belgesel izlettiği görülmüştür. . Başka bir ders saatinde de öğretmenin sınıfa gitarını getirdiği ve kulaktan şarkı öğrettiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin derse daha büyük oranda katıldıkları gözlemlenmiştir.

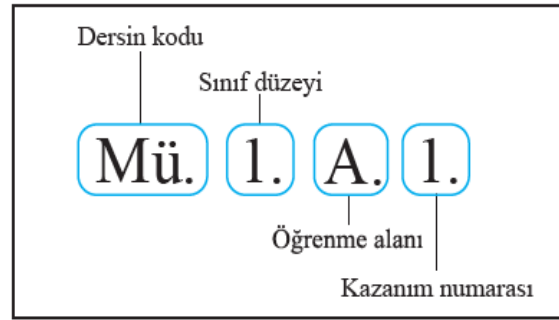
Süreç: Programın İşleyişi/ Kullanılan Yöntemler.

Program sürecinin işleyişinde başvurulan yöntemler ve teknikler, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin gözlem yapılmıştır. Derslerin işlenişine yönelik yapılan gözlemler ışığında, müzik öğretmenin geleneksel yöntemlerle ders işlediği ve yapılandırmacı anlayışı derslerine entegre edemediği söylenebilir. Dersler öğretmenin aktarıcı rolünde, öğrencilerin ise alıcı olduğu bir formatta işlenmekte ve öğrenciler derse yeterince güdülenememektedir. Süreçte kullanılan yöntemler ise; kulaktan şarkı öğretimi, soru-cevap yöntemi ve gösterip yaptırma olarak belirtilmiştir. Dersin süresinin az oluşu, öğrencilerin seviyelerinin yetersizliği, materyal eksikliği ve sınıfların etkili bir müzik eğitimi için olması gerekenden kalabalık olması, bu duruma yol açan sebeplerin başlıcalarıdır.

Doküman Analizine İlişkin Bulgular

Programın incelenmesi.

Programın yapısı incelendiğinde öğrenme alanı temelli yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Programda her sınıf düzeyinde ‘Dinleme-Söyleme’, ‘Müziksel Algı ve Bilgilenme’, ‘Müziksel Yaratıcılık’, ‘Müzik Kültürü’ olmak üzere 4 öğrenme alanı bulunmaktadır. Müzik Dersi Öğretim Programı’na dahil edilen kazanımlara, öğrenme alanlarına göre numara verilmiştir.



Şekil 1. Kazanım Künyesi Şeması

Öğretim programında sınıflar bazında öğrenme alanları ve süreleri tablolar halinde verilmiştir. Burada en çok dikkat çeken eskiden “Dinleme-Söyleme-Çalma” olan öğrenme alanının yeni programda sadece “Dinleme-Söyleme” olarak ele alınmasıdır. Öğrenme alanları ve süreleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 3. Öğrenme Alanları ve Süreleri

5. Sınıf					
	Dinleme-Söyleme	Müziksel Algı ve Bilgilenme	Müziksel Yaratıcılık	Müzik Kültürü	Toplam
Kazanım Sayısı	6	7	6	4	23
Önerilen Süre	17	7	7	5	36
Önerilen Sürenin Oranı	%47	%19	%19	%14	%100

Öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin kâğıt üzerinde yüksek olduğu,

mevcut müzik öğretim programının; ölçme-değerlendirmenin sınavla yapılmasının zorunlu bulunmadığı koşullarda programdaki öğrenme alanlarında gelişime yönelik, yapılandırmacı anlayışa uygun ve hem öğrenci merkezli hem de etkinlik odaklı, yararlı bir program olduğu söylenebilir.

5. Sınıf Müzik Ders Kitabı'nın incelenmesi.

Öğrencilerin müzikal anlamdaki yeterliliği müzik dersi kitapları aracılığıyla sağlanmaktadır. Ders kitaplarının, müziksel eğitici yaklaşım özelliklerine sahip olup olmadığını incelemek, bu noktada önem taşımaktadır. Ders kitabındaki kazanımların sayfalara göre dağılımı aşağıdaki gibidir;

5. SINIF KAZANIMLARI			
Dinleme-Söyleme	Müziksel Algı ve Bilgilenme	Müziksel Yaratıcılık	Müzik Kültürü
<p>Mü.5.A.1. İstiklâl Marşı'nı anlamına uygun söylemeye özen gösterir. (§10-14)</p> <p>Mü.5.A.2. Farklı ritmik yapıdaki ezgileri seslendirir. (§25-28)</p> <p>Mü.5.A.3. Belirli gün ve haftalarla ilgili müzik etkinliklerine katılır. (§54-59)</p> <p>Mü.5.A.4. Seslendirdiği müziklerde gürlük ve hız değişikliklerini uygular. (§38-42)</p> <p>Mü.5.A.5. Türk müziğinin makamsal yapısını fark eder. (§48-50)</p> <p>Mü.5.A.6. Müzik çalışmalarını sergiler. (§54-55)</p>	<p>Mü.5.B.1. Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır. (§19-24)</p> <p>Mü.5.B.2. Öğrendiği seslerin uzunluk ve kısalık özelliklerini ayırt eder. (§21-22)</p> <p>Mü.5.B.3. Öğrendiği seslerin incelik ve kalınlık özelliklerini ayırt eder. (§23)</p> <p>Mü.5.B.4. Müzikteki ses yüksekliklerini dizek üzerinde gösterir. (§21-22)</p> <p>Mü.5.B.5. Müziklerde farklı bölümleri ritim çalgılarıyla ayırt eder. (§32-37)</p> <p>Mü.5.B.6. Müziklerde temel hız ve gürlük basamaklarını ayırt eder. (§38-42)</p> <p>Mü.5.B.7. Sesin oluşumunu açıklar. (§15-18)</p>	<p>Mü.5.C.1. Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder. (§56)</p> <p>Mü.5.C.2. Kendi oluşturduğu ritim kalıbını seslendirir. (§33-34)</p> <p>Mü.5.C.3. Müziklerdeki farklı bölümleri dansa dönüştürür. (§54-55)</p> <p>Mü.5.C.4. Müziklere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder. (§33-35)</p> <p>Mü.5.C.5. Farklı ritmik yapıdaki müziklere uygun hareket eder. (§61-63)</p> <p>Mü.5.C.6. Müzikle ilgili araştırma ve çalışmalarında bilişim teknolojilerinden yararlanır. (§66-68)</p>	<p>Mü.5.D.1. İstiklâl Marşı'nın tarihsel sürecini millî ve manevi değerlerle ilişkilendirir. (§10-14)</p> <p>Mü.5.D.2. Bireysel müzik arşivini oluşturur. (§65)</p> <p>Mü.5.D.3. Farklı türdeki müzikleri dinleyerek beğeni ve müzik kültürünü geliştirir. (§65)</p> <p>Mü.5.D.4. Atatürk'ün müziğe verdiği önemi araştırır. (§46-47)</p>

İlk baskısı 2018 yılı olan kitabın içeriği bakımından, kitabın toplamında 4 ünite yer almaktadır. Her ünite; dinleme ve söyleme, müziksel algı ve bilgilenme, müzikal yaratıcılık, müzik kültürü olmak üzere dört öğrenme alanına odaklanmıştır. Bunun yanında, her ünitenin en sonunda, "Neler Öğrendik" başlıklı bir bölüm bulunmakta ve öğrenciden, söz konusu üniteye öğrenilenleri uygulamaları istenmektedir. Ünite sonlarındaki ölçme soruları kazanımlar bazında incelendiğinde, hepsinin işlenen kazanımları ölçtüğü görülmektedir.

Birinci ünite yaklaşık olarak 18 sayfadır. Her üniteye olduğu gibi üniteye girişte birleşik iki sayfanın oluşturduğu perde-sayfa mevcuttur. Bu perde sayfada konular, neler öğrenileceği ve anahtar kelimeler yer almaktadır. 1. ünite İstiklâl Marşı ile ilgili bir bilgi kutucuğu ile başlamakta ve bilgilenme, dinleme ve yazma alıştırmaları ile devam etmekte, bunları da yazma ve söyleme alıştırmaları takip etmekte. Ardından sesin oluşumu ve emel müzik yazı ve öğelerinin öğretimi ve pekişmesine yönelik alıştırmalar ile bölüm sona ermektedir. Bir ünite okuma parçası ile, bir başkası bulmaca etkinliği ile başlamaktadır.

Kimi ünitelerde bulmacalar, kimilerinde ise bilgi kutucukları ve bilgi veren “Biliyor musun?” bölümleri bulunmaktadır. Beceri esaslı hazırlanmış olan kitapta çalma konusu dışındaki diğer becerilere yönelik etkinlik ve aktivitelere fazlasıyla yer verilmektedir. Bu açıdan bakıldığında kitabın programa uygun olduğu söylenebilir. Kaynakça bölümü hariç, toplam 78 sayfadan oluşan kitapta, bilinmeyen müzikal terimler için sözlük ve zevk eğitimi için ekstradan eklenmiş şarkılardan ve türkülerden oluşan bir dağarcık bölümü bulunmaktadır. Kitapta Barış Manço gibi Türk müziğinin önemli isimlerinin eserlerine yer verilmiş ve konuların başında yer alan “Bu Konuda Neler Biliyorum” bölümleri ile öğrenciler derse güdülenmiştir. Kitap, kazanımlar bazında incelendiğinde, 5. sınıfın bütün kazanımlarını karşıladığı görülmektedir. Kitapta her ünite teması için ayrı bir renk seçilmiş ve etkinlik künyeleri dahil olmak üzere tüm üniteye o renk hâkim olmuştur. Kitapta kullanılan etkinliklerin künyeleri “etkinliğin adı, etkinliğin amacı, araç ve öğeleri büyükçe ve anlaşılırdır. Nota ile ilk kez tanışan öğrencinin rahatça okuyabileceği gibidir. Fiziksel açıdan kitap ve sayfaları kalitelidir ve anlatım birçok görsel ile desteklenmiştir. Özetle kitabın çocukların giriş özelliklerini ve başarıya ulaştırılması beklenen kazanımları göz önüne alarak özenle işlediği ve özenle hazırlandığı tespit edilmiştir.

Tartışma

Program kılavuzunda öğretmenlerin sınıf içerisindeki rolleri; öğretmen ve öğrencilerden beklenen davranışlar açıklanmış, öğrencilerin müzikal beceri edinimine ilişkin 4. sınıftaki tüm yeterlilikleri gerçekleştirdikleri ve 5. sınıf için hazır oldukları varsayılmıştır. Öğrencilerin farkındalık ya da başarı

seviyeleri arasındaki farklılıklara bakılmaksızın, 23 standart kazanım belirlenerek bunların yıl sonuna kadar uygulanması talep edilmiştir.

Öğretmenlerin programın girdilerine dair görüşleri büsbütün olumsuz olmasa dahi, olumsuzu yakındır. Sınıflardaki ve okullardaki seviye farklılıkları öğretmenlerin en sık sözünü ettiği olumsuzluktur. Öğretmenler, öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyinin genel olarak düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenler bu seviye düşüklüğünün sebebine ilişkin, 4. sınıfta alınan müzik eğitiminin yetersiz oluşuna ve çocukların bu dersi alanın uzmanları ile işlemleri gerektiğine de vurgu yapmışlardır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, ilkokulda müzik dersine müzik öğretmenlerinin girmesi gerektiği sunulan öneriler arasındadır. Altun ve Uzuner’in (2018:12) bulguları bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Materyal özellikleri ile, programın zayıf yönlerine dair değerlendirmelere paralel biçimde, ders kitabının yetersiz olması, görsel işitsel materyal özelliği/CD olarak değerlendirilmiştir. Genel müzik eğitimi için ayrılan kaynaklar ve araç-gereçler müzik derslerinin kalitesini yükseltmektedir. Yine öğretmenlerin yarısı, öğrencilerini, düşük hazırbulunuşluk kategorisinde değerlendirirken; diğer yarısı yüksek hazırbulunuşluk, bireysel farklılıklar ve giriş özelliklerine etki eden faktörlere değinerek ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, ön bilgi eksikliği ve duyuşsal özelliklerin öğrenci giriş özelliklerini etkilediğinden söz etmiştir. Öğretmenlerin çeşitli sebeplerden ötürü dersin öneminin kavranmasında başarılı olamadığı, öğrencilerin motive olamadığı ve dersi takip edemediği, tahtaya yazmanın çok vakit aldığı, teorik bilgilerin soyutluğu

ve öğretmenlerin dersi öğretmen-merkezli bir şekilde işlemek zorunda kaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Fatih Projesi ile, okullara akıllı tahta ve bilişim destekli eğitim imkânı sağlanması, müzik dersi için müzik öğretmenlerini umutlandırmıştır. Ancak EBA (Eğitim Bilişim Ağı)'da da müzik dersine ilişkin yeterli içerik ve alıştırma mevcut olmadığından, müzik derslerinde bilişim destekli bir eğitim gerçekleştirilememektedir. Müzik öğretmenleri ile yapılan görüşmeler, program materyallerinin çocukları olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Özellikle öğretmenler, programda yer alan Orff çalgılarını (ksilofon, üçgen, davul vb.) derste kullanarak olumlu sonuçlara ulaşabilmektedir. Okulların fiziksel olanakları ve araç-gereç yetersizlikleri, ünite programını belirlenen süre içinde gerektiği gibi işlemede büyük sorunlara yol açmaktadır. Bu durum, Canbay'ın (2007:69) araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu konuda görüşmelere katılan öğretmenlerin eksikliğine en çok vurgu yaptığı materyal akıllı tahta olup, bu eksikliğin, öğretmenleri düz bir anlatıma ittiği sonucuna varılmıştır. Bu sonuç Gürgeç'in (2009:1), müzik derslerinde, yaygın olarak, 'aktarmacı' ya da 'edilgen' öğretim adı verilen geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanılması tespitini güçlendirmektedir. Diğer yandan sınıfların kalabalık oluşu, müzik ders saatinin yetersizliği gibi birtakım olumsuzluklar, öğrencilerin derse aktif katılımına engel teşkil edebilmektedir. Teknolojik gelişmeleri takip ederek çağdaş bir müzik öğretim yöntemi kullanmanın, öğrencinin dersi daha verimli ve aktif olarak geçirmesine imkân sağlayacağı ve bunun akademik başarıyı olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda materyal eksikliklerinin giderilmesi oldukça önemlidir. Şen ve Mert (2019:24) de, çalışmasında, müzik

öğretiminde teknoloji destekli materyallerin kullanımının öğrencilerin derse karşı ilgi ve isteğini artırdığını, müzik öğretim programında yer verilen teorik bilgilerin öğretimini kolaylaştırdığını ve öğretmenin zamanı etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmesine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bu veriler araştırmamızı destekler niteliktedir.

Yine Köroğlu'nun (2007:43) araştırması, 2007 müzik dersi öğretim programının girdi boyutuna ilişkin, programda yer verilen materyallerin öğrencileri olumlu yönde etkilediğini, fakat öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda donanım bakımından eksikliklerin söz konusu olduğunu göstermiştir.

Süreç değerlendirme boyutuna ilişkin olarak sürecin amaca uygun şekilde ilerlemesine ilişkin olumsuz ve kısmen olumlu görüşler bildirilmiştir. Bu görüşler programın içeriği ve içeriğe ayrılan sürenin zıtlığına işaret etmektedir. Bu bulgular gözlem ve doküman analizleriyle de desteklenmiştir. Öğretmenler teori ve pratik farkına işaret ederek, sürecin amaca uygun bir şekilde gerçekleşmediğinin, konuların eski sisteme göre işlendiğinin, sınavlar, ders kitabı, fiziksel olanakların sınırlılığı, sürenin kısıtlı oluşu, ders içeriğinin yoğunluğu vb. birçok unsurun, süreci verimsizleştirdiğinin altını çizmişlerdir. Program 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmakta olup, öğretmenler, sürece ilişkin eksikliklerin sorgulanmadığını ve bundan dolayı memnuniyetsizliklerini dile getirmişlerdir. Süreçte kullanılan yöntemler zaman ve materyal yetersizliği gibi nedenler yüzünden öğretmen merkezli yöntemlerdir. Yapılan gözlemlerle de sürecin öğrenciler ve öğretmenler açısından beklendiği gibi gerçekleşmediği ve yoğunluklu bir şekilde öğretmen merkezli olduğu görülmüştür. Araştırmaya dahil olan öğretmenlere göre, program

çerçevesindeki kazanımlara ayrılan süre yeterli değildir. Sınıfların kalabalıklığı, teorik konuların ağırlıklı olması ve müzik dersinin uygulamalı bir ders olması bu duruma yol açan sebepler arasındadır. Nacakçı (2010:363) programın uygulanmasında öğretmenlerin alt yapılarının yetersiz oluşuna, müzik dersi programı için bir ders kitabının bulunmamasına, öğretmenlerin yeni yaklaşımlara dayalı aktif öğrenme yöntemlerine yeterince başvurmadıklarına, programın öğretmen-merkezli geleneksel yöntemlerle uygulandığına ve öğretmenler tarafından yeterince anlaşılammış olduğuna dikkat çekmektedir. Müzikal etkinliklerin amacına uygun şekilde yürütülebilmesi için sınıf mevcudunun yüksek olmaması, müzik dersinin işlendiği sınıfların ders için uygun olması ve programda yer alan etkinliklerin gerçekleştirilebilmesi için haftalık müzik ders saatinin yeterli olması gerekmektedir. Araştırmanın sonuçları, bu bakımdan, Umuzdaş ve Levent'in (2012:61) ilköğretim müzik dersi süresinin ve müzik dersliklerinin fiziki koşullarının müzik öğretmenleri tarafından yetersiz bulunduğu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Araştırma sonucunda müzik öğretmenlerinin, programda yer alan kazanımları, müziği öğrenmek ve anlamak adına yetersiz bulunduğu anlaşılmıştır. Bu durumun başlıca sebepleri; programın çok detaylı olması, müfredatın uygulamadan ziyade teorik bilgiye dayandırılması, program kapsamında başta makamlar olmak üzere oldukça ağır konuların yer alıyor olması ve temel konulara yeterince ağırlık verilmiyor olmasıdır. Cesur (2012:95) da araştırmasının sonucunda; müzik dersi öğretim programının içeriğinin fazla kuramsal olduğu, müfredattaki konuların anlatılmasının öğrencileri dersten uzaklaştırdığı ve müzik dersini seçen

öğrencilerin sayısında azalma olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Bu bakımdan Cesur'un çalışması, bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Akkuzu ve Şen (2017:518) tarafından, 12. Sınıf müzik programı üzerine yürütülmüş araştırmanın sonuçları da süreç boyutuna dair, öğretmenlerin programda yer verilen müzikal bilgilerin öğrencilerin seviyesine göre olmadığı düşüncesinde olduğunu göstermiştir. Konuların üst bilgi seviyesinde dayalı olması, öğrencilerin ilkokuldan yetersiz birikimle gelmesi, okulun fiziki koşulları ve öğrenci profilinin söz konusu kazanımlar için uygun olmayışı Aksu'nun (2007:66) elde ettiği sonuçlarla da paralellik olarak, bu durumun sebepleri arasındadır. Araştırmanın sonuçları, solfej bilgisi bir yana, öğrencilerin notaların isimlerini dahi öğrenemediğini ortaya koymaktadır. Köroğlu'nun (2007:44) yürüttüğü araştırmanın sonucuna ise, 2006 yılı müzik programının süreç boyutuyla ilgili olarak, müzik öğretmenlerinin kazanımlara yönelik etkinlikleri yeterli gördüğü, ancak ders saatlerinin az oluşundan ötürü derslerin verimli bir biçimde işlenemediği anlaşılmıştır.

Müzik öğretiminde öğrencinin istek duymasını sağlamak mühim bir gerekliliktir. Programdan çıkarılan "Çalma" boyutu bu açıdan önem taşımaktadır. Yapılan görüşme ve gözlemlerin sonucunda, program için ayrılan sürede enstrüman çalmaya yönelik etkili bir eğitim verilemeyeceği aşikâr olsa da, öğrencilerin en çok istek duydukları konunun enstrüman çalmak ve müziğe aktif katılımı bu yolla gerçekleştirmek olduğu görülmüştür. Öğretmenler bugün artık öğretmenlerin inisiyatifine kalmış olan enstrüman eğitimi konusunda, programdaki makamlar gibi, ağır, 5. sınıf çocuğuna bir şey ifade etmeyen konular yerine çalma eğitiminin verilmesinin daha önemli ve derse güdüleyici olduğunda hem

fikirlerdir. Programa dahil olan makam öğretmenleri, öğrencilerin seviyeleri göz ardı edilmeden incelenmeli ve sadeleştirilmelidir.

Kısaca, sürecin hem öğrenci hem de öğretmenler için beklendiği şekilde gerçekleşmediği; programın ağırlığı, sürenin kısıtlılığı, materyal eksikliği, mevcut sınıf olanakları, öğrencilerin seviye farkları gibi. Birçok sorunun söz konusu olduğu anlaşılmıştır. Ardındaki felsefe, amaç ve kazandırılması hedeflenen beceriler açısından, 5. sınıf müzik eğitim programının faydalı bir program olduğu ifade edilebilir. Fakat, bütün olarak değerlendirildiğinde, programın girdi ve süreç boyutlarının birbiri ile örtüşmediği görülmektedir. İyi düzenlenmiş bir program kadar, uygun ve öğrenmeyi kolaylaştıracak materyalin kullanımı, nitelikli değerlendirme, öğretmen-öğrenci ilişkisi, veli-yönetici desteği, fiziksel ortam, teknolojinin aktif kullanılması gibi çok sayıda farklı unsur sürece etki etmektedir. Fakat programda bu hususlarda sınırlı bir gelişme gözlenmiştir.

1. Programın işleyişine dair öğretmen görüşlerine belli aralıklarla başvurulmalı, programın iyi işleyen ve aksayan yönleri saptanmalıdır.

2. Araştırmaya dahil olan müzik öğretmenlerinin, 1 saat olan haftalık ders süresinin yetersiz oluşuna yönelik görüşleri dikkate alınarak, ders saatleri artırılabilir.

3. Okullara kitap dışında da müzik dersi materyalleri (Orff çalgıları, Flashcardlar vb.) gönderilebilir. MEB, bünyesindeki müzik öğretmenlerinin gereksinim duyduğu müzik dersliği ve bu derslik için ihtiyaç duyulan piyano, projeksiyon, bilgisayar gibi materyallerin eksikliğini gidermeli ve bu konuda gerekli desteği sağlamalıdır.

4. Teorik olarak doğru fakat uygulanması ve ortama aktarılması

bakımından zor olduğu düşünülen hizmet içi eğitimlerin, gerçek sınıf ortamında ve gerçek ders süresinde, öğrencilerle birlikte gerçekleştirilmesi veya öğrencilerle birlikte yapılan uygulamaların video kaydı alınarak öğretmenler ile paylaşılması, kaydı tutulan örnek ders anlatımları ve uygulamalar üzerinden tartışılarak ve yorumlanarak ortama aktarılması önerilebilir.

5. Alınan görüşlerinden yola çıkarak, öğretmenlere belli bir çerçeve dahilinde kendi programlarını hazırlamaları ve programların esnekliği noktasında daha fazla özgürlük tanınabilir. Bunun yanında, öğretmenlerin ders kitabı veya kaynak kitap seçimini kendi öğrencilerinin seviyelerine göre seçmesine müsaade edilebilir. Böylece, başarı seviyesi düşük okullarda, durum biraz da olsa iyileştirilebilecek; seviyesi yüksek öğrencilerin diğer becerilerinin gelişimine yönelik daha fazla zaman ayrılabilir. Okul seviyeleri, olanaklar ve öğrenciler arasındaki farklar göz önünde bulundurularak yapılan düzenlemelerle, program; uygulanabilirlik sürdürülebilirlik ve kullanılabilirlik gibi kriterleri sağlayabilir.

6. Programda mevcut olan şarkılar yenilebilir, değişen toplumsal koşullara uygun ve çocukların da ilgisini çekecek güncel, öğrencilerin söylemekten zevk alacağı yeni şarkılar, program kapsamına alınabilir. Bu doğrultuda, hazırlanacak bir form aracılığıyla bilgi toplanıp, ihtiyaçlar doğrultusunda yeni şarkılar yapılabilir.

7. Programda yer alan makamsal bilgiler, öğrencilerin başarı seviyeleri göz önünde tutularak yeniden değerlendirilmelidir.

Etik Kurul Kararları

Kurum ad: Mardin İl Milli Eğitim

Müdürlüğü

Tarih: 19/06/2018

Sayı:26468960-044/22479

KAYNAKÇA

- Akkuzu D, Y., Şen Ü, S. (2017) *12. sınıf müzik dersi öğretim programının cipp “bağlam, girdi, süreç, ürün” modeline göre değerlendirilmesi*, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi
- Aksu, C. (2007). İlköğretim 8. sınıf müzik programının hedeflerine ulaşma düzeyinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Altun, Z, D., Uzuner, F, G, (2018) *Sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18 (3).
- Barış, D. ve Ece, A. (2007). “Cumhuriyet’ten günümüze toplumsal kültürel değişim sürecinde müzik ve müzik eğitimi”, Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, 10-15 Eylül 2007, Ankara/Türkiye.
- Canbay A. (2007). *Müzik öğretmenlerinin ilköğretim müzik dersi öğretim programına yaklaşım ve görüşleri*, Atatürk Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt.2, ss.15-29
- Cesur, D. (2012). Ortaöğretim müzik dersinin işlevselliği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İzmir.
- Demirel, Ö. (2007). Eğitimde Program Geliştirme, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erden M. A. (1995) Eğitimde program değerlendirme (*İkinci baskı*) Ankara: Pegem Personel Eğitim Merkezi Yayın, 12.
- Eşen, F. (2005) Eğitimin Sosyal Faydaları: Türkiye-ab Karşılaştırması, Milli Eğitim üç aylık eğitim ve sosyal bilimler dergisi, Yaz, Sayı:137
- Gürgen, E. T. (2009). Farklı Müzik Eğitimi Yöntemlerinin Öğrencilerin Müziksel Becerileri Üzerindeki Etkileri. Bildiriler – 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 23–25 Eylül 2009, OMÜ
- Kocabaş, A. (1993). 1986 Lise müzik dersi öğretim programının Ege Bölgesi’nde görevli müzik öğretmenlerinin görüşlerine ve çağdaş program geliştirme ilkelerine göre değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Koroğlu, G. N. (2013). İlköğretim ikinci kademedeki görev yapan müzik dersi öğretmenlerinin 2006 müzik dersi öğretim programı ile ilgili görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- T.C. M.E.B. Tebliğler Dergisi (1949). Lise 1. Sınıf Müzik Programı, 26 Eylül 1949, Sayı: 557. (Elektronik Sürüm), <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tue-m-sayilar/viewcategory/13-1949>
- MERT, E, ŞEN, Ü. S. (2019). İlköğretim 7. Sınıf Müzik Öğretiminde Teknoloji Destekli Materyal Kullanımının Akademik Başarıya Etkisi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23 (Özel Sayı) , 2113-2139.
- Nacakçı, Z. (2010). “Müzik Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri ve Programı Uygulama Yöntemlerinin Belirlenmesi”, Milli Eğitim Dergisi, 39 (185), 353 – 364.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F.P. (2004) Curriculum foundations: principles and theory. Boston: Allyn and Bacon.

- Özdemir, S. M. (2009). *Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), 126-149.
- Patton, M.Q. (2002) *Qualitative research and evaluation methods (Third edition)*. Thousand Oaks, California: Sage Publishing
- Popham, W.J. (1993). *Educational evaluation*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Ryan, G.W. & Bernard, H.R. (2000) “Data Management and Analysing Methods”, *Handbook of Qualitative Research* (Editör: Denzin and Y. Lincoln), (2.basım), 768-802, Sage Yayıncılık, Thousand Oaks. CA.
- Stufflebeam, D.L. (1983) *The CIPP Model for Program Evaluation*. In: Madaus, F.F., Scriven, M. and Stufflebeam D.L., Eds., *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, Kluwer, Norwell, 117-141.
- Şen, Ü. S. (2011). *Müzik öğretiminde bilgisayar destekli programlı öğretim yönteminin etkililiği (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Uçan, A. (1989). *Ülkemizde Müzik Öğretimine Genel Bir Bakış, (Bildiri), Ortaöğretim Kurumlarında Müzik Eğitimi ve Sorunları*, 3-43, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi (Temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar)*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (2002). *Türkiye’de Çağdaş Sanat Eğitiminde Öğretmen Yetiştirme Süreci ve Başlıca Yapılanmalar*. Gazi Üniversitesi “1. Sanat Eğitimi Sempozyumu.” Ankara, s.1-23
- Umuzdaş, S. ve Levent, A. (2012). *Müzik öğretmenlerinin ilköğretim müzik dersi işleyişine yönelik görüşleri*. YTÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1), 56-73.
- Ünal, F. ve Ünal, M. (2010). *Türkiye’de Ortaöğretim Programlarının Gelişimi, Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 110-125.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Beşinci baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Purpose and significance.

The aim of this study is to evaluate the 5th grade music curriculum which was accepted in 2017 and started to be implemented in 2018-2019 academic year according to Stufflebeam's CIPP model. In this context, it is aimed to find answers to the research questions aiming to examine the research problem in certain aspects.

The student first meets the music teacher in the 5th grade and the foundation of music education is laid here. A strong and qualified music education is expected to influence and support the success of the student in the educational institutions that he / she will continue in the future. The aim of this research is to assess the teachers' views about the 5th grade music curriculum which was put into practice in 2017, to identify the deficiencies or misapplications of the program and to make suggestions for the elimination of these deficiencies or mistakes. This study, which was designed according to the constructivist approach and which has been implemented for 1 year,

is important in terms of contributing to the insufficient feedback about the elementary music curriculum. until now of a music education program in Turkey due to the absence of any research judged by a comprehensive model carries the distinction of being the first in the area.

Methodology. In this study, which aims to get the opinions of 5th grade music teachers for the 5th grade music lesson curriculum which was prepared in 2017 and put into practice in 2017-2018, it was aimed to conduct a holistic program evaluation study by using qualitative research methods, interview, observation and document analysis used. 10 music teachers working in Mardin participated in the research. Teachers' opinions about the program were collected through a semi-structured interview form. The interview form was developed by the researcher within the framework of the CIPP assessment model and developed for the CIPP assessment model of Stufflebeam. In the process of developing the interview form, first of all, the relevant literature review was conducted and an interview form consisting of 3 sections (personal information, input and process) and 7 questions was developed by using CIPP questionnaire forms in the literature. The interview form prepared was presented to the opinions of two faculty members who are experts in the fields of music education and training programs and teaching in terms of content and suitability and examined in terms of scope validity. At the same time; Since interviews, observations and document analysis are performed, the data is diversified. Therefore, the results of

the interviews were supported by observation and document analysis. While preparing the program evaluation plan, firstly, the literature application on the subject was examined and the program application was examined. The matrix prepared by Stufflebeam on the purpose, method and techniques that can be used for the purpose of being an example to the model studies was examined and qualitative measurement tools to be used in this research were developed. Part of the interviews conducted individually were recorded with the voice recorder, and part of the interviews were recorded with the technique of taking notes. The interviews were digitized and edited as a Word document and interpreted with content analysis. Data analysis was started by reading the interview form which was transcribed in three columns several times by the researcher and trying to make inferences from the whole text. At the far left of the column are the research questions, in the middle part the interview data, to the right are the codes and categories. The sentences, which were transferred to the manuscript by taking notes, were analyzed word by word and key concepts were coded and marked with colored pencils. Based on the codes, the categories that could explain the data in a general framework were reached and the themes that gather the codes under certain categories were found as umbrella concepts. The resulting themes were interpreted in the context of the input and process phase of the Stufflebeam Assessment Model.

Findings. Based on the data on the input and process dimensions of the program: it

was found that the program did not take into account the input characteristics of the students and that the materials presented to implement the program were insufficient. Based on the data on the input and process dimensions of the program: It was found that the program for input evaluation did not take into account the input characteristics of the students and the materials presented to implement the program were insufficient. As for process evaluation: it was found that teachers experienced problems related to the time allocated to gains and that they used traditional methods of decks due to time-based problems.

Discussion and Conclusion. In the program guide, the roles of teachers in the classroom; The expected behaviors from the teachers and students were explained and it was assumed that the students fulfilled all the qualifications related to musical skill acquisition in the 4th grade and they were ready for the 5th grade. Regardless of the differences between students' level of awareness or achievement, 23 standard achievements were identified and requested to be implemented by the end of the year. Teachers' views on the program's inputs are close to negative, even if not entirely negative. Level differences in classrooms and schools are the most frequently mentioned negativity of teachers. The teachers stated that the level of readiness of their students was generally low. At the same time, teachers stressed that the reason for this low level was the lack of music education in the 4th grade and that the children should take this course together with the experts in the field. In line with the

opinions of the teachers participating in the interview, it is suggested that music teachers should attend the music lesson in primary school. Altun and Uzuner's (2018:12) findings support the findings of this study.

The methods used in the process are teacher-centered for reasons such as lack of time and material. According to the observations, it was observed that the process was not realized as expected for the students and teachers and that it was intensely teacher-centered. According to the teachers involved in the research, the time allocated to the gains within the program is not sufficient. The crowds of the classes, the emphasis on theoretical issues and the fact that the music course is a practical course are among the reasons that lead to this situation. Nacakçı (2010: 363) points out that the infrastructure of teachers is insufficient in the implementation of the program, that there is not a textbook for the music lesson program, that teachers do not apply to active learning methods based on new approaches, that the program is implemented with traditional teacher-centered methods and that it is not understood enough by teachers. In order for the musical activities to be carried out in accordance with the purpose, the class size should not be high, the classes in which the music course is taught should be suitable for the course and the weekly music lesson hours should be sufficient for the activities in the program to be realized. In this respect, the results of the study are similar to those of Umuzdaş and Levent (2012:61) in which the duration of elementary music lessons and the physical conditions of music

classrooms were found to be insufficient by the music teachers. In music teaching, it is an important requirement to ensure that the student feels the desire. The "Playback" dimension extracted from the program is important in this respect. As a result of the interviews and observations, although it is clear that no effective training can be provided in the time allocated for the program, it is seen that the most desired subject of the students is to play instruments and to actively participate in music. Teachers today agree that it is more important and motivating to teach the subject of instrument education, which is now up to teachers' discretion, rather than to heavy, 5th grade children who do not mean anything, like the authorities in the program. The doctrine of authority included in the program should be examined and simplified without disregarding the students' levels.

In short, the process is not as expected for both students and teachers; weight of the program, limitation of time, lack of material, available classroom facilities, level differences of students. many problems. It can be stated that the 5th grade music education program is a useful program in terms of the philosophy behind it, the aims and the skills that are aimed to be gained. However, when evaluated as a whole, it is seen that the dimensions of the program do not overlap. It can be said that there is a process suitable for inputs and an evaluation suitable for this process.

As well as a well-organized program, many different factors such as the use of appropriate and facilitating learning,

quality assessment, teacher-student relationship, parent-administrator support, physical environment, and active use of technology affect the process. However, limited progress has been observed in these issues in the programs.

OSMAN HAMDİ BEY'İN TABLOLARINDA TEKSTİL YAKLAŞIMLAR VE DÖNEMİN KADIN GİYİM FORMLARININ YANSIMALARI

Textile Approaches in Osman Hamdi Bey's Paintings and Reflections of Women's
Clothing Forms of the Period

<http://eoi.citefactor.org/10.11243/ijhar.06.01.002>

Dr. Öğr. Üyesi Nazan OSKAY

Orcid: 0000-0002-3704-5945 ♦ Van YYÜ Güzel Sanatlar Fakültesi Öğretim Üyesi

♦ nazan_oskay@hotmail.com

ARTICLE INFO

Submit Date : 20.08.2020
Firs Revision : 01.11.2020
Last Revision : 26.01.2021
Accept Data : 10.02.2021

Anahtar Kelimeler

Kültür, Osman Hamdi Bey,
Kadın, Tekstil, Giysi.

Keywords

Culture, Osman Hamdi Bey,
Woman, Textile, Clothes.

Reference

Oskay, N (2021). Osman Hamdi
Bey'in Tablolarında Tekstil
Yaklaşımlar Ve Dönemin Kadın
Giyim Formlarının
Yansımaları.. *Uluslararası İnsan
ve Sanat Araştırmaları Dergisi*,
6(1): 37-54.



Özet

Araştırma Makalesi ♦ Research Article

Her toplumun kendine özgü kültürel özelliklerini barındıran giyim tarzı düşünüldüğünde giysiler; araştırmalarda, kullanıldıkları çağın kültürel ve siyasal şartlarına göre şekil aldığından önemli bir referans noktası olarak görülmektedir. Bu bağlamda 19. yüzyıl Osmanlı Dönemi'nde reformlarla birlikte yaşanan dönüşümün en iyi göstergelerinden biri olarak da giyimden bahsedilebilir. Osmanlı toplumsal yapısında modernleşme, kadının kamusal alanda görünürlüğüne büyük ölçüde izin vermemiş olsa da Tanzimat ile birlikte durum değişmiş, Osmanlı kadını Avrupa modasında yaşanan gelişmeleri yakından takip etmiştir.

Kültürel kodların önemli aktarıcısı olan tekstil ve onun ürünü olan giysiler, sanatçıların da ilgi odağı olmuştur. Özellikle resim alanında yapılmış olan çalışmalarda tekstil ve giysinin kültürel öğeler olarak büyük ölçüde kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda çok yönlü kişiliğiyle 19. yüzyıl Osmanlı Dönemi'ne damgasını vuran Osman Hamdi Bey'in resimleri de dönemin kültürel izlerini aktarması açısından önemlidir.

Resimlerinde Doğu kültürüne dair her türlü detayı ustalıkla ele alan Osman Hamdi Bey'in yapıtlarında, gözlem ve belgeye dayalı bir anlayış hâkimdir. Bu yönüyle Avrupalı oryantalist ressamardan ayrılan sanatçı, Osmanlı sanat ve kültürüne büyük katkı sağlamıştır. Avrupalı oryantalistlerin Doğu'yu küçümseyen tutumlarından farklı olarak eserlerinde erotizm ve çıplaklık gibi unsurlardan kaçınan Hamdi, Oryantalizm teması eksenindeki figürlü kompozisyonlarında kendisini veya akrabalarını çoğunlukla Doğu kıyafetleri içinde resmetmiştir. Batılılaşma/Modernleşme düşüncesiyle sosyal hayata daha çok katılan Osmanlı toplumundaki kadınlarını, çalışmalarının çoğunda merkezde, birçok toplumsal değişimle birlikte ele alarak betimlemiştir. Bu nedenle Osman Hamdi'nin tablolarına bakıldığında dönemin kodları tekstil ve kadın giysisi detaylarında açıkça okunabilmektedir.

© 2020 The Author(s).

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Non-Commercial-No Derivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium provided the original work is properly cited and is not altered, transformed, or built upon in any way.

Literatür tarama verilerine dayanan bu çalışmada, tekstil ve tekstil ürünü olan giysinin kültürel boyutları ele alınmış ve 19. yüzyıl Osmanlı Dönemi'nin sosyal alanında yaşanan gelişmeler irdelenmeye çalışılmıştır. Makalede kültürel kimlikleşmenin maddileşmiş bir unsuru olan tekstil, Osmanlı Batılılaşma Dönemi'nin önemli bir sanatçısı olan Osman Hamdi Bey'in eserleri üzerinden değerlendirilmiştir. Osman Hamdi Bey'in resimlerine konu olan tekstil malzemesi ve giysi formu etkileşimi görsel örneklerle açıklanırken, bu etkileşimin kültürel kimlik ve bir ifade aracı olarak yorumlanması hedeflenmiştir.

Abstract

Considering the fact that each society has a clothing style incorporating its own unique cultural characteristics, clothing serves as an important reference showing how a society is shaped in line with the cultural and political conditions of its era. In this regard, clothing could be mentioned as one of the best indicators of the transformation that took place through the reforms in the 19th century Ottoman Period. Although the modernization in the Ottoman social structure did not allow women's visibility in the public sphere to a great extent, the Tanzimat era turned the scales, allowing the Ottoman women to closely follow the developments in the European fashion.

Textiles, which are an important carrier of cultural codes, and their outcomes the clothings, have also been the focus of attention of artists. It is seen that textiles and clothing were used to a great extent as cultural elements particularly in the painting works. In this context, the paintings of Osman Hamdi Bey, who left his mark on the 19th century Ottoman period with his multifaceted personality, are important in terms of conveying the cultural traces of the period.

The works of Osman Hamdi Bey, who skillfully addressed all kinds of details about the Eastern culture in his paintings, were dominated by an understanding based on observation and document. The artist, who distinguished himself from the European Orientalist painters in this respect, made significant contributions to the Ottoman art and culture. Unlike the dismissive attitudes of the European Orientalists towards the East, Osman Hamdi Bey, who avoided elements such as eroticism and nudity in his works, portrayed himself or his relatives mostly in eastern clothes in his figure

compositions with Orientalism theme. Placing the Ottoman women who were more involved in social life particularly with the idea of Westernization/Modernization at the center of most of his works, Osman Hamdi Bey depicted them by addressing them along with many social changes. For this reason, when looking at Osman Hamdi's paintings, the codes of the period can be decoded in the details of textiles and women's clothing.

Based on the literatural data, this study discussed the cultural dimensions of textiles and clothing, which is a textile product, and attempted to investigate the developments in the social domain in the 19th century Ottoman period. In the article, textile, which is a materialized element of cultural identity, was evaluated through the works of Osman Hamdi Bey, an important artist of the Ottoman Westernization period. While the interaction of textile material and clothing form, which were used in the paintings of Osman Hamdi Bey, were explained with visual examples, it was also aimed at interpreting this interaction as a means of cultural identity and expression.

Giriş

Kamusal alanı etkileyen belli bir sınıfsal algılama ve yaşam tarzının önemli bir aktarıcısı olan tekstil, tarih boyunca hem temel ihtiyaçlar düzeyinde hem de bireysel ya da toplumsal kimlik algılarını düzenlemede önemli bir olgu olmuştur. Günlük yaşamsal ihtiyaçları karşılama dışında tekstil, kullanıcının cinsiyetine, mesleğine, sosyal konumuna, dini inancına dair pek çok mesaj aktarabilmektedir. Örneğin toplumda erkekler cübbe, sarık; kadınlar çarşaf kullanımlarıyla, benimsedikleri dini ideolojiye bakış açılarını yansıtabilmektedir (Alıcı, 2019: 318).

Dönemin kültürel ve toplumsal özelliklerini yansıtmaları açısından kayda değer bir yere sahip olan tekstil, ressamlar tarafından da önemsenen bir görsel öğe olmuştur. Örneğin büyük ölçüde dini temaları işleyen Bizans duvar resimlerinde ana aktörler olan Azizler ve Ruhban sınıfı,

özel kıyafetleriyle sunulmaktadır. Kumaş ve halı gibi tekstil ürünlerinin en çarpıcı betimlemeleri, Rönesans resminde görülmektedir. Rönesans dönemi resimlerinde kumaş kıvrımlarını, kumaşın yumuşaklık ve akıcılığını betimleyebilmek, bir ustalık kriteri olarak kabul edilmiştir. Örneğin, Kuzey Rönesans'ının önemli temsilcilerinden Jan Van Eyck'ın "Arnolfini'nin Evlenmesi" isimli resmi incelendiğinde, kumaşın dokusu ile yerde kullanılan halının fotoğrafik gerçeklikle çalışıldığı görülmektedir. Kuşkusuz bu resimde kumaş ve giysi formu, büyük ölçüde dönemin renk, desen, doku, kalıp, dikim gibi özellikleriyle kullanıcıya dair pek çok anlamı da aktarmaktadır.

Tarihsel süreçte, ait olduğu zaman diliminin kültürel özelliklerini yansıtan tekstil ve giysi, Türk Resim Sanatı'nın gelişiminde önemli katkıları olan Osman Hamdi'nin resimlerinde önemli bir göstergeye dönüşmüştür. Bu nedenle desen, renk, kumaş gibi unsurları, en ince detayına kadar ele alan Osman Hamdi'nin eserleri, dönemin önemli belgeleri arasında kabul edilmektedir. Sanatçının özellikle kadın giyim formu ve kadının resmedildiği mekânlar ile kurduğu ilişki göz önüne alındığında, giysi modasının değişimine paralel, kadınları aktif olarak toplumsal hayat içinde göstermesi dikkat çekmektedir.

Çalışma kapsamında Osman Hamdi Bey'in eserlerinde kültürel kimlik göstergesinin sembolik bir aracı olan tekstil ve kadın giysisinin biçimsel olarak ele alındığı yapıtlara dikkat çekip bu kapsamda kadın, tekstil ve giysi arasındaki ilişki ve bu ilişkinin kültürel yansımaları incelenecektir.

1. Tekstil ve Giyimin Kültürel Dili

"Kültür" sözcüğü oldukça uzun ve ilginç bir tarihe sahiptir. Sözcük, *cultura*'dan gelmektedir. Fransa'da 17. yüzyıla kadar

ekin anlamında kullanılmıştır. İlk kez Voltaire, *culture* sözcüğünü, insan zekâsının oluşumu, gelişimi, geliştirilmesi ve yüceltilmesi anlamında ele almıştır. Kavram buradan Almanca'ya ve Etnolog G. Klemm (1843-529) tarafından uygarlık ve kültürel evrimin karşılığı olarak tarihe geçmiştir (Güvenç, 2011: 122).

Kapsamlı bir etimolojiye sahip olan bu kavram, birçok düşünür tarafından çeşitli şekillerde ele alınmıştır. Doğanın yarattıklarına karşılık insanoğlunun yarattığı herşey (Güvenç, 2011: 123) olarak nitelendirilen kültür, toplumların düşüncelerini, sözlerini, yaptıklarını, geleneklerini, dillerini, materyallerini, tutumlarını, hislerini vb. kapsamaktadır (Czinkota, Ronkainen, Moffett ve Moynihan, 2001: 32). En geniş tanımıyla da bilgiyi, sanatı, ahlâkı, örf ve âdetleri, insanın içinde yaşadığı toplumdan kazandığı bütün kabiliyet ve alışkanlıkları kapsayan kültür, atalardan miras bırakılan maddi-manevi değerler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Kafesoğlu, 1992: 15). Bu doğrultuda çeşitli coğrafi bölgelerde ve yörelerde, farklı etnik kökenli uluslarca yapılmakta olan ürünlere tarih boyutu da eklenince kültür varlıklarının ne kadar zengin olduğu gözler önüne serilmektedir (Barışta'dan akt. Koca, Koç ve Vural, 2007: 795).

Trompenaars, kültürün ne anlama geldiğini anlatabilmek için onu bir soğanın katmanlarına benzetmiştir. Dıştaki katman; yani gözlenebilir katman, insanların hangi kültürel öğelerle öncelikli olarak etkileşim içerisinde bulunduğunu gösterir. Bunlar gözlemlenilebilen giyim, yemek, dil ve yerleşim biçimi sayılmaktadır. Ortadaki katman, toplumların sahip olduğu norm ve değerleri ifade etmektedir. Soğanın en içteki kısmı ise diğer kültürler ile başarılı çalışmamızda anahtar işlevi görmektedir. Bu kısımda, toplum içerisinde evrim süreci ile oluşan birçok kural ve metod

bulunmaktadır. Toplumlar, yüz yüze geldikleri problemleri bu kurallar aracılığı ile çözmeye çalışırlar (Trompenaars, 1997: 42).

Trompenaars'ın tanımladığı kültür biçiminde, soğanın dış katmanının giyim, yemek, dil ve yerleşim biçimi gibi öğelerden oluştuğu görülmektedir. Burada özellikle insan bedeninin vazgeçilmez bir unsuru olan giysi ile birlikte, insanın yaşadığı mekânı çevreleyen tekstil malzemesi de kültürün dış katmanını oluşturan önemli bir öğe konumundadır.

İnsanoğlunun var olmasıyla birlikte hafızalarda önemli bir görsel bellek oluşturan tekstil ve giyim; toplumların sembolik anlatım gücünün de simgesidir. İnsanların yaşadığı coğrafyayı, mensup olduğu topluluğu, hangi dinden olduğunu anlamak, çoğu kez bu sembolik anlatım gücü ile mümkündür (Koca, vd., 2007: 797). Öte yandan sözsüz iletişimin veri kaynaklarını oluşturan ve kültürel kimliğin yansımaları olan tekstil ve bedeni doğrudan temsil eden giysi, farklı mekânlarda farklı görünümler içererek çoklu kimliklere ulaşmada da araç olmaktadır (Gençtürk Hızal, 2003: 67). Kültürel kimlikten izler taşıyan bu iki unsur, düşünsel mesajlar aktaran, estetik ve felsefi söylem üretebilen sembolik anlamlara da sahiptir (Haylamaz ve Kozbekçi Ayranpınar, 2019: 477). Osmanlı yaşantısını resimlerine konu edinen Gentile Bellini'nin "Oturun Kâtip" (Resim 1) isimli tablosu buna iyi bir örnektir.



Resim 1. Gentile Bellini, Oturan Kâtip, 1480

2. Resim-Tekstil Etkileşimi ve Avrupa Resim Sanatında Tekstilin Görsel Eleman Olarak Kullanımı

Başlangıcı asırlar öncesine dayansa da özellikle Orta Çağ Avrupa'sında popüler olan resim ve tekstil etkileşimi, daha çok Avrupa'da resim sanatıyla paralel bir ilerleme kaydeden tapestry sanatında kendisini göstermiştir. Avrupa ülkelerindeki atölyelerde ve evlerde dokunan tapestry ise fresko ve mozaik gibi uzun süre kalıcılığını koruyamayan resim tekniklerine alternatif olarak geliştirilmiştir. Öte yandan bu dönem resimlerine Hıristiyanlığın kabul edilmesiyle birlikte kutsal sayılan kişi ve olaylar, İncil'den sahneler ve savaş tasvirlerinin konu edilmesi, daha sonra resim-tekstil etkileşiminde simgesel anlatım gücünü de zirveye taşımıştır. Çünkü tekstil, geçmişten günümüze üretildiği toplumların kültürlerini yansıtan önemli bir sanat dalıdır ve her zaman resim sanatında bütünleyici bir unsur olarak kullanılmıştır.

Her toplumun kültürel tarihine dair izler taşıyan tekstil ve giysi, Anadolu medeniyetine dair de pek çok bilgi vermektedir. Bu doğrultuda Avrupa ressamlarının eserlerinde Anadolu kültürüne özgü öğelere yer vermesi adeta tarihi bir belge niteliği taşımaktadır. Ancak

bazı yüzyıllara ait hemen hemen hiç bir eser günümüze kadar gelememiştir. Özellikle de 15 ve 16. yüzyıllara ait Türk dokumalarından elimizde az sayıda eser mevcuttur. Anadolu halı sanatı ise dönemin ünlü ressamlarının tablolarından gözlemlenebilmektedir. Çünkü o dönemde pek çok yabancı ressam, tablolarının kompozisyonlarını Anadolu halılarıyla tamamlamıştır (Aytaç, 2007: 206; Güzel, 2010: 23, 26-28).

15. yüzyılın ikinci yarısında, Avrupalı İtalyan, Flaman ve Alman ressamların tablolarında Selçuklu ve Osmanlı halılarının desenlerini hatırlatan halılar görülmektedir (Yetkin, 1964: 206; Güzel, 2017: 19). Hans Holbein, bu halıları tablolarında sık kullanarak dönemin dokumaları hakkında bilgi edinmemize yardımcı olmuştur. Ayrıca İtalyan Lorenzo Lotto tarafından da sıkça kullanılan Anadolu halıları, literatüre "Lotto Halıları" adıyla geçmiştir.

Hans Memling'den yola çıkarak Memling Halıları, Giovanni ve Gentile Bellini'den yola çıkarak Bellini halıları, Carlo Crivelli'den yola çıkarak Crivelli Halıları, Lorenzo Lotto'dan yola çıkarak Lotto Halıları, Hans Holbein'den yola çıkarak Holbein Halıları olarak belirlenen bu terminoloji, bugün de sınıflama açısından kullanılmaktadır. Bu terminoloji içinde şüphesiz en meşhur olanları Lotto ve özellikle Holbein halılarıdır. Avrupa'da yürütülen halı araştırmalarının en başlarında, yapılan bir gruplamaya yardımcı olmak amacıyla Holbein'in bir resminde yer alan halıya adının verilmesi, diğer düzeltilmesi gereken benzerleri gibi terminolojiye yerleştikten itibaren halen kullanılmaya devam etmektedir (İnalçık, Renda, 2004: 798-805).

Rönesans döneminin yetkin ve üretken ressamlarından olan Genç Hans Holbein de

resimlerinde sıklıkla Anadolu kültürüne ait öğelere yer vermiştir. Ressamın, Resim 2'deki "Elçiler" adlı tablosunda ağır goblen perde, parlak saten kumaş ve örtü olarak kullanılan halı, fotoğraflık gerçeklikle sunulmuştur. Kuşkusuz Doğu etkisi ile dikkat çeken bu halının renk, motif ve kompozisyon özelliklerinden dolayı Bergama yöresine ait olduğu düşünülmektedir. Ayrıca yurt dışından getirildiği için elçilerin görevlendirildikleri bölgelerin kültürlerinden etkilendiği de anlaşılmaktadır.



Resim 2. Hans Holbein, Elçiler, 1533, National Galer, Londra.

Avrupa resim sanatında birçok sanatçının ilgi odağı olan Holbein ve Lotto halıları, söz konusu sanatçıların birçok çalışmasında karşımıza çıkmaktadır.

Avrupa'da büyük ilgi gören ve ressamların adıyla ünlenen Holbein ve Lotto halılarının diğerlerinden ayrı tutulmasının nedeni ise hiçbir halı grubunun, sonradan Lotto halıları olarak gruplandırılan grupla birlikte Holbein halıları kadar çok sayıda karşımıza çıkmamasıdır. Holbein halılarının bir diğer çeşitlemesi olarak kabul edilen Lotto grubuna bu ad, yine eserlerinde çokça yer aldığı görülen İtalyan ressam Lorenzo Lotto'dan dolayı yakıştırılmıştır (İnalçık, Renda, 2004: 805).



Resim 3. Lorenzo Lotto St. Anthony'nin Sadakaları, Giovanni Paolo Kilisesi Altar Resmi, 1542, National Galer, Londra.

Lorenzo'nun Resim 3'te görülen "The Alms of St. Anthony" (Anthony'nin Sadakaları) isimli çalışmasında bütün detayları ile resmettiği halının da 16. yüzyıl Uşak halısı olduğu görülmektedir.

Avrupa sanatında tamamlayıcı bir unsur haline gelen Anadolu halıları, çoğunlukla Holbein ve Lorenzo ismiyle karşımıza çıksa da diğer birçok ressamında ilgi odağında olmuştur. Albrecht Dürer, Carpaccio, Crivelli, Memling gibi pek çok ünlü ressamın eserlerinde sıkça tasvir ettiği ve Avrupa'da bu ressamların adıyla tanınan bir gelenek başlamıştır (Aktepe, 2013: 178)

Rönesans döneminin bir diğer önemli sanatçısı Flaman Hans Memling'dir. Resim 4'te görülen kompozisyonun tamamlayıcı unsuru, yine Anadolu kültürüne ait bir halı olmuştur. Halının tasarımsal özelliklerinden dolayı 16. yüzyıla ait Konya halısı olduğu anlaşılmaktadır (Aytaç, 2007: 212).



Resim 4. Hans Memling, Çiçekli Natürmort, 1485, Bornemisza Müzesi, Madrid.

14., 15. ve 16. yüzyıl dönemlerinde Avrupalı ressamlar tarafından tablolara aktarılan Anadolu kültürüne ait bu tekstil ürünleri, Anadolu'nun dokuma kültürünün geleceğe taşınması ve yerli dokuma kültürüne yol gösterici bir ışık tutması açısından önemli birer tarihi belge niteliğindedir.

Rönesans döneminde bu şekilde sıklıkla görülen Anadolu kültürü tekstil öğelerine, zamanla Oryantalist kadın giysi biçimi de dâhil olmuştur. İnsan bedenini koruma ihtiyacından doğan giysi, böylelikle insanın doğal çevresine dönüşmüştür. Ayrıca ülkenin coğrafi konumu, ekonomisi, toplumsal yapısı ve erotik etmenler bile onun biçimlenmesine önemli ölçüde katkıda bulunmuştur (Koca, vd., 2007: 797).

İnsanların inanç ve kültürel değerleriyle birlikte şekillenen giyim alışkanlıkları, zamanla toplumların birbirlerinden etkilenmesiyle de değişiklik göstermiştir. Bu bağlamda Osmanlı Dönemi giysilerine bakıldığında birçok ressamın ilgisini çeken, kadın giysileriyle birlikte giyside kullanılan kumaşlardır. Hatta kumaşlardaki desenlerde sanatçıların eserlerinde en ince ayrıntısına kadar betimlenmiştir. Özellikle 18. yüzyılda, Lale Devri ile birlikte başlayan Avrupa ile yoğunlaşan ilişkilere istinaden gönderilen elçiler ve İstanbul'da yaşayan bazı Avrupalı ressamlar, Osmanlı kadının giyim kültüründe yaşanan değişimi resimlerine yansıtmıştır.

Avrupalı sanatçılar için kapalı bir dünya olan haremdaki kadınların giyim-kuşamları da Batılı ressamların ve sanat tüketicilerinin en çok ilgisini çeken konulardan biri olmuştur (Deveci- Güzel; 2018: 4 vd.). Bunlardan Flaman asıllı Fransız ressam Jean-Baptiste Vanmour (1671-1731), diğer Oryantalist resamlardan farklı olarak Osmanlı kıyafetlerini gerçekçi bir biçimde betimlemiştir. Ayrıca tablolarında dönemsel olarak yaşanan gelişmeler paralelinde değişen kıyafet biçimlerinin resimlere yansması açıkça görülmektedir.



Resim 5. Jean Baptiste Van Mour, İç Mekânda Doğulu Kadın 1, Özel Koleksiyon, İstanbul.

Örneğin Van Mour'un, resim 5'te "İç Mekânda Doğulu Kadın" isimli çalışmasında 18.yüzyıl Osmanlı kadınının giyim biçimini gerçekçi bir üslupla doğrudan yansıttığı söylenilebilir.

3. Osmanlı'da Kadın Giyiminde Yaşanan Gelişmeler

Bir tekstil ürünü olan giysi, toplumların kültürel yaşamının bir işareti olup günümüze kadar farklı süreçlerden etkilenerek gelmiştir. Her toplumun kendine özgü yarattığı kıyafet, Nil kıyısı imparatorluklarında, Roma'da, kilisede ve daha birçok yerde sembol yüklü bir araç olup toplumsal statünün ve düzenin bir enstrümanı niteliğinde kullanılmıştır. Kıyafetin önemli işlevler yüklendiği toplumlardan biri de Osmanlı İmparatorluğu olmuştur (Aydın, 2018: 49).

Osmanlı Dönemi'nde erkek ve kadınlar için farklılık arz eden giysiler, Batılılaşma ile birlikte geleneksel ve modernin sentezi olarak görülmeye başlanmıştır. Özellikle kadın kıyafet biçimlerinin köklü değişimler yaşadığı bu dönemde modernleşme ile birlikte giyim, gündelik hayat kadar siyaset ve iktidar ilişkilerinin de bir nesnesine dönüşmüştür.

18. yüzyıl sonuna kadar Orta Asya giyim kültürünün devamı niteliğinde olan Osmanlı giyim geleneği, yüzyıllar boyu değişmeden devam etmiştir (Görünür 2011: 11). Bu gelenekte basit bir şekilde kesilen giysiler, bedene oturmayan, önden açık boy giysileri ile kaftanlardır. Kadın ve erkek giysileri biçim ve form bakımından neredeyse aynıdır. Bunlar kadınlar için üç etek entari, kaftan, şalvar, önlük, cepken, yelek ve erkekler için de şalvar, potur, göynek-gömlek, yelek, kaftan, cepken, camadan vb. giysilerdir (Şahin, 2016: 110).

Erkeklerle göre daha çeşitli bir giyim tarzına sahip olan kadınlar, dışarıda ve içeride farklı giyim biçimlerine maruz bırakılmıştır. Özellikle erkeklerin görmemesi için sokağa çıktıklarında ferace ve çarşaf gibi uzun ve kapalı giysi giyip yüzlerini de bir peçe ile örtmüşlerdir (Tez, 2008: 249). Çarşafın yanı sıra maşlah ve yeldirme, İstanbul kadınının benimsediği diğer bir giyim biçimi olmuştur (Özer, 2014: 343).

Osmanlı hükümdarı II. Mahmut Batılılaşma adına giyim alanında da birtakım yenilikler getirmiştir. Geleneksel giyimdeki farklılaşmada, kadının toplumsal yaşamda görünmesi ve giyim tarzı değişimi (Güzel, 2010: 35), erkek giyimindeki değişimden sonra gerçekleşmiştir. 19. yüzyılda Saray'dan başlayan hareketle değişen modayı giderek artan bir ilgiyle takip eden kadınlar, zamanla modanın arz-talep ilişkisinin birincil aktörü olarak belirmişlerdir (Şahin, 2016: 108).

Lale Devri'nin yaşandığı 18. yüzyıla gelindiğinde gerek giysilerin kesimlerinde gerekse kumaşların renk, desen, motif ve kompozisyon özelliklerinde değişimler meydana gelmiştir (Görünür, 2011: 17). Bu da Avrupa ile yaşanan siyasi ve kültürel alışverişin günden güne artmasıyla ilişkilidir. Böylece moda için uygun yeni kumaşlar ve giysiler, Osmanlı kadınlarının

üzerlerinde görülmeye başlamıştır. 19. yüzyıla gelindiğinde, eski tip giysileri genellikle yaşı büyük kadınlar tercih eder olmuştur. Bununla birlikte geleneğe uygun kesimli önden açık entariler yerine, boydan boya önü kapalı entariler popüler hale gelmiştir. Eski üç etek entari ile birlikte yeni gelişen iki etek entari eş zamanlı giyilmiştir. Özel gün giysisi olarak arkası kuyruklu, önü bele kadar açık ve bedene oturmayan, takma kollu tek parça "bindallı entari" moda olmuştur. Ev kıyafeti olarak da etek ve bluzdan oluşan ve vücuda oturan giysiler tercih edilmiştir (Görünür, 2011: 23).

19. yüzyıl sonlarına gelindiğinde ise giysiler tamamen Avrupa etkisine girmiştir. Bu dönem bluzlar, pens ve balenle vücuda oturtulup kabarık takma kollarla kullanılmıştır. Evaze kesimli ve parçalı biçilmekte olan eteklerin arkası, kısa ya da uzun bir kuyrukla tamamlanmıştır. Modaya uygun giysiler, terziye sipariş verilebildiği gibi hazır olarak da satın alınabilmektedir (Şahin, 2016: 112). Böylelikle II. Mahmut döneminde başlatılan yenilikler, daha sonra gelen sultanlarla da devam ettirilmiştir.

4. Osman Hamdi Bey'in Resimlerinde Tekstil Yaklaşımlar ve Kadın Giyim Formunun Yansımaları

Toplumlar arasında en hızlı ve kolay biçimde yayılma imkânı bulan "sanat"ın, kültürlerarası etkileşimin bir unsuru olarak zamanın şartlarına göre farklılıklar gösterdiği söylenilebilir. Bu bağlamda 19. yüzyıl Osmanlı sanat anlayışında da toplumun kültürel yapısındaki çeşitliliğe paralel, Batıdan gelen birtakım izleri görmek mümkündür. Osmanlı Devleti'nde Batı anlayışına yönelik resmin yerleşmesinde ise Osman Hamdi Bey'in eserlerinin büyük katkıları olmuştur.

Çok yönlü kişiliğiyle 19. yüzyılın kültürel yaşamına damgasını vurmuş olan ressam Osman Hamdi Bey'in Oryantalist bakış açısına sahip olduğu, Batılı Oryantalistlerin aksine Doğu dünyasının kültürel ve sanatsal yaşamını gerçekçi bir şekilde ele aldığı söylenilebilir. Çakır Phillip'in görüşü de bunu destekler niteliktedir. "Osman Hamdi Bey, Avrupalı'ya Şark'ın görmek istedikleri hayali yüzünü değil; gerçek yüzünü, kendi kültürel doğrularını gösterir" (Çakır Phillip, 2007: 122).

Osmanlı gelenekleri ve kültürüne çok önem veren Osman Hamdi Bey, eserlerinde günlük hayattan enstantanelere sıklıkla yer vermiştir. İşlediği temaları ince ayrıntılarıyla titiz bir şekilde ele alırken de Osmanlı kültürünün önemli unsurları olan tekstil ve giysi kompozisyonları ile resimlerine aktarmıştır. Oryantalizmin etkisindeki resimlerde yer alan tekstil öğeleri ise dönemin kültürel, sınıfsal yapısı ve alışkanlıkları hakkında bilgi veren birer tarihi belge niteliği taşımaktadır. Sanat tarihçisi Kıymet Giray'a göre (2009);

Oryantalist ressamın kendilerine ait gardropları vardır. Bu gardrop doğrudan doğruya resimlerinde kullanacakları Doğu giysilerini biriktirdikleri özel bir gardroptur. Bu Gerome'nin atölyesinde de böyledir. Osman Hamdi de kendisine atölyesinde böyle bir gardrop kurmuştur ve giydiği, kendi fotoğraflarına giydirdiği veya eşine giydirdiği kıyafetler gibi çeşitli tekstillerden oluşmaktadır¹.

Giray'ın ifadesinden de anlaşıldığı gibi sanatı, içinde bulunduğu toplumun kültürel değerlerinden ayrı düşünmek imkânsızdır. Bu

¹Semra Yetik'in Kıymet Giray ile yaptığı söyleşi, 2009, s.133

doğrultuda Osman Hamdi Bey'in resimlerinde, dönemin giyimine, mekân tekstillerine, yine tekstil ürünü olan giysi özelliklerini belirleyen ayrıntılara dair bilgilere rastlanılmaktadır.



Resim 6. Osman Hamdi, Kur'an Okuyan Kız, 1880.

Rengi, deseni ve dokusu ile bir tekstil ögesi olan kumaş, ressamın estetik görünümüne duyarlı algılarını cezbeden bir kullanım nesnesidir. Resimlerinde kumaş betimlemelerini de sık kullanan Osman Hamdi, resim 6'da da görüldüğü gibi "Kur'an Okuyan Kız" tablosunda, rahlenin önünde Kur'an okumakta olan bir kadın figürünü tasvir etmiştir. Mekân içerisinde Osmanlı'ya özgü geleneksel öğelerin yer aldığı eserin merkezindeki kadın figürünün üzerindeki entarinin de 19. yüzyıl Osmanlı kadın modasını yansıttığı söylenilebilir. İşlenmiş ipekli dokuma kumaştaki yapılan; dik yakaya sahip ve önü açık olan entarinin kenarları, oya ile süslenmiştir. Anadolu'ya özgü bir halı seccade üzerindeki kadının baş kısmında ise kırmızı renkli bir yemen bulunmaktadır. Dokumanın kısmen görünen kısımlarından Konya yöresine ait olduğu düşünülse de Osman Hamdi'nin kendine özgü bir tasarım yapmış olması da kuvvetle muhtemeldir. Eserde göze çarpan

bir diğer tekstil ögesi ise rahle üzerinde yer alan ince kumaştaki dokunmuş örtüdür. Özetle, bütün geleneksel kültür öğelerinin tamamlayıcı unsuru olan tekstil ve giysi formunun izlerini taşıyan bu eser, dönemin en belirgin özelliklerini yansıtmaktadır.

19. yüzyıl Tanzimat Dönemi giysilerinde de genellikle iç mekân ve dış mekân kullanımlarına bağlı olarak farklı giysi özellikleri göze çarpmaktadır. Dışarıda çoğunlukla hotoz² olarak isimlendirilen başlık, üzerinde ince bir kumaş ile baş ve yüz kısmını kapatan iki parça yaşmak kullanılırken, iç mekânda sadece başı hafif kapatan bir örtü tercih edilmiştir.



Resim 7. Osman Hamdi, Türbe Ziyaretinde İki Genç Kız, 1890.

Osman Hamdi Bey'in resim 7'de görülen "Türbe Ziyaretinde İki Genç Kız" isimli eseri, hocası Jean Leon Gerome'den esinlendiği düşünülen bir çalışmadır. Hamdi'nin fotoğraftan yardım alarak tamamladığı bu tablonun, birçok eserinde rastlanan mimari detaylara ilaveten halı, halı seccade ve kadın giysisi ile kompoze edildiği görülmektedir. Tekstil ve giysinin tamamlayıcı unsur olarak yer aldığı eser, dönemin kültürel özelliklerini yansımasıyla da dikkat çekmektedir. Eserin merkezinde yer alan sandukanın üzeri yeşil kumaştaki çeşitli dualarla işlenmiş puşide³ ile örtülmüştür. Puşidenin

² **Hotoz:** Kadınların süs için başlarına taktıkları çeşitli renk ve biçimlerde olan başlık türü.

³ **Puşide:** Osmanlılarda mezar üzerine yerleştirilen, Arapça "kutu, sandık" anlamındaki sundûk kelimesinden gelen,

genellikle ahşap, mermer, taş veya çini kaplama sandukaları örtmek için kullanılan örtüleri ifade eder.

üzerinde ise kadife kumaştan dokunduğu tahmin edilen, altın sarısı iplikle işlenmiş farklı bir örtü görülmektedir. Dönemin âlimleri tarafından kullanılan sarık ise sandukanın ucuna yerleştirilmiştir. Sağda türbe ziyaretine gelen kadınların üzerinde durdukları dokuma, "halı taciri" tablosunda yer alan halıyla tamamen benzer bir dokumadır. Solda rahlenin zemininde bir Milas halısı görülmektedir (Bayraktaroğlu, 2011:175).

Birçok eserinde olduğu gibi Türbe Ziyaretinde İki Genç Kız Tablosu'nda da rahlenin üzerinin bir örtü ile tasvir edildiği gözlemlenmektedir. Kadınların giysileri incelendiğinde ise dönemin modası olan ve Osman Hamdi'nin birçok eserinde kullandığı vücuda oturan sarı renkli entariler görülmektedir. Bu entarilerin önü açık, kuyruk kısmı uzun tutulmuştur. Üzerinde buldukları halının rengi ile uyum içinde olan entarinin bir diğer tamamlayıcı unsuru da başı yarım şekilde örtmüş olan mavi ve sarı renkli yazmalardır.

Osman Hamdi'nin resim 6 ve 7'de yer alan kompozisyonuna bakıldığında giysiyi tamamlayıcı bir öge olarak kullandığı ve Batılı Oryantalist ressamın aksine, bilhassa kadınları dini mekânlarda oldukça modern giysilerle resmettiği dikkat çekmektedir.



Resim 8. Osman Hamdi, İki Müzisyen Kız, 1880.

Osman Hamdi Bey'in üslubundaki farklılık, Batılı Oryantalist ressamın

eserleriyle karşılaştırıldığında oldukça dikkat çekicidir. Kendisi çoğu Oryantalist ressamın aksine kadın figürlerini cinsel çağrışımları olmayan, daha çok bireysel kimliğe sahip, toplumdaki statü ve kendisinden emin yaklaşımları ile tuvallerine aktarmıştır. Ayrıca kadınların sosyal hayattaki varoluşlarını giysi biçimlerine de yansıtmıştır. Osman Hamdi Bey'in resim 8'deki "İki Müzisyen Kız" isimli eserinin merkezinde betimlenen iki kadın figüründe de bu yaklaşım görülmektedir. Öncelikle farklı müzik aletleri ile resmedilen kadınların buldukları zeminde ve sol taraflarında görülen merdivenlerin üzerinde farklı iki halı yer almaktadır. Bu halıların tasarım özellikleri dikkate alındığında Gördes ya da Kula yöresine ait olduğu düşünülse de sanatçının kendisine göre bir kompozisyon oluşturmuş olması da ihtimaldir. Resimde ayrıca oturur vaziyette elinde tef tutan kadının üzerinde, bele kadar vücuda oturan üç etek entari görülmektedir. Turkuaz rengindeki entarinin üzeri altın renginde işlemelerle bezenmiş, önü açık olan giysinin etrafı oyalarla süslenmiştir. Kadının başında ise aksesuar amaçlı, etrafı kırmızı oya ile zenginleştirilmiş bir yazma bulunmaktadır. Elinde tambur ile ayakta duran kadının üzerinde de alışılmışın dışında bir giysi tasarımı dikkat çekmektedir. Osmanlı kaftanı etkisinin görüldüğü üst giyside üzeri işlenmiş "V" yaka tunik görülmektedir. Batı etkisinin açık bir şekilde hissedildiği tuniğin kolları, Japon geleneksel giysisi olan kimono gibi bol tutularak kadının rahat hareket edeceği biçimde tasarlanmıştır. Alt kısımda da tunikle aynı kumaş özelliğine sahip bir şalvar bulunmaktadır. Yine baş kısmında giysiyle uyumlu, aksesuar amaçlı bir yemen kullanılmıştır.

Kadınların sanata duydukları ilgiyi vurgulayarak gerçekleştirilen bu eserde, Batılılaşmanın izleri iki kadın figürünün

bulunduğu mekân, uğraştıkları sanat ve üzerlerindeki giysi formlarıyla açık bir şekilde hissedilmektedir.



Resim 9. Osman Hamdi, Mihrap (Tekvin veya Yaradılış), 1901.

Osman Hamdi Bey'in bir diğer önemli çalışması olan kadın temasını işlediği "Mihrap" ya da az bilinen adıyla "Tekvin veya Yaradılış" tablosu, bugüne kadar birçok tartışmayı da beraberinde getirmiştir. Metaforik bir anlam barındıran eserde, kadın figürü diğer eserlerde olduğu gibi merkeze yerleştirilmiştir. Hamile bir kadını rahle üzerinde otururken gösteren resimdeki kadının ayakları altında, dağılmış halde yerleştirilmiş, farklı Doğu dinlerine ait kitaplar görülmektedir. Osman Hamdi'nin bu tabloda annelik olarak kadınlığı, dinin ve dogmanın üzerinde bir yere koymak istediği belirtilmektedir (Erişti, 2015: 72). Mustafa Cezar da bu tabloda; saygı duyulacak, önünde eğilecek gerçeğin kadın ve annelik olduğuna dikkat çekmektedir (Cezar, 1995: 370).

Osman Hamdi'nin hemen hemen bütün resimlerinde kadına atfettiği kutsallık, kuşkusuz Mihrap eserinde kompozisyonun merkezine yerleştirilen kadının giysisi üzerinden de anlaşılmaktadır. 19. yüzyıl Batılılaşma etkilerinin görüldüğü eserde Hamdi Bey, rahle üzerindeki kadını parlak

sarı renkte, vücudu saran üç etekli entari kullanarak ön plana çıkarmıştır. Özgüvenli, kendinden emin kadının duruşu, parlak sarı saten ya da ipekli kumaştan yapıldığı düşünülen işlemlerle süslü entari ile desteklenmiştir. Etek boyu uzun tutulan entarinin bu özelliği, kollara da uygulanmıştır. Dik yaka ve birit iliklerin kullanıldığı entarinin açık olan kenarları ise ipek kordonlardan üretilmiş oyalarla süslenmiştir. Ayrıca koyu renklerin kullanıldığı arka plandaki öğelerin içerisinde, giysinin güçlü ve parlak bir sarı renge sahip oluşu da resme ayrı bir nitelik kazandırmaktadır.

Eserde kullanılan diğer tekstil ögesi ise, Osman Hamdi'nin resimlerinde sıklıkla karşımıza çıkan dokumadır. Dini kitapların altında, Anadolu kültürünü yansıtan halı dokumanın, bitkisel motifli bir kompozisyona sahip olması, Batı Anadolu Bölgesi'ne ait bir halı olabileceğini düşündürmektedir. Ancak sanatçının bölgesel motiflerden esinlenip kurduğu kompozisyonlar doğrultusunda yeni bir düzenleme yapmış olması da ihtimaller arasındadır.

Batının uyguladığının aksine eserlerini, ülkenin kültür ve sanat değerlerine paralel bir anlayışla ele alan Osman Hamdi Bey, kullandığı değerleri sadece iç mekân ile sınırlı tutmamıştır. Aynı şekilde dönemin önemli kültürel özelliklerini yansıtan tekstil değerlerini, dış mekânda da en gerçekçi haliyle resimlerine aktarmıştır.



Resim 10. Osman Hamdi, Gezintide Kadınlar, 1887.

Modernleşmenin etkisi iç mekân giysilerinde olduğu gibi dış mekân giysilerine de net bir şekilde yansımıştır. Paris'i ve İstanbul'u iyi bilen Osman Hamdi Bey, modanın değişimlerini de yakından takip eden bir ressamdır. Hamdi Bey'in resim 10'daki "Gezintide Kadınlar" adlı tablosu, kadının toplumsal hayatta görünmesi ile birlikte 18. yüzyıl ortalarına kadar simgesel hale gelen çarşaftan ve yüzü (gözler hariç) tamamen kapatan peçeden uzaklaştığını göstermektedir. Avrupa modasına göre değişim gösteren feraceler, farklı ve canlı renklerde olup arka kısımları dönemin Avrupa modasına uygun vaziyette kabarık bırakılmıştır. Feracelerin açık olan kenarları ise çeşitli kordonlarla süslenince daha zarif bir etki sağlamıştır. Öte yandan ince bir kumaştan yapılan ve yüz örtüsü olarak kullanılan *yaşmak*, hotozun üzerinde kadının yüzünü eskiye göre daha görünür kılmıştır. Kırmızı, yeşil, açık sarı, mor ve siyah renkli kumaşlardan yapılan şemsiyeler ise 19. yüzyılın ikinci yarısının en gözde aksesuarları arasında feracelerin tamamlayıcısı olarak dikkat çekmiştir.



Resim 11. Osman Hamdi, İstanbul Hammefendisi, 1881.

Osman Hamdi Bey'in figürlü kompozisyonlarındaki çevre seçiminin ve üslubunun ortak bir kimlik taşıdığı ifade edilebilir. Sanatçının kullandığı objelerden

ve betimlediği mekânlardan Doğu kültürüne sahip çıkma ve bunu belgeleme arzusu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda tablolarında da tüm resimsel unsurlarla yaratılan zenginlik, zarafet ve ihtişam göze çarpmaktadır.

Ressamın resim 11'deki "İstanbul Hammefendisi" isimli bir başka eserinde, Batı modasını Doğu kültürü ile çatışmayacak bir biçimde sentezleyerek aydın bir Osmanlı kadınının tasvirini yaptığı görülmektedir. Bu şekilde geleneksel tekstil öğeleri ile modernleşmekte olan İstanbul kadını sade bir biçimde anlatılmaktadır. Resimdeki kadın figürü, üzerindeki ince kumaştan dikilen siyah renkli ferace ile oldukça zarif bir duruş sergilerken feracenin etek boyu kadar uzatılmış püsküllü yakası, dönemin giysilerine göre farklılığını göstermektedir. Ayrıca çalışmada feracenin tamamlayıcı unsuru olan yaşmak da aynı titizlikte resmedilmiştir. Nurettin Sevin bu kıyafeti aşağıdaki gibi tanımlamaktadır:

[...] uzun yakalı parlak feraceler, göğüsten bir iğne veya fiyongayla tutturulur, etekleri ve etrafı dantelle süslenirdi. Açık yakası göğüsten itibaren, omuzların biraz aşağısına doğru genişleyerek arkaya kıvrılır ve frak kuyruğu gibi yuvarlak kesilen alt kısmı yerden bir karış yukarda biterdi. Kısa kol, dantel eldiven, hele dantelli şemsiye şarttı.

Birçok yabancı ressamın tablosunda karşılaşılan "Doğunun lüksü" olan dokumalar (Bayraktaroğlu, 2011: 172), Osman Hamdi'de sıklıkla kompozisyonun tamamlayıcı öğesi olarak kullanılmıştır. Sanatçının, resim 11'de gerçeğe uygun bir şekilde betimlediği halının üzerindeki motif, desen ve renk özellikleri

incelendiğinde Kazak⁴ veya Çanakkale yöresine ait olduğu söylenebilir. Öte yandan kadın figürünün arkasına yerleştirilen ve görüntüsünden ipekli damask kumaşı anımsatan örtünün, Osmanlı saray mekânına ait bir perde olabileceği düşünülmektedir.

19. yüzyıl Osmanlı İmparatorluğu'nda yaşanan gelişmelerin, Osman Hamdi'nin tuvallerine aktardığı geleneksel öğelerden, sanatçının Oryantalist kimliğini nasıl kendine özgü bir biçime dönüştürdüğü açıkça görülmektedir.



Resim 12. Osman Hamdi, Çarşaflanan Kadınlar, 1881.

Osman Hamdi'nin yapıtlarında, kendi kültürel değerlerini Batıya anlatma isteği yanında modernleşmenin önemli bir basamağı olarak kadınların da ilerlemeye katıldığını gösterme çabası izlenmektedir. Bu da kadının toplumsal yaşamda farklı giyim biçimlerinden anlaşılacaktır. Gün içerisinde mekânsal farklılık ihtiva eden giysi tasvirlerinin en çarpıcı örneği Osman Hamdi'nin resim 12'deki "Çarşaflanan Kadınlar" isimli çalışmasında görülmektedir. Eserin merkezinde yer alan kadın figürlerinden diz çökmüş olan figürde, ressamın birçok çalışmasında sıklıkla kullandığı sarı işlemeli üç etek

entari görülmektedir. Bu iç mekân giysisinin bir diğer önemli parçası ise altta giyilen, entari ile uyumlu bir renkte olan şalvardır. Entarilerin kuyruk kısımlarının uzun tutulması ve bele kadar vücudu sarıyor olması, dönemin Avrupa kadın modasının bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Sarayın bir odasında resmedildiği düşünülen bu yapıtta, kadınların giysileri benzer yapıda olmasına rağmen, diz çökmüş vaziyette duran kadın figürünün dışarıya çıkmaya hazırlanıyor olması, mekânsal giyim farklılığını göstermesi açısından önemlidir. Çarşafın ve onun tamamlayıcı unsuru olan beyaz yaşmağın bir arada verilmiş olması, çarşaf ile aynı renkte olan peçenin kullanılmadığının bir göstergesidir.

Tabloda yalnızca giyim değil, dönemin önemli diğer tekstil unsurları da titizlikle ve detaylı bir şekilde verilmiştir. Örneğin kadınların üzerinde durduğu halının çeşitli bitkisel ve geometrik motiflerle kompoze edildiği görülmektedir. Renk ve motifler, İran (Güney Azerbaycan) halı tasvirini andırırsa da doğrudan hangi yöreye ait olduğu bilinmeyen dokumanın ressam tarafından tasarlanıp çizilmiş olabileceği de düşünülmektedir. Öte yandan el dokuması minderler, bükülmüş iplikten dokunan, Azerbaycan Milli Tarih Müzesi'nde bulunan, D.K.6101/E.op.4056 envanter numaralı kumaş (Resim 13'te görülen) ile neredeyse birebir benzerlik göstermesi oldukça dikkat çekicidir (Uzunöz, Aytaç ve Karaca, 2019:400).

⁴<https://www.msn.com/tr-tr/video/tv/osman-hamdi-beyin-istanbul-han%C4%B1mefendisi-tablosu-rekor-fiyata>

sat%C4%B1ld%C4%B1/vi-AAJgNnW (Erişim Tarihi: 10. 07. 2020)



Resim 13. Azerbaycan Milli Tarih Müzesi'nde bulunan, D.K.6101/E.op.4056 envanter numaralı kumaş

Zenginliğin bir sembolü olan altın rengi, Osmanlı sarayı için vazgeçilmez olmuştur. Hamdi Bey'in çok sayıda resminde kullandığı gibi resim 12'deki eserinin birçok yerinde de altın renginin kullanıldığı görülmektedir. İç mekân dekorasyonunun uyumlu bir şekilde resmedildiği eserdeki bir diğer önemli tekstil ögesi de altın varaklı koltuktur. Koltuğun döşemesinde ise turkuaz renginde, kadife kumaş üzerine altın renkli bitkisel işleme dikkat çekmektedir.

II. Meşrutiyet ise İstanbul'da yaşayan kadınların kıyafetlerinde büyük değişikliklerin yaşandığı bir dönem olmuştur. Bu dönemde hâlâ çarşaf ve peçe mevcut olmakla birlikte tesettüre dikkat etmeyen ve gösterişli giyinen kadınların sayısı da artış göstermiştir. Aslında Osmanlı Dönemi'nin Batılılaşma ya da modernleşme olarak isimlendirildiği bu dönem, ilerlemeye ve ilerleme doğrultusunda değişime vurgu yapmaktadır. Gelenekten değişime yönelen yeni mekânlar, yeni sanat anlayışı ve kıyafetler bu amaçla kullanılmıştır (Aydın, 2018: 52).

Kadınların da bu doğrultuda yaşadıkları değişim, Osman Hamdi'nin hemen hemen her eserinde sembolik olarak kullanılmıştır. Örneğin 19. yüzyılda ferace ile birlikte kullanılmaya başlanan çarşafın, kadını tümüyle örtmesinin bazı sakıncaları bulunduğundan II. Abdülhamit tarafından yasaklanmıştır. Kadını tepeden tırnağa örtmeyi hedef alan çarşaf ve peçe, Osman

Hamdi resimlerinde ise modernleşmenin izleri olarak yansıtılmıştır. Özellikle Hamdi Bey'in "Mimozalı Kadın" isimli eseri, Batılılaşma izlerini taşıyan en önemli yapıtı olarak değerlendirilebilir. Çünkü eser, dönemin bir kıyafet reformunu anlatması açısından birçok anlam ihtiva etmektedir.



Resim 14. Osman Hamdi, Mimozalı Kadın, 1906.

Dönemin modasında resim 14'te görülen "Mimozalı Kadın" çalışmasının merkezinde yer alan kadının, yüz bölgesinin açık bırakılmış olması, aslında kadının çarşaftan uzaklaştığını anlatmaktadır. Özellikle çarşafın altında görülen dantel giysi, Osmanlı kadın giyiminde yaşanan değişimi açık bir şekilde ifade etmektedir.

Sonuç

Kültürün sembolik temsillerine bakıldığında, tekstil ve tekstil ürünü olan giysinin önemli bir unsur olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Osmanlı'nın farklı dönemlerinde çeşitlilik gösteren tekstil ve giysi özellikleri de önemli kültürel kodlar barındırmaktadır.

Osmanlı döneminde kültürel bir unsur olarak tekstil ve özelinde kadın giysileri, Batılılaşma sürecine kadar benzer özellikler taşımıştır. Osmanlı'nın Batı'ya açıldığı 18. yüzyılda ise dönemin geleneksel değişimlerini temel çerçevede gösteren birincil kültürel unsurlar arasında tekstil ve

onun ürünü olan giysi formlarından söz edilmeye başlanmıştır.

Osmanlı'da kültürün önemli bir parçası olan geleneksel giyim kuşamda 19. yüzyılda ilk kez kadın figürünü kullanan Osman Hamdi'nin eserlerine bakmak, değişimin izleri açısından döneme ışık tutacak niteliktedir. Resimlerini çoğunlukla fotoğrafın olanaklarından yararlanarak gerçekleştiren Osman Hamdi Bey, dönemin gelişen felsefesine de bağlı olarak özellikle çalışmalarında Oryantalizm temasına ağırlık vermiştir. Bu doğrultuda Doğu anlayışını gerçekçi bir tarzda kompozisyonlarında kullanmıştır.

Yapılan bu araştırmada, Osman Hamdi'nin eserlerindeki anlatımlarından yararlanılarak kadın giyim kuşamı hakkında tamamlayıcı bilgilere ulaşılmıştır. Örneğin Hamdi'nin incelenen eserlerinden yola çıkıldığında; kesim özelliklerinden işleme tekniklerine, kumaş türlerinden tekstil malzemesine kadar yaşanan kültürel değişim hakkında detaylı bilgilere erişilebilmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda geleneksel Osmanlı kadın giyim biçiminin zamanla Avrupa modasına yerini bıraktığı söylenilebilir.

Dolayısıyla ressamın çalışmalarında figür kullanımı yanında mekânın niteliklerini detaylandırarak hassas bir incelik ve titizlikle aktarması, dönemin kültürel dinamiğiyle ilgili ipuçlarını yakalamamızı sağlamıştır. Özellikle kadın temalı çalışmalarda çok sayıda kültürel unsurun bir arada kullanıldığı görülmektedir. Batılı Oryentalist sanatçıların aksine Osman Hamdi'nin resimlerinde kadın, okuyan ve sanatla ilgilenen entelektüel birey olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum da sanatçının bakış açısında kadının artık sadece nesne değil kompozisyonun öznesi konumuna geldiğini bize göstermektedir.

Sonuç olarak; Osman Hamdi, Osmanlı toplumunun kültürel kimlik kodlarının yansımada en geniş verileri barındıran alanlardan tekstil malzemeleri ve giysi formlarını, dönemin kumaş, motif, desen, renk, teknik ve giysi modası detaylarıyla birlikte ustalıkla estetik öğeler olarak kullanmıştır. Osman Hamdi Bey'in eserlerindeki tekstil ve giysi birlikteliğine bakıldığında; Osmanlı'nın Batılılaşma sürecinde yaşadığı gelişime dair bir bellek oluşturduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca sunumlarında doğunun kültürel zenginliğini vurgulamak isteyerek görsel bir hafıza oluşturmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda dönemin geleneksel değerleri olan tekstil ve giysi değişimlerini yansıtan göstergeler üzerinden bakıldığında Osman Hamdi'nin sanat eserleri, bu kültürün evrensel olarak tanıtılmasına oldukça önemli bir katkı sağlamıştır.

Kaynakça

- Alıcı, B. (2019). Sinemada Dini İdeoloji Ekseninde Şapka ve Kıyafet İnkılabı'nın Sunumu: Mustafa ve Kubilay Örneği. H. Çiftçi (Ed.) *Yeni Yüzyılda İletişim Araştırmaları* İçinde. (ss. 289-321) Ankara: İksad Publishing House.
- Aktepe, Ş. (2013). *Oksidental Bakış Açısı İçinde Oryantalizmin Tekstil ve Modaya Yansıması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, R. (2018). Türk modernleşmesinde bir görünüm ve değişim temsili olarak kıyafet, *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(6), 48-70.
- Aytaç, A. (Eylül 2007). Türk Medeniyetinde Dokuma Kültürü ve Yabancı Resim Sanatı Üzerindeki Tarihsel Yeri, 38. *Icanas Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi Bildirileri*, İçinde (203-220. ss.). Ankara.

- Bayraktaroğlu, S. (2011). Osman Hamdi Bey'in Tablolarındaki Bazı Halı Tasvirleri ve Bu Halılardaki Motifin İrdelenmesi, *Vakıflar Dergisi*, 36, 171-185.
- Cezar, M. (1995). *Sanatta Batıya Açılış ve Osman Hamdi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Czinkota, M. R., 2001. *Global Business, Harcourt, Inc., 3. Edition*, Orlando: South-Western College Pub.
- Çakır Phillip, F. (2007). Şark'ın Gizemli Örtüleri, *P Dünya Sanatı Dergisi*, 44, 115-126.
- Deveci, M., Güzel. E. (2018). Grafik Tasarımında "Oryantalizm", *Turkish Studies International Congress on Social Sciences II (INCSOS 2018 Quds) Volume 13/15, Spring 2018*, 173-193.
- Erişti, Ö., C. (2015). Geç Dönem Osmanlı Resim Sanatında Kadın İmgesinin Temsili, *Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 2(2), 59-79.
- Gençtürk Hızal G., S. (2003). Bir iletişim biçimi olarak Moda: "Modusunun Sınırları, *İletişim Araştırmaları*, 1(1), 65-86.
- Güvenç, B. (2011). *İnsan ve Kültür*, İstanbul: Boyut Yayınları.
- Güzel, E. (2010). *Ege Bölgesi Kent Mimarisinin Seyahatname ve Gravürlere Yansıması*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Görünür, L. (2011). *Osmanlı İmparatorluğu'nun Son Döneminden Kadın Giysileri*, Sadberk Hanım Müzesi, İstanbul.
- Haylamaz, G. ve Kozbekçi Ayranpınar, S. (2019). Sanatta İfade Aracı Olarak Giysi, *Ulakbilge*, 38, 477-488.
- Kafesoğlu, İ. (1992). *Türk Milli Kültürü*, İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Koca, E., Koç, F. ve Vural, T. (2007). Kültürlerarası Etkileşimde Giyim Kuşam, 38. İcanas Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi Bildirileri, İçinde(793-808. ss.).
- Oskay, N., Durna D., M. (2014). 20. Yüzyıl Türk Resim Sanatında Tekstilin Görsel Eleman Olarak Kullanımı, *Uluslararası Türk Sanatları, Tarihi ve Folkloru Kongresi/Sanat Etkinlikleri*, İçinde(225-233. ss.). Bosna-Hersek.
- Oskay, N. (2019). Resim Sanatı ve Tekstil Etkileşimi: Raffaello Sanzio ve Tapestry, 6. *Uluslararası Güzel Sanatlar Sempozyumu*, İçinde(137-153 ss.).Antalya.
- Özkendirici, B. (2014). Tekstil Sanatında Anlamsal Değerler, *Uluslararası Sanat ve Tasarım Kongresi*, İzmir.
- Özer, İ. (2014). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Yaşam ve Moda*, İstanbul: Truva Yayınları.
- Sevin, N. (1973). *On Üç Asırlık Türk Kıyafet Tarihine Bir Bakış*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Şahin, Y. (2016). 19. Yüzyıl Türk Kadın Giyiminde Avrupa Modasının Etkileri-Bedenle Yüzleşme, *ETHOS: Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar*, 9(1), 106-122.
- Tez, Z. (2008). *Tekstil ve Giyim Kuşamın Kültürel Tarihi*, İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Trompenaars, F., (1997). Başarılı Örgütlerin Sırları, *Human Resource Dergisi*, 41-50.
- İnalçık, H. ve Renda, G. (2004), *Osmanlı Uygarlığı 2*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Yetkin, Ş. (1964), İstanbul Türk ve İslam Eserleri Müzesi'nde Bulunan Bazı

Halılar ve Rönesans Ressamlarının Eserleri, *Türk Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 2, 206-222.

Yetik, S. (2009). 20. ve 21. Yüzyıllarda Türk Resim Sanatında Tekstil Etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İstanbul.

Yüksel Uzunöz, S., Aytaç, A., Karaca, A. (2019). Azerbaycan Millî Tarih Müzesi'nde El Dokuma Bir Şal Örneği, *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 12 (26), 394-405.

Extended Abstract

Textile is the most important among the areas including the largest data in the reflection of the cultural identity codes of societies. Textile products manufactured for functional purposes have the cultural characteristics of the societies to which they belong, from color to usage form and from material to technique.

Textile, which is an important conveyor of a certain perception of class and lifestyle affecting the public sphere, has been an important phenomenon both at the level of basic needs and in regulating the perceptions of individual or social identity throughout history. Except for meeting vital daily needs, textile may convey many messages regarding the gender, profession, social position, and religious belief of the user.

Textile, which takes a significant place in terms of reflecting the cultural and social characteristics of the period, has been a visual element that is also considered important by painters. For example, the saints and clergy, who are the main actors in Byzantine wall paintings that largely depict religious themes, are presented in their special clothes. The most striking depictions of textile products such as fabric and carpet appear in Renaissance paintings. Being able

to depict the fabric folds and the softness and fluidity of the fabric in the paintings of the Renaissance period was considered as a criterion for mastery. For example, when the painting entitled "The Arnolfini Portrait" of Jan Van Eyck, who was one of the most important representatives of the Northern Renaissance, is examined, it is observed that the texture of the fabric and the carpet used on the floor were depicted with photographic reality. Undoubtedly, in this painting, the fabric and clothing form also conveys many meanings about the user, largely with the characteristics of the period such as color, design, texture, pattern, and sewing.

Clothing, which is a textile product, is a sign of the cultural life of societies and has survived until the present day by being affected by different processes. The unique clothing created by each society was a tool full of symbols in the Nile coast empires, Rome and many more places and was used as an instrument of social status and order. The Ottoman Empire was one of the societies where clothing undertook significant functions.

The clothes that differed for men and women in the Ottoman period began to be considered as a synthesis of tradition and modernity along with Westernization. Especially in this period during which women's clothing styles underwent radical changes, clothing became an object of politics and power relations as well as daily life along with modernization.

Textile and clothing that reflect the cultural characteristics of the period of time to which they belong in the historical process turned into an important indicator in the paintings of Osman Hamdi, who made significant contributions to the development of Turkish Painting Art. Therefore, the works of Osman Hamdi, who addressed the elements such as pattern, color, and fabric down to the finest detail,

are considered to be among the important documents of the period. Considering the relationship the artist established with the women's clothing form and the spaces where women are portrayed, it is remarkable that he depicted women as being active in social life in parallel with the change in clothing fashion.

It can be said that the painter Osman Hamdi Bey, who made his mark on the cultural life of the 19th century with his versatile personality, had an Orientalist perspective and realistically addressed the cultural and artistic life of the Eastern world, unlike Western Orientalists.

Osman Hamdi Bey, who attached significant importance to the Ottoman customs and culture, frequently included snapshots from daily life in his works. While he meticulously addressed the themes on which he worked, he transferred them to his paintings with textile and clothing compositions, which were important elements of the Ottoman culture. The textile elements in the paintings under the influence of orientalism are historical documents that provide information about the cultural, class structure, and habits of the period.

In addition to his desire to represent his cultural values to the West, his effort to show that women also participated in progress as an important step of modernization is also observed in the works of Osman Hamdi, which is understood from different clothing styles of women in social life.

In this study, complementary information about women's clothing was reached using Osman Hamdi's expressions in his works. For example, based on Hamdi's works examined, detailed information about the cultural changes from cutting properties to processing techniques, from fabric types to textile materials can be accessed. Based on this information, it can

be said that the traditional Ottoman women's clothing style was replaced by European fashion over time.

Therefore, the fact that the painter conveyed the qualities of the place elegantly and meticulously by detailing them in addition to the use of figures in his works allowed us to get clues about the cultural dynamics of the period. It is observed that many cultural elements were used together, especially in women-themed works. Unlike Western Orientalist artists, the woman appears as an intellectual individual who reads and is interested in art in Osman Hamdi's paintings, which shows us that in the artist's perspective, the woman became the subject of the composition, not just the object.

In conclusion, Osman Hamdi used textile materials and clothing forms, which are among the areas including the largest data in the reflection of the cultural identity codes of the Ottoman society, as masterly aesthetic elements together with the fabric, motif, pattern, color, technique, and clothing fashion details of the period. Considering the unity of textile and clothing in the works of Osman Hamdi Bey, it is understood that he created a memory of the development of the Ottomans in the Westernization process. Furthermore, he aimed to create a visual memory by emphasizing the cultural richness of the east in his presentations. In this context, when it is considered through the indicators reflecting the changes in textile and clothing, which were the traditional values of the period, the artistic works of Osman Hamdi made a quite significant contribution to the universal promotion of this culture.

SANAT VE DENEYİM BAĞLAMINDA RESİMDE ANNELİK TEMASINA BAKIŞ: JENNY SAVİLLE

A Look at the Theme of Motherhood in Contemporary Painting in the Context of Art and Experience: Jenny Saville

<http://eoi.citefactor.org/10.11243/ijhar.06.01.003>

Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem MENTEŞOĞLU CHATZOUDAS

Orcid: 0000-0001-5737-1193 ♦ Balıkesir Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü ♦
cigdem.m.chatzoudas@balikesir.edu.tr

ARTICLE INFO

Submit Date : 07.01.2021
Firs Revision : 12.01.2021
Last Revision : 11.02.2021
Accept Data : 20.02.2021

Anahtar Kelimeler

Sanat, Resim, Deneyim,
Annelik

Keywords

Art, Painting, Experience,
Motherhood

Reference

MENTEŞOĞLU
CHATZOUDAS, Ç (2021).
Sanat ve Deneyim Bağlamında
Resimde Annelik Temasına
Bakış: Jenny Saville. *Uluslararası
İnsan ve Sanat Araştırmaları
Dergisi*, 6(1): 55-68.



iThenticate

OPEN ACCESS



Özet

Araştırma Makalesi ♦ Research Article

Bu araştırma, çağdaş figüratif resmin temsilcilerinden sayılan İngiliz ressam Jenny Saville'in annelik temalı çalışmalarını kapsamaktadır. Anneliğin çok boyutlu bir kavram ve önemli bir olgu olduğu fikrine dayanan makale, Saville'in özgün sanatsal tarzı çerçevesinde anneliğin kişisel deneyim boyutuna odaklanmaktadır.

Jenny Saville'in bizzat yaşadığı annelik deneyimi, sanatçının yapıtlarının içeriğini ve sanat pratiğini dönüştürmüştür. Saville'in resimlerinde kadının benlik duygusuyla yakından ilgili olan annelik deneyimi, kişilerarası iletişimin de altını çizmektedir. 'Öteki' olgusu, annenin çocukları ile kurduğu ilişkiler aracılığıyla tüm gerçekliğiyle ifade edilmektedir.

Makale, sanatçının resimleri üzerinden resim sanatında içeriğin kişisel deneyim ile yakından ilişkili olduğu hipotezini desteklemektedir. Bunu yaparken Türkiye'de özellikle eğitim felsefesi ile ilgili düşünceleriyle tanınan John Dewey'in sanat konusundaki görüşlerinden yararlanmışır. Bu doğrultuda John Dewey'in *deneyim ve sanat* yaklaşımından hareket ederek sanat yapıtının oluşumunda kişisel deneyimin ve sanatçının öznel dünyasının değeri tekrar gündeme getirilmek amaçlanmaktadır.

Ayrıca makale, yerleşik algının aksine sanatçı için annelik deneyiminin kısıtlayıcı veya engelleyici bir unsur olmaktan çok sanatı ve yaşamı zenginleştiren, besleyen bir unsur olabileceğini öne sürmektedir. Sonuç olarak Saville'in incelenen çalışmalarında öznellik kavramını sorguladığı ve kadının kimlik sorunu ile annelik arasındaki ilişkiye dikkat çektiği söylenebilir. Bu çalışmalar izleyende farkındalık yarattığı gibi anneliğin farklı tanımları olabileceğine dair bir söylem geliştirmektedir. Bu makale, daha çok sosyoloji, psikoloji bağlamında incelenen annelik temasına farklı bir perspektiften bakarak, bu konuyu ele alan uygulamalı ve teorik az sayıdaki çalışmaya katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sanat, Resim, Deneyim, Annelik

Abstract

This paper explores motherhood-themed paintings by the British artist Jenny Saville, who is known as contemporary figurative artist. Based on the idea that

the concept of motherhood still continues to be a relevant issue, this paper focuses on the personal experience realm of motherhood within the framework of Saville's original artistic style. The

© 2020 The Author(s).

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Non-Commercial-No Derivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium provided the original work is properly cited and is not altered, transformed, or built upon in any way.

phenomenon of motherhood, which Saville herself has experienced, changed the content of the artist's works and changed her art practice.

In Saville's paintings, motherhood experience, which is closely related to the sense of self of the woman, also highlights interpersonal communication. The phenomenon of the other is expressed in all its reality through the relationships the mother establishes with her children.

This article supports the hypothesis that content in the art of painting is closely related to personal experiences. The conceptual framework of the article is based on John Dewey's thoughts about art, who in Turkey has been widely acclaimed for his thoughts on the philosophy of education. In the article, based on John Dewey's experience and art approach, the value of personal experience and the subjective world of the artist in the formation of the art work is brought up again.

Additionally, the article suggests that for an artist the experience of motherhood, contrary to the established perception, can be an element that enriches and nurtures art and life, rather than being a restrictive or obstructing element. As a result, it can be said that with the works analyzed in the article Saville questions the concept of subjectivity, and draws attention to the relationship between the identity problem of women and motherhood. These studies raise awareness in the audience, and develop a discourse that there may be different definitions of motherhood. In this context, article aims to contribute to the few studies in the art of painting, both applied and theoretical, that deal with the theme of motherhood which has been examined mostly in the context of sociology.

Keywords: Art, Painting, Experience, Motherhood

Giriş

Günümüzde disiplinler arası bir karaktere sahip olan sanat; sosyoloji, felsefe, mitoloji ve kültürel çalışmalar alanına giren evrensel kavramları yansıtmaya, sorgulamaya veya eleştirel bir tavırla yorumlamaya çalışmaktadır. Bu kavramlardan biri de annelik olgusudur.

Annelik olgusu, tarih boyunca toplumsal ve ideolojik bir yapıya sahip olmakla birlikte aynı zamanda oldukça bireysel ve mahrem bir alanı karşılamaktadır. Ancak bu kavramın oluşturduğu sosyal algı, anneliği kadınlığın bir deneyim alanı olarak değil, tersine toplumsal cinsiyet bağlamında kadına yüklenen görev ve sorumluluklar çerçevesinde görmüş ve göstermiştir. Bu yük ve sorumluluk altında kadınlar ya anneliği toplumun beklentileri doğrultusunda kabul etme eğiliminde bulunmuş ya da bunu reddeterek özellikle

kendilerini bu deneyim alanından mahrum bırakmışlardır.

Toplumun birçok alanında olduğu gibi ataerkil egemenliğin üstünlüğünü sürdürdüğü sanat alanında da annelik bir tabu haline gelmiştir. 1960'lı yıllarla birlikte yükselen feminist hareketler ise kadınların özgürleşmesine olanak sağlayarak, kadının kimliklerinden biri olan anneliği yeniden tanımlama girişiminde bulunmuşlardır. 1980'lerden sonra devam eden feminist hareketler ise, anneliği toplumsal cinsiyet bağlamında belirlenen kalıpların dışında kadının bireysel deneyim alanı olarak öne çıkarmış, çalışmalarında kullanmışlardır.

Günümüzde de giderek artan farklı disiplinlerden pek çok çalışma bu nokta üzerinde durmuştur. Örneğin hazırladığı antolojide Sandford (2016), çağdaş düşünce için bir gebelik fenomenolojisinin can alıcı rolünü ortaya koymuştur. Gebelik olgusunu yalnızca biyolojik bir süreç olarak değil, aynı zamanda bedensel deneyim sorunu olarak irdeleyerek insan yaşamının sınırlarını, öznelerarasılığı ve etiğin sınırlarını içeren çok çeşitli perspektifleri açığa çıkarmıştır.

Yine kadınlığı sürekli olarak yeniden üretilen ve değişebilen bir kimlik olarak ele aldığı çalışmasında Alparslan (2020) kadın kimliği ile yakından ilişkili olduğu düşünülen annelik kimliğini nesiller arası düzlemde incelemiştir. Ancak annelik zolgusu, sanat-deneyim ilişkisi temelinde nispeten az işlenmiştir. Bunun nedeni plastik sanatlar tarihinde kadının ikinci plana atılmasına işaret ederek kadınların içinde buldukları sosyal konum ve toplumsal beklentilerin etkisinde kaldıkları söylenebilir. Bu durum özellikle ülkemizde daha çok görülmektedir. Günümüzde sanat alanındaki profesyonellerin birçoğu halen anneliğe geleneksel kodlarla yaklaşarak "anne olmayı" sanatçının toplum ve sanat hayatını kısıtlayan bir unsur olarak görmektedir. Bu önyargılar nedeniyle kadın sanatçılar için bu konuyu ele almak itici görünmekte, annelik konusuna çekinceli yaklaşımları uzak durmaları anlaşılır durmaktadır.

Kadın sanatçıların çoğu bu düşüncelerin etkisiyle sanat ya da çocuk seçiminde bulunmak zorunluluğunda kalmışlardır.

Jenny Saville ise, annelik deneyimini çekinmeden resimlerinde konu alan

sanatçılardan biridir. Saville'nin beden, duygu ve deneyim üçgeninde tartışılabilir, farklılıklara işaret eden önceki çalışmaları, annelik temasıyla birlikte değişime uğramıştır. Sanatçının kişisel olarak deneyimlediği annelik teması, çoğu zaman kendini, kendi bedenini betimleyerek ortaya konmuştur. Bunu yaparken de tarihsel imgelere gönderme yapmaktadır. Bu yapıtlar, kişisel gerçekliğini dile getiren samimiyetle ifade edilen günlük vari bir anlatıya dönüşmüştür.

Bu makalede Saville'in annelik teması çevresinde yapmış olduğu resimler sanat-deneyim temelinde ele alınmaktadır. Sanat-deneyim ilişkisi sanatı oluşturan ilham kaynaklarının başında gelmektedir. Annelik de yaşamsal bir deneyimdir. Bu anlamda bu tema neden sanat yapıtının içeriğini oluşturmasın? Makale bu soru üzerinden hareket eder ve annelik kavramının sosyolojiyi, psikolojiyi içeren, varoluşla ve kimlikle ilişkilendirilebilecek birçok alan açtığını dile getirmeye çalışır. Bu inanç ve farkındalıkla yaklaşılan makalenin konusu, günümüz çağdaş figür ressamlarından Jenny Saville'in annelik deneyiminin ardından yaptığı resimleri incelemektir. Diğer taraftan annelik temasının engelleyici, kısıtlayıcı bir unsurdan ziyade sanatı ve yaşamı zenginleştirici ve besleyici bir unsur olduğu önerisi getirilmek istenmiştir.

Makale resim sanatında içeriğin kişisel deneyim ile yakından ilişkili olduğu hipotezini desteklemektedir. Bu doğrultuda makalenin kavramsal çerçevesini John Dewey'in sanat konusundaki düşünceleri oluşturmaktadır. Makalede John Dewey'in *deneyim ve sanat* yaklaşımından hareket ederek sanat yapıtının oluşumunda kişisel deneyim ve sanatçının öznel dünyasının değerini tekrar gündeme getirerek tartışmak amaçlanmaktadır. Sanat ve deneyim arasındaki güçlü ilişki 'John Dewey'de Deneyim ve Sanat' kitabı referans alınarak ortaya konmak istenmiştir.

Sanat ve Deneyim İlişkisi

Deneyimler en genel anlamda insan hayatındaki kişisel düşünceler ve duygusal etkilenimler olarak tanımlanabilir. Deneyimin bireysel olduğu gibi rasyonel bir

özelliğe sahip olduğunu da söyleyen Dewey ise, deneyimin objektif olduğuna, dünyanın enerjisini taşıdığına ve toplumun beklentileri içinde geliştiğine dikkat çeker. Bu anlamda sanatta deneyim kavramını, kişisel olarak ele alınabileceği gibi toplumun deneyimlerinin sanatçıda yansması ya da tepkisi olarak düşünmek de mümkündür.

Toplumun düşüncesi, toplumsal birikim ve hafıza sanat eserlerine yansıdığı gibi, toplumsal deneyim de bireye ve bireyin eserlerine yansımaktadır. Felsefe doktoru Kim Diaz (2006) sanat, kimlik ve günlük deneyim arasındaki ilişkiyi bu bağlamda ortaya ortaya koyar. Ona göre sanat günlük deneyimden doğar; sanat, kimlik ve gündelik hayatın içsel bir ilişkisi vardır.

Sanat eseri sadece sanatçının işiyle özdeşleşmesine izin vermekle kalmaz, aynı zamanda içinde bulunduğu topluluğu da yansıtır. Bu karşılıklı gelişen ve değişen bir süreci tanımlar. Gündelik yaşamdaki roller ve sosyal ilişkiler kimliğin oluşmasını sağlayan değişkenler olarak kimliğin devinen, dönüşen yanına dikkat çeker. 'Sosyal inşacı paradigmaya göre kimlik, ideolojiden ve söylemden bağımsız değildir ve aynı zamanda rollerle ve sosyal temsillerle iç içeliği nedeniyle sosyal olarak oldukça merkezi bir yerdedir; gündelik konuşmalarda, kurumsal seviyede, sahip olunan metalarda, neredeyse her çevrede yaşanan ve kamusal olarak performe edilen bir yapıdır' (Benwell ve Stokoe'tan aktaran Alparslan, 2020).

Sosyal yaşantı içinde sanatçı toplumdan bağımsız düşünülemez. Sanatçı, öznel bakış açısı ve değer yargılarıyla oluşturduğu gerçeklik algısı çerçevesinde eserini oluşturur. Sanat yapıtını, sanatçının kişisel gerçekliğini aradığı bir alan olarak gördüğümüzde öznel bir deneyimin bir çıktısı olan sanat eserini de her anlamlandırmada farklı gerçeklikleri açığa çıkaran bir yer olarak tanımlayabiliriz. Çünkü kişisel deneyimler, birer hafıza ürünü olarak, yeni deneyimlerin yaşanması ve bunun sonucunda yeni algı biçimlerinin ve bakış açılarının ortaya çıkmasıyla, zihinsel süreçte devamlı olarak dönüşürler. Bu anlamda kişisel deneyim anlatıları ile gerçeklik olgusu arasındaki ilişki ortaya çıkmaktadır. Çünkü kişilere göre değişen gerçekliklerden bahsetmek mümkündür.

Kaderli Yapıcı (2014) makalesinde bu konuyu ayrıntılı bir şekilde aktarmıştır.

Kişinin kendi deneyimiyle ilgili algısı, kendilik bilinciyle şekillenir. Geçmişe ait deneyimini ise yine bulunduğu şimdiki zaman dilimi içindeki şartlara göre geliştirdiği bakış açısından hareketle değerlendirdiği için deneyimler sanatçının şimdiye ait perspektifinden aktarılır. Bu nedenle sanata kaynaklık eden kişisel anlatılar, benlik duygusuyla ilişkili ve kişisel yüzleşme eğilimi gösterir, farkındalık alanı yaratır denebilir.

John Dewey, sanatın özgünlüğünü kişisel yaklaşıma ve öznel anlatıma bağlar. Sanatta seçilen üslubun ve içeriğin önemine vurgu yapar. "Sanat da seçim önemlidir. Çünkü kişinin subjektif deneyimini yansıtır. Yoksa diğerleri bir sanat etkinliğinden çok derlemedir. Sanattaki bireyselliği sanatçının bilinçli ilgi ve tercihi belirler. Bu da daha orijinal bir sanat eserinin ortaya çıkmasını sağlar" (Eroğlu 2017: 252).

Sanatçı, maddesel ve tinsel dünyasıyla etkileşime geçerek ilişkisellik yaratır. Sanatçı kendi öznel algısı doğrultusunda ifadeler kullanırken, yapıtı izleyen her insan için ise kendi yaşam deneyimi vasıtasıyla ondan çıkarabileceği şeydir. Yani sanatçının (ressamın) ifadesinin bir anlamı, amacı vardır ve bu koşullara ve izleyenin alımlamasına göre değişebilir. Bu şekilde sanatın kendisiyle ilişkiye girdiği gibi izleyiciyle de ilişki kurar. Dewey'e göre, sanatta temsilden ziyade ifadesellik vardır. Onun için ifade eden kişi olarak sanatçı önemlidir. Sanatçı, ilişki kavramının en önemli esası, ifadeyi oluşturan kişi olarak kendi bireysel birikimi doğrultusunda yapıtını oluşturur (Eroğlu, 2014).

Sosyal olarak yapılandırılmış annelik ile kişisel deneyim arasındaki ilişkiyi öne çıkarmak için Dewey'in bakış açısını öne sürebiliriz. Ona göre sanat ve deneyim ilişkisinde belki de en önemli nokta, günlük yaşam içerisinde gözden kaçan ya da göz ardı ettiğimiz deneyimleri malzemelere sanat yapıtı oluşturan mükemmel araçlara çevirmektir. Annelik deneyiminin de bu malzemelerden biri olduğu düşünülebilir. Günlük yaşamda bebeğin doğmasıyla kadına verilen ve belli sorumlulukları olan bu görev, farkında olmadan yapılagelen bir yükümlülükler dizisidir. Bu açıdan bakıldığında göz ardı edilen öznel

farklılıklar, duygulanımlar sorgulamalar sanat için zengin bir içerik, malzeme olabileceği düşünülebilir.

Geleneksel Annelik Kavramına bir Bakış ve ona Karşı Geliştirilen Söylem

Annelik olgusu üzerine söylemler ve tanımlamalar tarihsel süreç içinde çeşitli mitler oluşturmuştur. Bu mitlerden biri, her kadının annelik içgüdüleriyle doğmasıdır. Annelik içgüdüyle belirtilmek istenen sezen, koruyan ve hisseden bir dişil özelliktir. Her kadının anne olarak doğduğu ve zamanı geldiğinde anne olacağı inancı hakimdir. Buna göre gerçek bir anne olan kadın, bebeğiyle ne yapacağını, nasıl başa çıkacağını içgüdüsel olarak bilen, sezgileriyle bebeğin ihtiyaçlarını karşılayan, yetkin, güçlü ve fedakardır. Ayrıca anne kusursuzluk ve kutsallık sıfatlarıyla bütünleştirilmiştir. Bu beklentilere uymayanlar ise eleştirilir, küçümsenir ya da en uç noktada toplumdan dışlanacak seviyede görülebilir. Kadınların, adeta anneliği aracılığıyla denetim altına alınmaya çalışıldığını ortaya koymaya çalışan Karaman ve Doğan'ın (2018) belirttiği gibi 'En masum anlamları içeren annelik, 'özel olanın politikliğini' kaybettiği aile içinde kadın üzerinde tahakküm kurmanın en güçlü ve doğal aracı haline gelmektedir. Anne dışında herkesin 'annelik' hakkında söyleyecek bir şeyi olması da tahakkümün dile yansıdığı boyutta 'doğal' olanın 'kültür' içerisinde varoluşsal amacının dışına taşıldığını göstermektedir. (Karaman ve Doğan, 2018)

Ayrıca "Hamarat ev kadını ve çocuklarının annesi" esasına dayalı aile kültürü yoluyla, varoluşunun anlamı "kurban ve iyi olmaya gönüllü bir şekilde rıza göstermeyle" kutsallaştırılan kadın, boyun eğmeye ve fedakârlığa zorlanmaktadır (Adorno ve Horkheimer, 2015: 153-156 aktaran Doğan ve Karaman). Bu da gösteriyor ki bireyselliğini elde etmesine izin verilmeyen kadın, annelik kimliğini içselleştirmeden kabullenmeye eğilimlidir. Çocuğu için varolan fedakâr anne kültürünün yanısıra 'annenin çocuğundan daha değerli yapıtı yoktur' söylemi, kadın sanatçılara bakışı da etkilemiştir. Bu bağlamda annelik, öznenin gelişmesini ve bireyselleşmesini yitirmesine neden olan bir kavram olarak görünmekte ve sanat alanının dışına

atılmaktadır. Bu algı günümüzde hala varlığını sürdürmektedir. “Öyle ki kadının, anneliğinin “uysallığına” bağılı olarak aileyi ‘edepli’ bir şekilde dışarıya karşı temsil etme çabasını da yüklenerek öznelliğini silikleştirmesi beklenmektedir. (Horkheimer, 2005: 267 Aktaran Karaman ve Doğan 2018). Bu bakış açısıyla annelik, başka kimlikleri de olan bir kadının birey olarak yerinin kaybolmasına neden olabilmektedir.

Zaman içinde kadınların öznellik kavramıyla annelik olgusu arasındaki bu karmaşık ilişkinin önemi sanatçı ve düşünürler tarafından ortaya konmuş ve yanıt aranması gereken bir soruna dönüşmüştür. Kadın sanatçılar ve düşünürler annelik olgusuna eleştirel bir yaklaşımla ilgi göstermişlerdir. Çünkü Miller’in (2010) kitabında da irdelediği gibi annelik üzerine kurulan mitler (toplumsal düşünceler), annelik rolünü sahiplenme şekillerini ve kendiliğinden gelişecek kadınlık deneyimlerini etkilemektedir. İlk kuşak feminist sanatçıların ardından gelen sanatçılar, kadın bedeninden çok, kadın bedenini saran kültürel kodların eleştirisine odaklanarak, biyolojik özelliklerden çok, yapısökümcü bir yaklaşımla sanatsal ifadelere yönelmişlerdir (Antmen, 2012: 242).

Anneyi özgün bir birey olarak gören onun yaşayabileceği kimlik ve duygu değişimlerini benimseyerek farklı teori ve düşünceler ortaya koyan birçok araştırmacı, teorisyen ve düşünür vardır. Bunlardan en önemlilerinden biri İngiliz çocuk doktoru ve psikoanalist D.W. Winnicot’un ortaya attığı ‘yeterince iyi anne’ (1953) teorisidir. Winnicott, “yeterince iyi bir anne” ve “sıradan, sadık bir anne” kavramlarını öne sürmüştür. Kavramı, toplumda yerleşik ‘iyi anne’ tanımına karşı yeni bir önerme olarak ortaya koymuştur. Ona göre iyi anne, kusursuz anne olması olanaksızdır. Hatta kusursuz olması, anne-çocuk iletişimde çocuğun gelişimini olumsuz yönde etkileyecektir.

Sanatçılar bilhassa kadın sanatçılar bu konuyu ele almış olsa da yine de sanat alanında annelik teması yeterli ilgiyi görememiştir. Özellikle resim alanında bu konunun kullanımı oldukça yetersiz kalmaktadır. Çünkü sosyal roller, beklentilere uyum sağlama yolunda kimi

zaman farkında olmadığımız bir çaba gerektirir. Farkındalık ise bu çabayı ve benlik ile edinilen toplumsal rol ilişkisi arasındaki çatışmayı dengeleme fırsatı doğurabilir. Bu rol, kadının kişisel geçmişine, bireyin fiziksel, zihinsel ve psikolojik koşullarına göre şekillendiği gibi kadının bu toplumsal rollerle ilişkisini ve annenin çevresiyle varoluşsal ilişkisini de dönüştürebilecek etkidedir.

1960’lardan günümüze kadın deneyimlerine odaklanan, farklılıkları ortaya çıkaran çalışmalar yapılmaya devam etmektedir. Özellikle sosyoloji alanında yapılan çalışmalar, anne olduktan sonra yaşanan deneyimleri incelemekte ve anneliğin farklı değişkenlere bağılı olduğunu göstermeye çalışmaktadır. Bu çalışmalardan biri olan Bozkurt’un (2019) yüksek lisans tezi farklı annelik deneyimlerine vurgu yaparken, Alparslan’da doktora tezi (2020) çalışmasında kadın kimliği ve annelik kimliğinin yakın ilişkisini kadın kimliğinin inşa edilme süreçlerini sosyal psikolojik bir bakış açısı ile incelenmiştir. Türkdoğan popüler kültürdeki annelik görünümlerini incelediği makalede anne miti ve günümüzde annelik yaşayışlarını gözler önüne sermektedir. Gebeliğin Fenomenoljisi isimli derlemede (2016) ise birçok düşünür ve sosyolog bu konuya kadının anne olma sürecindeki psikolojik ve varoluşsal deneyimlerini öne çıkararak yaklaşmışlardır. Kadının aynı bedende ama kendinden farklı bir canlıyı içinde taşıdığı gerçeğinden yola çıkan birçok metinde benlik duygusu ve kimlik konusuna vurgu yapıldığı söylenebilir.

Sağlık alanında da gebeliğin ve anneliğin yaşamsal deneyim olduğu noktasında önemli çalışmalar yapılmıştır. Örneğin Uçar, gebeliğin kadının bireysel ve sosyal hayatı üzerinde etkilerini ortaya koyduğu yüksek lisans tezinde (2014), farklı annelik deneyimlerine odaklanır. Birçok gebe kadınla yapılan görüşme sırasında ve sonrasında yapılan araştırma, gebelerin psikososyal sağlık durumları ile annelik rolü arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacını taşımaktadır. Bu araştırmada anneliğin bir içgüdü değil, hazırlanma süreci olduğunu destekler niteliktedir. Yine Uçar’ın tezinde annelik mitinin tersine, *annelik* genel olarak gebeliğin sonlanması ve çocuğun varlığı ile başlayan sosyolojik,

fizyolojik ve duygusal anlamda kadında yeni hisler ve zorunluluk dünyası oluşturan bir deneyim alanıdır. Bazı araştırmacılar bu değişen duygu durumunun bir kadında geri dönüşümsüz olarak etkilediğini ve kalıcı bir psikolojik değişiklik yarattığını belirtmişlerdir (Uçar 2014:5).

Gebelik tanısı koyulmasıyla başlayan süreç kadında karmaşık duygular oluşmasına neden olabilir. Winnicott, annenin çevreden uzaklaştığı, içine kapandığı ve doğacak bebeğe odaklandığı bu dönemi “normal bir hastalık” olarak da tanımlamaktadır. Doğumdan sonra gittikçe etkisi azalan bu duyarlılık, zamanla “yeterince iyi anne” kavramına dönüşür ve farklılaşır (Sariso’yan dan aktaran Kaçın, 2016).

Bu duyguların sebebi, doğumla ilgili belirsizlik, gebelikle birlikte kadının hayatında olabilecek büyük değişimler, kadının doğum ve gebelik sürecine hazır olmaması ve çocuk büyütme ile ilgili ekonomik kaygılar, toplumsal baskılar ya da beklentiler olabilir. Uçar (2014), anneliğin toplumsal bir rol olduğu gerçeğinden hareketle bu rol kazanımının gelenek bakışı açısından tersine içgüdüsel değil, kadının kişilik yapısı, psikolojik durumu, konuyla ilgili destek sistemleri, bebeğin özelliklerinden, annenin yaşı, eğitimi, sağlık durumu, çocuğa bağlılığı, çocuk-baba ilişkisi, evliliğinin gidişatı, çocuk bakımı ile ilgili deneyimlerinin olması, gibi değişkenlere bağlı olduğunu dile getirir.

Geçmişin aksine, daha çok görev ve sorumluluk yüklerinin baskısı altında kalan annelik bireysel gibi göründe de hala sosyal bir kurumdur. “Günümüzde feminist hareket aslında annelik ile kadın kimliğinin yeniden tanımlanmasını, analiz edilmesini önerir” Taş (2016:172). feminist akımın tarihsel sürecini, dönüşümlerini araştırdığı makalesinde Postmodern feministlerin (1960 ve sonrası) farklılık zemininden ilerlediklerini ve bu dönem postmodernist veya postyapısalcı kuramların feminist akım içinde etkili olduğunu ve özellikle kadınların deneyimlerini öne çıkaracak yapı söküme uğratan çalışmalar yaptıklarını söyler. Ayrıca Demir’in (2014) de belirttiği gibi feminist düşünceler ışığında kadın çalışmaları günümüzde de etkisini

sürdürmekte ve toplumsal cinsiyet ve kimlik üzerine yoğunlaşmıştır.

Sanat ve Deneyim bağlamında Annelik Teması: Jenny Saville

Jenny Saville, iktidarın, tüketim toplumunun bireyler üzerinde hâkimiyet kurmasını, *öteki* olarak nitelenen kimlikleri beden üzerinden çekinmeden dışa vuran sanatçılardan biridir. *Öteki*, daha çok kadındır. Sanatçı bu kadınlarla duygudaşlık kurduğu ilişkiyi tuvallerine taşır. Sanatta deneyim olgusu her zaman kişisel olmak durumunda değildir. Bazen toplumsal boyuttaki rahatsızlıklara duyarlı olan sanatçılar farklı kimlikler aracılığıyla belli duyguları toplumsal sorunları görünür kılmaya çalışabilir.

Eril iktidarın ince, uzun, güzel, bakımlı ve cinsel obje olarak sunduğu kadın temsillerine bir karşı duruş olarak şişman kadın resimleri yapar. Tüketim toplumunda özendirme amaçlı kullanılan ‘güzel kadın’ imajının afiş ve reklamlarda kullanarak kadını tüketim nesnesi haline getiren kurumlara eleştirel bir tavır sergileyen Saville, deformasyona uğratmış olduğu abartılı derecede şişman kadın bedenlerini, idealleştirilen, seks objesi ve tüketim nesnesi haline getirilen kadın temsillerine karşı başka bir temsil olarak resmeder. Saville’in sanatı, yeniden üretilmiş kadın bedeni anlamına gelmektedir (Çelebi, 2016: 202).

Saville’in resimlerinde ideal güzellik anlayışına ters düşen şişman kadın bedenlerini, ya da şiddete uğramış, acı çeken bedenleri sıklıkla görebiliriz. Bu anlamda feminist bir duruş sergilemektedir. Feminist teoriye yakınlığını Swanson (2018) ile yaptığı röportajında da dile getiren Saville, geleneksel batı sanat üslubunu ve tekniğini soyut yaklaşımla birleştiren konularıyla feminist bir duruş sergilemektedir. Ruhsal baskının psikolojik izdüşümleri beden üzerinden yansımaları görebildiğimiz çalışmalarında figürler, O’nun için toplumsal sorunlarla ilişki kurma aracıdır.

Donuk Bakışlı Kafa adlı bu portrede de görülebileceği gibi sanatçının çoğu yapıtında belirsizlik, kaygı ve gerilim duygusu hâkimdir. Onun resimlerinde bedenler “öteki”nin gerçekliğini somutlaştıran bir araçtır, kimliği gerçek anlamda ete kemiğe büründürür. Bu yüzden resimlerinde et ve ten ve cilt oldukça önemli bir anlatım aracıdır. İktidara karşı mücadele alanı olarak var olan beden yaşamın mekânı, varoluşun kanıtı olduğunu yeniden gösterir izleyene. Bedenin duruş ve konumlanışlarında olduğu gibi portrelerde de ifadeselliğe önem veren Saville, duyguları bakışlarla dışa vurma yoluna gitmiştir. Saville beden aracılığıyla ilişki kurmasını bu bağlamda açıklayabiliriz.



Resim 1. Jenny Saville, Kırmızı Donuk Bakışlı Kafa, 2011

Sanatçının deneyimleri, çalışmalarında ele aldığı konuları değiştirebilmektedir. Saville'in gebe kadın ve yeni anneler konusuna ilgisi 2007 ve 2008 yılında iki çocuğunu doğurduktan sonra başlamıştır.

Saville için annelik deneyimi; sanat çalışmaları için besleyici olmuş, O'nu bir seri çizim ve resim yapmaya yönlendirmiştir. Annelik, Saville için empati kuracağı yeni bir kimlik, “öteki” değil bizzat kendi gerçekliğidir. Ama aynı

zamanda da toplumda ötekileşen bir kimliktir. Bu yüzden annelik teması, sanatçıda hem günlük hayatına hâkim olan bir gerçeklik olarak farkındalık yaratır hem de eleştirel bir tutum göstererek bir sorgulama alını açar. Bu gerçeklik yapıtlarında tüm yaşamsallığı ve doğallığıyla aktarılmış ve konuyu daha anlamlı kılmıştır. Sanat gerçeklik yaratma yollarından biridir kuşkusuz. Shiff (1978) makalesinde, sanat ne kadar kişiselse, ortaya koyduğu gerçeklik o kadar daha anlamlı olduğunu dile getirir.

Sanatçının kendisi de kişisel deneyimine ilişkin farkındalık yaşadığını şöyle dile getirir. “Hayatımı beden, eti boyayarak geçirdiğimi ve vücudumdan et üretebileceğimi fark ettim” der (Cohen,2018). Anne olmasının ardından anne ve çocukların birçok resimlerini yapar. Kendi üslubuna sadık kalarak Saville, figürlerini idealize edilmiş Madonnalar ve Mesihler olarak değil, korkmuş çağdaş insanlar olarak tasvir etti; örneğin The Mothers'da (2011), ağlayan bir bebek annesinin kollarından neredeyse kayıyor” (Cohen, 2018).

Oysa sanat tarihçisi Donald Kuspit ise farklı düşünüyor. Bu resimlerin annelik temasını özellikle ele aldığını ve bu konuyu irdelediğini öne sürüyor. “Saville etle ilgilendiğini iddia ediyor, ancak bence daha çok anne-çocuk ilişkisinin psikolojisiyle, özellikle de kadın anne ve oğlan arasındaki endişeyle ilgilendiğini söyler. Örneğin, Pentimenti III'teki annenin yüzündeki ifade hiçbir şekilde sevgi dolu değildir - hatta kızgın veya en azından rahatsız ve rahatsız görüldüğünü dile getirir “(Kuspit, 2011).

Saville'in resimlerinde annelik daha çok bireysel bir belirleyici olarak resimlerin tetikleyici gücünü oluşturur. O daha çok kimlikle ilgilenen bir sanatçıdır. Beden varoluşun mekânı olarak dönüşmekte ve değişmektedir. Bu dönüşüm, kadın bedeninde gebelik evresinde dramatik bir şekilde kendini gösterir. Bu anlamda sanatçının annelik temasını ele alması şaşırtıcı olmayacaktır. Çünkü “Çocuğun anne ile ilişkisi daha ana rahmine düşmesiyle başlar ve görülmeyen bir bağ kurulur. Bu bağ anne ve çocuğu tüm yaşamı boyunca etkileyecek sosyal bir ilişki kurar. Bu etkileşim annelik deneyimini yaşayan kadınlar için kimliksel bir durum, yeni

varoluş alanı açar. Benwell ve Stokoe' ye göre kimlik, sosyal olanın bir ürünüdür zira kimlik öznelenden ziyade öznelerarası bir oluştur"(aktaran, Alparlan, 2020).



Resim 2: Röprüdüksiyon, Desen I, 2009-2010 (Leonardo Cartoon'dan sonra)



Resim 3: Röprüdüksiyon, Desen III, 2009-2010 (Leonardo Cartoon'dan sonra)



Resim 4. Pentimenti III için çalışma (sinopia), 2011

Jenny Saville, ideal anneliğe eleştirel bir gözle bakarak anneliğin yaşayan doğasını görsel bir dille aktarmayı amaçlar. Saville, kucağındaki iki küçük çocuğa yetmeye çalışan, çocukları zapt etmeye uğraşırken memnuniyetsizliğini veya yaşadığı zorluğu ortaya koyan bir anne imgesi yaratır. Bu da kusursuz anne imgesini parçalamaktadır. Bu resimlerde (Resim 2,3,4,5,6) annelik burada idealleştirilmiş değil, deneyimin ta kendisidir, hareket halindedir, anne ve çocuk ilişkisinin farklı öznelerin, bedenlerin çarpışmasının dışavurumudur.



Resim 6. Anne ve Çocuk II



Resim 5. Anne ve Çocuk I için Çalışma

Resimde çocukları tutan annenin aynı zamanda gebe olduğu görülüyor. Gebelik halinin kadının ruhsal, duygusal yaşamı üzerinde önemli yansımaları neden olması yapıtın izleyende yarattığı psikolojik etkiyi daha da arttırdığı düşünülebilir.

Dışavurumcu bir yaklaşımı benimsediği kadar anlatımcı bir niteliği olan bu resimler görsel belgelere benzetilebilir. Resimlerin belgesel özelliği, konu aldığı temanın toplumsal boyutuyla da ilgilidir. Kişisel

deneyim tamamen sosyal roller ve toplumsal beklentilerden bağımsız düşünülemez. Beklentiler itici güçler olarak belirir ya uyum sağlanır ya da tepkisel ifadeye dönüşerek anlamlandırılır. Annelik bu itici güçlerden biridir. Stahl'e göre deneyimlenen olay veya durum, anlatının yapılandırılması sürecinde, bakış açısı, değer ve yargılar, tutum ve tavırlar çerçevesinde bir anlamlandırma, değerlendirme ve yorumlama şekli olarak kişiselleştirilir. Durum, ya da olay, bu kişiselleştirme sürecini harekete geçiren bir çekirdek vazifesi görür. (Aktaran Yapıcı, 2012).

Bu portreler (Resim 5, Resim 6) ve hatta kendini kullanmadığı diğer resimlerde de annelik tecrübelerini yalın bir çıplaklıkla kadının birey olarak görerek onun karmaşık kimliğine işaret eder. Sanatçı için annelik teması, kendi bedeni ile yüzleşmek, toplumun ve otoriterin belirlediği annelik rollerini yeniden tartışmaya açmak demektir. "Jenny Saville: Continuum" daki pek çok eser, pastoral olanı hedeflemek yerine, ilave duygu olmadan yeni anneliğin samimiyetini sergiler. "Anneler" de, kendisini ağır bir şekilde hamile ve kıvranan bir çift bebeği tutarak tasvir ediyor. Kömür çizgilerinin girdabı, üçlünün bedenlerin pembe rengini çevreliyor "(Crow, 2011).

Farklı kimlikleri ve bedenleri ifade etme çabasındaki sanatçı, şimdi de kendi otoportreleri üzerinden annelik deneyimini ifade ettiğini görebiliriz. Annelik mitiyle kendi gerçekliğinin uyuşmazlığıyla karşılaşan sanatçı, yapıtlarıyla kişisel deneyimlerini bilinçli bir farkındalığa taşıdığını söyleyebiliriz. 'Dewey'in de belirttiği gibi sanattaki bireyselliği bilinçli ilgi ve tercihi belirler' (Eroğlu 2017: 252).

Jenny Saville, annelik ve sanat kariyerini dengelemenin karmaşıklığını resimlerinde samimiyetle sergiler. İki hamileliği sırasında ve sonrasında yapılan bu resimlerde bedenler yaşamsallık taşıyan nesnelere. Çocukla olan ilişkisindeki gerilimi hissettiğimiz bu resimlerde kadın figürü elinden geleni yapmaya çalışan, mücadele eden bir kadındır. Bu noktada annelik mitindeki o uysal, herşeye yeten, sabırlı, huzurlu anne-çocuk imgesine karşı duran bir söylem geliştirir. Saville'in resimlerindeki huzursuzluk ve kargaşa,

izleyende empati duygusunu tetiklerken tarih içinde dönüşen annelik kavramının içeriğini sorgulamaya götürür.

Resimlerdeki bol çizgilerin hareketi ve yarattığı titreşimle oldukça dinamik bir gerginliği, yaşamsallığı gösterir. Buna ek olarak, güçlü fırça vuruşları ve lekelerle duyguların ve düşüncelerin tasvirini yapan sanatçı, ifadeci ve transparan etkiye sahip boyama yöntemini resmin bazı yerlerinde daha yoğun bazı yerlerinde sade bir şekilde uygular. Bu uygulama resme dinamizm katan diğer unsurlardan biridir. Serinin daha sonraki resimlerinde ise daha soyutlamacı bir üsluptan bahsedebiliriz. Bu resimler (Resim 7,8) anne-çocuk ilişkisinden çok kadının kendisine odaklanan figürden ziyade daha çok soyuta yaklaşan betimlemelerdir. Bu resimlerde leke ve çizgiler oldukça öne çıkmış, bedensel devinim gittikçe soyutlanmıştır. Boya ve çizgilerin birlikteliği de yansıtılmak istenen kaotik atmosferi verir. Resimlerin büyük boyutları da yarattığı ifadeyi ve devinimi yüceleştirir.



Resim 7. Annelik Diyarı III, 2014, tuval üzerine füzen, 270.2 x 345 x 5.1 cm



Resim 8. Annelik Diyarı II, 2014, tuval üzerine füzen, 270.2 x 345 x 5,1 cm

Kimi resimlerinde ise annelik temasının batı sanatındaki köklerini oluşturan Madonna resimlerinden referans aldığı

(Resim 9) açıkça görünür. ‘Sanat tarihinde annelik teması “Madonna” resimleriyle sarsılmaz bir yer edinmiştir. Dinsel referanslı bu resimler en genel anlamda Meryem ve kucağında oturan çocuk İsa tasviridir. Bu resimlerdeki aile vurgusu, kutsal anne imgesi, kadının sosyal, toplumsal ve aile içi rollerini şekillendirmek için mesaj niteliğiyle dikkat çeker’ (Chatzoudas, 2020:64)

Resimlerdeki bu kurgulanmış sahneyi alarak ters yüz eden sanatçı, anneliğin nasıl görüldüğü değil gerçekte nasıl olduğuyla ilgilendiğini gösterir. Diğer taraftan ataerkil sanat tarihinden aldığı bu referansla sanatçının kendini kadın bir sanatçı olarak görünür kılmak isteği de okunabilir.



Resim 9. Leonardo da Vinci, 1506-1508, tuval üzerine kömür, siyah ve beyaz tepeşir



Resim 10. Jenny Saville, 2010, tuval üzerine yağlıboya ve kömür ve kalem. Desen IV (Leonardo Cartoon'dan sonra)



Resim 11. Sergiden Görünümü, 2011, Gagagian Gallery, Londra

Sonuç

Günümüzde küreselleşme olgusu ile birlikte farklılıkların öne çıktığı çeşitli annelik deneyimleri gündeme geldiği görülmektedir. Ancak, annelik ile ilgili düşünceler, sosyal medyanın, popüler kültürün de etkisiyle yeni anlamlar eklenerek yaygınlık kazanmakta ve hızlanmakta olsa da içeriğinin çok da değişmediği görülmüştür. Güncelliğini koruyan bir konu olarak annelik, toplum tarafından yüklenen anlamlar aracılığıyla

kadınlarda baskı unsuru olarak şekillenmeye devam etmektedir.

Bu düşünceyi benimseyen birçok teorisyen ve sanatçı olsa da ne yazık ki sanat alanında bu konu yeterli ilgiyi görememiştir. Özellikle resim alanında bu konunun kullanımı oldukça yetersiz kalmaktadır. Bunun sonucu olarak Jenny Saville, annelik temasını ele aldığı bu resimler önem arz etmektedir. Sanat hayatı için engel olarak görülen anneliğin, sanatçının çalışmalarında yeni bir dönüşüme yol açtığı izlenmiştir. Bu resimler, kavramın toplumsal boyutundan sıyrılarak öznelliğe vurgu yapar. Sanatçının gerçekliğini aradığı bu resimlerin görsel bir günlük ya da kişisel bir belge niteliğinde olduğu saptanabilir. Çünkü günlük yaşam deneyimi içten, yalınlık ve sıradanlıkla betimlenmiştir. Burada, sanatçının kişisel deneyimi bilinçli bir farkındalıkla anlatıya dönüşmüştür. Sanatçı için yeni ve farklı bu deneyim, küresel anlamda inşa edilen annelik kurgusuna karşı bir duruş olarak algılanabilir. Sonuç olarak, bu makalenin yaşam içinde dayatmalardan biri olan annelik kavramının daha çok araştırmacı ve sanatçıyı harekete geçirici bir unsur olması böylece yeni bir hakikat inşa edilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Antmen, A. (2012). Sanat/Cinsiyet: Sanat Tarihi ve Feminist Eleştiri. İstanbul: İletişim Yayınları
- Alparslan B. (2020). Nesiller Arası Aktarımda Kadınlık ve Annelik İnşaları, Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı
- Bozkurt, A. (2019). Annelik Deneyimleri Üzerine Nitel Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı
- Bozkurt, N. (2003) Sanat ve Estetik Kuramlar, Bursa: Asa yayınevi. s.15
- Chatzoudas, Menteşoğlu, Ç. (2021). Kadın Sanatçıların Gözünden Resimde Annelik Teması. ARTS: Artuklu Sanat ve Beşerî Bilimler Dergisi, 5, ss. 60-80
<https://doi.org/10.46372/arts.836647>

- Çelebi, C. E. (2016). *Şiddet Temalı Kadın İmgesinin Çağdaş Sanata Yansımaları*. İdil Dergisi, 5(19), 193-214. Erişim: 11.01.2018, <https://goo.gl/WQjqGJ>
- Diaz, K. (2006). Art, Identity and Everyday Experience. The Verge Art Series Conference, Trinity Western University, Langley, British Columbia, Canada. May 4-7,
- Eroğlu, A. (2017), John Dewey’de Deneyim ve Sanat, İstanbul: Hiperyayın
- Kaderli Yapıcı, Z. (2012). Kişisel Deneyim Anlatılarının Bağlamsal Çerçevesi Deneyimlenen, Hatırlanan ve Anlatılan Hayat. Milli Folklor Dergisi, Cilt: 24 Sayı: 94
- Karaman, D, E. Ve Doğan, N. (2018). Annelik Rolü Üzerine: Kadının “Annelik” Kimliği Üzerinden Tahakküm Altına Alınması <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/558864>
- Mese, İ. (2014) Bir sorunsal olarak popüler yayınlarda “İdeal Annelik” Kurgusu, Muhafazakâr Düşünce, Yıl: 11- sayı: 41-42.
- Miller, T. (2010). Annelik Duygusu: Mitler ve Deneyimler, (Çev. Gül Tunçer), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Özdemir, D. (2015) Feminist Eleştiri Bağlamında Kadın Sanatçıların Eserlerinde “Beden İmgesi” Erzurum Atatürk Üniversitesi GSF Dergisi
- Öztaş, E. (2015), Annelik, söylem ve siyaset, Cogito, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Sandford S. (2016), Phenomenology of Pregnancy, Stockholm: Södertörn Üniversitesi Yayınları
- Shiff, R. (1978). Art and Life: A Metaphoric Relationship, Vol. 5, No. 1, Special Issue on Metaphor (Autumn, 1978), pp. 107-122 Published by: The University of Chicago Press https://www.jstor.org/stable/1342980?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Taş G. (2016). Feminizm Üzerine Genel Bir Değerlendirme: Kavramsal Analizi, Tarihsel Süreçleri ve Dönüşümleri. Dergipark, 3(5), 163-173, Erişim Tarihi: 29.07.2020, <https://goo.gl/uWa5U3>

- Türkdoğan, Ö. (2013), Ana Akım Medyada Annelik Miti, Kadın Araştırmaları Dergisi Yıl: 2013/2, Sayı: 13, Sf. 35-59
- Uçar, H. (2014), Gebelerin Psikososyal Sağlık Durumları ile Annelik Rolü Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ebelik Anabilim Dalı, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Winnicott, D. (1953). Transitional objects and transitional phenomena, International Journal of Psychoanalysis, 34:89-97

İnternet Kaynakları

- Cohen A. (2018) <https://www.artsy.net/article/artsy-editorial-jenny-saville-changed-way-view-female-form-painting> Erişim Tarihi: 12 Aralık 2020
- Crow, K. (2011) Pregnancy Expands a Vision. Wall Street Journal <https://gagosian.com/media/gallery/press/2011/326b6895c80e517b004a6745964c418f.pdf> Erişim Tarihi: 12 Aralık 2020
- Freeman, C. (2019). <https://www.americamagazine.org/art-s-culture/2019/04/26/review-british-painter-jenny-saville-finds-truth-flesh> Erişim Tarihi: 12 Aralık 2020
- Kaçkin Ö. (2020). <https://hipokampusakademi.com/winnicott-gore-yeterince-iyi-anne-ve-bebegin-kisilik-gelisimi/> Erişim Tarihi: 27 Aralık 2020
- Kuspit, D. (2011). <https://www.artforum.com/print/reviews/201110/jenny-saville-39281> Erişim Tarihi: 21 Aralık 2020
- Swanson, C. (2018). <https://www.vulture.com/2018/07/jenny-savilles-new-paintings-are-about-motherhood-metoo.html> Erişim Tarihi: 17Aralık 2020

Extended Abstract

Motherhood is a phenomenon that has a multi-layered structure. This phenomenon, which is a part of the individual and private sphere, has been evaluated, constructed and assigned to women. In this sense, it is fair to say that the concept of motherhood has turned into a fiction or a myth. Motherhood has determined the place of women in society as one of the roles given to women in the context of gender, due to the conception of sacred duty attributed to it.

The theme of motherhood in visual arts dates back to ancient times. This theme, which finds its expression in the form of Madonna paintings in Western art, consists of the reflections of motherhood definitions developed by societies. These definitions evolve in direct relation to women's place in social life. These detections have made many female artists become consciously distant with this theme or have caused artists to examine motherhood with an approach contrary to the expectations of society.

The environment of free thinking that manifested itself in Europe and America after the 1960s has enabled artists and thinkers to further develop a critical attitude. During this period, motherhood found also its place in women's movements, and has been analyzed in the context of women's emancipation and social position. Starting from this period, the concept of motherhood has come to the fore as an interesting research topic for sociology, psychology, and philosophy. In these years when the accepted realities of social life have been subject to questioning, the traditional concept of motherhood has also been questioned and the issue of motherhood started to be embraced by women artists as well. As a result of these developments, motherhood is presented like any other vital incident tried to be demoted from the level of holiness and analyzed as a personal experience area for women. Additionally, new discourses based on different motherhood experiences have been explored. In these artworks, motherhood is interpreted as a reality of societal assertiveness as well as one of life experiences.

The modern mother image, the first examples of which we saw after the industrial revolution, and the approach of

interpreting motherhood individualistically continue today, even though not in sufficient intensity. One of the most important reasons for the motherhood theme not being adequately utilized in the field of arts is the perceptions created around this concept. One of these perceptions is that motherhood is seen as an element of social pressure applied to women. With the effect of this perspective and social expectations on women, female artists consciously avoided to use this theme in artworks.

With this article, motherhood-themed paintings created by the British artist Jenny Saville, who is known as contemporary figurative artist, have been examined. The paintings discussed here consist of the works that Saville made after becoming a mother and are important for Saville's career development. Based on the idea that the concept of motherhood still continues to be a relevant issue, this paper focuses on the personal experience realm of motherhood within the framework of Saville's original artistic style. The phenomenon of motherhood, which Saville herself has experienced, changed the content of the artist's works and changed her art practice significantly.

For Saville, an artist known for her exploration of the phenomenon of the *other* by emphasizing the body and bodily expressions, the theme of motherhood is also a field that needs to be redefined as a social role and obligation given to women. In the artist's paintings, motherhood is presented with a sincere expression based on personal experience, exempt from all social definitions and accentuations. In Saville's paintings, motherhood experience, which is closely related to the sense of self of the woman, also highlights interpersonal communication. The phenomenon of the other is expressed in all its reality through the relationships the mother establishes with her children.

This article supports the hypothesis that content in the art of painting is closely related to personal experiences. The conceptual framework of the article is based on John Dewey's thoughts about art, who in Turkey has been widely acclaimed for his thoughts on the philosophy of education. In the article, based on John Dewey's

experience and art approach, the value of personal experience and the subjective world of the artist in the formation of the art work is brought up again.

Personal experiences can be the main source of art and enable artworks to be original and expressive. In order to embody this idea, how Saville shaped the theme of motherhood with her original style, and the projections of the concept of motherhood on the artist were examined. The expressive narrative in Saville's pre-motherhood works became more expressive after she became a mother, and it was observed that her work evolved emphasizing communication.

Additionally, the article suggests that for an artist the experience of motherhood, contrary to the established perception, can be an element that enriches and nurtures art and life, rather than being a restrictive or obstructing element. As a result, it can be said that with the works analyzed in the article Saville questions the concept of subjectivity, and draws attention to the relationship between the identity problem of women and motherhood. These studies raise awareness in the audience, and develop a discourse that there may be different definitions of motherhood.

This article aims to contribute to the few studies in the art of painting, both applied and theoretical, that deal with the theme of motherhood which has been examined mostly in the context of sociology. This research is considered to be an important step in terms of bringing the concept of motherhood, one of the impositions in life, to the attention of more researchers and artists.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN EVRENSEL AHLAKİ DEĞERLERE UYMA DÜZEYLERİNİN SINIF VE CİNSİYET DEĞİŞKİNLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Investigation of Secondary School Students 'Level of Compliance With Universal Moral Values in Terms of Class and Gender Variables

<http://eoi.citefactor.org/10.11243/ijhar.06.01.004>

Hakkı ŞİMŞEK

Orcid: 0000-0003-3323-5124 ◆ Ömer Seyfettin Ortaokulu, Gölcük ◆ h_burakes@hotmail.com

Tolga KARA

Orcid: 0000-002-6563-1693 ◆ BUÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi ◆ tolgakara01@gmail.com

ARTICLE INFO

Submit Date : 30.11.2020
Firs Revision : 24.12.2020
Last Revision : 16.02.2021
Accept Data : 17.02.2021

Anahtar Kelimeler

Ahlak, Eğitim, Ahlak Eğitimi,
Evrensel Ahlaki Değerler

Keywords

Morality, Education, Moral
Education, Universal Moral
Values

Reference

Şimşek, H., Kara, T (2021).
Ortaokul Öğrencilerinin
Evrensel Ahlâki Değerlere
Uyma Düzeylerinin Sınıf ve
Cinsiyet Değişkinleri Açısından
İncelenmesi. *Uluslararası İnsan
ve Sanat Araştırmaları Dergisi*,
6(1): 69-83.



iThenticate OPEN ACCESS



Özet

Araştırma Makalesi ◆ Research Article

Ahlaki değerler kavramı insanlık tarihi boyunca sorgulanan ve üzerinde tartışmaların devam ettiği dinamik bir konu olmuştur. Örgün ya da yaygın eğitim yoluyla insanlara kazandırılmak istenen ahlaki değerler, çoğunlukla toplum hayatında yaşanan ahlaki sorunlar nedeniyle sıklıkla sorgulanmaktadır. Ahlaki ölçütlerin zaman içerisinde toplum yapısında meydana gelen değişimle birlikte çeşitlenmeye başladığı ve bunun sonucunda ahlak eğitimine bakış açılarının değiştiği görülmektedir. Bu durum ahlak eğitiminde kuramsal bir çerçeveye çizilmesini zorlaştırmıştır. Özellikle son yıllarda evrensel ahlaki değerlerin neler olduğu ve bireye nasıl kazandırılması gerektiği konusu eğitim kurumlarının üzerinde çalışma yaptığı konulardan biri olmuştur. Yapılan bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin evrensel ahlaki değerlere ne ölçüde sahip oldukları, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan cinsiyet ve sınıf değişkenleri dikkate alınarak mevcut durumlarını belirlemektir. Bu doğrultuda araştırmada nicel araştırma yönteminden betimsel model kullanılmıştır. Çalışma, Kocaeli ili Gölcük ilçesinde MEB'e bağlı beş devlet ortaokulunda toplamda 562 öğrenciye Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği uygulanmıştır. Çalışma sonucunda kız öğrenciler ile 5. sınıflar lehine evrensel ahlaki değer puanları toplamında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Çalışma kapsamında ortaokul öğrencilerinin 5,6,7 ve 8. sınıflar düzeyinde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal anlamda sınıf seviyesi arttıkça ahlaki değer puanlarının azaldığı belirlenmiştir.

Abstract

The concept of moral values has been a dynamic issue that has been questioned throughout human history and on which discussions continue. The moral values that are desired to be brought to people through formal or non-formal education are often questioned due to the moral problems experienced in social life. It is seen that moral criteria have started to diversify with the change in the social structure over time, and as a result, their perspectives on moral education have changed. This situation made difficult to draw a theoretical framework in moral education.

Especially in recent years, the issue of what universal moral values are and how they should be brought to the individual has been one of the issues that educational institutions have worked on. The aim of

this study is to determine to what extent secondary school students have universal moral values, by considering gender and class variables in terms of cognitive, affective and behavioral aspects and define

© 2020 The Author(s).

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Non-Commercial-No Derivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium provided the original work is properly cited and is not altered, transformed, or built upon in any way.

their present situation. Thus, descriptive model which is one of the quantitative research method is used. The study was applied to a total of 562 students in five public secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in Gölcük, Kocaeli, using the Universal Moral Values Scale. As a result of the study, it was determined that there was a significant difference in the sum of universal moral value scores in favor of female students and 5th grades. Within the scope of the study, it was determined that as the grade level of middle school students increased in terms of cognitive, affective and behavioral level at the grades of 5, 6, 7 and 8, moral value scores decreased.

1. Giriş

Ahlak kavramı felsefenin tartıştığı önemli konuların başında gelerek bilim dallarının çeşitlenmesi ile birlikte farklı bilim dalları tarafından geniş çerçevede tartışılmaya devam etmektedir. Ahlak sadece düşünce dünyasında değil çeşitli din ve inançların da yüksek sesle tartıştığı konulardan biri olmuştur. Bir yandan felsefenin, din ve inanç sistemlerinin konusu olan ahlak, eğitimin konusu ve amacı olmasından ötürü eğitim bilimlerinde de önemli bir yere sahiptir.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilen Türk Milli Eğitiminin Amaçları başlığı altında yer alan "...Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren... Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;" ifadesinde eğitimin çıkış noktalarından birisinin de ahlaklı bir nesil yetiştirmek olduğunu bizlere işaret etmektedir. Toplumun iyi ve kötü olarak sınıflandırdığı tutum ve davranışların doğru bir şekilde tespit edilerek toplumların devamlılığını sağlayacak nesillere aktarılmasında ve bireylerin topluma uyum sağlamasında en önemli yol şüphesiz ki eğitimidir. Bu nedenle eğitimcilerin; milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri benimseyen bireyler yetiştirmek için bireyin ahlaki gelişim süreci hakkında bilgi sahibi olması ve bireyin ahlaki gelişimine göre de eğitimi yönlendirmesi ahlak eğitimi adına önem arz etmektedir.

Toplumları meydana getiren bireylerin ahlaki kişilik gelişimlerinin sağlanması ve bireylere ahlaki değerlerin kazandırılması ahlak eğitimiyle mümkündür. Bireyin ahlaki eğitim süzgecinden geçmesi bireyin

yaşadığı çevrede ahlakın hakim olmasına imkan sağlayacaktır (Aydın, 2003:126-127). Bu bağlamda yaptığımız çalışmada ortaokul öğrencilerinin evrensel ahlâki değerlere uyma düzeylerinin sınıf ve cinsiyet değişkinlerine göre belirlenmesi amaçlanmaktadır.

2. Ahlâk ve Ahlâk Gelişimi

Dilimize Arapçadan giren ahlak sözcüğü insan ilişkilerinde "iyi-kötü" ya da "Doğruyanlış" olarak sınıflayabileceğimiz değer yargılarını ifade etmektedir (Aktan, 2009:39). Ahlâk; iyi olarak nitelendirilen, belli bir hayat tarzından teşekkül eden davranış kuralları olarak tanımlanmaktadır. Gazali ahlakı, nefiste içselleştirilmiş olan ve herhangi bir baskıya maruz kalmadan, kendiliğinden, düşüncelerin zuhur ettiği bir içsel güç olarak açıklamaktadır (İhyâu Ulumi'd-Din Çev. Serdaroğlu, 1976:125). "Ahlâk genel anlamda, mutlak olarak iyi olduğu düşünülen ya da belli bir yaşam anlayışından kaynaklanan davranış kuralları bütünü" olarak ifade edildiği gibi "bir kimsenin iyi niteliklerini ya da kişiliğini ifade eden tutum ve davranışlar bütünü ya da huy" ve "insanların kendisine göre yaşadıkları, kendilerine rehber aldıkları ilkeler bütünü ya da kurallar toplamı" olarak da tanımlanmaktadır (Gündüz, 2003:195).

Kohlberg'e göre bilişsel bir yetenek olan ahlak, "bireyin kendisinin belirlediği ve aynı zamanda evrensel ilkelerle örtüşebilecek düzeydeki ilkelere göre yargıda bulunması, kararlar alması ve bu doğrultuda da davranabilmesi yeteneğidir" (Çiftçi, 2003:50).

İlkçağdan itibaren felsefe tarihi çerçevesinde iyi-kötü kavramlarını ayırt eden ve insan davranışlarını belirleyen herkes tarafından kabul gören ölçütlerin varlığını kabul etmeyen düşünürler olduğu gibi insan davranışının ahlaki olup olmadığını belirleyecek genel-geçer ölçütlerin evrensel ahlak yasası olarak kabul edilebileceğini savunan başta Sokrates, Platon, Aristoteles, St. Augustinus, Kant ve Hegel gibi düşünürler de yer almaktadır (Poyraz, 1995:181).

Alanyazında yer alan "evrensel ahlak" ve "küresel ahlak" kavramları benzerlik taşımakla birlikte tanımsal olarak özünde birbirinden farklı ele alınmaktadır. Küresel ahlak kavramını ele alan Peter Schier, (U¹)

Prof. Hans Küng'ün küresel ahlak anlayışını şu şekilde ifade etmektedir:

“Küresel Ahlak; insani davranışlar, ahlaki değerler ve temel ahlaki görüşler konusunda farklılıkları olmasına rağmen dünya üzerindeki bütün dinlerde ortak olan değerleri düzenlemeyi amaçlar. Başka bir deyişle küresel ahlak, dinleri, etik bir minimalizme indirgemez, aksine dünyada var olan dinlerin, ahlaki anlamda ortak noktalarının asgarisini temsil eder. Küresel Ahlak, herhangi bir zümreye yönelik değildir; tüm inananları ve inanmayanları bu etik değerlere sahip çıkmaya ve ona göre davranmaya davet eder.”

Prof. Hans Küng küresel ahlakı; *“Dogmatik farklılıklarına rağmen bütün dinler tarafından kabul edilen ve inanmayanlarca da desteklenebilecek bağlayıcı değerler, değiştirilemez kriterler ve temel davranışlar üzerinde temel bir uzlaşım”* olarak tanımlamaktadır (Küng, 1997:92-93).

Ahlaki davranışı evrensel ölçüde değerlendiren Topçu, ahlaklı davranışı *“Evrensel nizamın dışında gerçek ahlaklılık yoktur... Hareketlerini evrensel ölçüye vurarak ve kendi hareketinde evreni kucaklayarak orada kendi şuurunu araması, işte insanın ahlaklı davranışı bu şekilde olmalıdır”* ifadeleriyle belirtmektedir (Topçu, 1995: 27). Topçu, bireyin doğuştan ahlak yetisine sahip olduğunu bildirerek bu yetinin gelişimi için de bireylerin ahlak eğitime ihtiyacı olduğunu ifade etmektedir (Topçu, 2005:105).

Ahlaki gelişim, bireye doğru ve yanlışların belirleyicileri arasında ayırım yapmasını sağlayan ve toplumsal davranış açısından yeterlilik kazandıran olgunlaşma sürecidir (Oğuzkan, 1981:17). Toplumu oluşturan bireylerin toplumsal uyum kurallarını içselleştirme ve içinde yaşadığı topluma uyum sağlama süreci olan ahlaki gelişim bireyin bilişsel gelişimiyle birlikte aşamalı olarak gelişme gösterir (Senemoğlu, 2015:66). Çocukluk döneminde anne ve babanın belirlediği kuralların kabullenilmesiyle başlayan ahlak gelişimi ilerleyen dönemlerde toplumsal kural ve yasaların içselleştirilmesi neticesinde değerler sisteminin oluşumunu tamamlar (Erden; Akman, 2012:111-112).

0-5 yaş arasında birey, vicdan duygusunun bir öncülü olan utanma ve suçluluk duygusu sayesinde edindiği içsel

ölçütlerle ahlaki gelişimi sağlayan davranışları kontrol etmeye başlar. Bu nedenle bu süreci ahlaki gelişimin en önemli evrelerinden biri olarak ifade edebiliriz (Hökelekli, 1998:185-186). Ergenlik dönemiyle birlikte kişilik gelişiminin bir alt boyutu olan ahlak duygusu, bireyin hayatında daha etkili bir hale gelir (Kaya, 1997:185). Bu bağlamda ergenlik döneminin başlangıcı olan ortaokul dönemi, 10-14 yaş aralığı, hem kişilik gelişiminin hem de ahlak gelişiminin önemli olduğu bir dönemdir.

Ahlak gelişiminin bilişsel, davranışsal ve duyuşsal olmak üzere üç temel boyutu bulunmaktadır. Bireylerin bir durum karşısında yapması ya da yapmaması doğru olan yargı hakkında düşünmesi bilişsel boyutu ifade etmektedir. Davranışsal boyutu, bireylerin ahlaki olarak akıl yürütmeleri sonucu tutarlı ya da tutarsız biçimde davranış sergilemelerini içermektedir. Bireylerin neyin doğru neyin yanlış olduğuna yönelik duygularının fikir ve davranışlarına uygunluğu ise ahlak gelişiminin duygusal boyutunu oluşturmaktadır (Gander ve Gardiner, 1998:260).

Piaget'in Ahlak Gelişimi Kuramı

Çocukların ahlak gelişimlerinin yetişkinlerden farklı olduğunu ve çocukların ahlak gelişimlerini anlayabilmek için onların kuralları nasıl yorumladıklarını öğrenmenin önemli olduğunu belirten Piaget, çocukların ahlak gelişim özelliklerini oynadıkları oyunlarından yola çıkarak açıklamaya çalışmıştır. Piaget'e göre 2-6 yaş arasındaki çocuklar kuralların hangi amaçla oluşturulduğunu bilmeden farkında olurlar. Fakat bu dönemde çocuklarda kural kavramı olmadığı için ahlak gelişimi işlem öncesi dönemden, somut işlemler dönemine ulaştığı 6 yaşa kadar başlamaz. 10-12 yaş aralığında çocuklar oyunları kurallar çerçevesinde oynarlar, kuralların gerekliliğinin farkına varabilir ve kuralların değiştirilebilir olduğunu kavrayabilirler.

Piaget ahlak gelişimini “Dışsal Kurallara Bağlılık Dönemi” ve “Ahlaki Özerklik Dönemi” olarak iki dönemde incelemektedir.

6-12 yaş arasını kapsayan “Dışsal Kurallara Bağlılık Dönemi” çocuklarda

kurallara uymayanların cezalandırılması gerektiği düşüncesinin hakim olduğu ve çocukların yetişkinler tarafından ne yapıp ne yapılmaması konusunda yönlendirildiği dönemdir. Çocuğun sosyal çevresinin genişlediği, sosyal çevre ile etkileşiminin arttığı ve ahlaki ilkelerinin değişmeye başladığı süreç ise “Ahlaki Özerklik Dönemi” içerisinde yer alır. Bu dönemde çocuklar, insanlar tarafından oluşturulan kuralların değiştirilebileceği ve cezaların kurallara uymayanların gerekçelerinin dikkate alınarak belirlenmesi ya da uygulanması gerektiği bilincini kazanır (Senemoğlu, 2015:68).

Kohlberg’in Ahlaki Gelişim Kuramı

Piaget’nin ahlak gelişimi kuramından hareket eden Kohlberg bireylere ahlaki ikilemleri kapsayan belirli durumlar sunarak ve bu durumlar karşısında nasıl davranacaklarına ilişkin sorular yönelterek kurallar konusundaki düşüncelerini öğrenmeye çalışmıştır. Kohlberg, hikayeler ve bu hikayelere ilişkin sorulara verilen cevaplar neticesinde bireylerin ahlaki yargılarını ve ahlak gelişim düzeylerini belirlemeye çalışarak ahlak gelişimi sürecinde bireylerin üç düzey içerisinde ele alınan altı yargı aşamasından geçtiğini ifade etmiştir. Yargı aşamalarının yer aldığı düzeyler bireylerin neyi “doğru” ya da “ahlaki davranış” olarak kabul ettiklerine ve bu yargıya nasıl vardıklarına göre sıralanmıştır. Aşamalar birbirlerini tamamlar nitelikte olup kendinden önceki aşamaya dayanarak kendinden sonraki aşamaya temel oluşturmaktadır. Bunun yanında aynı kişi, aynı durum, aynı zaman ve koşullarda herhangi bir aşamada davranış gösterirken; başka bir zamanda aynı koşullarla karşılaştığında farklı bir aşamada da davranış gösterebilmektedir (Erden ve Akman, 2012:111-112).

Ahlaki gelişim düzeyleri:

1. Gelenek Öncesi Dönem

Bu dönemde; birey kuralların başkaları tarafından belirlendiğini düşünerek yaşadığı toplumun ya da kültürün belirlediği iyi ve kötü ölçütlerine göre davranır. Bu durum Piaget’nin “Dışsal Kurallara Bağlılık” dönemi özelliklerini kapsamaktadır. Bu düzey “İtaat ve Ceza

Eğilimi” ve “Araçsal İlişkiler Eğilimi” aşamalarından oluşmaktadır.

İtaat ve Ceza Eğilimi (1. Aşama): Çocuklar bu aşamada olayların nedenine değil de sonucunda ortaya çıkan zararın derecesine göre karar verirler. Cezalandırmadan kaçındıkları için otoriteye uyarlar.

Araçsal İlişkiler Eğilimi (2. Aşama): Saf Çıkarıcı Eğilim olarak da isimlendirilen bu aşamada çocuklar, diğer insanların da ihtiyaçlarını göz önüne alarak öncelikle kendi ihtiyaçlarının karşılanmasına önem verirler. “Her şey karşılıklıdır.” anlayışının hakim olduğu bir dönemdir (Senemoğlu, 2015:70).

2. Geleneksel Düzey

Sosyal düzen ve sadakatin değerli olduğu bu dönemde bireyin içinde yaşadığı toplum ve sosyal grupların beklentileri bireyin önceliğini oluşturmaktadır. Dolayısıyla bireyin ihtiyaçları geri plana atılmaktadır. Geleneksel düzey içerisinde iki aşama yer almaktadır. Bunlar; “Kişiler Arası Uyum” ve “Kanun ve Düzen Eğilimi”dir.

Kişiler Arası Uyum Eğilimi (3. Aşama): Somut işlemler dönemini kapsayan bu dönemde ben merkezliliğin azalması sonucunda çocuk olayları başkalarının gözüyle değerlendirebilme niteliği kazanır. Bu dönemde başkalarına yardım etmek ve onları mutlu etmek iyi davranış olarak sınıflandırılır.

Kanun ve Düzen Eğilimi (4. Aşama): Akran gruplarının yerini toplum kuralları ve kanunlara bıraktığı bu dönemde sosyal düzene ve otoriteye uygun biçimde kişinin görevini yerine getirmesi doğru davranış olarak kabul edilir. Bu aşama, kanunlara uyanların kabul gördüğü uymayanların ise onaylanmadığı bir aşamadır (Senemoğlu, 2015:70).

3. Gelenek Sonrası Düzey

Kişinin otoriteden ve başkalarından bağımsız olarak ahlak ilkelerini seçtiği ve kendine ait değer yargıları oluşturduğu bir dönemdir. Bu dönem içerisinde iki aşama bulunmaktadır. Bunlar; “Sosyal Sözleşme Eğilimi” ve “Evrensel Ahlak İlkeleri” şeklindedir.

Sosyal Sözleşme Eğilimi (5. Aşama): 5. Aşamada; toplumsal düzeni sağlamak, temel hak ve özgürlükleri korumak için

oluşturulan yasaların gerekli olduğu ve aynı zamanda yasaların demokratik olarak değiştirilebileceği ilkesi hakimdir. Toplumsal kuralların ve değerlerin göreceli olduğu kabul edilen bu düzeye yetişkinlerin sadece küçük bir bölümü ulaşabilmektedir.

Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimi (6. Aşama): Bireyin, ahlak ilkelerini kendisi seçip oluşturduğu ve bu ilkelere uygun davrandığı bu aşama aynı zamanda ahlak gelişiminin son aşamasıdır. Bu aşamada birey insan hakları, eşitlik, adalet gibi soyut ve evrensel kavramları ilke edinir ve kanunların bu ilkeleri dikkate aldığı sürece kabul edilebilir olduğu esastır (Senemoğlu, 2015:71).

Gilligan'ın Ahlak Gelişimine İlişkin Görüşleri

Carol Gilligan, Kohlberg'in ahlak gelişimi aşamalarının kesin ve evrensel olmadığını belirterek Kohlberg'in teorisine eleştiriler getirmektedir. Kohlberg'in orijinal örnekleminin kadınları kapsamamasına rağmen kadınlarla ilgili genellemelerde bulunduğunu belirtilerek Kohlberg'e göre kadınların erkeklere nazaran üçüncü evreden sonra daha düşük düzeyde bulunmaya meyilli olması durumu olarak açıklarken Gilligan (1977) kadının herhangi bir yetersizliğinden kaynaklanmadığını ve bu durumun toplumun kadına ilişkin beklentilerinden kaynaklandığını ifade etmektedir. Gilligan' a göre üçüncü evrenin özelliği olan yardım etme, iyilik yapma gibi toplum tarafından kadınlardan beklenen davranışlar kadınlar tarafından beklentiye karşılama ve onay görme çabası içerisinde olduklarından üçüncü evreyi aşamamış olarak görülmektedir. Gilligan kadınların ve erkeklerin yetişkinlikte Kohlberg'in gelenek sonrası düzeyinin daha ötesinde olgunluk göstererek sorumluluklarını yerine getirebildiklerine inanarak bireyin ahlaki gelişiminde ahlak sevgisini kazanmanın önemini belirtmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2002:122).

3. Ahlak Eğitimi

Ahlak, yaşamla doğrudan ilişkili ve insanın yaşama gayretine yardımcı olmasından dolayı eğitimin amacı ve aynı zamanda konusu olmaktadır (Pieper,

1999:126). Eğitim ister bireyin sosyalleşmesi, ister toplumun beklentilerini karşılayan bireyler yetiştirmesi, isterse bireyleri mesleğe hazırlama süreci olarak değerlendirilsin, bu süreçler içerisinde her zaman ahlak eğitiminin var olması kaçınılmazdır (Turgay, 2003:195).

İnsanın yaratılıştan iyi olduğu düşüncesini savunan Kant'a göre eğitimin konusu bireyi insanlık gayesine hizmet edecek biçimde yetiştirmektir. İnsanın ahlak kurallarına uygun davranmasını ve sorumluluk bilincine ulaşmasını sağlamak ahlak eğitiminin en temel amaçlarından biridir (Yayla, 2005:84). Fıtratında iyilik bulunan insan bir eğitimden geçerek Kant'ın ifadesiyle "insan olur". Kant bu durumu "insanın insan oluşu ancak eğitim sayesinde; eğitim ne yapabildiyse insan işte ancak odur" cümleleriyle dile getirmektedir. Kant çocukların ahlak eğitimi ile ahlak yasaları çerçevesinde kendilerince kabul edilen davranışları sergileyerek özgürlüklerine kavuşacaklarını savunur (Kant, 1992:6).

Sosyal öğrenme kuramcılarının göre çocuklar okul öncesi dönemde toplum tarafından kabul gören davranışları anne-baba ve çevresindeki diğer yetişkinlerden model alarak taklit yoluyla öğrenirler (Özeri, 2004:77). Bireyin ilk sosyal çevresi olan anne ve baba, aile, bireyin ahlak gelişiminin ilk öğreticileridir. Birey ilk iyi ve kötü kavramını, ahlaki değerleri anne-baba yoluyla kazanmaya başlamakta ve gelişim sürecinin bütünselliğiyle birlikte önce ailede başlayan ahlak gelişimi sosyal çevrede, eğitim sürecinde ve okulda devam etmektedir.

Görevinin "İnsanları fazilet ve bilgelik peşinde yürümeye ikna etmek" olduğunu ifade eden Sokrat fazilet ve bilginin bir olduğunu ve doğruyu bilen bireylerin doğru davranış sergileyeceklerini, başka bir ifadeyle bilerek kötülük yapmayacaklarını belirtmiştir (Aristoteles, Metafizik, çev. Arslan, 1985:112). Sokrat'ın doğru bilgiye sahip bireyin iyi-kötüyü ayırt edeceği ve doğru davranışı tercih edeceği, kötüyü tercih etmeyeceği düşüncesi ahlak eğitiminin önemini ortaya koymaktadır.

Ahlak eğitimi ile insan iyiyi ve kötüyü ayırt ederek iyiyi ve doğruyu tercih edecek böylelikle insanın tutum ve davranışı iyileşecektir. İnsanın tutum ve davranışı

iyileşirse dünya iyileşecektir; bu da bilgiyle değil, değerler eğitimi ile gerçekleştirilebilir (Öztürk, 2004:65).

Ahlak eğitimi, insanın kendisinin ve başkalarının mutluluğunu ve mükemmelliğini sağlayacak biçimde davranmasını amaç edinmektedir. Dolayısıyla ahlak eğitimi hem bireysel hem de toplumsal boyutu olan bir kavramdır (Doğan ve Tosun, 2002:105).

Topçu'ya göre, ahlak eğitiminin işlevi sadece davranışların düzeltilmesi değil, daha bütüncül bir yaklaşımla şahsiyeti oluşturan unsurların yapısını değiştirmesidir. Ahlak eğitiminde yalnızca kötü davranışların engellenmesi ahlaki düzeltme adına yeterli değildir. Kötü davranış sergileyen insanın iç dünyasına temiz duygular kazandırarak bireyin iyi ve doğru olana yönelmesini sağlamak gerekmektedir (Topçu, 2005:117). Eğitimi ince bir sanat olarak değerlendiren Topçu, ahlak eğitiminin en ince değerleri büyük bir ustalikle insana kazandırması gerektiğini vurgular. Bu bağlamda okulların neslin ruhundaki güçlü yönleri yaşatması durumunda bilim, sanat ve felsefe alanlarında nitelikli insanlar ve dâhiler yetiştirebileceğini belirtmektedir (Topçu, 1997: 77).

“Bilinçli ve etkili bir ahlâk eğitimi ancak çocuğun gelişim evreleri dikkate alınarak, öğrenme kuramlarından faydalanarak, konulara uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak yapılabilir.” Bu bağlamda ahlak eğitimine yönelik hedeflerin kazandırılmasında eğitim-öğretim sürecinin dikkatli planlanması gerekmektedir. Ahlak eğitiminin önemle üzerinde durduğu değerler, tutumlar ve kişilik gelişimi konularına yönelik belirlenen hedefler bilişsel alandan ziyade duyuşsal alanın değer verme, örgütleme ve kişilik haline getirme basamaklarını kapsamaktadır. Buradan hareketle ahlak eğitiminin amacı ahlak eğitimine yönelik bilgilerin davranışa dönüştürülebilmesidir (Cebeci, 2005:36).

Ahlak eğitimi bireyin gelişim evreleri dikkate alınarak planlanmalıdır. Bu doğrultuda planlanan ahlak eğitimi kapsamında verilen bilgiler bireyde davranışa dönüşerek içselleştirilmelidir. Ahlak eğitiminde bireyin bütünsel olarak gelişimi dikkate alınarak çocukların ahlak gelişiminin bilişsel, davranışsal ve duyuşsal

boyutlarına yönelik düzeylerinin tespit edilmesi; ahlak eğitiminin ne kadar gerçekleştirildiğine ve hedeflenene ne kadar ulaşıldığına ilişkin eğitimcilere bilgi vermekle birlikte ahlak eğitimi sürecinin değerlendirilerek yeniden planlanmasında kılavuzluk edecektir.

İlgili alan yazın incelendiğinde ahlak eğitimi ve evrensel ahlaki değerler konuları ile ilgili yapılan çalışmalar arasında: Acuner, 2004; Akbaş, 2004; Evin ve Kafadar, 2004; Çapan, 2005; Keskin, Öksüz, Gelen, Yılmaz, 2012; Ergün, 2013; Oral ve Dilmaç 2015; Çelikkaya, 2017; Umar, 2018; Çepni, Kılınç, Palaz, 2019; Kesgin, 2019 göze çarpmaktadır.

4. Çalışmanın Amacı

Çalışmanın amacı, Ortaokul öğrencilerinin evrensel ahlâki değer düzeylerini, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta sınıf ve cinsiyet değişkinlerine göre belirlemektir.

Alt Problemler

1. Ortaokul öğrencilerinin evrensel ahlaki değerler, bilişsel ahlaki değerler, duyuşsal ahlaki değerler ve davranışsal ahlaki değerler puan ortalamaları nedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin evrensel ahlaki değerler toplam puanı cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin evrensel ahlaki değerler toplam puanı sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal ahlaki değerler puanı cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal ahlaki değerler puanı sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Yöntem

Bu araştırmada, nicel araştırma yönteminden betimsel model kullanılmıştır. Betimsel model, geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2005). Betimsel tarama niteliğinde olan bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin sahip olduğu evrensel ahlaki

değer ve evrensel ahlaki değerlerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyutlarındaki düzeyler arasındaki ilişkilerin cinsiyet ve sınıf seviyeleri açısından irdelenmesi amaçlanmıştır.

Alanyazında değer eğitimi ile ilgili araştırmalarda anket, görüşme, ikilemler, gözlem ve değer kazanımına ilişkin çeşitli ölçeklerin veri toplama aracı olarak kullanıldığı görülmektedir (Oral, 2002). Bu araştırmada Umar ve Kanger (2018) tarafından geliştirilen ve "10-13 Yaş Çocuklar İçin Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği" olarak adlandırılan 5'li likert tipi ölçek kullanılmıştır.

"10-13 yaş çocukları için evrensel ahlaki değerler ölçeği" 48 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler merhamet, şefkat, cömertlik, nezaket, empati, minnettarlık, kul hakkı, adalet, saygı, dürüstlük, güvenilirlik, doğruluk, sorumluluk, duyarlılık, çalışkanlık gibi evrensel ahlaki değerleri içermektedir.

Ölçekten alınabilecek puan aralığı 48-240 aralığında değişmektedir. Ölçekten alınan 48-96 puan aralığı evrensel ahlaki değerlere sahipliğin düşük seviyede olduğunu, 97-192 puan aralığı evrensel ahlaki değerlere sahipliğin orta seviyede olduğunu ve 193-240 puan aralığı evrensel ahlaki değerlere sahipliğin yüksek seviyede olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın örneklemini, Kocaeli İli Gölcük İlçesinde bulunan evren içerisinden maksimum çeşitlilik yoluyla beş (5) ayrı ortaokuldan seçilen 560 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin %51,8'ini (n=290) erkek, %48,2'sini (n=270) kız öğrenciler oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında ölçeklerden alınan puanların güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 1. Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

Ölçek Puanları	Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı
Evrensel Ahlaki Değerler Puanı	0.940

Bilişsel Ahlaki Değerler Puanı	0.662
Duyuşsal Ahlaki Değerler Puanı	0.877
Davranışsal Ahlaki Değerler Puanı	0.885

Tablo 1 incelendiğinde Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları, evrensel ahlaki değerler toplam puanı için 0.940, duyuşsal ahlaki değerler alt boyut puanı için 0.877 ve davranışsal ahlaki değerler alt boyut puanı için 0.885 bulunmuştur. Ölçekten ve alt boyutlarından alınan puanların yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir (Özdamar, 2004).

Bilişsel ahlaki değerler alt boyut puanı için ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.662 bulunmuştur. Bulunan bu değer iyi düzeyde güvenilir olduğu gözükmemektedir (Özdamar, 2004).

"Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği" ile elde edilen verilerin SPSS 20 ile analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde frekans ve yüzdelerin yanı sıra Kruskal Wallis H ve Mann-Whitney U testinden de yararlanılmıştır.

1. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemleriyle ilgili işlemler ve bu işlemler sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	270	48,2
Erkek	290	51,8
Toplam	560	100,0

Çalışma, Kocaeli ili Gölcük ilçesine bağlı beş (5) ortaokulda 2019-2020 eğitim-öğretim yılı 2. dönem başında toplamda 562 öğrenciye uygulanmış ve uç değer olarak tespit edilen iki öğrenci analizden çıkartılmıştır. Tablo 2'ye bakıldığında 290 (% 51,8)'i erkek, 270 (% 48,2)'i kadın olmak üzere 5,6,7, ve 8. Sınıf düzeylerinden toplam 560 katılımcıya ölçek uygulandığı görülmektedir.

Tablo 3. Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği ve Alt Boyutları İçin Betimsel İstatistikler

	N	En Küçük Değer	En Büyük Değer	Ortalama	Standart Sapma
Evrensel Ahlaki Değerler	560	71,00	240,00	203,511	24,349
Bilişsel Boyut	560	8,00	40,00	32,974	4,528
Duyuşsal Boyut	560	17,00	85,00	72,586	10,048
Davranışsal Boyut	560	38,00	115,00	97,951	11,645

Tablo 3'e bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin "Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği"nden ve bu ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde "Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği" genel puan ortalamasının ($\bar{X}=203,511$) olduğu görülmektedir. Bu değer incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin ortalama olarak yüksek seviyede evrensel ahlaki değerlere sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4. Cinsiyete Göre Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği ve Alt Boyutları İçin Betimsel İstatistikler

Cinsiyet Değer	N	En Küçük Değer	En Büyük Değer	Ortalama	Standart Sapma	
Kadın	Evrensel Ahlaki Değerler	270	72,00	240,00	205,700	25,202
	Bilişsel Boyut	270	8,00	40,00	33,575	4,504
	Duyuşsal Boyut	270	20,00	85,00	73,139	10,455
	Davranışsal Boyut	270	43,00	115,00	98,987	12,034
Erkek	Evrensel Ahlaki Değerler	290	71,00	240,00	201,473	23,388
	Bilişsel Boyut	290	16,00	40,00	32,414	4,487
	Duyuşsal Boyut	290	17,00	85,00	72,072	9,643
	Davranışsal Boyut	290	38,00	115,00	96,987	11,205

"Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği"nin ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre sonuçlarına baktığımızda (Tablo 4)'e göre kız öğrencilerin "Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği" genel puan ortalamasının ($\bar{X}=205,700$), erkek öğrencilerin "Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği" genel puan ortalamasının ($\bar{X}=201,473$) olduğu görülmektedir. Bu veriden yola çıkarak kız öğrencilerin erkek öğrencilerden evrensel

ahlaki değerlere daha fazla sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Sınıf Düzeylerine Göre Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği ve Alt Boyutları İçin Betimsel İstatistikler

Sınıf_ Düzeyi Değer	N	En Küçük Değer	En Büyük Değer	Ortalama	Standart Sapma	
5. Sınıf	Evrensel Ahlaki Değerler	92	130,00	240,00	211,959	21,718
	Bilişsel Boyut	92	23,00	40,00	34,154	4,139
	Duyuşsal Boyut	92	27,00	85,00	75,378	9,571
	Davranışsal Boyut	92	71,00	115,00	102,427	10,178
6. Sınıf	Evrensel Ahlaki Değerler	128	145,00	240,00	206,298	20,396
	Bilişsel Boyut	128	20,00	40,00	33,00	4,396
	Duyuşsal Boyut	128	46,00	85,00	74,353	8,215
	Davranışsal Boyut	128	69,00	115,00	98,940	10,258
7. Sınıf	Evrensel Ahlaki Değerler	160	72,00	240,00	202,763	23,913
	Bilişsel Boyut	160	8,00	40,00	32,695	4,576
	Duyuşsal Boyut	160	20,00	85,00	72,134	9,277
	Davranışsal Boyut	160	44,00	115,00	97,9337	11,44664
8. Sınıf	Evrensel Ahlaki Değerler	180	71,00	240,00	197,877	27,09209
	Bilişsel Boyut	180	16,00	40,00	32,596	4,69950
	Duyuşsal Boyut	180	17,00	85,00	70,306	11,52122
	Davranışsal Boyut	180	38,00	115,00	94,975	12,64288

Tablo 5 incelendiğinde "Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği" genel puan ortalamasının 5. sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=211,959$), 6. sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=206,298$), 7. sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=202,763$) ve 8. sınıf öğrencilerinin ise ($\bar{X}=197,877$) bulunmuştur. Bu sonuçlar ışığında 5. sınıflardan başlayarak sınıf seviyesi yükseldikçe kademeli bir şekilde öğrencilerin evrensel ahlaki değer puanlarının düştüğü görülmektedir.

Çalışmanın bu kısmında evrensel ahlaki değerlerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutunun cinsiyet ve sınıf değişkenine göre anlamlı farkları olup olmadıkları analiz edilmiştir.

Tablo 6. Evrensel Ahlaki Değerler Puanı Mann Whitney U Testi Sonuçları

Evrensel Ahlaki Değerler Puanı	Cinsiyet		Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
	Kadın	Erkek				
	270	290	300,28	262,08	81076,00	76004,00
Toplam	560				33809,00	,005

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin evrensel ahlaki değerler puanlarının ($U=33809.00$, $p<0.05$) öğrencilerin cinsiyetlerine göre kadınların ($\bar{X}=300,28$) evrensel ahlaki değerler puan ortalamalarının erkeklerinkinden ($\bar{X}=262,08$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 7. Evrensel Ahlaki Değerler Puanı Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Evrensel Ahlaki Değerler Puanı	Sınıf Düzeyi	N	Sıra ortalaması		H	sd	p	Fark
			Sıra ortalaması	H				
	5.Sınıf	92	343,95	23.032	3	000	5-8	
	6.Sınıf	128	292,68				5-7	
	7.Sınıf	160	271,95				6-8	
	8.Sınıf	180	247,01					
Toplam	560							

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin evrensel ahlaki değerler puanlarının ($H(3)=23.032$, $p<0.05$) öğrencilerin sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. 5. sınıfta olan öğrencilerin evrensel ahlaki değerler puan ortalamalarının ($\bar{X}=343,95$), 6. sınıfta ($\bar{X}=292,68$), 7. sınıfta ($\bar{X}=271,95$) ve 8. sınıfta ($\bar{X}=247,01$) olan öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. 6. sınıfta olan öğrencilerin evrensel ahlaki değerler puan ortalamalarının ($\bar{X}=292,68$), 7. sınıfta ($\bar{X}=271,95$) ve 8. sınıfta ($\bar{X}=247,01$) olan öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin evrensel ahlaki değerler puan ortalamaları sınıf seviyesi yükseldikçe sınıflar arasında anlamlı bir farkın oluşmaya başladığı saptanmıştır.

Tablo 8. Bilişsel Ahlaki Değerler Puanı Mann Whitney U Testi Sonuçları

Bilişsel Ahlaki Değerler Puanı	Cinsiyet		Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
	Erkek	Kadın				
	290	70	258.15	304.50	74864.50	82215.50
Toplam	560				32669,50	,001

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin bilişsel ahlaki değerler puanlarının ($U=32669.50$, $p<0.05$) öğrencilerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Kadınların ($\bar{X}=304,50$) bilişsel ahlaki değerler puan ortalamalarının erkeklerinkinden ($\bar{X}=258,15$) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 9. Bilişsel Ahlaki Değerler Puanı Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Bilişsel Ahlaki Değerler Puanı	Sınıf Düzeyi	N	Sıra ortalaması		H	sd	p
			Sıra ortalaması	H			
	5.Sınıf	92	319,58	6.818	3	,078	
	6.Sınıf	128	280,00				
	7.Sınıf	160	271,55				
	8.Sınıf	180	268,84				
Toplam	560						

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin bilişsel ahlaki değerler puanlarının ($H(3)=6.818$, $p>0.05$) öğrencilerin sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 10. Duyuşsal Ahlaki Değerler Puanı Mann Whitney U Testi Sonuçları

Duyuşsal Ahlaki Değerler Puanı	Cinsiyet		Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
	Erkek	Kadın				
	290	270	267.45	294.51	77561.50	79518.50
Toplam	560				35366,500	,048

Tablo 10'a baktığımızda öğrencilerin duyuşsal ahlaki değerler puanlarının ($U=35366.500$, $p<0.05$) öğrencilerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Kadınların ($\bar{X}=294,45$) duyuşsal ahlaki değerler puan

ortalamlarının erkeklerinkinden ($\bar{X}=267,51$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 11. Duyuşsal Ahlaki Değerler Puanı Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Sıra ortalaması	H	sd	p	Fark
Duyuşsal Ahlaki Değerler Puanı	5.Sınıf	92	335,73	22.914	3	,000	5-8
	6.Sınıf	128	306,23				6-8
	7.Sınıf	160	265,42				
	8.Sınıf	180	247,38				
	Toplam	560					

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin duyuşsal ahlaki değerler puanlarının ($H(3)=22.914$, $p<0.05$) öğrencilerin sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sonuca göre 5. sınıfta olan öğrencilerin duyuşsal ahlaki değerler puan ortalamalarının ($\bar{X}=335,73$) ve 6. sınıfta olan öğrencilerin duyuşsal ahlaki değerler puan ortalamalarının ($\bar{X}=306,23$), 7. sınıf ($\bar{X}=265,42$) ve 8. sınıfta ($\bar{X}=247,38$) olan öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 12. Davranışsal Ahlaki Değerler Puanı Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Davranışsal	Erkek	290	262.51	76127.00	33932.000	,006
	Kadın	270	299.83	80953.00		
	Toplam	560				

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin davranışsal ahlaki değerler puanlarının ($U=33932.000$, $p<0.05$) öğrencilerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Kadınların ($\bar{X}=299,83$) davranışsal ahlaki değerler puan ortalamalarının erkeklerinkinden ($\bar{X}=262,51$) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 13. Davranışsal Ahlaki Değerler Puanı Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Sıra ortalaması	H	sd	p	Fark
Davranışsal Ahlaki Değerler Puanı	5.Sınıf	92	349,21	28.215	3	,000	5-7
	6.Sınıf	128	289,46				5-8
	7.Sınıf	160	279,21				6-8
	8.Sınıf	180	240,16				
	Toplam	560					

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin davranışsal ahlaki değerler puanlarının ($H(3)=28.215$, $p<0.05$) öğrencilerin sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Sonuca göre 5. sınıfta olan öğrencilerin davranışsal ahlaki değerler puan ortalamalarının ($\bar{X}=349,21$) diğer sınıflardaki öğrencilerin davranışsal ahlaki değerler puan ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 6. sınıfta olan öğrencilerin davranışsal ahlaki değerler puan ortalamalarının ($\bar{X}=289,46$), 5. Sınıf öğrencilerinin davranışsal ahlaki değerler puan ortalamalarından ($\bar{X}=349,21$) düşük 7. ($\bar{X}=279,21$) ve 8. sınıflardan ($\bar{X}=240,16$) ise yüksek olduğu tespit edilmiştir. 7. sınıfta olan öğrencilerin davranışsal ahlaki değerler puan ortalamalarının ($\bar{X}=279,21$), 5. ($\bar{X}=349,21$) ve 6. sınıf öğrencilerinin davranışsal ahlaki değerler puan ortalamalarından ($\bar{X}=289,46$) düşük 8. sınıflardan ($\bar{X}=240,16$) ise yüksek olduğunu göstermektedir. Tablo 13'te yer alan veriler değerlendirildiğinde öğrencilerin davranışsal ahlaki değerler puan ortalamalarının 5. sınıftan 8. sınıfa doğru gittikçe düştüğü görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Ahlak olarak adlandırılan kavram, insanlık tarihi boyunca üzerinde tartışmaların devam ettiği konuların başında gelmektedir. İlkçağlardan itibaren Felsefe'nin önemle üzerinde durduğu bu konu, daha sonra bilimsel alanların çeşitlenmesiyle birlikte birçok bilim alanı tarafından tartışılan dinamik bir konu haline gelmiştir. Ahlak, özellikle toplumsal değişimin hızlandığı son yüzyılda Felsefe, Din Bilimleri, Sosyoloji, Psikoloji, Eğitim Bilimleri gibi Sosyal Bilimlerin tartıştığı ve

üzerinde çok çeşitli araştırmaların yapıldığı bir alandır.

Ahlak eğitime bakıldığında özellikle çocukların aile hayatıyla başlayıp, eğitim kurumlarında gelişimini sürdüren bir seyir izlediği görülmektedir. Bireysel ve toplumsal gelişim açısından insanların ahlak bakımından gelişmiş ve üstün değerlere sahip olmaları beklenir. Ahlaki olarak gelişmiş bireylerin içinde yaşadıkları topluma da faydalı olduğu bir gerçektir. İnsanlığın sahip olduğu ve yüzyıllardır değişmeyen evrensel ahlak ilkeleri olarak adlandırılan sevgi, merhamet, dürüstlük, hoşgörü, sorumluluk, şefkat, çalışkanlık, adalet gibi ilkeler tüm insanlık için değişmeyen değerlerdir.

Bu evrensel değerlerin insanlığa kazandırılması son derece önemlidir. Özellikle aile içerisinde başlayıp, okulda kazandırılması devam etmesi gereken bu değerler son derece önemlidir. Ülkeler eğitim politikalarını ve öğretim programlarını oluştururken bilgi, beceri ve bunun yanında değer öğretimini de çok önemsemektedir. Yapılan bu çalışma Ortaokul öğrencilerinin evrensel ahlaki değerlere sahip olma düzeylerini cinsiyet ve sınıf düzeyi bağlamında betimlemeyi amaçlamaktadır.

Kocaeli ili Gölcük ilçesinde yapılan bu çalışma Umar ve Kanger (2018) tarafından geliştirilen "10-13 Yaş Çocuklar için Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği" aracılığıyla MEB'e bağlı beş (5) ortaokulda öğrenim gören ve 5-8 sınıf seviyelerinde 290'ı erkek, 270'i kadın olmak üzere toplam 560 öğrenciye uygulanmıştır.

Yapılan çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin evrensel ahlâki değer düzeylerinin, "Bilişsel, Duyuşsal ve Davranışsal" olarak sınıf ve cinsiyet değişkinlerine göre belirlenmesidir. Bu bağlamda yapılan çalışma ile şu sonuçlara ulaşılmıştır.

- "Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği" genel puan ortalamasının ($X = 203,511$) olduğu bulunmuştur. Bu veriler doğrultusunda araştırmaya katılan öğrencilerin ortalama olarak yüksek seviyede evrensel ahlaki değerlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Umar (2018) tarafından yapılan "Özel Yetenekli Çocukların Evrensel Ahlaki Değer

Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli çalışmada Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının düşük seviyede olduğu belirtilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin aldıkları puan ortalamasının evrensel ahlaki değerlere sahiplik seviyesi bakımından Umar tarafından yapılan çalışma ile farklılık göstermektedir.

- Evrensel ahlaki değer puanları toplamının istatistiksel betimlemesine bakıldığında öğrencilerin toplam puanlarının ($X = 203,511$) olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin ($X = 205,700$), erkek öğrencilere ($X = 201,473$) göre puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Özcan (2006), "İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarındaki Ahlaki Davranışların Gerçekleşme Düzeylerini Etkileyen Sosyo-Kültürel Faktörlerin İncelenmesi" adlı çalışmasında kız öğrencilerin ahlaki davranışlarının gerçekleşme düzeyinin, erkek öğrencilerin ahlaki davranışlarının gerçekleşme düzeyine göre daha yüksek olduğunu belirterek yapılan bu çalışmayı destekler doğrultudadır.

- Evrensel ahlaki değerler toplam puanın istatistiksel betimlemesini sınıf düzeylerine göre incelediğimizde en yüksek puanla 5. Sınıfların ($X = 211,959$) evrensel ahlaki değerlere sahip oldukları görülmekteyken, 6. sınıf öğrencilerinin ($X = 206,298$) 7. sınıf öğrencilerinin ($X = 202,763$) ve son olarak 8. sınıf öğrencilerinin "Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeği" genel puan ortalamasının ise ($X = 197,877$) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre sınıf seviyesi yükseldikçe evrensel ahlaki değerler puanının düştüğü görülmektedir.

Acuner, "14-18 Yaş Arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelişimi ve Ahlak Eğitimi" isimli çalışmasında elde edilen bulgulara göre eğitim seviyesinin yükselmesinin ahlaki yargıyı olumlu yönde etkilediği ve cinsiyetin ahlaki yargı üzerinde etkisi olmadığı sonucuna varmıştır. Bu bağlamda yapılan bu çalışma, Acuner'in çalışmasıyla sınıf seviyesinin ve cinsiyetin ahlaki değerler üzerine etkisi konusunda farklılık göstermektedir.

- Bilişsel ahlaki değerler puanlarının sonucunu incelediğimizde cinsiyete göre

kadınlar lehine anlamlı bir fark gösterdiği görülmekteyken; sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

- Duyuşsal ahlaki değerler puanlarının sonucunu incelediğimizde cinsiyete göre kadınların lehine anlamlı bir fark görülmekteyken; sınıflar düzeyinde 5. ve 6. Sınıflar düzeyinde toplam puanın 8. sınıflara göre anlamlı bir fark gösterdiği saptanmıştır.

- Davranışsal ahlaki değerler puanlarının sonucuna baktığımızda cinsiyetlere göre istatistiksel olarak anlamlı fark görülmediği ancak sınıflar düzeyinde 5. Sınıfların lehine diğer sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan bu çalışma neticesinde özetle kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla "Bilişsel, Duyuşsal ve Davranışsal" düzeylerde ahlaki değerler puanlarının daha yüksek olduğu ve sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin evrensel ahlaki değer puanlarının yine tüm alanlarda düştüğü saptanmıştır. Cinsiyet düzeyinde sadece davranışsal ahlaki değerlerde istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmezken; sınıf düzeyinde bilişsel ahlaki değerlerde istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir.

Sonuç olarak evrensel ahlaki değerlerin "Bilişsel, Duyuşsal ve Davranışsal" açıdan ortaokul düzeyinde cinsiyet ve sınıf seviyelerine göre mevcut durumları betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda mevcut öğretim programlarında yer alan değerler eğitimi boyutu tekrar gözden geçirilerek yaşama ve uygulamaya dönük beceri ve kazanımlara yer verilmesi ile öğrencilerin ahlaki gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan bu çalışmanın özellikle ahlak ve değerler eğitimi konusunda alanyazına, bundan sonra yapılacak çalışmalara ve Milli Eğitim Bakanlığının program geliştirme sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Acuner, H.Y. (2004). 14-18 Yaş Arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelimi ve Ahlak Eğitimi, Yayınlanmamış Doktora Tezi,

On dokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Akbaş, O. (2004). Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydın, M. Z. (2003). *Ailede Ahlak Eğitimi*, Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Aralık 2003, VII/2,: 125-158.

Aktan, C. C. (2009). *Ahlak ve Ahlak Felsefesine Giriş*, Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi, 1 (1): 38-59.

Aristoteles (1985). *Metafizik* (Çev. Ahmet ARSLAN), C.I, İzmir.

Cebeci, A. (2005). İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Ahlaki Değerlerin Eğitimi ve Öğretimi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Çağdaş, A., S. Seçer (2002). *Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi* (Edt. Ramazan Arı), Ankara: Nobel Yayınevi.

Çapan, A. S. (2005). 3-11 Yaş Çocuklarının Ahlak Gelişimlerinin Piaget'nin Ahlaki Gelişim Kuramına Göre İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çelikkaya, T., O. Seyhan, (2017). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Evrensel Değerlere İlişkin Metafor Alguları*, e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8 (3): 65-87.

Çepni, O., A. Kılınç, T. Palaz, (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Evrensel Değerlere Yönelik Tutum Düzeylerinin Bir Yordayıcısı Olarak Okul İklimi*, İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 8 (1): 608-623.

Çiftçi, N. (2003). *Kohlberg'in Bilişsel Ahlâk Gelişimi Teorisi: Ahlâk ve Demokrasi Eğitimi*, Değerler Eğitimi Dergisi, 1: 43-76.

Doğan, R., C. Tosun, (2002). İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretimi, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Erden, M., Y. Akman, (2012). Eğitim Psikolojisi, Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Evin, İ., O. Kafadar, (2004). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının ve Ders Kitaplarının Ulusal ve Evrensel Değerler Yönünden İçerik Çözümlemesi*, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2 (3): 293-304.
- Gander, J., W. Mary, H. Gardiner, (2004). Çocuk ve Ergen Gelişimi, (çev. Bekir Onur) İstanbul: İmge Kitabevi.
- Gazâlî, (1976). İhyâu Ulumî'd-Din, (Çev. A. Serdaroğlu) C:3, İstanbul: Bedir Yayınları.
- Gıllıgan, C. (1977). *In a different voice: Women's Conceptions of Self and of Morality*, Harvard Educational Review, 47: 481-517.
- Gündüz, T. (2003). İslam, Gençlik ve Din Eğitimi, İstanbul: Düşünce Kitabevi Yayınları.
- Hökelekli, H. (1998). Çocukta Ahlak Gelişimi ve Eğitimi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi (Ed: Halis Ayhan), İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Kant, I. (1992). Kant on Education (Trans. A. Churton). England: Key Texts.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, M. (1997). *Kişilik Özelliklerinin Ahlâki Yargı Üzerindeki Etkileri*, Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 4: 185-200.
- Kesgin, S. (2019). *Ailede, Okulda veya Birlikte Ahlâk Eğitimi-Ahlak Eğitiminde İş Birliğini Geliştirmenin Yolları*, Turkish Studies, 14(2): 581-598.
- Keskin, Y., Y. Öksüz, İ. Gelen, H. Yılmaz, (2012). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Bazı Evrensel Değerleri Kazanım Düzeylerinin Karşılaştırılması (Samsun İli Örneği)*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(2): 351-374.
- Küng, H. (1997). Küresel Politika ve Küresel Ekonomi İçin Küresel Bir Ahlâk (A Global Ethic for Global Politics and Economics).
- Oğuzkan, F. (1981). Eğitim Terimleri Sözlüğü, Ankara: TDK Yayınları.
- Oral G. (2002), *İlköğretimde Öğrencilerin Sosyal Katılımını Özendirmeye Yönelik Bir Program*, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 19(2): 30-44.
- Oral T. Dilmaç B. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinde İnsani Değerlerin Özyeterlik Algılarını ve Bilişsel Strateji Kullanımını Yordama Gücü*, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(3): 582-592.
- Özcan, R. (2006). İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarındaki Ahlaki Davranışların Gerçekleşme Düzeylerini Etkileyen Sosyo-Kültürel Faktörlerin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Özdamar, K. (2004). Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi, Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Öztürk, G., S. (2004). John Stuart Mill'in Ahlâk Anlayışı, İzmir: İlyay Yayınları.
- Özeri, N. (2004). Okul Öncesi Din ve Ahlâk Eğitimi, İstanbul: DEM.
- Pieper, A. (1999). Etiğe Giriş, (çev. Veysel Atayman, Gönül Sezer), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Poyraz, H. (1995). Dil ve Ahlâk, Ankara: Vadi Yayınları.
- Topçu, N. (1995). İsyân Ahlâkı (Terc. M. Kök-M. Doğan), İstanbul: Dergah Yayınları.
- Topçu, N. (1997). Türkiye'nin Maarif Davası, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Topçu, N. (2005). Ahlâk, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Turgay, G. (2003). İslam Gençlik ve Din Eğitimi, Bursa: Düşünce Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2015). Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya, Ankara: Yargı Yayınları.
- Umar, Ç., F. Kanger, (2018). *10-13 Yaş Çocukları İçin Evrensel Ahlaki Değerler Ölçeğinin Geliştirilmesi Çalışması*, Turkish Studies, 13(15): 401-418.
- Umar, Ç. (2018). *Özel Yetenekli Çocukların Evrensel Ahlaki Değer Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 19(3): 344-361.

Yayla, A.(2005). *Kant'ın Ahlak Eğitimi Anlayışı*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38(1): 73-86.

Küresel Ahlak Nedir. Schier, P, https://www.academia.edu/22711340/K%C3%9CRESSEL_AHLAK_nedir?auto=download. E.T. 25. 02. 2020.

Extended Abstract

Moral and moral values concepts have been dynamic issues that have been questioned throughout human history and on which discussions continue. These concepts have been argued and various researches have been made by social studies such as philosophy, theology, sociology pedagogy especially in the last century when social changes have speeded up. Existing of moral values is an informal process which starts with family then includes uniting of individual's with society then keeps on with individual's starting school, a formal extent is added in this process. Giving moral values to a child is a necessity rather than a choice these with education's becoming systematic, the roles and qualities of the individual in society began to be questioned more. As a result of the technology and means of communication entering into all areas of our lives, access to information has become easier, so skills and values education have gained more importance. The idea of importance of ideal education in making individual ethic and civilised has been accepted usually in scientific circles. Educational institutions, which are essentially intended to raise "good people", try to give the individual how to distinguish between inferences such as "Good-Bad" or "True-False". It is seen that moral criteria have started to diversify with the change in the social structure over time, and as a result, their perspectives on moral education have changed. This situation made it difficult to draw a theoretical framework in moral education. Although moral behaviors differ from one culture to another or from one society to another, views of combining in values has been dominated in terms of universal moral values. The framework of universal moral principles has been tried to be drawn by many scientists from past to present. Especially in recent years, the topic of what

universal moral values are and how they should be gained to the individual has begun to be discussed loudly.

Increasing of moral corruption enormously in social and global extent results in moral problems in most countries and it makes people examine moral values education from childhood as basis source of problem. It is a known fact that in moral development of the individual, initially family then neighborhood and society lived in are very important. An individual who can not be educated well in terms of morality is a potential danger that could be harmful for neighborhood, the society lived in and all humanity. Especially in personal development, the cooperation of school and family is very important in terms of adopting moral values and make it permanent.

The aim of this study is to determine to what extent secondary school students have universal moral values, by considering gender and class variables in terms of cognitive, affective and behavioral aspects and define their present situation. Thus, descriptive model which is one of the quantitative research method is used. As a descriptive detection in this research, universal moral values and cognitive, affective and behavioral relationship of these moral values between subdimensions in terms of gender and grade of secondary school student's levels were detected by scores. The study was applied to a total of 562 students(for 10-13 year old children) in five public secondary school affiliated to the Ministry of National Education in Gölcük, Kocaeli, using the Universal Moral Values Scale. When the obtained result of research is examined by means of applied scale, it is detected that female students get higher scores than male students at moral values in terms of cognitive, affective and behavioral levels and score of universal moral values decrease at higher grades. While there is no significant difference in genders according to behavioral moral value, there is no significant statistical difference in grade according to cognitive moral values either. It is detected that universal moral values are higher in favor of female student and 5th grade students. In line with the findings obtained from the research, it is thought that especially by reviewing the dimension of values education included in the existing

curricula of secondary schools and including skills and achievements for life and practice will contribute to the moral development of students. It is thought that this study will contribute to the literature on ethics and values education, future studies and the program development process of the Ministry of National Education.

DÜRTÜLERİN KENTSEL MEKAN ALGISINA ETKİLERİ

The Effect Of Nudges On Perception Of The Urban Space

<http://eoi.citefactor.org/10.11243/ijhar.06.01.005>

Gülhis DUYGUN GÜRKIVRAK

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1448-4937> ◆ Kocaeli Üniversitesi, Mimarlık, Araştırma Görevlisi
◆ gulhis.duygun@kocaeli.edu.tr

ARTICLE INFO

Submit Date : 04.12.2020
Firs Revision : 10.01.2021
Last Revision : 23.02.2021
Accept Data : 25.02.2021

Anahtar Kelimeler

Algı, Dürtü teorisi, Seçim mimarisi

Keywords

Perception, Nudge theory, Choice architecture

Reference

DUYGUN G., G (2021).
Dürtülerin Kentsel Mekan Algisına Etkileri. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6(1): 84-94.



iThenticate

OPEN ACCESS



Özet

Araştırma Makalesi ◆ Research Article

Kentler, mevcut dünyada içine doğulan ve yaşanılan bir ekosistemin fiziksel karşılığı olarak deneyimlenen çok katmanlı bir bünyeye sahiptir. Kentsel mekanın sürdürülebilirliği ise ancak içinde yaşayan ya da onu deneyimleyen kişilerin davranışları aracılığıyla mümkündür. Buna göre bahsi geçen davranışları oluşturan, denetleyen ya da yönlendiren durumların neler olduğunu analiz etmek önem kazanmaktadır. Bu davranışların 21.yy pratiklerinde çeşitli erkler tarafından üretildiği dünya örneklerinde gözlemlenmektedir. İnsan yaşamına temas eden birçok alan (görsel iletişim, bilişim ve teknoloji sektörü, inşai faaliyetler,...vb) algı yönetimi aracılığıyla davranış psikolojisini etkiler niteliktedir. Bu durum toplumsal davranışı yönlendirebilmektedir. Dolayısıyla bu davranışların dürtülerine odaklanmanın mekânsal etkileşimi zenginleştirerek, daha yaşanılır, ekolojik dengeleri sağlayabilir ve kişiler arası etkileşimi iyileştirir bir potansiyeli bulunmaktadır.

Bir kamusal alanın planı, tasarımcısı, şehir ve bölge planamacısı, yerel güçleri veya sosyal baskı sonucunda şekillenebilmektedir. Bu plan deneyimleyen kişiye öncelikli bir davranış dizgesi sunmaktadır. Tüm bu paydaşlar için incelikli bir davranış analizi elde edilmediği takdirde ise bedenini eylemsel olarak biricikliği ikinci planda kalmaktadır. Çünkü mekan içerisindeki tüm eylemler için davranışsal kodlar önceden oluşturulmuş olur. Bu kodlar içinde gelişen yaşamsal deneyim birer refleks oluşturarak o yere ait bir mekânsal kodlara dönüşmektedir.

Kentin mekânsal öğeleri aracılığıyla kent belleğinin, sosyo-kültürel dokusunun, üretim tüketim ilişkilerinin ve bunların nesnel karşılıklarının algılanması ve tanıdık yerler üzerinden bir zihin haritası üretilmesi kaçınılmazdır. Dolayısıyla kentin fiziksel yapısının, bireysel ya da toplumsal algıyı üretmesinin dışında nesiller arası aktarılan o yere ait bir algısal hafızaya nasıl dönüştüğü araştırılmaktadır. Mekânsal kodların eylemleri aydınlaştırması ise kolektif bir hafızayı yersiz bırakabilme tehlikesine sahiptir. Bu ilişkilerin tartışmaya açılması, bugünün ve geleceğin fiziksel ortamlarını tasarlayan kişiler için bir bağlamsal veri oluşturabilir. Bu bağlamsal veri aracılığıyla tasarlanan mekanların dürtü teorisinin desteği ile davranış psikolojisini yönlendirebileceği düşünülmektedir.

Bunun sürdürülebilir bir gelecek fikrinin oluşması ve uygulanması noktasında önemli bir adım olacağı düşünülmektedir. Makale bu potansiyel özelinde önce mekânsal algıya daha sonra da bu algıyı oluşturabilecek dürtülere odaklanmaktadır.

Abstract

Cities have a multi-layered structure where we born and experience as a physical equivalent of the ecosystem. The sustainability of urban space is possible with behaviors of individuals who live in it or who experience it. Thus, it is important to analyze the situations that create, control or direct the aforementioned behaviors. It is observed in examples

around the world that these behavioral practices have been created by varying authorities in 21st-century, also directs social behavior. Therefore, focusing on the impulses of these behaviors has the potential of enriching spatial perception, providing a more livable environment, creating ecological balances and improving interpersonal interaction.

© 2020 The Author(s).

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Non-Commercial-No Derivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium provided the original work is properly cited and is not altered, transformed, or built upon in any way.

The plan of a public space can be shaped as a result of its designer, city and regional planner, local powers or social pressure. This environment will provide the experiencing person a primary behavior system. The actional uniqueness of the body stays in the background if a detailed behavioral analysis is not obtained for all these shareholders. Because the behavioral codes for all actions in the space have previously been created. A life experience that developed within these codes turns into a reflex and cognitive data that belong to that place. It is inevitable to perceive the city's memory, sociocultural structure, production-consumption relations, and objective correlatives of these through the spatial elements of the city and to produce a mind map on familiar places.

Therefore, the physical structure of the city can also turn into a perceptive memory that is passed down from generations in addition to producing personal or social perception. The fact that spatial codes making actions similar has the danger of leaving the collective memory without a place. Bringing these relations into question might produce contextual data for individuals who design the current and future physical environments. It is considered that spaces that are designed through these contextual data will be able to direct behavior psychology. This will be an important step in the formation of a sustainable future idea and its implementation. The article first mentions spatial perception by focusing on this potential and then mentions the nudges that may form this perception.

Giriş:

Kentsel mekan sonsuz olasılıklar ortamı olmaktan çok, onu üreten erkler tarafından şekillendirilen bir oluşuma sahiptir. Tarih boyunca bireysel ya da toplumsal davranış psikolojilerinin üst üste konarak bugüne ulaşan analizi aracılığıyla artık kentsel mekan algısının yönetilebildiği gözlemlenmektedir. Zihinsel kodlar aracılığıyla üretilen kentsel fiziksel mekan, bireysel deneyimi biricik gibi gösterirken öte yandan algının ikinci evresindeki psikolojik süreci doğrudan etkiler durumdadır. Böylece mekânsal algı yönetimi psikolojik süreci de yönlendirme gücüne sahip olmaktadır. Bu durum toplumsal hafızanın kolektif yapısının ve mekânsal karşılıklarının bulunduğu evrenin ideolojilerine göre yapılanmasına yol açabilmektedir.

Güncel dinamiklerin yansıması olarak görülebilecek kentsel mekanların bu noktada hangi bağlamda üretildikleri önem kazanmaktadır. Kentsel bellekte yer edinmiş bir kamusal mekanın güncel dinamiklerin baskısıyla farklı bir fiziksel bünye kazanması algısal bir karmaşaya yol açabilmektedir.

Tasarımcının refleksi çoğu zaman tasarımı için özgün ve çağdaş yorum geliştirmektedir. Ancak kolektif hafızayı üreten mekanlar için tasarımcının en büyük bağlamsal verisi, kolektif hafızanın oluşmasını sağlayan insan davranışlarıdır. Bu noktada insan davranışlarının özellikle kentlerdeki eylemsel karşılıkları önem kazanmaktadır. Küresel algılar, nüfus artışı, üretim ve tüketim alışkanlıkları gibi durumların baskıladığı bu davranışların fiziksel mekanı ise aynı ölçüde bu baskıya maruz kalmaktadır.

Artık insanlar hız odaklı ulaşım ağı, hava kirliliği, niteliksiz bir fiziksel çevre vb. etkilerden dolayı bir kenti yürüyerek deneyimlemekten kaçınmaktadır. Aynı etkilerin varlığı fiziksel aktiviteyi de etkilemektedir. Örneğin bisiklet kullanımı teşvik edilmesine rağmen kullanıcı yoğunluğu azdır. Asansör olan bir noktada merdiven kullanımı en aza düşmektedir. Oysa bir kentin fiziki mekanlarının sağlıklı bir yaşam dengesini desteklemesi ya da kentin bütün aktörlerinin karşılaşmasını sağlayarak fiziksel aktiviteye olanak vermesi bir gereklilik olarak görülmektedir.

Literatürdeki yeni araştırmalar, dürtülerin seçim mimarisi aracılığıyla tetiklenerek bu tür kent deneyimlerine insanların teşvik edilebileceğini göstermektedir. Bina ölçeğinden kent ölçeğine kadar toplumsal davranış biçimini zorunlu olmadan yönlendirme biçimine dayalı bu yaklaşımlar daha nitelikli bir kent hayatı için pozitif etkiler doğurmaktadır. Bazı ülkeler (Norveç, İsveç, İngiltere gibi) bu konuda raporlar hazırlayarak kentsel tasarımcılara destek vermektedir.

Genellikle tasarımcının kaygısı bedeni özgürleştirmekten yana olmaktadır. Ancak ortak kullanım alanlarında toplumsal davranış yapısını oluşturmaya yarabilecek türden uyarılmaların gerekliliği günümüz dünyasının negatif ilerleyişi (iklim değişimi, pandemiler, karbon salınımı, susuzluk tehlikesi, kötü hava solunumu, afetlere karşı hazırlıksızlık,...vb) söz konusu olduğunda dürtüler daha çok önem kazanmaktadır. İnsan davranışları için dürtü bilincil, algı ikincildir.

Yöntem

Kentsel tasarımlarda daha çok algıyı şekillendiren eğilimlerin olmasından kaynaklı olarak makale kapsamında dürtü- algı sıralaması ile bir irdeleme yapılmaktadır. Bu ilişkilerin mekânsal yansıması ise ana tartışma odağıdır. Makalenin son bölümünde dürtülerin özellikle kentsel mekan algısını şekillendirme biçimini seçim mimarisi aracılığıyla uygulamış örnekler sunulmaktadır. Bu noktada dürtülerin ve seçim mimarisi yaklaşımının bir tasarım bağlamına dönüşme potansiyeli irdelenmektedir.

Dürtü ve Mekânsal Algı İlişkisi

Beden ve mekanın etkileşimi, fiziksel bir deneyimin sonucu olarak mekânsal bir algılama sunmaktadır. Ancak beden mekanı hissederek anlamlandırma arayışında bulunan bir varlıktır. Bu durumda ilk olarak gerçekleşen psikolojik tepkimeyi oluşturan durum dürtü olmaktadır. Dürtü "bedensel veya ruhsal dengenin değişmesi sonucu ortaya çıkan ve canlıyı türlü tepkilere sürükleyebilen içten gelen gerilim" olarak tanımlanmaktadır (Tdk,2020). Dürtüler aracılığıyla mekânsal algı tetiklenerek bedenin eylemlerine sonuç vermektedir. Dolayısıyla 'eylem' deneyimleyen tarafından ihtiyaç duyulan uyarıların seçilmesiyle devingenlik kazanan ve sürdürülmesini sağlayan bir dürtüdür. Mekan tasarımcısının bu dürtüyle mevcut dünyadaki çevresini yarattığı söylenilebilir.

İnsanın bilişsel sürecinin yanına algılama sürecinden de bağımsız olarak bir ortamın var olduğunu belirtmek amacıyla George Herbert Mead'ın çalışmalarında, "orada var olan dünya/the world that is there" terimi kullanılmaktadır. Orada var olan dünya bilgiyi içerir ancak ondan oluşmaz. Çünkü oradaki bilgi oranın deneyimlenmesi sonucu açığa çıkan bir şey olmaktadır. Bu deneyimi ilk olarak başlatan şey ise o dünyanın içindeki var olma etkinliği oluşturur. Klasik Amerikan pragmatistlerinden George Herbert Mead'na göre dürtüyle başlayan bu etkinlik dört aşamalı olarak gelişmektedir. Bunlar dürtü(nudge), algı(perception), düzenleme(manipulation)ve tamamlama (consummation) aşamalarıdır (Kınağ, 2018). Bu aşamalar bir sonuç olarak içine doğulan mevcut dünyanın fiziksel ve psikolojik

ortamını hazırlamaktadır. Mekanı örgütleme çabasının ilkel tavrından bugüne kadar gelen bilgi yığınının ise bu çeşit bir davranış psikolojisinin fiziksel karşılıkları olduğu söylenebilir. Bu noktada algının öncelik kazandığı mekan tasarımları için deneyimin özgür kılınması ancak onu başlatan bir durum olarak dürtülerin gözetilmesi ile mümkün olmaktadır.

Bedenin duyuvar aracılığı ile aldığı bilgileri bilinç ve bellek aracılığıyla işleyerek anlam kazandıran kabiliyetine algı denilmektedir. Algı kişiye özgü yaşanan duysal-ansal bir işlev olarak bilişsel bir süreç ve deneyim olarak da görülmektedir. Bireysel süreç ve deneyim birikiminin bellek aracılığıyla zihne yerleşmesi ise zihinsel bir analizin sonucu gerçekleşmektedir. Bu analiz kişinin içine doğduğu mevcut dünyadan veri alma süreci ile başlamakta ve bu verilerin zihinde toplanması, anlamlandırılması ve gruplanarak organize edilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Norberg-Schulz, 1966). Bu eylem kişisel bir deneyim olarak iki evrede gerçekleşmektedir. Birincisi çevresel uyarılar aracılığıyla 'fizyolojik süreç'in duyumla dönüşmesidir. Duyum çevreyi saran nesnelere ve ortam bileşenleri ile kurulan ilişkiden elde edilen bilginin tespiti olarak tanımlanabilir. İkincisi ise bahsi geçen analizin zihinde gerçekleşmesi esnasındaki bilişsel yani 'psikolojik süreç'tir. Bu psikolojik süreçte gerçekleşen duyumların anlamlandırılması ve yorumlanması sonucu algı ortaya çıkar (Solso, Maclin, 2011). Duyular ve kişisel deneyimler aracılığıyla analizi oluşturan süzgeç kişiden kişiye değiştiği için algı da kişiden kişiye göre farklılık göstermektedir. Bu yönüyle algı bireysel ve görecelidir (renk, koku,tat gibi durumlarla temas sonucu oluşan deneyimler ve geçmiş).

Bir diğer bakış açısına göre ise algılama bireysel olmasına rağmen tamamen saf bir bilinç yerleşmemektedir. Çevresel etkenlerin tetikleyici rolü ve ortak imgelerin varlığı ortak algıya dönüşerek bireysel algılamayı etkilemektedir. Bu etkilerin algılama eşiklerine göre duylara teması üzerine Alman fizyolog E. H. Weber tarafından yapılan bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Weber'in formülüne göre fark eşiği sıralamasında en büyük payı görme duysuna vermektedir(Weber katsayılarına göre farklı duyu organlarının

değerleri; görme 1/60 , Kinestezi,1/50, Acı(ısı ile ortaya çıkan)1/30, işitme(orta frekanslar)1/10, basınç(deri) 1/7, koku 1/4, tat(tuz) 1/3)) (Hill, MG., (2015).

Görmenin birincil algılama aracı olması sadece Weber değil, başka araştırmacı ve kuramcılar için de söz konusudur. Algılama için geçen iki evreli sürecin görme üzerinden yorumunu Merlau Ponty'in lamba örneği üzerinden vermek mümkündür. Ponty görmenin önceliğinin bütünsel bir algılamaya dönüşmeyeceğini vurgulamaktadır. Ayrıca mevcut olan ya da mevcut olmayan şeylerin görünür olmayan parçaları hakkında oluşan zihinsel imgenin görünür olan kısımları aracılığıyla yorumlanmasının mutlak bir sonuç üretmeyeceğinden bahsetmektedir. Şayet nesnelere görünmeyen yüzleri tasarlanmış olsa bu durumda tasarlanmış taraf önümüzde olmadığı için sadece zihinsel olarak o tasarıma ait sonsuz olasılıklar üretilebilir. Ponty'e göre bir lambanın imgesel olmayan ve görülenin arkasında kalan yüzlerinin tasarlandığı söylenemez. Ancak yer değiştirme yani hareket etme sonucunda görünmeyen yüzlerin zorunlu olarak algılanması mümkün olabilmektedir. Görünen yüz algılar üzerinden kavranabilir. Fakat görünmeyen yüz onunla bir temas gerçekleşmemişse kendi tarzında mevcuttur (Ponty,2008:46).

Buradaki anahtar durum algıyı tamamlayan 'hareket etme eylemi' olabilir. Hareket eylemi zamanla ilişiktir ve mesafeyi tanımlamaktadır. Bu durum özellikle mekan üzerine düşünüldüğünde farklı deneyimlere sonuç verebilmektedir. Algılanan mekan uzaklık -yakınlık, ışık-gölge gibi tezat ilişkilere göre mekanın deneyimini farklı biçimlerde yönlendirebilmektedir. Bu noktada bahsi geçen ilişkilerin örgütlenme biçimleri mekanın sınırlarını algısal olarak belirleyebilmektedir (Gehl,1987).

Bu sınırlar mekanı örgütleyen yatay ya da düşey elemanların yüzey nitelikleri ve bu yüzeylerin bünyelerine ait (doku, renk, desen,...vb) özellikleri ile algılamayı yönlendirebilir. Bu yönüyle algının mekanı tanımlamadaki yeri önemle vurgulanmaktadır(NorbergSchulz,1968:27). Ancak mekânsal algının görmenin önceliğine odaklanan deneyiminin yeterli

olmadığını Juhani Pallasma'nın eleştirileri ile fark etmek mümkündür.

Pallasma 18.yy filozoflarından George Berkeley'in düşüncelerine dayandırarak, dokunmayı görmeyle ilişkilendirmektedir. Uzaklığın ve mekânsal derinliğin görsel olarak algısının dokunma duyusu olmadan yeterli olamayacağından bahsetmektedir (Pallasma,2011:53). O'na göre bütün duyular dokunma duyusunun uzantıları ve özelleşmiş halleridir ve "beden ile dünya arasında onu deneyimlemek için oluşan bir arayüz gibidir" (Pallasmaa,2011:13).

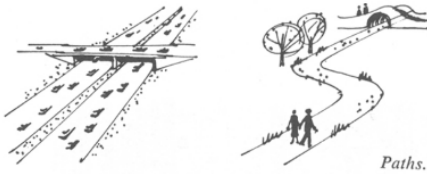
Antropolog Ashley Montagu de (Montagu,1986:3) tenin en eski ve en duyarlı organ olmasında dolayı dokunmayı görme olayından öncelikli tutmaktadır. Bu duyarlı yapı aracılığı kurulan temas çevreyi detayları ile algılamaya olanak verdiği için, duygusal deneyimlere de yol açabilmesi dokunmayı ayrıcalıklı kılmaktadır. Dokunma aracılığıyla maddenin doğasına ait farklılıklar (sertlik-yumuşaklık, pürüzlülük-pürüzsüzlük, sıcaklık-soğukluk,...vb) kavramlar aracılığı ile anlaşılabilir (Pallasmaa, 2011:58). Görme ve dokunmaya temellendirilen bu algısal temasların mekan algısını tamamlayabilmesi içinse duyuların çeşitlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Böylece algısal olarak sınırlar genişleyerek çok yönlü bir deneyim kurulabilmektedir.

Kentsel Mekan Algısı

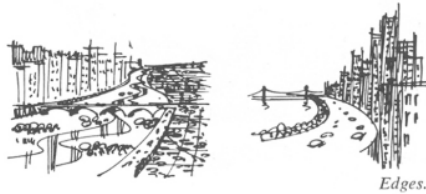
Mekânsal algının kent ölçeği üzerinden kavranması ise duyuları tetikleyen öğeler aracılığıyla mümkün olmaktadır. Özellikle Kevin Lynch ve Norberg-Schultz'un çalışmalarında kentsel algının onu oluşturan parçaların deneyimi yoluyla kentsel mekandaki hareketine, bu hareketin yönüne ve bu olay örüntüsü ile edinilen deneyime göre tanımlanabilir olduğunu belirtmektedirler. Bu ilişkilerin bulunduğu bir çevrede zihinde oluşan imgenin bireysel algısı kendine özgü olsa bile ortak imgesel verilerin varlığı toplumsal algıyı da üretebilme gücüne sahiptir. Dolayısıyla kentsel mekan algısı hem bireysel hem de toplumsal olabilmektedir. Lynch bu ilişkileri "Kent İmgesi" kitabında belirttiği üzere yollar, sınırlar, bölgeler, düğüm noktaları ve referans noktaları aracılığıyla analiz edilebileceğini belirtmektedir

(Lynch, 1960). Norberg- Schultz ise yön ve yol(süreklilik), merkez veya yer, alan veya ilgi alanı(sınır) kavramlarıyla kent ölçeğinde algının oluştuğunu savunmaktadır (Norberg-Schulz, 1968).

1. İzler



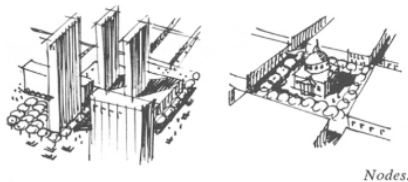
2. Kenarlar



3. Bölgeler



4. Düğüm/Odak



5. İşaret Ögeleri



Resim 1 Kevin Lynch'in "Kent İmgesi" kitabında belirttiği Lynch Beşlisi olarak geçen analiz öğeleri; 1.Yollar(izler), 2.Sınırlar(kenarlar),3. Bölgeler, 4.Düğüm/Odak noktaları,5. Referans noktaları (Lynch, 1960)

Kevin Lynch'in yaklaşımındaki yollar, bölgeler, sınırlar, düğüm/odak noktaları ve referans noktaları zihin haritasını oluşturabilmeye yarayan öğelerdir. Bu öğelerin analizi mental olarak kentin imgesini vermektir. Kentin imgesini zihinsel olarak ayırt etmeye yarayan özellikler aslında bir tür kümeleşme de sağlayan özelliklerdir. Kentsel imgeyi oluşturan öğelerin topolojik deneyimleri çevre imgesinin üç unsurunu ortaya koymaktadır (Lynch, 1960: 2).

1)Okunabilirlik: Mevcut çevrenin bütünselliğini oluşturan öğelerin rahat kavranması onların okunaklılığına bağlıdır

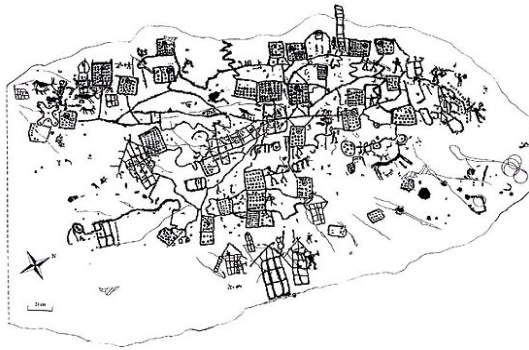
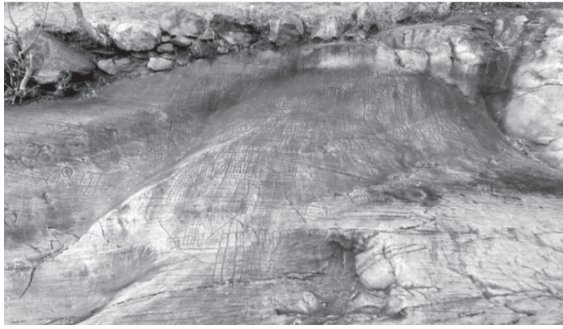
2)İmajın yapılanması: İnsan ile mevcut çevre arasındaki karşılıklı etkileşimin ürettiği çevresel verilere ek olarak bellekte kayıtlı deneyimler de imajın örüntüsünde etkindir.

3)Yapı, kimlik ve anlam: İmajı ayırıştırıcı ve biricik kılan bileşen kimliktir. Yapı bu noktada fiziksel anlamda mekânsal ilişkilerin bütünü bağlamında kalmaktadır. İmaj aracılığıyla oluşan kavramsal çağrışımlar ise anlamı üretmektedir (Lynch, 1960:2-9).

Kentsel mekanın okunabilir olması için kent bölgeleri simgeleri, sınırları kolayca tanımlanabilir, bütün içinde kolayca algılanabilir olmalıdır (Lynch, 1960: 4) Kenti oluşturan her bir öğe diğeri ile bağıntılı bir etkileşim sunmaktadır. Bu durum zihin haritasında bir bütünlük oluşmasını mümkün kılar. Ponty bu bütünlük ilişkisini limon örneği üzerinden açıklamaktadır. Ponty'e göre "Limonun sarılığı limonun niteliklerinin hepsine bulaşır, limonun her niteliği öbürlerine bulaşır. Limonun ekşiliği sarı, sarılığı ekşidir; bir pastanın rengini yeriz ve o pastanın tadı 'besin sezgisi' adını

verdiğimiz şeye pastanın biçimini ve rengini sunan araçtır... Bir havuzdaki suyun akışkanlığı, ılıklığı, mavimsi rengi, dalgalılığı... Her biri içinden öbürünü gösterir... "(Ponty, 2005).

Yerleşim alanları için mekânsal algıda bütünlük arayışı tarih öncesi çağlardan bu yana var olan bir zihinsel etkinliktir. Bu durumun en erken göstergelerinden biri İtalya'da bulunan ve demir çağından kalma Bedolina Kaya'sına işlenmiş, Camonica Vadisi'nde bulunan topografik haritada gözlemlenmektedir. "Bedolina Haritası" olarak bilinen bu kartografya kili arazilerin, dağ yollarının ve köylerin tasviri olarak yorumlanan en eski topografik haritalardan biri olarak bilinmektedir (Craig,2007).



Resim 2 Bedolina Kaya'sına işlenmiş, Camonica Vadisi'nde bulunan topografik harita (Craig,2007)

Bedolina Haritası'nın içerdiği unsurlar; • Kulübeler / evler • Doğrusal "alanlar", genellikle diğer nesnelere bağlanır ve noktalar içerir, ancak bunlarla sınırlı değildir • Tek alt dairesel "alan" • Yollar / yollar • Dairesel öğeler • Savaşçı figürleri • Hayvanlar • Sınırları çevreleyen noktalar • Tek bir Camunian Gülü • Tek bir merdiven formu şeklindedir. Yol olarak kabul edilen çizgilerle bağlanan bloklar ev

veya evler ve diğer unsurlar bir ağ örüntüsü oluşturmaktadır. Bu zihin haritasına göre insanlar yerleşim alanının tanıdık olmasını okunaklılığını ve duygusal güvenliğini sağlayan tanınabilir unsurlarla anlamaktadır.

Bu unsurların oluşturulduğu evreye dikkat çekilirse herhangi bir haritalama tekniğinin olmadığı, şehir ve bölge planlama gibi bir uzmanlaşmanın bulunmadığı ve bildik kent dinamiklerinden farklılaşan bir yaşam biçiminin varlığını belirtmek gerekmektedir. Buna göre Bedolina Haritası'nın gündelik yaşam dinamiklerinin oluşturduğu mekânsal dürtülerin algıya dönüşerek yönlendirmesi aracılığıyla zihinde yer eden şemanın bir temsiliyeti olduğu söylenebilmektedir.

Kent İmgesi kitabında Lynch benzer bir mantıkla içgüdülere başvurarak, kentin düğümler, kenarlar, bölgeler, yollar ve referans noktalarını ortaya çıkarmak için bir kentsel alanın belleğinden oluşturulan basit harita çizimlerini kullanmaktadır. Lynch, "Çoğu zaman şehir algımız sürdürülmez, aksine kısmi, parçalı ve diğer endişelerle karıştırılır. Neredeyse her anlamda işliyor ve görüntü hepsinin birleşiminden oluşuyor." demektedir (Lynch,1960:2.). Zihinsel bir haritanın oluşturulması Lynch'e göre belleğe dayanmaktadır. Buradan hareketle Lynch, katılımcılardan "Sanki bir yabancıya şehrin tüm ana özelliklerini kapsayan hızlı bir tanımını yapıyormuşsunuz gibi yapın. Doğru bir çizim beklemiyoruz, sadece kaba bir taslak." diyerek bir harita oluşturmasını istemektedir (Lynch,1960:141). Böylelikle kentin kolektif imgesini oluşturmayı hedeflemiştir.

Bu çalışmanın da işaret ettiği üzere dürtüler aracılığıyla oluşan kentsel mekan algısının deneyime temellenen ve temaslar aracılığıyla kavranabilir olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kentsel mekan algısının tetikleyici unsurları olarak görülebilecek öğelerin yerleri, fiziksel oluşumları, zaman içerisinde sunduğu program ilişkileri gibi durumların beden üzerindeki etkileri ön plana çıkmaktadır. Bedolina Haritası'nı oluşturan sezgiler günümüz kentlerinde de geçerliliğini korumaktadır. Bir kenti tarifleyebilmek için algıya yerleşmiş odak noktalarını, bölgeleri,

baskın yolları tarif ederek başlamanın gerekçesi bu yerleşim alanlarının tanındık olmasındandır. Bu noktada kentsel mekandaki çevresel uyaranlar aracılığıyla oluşan 'fizyolojik süreç'i başlatan nesnel ortamın nasıl üretildiği önem kazanmaktadır. Bu fiziksel ilişkinin üretim aşamalarında bireysel ya da toplumsal ölçek değerlendirildiğinde kentsel mekan algısının bağımsızlığı üzerine bir tartışma gelişebilmektedir.

Bulgular

Mekan, bedenin gerçekleştirdiği eylemlere ve bu eylemi gerçekleştirmek üzere bedenin hareketine ortam sağlamaktadır. Bu yönüyle sadece imgesi aracılığıyla değil bütüncül olarak çok yönlü bir etkileşimin ortamıdır. Mimarlık disiplini bu bağlamda beden-mekan-eylem ilişkisi üzerine literatürde oldukça geniş bir söyleme sahiptir. Mimari teorilerde çoğunlukla mekan algısı üzerinden detaylandırılan bu ilişki, sosyal psikoloji alanındaki bazı araştırmalara göre beden-mekan-eylem etkileşiminde algıdan önce dürtülerin devreye girdiğini göstermektedir. Böylece bir mekanda eylemin gerçekleşmesi esnasında bedendeki karşılıkları üzerine düşünmek psikoloji, sosyoloji gibi alanların da işi olmaktadır. Ancak 21.yy dinamikleri mekanın-beden eylem ilişkisinin tüm bu disiplinler dışında ekonomi, teknoloji, bilişim gibi alanlar tarafından aktif olarak incelendiğini göstermektedir. Bu durumun en güncel örneği 2017 Nobel Ekonomi Ödülü sahibi Richard Thaler'ın çalışmalarıdır.

Thaler "Dürtme Teorisi" veya "Seçim Mimarisi" olarak adlandırılan teorileri ortaya atarak 2017 yılında ekonomi alanında Nobel Ödülü'nü kazanmıştır. O'na göre insanların, içine doğduğu mevcut dünyayı algılama biçimi önyargılıdır. Dolayısıyla eylemler üzerinde zaman zaman rasyonel olmayan herhangi bir şeyi yapmak mümkündür. Thaler ve diğer davranışsal iktisatçılar, insanların sezgiye dayalı ve bilinç dışında önyargılar ile hareket ederek, psikolojik yanılsamalar tarafından yönlendirilen kararlar alabildiğini ortaya koymaktadır. Buna göre dürtüleri harekete geçiren bir seçim mimarı, insanların eylemler hakkında karar verdiği

bağlamı organize etmektedir. Bu noktada eylemlerin tasarlanması aşamasında algıdan önce dürtüler kullanılabilir. Thaler, dürtüleri "seçimleri kısıtlamadan yönlendiren ince müdahaleler" olarak yorumlamaktadır. Bu durum dürtmelerin zorunlu olmamasından kaynaklanmaktadır. Thaler abur cuburun yasaklanmasından ziyade meyveyi göz hizasına koymanın bir baskı olmadan dürtüye dönüşeceğinden bahsetmektedir.

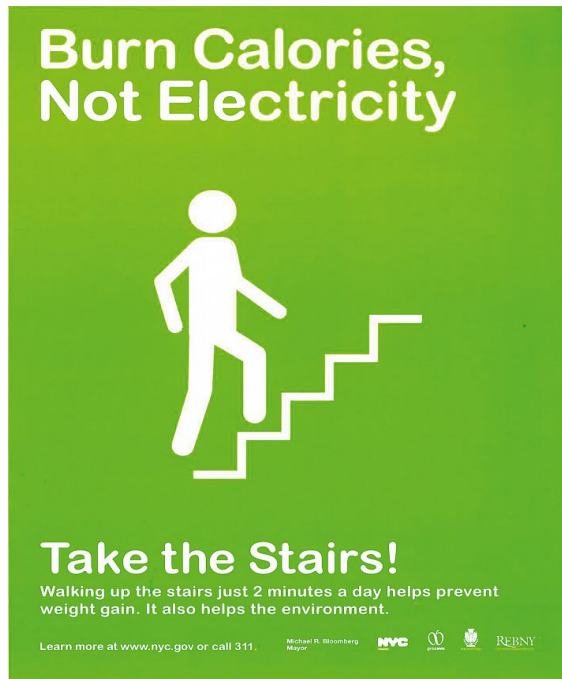
'Dürtme' terimini ilk olarak davranış değişikliği bağlamında kullanan Richard H. Thaler ve Harvard Hukuk Fakültesi Profesörü Cass R. Sunstein, "Dürtme: Sağlık, Zenginlik ve Mutlulukla İlgili Kararları Uygulamak /Nudge: Improving Decisions About Health, Wealth, and Happiness" kitabında şöyle demektedir; "... seçim mimarisinin insanların davranışlarını değiştiren herhangi bir yönü herhangi bir seçeneği yasaklamadan veya önemli ölçüde değiştirmeden öngörülebilir bir yola teşvik eder. Dürtü zorunlu gelişmez. Meyveyi göz önüne koymak bir dürtü üretebilir. Ancak abur cuburun yasaklanması değil! " (Thaler,Sunstein 2008: 8)

Yazarlara göre, dürtülerin birincil amacı insanların kısıtlama olmaksızın kendi kendilerine daha iyi seçimlere yönelik davranış seçeneklerinin çeşitliliğini değerlendirebilmeleridir. Bu tanım bilimsel çevrelerde şu şekilde tartışılmaktadır; Çok geniş ve belirsiz olmak!. Danimarkalı önde gelen davranış araştırmacısı P.G. Hansen (2014: 2) tarafından yapılan alternatif bir tanımda ise "Dürtü; insanların yargılarını, seçimlerini veya öngörülebilir bir şekilde davranışlarını yönlendirmenin bilişsel önyargılar aracılığıyla mümkün olmasıdır" şeklinde yorumlanmaktadır.

İnsanlar çevredeki değişikliklerin veya farklı seçeneklerin eylemleri üzerindeki etkilerinin genellikle farkında değildir. Dürtüler bu noktada bireylerin eylemlerinin kasıtlı olmayan yönlerini değiştirmeye çalışmaktadır. Dürtme araçları insanlara seçimleri hakkında hatırlatma, sosyal normlara dikkat çekme ve davranışı değiştirmeyi sağlama gücüne sahiptir. Dolayısıyla 'dürtmek' insanların daha iyi seçimler yapmalarına yarayan ipuçları olarak kabul edilmektedir. Bu doğrultuda kentsel mekan kullanım açısından daha pozitif alışkanlıklar edinmek mümkündür.

Metropol deneyiminin toplumsal anlamı ve göstergeleri üzerine araştırmalar yapan Stavros Stavrides, "Bir mekanda yaşama edimi, dünyaya dair belirli bir aşinalığı sürekli olarak yeniden onaylıyormuş gibi görünür. Bir yeri yaşanabilir olarak kabul etmek, kelimenin geniş anlamıyla, onu alışkanlıklar için uygun bir yer olarak kabul etmek demektir. Bu nedenle mekan, kendi formu içinde nispeten istikrarlı ya da değişimlerinde öngörülebilir ve kontrol edilebilir olarak kabul edilir. Mekânsal yaşam(habitation) gerçekten de alışkanlıkla(habit) bağlantılıdır" demektir (Stavrides,2010:66). Bu durumda kentsel yaşamın alışkanlıkların ürettiği tanıdık hissini dürtülerin de katkısı ile daha güçlü hale getirmek mümkün olmaktadır.

Kamu planlaması konusunda deneyimleri ile bilinen mimar Avani Parikh dürtülerini kullanarak gündelik yaşamın kolaylaşabileceğinden bahsetmektedir. O'na göre bulaşıcı olmayan hastalıklar, obezite ve diyabet gibi yaşam tarzı hastalıkları, insanların nasıl karar verdiklerinin bir sonucudur. Bu durum ise kısmen fiziksel ortamın nasıl tasarladığından kaynaklanmaktadır (Arabalar, yürüyüş, bisiklet vb.)(Arkitektur,2013).



Resim 3 Asansörlerin yanına konulan parlak yeşil afiş "Elektrik değil, kalori yak" demektir (Arkitektur,2013).

Dürtüleri mekan tasarımına katan mimar Avani Parikh 'in örneklerinden biri, kamu binalarında merdiven kullanımını teşvik etmek için oluşturulan Aktif Tasarım Merkezi'dir. Mimar Parikh insanlar bir şeyi daha kolay, kendileri için değer katan bir şey, yani bir kazanç olarak algıladılarsa, bunu seçme olasılıklarının daha yüksek olduğunu söylemektedir. Böylece, örneğin "Hayata enerji katın!" diyerek merdiven istemini tersine çevirerek bunu olumlu hale getirmek ve insanların bunu gerçekten yapmasını sağlamak mümkün olmaktadır (Parikh,2011).

Dürtme eylemini tasarım aracı olarak kullanan bir diğer mimar Snøhetta ortaklarından Craig Dykers'dır. Dykers mekan tasarımında dürtme konsepti ile ilgili "Bedenlerimiz güzel makinelerdir ve çoğu zaman bilinçli zihnimizin yardımı olmadan çalışırlar. Beyin, değişen ortamlarda gezinirken özerk olarak çalışan bedendir." demektir. Bu durumu gezinme becerisi üzerinden tarifleyen Dykers şöyle açıklamaktadır; "Bunun bir örneği, bir restoranda tuvalet bulmanın yaygın bir problemi. Hepimiz kendimizi bu durumda bulduk: Daha önce oraya hiç gitmemiş olsanız bile, aramaya meyilli olduğunuz belirli şeyler var ... Aşağı inen bir merdiven, yan tarafta bir köşe, arkada perdeli bir açıklık ..." (Arkitektur,2013). Bu doğrultuda Dykers dürtüler aracılığıyla oluşan davranış biçimlerinin bir konsept olarak tasarımı şekillendirebileceğini düşünmektedir. Bu yaklaşımını sergilediği tasarım insanlara çatıda yürüme dürtüsünü aşıl原因 Oslo Opera Binası'dır (Resim 4).

Avani Parikh için dürtüler Dykers'ın yaklaşımına benzer şekilde yeni düşünme biçimleri için potansiyel bir sıçrama tahtası olarak görülmektedir. Parikh'e göre "Örneğin Oslo'daki Opera Binası incelendiğinde, insanlar çatıdan yukarı çıkarken görülür. Bu insanlar için farklı bir şey yapıyor olma dürtüsünün sonucudur.



Resim 4 Mimari dürtü olarak "İnsanlar çatıda yürüyebilir" algısını üreten Oslo Operası Projesi, Tasarım: Snøhetta, 2008 (Arkitektür,2013).



Resim 5 Kentsel bir dürtü olarak New York'taki High Line projesi, Tasarım: Diller Scofidio + Renfro, James Corner & Field Operations, 2011 (Arkitektür,2013).



Resim 6 James B. Hunt Kütüphanesi'nin merdiveni (Merdiven sarı renktedir ve kullanıcıları cesaretlendirmek için ana görüş ve dolaşım hatları boyunca yerleştirilmiştir.), North Carolina Eyalet Üniversitesi. Snøhetta, 2013(Arkitektür,2013).

Bu tasarımlar davranışları iyi bir mimariyle etkileyebilecek şekilde değiştiren ve belki de dürtme ve beklenti teorisi temelinde tartışılan kültürel açıdan yenilikçi projelerdir. Bu noktada bir

dereceye kadar dürtme teorisi, mimarların her gün ne yaptığını basitçe tarif etmek olarak görülebilir: İnsanların tasarladığımız mekanları nasıl kullanacaklarını ve nasıl deneyimleyeceklerini hayal ediyoruz. Mimarlar bunu zaten biliyorlar, ancak şimdi bunu sosyal bilimlerle köprü kuran bir kelime dağarcığı yardımıyla kullanabilirler." (Arkitektür,2013). Böylece tekil yapılarda ya da kentsel mekanlarda dürtülerin bir tasarım bağlamı olarak kullanılmasının deneyimi zenginleştirebilen bir yönü olduğu vurgulanmaktadır (Resim 5, Resim 6).

Tüm bunlar ışığında sürdürülebilir bir kent tasarımı için kötü yaşam tarzı seçimlerini neyin engellediğini bulmaya çalışarak, toplumu şekillendiren davranışların analizini yaparak ya da daha pozitif davranışları üretebilecek karşılaşmaların neler olduğunu analiz ederek elde edilen verilerin kentsel mekanların tasarımı için bağlamsal birer veriye dönüşebildiği görülmektedir.

Tartışma

Günümüzde kentsel gelişim ve tasarım kararlarının çoğu erksel ideolojilere göre şekillenmektedir. Bu şekillenme kentlinin yaşam biçimlerine değil de daha çok rant, ekonomiye, fiziksel göstergelere yönelik gelişmektedir. Bulaşıcı olmayan hastalıklar (covid-19 süreci örneği bulaşıcı hastalıkların da bu listeye katılmasını gerektirebilir), obezite ve diyabet gibi yaşam tarzı hastalıkları, kentsel travmaların ürettiği psikolojik davranış bozuklukları, şiddet gibi durumlar insanların nasıl karar verdiklerinin bir sonucu olmaktadır. Ancak sağlıklı ve nitelikli bir kentsel mekanın bu tür negatif etkilerden nasıl arındırılacağı güncel bir tartışma konusudur. Seçim mimarisinin dürtüleri kullanarak kentsel mekanları tasarlarlarken yapıcı bir etken olarak devreye girmesi yine güncel bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Bugüne kadar birçok alanda seçim mimarisi insanları tüketime yönlendirmek için bir araçken artık bu davranış mimarisinin mekan tasarımına eklenmesi yoluyla daha sürdürülebilir bir ortamın yolları aranmaktadır. Bugüne kadar yapılmış uygulamaların insanlığı çok pozitif etkilemediği dünya çapında açık bir gözlemdir. Ancak sürdürülebilir bir

geleceği inşa etmek bugünden başlayabilir. Dolayısıyla sürdürülebilir kentler için bu tür alternatif tasarım yaklaşımlarını değerlendirmek daha nitelikli bir kentsel yaşam için olumlu görülmektedir.

Sonuç

Bu doğrultuda makale daha nitelikli bir kentsel yaşamın yöntemleri içinden dürtü ve seçim mimarisinin etkilerini tartışmaya odaklanmıştır. Bu irdelemenin kentsel mekan tasarımının her türlü paydaşı için bir öngörü oluşturması hedeflenmektedir. Kentsel mekan tasarımcılarının sadece karar verici erkler değil çok disiplinli bir analizi üretebilecek paydaşlar olması gerektiği görülmektedir. Bu noktada bir kentsel mekanın tasarımı mimarlar, şehir planıcıları, yerel yönetimler ve hatta kullanıcı dışında sosyologlar, davranış bilimcileri ve sosyal psikologlar gibi uzmanların işbirliği ile oluşturulmalıdır. Bu şekilde tasarlanacak kentlerin onu deneyimleyen kişilerce hem zihin haritasında hem mekânsal algı biçimlerinde hem de birbirlerine davranış biçimlerinde nitelikli ve sürdürülebilir bir kent ortamı sunacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Craig, A.,(2007), The Bedolina Map – an Exploratory Network Analysis CAA 2007 - Layers of Perception. Proceedings of the 35th International Conference on Computer Applications and Quantitative Methods in Archaeology (CAA), Berlin, Germany, April 2–6
- Gehl, J. (1987). *Life Between Buildings: Using Public Space*, Van Nostrand Reinhold Company, New York.
- Hansen,P.G., (2014). *Nudge and Libertarian Paternalism: Does the hand fit the glove?* Copenhagen:Roskilde University
- Asar, H., (2013), “Mimari Mekân Okumasında Algısal Deneyim Analizinin Bir Yöntem Yardımıyla İrdelenmesi”, YL Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Hill, MG., (2015). *Aklımın Aklı: Psikoloji*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Kınağ, M. (2018), "George Herbert Mead'in Eylem Kuramı", Bozok Üniversitesi İ.F.

Dergisi 14 / 14 Sayı:Aralık 2018, S: 363-390

- Lynch, K, (1960). *The Image of the City*, Cambridge MA: MIT Press
- Montagu, A.,(1986). *Touching: The Human Significance of the Skin*, Harper&Row, New York. USA
- Norberg-Schulz, C., (1968). *Intentions in Architecture*, USA:MIT Press
- Arkitektur N magazine (e-journal) (2013) *Nudges for a better architecture?* <https://www.architecturenorway.no/questions/cities-sustainability/nudge/> E.T: 10.08.2019
- Pallasmaa, J., (2011). *Tenin Gözleri: Mimarlık ve Duyular*, Kılıç, A.U. (çev.), YEM Yayınları,İstanbul.
- Parikh, A.,(2011), *Behavior,Design &Wellnes*, 7th Design and Health World Congress,U.S.
- Ponty, M.M., (1996). *Göz ve Tin*, Çev. Ahmet Soysal, İstanbul :Metis Yayınları
- Ponty, M.M., (2008)., *Algılanan Dünya, Sohbetler*, çev. Ömer Aygün, İstanbul :Metis Yayınları
- Solso, R.L., MacLin, M.K., MacLin, O.H. (2011). *Bilişsel Psikoloji*, İstanbul:Kitabevi Yayınları
- Stavrides,S., (2010). *Kentsel Heteretopya: Özgürleşme Mekanı Olarak Eşikler Kentine Doğru*, İstanbul: Sel Yayıncılık
- Thaler, R., Sunstein,C., (2008), *Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness*, New Haven:Yale University Press

Extended Abstract

Cities have a multi-layered structure where we born and experience as a physical equivalent of the ecosystem. The sustainability of urban space is possible with the behaviors of individuals who live in it or who experience it. Thus, it is important to analyze the situations that create, control or direct the aforementioned behaviors. It is observed in examples around the world that these behavioral practices have been created by varying

authorities in 21st-century. A song, an advertisement, or a constructional activity affects behavioral psychology through perception management. This situation also directs social behavior. Therefore, focusing on the impulses of these behaviors has the potential of enriching spatial perception, providing a more livable environment, creating ecological balances and improving interpersonal interaction. The article first mentions spatial perception by focusing on this potential and then mentions the nudges that may form this perception.

Space provides an environment for the actions performed by the body and the movements of the body to realize this action. In this aspect, it is the environment for a multi-directional interaction not only through its image but also as a whole. Architectural discipline has a wide range of statements about the relationship between body-space-action in the literature. According to some studies in social psychology, this relationship, which is mostly detailed over spatial perception in architectural theories, shows that nudges step in before perception in the relationship between body-space-action. Thus, thinking about the equivalents in the body during the realization of action in space is addressed in the fields of psychology and sociology. However, the 21st-century dynamics show that the relationship between space-body-action is also actively examined in the fields of economy, advertisement, and informatics. The most up-to-date example of this is the work of Richard Thaler's. Thaler suggested theories named "Nudge Theory" or "Architecture of Choice" and won the Nobel Prize in economics in 2017. According to Thaler, the way people perceive the current world into which they were born is biased. Therefore, it is possible to make nonlogical things on actions from time to time. Thaler and other behavioral economists suggest that people may make decisions that are directed by psychological reflections by acting based on instincts and unconscious prejudices. Accordingly, an architect of choice, who evokes nudges, organizes the context where people make decisions about actions. At this point, nudges can be used in designing actions before perception. Thaler interprets "nudges" as tiny interventions that direct choices without limiting them. Because

pulses are not a must. (for example, putting the fruit at eye level creates an impulse while forbidding junk food is not).

Discussing the impulse theory through architectural space is a new approach. Considering new architectural approaches established on the fellowship in between disciplines, thus creating a space is not just under the authority of the designer. According to social psychology studies, nudges are primary in human behaviors. And the perception is secondary. However, the designer is expected to discuss the relationship between body-space-action as contextual data and reflect those on their design. Therefore, the person who experiences the space is expected to comply with the previously organized behaviors. It is especially impossible for people to act based on instincts and display unconscious behaviors for such spatial organizations.

These situations can mostly be observed in urban public spaces. A public space may appear as a result of the directed work of the shareholders; designer, urban and regional planner, local authorities or social pressure. This environment will provide the experiencing person a primary behavior system. The actional uniqueness of the body stays in the background if a detailed behavioral analysis is not obtained for all these shareholders. Because the behavioral codes for all actions in the space have previously been created. A life experience that developed within these codes turns into a reflex and cognitive data that belong to that place. It is inevitable to perceive the city's memory, sociocultural structure, production-consumption relations, and objective correlatives of these through the spatial elements of the city and to produce a mind map on familiar places. Therefore, the physical structure of the city can also turn into a perceptive memory that is passed down from generations in addition to producing personal or social perception. The fact that spatial codes making actions similar has the danger of leaving the collective memory without a place. Bringing these relations into question might produce contextual data for individuals who design the current and future physical environments. It is considered that spaces that are designed through these contextual data will be able to direct behavior psychology. This will be an important step

in the formation of a sustainable future idea
and its implementation.

EUGÈNE FLANDİN'İN GRAVÜRLERİNDE İSLAM DİNİ MİMARİSİ

Islamic Religious Architecture in the Engravings of Eugène Flandin

<http://eoi.citefactor.org/10.11243/ijhar.06.01.006>

Dilan ÇELİK

Orcid: 0000-0003-1549-5555 ♦ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sanat Tarihi
Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi ♦ clkdilan@gmail.com

Doç. Dr. Eylem GÜZEL

Orcid: 0000-0002-6813-1766 ♦ Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri
Fakültesi Öğretim Üyesi ♦ eguzel@bandirma.edu.tr

ARTICLE INFO

Submit Date : 30.01.2021
Firs Revision : 03.02.2021
Last Revision : 16.02.2021
Accept Data : 25.02.2021

Anahtar Kelimeler

Eugène Flandin, Gravür,
Oryantalizm, Dinî Mimari

Keywords

Eugène Flandin, Engraving,
Orientalism, Religious
Architecture

Reference

ÇELİK, D., GÜZEL, E (2021).
Eugène Flandin'in
Gravürlerinde İslam Dinî
Mimarisi. *Uluslararası İnsan ve
Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6(1):
95-110.



iThenticate

OPEN ACCESS



Özet

Araştırma Makalesi ♦ Research Article

Müslüman Doğu medeniyetinin en büyük temsilcisi olan Osmanlı İmparatorluğu, kurulduğu dönemden itibaren Batılı sanatçıların ilgisini çekmiştir. Başlangıçta diplomat ve tüccarlarla Osmanlı topraklarına gelen sanatçı ve bilim adamlarının sayısı 18. ve 19. yüzyıllarda giderek artmıştır. 19. yüzyılda, Batılı sanatçılar arasında yer alan Fransız Oryantalist ressam Eugène Flandin, “Büyük Doğu Gezisi” olarak tanımladığı İran ve Mezopotamya seyahatleri sırasında Türkiye topraklarını üç farklı tarihte ziyaret etmiştir. Fransız elçiliğinin konuğu olarak başta İstanbul olmak üzere Anadolu'nun büyük bir kısmını gezen sanatçı, seyahat sırasında pek çok gravür gerçekleştirmiştir. Flandin'in gerçekleştirdiği bu gravürler, Doğu gezisinde yaptığı resimler ile birlikte L'Orient adıyla 1853-67 yılları arasında Paris'te basılıp yayınlanmıştır. Dört ciltten meydana gelen eserde yer alan kent gravürleri arasında en fazla resmedilen konuların başında İslam dinî mimarisi gelmektedir.

Bu çalışmada; Flandin'e ait olan gravürlerde, günümüz Türkiye toprakları içerisinde yer alan İslam dinî mimarisi yapılarının ele alınıp biçimleri belgesel ve üslupsal açıdan irdelenecektir. Gravürlerde, kentlerin Müslüman kimliğini vurgulayan külliye, cami ve türbeler öne çıkan yapılar arasındadır. Sanatçının gerçekleştirdiği bu gravürlerden bazıları âdeta fotoğrafik bir doğrulukla yansıtılırken bazı çalışmaları ise dönemin Avrupa sanat ortamındaki akımlardan özellikle Romantizm ve ondan beslenen Oryantalizmden izler taşımaktadır.

Abstract

The Ottoman Empire, the largest representative of the Muslim Eastern civilization, has attracted the attention of Western artists since its establishment. In the beginning, the number of artists and scientists who came to the Ottoman lands with diplomats and merchants gradually increased in the eighteenth and nineteenth centuries. In the nineteenth century, the French orientalist painter Eugène Flandin, who was among the Western artists, visited the territory of Turkey on three different dates during his travels to Iran and Mesopotamia, which he described as a “Voyage en perse”.

In this study, the etchings of Flandin will be examined from a documentary and stylistic point of view in the ways of addressing the structures of Islamic Religious Architecture located in the territory of modern

Turkey. In the engravings, social complex, mosques and shrines are among the prominent structures that emphasize the Muslim identity of the cities. While some of these engravings made by the artist are

© 2020 The Author(s).

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Non-Commercial-No Derivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium provided the original work is properly cited and is not altered, transformed, or built upon in any way.

reflected with almost photographic accuracy, some of his works bear traces of the European art scene of the period, especially Romanticism and Orientalism, which was fed by it.

1. Giriş

Gravür ve seyahatnameler, Osmanlı İmparatorluğu dönemi Türkiye'si için göz ardı edilemeyecek önemli kaynaklardır. Avrupalılar, imparatorluğun kuruluş döneminden itibaren çok çeşitli amaçlarla Osmanlı topraklarına gelmişler, gördükleri yerleri ve tanık oldukları olayları görsel olarak belgelemiş ve yazıya dökmüşlerdir. Doğu'daki Müslüman Türk imajının temsilcisi, 15. yüzyıldan itibaren, kalbi Anadolu olan, Osmanlı Devleti olmuştur. Bu nedenle Osmanlı Devleti kurulduğu tarihten itibaren Batılıların dikkatini çekmiş, dolayısıyla da yıkılışına kadar pek çok seyyah tarafından ziyaret edilen bir coğrafya olmuştur (Arslan Sevin, 2006: 29; Şahin, 2007: 10-14).

Başlangıçta sadece diplomat, din adamı ve tüccarın seyahat edebildiği Osmanlı coğrafyası, 18. ve 19. yüzyıllarda demir-çelik sanayi ve üretimine bağlı olarak gelişen buharlı gemiler ve tren seferleri sayesinde kolay ulaşılabilen bir yer olmuştur (Arslan Sevin, 2006: 16-17; Geçili, 2016: 23-24). Yapılan seyahatler sonrası İmparatorluğun sınırları içerisinde yer alan topraklar seyahatname ve gravürlere yansımışlardır. Osmanlı topraklarını gravürlerine konu edinen sanatçılardan en önemlilerinden biri Fransız Oryantalist ressam Jean Baptiste Eguène Napoléon Flandin'dir.

Jean Baptiste Eguène Napoléon Flandin, yaygın olarak bilinen adıyla Eguène Flandin, 15 Ağustos 1809 yılında İtalya'nın Napoli şehrinde doğmuş ve 29 Eylül 1889'da Tour'da ölmüştür.

Babası tarafından kısa süreli dayatılan askeri kariyerden sonra 25 yaşında asıl mesleği olan ressamlığa geri dönen sanatçının, kaynak yetersizliğinden dolayı, sanat kariyeri hakkında kesin bir bilgi bulunmamaktadır. Ancak Flandin'in yazdığı ve içinde Paris ve İtalya gibi merkezlerin adının geçtiği bir mektupta konu hakkında: "İtalya'ya eski resim ustalarının eserlerini incelemek için seyahat

ettim" sözleri yer almaktadır (Carrillon, 1996: 12).

Flandin'in sanat hayatında etkili olan ve üzerinde durulması gereken önemli konulardan biri hiç kuşkusuz Doğu seyahatleridir. Fransız Hükümeti tarafından görevlendirilen sanatçı, farklı tarihlerde Doğu'ya seyahat etmiştir.

Gezgin sanatçının, Doğu seyahati sırasında gezdiği yerler arasında en fazla ilgilendiği topraklar Osmanlı İmparatorluğu coğrafyası olmuştur. Flandin, 1839-57 yılları arasında gerçekleştirdiği Türkiye seyahatinde, başta İstanbul olmak üzere İzmir, Çanakkale, Bodrum, Trabzon, Sinop, Bayburt, Erzurum, Ağrı-Doğubayazıt, Şanlıurfa, Diyarbakır ve Mardin kentlerini görme fırsatı yakalamıştır. Flandin'in üç farklı tarihte ziyaret ettiği kentler ile ilgili gerçekleştirdiği gravürlerinin tamamı, L'Orient adlı dört ciltlik eserde yer almaktadır. Bu gravürlerin büyük bir bölümü, dönemin akımlarından biri olan Oryantalist anlayışıyla gerçekleştirilmiştir. Litografilerde, anıtların da yer aldığı manzara ve günlük yaşam konulu sahneleri görmek mümkündür.

Eserin ilk cildi 50 gravürden oluşmaktadır. Bu gravürlerden 45 tane görüntü İstanbul'a, 4 tanesi İzmir'e, 1 tanesi de Çanakkale'ye aittir. Flandin seyahat ettiği şehirlerle ilgili izlenimlerini esere şöyle aktarmıştır: "Boğazın insanı büyüleyen güzelliğinden Çanakkale, İzmir ve kıyılarına kadar uzanan gezilerim hayatımda çok önemli yer tutmuştur. Şunu rahatlıkla ifade edebilirim ki, adı geçen yerlerin gravürleri uzun süre kaldığım İran'daki çalışmalarımın çok daha titizlikle hazırlanmıştır." (Flandin, 2014: 13). Eserin ikinci cildinde, sanatçının Rodos seyahati sırasında kaydettiği Rodos şövalyelerinin tarihi ve eserleriyle ilgili bilgiler verilmiştir. Kitapta şövalyelerin Rodos, Kudüs, Mısır, Fransa, Türkiye gibi birçok ülkede bırakmış oldukları mimari eserler bir araya toplanmıştır. Türkiye ile ilgili bölümde yalnızca şövalyelerin kalesi olarak bilinen Bodrum Kalesi yer almaktadır.

Eserin üçüncü cildi, 1844'te Mezopotamya gezisi sırasında seyahat ettiği Beyrut, Musul, Halep gibi kentler ile Türkiye'nin güneydoğusundaki Diyarbakır, Mardin ve Şanlıurfa şehirlerine ayrılmıştır;

dördüncü ciltte ise Ermenistan, Azerbaycan, İran ve Anadolu seyahati yer almaktadır. Eserde Türkiye ile ilgili bölümlerde; Sinop, Trabzon, Bayburt, Gümüşhane, Erzurum, Ağrı-Doğubayazıt kentleri ile ilgili görüntüler mevcuttur (Flandin, 1853-67, C. I-II-III-IV).

2. Gravürlerde İslam Dinî Mimarisi

Başta İstanbul olmak üzere Anadolu'nun büyük bir bölümünü gezen Flandin'in üzerinde önemle durduğu konuların başında dinî yapılar gelmektedir. Kentlerin Müslüman kimliğini vurgulayan külliye, cami ve türbeler gravürlerde göze çarpan yapılar arasındadır.

İslam mimarisinde önemli bir yer tutan külliye yapıları arasında İstanbul'da yer alan Eyüp Sultan, Zal Mahmut Paşa ve Şah Sultan Külliyesi sanatçının ilgisini çekerek gravürlerine konu olmuştur. Hem kent panoramalarında hem de tek yapı ölçeğinde resimlenen bu yapılar, genel olarak gündelik yaşam ile bir arada ve pitoreks bir atmosferde yansıtılmıştır.

Haliç kıyısında yer alan Eyüp Sultan Külliyesi'nin¹ manevi atmosferinden oldukça fazla etkilenen sanatçı bu yapıyı iki farklı gravürde resmetmiştir. "Eyüp İskelesi" adlı pitoreks Doğu atmosferine sahip litografide yapı, kalabalık ve hareketli bir günlük yaşama sahip iskelenin gerisinde gösterilmiş, Eyüp Sultan Külliyesi ve Camii ise ağaçlar ile gizlenmiştir (Res. 1). Cami, ayrıntıya girilmeden uzun ve ince minareleri ile vurgulanmıştır.



¹ Eyüp Sultan Camii ve etrafındaki medrese, aşhane imaret, hamam ve türbeden oluşan külliye, Fatih Sultan Mehmet tarafından İstanbul'un fethinin hemen ardından yaptırılmıştır (Eyice,1995: 9-12).

Res. 1: Eyüp İskelesi
Seyahatname Kaynakçası: Eugène Flandin, L'Orient, C.I., Paris, 1853, Lev. 34.
Sanatçı: Eugène Flandin
Gravürcü: Bertauts

Flandin "Eyüp Sultan Camii" adlı çalışmada yapıyı bu kez biraz daha yakından resimlemiştir (Res. 2). Külliyenin (cami, türbe ve mezarlık) kompozisyona bütün halinde sığdırılmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Eyüp İskelesi'nden bakılarak hazırlanan resmin merkezini cami oluşturmaktadır. Ön planda, mezarlık alanındaki şahideler ve merdivende oturan bir erkek figürü yer almakta, biraz daha geriye doğru, çevreye yayılmış farklı dönemlere ait mermerden mezar taşları görülmektedir. Mezarlıktaki basamaklarda oturan Doğulu insan figürünün, mezarlığı ziyarete geldiği anlaşılmaktadır. Pitoreks bir atmosfere sahip resimde Ebu Eyüp el Ensari Türbesi gösterilmiştir.



Res. 2: Eyüp Sultan Camii
Seyahatname Kaynakçası: Eugène Flandin, L'Orient, C.I., Paris, 1853, Lev. 35.
Sanatçı: Eugène Flandin
Gravürcü: Bertauts

Külliye içinde yer alan Eyyub El Ensari Türbesi ve civarında devlet adamlarının özellikle de din âlimlerinin mezarlarının bulunduğu kabristan sayesinde külliye, kutsal bir ziyaretgâhtır (İşli, 1995: 7-8; Derin, 2016: 178; Coşkun 2015: 547).

Flandin'in, gravürlerine yansıyan diğer bir eser Zal Mahmut Paşa Külliyesi'dir². "Zali Paşa Camii- Eyüp Caddesi" adlı Romantik Doğu atmosferinin hâkim olduğu bu çalışma ahşap ve çıkmalı evleri ile sokaktaki gündelik yaşamdan bir kesit sunar (Res. 3). Külliye'nin merkezini oluşturan cami detaya girilmeden verilmiştir; çınar ve selvi ağaçlarıyla gizlenmiş caminin sadece minaresi seçilmektedir. Külliye'nin hemen bitişişinde ve doğu yönünde yer alan şah Sultan Külliyesi³ de gravüre yansıtılmıştır. Külliye'nin bir parçası olan Barok etkili şah Sultan Türbesi; kurşun kaplı kubbesi ve dışbükey cepheleri ile resmin ana temasını oluşturmaktadır.



Res. 3: Zali Paşa Camii- Eyüp Caddesi
Seyahatname Kaynakçası: Eugène Flandin, *L'Orient*, C.I, Paris, 1853, Lev. 36.
Sanatçı: Eugène Flandin
Gravürcü: Bertauts

İslam mimarisinin en önemli temsilcisi olarak cami, Flandin'in gravürlerinde en fazla göze çarpan yapıdır. Camiler, uzun ince minareleri ile neredeyse bütün gravürlerde vurgulanmıştır. Sanatçının resimlerine yansıyan camilerin çoğu İstanbul'da bulunmaktadır. Aynı zamanda belge değerindeki bu gravürlerdeki yapıların çoğu panoramik kent görüntüleri içinde yer alır. Camilerin neredeyse tamamı gündelik yaşamın bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yapıların

bazıları, ayrıca, tek yapı ölçeğinde de resimlenmiştir.

İstanbul'un önemli semtlerinden biri olan Üsküdar'da yer alan birçok cami Flandin'in gravürlerine konu olmuştur. Bu yapılar arasında Mihrimah Sultan Camii⁴, gezgin sanatçının birden fazla gravüründe vurgulanmıştır. Genel kent görünümünün arasında yer alan "Üsküdar İskelesi" adlı litografide yapı, kıyıda resmedilmiştir (Res.4).



Res. 4: Üsküdar İskelesi
Seyahatname Kaynakçası: Eugène Flandin, *L'Orient*, C.I, Paris, 1853, Lev. 41.
Sanatçı: Eugène Flandin
Gravürcü: Bertauts

Kalabalık ve canlı bir günlük yaşam sahnesi içinde gösterilen caminin detaylı bir çalışması "Üsküdar Mihrimah Sultan Camii" adlı litografide yer almaktadır. Gravürde caminin kuzeybatı cephesi yansıtılmıştır (Res. 5). Ahşap dükkânların gerisinde bulunan caminin revaklı son cemaat yerinin sağında, ağaçlar arasına gizlenmiş hünkâr kasrı dikkat çekmektedir. Denize nazır yansıtılan hünkâr kasrı kırma çatılıdır. Yapının önünde yer alan ahşap dükkânlar arasında gerili ip üzerindeki çamaşırlar, aynı zamanda, günlük yaşamdan bir kesiti de sunmaktadır (Okçuoğlu, 2014: 133-34).

² Külliye, İstanbul'un Eyüp ilçesinde, Kanuni Sultan Süleyman'ın veziri Zal Mahmut Paşa tarafından Mimar Sinan'a yaptırılmıştır. Külliye; cami, çifte medrese, türbe ve çeşmeden meydana gelmektedir (Kuran, 1973: 65).

³ Külliye, İstanbul'un Eyüp ilçesinde Zal Mahmud Paşa Camii'nin yanındadır. Türbe, sıbyan mektebi, sebil, çeşme ve hazireden meydana gelen külliye III.

Mustafa'nın kızı ve III. Selim'in ablası olan şah Sultan tarafından yaptırılmış ve H.1215 (1800) yılında tamamlanmıştır. Mimarı İbrâhim Kâmil Ağa'dır (Parlak, 2010: 258)

⁴ Mihrimah Sultan Camii, Kanuni Sultan Süleyman ve Hürrem Sultan'ın kızı Mihrimah Sultan adına, Mimar Sinan tarafından 1548'de tamamlanmıştır (Aslanapa, 1993:257).



Res. 5: Üsküdar Mihrimah Sultan Camii
Seyahatname Kaynakçası: Eugène Flandin, L'Orient, C. I., Paris, 1853, Lev. 42.
Sanatçı: Eugène Flandin
Gravürcü: Bertauts

Flandin'in gravürlerinde karşımıza çıkan camilerin çoğu sahil ve liman noktalarında yer alır. Romantik bir atmosferin hâkim olduğu bu gravürlerde yer alan camilerin, mimari kimliklerinden ziyade, çevresinde gelişen olaylar ön plandadır. Kalabalık ve canlı insan topluluğunun gündelik yaşamı ile ilgilenen sanatçının bu gravürlerinde yapılar, uzun ince minareleriyle, bir anlamda simgesel olarak vurgulanmıştır.

İstanbul'un hareketli kent dokusunu yansıtan en kalabalık ve canlı meydanlarından biri olan Tophane İskeleyi'nde yer alan Kılıç Ali Paşa Camii⁵ ile yakından ilgilenen sanatçı, "Tophane İskeleyi" adlı litografide, yapıyı etrafında gelişen gündelik yaşam sahnesi ile bütünleştirerek yansıtmıştır. Yine Romantik Doğu atmosferinin hâkim olduğu resimde yer alan caminin göğe yükselen ince minaresi seçilmektedir (Res. 6).



Res. 6: Tophane İskeleyi
Seyahatname Kaynakçası: Eugène Flandin, L'Orient, Paris, C.I., 1853, Lev. 12.
Sanatçı: Eugène Flandin
Gravürcü: Bertauts

Yapı ile ilgili daha ayrıntılı bir görüntü "Kılıç Ali Paşa Camii" adlı litografide yer almaktadır (Res.7). Hareketli bir günlük yaşamın merkezinde yer alan cami, kompozisyonun ana unsurudur. Resimdeki en ilgi çekici detay ise İstanbul'da görsel belgelerle tespit edilebilen en erken tarihteki muhdes kasrını yansıtmıştır. Flandin'in resminde, Melling gibi diğer Batılı gezgin sanatçıların çalışmalarından farklı olarak, eli böğründelerle taşınan çıkma bölüm görülmez; Flandin, baş pencereleri kullanmamış, cepheyi kaplayan pencereleri saçak seviyesine kadar uzatmıştır. Sanatçı, muhtemelen, 19. yüzyılda, kasrın cephe tasarımındaki değişimin ikinci evresini yansıtmıştır (Çelik, 2019: 59; Okçuoğlu, 2014: 137-8).



Res. 7: Kılıç Ali Paşa Camii
Seyahatname Kaynakçası: Eugène Flandin, L'Orient, C.I., Paris, 1853, Lev. 13.
Sanatçı: Eugène Flandin
Gravürcü: Bertauts

Flandin, diğer bir çalışması olan "Üsküdar'da Sultan Selim Camii" adlı

⁵ Mimar Sinan'ın son eseri olan ve Kılıç Ali Paşa Külliyesi içinde yer alan cami, avlusundaki tarih kitabelerine göre 1580 yılında yapılmıştır. Caminin

banisi on altı yıl Osmanlı devletinin donanmasını yöneten Kaptan-ı Deryâ Kılıç Ali Paşa (Uluç Ali)'dir (Özsaygıner, 1989: 16).

litografide, ihtişamından oldukça etkilendiği Üsküdar'da Harem sırtlarındaki Sultan Selim Camii'ni⁶ resimlemiştir (Res. 8). Gravürde yapı geniş bir arazi üzerine kurulan kâgir kışla ile birlikte bir bütün olarak yansıtılmıştır. Ön planda kırma çatılı inşa edilen 1846 tarihli Tahir Efendi Camii görülmektedir. Caminin deniz tarafında, bahçe kapısının üzerinden sokağa taşan ahşap çıkmalı bir yapının varlığı dikkat çekmektedir. Günümüzde yapı, varlığını, aynı birimin pencere oranları değiştirilmiş ve cepheleri sıvanmış olarak devam ettirmektedir. Aslına uygun resmedilmeyen caminin sivriltilmiş soğan biçimli yarım kubbeleri ile birlikte kuzeyinde yer alan köşk biçimindeki hünkâr mahfilinin üst örtüsü dikkat çekmektedir. Caminin oranları, cephe düzeni ve üst örtü sistemi gerçeğinden farklı bir şekilde aktarılmıştır (Ramazanoğlu, 2003: 193-203).



Res. 8: Üsküdar'da Sultan Selim Camii
Seyahatname Kaynakçası: Eugène Flandin, L'Orient, C.I., Paris, 1853, Lev. 44.
Sanatçı: Eugène Flandin
Gravürcü: Bertauts

Flandin, oryantalist anlayışta gerçekleştirdiği gravürlerde yansıttığı camilerin çoğunun mimari form ve ayrıntılarını değiştirerek, orijinal görüntüsünden uzaklaştırmıştır. Bu amaçla zaman zaman abartılı eklemeler yapmaktan kaçınmamıştır (Güzel, 2010: 102). Bu resimlerden biri "Altın Boynuz'un Girişi" adlı çalışmasıdır (Res.9). Litografide, eşsiz İstanbul manzarası sisler içinde yansıtılmıştır. Sol kısımda, sanatçının

Müslüman şehri olarak tanımladığı Tarihi Yarımada ile birlikte Haliç'in girişi sislerle kaplıdır. Sağ kısımda ise Galata ile başlayıp tepede Pera ile sona eren sırtlara yerleşmiş Avrupa şehri resmedilmiştir. Sahil boyunca Tersane binaları, Osmanlı bayrağının dalgalandığı büyük bir kulesi bulunan bir batarya ile Nusretiye Camii'nin⁷ panoramik görüntüsü yer almaktadır. Oryantalist bir anlayışla resmedilen cami, orijinal görüntüsünden epey uzaktır ve önünde yer alan ahşap kulenin mimari formları abartılarak verilmiştir (Arslan, 1992: 206).



Res. 9: Altın Boynuz'un Girişi
Seyahatname Kaynakçası: Eugène Flandin, L'Orient, C.I., Paris, 1853, Lev. 10.
Sanatçı: Eugène Flandin
Gravürcü: Bertauts

Nusretiye Camii, "Tophane'de Sultan Mahmut (Nusretiye) Camii" adlı gravürde daha ayrıntılı olarak gösterilmiştir (Res. 10). Tophane semtine denizden bakılarak çizilen resimde Tophane sahili ve kayıklar dikkat çekmektedir. (Gürçağlar, 1996: 26). Aslına uygun olarak görüntülenmeyen cami daha küçük, minareleri de olduğundan daha incedir. Yine, orijinal formundan uzak bir görüntüdeki Tophane Saat Kulesi abartılı süslemeler ile dikkat çekmektedir. Kulenin tepesi, beyaz bir hilal ve yıldız bulunan çok büyük bir [kırmızı] sancak direği ile sonlanmıştır (Yıldırım, 2008c: 259; Arslan Sevin, 2006: 152).

Flandin'in Oryantalist anlayışla ele aldığı başka bir çalışması "Şehzade Camii" adlı litografidir. İstanbul'daki Mimar Sinan tarafından tasarlanan ilk selâtin külliyesi içinde alan Şehzade Camii⁸,

⁶ Sultan III. Selim tarafından 1802-5 yaptırılan cami, Harem sırtlarında Marmara ve Haliç'e hâkim bir tepe üzerinde yer alır. Yapı, mimarî bakımından, Batılılaşma Dönemi Barok üslubun karakteristik özelliklerini yansıtmaktadır (Kuban, 1954: 33; Ramazanoğlu, 2003: 193)

⁷ 19. yüzyıl Osmanlı selâtin camilerinden olan Nusretiye Camii, Sultan II. Mahmut tarafından 1823-1826 tarihlerinde Tophane semtinde inşa ettirilmiştir (Kuban, 1954: 33).

⁸ Kanuni Sultan Süleyman'ın, Manisa sancağında vali iken 1543 yılında vefat eden oğlu Mehmet adına 1543-1548 yılları arasında yaptırılmıştır. Mimar Sinan'ın

Direklerden bakılarak, Nevşehirli Damat İbrahim Paşa Külliyesi Sebil ve Çeşmesi ile bir arada resmedilmiştir (Res. 11).



Res. 10: Tophane'de Sultan Mahmut (Nusretiye) Camii
Seyahatname Kaynakçası: Eugène Flandin, L'Orient, C.I., Paris, 1853, Lev. 11.
Sanatçı: Eugène Flandin
Gravürcü: Bertauts

Gravürde, çeşmenin gerisinden gösterilen yapının oranlarının tamamen değiştirildiği anlaşılmaktadır (Arslan, 1992: 164). Çeşme ve sebile bitişik olan hazire duvarının pencerelessi bir bölümü gravüre aktarılmıştır. Solda dövme demir bir kafesle çevrelenmiş bir türbe görülmektedir. Bu yapının Osman Baba Türbesi'ni temsil ettiği düşünülmektedir (Yıldırım, 2008a: 236-239). Resimde karşımıza çıkan bir diğer yapı Rüstem Paşa Türbesi'dir⁹. Mimari yapılar ile kalabalık insan topluluklarının bir arada yansıtıldığı gravürün bütününe romantik bir hava hâkimdir.



Res. 11: Şehzâde Camii
Seyahatname Kaynakçası: Eugène Flandin, L'Orient, C.I., Paris, 1853, Lev. 23.
Sanatçı: Eugène Flandin
Gravürcü: Bertauts

İstanbul'un Bayezid semtinde bulunan Sultan Beyazıt Camii¹⁰ ile yakından ilgilenerek gravürlere konu eden sanatçının gerçekleştirdiği "Sultan Beyazıt Camii'nin İç Avlusu" adlı litografide yapının avlusu yansıtılmıştır (Res. 12). Detaylı ve titiz bir biçimde resimlenen caminin iç avlusu ve burada kullanılan devşirme malzemeye vurgu yapılmıştır. Mimari öğeler ile gökyüzünde uçan kuşlar, ağaç ve insan kalabalığının bir arada resmedildiği gravüre Romantik bir atmosfer hâkimdir.



Res. 12: Sultan Beyazıt Camii'nin İç Avlusu
Seyahatname Kaynakçası: Eugène Flandin, L'Orient, C.I., Paris, 1853, Lev. 29.
Sanatçı: Eugène Flandin
Gravürcü: Bertauts

tasarladığı ilk selâtin külliyesi içinde yer alan yapı, Türk mimarisinin ana mekân tasarımı olan kubbeli mekânı yeni yollarıyla yorumlayarak oluşturmuş ilk anıtsal camisidir (Ögel, 1988: 564; Orman, 2010: 483).

⁹ Rüstem Paşa Türbesi, Şehzade Camii'nin avlusunda bulunan beş türbeden biridir. Kanuni Sultan Süleyman'ın damadı ve sadrazamı Rüstem Paşa'ya ait olan türbe 1555 yılında edilmiştir (Orman, 2010: 438).

¹⁰ İstanbul'un merkezi bir noktasında, şehrin Bizans devrindeki en büyük meydanı olan Forum Theodosiacum veya Forum Tauri'nin bir köşesinde bulunan Beyazıt Camii, Sultan II. Bayezid tarafından 1501-1505 yılları arasında inşa ettirilmiştir (Eyice, 1992: 45-49).

Kentin silüetini oluşturan camiler, Flandin'in gravürlerinde bütün görkemiyle gözler önüne serilmiştir. Bu camiler arasında en fazla işleneni Süleymaniye Camii'dir¹¹. Sanatçının, Haliç'e hâkim bir tepe üzerinde yer alan, heybeti ve ihtişamından oldukça etkilendiği Süleymaniye Camii ile ilgili hem genel hem de tek yapı ölçeğinde birçok litografisi mevcuttur. Genel kent görüntüleri içinde yer alan "Galata'dan Köprüye Giriş" adlı çalışmada vurgulanan eser, Galata Köprüsü'ne tepeden bakmaktadır (Res.13).



Res. 13: Galata'dan Köprüye Giriş
Seyahatname Kaynakçası: Eugène Flandin, L'Orient, C.I., Paris, 1853, Lev. 20.
Sanatçı: Eugène Flandin
Gravürcü: Bertauts

Yapının detaylı görüntüsü "Süleymaniye Camii" adlı litografide yer almaktadır. Gravürde, caminin dış avlusunun deniz ve kara tarafındaki cepheleri aktarılmıştır. Caminin ana kubbesinin yanında yer alan payandaların boyutları dikkat çekicidir (Res. 14). Giriş kısmı iki katlı ve revaklı olan yapının minareleri özgün yerlerinden kaydırılarak gösterilmiştir. Romantik Doğu atmosferinde yansıtılan resimde cami ve avlu, hareketli ve dar bir sokak ile bir aradadır (Yıldırım, 2008b: 30-231).



Res. 14: Süleymaniye Camii
Seyahatname Kaynakçası: Eugène Flandin, L'Orient, C.I., Paris, 1853, Lev. 31.
Sanatçı: Eugène Flandin
Gravürcü: Bertauts

Caminin görüldüğü diğer bir çalışma, "Sultan Süleyman ve Hürrem'in Türbeleri" adlı litografidir (Res. 15). Süleymaniye Külliyesi içinde bulunan türbelerin yer aldığı litografide cami, türbe ve sokak görüntüsünün tek bir kompozisyona sığdırıldığı görülmektedir. Pitoresk anlayıştaki resimde, caminin güney cephesi gösterilmiştir. Koca çınar ağacıyla gizlenmeye çalışılan dilimli kubbesi ve üç şerefeli minareleri de gravürde yerlerini bulmuştur.



Res. 15: Sultan Süleyman ve Hürrem'in Türbeleri
Seyahatname Kaynakçası: Eugène Flandin, L'Orient, C.I., Paris, 1853, Lev. 32.
Sanatçı: Eugène Flandin
Gravürcü: Bertauts

Flandin'in gravürlerine konu olan İstanbul'un anıtsal camilerden bir diğeri Sultan Ahmet Camii'dir¹². Sanatçı, caminin

¹¹ Kanuni Sultan Süleyman'ın isteği üzerine Mimar Sinan tarafından yapılan Süleymaniye Külliyesi içinde bulunan caminin inşaatı 1551 yılında başlatılmış ve 1557 yılında tamamlanmıştır (Mülayim, 2010: 114-16).

¹² Aynı adla anılan külliye'nin bir parçası olan cami, 1609-1617 yılları arasında Osmanlı Padişahı I. Ahmet

tarafından, Suriçi Hipodrom Meydanı'nda, dönemin baş mimarı Sedefkâr Mehmet Ağa'ya yaptırılmıştır. İstanbul'un altı minareli olma özelliğini taşıyan tek yapısının inşası yedi yıl sürmüştür (Aslanapa, 2004: 376).

birden fazla görüntüsünü çalışmıştır. “Sahildeki Surlar ve Deniz Feneri” adlı panoramik çalışmada, yapı güney cepheden yansıtılmıştır. Gravürde cami, bütün heybeti ile Bukeleon Sarayı’na tepeden bakmaktadır. (Res. 16).



Res. 16: Sahildeki Surlar ve Deniz Feneri
Seyahatname Kaynakçası: Eugène Flandin, L'Orient, C.I., Paris, 1853, Lev. 27.
Sanatçı: Eugène Flandin
Gravürcü: Bertauts

Yapının detaylı biçimde resmedildiği “Hipodromdaki Sultan Ahmet Camii” adlı litografide cami, Hipodrom ve çevresindeki yapılar ile bir arada verilmiştir (Res.17). Caminin iki şerefeli altı minaresi ve sekizgen karnak üzerine oturtulmuş kubbesi dışında kalan bölümleri yoğun ağaçlarla çevrilmiştir ve her iki yanında boyutları eşit olmayan iki türbe görölmektedir. Gravürde Sultanahmet Camii; Dikilitaş, Örme Sütun ve atlarıyla gezinen ve yürüyen insanlar ile bütünleşmiştir (Bülbül, 2016: 144-145).



Res. 17: Hipodrom'daki Sultan Ahmet Camii

¹³ Eminönü’nde liman ve ticaret bölgelerinin önünde yer alan cami, aynı adla anılan bir külliye içinde yer almaktadır. Yapımına 1598 yılında Mimar Davud Ağa tarafından başlanılan külliye içindeki cami,

Seyahatname Kaynakçası: Eugène Flandin, L'Orient, , C.I., Paris, 1853, Lev. 25.

Sanatçı: Eugène Flandin

Gravürcü: Bertauts

Flandin’in gravürlerine konu olan bir diğer anıtsal yapı, Türk Şehri olarak tasvir ettiği Tarihi Yarımada içinde yer alan Yeni Cami’dir¹³. “Suriçi İstanbul’un Görünüşü” adlı litografide, caminin tüm ihtişamıyla iskeleye hâkim konumu vurgulanmıştır. Cami, iskele ve çıkmalı ahşap evlerin gerisinde resmedilmiştir (Res. 18). Ayrıca şehrin silüetini oluşturan birçok caminin uzun, ince minareleriyle bütünleştirilerek kentin Müslüman kimliği vurgulanmaya çalışılmıştır.



Res. 18: Suriçi İstanbul’un Görünüşü
Seyahatname Kaynakçası: Eugène Flandin, L'Orient, , C.I., Paris, 1853, Lev. 18.
Sanatçı: Eugène Flandin
Gravürcü: Bertauts

Caminin detaylı olarak resmedildiği “Yeni Camii” adlı gravürde yapı güney cepheden gösterilmiştir (Res. 19). Caminin ana kubbesi dört yönde kubbelerle yanlara doğru genişletilmiştir. Köşelerde oluşan kare birimlerin üzerleri küçük kubbelerle örtülmüştür. Caminin ön cephesinde ana mekâna girişi sağlayan dikdörtgen planlı, renkli mermerden yapılmış kemerlerin taşıdığı iki katlı revaklar ve ana mekâna girişi sağlayan kapısı görölmektedir. Avlu duvarına bitişik inşa edilmiş muvakkithanesinin bir kısmı ile üç mekânlı bir tasarıma sahip olan giriş holü de gösterilmiştir. Ana mekâna açılan giriş holü, dikdörtgen planlı ve dışarıdan yayvan bir soğan kubbe ile örtülüdür (Bilecik, 2010: 45, obanoğlu, 2013: 439).

30 Ekim 1665 tarihinde kalınan cuma namazı ile ibadete açılmıştır (Aslanapa, 2004: 452; obanoğlu, 2013: 439).



Res. 19: Yeni Cami
Seyahatname Kaynakçası: Eugène Flandin, L'Orient, C.I., Paris, 1853, Lev. 22
Sanatçı: Eugène Flandin
Gravürcü: Bertauts

İstanbul dışında Anadolu'nun pek çok kentinin yansıtıldığı genel görüntülerde yer alan camiler, tıpkı İstanbul camileri gibi kentlerin silüetlerini oluşturmaktadır. Sanatçının İzmir'den gerçekleştirdiği "Konak Meydanı ve Limanından Genel Bir Görünüş" adlı litografisinde, kentin Müslüman kimliğini vurgulayan 1597-1598 tarihli Hisar Camii, 1636 civarında yaptırılan Şadırvan Camii ve 1929'da ortadan kalkan Fazıl Ahmet Paşa gösterilmiştir (Güzel, 2010: 342) (Res. 20).



Res. 20: İzmir, Konak Meydanı ve Limanından Genel Bir Görünüş
Seyahatname Kaynakçası: Eugène Flandin, L'Orient, C.I., Paris, 1853, Lev. 47.
Sanatçı: Eugène Flandin
Gravürcü: Bertauts

Flandin'in İstanbul dışında kalan Anadolu kentlerini gösteren gravürleri arasında detaylı resmedilen camiler, İstanbul'dakilere oranla daha azdır.

Gravürlerde, bu kentlerin her birine ait birer cami yer almaktadır. Camiler, tıpkı İstanbul camilerinde olduğu gibi gündelik yaşamın bir parçası olarak gösterilmiştir. Örneğin "İzmir'de Şadırvan Camii" (Res. 21) adlı litografide¹⁴, oldukça canlı ve kalabalık insan topluluklarının gündelik yaşam sahneleri ile birlikte aktarılmıştır. Sanatçı bu gravüründe caminin anıtsallığını vurgulamıştır.



Res. 21: İzmir'de Şadırvan Camii
Seyahatname Kaynakçası: Eugène Flandin, L'Orient, C.I., Paris 1853, Lev. 49.
Sanatçı: Eugène Flandin
Gravürcü: Bertauts

Flandin, Trabzon seyahatinde, kentte bulunan camiler ile ilgilenmiştir. Bunlar arasında özellikle 1529 tarihli İskender Paşa Camii¹⁵ resimlerine konu olmuştur. Farklı dönemlerde çeşitli onarımlar geçirerek günümüzdeki görüntüsüne kavuşan caminin yansıtıldığı "İskender Paşa Camii" adlı litografide, yapının orijinali tek kubbeli olan harim mekânının önünde kırma kiremit çatılı bir son cemaat yeri bulunmaktadır (Res. 23). Girişin sağında, cami beden duvarı ile son cemaat mahalli duvarının birleştirdiği noktada, taş-tuğla almasıık örgülü gövdesi ile tek şerefeli bir minare yükselmektedir. Her iki ucu da duvarlarla kapalı olduğu anlaşılan son cemaat revakı bulunmaktadır (Tuluk, 2007: 13) (Res. 22).

¹⁴ Eski İç Liman kıyısında yer alan caminin kesin inşa tarihi belli değildir. Yapı hakkında en eski bilgiler Kâtip Çelebi ve Evliya Çelebi'ye aittir. Banisinin kesin olarak bilinmediği cami, Evliya Çelebi'ye göre 1636'da inşa edilmeye başlanmıştır. Cami, birçok deprem ve yangın sonucu yeniden inşa edilmiş ve onarılmıştır (Aktepe, 2003: 86-87; Kuyulu, 1998: 64).

¹⁵ Cami, vezirlik rütbesi almış ilk Osmanlı devlet adamlarından olan Trabzon valisi İskender Paşa tarafından 1529'da yaptırılmıştır. Yapının muhtemel özgün biçimlenmesi dört duvar üzerine tek kubbeli tiptedir. Kare planlı ve kubbeli caminin planı İznik Yeşil Cami planına benzetilmiştir (Tuluk, 2007: 13; Açıcı, 2017: 276-278).



Res. 22: Trabzon- İşkender Paşa Camii
Seyahatname Kaynakçası: Eugène Flandin, L'Orient, C.IV.,
Paris, 1853-67, Lev.10.
Sanatçı: Eugène Flandin
Gravürcü: Bertauts

Gezgin sanatçının, 19. yüzyıl ortalarına doğru Mezopotamya seyahati sırasında uğradığı Şanlıurfa şehri ile ilgili gerçekleştirdiği tek çalışması "Urfa'da Bir Camii" adlı litografidir (Res. 23). Balıklıgöl ve Rızvaniye Camii¹⁶'nin yer aldığı litografide, yapının güney cephesi görölmektedir. Cami ile ilgili olarak sanatçı şu bilgileri vermektedir: "Şehir duvarlarının içinde yer alan yapıların neredeyse tamamı harabe durumdadır. Ancak içlerinde sadece bir cami sağlam bir vaziyette ayaktadır. Bu yapı, Arapların kıymetli bir eseridir. Caminin altından kutsal bir su çeşmeyi besliyor. Oradaki balıklar çok kutsal kabul ediliyor. Bu yüzden balıkları almaya çalışan insanlar cezalandırılıyor" (Flandin, 1853-67: 11).

Belgesel nitelik taşıyan gravürden, camiye ait soğan tipi kubbeler ve mihrap duvarı üzerindeki üçgen alınlık nedeniyle, caminin önemli bir değişim geçirdiği anlaşılmaktadır. Caminin doğu tarafındaki hücrelerin göle bakan cephesinde görölen köşk bugün yerinde yoktur (Memiş, 1997: 343-344). Gölün kenarındaki külliye, üstleri taçlandırılmış kemerlerle birbirine bağlanarak, cami ile medrese bütünleşmiştir. Yapının batısındaki medreseye bitişik bir konut yer almaktadır. Muhtemelen bir müderrise ait olan ve düz damlı, iki katlı, cumbalı ve taş malzemeyle

inşa edilen konutun altlı-üstlü üç sıra halinde düzenlenmiş pencereleri, düşey dikdörtgen ya da kemerli açıklıklar halindedir. Konutun kare kesitli, dikdörtgen prizma gövdeli ve üstü konik başlıkla sonlandırılmış bir bacası mevcuttur (Yılmaz, 2012: 96-97). Caminin karşı kıyısında birkaç insan figürü ile beraber taş örgülü bir kemer kalıntısı görölmektedir.



Res. 23: Urfa'da Bir Camii
Seyahatname Kaynakçası: Eugène Flandin, L'Orient,
C.III., Paris, 1853-67, Lev. 24.
Sanatçı: Eugène Flandin
Gravürcü: Bertauts

Flandin, Mezopotamya seyahati sırasında Diyarbakır'daki camiler ile yakından ilgilenmiştir. Bu camiler arasında kentin silüetini oluşturan Diyarbakır Ulu Camii¹⁷, gravürlerine konu olmuştur. Sanatçının "Diyarbakır Ulu Camii Avlusu" adlı litografisinde yapının Hanefiler bölümünün kuzey cephe batı kanadı yansıtılmıştır (Res. 24). Avlunun ortasında, mermer sütunların taşıdığı piramidal çatı ile örtülü sekizgen su hazneli bir şadırvan görölmektedir. Avlunun batısında yer alan iki katlı, on çift sütununun olduğu cephe dikkat çekicidir. Burası, antik bir tiyatrodan devşirildiği tahmin edilen süslemeli sütunlardan oluşmaktadır (Çakmak, 2012: 97; Top, 2011: 190). Sütunlar arasından silüet halinde görölen küçük figürler resme Oryantalist bir etki kazandırmaktadır. Gravüre yansıyan figürlerden yörenin bu dönemdeki kıyafet anlayışını görmek mümkündür.

¹⁶Rızvaniye Camii'nin giriş kapısı üzerindeki otuz satırlık Celi Ta'lik kitabeden anlaşıldığı üzere cami, Rakka valisi Rızvan Ahmed Paşa tarafından 1736'da yaptırılmıştır (Memiş, 1997: 329).

¹⁷ İlk yapım tarihi kesin olarak bilinmeyen Diyarbakır Ulu Camii, çeşitli dönemlerde farklı yapım evreleri geçirmiştir. Yapı, şehirde merkezi bir konuma sahip

olan Martoma Kilisesi'nin 639 yılında Diyarbakır'ın İslam egemenliğine geçmesinin ardından, camiye çevrilmesi ile oluşturulmuştur. Cami avlunun güneybatı kenarında yer alan tek satırlı kitabesinden anlaşıldığı kadarıyla, 1091 yılında Büyük Selçuklu Hükümdarı Melik Şah'ın buyruğu ile büyük bir onarım geçirmiştir. (Baş, 2006: 40, Top, 2011: 185).



Res. 24: Diyarbakır Ulu Camii
Seyahatname Kaynağı: Eugène Flandin, *L'Orient*, C.III.,
Paris, 1853-67, Lev. 27.
Sanatçı: Eugène Flandin
Gravürcü: Bertauts

Flandin'in İslam dinî mimarisi ile ilgili gravürlerine yansıyan bir diğer konu ise türbelerdir. "Eyüp Sultan Camii" (Res. 2) adlı gravürde günümüzdeki görüntüsünden farklı olarak resmedilen Ebu Eyüp el Ensari Türbesi dikkati çekmektedir. "Zali Paşa Camii- Eyüp Caddesi" adlı litografide de, Zal Mahmut Paşa Külliyesi'nin hemen bitişiğinde ve doğu yönündeki Şah Sultan Külliyesi yapıları içinde yer alan Şah Sultan Türbesi, gravürün asıl ilgi çekici noktasını teşkil etmektedir.

Oryantalist anlayışla ele alınan "Şehzâde Camii" adlı litografide külliyenin köşesindeki Rüstem Paşa Türbesi dikkatleri çekmektedir. Üzeri kubbeyle örtülü sekizgen gövdeli yapı aslına yakın şekilde resmedilmiştir. Türbenin hemen yanında yer alan Şehzade Mehmet Türbesi de çalışmaya kubbe ayrıntısıyla eklenmiştir. Kompozisyonun sol kısmında dövme demir bir kafesle çevrelenmiş bir türbe daha yer alır (Res. 11). Bu yapının ise Osman Baba Türbesi'ni temsil ettiği düşünülmektedir (Yıldırım, 2008c: 236-239).

Konuyla ilgili diğer bir çalışma "Sultan Süleyman ve Hürrem'in Türbeleri" adlı litografidir. Gravürde külliyenin güney yönünde bulunan hazire kısmındaki türbeler, cami ve ağaçlarla bir arada verilmiştir (Res. 15). Resmin solunda yer alan bir türbe ve caminin minare bölümü ağaçlarla gizlenmiştir. Mihrap yönünde yer alan sekizgen planlı Kanuni Sultan Süleyman Türbesi damlalı bir palmet dizgisi ile taçlanmıştır. Türbenin önemli bir özelliği olan revaklı girişi gravüre yansıtılmamıştır.

3. Sonuç

Yüzyıllar boyunca geniş bir coğrafyada egemen olan Osmanlı İmparatorluğu, kurulduğu dönemden itibaren Batıların ilgisini çekmiştir. İmparatorluğu her yönüyle yakından tanımak isteyen Batılılar, erken dönemlerden itibaren bu coğrafyaya seyahatler düzenlemişlerdir. Seyahatler sonrası gezilen yerlerle ilgili seyahatnameler kaleme alınmış, izlenimler sonradan gravür haline getirilen resimlerle kalıcı kılınmıştır. Erken dönemlerde ulaşılması zor olan bu coğrafyaya yapılan seyahatler, 18. yüzyılın sonları ve 19. yüzyılın başlarında gelişen ulaşım olanakları sayesinde artmıştır

19. yüzyılda diplomatik görevlerle birçok ülkeyi gezme fırsatı bulan Flandin, İran ve Mezopotamya seyahatleri sırasında Türkiye topraklarını üç farklı tarihte ziyaret etmiştir. Başta İstanbul olmak üzere Anadolu'nun büyük bir kısmını gezen sanatçının, kentler ile ilgili çok sayıda çalışması mevcuttur. Bu çalışmalar arasında kentlerin Müslüman kimliklerini vurgulayan külliye, cami ve türbeler öne çıkmaktadır. Bu eserlerin büyük bir çoğunluğu İstanbul'da bulunmaktadır. İslam dinî mimarisinde önemli bir konuma sahip olan külliyeler içinde sanatçının İstanbul'da bulunan, manevi atmosferinden etkilendiği Eyüp Sultan, Zal Mahmut Paşa ve Şah Sultan Külliyesi öne çıkmaktadır. Flandin, bu eserler ile ilgili gerçekleştirdiği çalışmalarda yapıların mimarisinden çok, çevresinde gelişen olaylar ile ilgilenmektedir (Res.1-3).

Flandin'in gerçekleştirdiği genel kent panoramalarını içeren gravürlerde en fazla işlenen konu, kentlerde yer alan camilerdir. Bu camilerin çoğu külliyeler içinde bulunmaktadır. Özellikle minareleri ile de genel kent görünümünde sembolik olarak sürekli vurgulanmıştır. Genel kent görüntüleri içinde yer alan camilerin yanı sıra bu yapıların tek olarak ve detaylı biçimde resmedildiği görüntüler de mevcuttur. Camilerin büyük bölümünü İstanbul'dakiler oluşturmaktadır ve neredeyse tamamı, gündelik yaşamın bir parçası olarak resmedilmiştir. Bu yapılar arasında 1577 tarihli Zal Mahmut Paşa Camii (Res. 3), 1548 tarihli Üsküdar

Mihrimah Sultan Camii (Res. 5) ve 1665'te tamamlanan Yeni Camii (Res. 19) öne çıkar.

İstanbul'un büyüğü atmosferine kapılan sanatçı, oldukça etkilendiğı anıtsal camileri bütün heybeti ve ihtişamı ile nerdeyse bütün gravürlerde sık sık vurgulamıştır. Özellikle 1551-1557 tarihli Süleymaniye Camii (Res. 14) ve 1609-1617 tarihli Sultan Ahmet Camii, litografilerde en fazla işlenen konular arasında yer almaktadır (Res.16-17). Hem genel görünümde hem de tek yapı ölçeğinde ele alınan bu eserlerin yansıtıldığı çalışmalarda, yapıların anıtsallığı bilinçli olarak vurgulanmıştır.

Türk-İslam eserleri ile donatılmış Tarihi Yarımada'da yer alan birçok cami arasında mimari form ve ayrıntıları ile sanatçının dikkatini çekerek gravürlerine konu olan bir başka eser 1501-1505 tarihli Beyazıt Camii'dir (Res. 12).

Belgesel niteliğı ön planda olan resimlerinin yanında sanatçının çalışmalarının bir bölümü resimsel değerleriyle ön plana çıkmaktadır. Gravürlerin yapıldığı dönemlerde baskın olan sanat akımları Romantizm ve Oryantalizmdir. Çalışmaların genelinde bu iki akımın etkisi hissedilmektedir.

Oryantalist anlayışla ele alınan gravürler içinde öne çıkan eserlerden biri 1823-26 tarihli Kılıç Ali Paşa Camii'dir (Res. 7). Aslına uygun resmedilmeyen yapının orijinalinde yer alan payandalar yer almaz. Bu durum Flandin'in imgelem dünyası ile ilişkilendirilebilir.

Sanatçının Oryantalist konulu çalışmaları arasında öne çıkan yapılardan bir diğeri 1823-26 tarihli Nusretiye Camii'dir (Res. 10). Yapının yansıtıldığı gravürlerde caminin orijinal boyutundan farklı ve minarelerin olduğundan ince resmedilmesi dikkat çekmektedir, ayrıca yapının abartılı süslemeleri göze çarpan bir diğeri özelliğidir.

Oryantalist konulu resimler arasında öne çıkan diğeri bir yapı da Sultan Selim Camii'dir. Caminin yansıtıldığı bu çalışmalarda, hayali değişikliklere yer verilmiştir. Özellikle sivriltilmiş soğan biçimli yarım kubbeleri ile birlikte kuzeyinde yer alan köşk biçimindeki hünkâr mahfilinin üst örtüsü orijinal görüntüsünden epey uzaktır. Oryantalist üslubun temel özelliklerinin yansıtıldığı

gravürlerde ele alınan bir başka eser 1543-1548 yılları arasında inşa edilen Şehzade Camii'dir (Res. 11). Yapının resmedildiğı çalışmalarda, caminin oranlarının tamamen değiştirildiğı görülmektedir.

Flandin'in, İstanbul dışında Anadolu kentleri ile ilgili gravürlerinde, daha çok kıyı kentleri ile ilgilendiğı anlaşılmaktadır. Sanatçı, tıpkı İstanbul camilerinde olduğu gibi, Anadolu kentlerinde de ilgisini çeken ve şehirlerle özleşmiş belli başlı camileri gravürlerine konu edinmiştir. Bu kentlerle ilgili gerçekleştirdiğı gravürlerde şehirlere ait birer cami yer almaktadır.

Sanatçının Anadolu camilerinden gerçekleştirdiğı bu çalışmaların neredeyse tamamında, resimsel değerin yanında belgesel nitelikler de ağır basmaktadır. Bunlar arasında yer alan İzmir Şadırvan Camii ve minaresi (17.yüzyıl), 1529 tarihli Trabzon İskender Paşa Camii, 1736 civarında inşa edilen Urfa Rızvaniye Camii ve Diyarbakır Ulu Camii litografilerinde yapılar özgün ya da çok az değışmiş halleriyle karşımıza çıkmaktadır (Res. 21-24). Söz konusu yapıların bazıları sonraki dönemlerde çeşitli onarım ve restorasyonlar geçirerek değışikliğe uğradığı için sanatçının bu çalışmaları belge değeri taşır.

Flandin'in gravürlerinde öne çıkan bir diğeri konu türbelerdir. İstanbul ve Anadolu kentlerinin panoramik görüntülerinde cami ile birlikte türbe ve mezarlıkları da yansıtılarak kentlerin Müslüman Doğu kimliğini vurgulamaya özen göstermiştir.

Fransız Oryantalist ressam Eugène Flandin'ün gravürleri, Türkiye'nin 19. yüzyıldaki durumunu yansıtması bakımından önemli birer belge niteliğı taşımaktadır. Flandin imzalı bu gravürlerde yer alan görüntülerde dönemin kent dokusu, mimari yapıları, arkeolojik eserleri ve gelenek-görenekleri ile giyim-kuşam kültürünü görmek mümkündür.

4. Kaynaklar

Açııcı, K. F. (2017). "Trabzon Türk Devri Yapısı İskender Paşa Cami ve Külliyesi", *Ululararasi Hakemli Tasarım ve Mimarlık Dergisi*, Sayı: 10, -276-278.

- Arslan, N. (1992). Gravür ve Seyahatnamelerde İstanbul (18.yüzyıl Sonu ve 19.yüzyıl), İstanbul.
- Arslan, N. (Sevin). (2006). *Gravürlerde Yaşayan Osmanlı*, TC Kültür ve Turizm Bakanlığı, Ankara.
- Aslanapa, O. (1993). *Türk Sanatı*, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Aslanapa, O. (2004). *Osmanlı Devri Mimarisi*, İnkılap Kitabevi, C. 2, İstanbul.
- Aktepe, M. (2003). "İzmir Suları, Çeşme ve Sebilleri ile Şadırvanları Hakkında Bir Araştırma ve Çarşıları Hakkında Ön Bilgi", *İzmir Yazuları*, İzmir Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayını, 163-196.
- Baş, G. (2006). Diyarbakır'daki İslam Dönemi Mimarisinde Süsleme -I, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sanat Tarihi Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Van.
- Bilecik, G. (2010). "Gözden Kaçan Bir Kültür Mirasımız: Yeni Cami Muvakkithanesi", *Sanat Dergisi*, Sayı: 10, 43-53.
- Bülbül, M. (2016). "18. ve 19. Yüzyıl Gravürlerinde İstanbul Hipodromu", *Uluslararası İstanbul Baskı Resim Etkinliği, Haziran 2016*, İstanbul, 138-146
- Carrillon, C.(1996). "Eugène Flandin: Peintre orientaliste et archéologue, 1809-1889", *Diplôme d'Études Approfondies diss.*, Université de Paris IV Sorbonne.
- Coşkun, F. (2015). "Osmanlı İstanbul'unda Müstesna bir Ziyaretgâh: Eyüp Sultan Türbesi", *Osmanlı İstanbul'u III, Uluslararası Osmanlı İstanbul'u Sempozyumu, Bildiriler*, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Yayınları, 547-566.
- Çakmak, A. (2012). "Diyarbakır Ulu Camii", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, Cilt: 42, 96-7.
- Çelik, D., Eugène Flandin'ün Gravürlerinde Türkiye, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sanat Tarihi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Van, 2019.
- Çobanoğlu, V. A. (2013). "Yeni Cami Külliyesi", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, cilt: 43, 439-442.
- Derin, S. (2016). "Tarihi Süreçte Eyüp Sultan Camisi", *Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları*, Cilt: XXV, Sayı: 2, Ekim, İzmir, 177-191.
- Eyice, S. (1992). "Beyazıt II Camii ve Külliyesi", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, Cilt: 6,40-42.
- Eyice, S. (1995). "Eyüp Sultan Külliyesi", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, Cilt: 12, 9-12
- Flandin, E., *L'Orient*, Vol: I-II-III-IV, Paris, 1853-67.
- Flandin, E., (1863). "Voyage en Méso potamie, 1840-42," in *Le Tour du Monde*, 1861, 2e se mestre, pp. 49-80; 1er semestre (plates only), p. 305-36.
- Flandin, E., (2014). *İstanbul (L'Orient) 19. Yüzyıl*, (Çev. Orhan Koloğlu), İstanbul.
- Geçili, D. (2006). "Osmanlı Devleti'nde Almanya'ya Zabitan Ve Mühendis Talebeler Gönderilmesi", *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 1, 23 - 26
- Gürçağlar, A. (1996). Hayali İstanbul Manzaraları, İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.
- Güzel, E. (2010). Ege Bölgesi Kent Mimarisinin Seyahatname ve Gravürlere Yansıması,(18. ve 19. yüzyıllar), Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sanat Tarihi Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Van, 2010.
- Hofer. (1852). *Nouvelle Biographie générale*, Paris, p. 849-850
- İşli, N. (1995). "Eyüp Mezarlığı", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, Cilt: 12, 7-8.
- Kuban, D. (1954). *Türk Barok Mimarisi Hakkında Bir Deneme*, İTÜ Mimarlık Fakültesi, İstanbul.
- Kuran A. (1973). "Zal Mahmud Paşa Külliyesi", *Boğaziçi Üniversitesi Dergisi*, Vol: 1, 1973, 65-8.
- Kuyulu İ. (1998). "İzmir ve Çevresindeki Bir Grup Duvar Resminin İncelenmesi", *II. Uluslararası İzmir Sempozyumu Tebliğler*, İzmir, 65.
- Memiş, M. (1997). "Rızvâniye Camii ve Külliyesi", *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, III, Şanlı Urfa, 1997, 329-347.

- Mülayim, S. (2010.) "Süleymaniye Camii ve Külliyesi", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, Cilt: 38, 114-119.
- Nagler, K.G. (1863). "Eugene Flandin", *Die Monogramissten... Künstler aller Schulen*, 592.
- Okçuoğlu, T. (2014). "19. Yüzyılda İstanbul Camilerine Eklenen ahşap Hünkâr Kasırları Üzerine Değerlendirmeler", *İstanbul Araştırmaları Yıllığı*, 3, 133-34.
- Orman, İ. (2010). "Şehzade Külliyesi", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, Cilt: 38, 483-485.
- Ögel, S. (1988). "Sinan'ın Mirası", *Mimarbaşı Koca Sinan: Yaşadığı Çağ ve Eserleri*, 1, 259-580.
- Özsaygıner, Z. C. (1989). *Tophane Kılıç Ali Paşa Camisi Yazıları*, İstanbul.
- Parlak, S. (2010). "Şah Sultan Külliyesi", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, Cilt: 38, 258-260.
- Ramazanoğlu, G. (2003). Osmanlı Yenileşme Hareketi İçerisinde Selimiye Kışlası ve Yerleşim Alanları, Cilt: I, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.
- Şahin, G. (2007). *İngiliz Seyahatnamelerinde Osmanlı Toplumunu ve Türk İmajı*, İstanbul.
- Top, M. (2011). "Diyarbakır Ulu Camii ve Müştemilatı" *Medeniyetler Mirası Diyarbakır Mimarisi* (ed.İrfan Yıldız), Diyarbakır Valiliği Kültür ve Sanat Yayınları-3, Diyarbakır, 185-187.
- Tuluk, Ö. İ.(2007). "Trabzon İskender Paşa Camii: Fiziksel Gelişim Süreci Üzerine Tarihsel Bir Değerlendirme", *Uluslararası Karadeniz İncelemeleri Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 3, 9 – 24
- Yıldırım, Ö. S.(2008a) "Şehzade Cami", (Ed. Sercan Özgencil Yıldırım), *Kentin Anlam Haritaları Gravürlerle İstanbul*, İçinde, Kitab İstanbul yayınları, 2. baskı, İstanbul, 236-239.
- Yıldırım, Ö. S.(2008a) "Süleymaniye Camii", (Ed. Sercan Özgencil Yıldırım), *Kentin Anlam Haritaları Gravürlerle İstanbul*, İçinde, Kitab İstanbul Yayınları, 2. baskı, İstanbul, 230-231.
- Yıldırım, Ö. S.(2008a) "Tophane Limanı" (Ed. Sercan Özgencil Yıldırım), *Kentin*

Anlam Haritaları Gravürlerle İstanbul, İçinde, Kitab İstanbul Yayınları, 2. baskı, İstanbul, 259.

- Yılmaz, E. (2012). 19. Yüzyılın Seyahatname ve Gravürlerinde Osmanlı Çağı Anadolu Konutu Üzerine Bazı Tespitler, T.C. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sanat Tarihi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

5. Extended Abstract

Unknown to the Western world and a constant source of curiosity, the Ottoman Empire has been a strong center of attraction for centuries with its vast geography. Westerners who wanted to get to know the Empire closely organized trips to this geography for various reasons in different periods. After the travels, Westerners visually documented and wrote down the places they visited and saw, as well as the events they witnessed.

In the beginning, only diplomats, clergy and merchants could travel to this difficult geography, thanks to the technological opportunities that developed at the end of the eighteenth century and the beginning of the nineteenth century; people from all walks of life were also able to travel. From this period, many trips were made to Ottoman geography. In parallel, there was an increase in the number of travelogues and engravings.

The French Orientalist painter, Jean Baptise Eugéne Napoléon Flandin, commonly known as Eguéne Flandin, made two Great Eastern trips under the name of Iran and Mesopotamia due to diplomatic missions given by the French government. Among the many countries he visited during these trips, he was most interested in Turkey. He visited the territory of Turkey on three separate dates, which he found more mobile and colorful than other countries. Flandin, who had the opportunity to visit a large part of Anatolia, especially İstanbul, as a guest of the French Embassy, performed lithographs visualizing the unique beauty and values of the cities in his travelogue after the trip.

These engravings, performed by Flandin, were compiled and published in 1853 and 1867 in the lithograph album called L'orient.

The work, which consists of four volumes, includes images of Iran and Mesopotamia, as well as images of places he traveled on a trip to Turkey.

In the first volume of the work, there are lithographs that the artist made during his trip to Turkey, belonging to the cities of Istanbul, Çanakkale and Izmir. In the second volume of the work, he focused more on the history of the Knights of Rhodes, painting his works in regions dominated by the Knights. These include etchings of countries such as France, Egypt, Turkey, especially Jerusalem. Only Bodrum Castle is considered in the part that is of interest to Turkey. In the third volume of the work, there are many engravings belonging to Middle Eastern countries such as Lebanon, Syria, Turkey, especially Iraq, where he traveled during his trip to Mesopotamia. In the part about Turkey, the artist covered the cities of Diyarbakir, Sanliurfa and Mardin. In the fourth volume of the work, which is about his journey to Iran, there are also paintings of Azerbaijan and Armenia, especially Turkey, where he traveled outside Iran. There are many lithographs of Sinop, Trabzon, Gümüşhane, Bayburt, Erzurum and Ağrı-Doğu Beyazıt in the section about Turkey.

While the atmosphere of the Romantic East in some of the lithographies in the artist's works can be felt, others are reflected with a more realistic expression. In addition to his general paintings showing the topographic status of cities, images reflecting the socio-cultural lifestyle of cities were also included in his work. In addition, various building groups such as the social complex, mosque, church and aqueduct, which are elements of the city architecture, have been the subject of his work. The buildings that have an important place in them are the social complex, mosques, shrines and cemeteries, which are important elements of Islamic Religious Architecture. All these structures are intertwined with the events that are developed around the structures, along with the architectural identities of the works in general.

Mosques are the most prominent building group in engravings. Mosques, which are among the most important elements of the cities that emphasize the Muslim Eastern identity, are highlighted in

almost all engravings. Mosques and minarets, which are identified with cities and form the silhouette of cities, are often rendered both on a single building scale and in images in urban engravings.

Most of the mosques reflected in the engravings are located in Istanbul. Almost all of the artifacts found here are mosques connected to the complex. In the paintings of the artist, who is interested in the events that develop around the works, there are traces of romanticism from the movements of the period and Orientalism that feed on it.

Mosques in engravings reflecting Anatolian cities outside of Istanbul form the silhouette of the city, just like the mosques of Istanbul. However, in the engravings, it is understood that compared to Istanbul mosques, most of the Anatolian mosques were depicted with photographic accuracy. The works reflected in these engravings, which are concerned with documentation, are pictured close to their original images.

Another important group of structures reflected in the artist's engravings are shrines. Apart from the general images of these structures, which the artist was quite influenced by his spiritual atmosphere, there are also examples of shrines that he considered worthy of detailed depiction. It is understood that most of these works are depicted close to the image of today.

Flandin's signature engravings are very important in that they provide information on almost every subject of that period, as well as shed light on the images that differ today. In the light of these sources, it is extremely useful to reveal the original states of our cultural values that have disappeared or changed.

On the other hand, part of the artist's work stands out for its pictorial values rather than documentary ones. The intensity of romantic and Orientalist art styles in engravings also makes it valuable to be studied from a pictorial point of view.

Teknolojinin 7-9 Yaş Grubu Çocuk Resimlerine Etkisi

The Effect of Technology On 7-9 Year-Old Children's Pictures

<http://eoi.citefactor.org/10.11243/ijhar.06.01.007>

Öğr. Gör. Aysel Derya TANAY ÖZTÜRK

Orcid: 0000-0003-1837-7714 ♦ Atatürk Üniversitesi, Horasan Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, Öğr. Gör. ♦ aycelderyatanay@gmail.com

Prof. Dr. Serap BUYURGAN

Orcid: 0000-0001-8858-2161 ♦ Başkent Üniversitesi, Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Görsel Sanatlar ve Tasarım Bölümü, Prof. Dr. ♦ sbuyurgan@baskent.edu.tr

ARTICLE INFO

Submit Date : 30.11.2020
Firs Revision : 02.12.2020
Last Revision : 28.02.2021
Accept Data : 07.03.2021

Anahtar Kelimeler

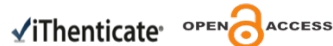
Çocuk resmi, teknolojinin çocuk resimlerine etkisi, internet, bilgisayar, televizyon.

Keywords

Children's Picture, The Effect of Technology on Children's Pictures, Internet, Computer, Television.

Reference

ÖZTÜRK, Aysel Derya
TANAY. BUYURGAN, Serap.
(2021). Teknolojinin 7-9 Yaş Grubu Çocuk Resimlerine Etkisi. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6(1): 111-125.



Özet

Araştırma Makalesi ♦ Research Article

Zihinsel olarak somut işlem basamağında olan çocukların resimlerinde eşyanın gerçek rengi görülmeye başlar, somut nesnelere ve olaylar resimlerinde olduğu gibi yansıtılmaya çalışılır, çocuklar bu dönemde resimlerini gösterip fikir alma isteği duyarlar. Çocukların imge dünyalarının zenginleşmesi, nesnelere, canlıları tanımalarında görsel iletişim araçlarının etkisi önemlidir. Teknolojideki gelişmeler etkili kullanıldığı zaman her alanın öğretiminde önemli katkılar sağlar. Teknolojiden faydalanmanın ve faydalanmamanın, çocuğun resimsel gelişimine etkileri incelendiğinde, olumsuz sebeplerin neler olduğu belirlenip, olumsuzlukların giderilmeye çalışılması önemlidir. Bu bakış açısından hareketle araştırmada, teknolojiden faydalanan ve faydalanamayan 7-9 yaş grubu çocukların yaptıkları resimler incelenerek teknolojinin çocukların resimlerine ne şekilde yansıdığı ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma tarama modeli kullanılarak betimsel bir yöntemle yapılmıştır. Öncelikle 7-9 yaş grubu çocuklara, sosyo-ekonomik düzeylerini belirlemek amacıyla çocukların yaş düzeyleri ve uzman görüşü dikkate alınarak hazırlanan bir anket yapılmıştır. Ardından çocuklara “oyun” ve “haberleşme” konularında resimler yaptırılmıştır. Çocukların yaptıkları resimler, “Resim Değerlendirme Ölçeği” ile değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi için SPSS 15.0 (Statistical Packet Program for Social Sciences) programı kullanılmıştır. Bu araştırmanın evrenini Erzurum ili 7-9 yaş grubundaki ilköğretim 1, 2 ve 3. sınıf öğrencileri, örnekleme ise “Sabancı İlköğretim Okulu” nda eğitim gören 7-9 yaş grubundan 30 öğrenci ve “Üğümü İlköğretim Okulu” nda eğitim gören 7-9 yaş grubundan 30 öğrenci olmak üzere toplam 60 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda; teknolojinin çocuk resimleri üzerindeki etkisi ortaya konulmuş ve teknolojinin çocuklara olumlu yönde katkıları olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk resmi, teknolojinin çocuk resimlerine etkisi, internet, bilgisayar, televizyon.

Abstract

© 2020 The Author(s).

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Non-Commercial-No Derivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium provided the original work is properly cited and is not altered, transformed, or built upon in any way.

Along with the mental and physical development of the child, there is a noticeable

change in the linear development. One of the most important periods of these changes is 7-9 age-range. A visible change is noticed in

the pictures of 7-8-year-old child. In the pictures of children, mentally in the concrete processing step, the real color of the object begins to be seen, concrete objects and events are tried to be reflected as they are in their paintings, children desire to show their pictures and get idea. The effect of visual communication tools is important in enriching children's image worlds and recognizing objects and living things. When used effectively, developments in technology make important contributions to the teaching of every field. When the effects of using and not using technology on the pictorial development of the child are examined, it is important to determine the negative reasons and try to eliminate the negativities. From this point of view, in the study, it is aimed to reveal how technology is reflected in children's pictures by examining the pictures made by children aged 7-9 who can and cannot benefit from technology. The research was conducted with a descriptive method by using model of scanning. Firstly, a questionnaire prepared by considering the children's age-levels and expert opinions was performed to 7-9-year-old children to determine their socio-economic levels. Then, the children were made to draw pictures related with "game" and "communication". The pictures of children were evaluated with "Picture Evaluating Scale". SPSS 15.0 (Statistical Packet Program for Social Sciences) was used for analysis of data collected in the scape of research. 1st, 2nd and 3rd graders from the 7-9 age-group in primary school from Erzurum Province constitute the population of the research and 30 students from 7-9 age-group studying in Sabancı Primary School and 30 students from 7-9 age-group studying in Ügümü Primary School-totally 60 students- constitute the sample of the study. In consequence of the research, the effects of technology on children's pictures were revealed and it was determined that technology has positive effects on children.

Key Words: Children's Picture, The Effect of Technology on Children's Pictures, Internet, Computer, Television.

Giriş

Çocuğun iç dünyasının anlaşılması, iç çatışmalarının ortaya çıkarılması onun çok yönlü gelişiminde önemli bir etmendir. Bu yönüyle çocuk resimleri çocuğun

tanınmasında, gelişmesinde ve ruh sağaltımında araçsal bir işleve sahiptir. Çocuklar, duyumdan algıya, algıdan kavrama, somuttan soyuta, genelden özele doğru gelişirken, çevreden edindikleri malzemeyi ussal olarak işleyerek herhangi bir anlatım biçimiyle dışarı aktarmaktadırlar. Bu noktada çizgi, çocuğun hem algısal, hem ussal hem de resimsel olarak en güzel malzemesidir. Bu resimsel malzeme, çocukta yıl yıl hatta gün gün değişerek gelişim göstermektedir (Kırışoğlu, 2005: 56, 76).

Çocuğun eğitim ve öğretim sürecinde sanatsal gelişiminin ne şekilde ilerlediği, ortamın ve yakın çevresinin de etkisiyle bilinçli olarak ya da bilinçsizce gerçekleştirilen yönlendirmeler sonucunda kendisini göstermektedir.

Çocuğun sanatsal gelişiminde iki belirgin noktadan bahsedebiliriz. Birincisi çocuğun bir öğretmenin rehberliğinde çabalayarak, bilinçaltındaki değişimlerle beraber gelişimleri yakalayabilmesi, diğeri ise çocuğun yaratıcılığının, yönlendirme ve eğitim desteğiyle geliştirilebilmesidir. Gelişim sürecinde bu iki görüşten de faydalanılması gerekmektedir (Tepecik ve Oğuzoğlu, 2002).

Eğitim sadece okulda değildir. Ailede başlayarak kişinin hayatı boyunca etkileşimde olduğu sosyal çevresiyle beraber devam etmektedir. Yani yalnız okulda ya da diğeri eğitim kurumlarında herhangi bir zaman dilimi içinde gerçekleşmek durumunda değildir. Bir başka deyişle eğitim, bireyi içinde bulunduğu topluma, çevresine uyum sağlayacak bir birey haline getirmeyi amaçlamaktadır (Çetin, 2002).

Eğitim sürecinde amaçlanan özelliklere sahip bir birey yetiştirmek için sanat

eğitime ihtiyaç vardır. Teknoloji ve makine devrini yaşadığımız çağımızda belki tüm çağlardan daha fazla estetik bir eğitime “Sanat Eğitimi” ne ihtiyaç duymaktayız. Endüstri çağı bize tüm yenilikleriyle beraber yeni bir düşünme sistemine yönlendirmektedir. Çağ dışı kalmamak için, bireylerin topluma karşı sorumluluk duyan, toplumdan gücünü alan, oluşturucu ve yapıcı düşünmeyi benimsemeleri gerekmektedir. Yoksa endüstri çağını, yalnızca teknik bir olgu gibi görüp, çağdaş bir düşünme sistemi kuramadığı sürece, ülkede, insanca çağdaş bir yaşam yaşanılmayacağı gibi, taklitten öteye de gidilemez (Telli, 1990: 6).

Bilim ve teknikte yoğun gelişmelerin yaşandığı, teknolojinin günlük hayatımıza girdiği günümüzde çocuklarımızın ruhsal açıdan dengeli, paylaşımcı yetişebilmeleri için sanat eğitimi vazgeçilmezdir (Buyurgan ve Buyurgan, 2007: 24). Çocuğun hayatında yaratıcılığını kullanabileceği, kendisini doğru şekilde ifade edebileceği ortamların oluşturulabilmesi ve bu durumun bir süreç halinde devam ettirilebilmesi için gereklidir.

Sanatsal duyarlılığın kazandırılarak yeni nesillere aktarılması, bireylerin ruhsal gereksinimlerinin karşılanması, ruh sağlığı açısından dengeli bir kişilik oluşturma çabası ile bireye zihinsel birikimlerini anlatıp yorumlayarak, yeni şeyler düşündürerek, yaratıcılığını kullanmasının sağlanması için görsel sanatlar eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Sanat eğitimi çocuk ve gençlerin kişilik kazanmasını sağlayacağı gibi estetik bir çevrede yaşama çabalarını temellendirecek ve toplumda kaybolmuş bazı değerleri yeniden kazanmaları noktasında da yardımcı olacaktır (Katıranlı, 2020: 47).

Sanat eğitiminin en doğru şekilde verilebilmesi noktasında, bizi düşündüren pek çok soru vardır ve bu soruların

cevaplarını ülkemiz için olumlu vermek pek mümkün değildir.

Sanat eğitimi düzeyimiz nedir? Çocuklarımıza, gençlerimize bu anlamda yeterli eğitimi verebiliyor muyuz? Okullarda görsel sanatlar derslerinde ne öğretiyoruz? Öğretmenlerimiz bu alanda eğitim ve öğretimi istenilen düzeyde yürütebiliyor mu? Çoğu yakınlarımız ders saati azlığı, araç ve gereç yetersizliği, kısıtlı çalışma mekanları gibi maddi sorunların yanı sıra, derse gereken önemin verilmemesi, yeteneğin ön plana çıkarılması, öğretimin yalnız yeteneklilere özgü olması gerektiği gibi sanat eğitimi olumsuz yönde etkileyen ilkesel sorunlarla ilgili olduğu da görülmektedir. Okullardaki uygulamalar yakından incelendiğinde böyle olumsuzlukların bunlarla sınırlı kalmadığını da görmekteyiz. Ne daha çok zaman ve bol araç gereç, ne de kağıt üzerinde özenle hazırlanan öğretim programları her zaman daha iyi bir sanat eğitimi anlamına gelmemektedir. Sorun çok boyutludur (Kırıçoğlu, 2005: 3).

Çocuk resimleri üzerine yapılan ilk araştırmaların zeka seviyesinin belirlenmesindeki kullanımlarıyla başladığını görmekteyiz. Burt (1921) insan resmi çizimini birkaç zeka testinden biri olarak kullanırken, Goodenough (1926), resim yapmanın belli yönlerinin çocuğun zeka yaşıyla örtüştüğü ve dolayısıyla zeka ölçümünde kullanılabileceği varsayımına dayanarak “bir insan çiz” (Draw A Man, DAM) testini geliştirmiştir. Bu testte insan figürü seçilmesinin nedeni, çocuklar tarafından diğer figürlere göre daha çok tercih edilmesi ve evrensel olmasıdır. Goodenough ayrıntıların sayısına, vücut parçaları arasındaki oranlara ve çizgilerin akıcılığı ile parçaların tamamlanmasında kendini gösteren motor koordinasyona dikkat eder ve DAM testinin zekanın yanı sıra kişilik özelliklerini de ortaya çıkardığını

gözlemler (Buyurgan ve Buyurgan, 2007: 36).

Çocuk sanatına olan ilginin oldukça fazla olduğu 1885-1920 yılları arasında, çocuk resminin, onun zihnindeki imajın kopyası olduğu görüşü savunulmuştur, bu nedenle de çocuk resmi çocuğun duygu ve düşüncelerinin bir penceresi olarak kabul edilmiştir. Bu dönemde çocuk resmi üzerinde yoğun araştırmalar yapılmış ve resim, çizenin sosyo-kültürel yapısına göre sınıflandırılmıştır. Luquet beş gelişim evresinden oluşan bir sınıflandırma yapmıştır ve bu ilk sınıflandırmaların en önemlisi olarak düşünülebilir. Bu sınıflandırmanın önemi, kısmen birleştirmeci bir kuramı içermesinden, kısmen de Piaget'in daha sonraki çalışmalarını etkilemesindedir. Piaget, bir resim kuramı önermemiştir. Resmi, çocuğun dünyayı gelişen bir biçimde zihninde temsil ettiği yolundaki kuramında kanıt olarak kullanmıştır. Piaget, çizimi sembolik oyun ve zihinsel imgelerle açıklar. Ona göre çizimler, zihinsel imgenin kağıt üzerine yansımaları olarak görülmektedir. Ancak belli bir mekansal kavrama ilişkin zihinsel imgenin oluşmaması halinde doğru çizim yapılamamaktadır (Yavuzer, 2007: 22-24).

Resimsel gelişim aşamaları ile bilişsel gelişim aşamaları aynı doğrultuda ilerlemektedir. Yapılan araştırmalarda çocuğun bu aşamalarındaki gelişim sürecinde çevresel uyaranların büyük oranda etkisinin olduğu görülmüştür. Çocuk resmini araştırmalarına konu edinen bir başka kişi de Lowenfeld'dir (1939). Lowenfeld, kişinin duygusal gelişiminin sağlıklı şekilde ilerlemesi için, kendisini sanatla ifade etmesinin önemli olduğuna inanmaktadır. Çocuğun resimleri, çocuğun toplumsal, ussal, ruhsal, bedensel, çizgisel gelişiminin, tüm yaşantısının göstergesidir. Çocukların gelişiminde ve öğrenmesinde

görsel iletişim araçları önemli yer tutmaktadır.

Araştırmada, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerde yetişen ve teknolojiden eşit düzeyde faydalanamayan 7-9 yaş grubu çocukların yaptıkları resimlerde, teknolojinin çocukların yaptıkları resimleri anlamlı düzeyde etkileyip etkilemediğinin, etkilemekte ise bu etkilerin hangi boyutlarda olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle: teknolojiden faydalanan ve faydalanmayan 7-9 yaş grubu çocukların en çok oynadıkları oyunlar, haberleşme şekilleri, televizyon seyretme süreleri, televizyonda en çok seyrettikleri program türleri, bilgisayar kullanım süreleri arasındaki farklılıklar ortaya koyulmuş ve "oyun" ve "haberleşme" konularında yaptıkları resimleri: şemaların zenginliği, çizimdeki detaycılık, şemalarda duygularına yer vermesi, nesnelere gerçeğine benzetme çabası, nesnelere gerçek renklerinde boyama, mekan algısının resimlere yansımaları, konunun resme yansımaları, teknolojinin resme yansımaları ve özgünlük derecesi boyutlarında değerlendirilmiştir.

Şematik Dönem (7-9 yaş)

Piaget'in "somut işlem basamağı" olarak isimlendirdiği şematik dönemde çocuk resimlerinde bir kurulum başlar; şema öncesi dönemde çizdiği resimlerindeki coşkunun azaldığı görülür; okul döneminde çevresini algılayışı ve algılarını aynen yansıtma isteği bu evrede resimlerindeki heyecanın azaldığını hissettirir. Çocuklar bu evrede yaptıkları resimleri onaylatma isteği duyarlar. Sanatsal öğrenme okul çağında başlar; artık okula başlayan çocuklara renk, mekan kavramı vb. sanata dair bilgilendirmeler seviyeye uygun olarak yapılmalıdır (Buyurgan ve Buyurgan, 2020: 54). Bu dönemde çocuklar resim yaparken

yapamama endişesi taşırlar, detaya takılarak bütünden koparlar, ancak artık resimlerini düşünerek yapmaya başlarlar. Yapılan araştırmalar küçük çocukların yetişkinlerin beğenisini kazanan resimler yaptıklarında estetik algılarının henüz gelişmemiş olduğunu göstermektedir. Bunun aksine okul çocuğunun bizlere göre coşkuz, kuru resimler yaptıklarında estetik algılarının, sanat yapıtlarına yönelttikleri beğenilerinin daha gelişmiş olduğunu ortaya koymaktadır (Akt. Buyurgan ve Buyurgan, 2020: 54-55). Bu noktada öğretme-öğrenme sürecinin nasıl yönetildiği çok önemlidir.

Öğretme öğrenme süreci, uygun ortamda bilgi aktarılırken, bireyin bu bilgi ile etkileşimi sürecini kapsamaktadır. Öğrenci bu süreçte, eğitimcinin kendisiyle ve onun için hazırladığı çevre ile etkileşim içinde bulunur. Öğretmenin öğrencilere kazandırmak istediği hedef davranışları, konu ile ilgili olarak daha önce kazanılmış olan fikir, bilgi, tutum, haber, duygu ve becerileri; yani bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışları öğrencilerine aktararak bu davranışların öğrencilerinde de oluşması için gösterdiği çabasıdır. Davranış değişikliği oluşturmak amacıyla, bilgi, haber, tutum, duygu ve becerilerin paylaşılması süreci, iletişim sürecini gösterir. Dolayısıyla öğretmenin öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencileriyle iletişim kurması gerektiği sonucuna varılmaktadır (Artut, 2010: 140).

7-9 Yaş Çocuğun Psikomotor, Bilişsel, Duyuşsal ve Toplumsal Özellikleri

Çocuk organizmasını yetişkinden ayıran en önemli özellik, hızlı bir şekilde sürekli büyüme, gelişme ve değişme süreci içinde olmasıdır.

Çocuğun motor gelişimini bilmek önemlidir. Bu aşamada önemli olan

olgunlaşma ve öğrenmedir. Çocuğun yeni bir şey öğrenebilmesi için yeterli olgunlukta olması gerekmektedir. Bu noktada çocuğun eğitiminde de motor gelişim göz ardı edilmemelidir.

Fiziksel yapıda ve sinir kas işlevlerindeki değişim süreçlerini kapsayan psikomotor gelişim, çocuğun gelişiminde önemli bir yer tutan, yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bilişsel gelişim ise; beden ve akıl arasındaki fonksiyonel ilişkiyi kapsar. Piaget, insan zihninin gelişimi üzerinde çalışmış ve sistematik bir biçimde değişik yaşlardaki çocukların düşünce biçimini incelemiştir. Bu çalışma hareket aracılığı ile algısal motor gelişim ve akademik kavramlara hazırbulunuşluk fikrinin yayılmasına olanak sağlamıştır. Yaygın bir görüşe göre, algısal motor hareket, hareket performansında kullanılan bilgiyi işlemek için duyuşsal bilgiye dayanan istemli bir harekettir (Özer, 1998: 4-5).

Bireylerdeki düşünme, akıl yürütme, bellek ve kavrama sistemlerinde meydana gelen değişimler bilişsel gelişimle açıklanmaktadır. Bilişsel gelişimden bahsederken ilk akla gelen dünyayı anlamayı ve öğrenmeyi sağlayan zihinsel faaliyetlerdeki gelişimdir.

Çocuklar, zihinsel gelişimlerinden kaynaklı olarak, gördüklerini biz yetişkinler gibi algılayamamakta ve yetişkinlere göre daha farklı şekilde etkilenmektedirler. Onlar, kurmacalar ve gerçekler arasındaki ayrımı yetişkinler gibi basitçe algılayamadıkları için sanal oyunlarla gerçekler arasında da kurdukları bağda, gerçek dünya ile sanal dünyanın farkını anlayamamaktadır. Bunun sonucunda çocuklarda yanlış davranış özellikleri görülmektedir. Bunun yanında bilgisayarın olumlu etkilerini de göz ardı etmemek gerekir. Bilgisayar ve internet, çocuğun bilişsel becerilerini geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Sayıları ve kelimeleri öğrenme,

sebepler ve sonuç ilişkisini kurabilme, zihinde tutma için gerekli olan becerilerdir. Sanal dünya, sözel bilgiden ziyade görsel bilgi süreci üzerine odaklanmaktadır. Dolayısıyla bu kurmaca dünyanın çocuktaki en önemli olumlu etkilerinden biri, üç boyutlu algılama yeteneğini geliştirmektir. Ayrıca el-göz koordinasyonunun ve ince motor kaslarının gelişmesini de klavye kullanımı desteklemektedir (Subrahmanyam, 2006).

Eğitim programlarının tekrar yapılandırılmasıyla yetiştirilmek istenen öğrenci modeline, bilgiyi günlük yaşamla ilişkilendirebilecek, kendi stratejilerini yaratabilecek, bilimsel yöntemleri kullanarak bilgiyi yorumlayabilecek beceriler kazandırmak hedeflenmiştir.

Çocuğun duygusal ve sosyal gelişimi duyuşsal gelişim başlığı altında incelenmektedir. "Duygu" bireyin iç ve dış dünyadan etkilenmesi sonucu genel olarak hoşlanma ya da acı duyma biçiminde beliren tepkilerdir (Binbaşıoğlu'ndan aktaran Özer, 1998: 5). Tüm çocuklar, gelişim süreçleri içerisinde aynı gelişim yolunu izlemektedir. Ancak, çocukların gelişim süreçleri ile davranışları kazanmak üzere geçirdikleri süre, çocuktan çocuğa değişmektedir.

Çevreyi tanıma, anlama ve öğrenme gibi zihinsel süreçlerle ilişkili olan bilme sürecindeki bilişsel gelişme Piaget'e göre üç aşamada gerçekleşmektedir. İlk aşamada çocuk için mekansal ilişkileri kavramak son derece zordur. Çünkü algılama ve yakalama arasında bağ kuramayan çocuk, duygular ve etkinlikler arasındaki koordinasyonu oluşturamamaktadır. İkinci aşamada mekansal ilişkilerin algısı, bütünleşmiş olarak karşımıza çıkmaktadır. Biçim ve ölçünün kavranması olarak nitelenen bu dönemde biçimler çözümlenerek tekrar bütünleşmektedir. Dördüncü aşamada çocuğun doğumla başlayan duyuşsal motor

etkinlikleri sistematik gözlemlerle ve bilinçli pratik etkinliklerle zenginleşerek gelişmektedir. Çocuk bu aşamada öğelerin birbirleri ile ilişkilerini değerlendirmektedir. Çocuğun ortaya koyduğu etkinlikler beceri ve bilinçle oluşturulmuştur. Öncelikle zihinsel imgeler geliştirmekte, önceki aşamalarda denenilen şeylerin eş anlamlı zihinsel şemaları kurulmakta ve çocuk ilk çizme girişiminde bulunmaktadır (Gür, Özbilen ve Ertürk, 1999: 6-8).

Geçmişten Günümüze Teknoloji ve Kitle İletişim Araçlarının Çocuklar Üzerindeki Etkileri

20. yy'da kitleleşen yayın teknikleri ortaya çıkmıştır. Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra "Radyo", İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra da "Televizyon" hayatımıza girerek ufkumuzu genişletip, bakış açımızı değiştirmeye başlamış ve eğitim yönünden önemli bir yere sahip olmuştur. Çünkü öğrenciler eğitici programlardan yararlanabilme fırsatını bulabilmişlerdir. Televizyon aynı zamanda çok çeşitli bir eğlence aracı olarak da düşünülmektedir. İnsanların birçok ihtiyacını bir arada gerçekleştirmektedir. Televizyonun yanı sıra öğretim amacıyla hazırlanmış film ve video bantlar hem göze hem de kulağa hitap eden iyi bir öğretim aracı olmuştur. Tek zayıf yönü öğrenciyi edilgen tutmasıdır. Ancak iyi bir teknoloji eğitimi almış olan bir öğretmen, sorularla bu dezavantajı en az düzeye indirebilme yetisine sahip olabilmektedir (Alıcıgüzel, 2001).

Radyo, televizyon, bilgisayar, gazete, kitap, dergi, telefon, telsiz, film, kitap vb. iletişim araçları kitle iletişim araçlarıdır. Toplumsallaştırmada etkili diğer iletişim araçlarıyla kitle iletişim araçlarını kıyasladığımızda, en son gelişmelerin ürünleri olarak bireylerarası etkileşime doğrudan karışmamaktadır. Fakat onları,

her şekilde toplumsallaşmanın önemli araçları olarak görmek gerekmektedir. Birincisi; kitle iletişim araçları, bireysellik ve içerik açısından sinema ve resimde olduğu gibi büyük ölçüde ilgi ve saygınlık oranıyla ilgilenmektedir. İkincisi; kitle iletişim araçları, tıpkı reklam gösterimlerinde olduğu gibi etkilerini daha da arttırabilmektedir. Üçüncüsü; özellikle günümüze baktığımızda kitle iletişim araçları, bebekliğinden beri, çocuğun kendi dünyasının önemli ve büyük bir bölümünü oluşturmakta ve zamanını almaktadır. Sonuncusu ise; kitle iletişim araçları popüler kültürün birçok unsurunu betimleyerek aktarmaktadır. Kitle iletişim araçlarının taşıdığı bu özellikler, onları çok yönlü bir bakış açısından değerlendirmeyi gerektirmektedir (Elkin, 1995: 98).

İlkel toplumlarda kitle iletişim araçları ve teknoloji yaygın olmamasına rağmen, insanlar kendi aralarında iletişim kurabilmek için bazı iletişim biçimleri geliştirmişlerdir. Hızla ilerleyen zaman ve gelişen teknoloji ile beraber, bu topluluklardaki iletişim, yerini teknolojinin getirisiyle kitle iletişim araçlarına bırakmıştır. Zamanla, kitle iletişim araçlarının artması ve toplumlar arasındaki değişimin hızından en çok etkilenen ise çocuklar olmuştur. Bu araçların yaygınlığı çocuklar üzerinde iletişim yönünden hem olumlu hem de olumsuz etkilere yol açmıştır.

Çocuğun doğduğu andan itibaren başlayan ve hayat boyu devam eden sosyalleşme sürecini dikkate aldığımızda, bu süreçte; başta aile olmak üzere okul, akran grubu ve kitle iletişim araçları önemli bir etkiye sahiptir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte ailenin etkisi her geçen gün azalırken kitle iletişim araçlarının rolü günden güne artmaktadır.

Zamanla gelişen, görsel bir şov haline gelen televizyon, insanları birbirine

bağladığı kadar, birbirinden bir o kadarda uzaklaştırmaktadır.

Televizyon izleme derecelerine bağlı olarak, çocukların normal davranışlarında değişiklikler meydana gelmektedir. Çocuklar, televizyonda izledikleri programların etkisiyle hayal ürünü olan bazı olayları normal hayatlarında uygulamaya çalışmaktadır (Küçük Kurt, 1991). Teknolojinin yaygınlaşması ile birlikte çocukların dünyasında oldukça hızlı yer edinen bir diğer kitle iletişim aracı da bilgisayardır. Özellikle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde zamanlarının çoğunu okulda ve evde geçiren çocukların en yakın arkadaşının bilgisayarlar olduğu görülmektedir. Bilgisayarların eğitim dışında eğlence amaçlı kullanımlarının artmasıyla ve internet bağlantılarıyla birlikte, çocuklar iletişim dünyasına bireysel olarak katılmaktadır (Muslu ve Bolışık, 2009).

Caplan'a (2002) göre teknoloji, bir yandan çağdaşlaşma yolunda hayatımızı kolaylaştırıp toplumsal gelişimimize katkı sağlarken diğer yandan da internetin bilinçsizce kullanımı, bazı sorunları ve tehlikeleri beraberinde getirmiştir. Bilinçsizce internet kullanan bireylerin sayılarındaki artış, "sağlıksız- patolojik- problemlili internet kullanımı", "internet bağımlılığı" gibi yeni kavramların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Sağlıklı internet kullanımı; çocukların ve gençlerin yaşadıkları deneyimlerini yönlendirmelerine, hızlarını ayarlamalarına ve bilgi toplarken okuma, yazma, seçme, sınıflandırma gibi çeşitli becerilerini kullanmalarına yardımcı olmaktadır. Kontrolsüz internet kullanımı ise çocuğun ve gencin fiziksel, psikolojik, sosyal ve bilişsel gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Çocuğun tam bir iyilik halinde gelişimi için gerekli olan okul, aile ve arkadaş etkileşimi yerini elektronik

arkadaşlığa bırakmakta, bu durum ise kişilerarası ilişki kurma ve sürdürme becerisini olumsuz yönde etkilemektedir.

Gelişen teknolojiyle insanların taleplerine göre artan araçlar yanlış kullanılarak amacından sapmak üzeredir. Böylece insanoğlu teknolojiye ayak uyduracağı derken, getirdiği yanlış ve olumsuz örnekleri yavaşça günlük hayatının içine almaktadır. Günümüz teknoloji çağının önemli bir getirisi olarak, insanlar, bu teknolojik gelişmeler sayesinde mekanik bir takım işleri yapmaktan kurtulmaktadır diyebiliriz. Böylece kişi, daha önceleri bazı işler için kullandığı güçlerin bir kısmını kullanmamaktadır. Teknolojiden bu yönde faydalanma çabasıdayken dikkat etmemiz gereken konu yaratıcı eğitimidir. Çünkü ancak yaratıcı bireylerin yetişmesi ile teknolojiden doğru şekilde faydalanabiliriz. Teknoloji ve bilim için boşta kalmış güçlerin değerlendirilmesi yönünde de yaratıcılığa destek veren yeni eğitim görüşleriyle beraber yeni eğitim ortamlarına ihtiyaç vardır (San, 2008). Yaratıcılık sanat eğitiminin temel ögesidir ve tüm insanlarda var olan, ancak kişiden kişiye farklılık gösteren bir özelliktir. Doğuştan getirildiği için öğrenilemez, ancak gerekli eğitim ortamı düzenlendiğinde geliştirilebilir (Yılmaz, 2010).

Neredeyse her gün yeni düşünüyü ve şemaların ortaya çıktığı, sürekli değişen yaşamımızda belirli kategori ve sınıflamalarla yeni çağa yetişmek pek mümkün görülmemektedir. Sürekli yenilenen sonsuz bilgilere yetişebilmek için, bireyin, bilgiler arasındaki etkileşimleri ve kalıpların değişimini fark edebilecek şekilde eğitilmesine ihtiyaç vardır. Yani özgür düşüncelere sahip, sorgularını doğru sorularla yapabilen, disiplinlerarası düşünebilen, eleştirel yaklaşımda

bulunabilen, yaratıcı öğrencilerin yetiştirilmesi gerekmektedir (San, 2008).

Çocuk ve gençlerin kitle iletişim araçlarından en iyi ve en doğru şekilde faydalanabilmesi için yönlendirmeler yapılırken, öncelikle güvenlikleri düşünülmelidir. Sorumlu devlet kurum ve kuruluşlarının bu konuyla daha fazla ilgilenmesi, öğretmenlerin, anne ve babaların konuyla ilgili bilinçlendirilmesi, çocukların ve gençlerin doğru eğitimle takip edilmeleri gerekmektedir (Canbek, 2007). Kitle iletişim araçları, insanlar arasındaki bilgi alışverişini, birebir iletişimden sonra sağlayan bir gereklilik aracı olmalıdır.

Yöntem

Araştırma, deneysel yöntemin kullanıldığı tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmada, teknolojiden faydalanan ve faydalanmayan 7-9 yaş grubu çocukların yaptıkları resimler göz önünde bulundurularak, teknolojinin çocukların yaptıkları resimleri anlamlı düzeyde etkileyip etkilemediği, etkilemekte ise bu etkilerin hangi boyutlarda olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu anlamda çalışmada, var olan durum mevcut haliyle ele alındığı için, çalışma tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın evrenini Erzurum ili 7-9 yaş grubundaki ilköğretim 1, 2 ve 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise "Sabancı İlköğretim Okulu" nda (kentte) eğitim gören 7-9 yaş grubundan anket verileri sonucunda teknolojiden faydalanan çocuklardan cinsiyet farkı gözetilmeksizin seçilen 30 öğrenci ve "Üğümü İlköğretim Okulu" nda (köyde) eğitim gören 7-9 yaş grubundan yine anket verileri dikkate alınarak teknolojiden faydalanmayan çocuklardan cinsiyet farkı gözetilmeksizin seçilen 30 öğrenci olmak üzere toplam 60 çocuk oluşturmaktadır.

Araştırma verileri resim inceleme ve anket tekniği ile toplanmıştır. Literatür taraması ile araştırmanın kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur. 7-9 yaş grubu çocuklara, teknolojiden faydalanıp faydalanmadıklarını belirlemek amacıyla, çocukların yaş düzeyleri ve uzman görüşü dikkate alınarak hazırlanan bir anket uygulanmıştır. Araştırma kapsamında yine çocuklara “oyun” ve “haberleşme” konularında resimler yaptırılmıştır. Veriler toplanırken çocukların resimleri, Lowenfeld’in resimsel gelişim evreleri kuramı doğrultusunda “Şematik Evre (7-9 yaş)” ye ait çizgisel gelişim özellikleri dikkate alınarak araştırma kapsamında geliştirilen, uzman görüşleriyle son şekli verilen “Resim Değerlendirme Ölçeği” ile değerlendirilmiştir.

Öğrencilere teknolojiden ne kadar faydalandıklarını öğrenebilmek amacıyla bir anket uygulanmış, elde edilen verilerin yüzdeler (%) ve frekans (f) değerleri hesaplanmıştır. Çocuklar tarafından yapılan toplam 120 adet resim 3 ayrı uzman tarafından puanlandırılarak değerlendirilmiştir. Her bir resim için 3 uzman tarafından verilen puanların ortalaması dikkate alınmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi için SPSS 15 kullanılmıştır. Çalışma kapsamında öğrenciler oyun ve haberleşme konulu olmak üzere iki resim yapmışlardır. Öğrencilerin yaptıkları bu resimler üç ayrı gözlemci tarafından değerlendirilmiştir. Gözlemcilerin öğrencilerin resimlerini değerlendirmeleri sonucu verdikleri puanların analizine başlanmadan önce, normal dağılım özelliği gösterip göstermediğinin belirlenmesi için normallik testi yapılmıştır. Oyun ve haberleşme konuları ve üç ayrı gözlemcinin puanları için ayrı ayrı normallik testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım özelliğini gösterip göstermediğinin belirlenmesinde, araştırmaya katılan öğrenci sayısı, diğer bir

ifadeyle örneklem büyüklüğü 30'un üstünde olduğu için Kolmogorov-Smirnov değerleri dikkate alınmıştır. Analiz sonucunda üç ayrı gözlemci tarafından hem oyun hem de haberleşme konularına ilişkin verilen puanların normal dağılım özelliği gösterdiği belirlenmiştir.

Köyde ve kentte yaşayan öğrencilerin yaptıkları resimler arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için Bağımsız Örneklem t-Testi (Independent Samples t-test) yapılmıştır.

Yöntem ve Etik Sorumluluk

Bu çalışma 2011 yılında yapılmış olan yüksek lisans tezinden üretilmiş olup etik kurul onayı gerekmemektedir.

Bulgular

Araştırmada uygulanan anket sonuçları değerlendirildiğinde: “Boş zamanlarınızda neler yapıyorsunuz?” sorusuna köyde öğrenim gören çocukların % 57'si arkadaşlarıyla dışarıda oyun oynamaya derken şehirde öğrenim gören çocukların % 74'ü bilgisayar oyunu oynamaya cevabını vermiştir.



Görsel 1: Sabancı İlköğretim Okulu, 8 Yaş, Konu: Haberleşme

Görsel 2: Ügümü İlköğretim Okulu, 9 Yaş, Konu: Haberleşme

Sıklıkla Kullanıyorsunuz?" Sorusunu köyde öğrenim gören çocuklar bilgisayar kullanmadıkları için boş bırakırken, şehirde öğrenim gören çocukların %87'si bu soruya hergün cevabını vermiştir.



Görsel 3: Sabancı İlköğretim Okulu, 9 Yaş, Konu: Oyun



Görsel 4: Ügümü İlköğretim Okulu, 8 Yaş, Konu: Oyun

"İnternet Kullanıyorsanız Ne Amaçla Kullanıyorsunuz?" Sorusunu köyde öğrenim gören çocuklar internet kullanmadıkları için boş bırakırken, şehirde öğrenim gören çocukların %37'si derslerim için, % 33ü oyun oynamak için şeklinde cevaplamıştır.

Araştırmaya katılan köy ve kentte öğrenim gören öğrencilerin yaptıkları resimler incelendiğinde: "Şemaların zenginliği" kriterine göre, "oyun" konulu resimlerde kentte yaşayan öğrencilerle

($X=4,12$), köyde yaşayan öğrenciler ($X=3,74$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmazken ($t= 1,334$, $p=0,188$); "Haberleşme" konulu resimlerde kentte yaşayan öğrencilerin ($x=3,81$), köyde yaşayan öğrencilere ($x=3,26$) göre puanlarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha fazla olduğu gözlenmiştir ($t= 2,006$, $p=0,05$). Bu bulgular kentte yaşayan öğrencilerin "haberleşme" konulu resimlerinde şemalarındaki zenginliğin daha fazla olduğunu göstermektedir.



"Çizimdeki detaylılık" kriterine göre, "Oyun" konulu resimlerde kentte yaşayan öğrencilerle ($x=4,00$), köyde yaşayan öğrenciler ($x=3,67$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t=1,181$, $p=0,243$). "Haberleşme" konulu resimlerde de kentte yaşayan öğrencilerle ($x=3,74$), köyde yaşayan öğrenciler ($x=3,28$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t=1,704$, $p=0,094$).

"Şemalarında duygularına yer vermesi" kriterine göre, "Oyun" konulu resimlerde kentte yaşayan öğrencilerle ($x=4,30$), köyde yaşayan öğrenciler ($x=4,31$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($t=0,40$, $p=0,968$). Aynı şekilde "Haberleşme" konulu resimlerde de kentte yaşayan öğrencilerle ($x=3,62$), köyde yaşayan öğrenciler ($x=3,77$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t=0,374$, $p=0,710$).

“Nesneleri gerçeğine benzetme çabası” kriterine göre, “Oyun” konulu resimlerde kentte yaşayan öğrencilerle ($x=2,48$) köyde yaşayan öğrenciler ($x=2,19$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t=0,968$, $p=0,337$). “Haberleşme” konulu resimlerde de kentte yaşayan öğrencilerle ($x=2,09$) köyde yaşayan öğrenciler ($x=1,88$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t=0,787$, $p=0,434$).

“Objeleri gerçek renklerinde boyama” kriterine göre, “Oyun” konulu resimlerde kentte yaşayan öğrencilerle ($x=1,78$), köyde yaşayan öğrenciler ($x=1,99$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t=0,776$, $p=0,441$). Yine “haberleşme” konulu resimlerde de kentte yaşayan öğrencilerle ($x=1,60$), köyde yaşayan öğrenciler ($x=1,77$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t=0,766$, $p=0,447$). “Objeleri istediği renkte boyama durumu” kriterine göre, “Oyun” konulu resimlerde kentte yaşayan öğrencilerle ($x=4,10$) köyde yaşayan öğrenciler ($x=3,64$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır ($t=1,574$, $p=0,121$). Bununla birlikte “haberleşme” konulu resimlerde ise kentte yaşayan öğrencilerin 67 ($x=4,20$) köyde yaşayan öğrencilere ($x=3,70$) göre puanlarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu saptanmıştır ($t=2,081$, $p=0,042$). Bu bulgular kentte yaşayan öğrencilerin, “haberleşme” konulu resimlerde, objeleri istediği renkte boyama durumunun daha fazla geliştiğini göstermektedir.

“Mekan algısının resme yansması” kriterine göre, “Oyun” konulu resimlerde kentte yaşayan öğrencilerle ($x=4,20$), köyde yaşayan öğrenciler ($x=4,00$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t=0,643$, $p=0,523$). Yine “haberleşme” konulu resimlerde de kentte

yaşayan öğrencilerle ($x=3,19$), köyde yaşayan öğrenciler ($x=2,82$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t=0,899$, $p=0,372$).

“Konunun resme yansması” kriterine göre, “Oyun” konulu resimlerde kentte yaşayan öğrencilerle ($x=4,83$), köyde yaşayan öğrenciler ($x=4,46$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t=1,596$, $p=0,116$). Yine “haberleşme” konulu resimlerde de kentte yaşayan öğrencilerle ($x=4,72$), köyde yaşayan öğrenciler ($x=4,50$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t=0,909$, $p=0,367$).

“Teknolojinin resme yansması” kriterine göre, “Oyun” konulu resimlerde kentte yaşayan öğrencilerin ($x=2,62$) köyde yaşayan öğrencilere ($x=1,28$) göre puanlarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu saptanmıştır ($t=3,527$, $p=0,001$). Bununla birlikte “haberleşme” konulu resimlerde ise kentte yaşayan öğrencilerle ($x=3,97$) köyde yaşayan öğrenciler ($x=3,29$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($t=1,573$, $p=0,121$). Bu bulgular kentte yaşayan öğrencilerin “oyun” konulu resimlerde teknolojinin resme yansıtılması özelliğinin daha fazla geliştiğini göstermektedir.

“Özgünlük derecesi” kriterine göre, “Oyun” konulu resimlerde kentte yaşayan öğrencilerle ($x=4,10$) köyde yaşayan öğrenciler ($x=3,81$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t=1,113$, $p=0,270$). Bununla birlikte “haberleşme” konulu resimlerde ise kentte yaşayan öğrencilerin ($x=3,63$) köyde yaşayan öğrencilere ($x=3,00$) göre puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu saptanmıştır ($t=2,294$, $p=0,025$). Bu bulgular kentte yaşayan öğrencilerin, “haberleşme” konulu

resimlerde, “özgünlük” derecesinin daha fazla geliştiğini göstermektedir.

Her bir resim için ayrı puanlandırılan “Resim Değerlendirme Ölçeği” doğrultusunda ise şemaların zenginliği, objeleri istediği renkte boyama, özgünlük derecesi kriterlerinin, haberleşme konulu resimlerde, kentte yaşayan çocuklarda köyde yaşayanlara göre daha gelişmiş olduğu gözlenirken, oyun konulu resimlerde bu kriterlerde iki grup arasında fark saptanmamıştır. Teknolojinin resme yansması kriterinin ise, oyun konulu resimlerde, kentte yaşayan çocuklarda köyde yaşayanlara göre daha gelişmiş olduğu gözlenirken, haberleşme konulu resimlerde bu kriterde iki grup arasında farklılık gözlenmemiştir. Çizimdeki detaycılık, şemalarında duygularına yer vermesi, nesnelere gerçeğine benzetme çabası, objeleri gerçek renklerinde boyama durumu, mekan algısının resme yansması, konunun resme yansması kriterlerinde ise oyun ve haberleşme konulu resimlerde iki grup arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Sonuç

Araştırma sonucunda; oyun konulu resimlerin, resim değerlendirme kriterlerine bakıldığında, teknolojiden faydalanan 7-9 yaş grubu çocukların, teknolojiden faydalanmayan 7-9 yaş grubu çocuklara göre resimlerinde teknolojiyi daha fazla yansıttıkları görülmektedir. Teknolojiden faydalanan çocukların resimlerinde daha zengin şemalar kullandıkları ve objeleri istedikleri renklerde boyadıkları sonucuna varılmaktadır. Bu kriterlerin yanında teknolojiden faydalanan çocukların faydalanmayan çocuklara oranla daha özgün çizimler yaptıkları incelenmiştir. Bu durum; teknolojiyi kullanan çocukların görsel imgelere daha fazla maruz kalmaları

ile hayallerindekileri görselleştirmede daha özgün ve özgür olduğu düşünülebilir.

Yine araştırma verileri köyde yaşayan çocukların arkadaşları ile sokak oyunları oynarken şehirde yaşayan çocukların yüksek oranda bilgisayarda sanal oyunlar oynadığını, internet kullanımının kentte yaşayan çocuklarda daha yüksek olduğunu, köyde yaşayan çocukların hiç birinin evinde bilgisayar olmadığını, şehirde yaşayan çocukların ise tamamının evinde bilgisayar olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları teknolojinin çocuk resimleri üzerindeki etkisini ortaya koymuş ve teknolojinin çocuk resimlerine olumlu yönde katkı sağladığını göstermiştir.

Öneriler

1- Çocukların eğitim sürecinde teknolojinin olumlu etkilerinden yararlanabilmesi için öğretmenlere teknolojiyi tanıma ve teknolojinin kullanımı konularında imkanlar sunulmalıdır.

2- Çocukların teknolojiyi kullanma düzeyleri aynı olmayabilir. Resim derslerinde bu farklı özellikler göz önünde bulundurularak, değişik yöntemler denenmelidir.

3- Öğretmen tarafından, çocuğun içinde bulunduğu çizgisel gelişim basamağı bilinmekle birlikte, içinde yaşadığı sosyal çevre de göz önünde bulundurularak bilinçli yönlendirme yapmak, çocukların sanatsal gelişimlerine katkı sağlar. Ülkemizde her okulda İlköğretim birinci kademedeki branş öğretmenleri derslere girmediğinden, sınıf öğretmenlerinin eğitim süreçlerinde de sanat eğitimiyle ilgili amaca yönelik gerekli donanıma sahip bir eğitim almaları sağlanmalıdır.

4- Çocukların bilgisayar ve internet kullanım süreleri gün geçtikçe artmaktadır. Kontrolsüzce kullanılan bilgisayar ve

internet, çocuğun fiziksel, psikolojik, sosyal, bilişsel yönde sağlığını tehdit etmektedir. Bu durumla baş etmenin en iyi yolu; çocukların güvenlikleri ön planda tutularak, bu sanal dünyadan, doğru, etkin ve verimli yönde yararlanmaları sağlanmalıdır.

Kaynaklar

Alıcıgüzel, İ. (2001). Çağdaş Okulda Eğitim ve Öğretim. (3. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Artut, K. ve Pekmezci, H. (2010). Güzel Sanatlar Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Buyurgan, S., Buyurgan, U. (2007). Sanat Eğitimi ve Öğretimi. Eğitimin Her Kademesine Yönelik Yöntem ve Tekniklerle. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Buyurgan, S., Buyurgan, U. (2020). Sanat Eğitimi ve Öğretimi. Eğitimin Her Kademesine Yönelik Yöntem ve Tekniklerle. (Geliştirilmiş 7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Canbek, G. Sağıroğlu, Ş. (2007). Çocukların ve Gençlerin Bilgisayar ve İnternet Güvenliği. Politeknik Dergisi, 10, 3

Caplan, S.E. (2002). Problematic İnternet Use and Psychosohial Well-Being: Development of a Theory-Based Cognitive-Behavioral Measurement Instrument. Computers in Human Behavior, 18, 553-575.

Çetin, T. (2002). Sanat Eğitiminin Gerekliliği Üstüne. Sanat Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası.

Elkin, F. (1995). Çocuk ve Toplum, Çocuğun Toplumsallaşması. Çeviren: Nezife Güngör. İstanbul: Gündoğan Yayınları.

Gür, S., Özbilgen, A., Ertürk, S. (1999). Çevresel Psikolojide Çocuk. Trabzon: KTÜ, Mühendislik Mimarlık Fakültesi Yayınları, 4.

Katıran, M. (2020). Görsel Sanatlar Öğretimi. (1. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kırıçoğlu, O.T. (2005). Sanatta Eğitim. (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Muslu, G. K., Bolışık, B., (2009). Çocuk ve gençlerde internet kullanımı. Preventive Medicine Bulletin, 8 (5), 445-450.

Özer, B. (1998). Eğitim Biliminde Yenilikler. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

San, İ. (2008). Sanat ve Eğitim. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Subrahmanyam, K., Smahel D, Greenfield P. (2006). Connecting Developmental Constructions to the İnternet: Identity Presentation and Sexual Exploration in online teen chat rooms. Developmental Psychology. 42, 395-406.

Telli, H. (1990). Türkiye'de Resim-İş Öğretiminde Genel Bir Bakış. Ortaöğretim Kurumlarında Resim-İş Öğretimi ve Sorunları, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. Şafak Matbaacılık.

Tepecik, A., Oğuzoğlu, D. (2002). Erken Çocukluk Eğitiminde Resim Eğitiminin Yeri ve Önemi. Erken Çocukluk ve Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu. Ankara: Kök Yayıncılık.

Yavuzer, H. (2007). Resimleriyle Çocuk. (10. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yılmaz, M. (2010). Görsel Sanatlar Eğitiminde Uygulamalar. (5. Baskı). Ankara: Data Yayıncılık.

Extended Abstract

Today, rapidly advancing technological developments, especially the increase in the diversity of mass media continue to increase their importance in our lives by causing changes in almost every field. One of the most important issues we need to pay attention to, while technology has entered our lives to this extent, is how children are affected by these developments. One of the most effective tools that a child can convey her feelings and thoughts is painting. Painting is of great importance as a means of expression for the child to reflect himself and express his feelings and thoughts about events. The pictures that the children made are an indication of their wishes, fears and joys; the messages of these pictures, when analyzed correctly, can give us important information about their progress. For this reason, we can say that painting is the expression of her world in which the child tries to make sense of herself and the indicator of her mental development. There are many factors that affect the linear development of children. These factors, as internal and external factors, are very effective in human behavior and physical and mental development. Every age has a unique way of perceiving the environment, and the change experienced at every age is reflected in pictures in different ways. One of the most important periods of these changes is the 7-9 age range. At the age of 7-8, a visible change is noticed in the pictures of the child. Because the child has now met the school, the first social institution in his life. School period means a brand new life for the child and one of the important steps in her development. Starting school is to enter a new and complex social environment, to take part in the society as an individual, to open up to the outside world. During this period, the child's scheme starts to get rich. In the pictures of children who are mentally in the concrete processing step, the real color of the object

begins to be seen, concrete objects and events are tried to be reflected as they are in their paintings, children feel the desire to show their pictures and get an idea. The effect of visual communication tools is important in enriching children's image worlds and recognizing objects and living things. When used effectively, developments in technology make important contributions to the teaching of every field. When examining the effects of using and not using technology on the pictorial development of the child, it is important to determine what the negative reasons are and try to eliminate the negativities. From this point of view, in the study, the pictures made by children aged 7-9 who benefit from technology and cannot benefit from it are examined, and how technology is reflected in children's pictures has been revealed. In the research, it is aimed to determine whether technology affects the pictures of children meaningfully or not and -if it affects- to determine to what extent these effects exist, by evaluating the pictures made by the 7-9-year-old children who were grown up in families whose socio-economic levels are different and the children who don't benefit from technology on equal basis, in the direction of picture evaluation criteria which are made up by considering the distinctive features of their own terms. Nevertheless, with the questionnaire developed within the scope of the research, the differences between the games played most, the modes of communication, the time they watch television, the types of the programs they watch most on television, and the duration of computer use of the children between the ages of 7-9, who live in cities and villages and whose ways and rates of benefitting from technology differ from were revealed. The research was made up with descriptive methods by using model of scanning. Firstly, a survey which was prepared by

considering both the age group of children and an expert opinion was carried out to 7-9-year-old children with the aim of determining their socio-economic levels. Then, the children were made to draw pictures related with “game” and “communication” by considering an expert opinion again. The pictures of children were evaluated with “Picture Evaluating Scale” which was prepared with the help of expert opinion. SPSS 15 (Statistical Packet Program For Social Sciences) was used for analysis of data collected in the scope of research. The 7-9 age group, 1st, 2nd and 3rd graders in primary school from Erzurum Province constitute the population of the research and 30 students from 7-9 age group studying in the Sabancı Primary Education School and 30 students from 7-9 age group studying in the Ügümü Primary School - totally 60 students- constitute the sample of the study. In consequence of the research, the effects of technology on children’s drawings were revealed and it was determined that technology has positive effects on children.

Key Words: Children’s Pictures, The Effect of Technology on Children’s Pictures, Internet, Computer, Television.

ULUSLARARASI İNSAN VE SANAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi (IJHAR), Pardüs Yayıncılığının desteği ile Haziran 2016 yılında yayın hayatına başlamış, 2019 yılında Uludağ Koleji- Uludağ Gelişim Akademisi yayıncı desteği ve kurucu heyet ortaklığı ile kurumsal değişim sağlayarak, ilke, hedef ve amaçlarını güncellemiş akademik bir dergidir. İjhar'ın temel ilke ve amacı Dünya ve Türkiye'deki halkbilimi, sanat ve kültürel miras çalışmalarını izlemek, disiplinler arası yapılan araştırmaları yayımlamak ve bu alandaki çalışmaları uluslararası düzeye taşımaktır. İjhar, yayın hayatına başladığı günden başta ULAKBİM Dergipark olmak üzere, BASE İndeks, ISI İndeks, CiteFactor İndeks, EOI sistem, SIS İndeks, Root İndeks, Google Academic, DoçPlayer, Road Open Acces, International Standart Serial Namber, Akademik Resource, DRJI Indexed Journal, IdealOnline ve Islamic Market gibi birçok ulusal ve uluslararası indexler ile Bielefeld University Library, Bursa Uludağ Üniversitesi Kütüphanesi ve Caltech Librart gibi saygın kütüphanelerde de taranmaya başlanmıştır.

Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları dergisi (IJHAR), öncelikle Mustafa Kemal Atatürk'ün ilke ve inkılapları doğrultusunda, kültürü araştırma ve yaşatma ilkelerini benimsemiştir. Yayınlarında UNESCO'nun 2003 yılında aldığı kararlar doğrultusunda "Somut Olmayan Kültürel Miras" listesine bağlı kalmayı amaçlanmıştır. Dergimize hem basılı hem de elektronik www.ijhar.net, www.ijhar.org adreslerinden ulaşılabilir.



ULUDAĞ
GELİŞİM
AKADEMİSİ
INTERNATIONAL SCHOLAR ACADEMY

www.ijhar.net / www.ijhar.org

ijharjournal@gmail.com / P: +90 (224) 4130006

Uludağ Gelişim Akademisi 29 Ekim Mah. İzmir Yolu Cad. No:404 Nilüfer / BURSA