T.C.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KEMAN ÖĞRETİMİNDE TÜMDENGELİM YAKLAŞIMLI KONUM ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN YENİ BİR MODEL ÖNERİSİ

Utku KUŞDEMİR

İZMİR

2017

T.C.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KEMAN ÖĞRETİMİNDE TÜMDENGELİM YAKLAŞIMLI KONUM ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN YENİ BİR MODEL ÖNERİSİ

UTKU KUŞDEMİR

Danışman

Doç. Dr. Mümtaz Hakan SAKAR

İZMİR

2017

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum "Keman Öğretiminde Tümdengelim Yaklaşımlı Konum Öğretimine İlişkin Yeni Bir Model Önerisi" adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynaklarda gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

../../2017

Utku KUŞDEMİR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Programında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Mümtaz Hakan SAKAR

Üye : Prof. Dr. Nergiz ŞAKİRZADE SARI

Üye : Doç. Dr. İlhan ERSOY

Onay
Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

01.../06/2017

Prof. Dr. Ali Günay BALIM
Enstitü Müdürü

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10064071
Yazar Adı / Soyadı	UTKU KUŞDEMİR
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 17762840386
Telefon	5426627640
E-Posta	utkukusdemir@yandex.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Keman Öğretiminde Tümdengelim Yaklaşımlı Konum Öğretimine İlişkin Yeni Bir Model Önerisi
Tezin Tercümesi	A New Model Proposal for Position Teaching Through Deductive Approach in Teaching Violin
Konu	Müzik = Music
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2017
Sayfa	61
Tez Danışmanları	DOÇ. DR. MÜMTAZ HAKAN SAKAR 32542658814
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	Keman eğitimi = violin education, tümevarım = induction, tümdengelim = deduction, konum geçişleri = position shifting.
Kısıtlama	Yok

Yukarıda bilgileri kayıtlı olan tezimin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine ve internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.

17.06.2017

İmza:.....

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans programı süresince ders aldığım bütün hocalarıma, her zaman bilgisi ve tecrübesiyle desteğini hiç eksik etmeyen değerli danışmanım; Doç. Dr. Mümtaz Hakan SAKAR'a, çalışmada katkısı olan tüm uzman hocalarım; Yrd. Doç. Dr. Melek GÖKÜSTÜN, Ömer MUMCU, Prof. Hazar ALAPINAR, Öğr. Gör. Dr. Ebru Tuncer BOON, Aziz PELEN, Mücahit CEBECİOĞLU'na, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen; Serkan ERCAN ve Öğr. Gör. Heather ÖZALTUN'a, hayatım boyunca her zaman yanımda olan ve beni destekleyen aileme; Sıtkı ve Nesrin KUŞDEMİR'e sonsuz teşekkürler.

ÖZET

Keman Öğretiminde Tümdengelim Yaklaşımlı Konum Öğretimine İlişkin Yeni Bir Model Önerisi

Keman eğitimi ülkemizde, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri, Konservatuvarlar, Eğitim Fakülteleri ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurs merkezlerinde yaygın ve örgün olarak verilmektedir. Eğitim kalitesinin yükseltilebilmesi ve geliştirilmesi için bu alana ilişkin akademik çalışmaların artması, sürecin gözlemlenmesi ve analiz edilmesi bir gerekliliktir. Var olan eğitim sistemimiz kendi içerisinde yeterli olmuştur; ülkemizin birçok opera ve senfoni sanatçısını yetiştirmiştir fakat uluslararası boyutta da söz sahibi olabilmek amacımız olmalıdır. Bu çalışmanın amacı keman eğitiminde tümevarım yönteminin konum geçişlerine etkilerini incelemek ve olası problemleri ortaya çıkartarak bu problemlerin yaşanmaması ya da daha az yaşanması amacıyla konum öğretimini mevcut anlayıştan farklı bir şekilde modelleyerek öneri sunmaktır. Ülkemizde; keman eğitiminde, yaygın olarak başlangıç ve orta seviyede kullanılmakta olan metotlar incelenmiş, bunların uygulanmasında ortaya çıkabilecek problemler düşünülerek, konunun uzmanları ile görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada veriler; literatür taraması, uzmanlarla yapılan görüşmeler ve yaygın olarak kullanılmakta olan metotların oluşturuluş yöntemlerini inceleyecek olan doküman incelemesi ile toplanmış, elde edilen verilerin betimsel analiz ile çözümlenerek tümdengelim konum öğretim modeli öneri olarak sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Keman eğitimi, tümevarım, tümdengelim, konum geçişleri

ABSTRACT

A New Model Proposal for Position Teaching Through Deductive Approach in Teaching Violin

Violin education in our country provided by the Anatolian Fine Arts High Schools, Conservatories, Faculties of Education and courses centers which depend on Ministry of Education as formal and common. For develop and raise quality of education in this field requires that increase academic studies, monitoring and analyze the process. Our education system was sufficient in itself that provide many artists for opera and symphony orchestras but our main goal must be international level. The purpose of this study is to examine the effects of induction method on position shifting in violin teaching and reveal the possible problems and for solve or reduce this problems purpose of develop a new model which different than now understanding and offer that. İn our country which methods using for beginner and intermediate level have been examine and interviews with experts of field by thinking possible problems relate that methods using. Data collected in this study by literature reviews, interviews and document analyze, and obtained data resolved by descriptive analyze and suggested that deductive approach shifting teaching model.

Key words: violin education, induction, deduction, position shifting.

İÇİNDEKİLER

Yemin Metni ……i

Kabul ve Onay Formu ...…… ii

Tez Veri Girişi ve Yayımlama İzin Formu ……..…...……..……..iii

TEŞEKKÜR ……..…….....iv

ÖZET ……..……v

ABSTRACT ……..vi

İÇİNDEKİLER ……..……vii

ŞEKİL LİSTESİ ……...……..……ix

BÖLÜM I 1

GİRİŞ 1

1.1 Problem Durumu 3

1.2. Araştırmanın Amacı 11

1.3. Araştırmanın Önemi 12

1.4. Araştırmanın Uygulanabilirliği 12

1.5. Problem Cümlesi 13

1.6. Alt Problemler 13

1.7. Sayıltılar 13

1.8. Sınırlılıklar 13

1.9. Tanımlar 14

BÖLÜM II 15

2.1. Araştırmanın Modeli 15

2.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi 15

2.3 Veri Toplama Süreci 16

2.4 Verilerin Çözümlenmesi 16

BÖLÜM III 17

3.1 Doküman İncelemesi 17

BÖLÜM IV 21

4.1 Bulgular ve Yorumlar 21
4.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 21
4.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar 21
4.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar 22
4.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar 25
4.1.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar 29
4.1.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar 31
4.1. 7 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar 31
4.2 Tümdengelim Konum Öğretimine İlişkin Model Önerisi 32
4.2.1 Konum Öğretimine Başlangıç Zamanı 32
4.2.2 Tümdengelim Konum Öğretim Modeli 37
4.2.3 Alıştırmalar 38
4.3 Sonuç Tartışma ve Öneriler 54
KAYNAKLAR 57

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: sol majör dizisi ve parmak numaraları. 34
Şekil 2 : Sol majör, re majör ve la majörde kullanılan parmak yerleri ve numaralarını gösterir 34
Şekil 3 : iki oktav sol majör gamında kullanılan parmak yerlerini gösterir. 35
Şekil 4: iki oktav sol majör üçerli gamı ve parmak numaraları. 35
Şekil 5: iki oktav sol majör gamında ve üçerlisinde kullanılan parmak yerlerini ve numaralarını gösterir 36
Şekil 6 : la majör ve parmak numaralarını gösterir 36
Şekil 7 : la majör , mi majör ve si majör parmak yerleri ve numaralarını gösterir 36
Şekil 8 : sol - re tellerinde yapılacak olan çalışmalara örnektir. 40
Şekil 9: re - la tellerinde yapılacak olan çalışmalara örnektir. 41
Şekil 10: la - mi tellerinde yapılacak olan çalışmalara örnektir. 42
Şekil 11 : Sol ve re tellerinde yapılacak olan arpej çalışmalarına örnektir. 43
Şekil 12: Re ve la tellerinde yapılacak olan arpej çalışmalarına örnektir 44
Şekil 13 : la ve mi tellerinde yapılacak olan arpej çalışmalarına örnektir. 45
Şekil 14: Üç oktav gam çalışmalarındaki parmak yerlerini ifade eder. 46
Şekil 15 : yapılacak olan üç oktav gam çalışmalarına örnektir 47
Şekil 16: üç oktavlık arpejlerde uygulanacak parmak yerlerine örnektir. 48
Şekil 17: üç oktavlık arpej çalışmalarına örnektir 49
Şekil 18 : Sol ve re tellerinde çalınacak olan tek oktav gamların notasız yazımına örnektir 51
Şekil 19: Doğal minör gamlar için parmak yerlerini ve numaralarını gösterir. 53
Şekil 20: Armonik minörlar için parmak yerlerini ve numaralarını gösterir……..53

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eski çağlardan günümüze kadar bir çok düşünür, müzik eğitiminin öneminden bahsetmiş, onun pragmatik yönünü vurgulamıştır; örneğin: “Aristoteles müziğe eğlence aracı olmasının ötesinde bir işlev yüklemekte, müziğin zihinsel ve karakter gelişimi üzerine etkisi olduğunu ve özgür kişilere yaraşır bir eğitim konusu olduğunu düşünmektedir” (Yılmaz, 2004:156). Aristoteles’in düşüncelerini daha iyi anlayabilmek için sanatsal mimesisi (benzetme, taklit) nasıl yorumladığını bilmek gerekmektedir: “Aristoteles, gerçekliğin yanı sıra 'olması lazım gelen', 'imkansızlık' ve 'akla aykırılık' gibi bazı mimesis, yani sanat kategorileri öne sürmekle, tabiatla sanatı kesin olarak birbirinden ayırmak istediği gibi, sanatı tabiatın üstüne de koyar” (Tunalı, 1993: 109). Bu yönüyle sanat; sadece doğada olanı taklit etmez, olması gerekeni, ideali de bizlere sunar, bu bağlamda “sanatsal yaratı, insan eliyle doğaya yapılan bir katkıdır ve bu katkının amacı “en iyiyi” elde etmeye çalışmaktır” (Ülger, 2013: 204). Belki de bu nedenden dolayı Aristoteles: “devletin en yüksek görevlerini yapabilmeleri için eğitilen kişiler, genç yaşlarında bol bol çalgı çalmalı ve şarkı söylemeli, büyüyünce de bırakmalıdırlar. Genç yaşlarında öğrenmiş oldukları şeyler sayesinde, müzikten doğru dürüst zevk almayı ve iyi yargıda bulunmayı öğrenmiş olacaklardır” (Yılmaz, 2004: 157) demiştir. Platon ise eğitimi bedensel ve zihinsel olarak iki ana başlığa ayırırken, bedensel eğitimin; jimnastikle, zihinsel olanın ise; müzikle gerçekleşeceğini düşünmüş, dengeli bir birey yetiştirmede müzik eğitiminin önemli bir rolde olacağından bahsetmiştir. Platon’a göre: “Erdemli bir insan yetiştirmenin yolu müzik eğitiminden geçer” (Sağır & Öztürk 2015: 126). Aristoteles ve Platondan itibaren farkedilmeye başlanılan; müzik eğitiminin pragmatik önemi, artık günümüzde daha çok kabul görmektedir.

> “Günümüzde müzik eğitiminin bireylerin kişilik gelişimine ve sosyalleşmesine katkıda bulunduğu gerçeği giderek daha çok kabul görmektedir. Müzik eğitimi insanın yakın çevresi ile müzik yoluyla ilişki kurabilmesini, toplumsallaşmasını, müziği bilinçli olarak üreten ve tüketen bir birey olmasını sağlar”(Özen, 2004: 58).

Her ne kadar günümüzde müzik eğitiminin önemi hakkında daha bilinçli bir yaklaşım olduğu düşünülse de; ebeveynlerin çocuklarını okul dışı müzik derslerine yönlendirmesi bağlamında, sonuçlar beklenilenin aksinedir.“…Öğrencilerin ezici çoğunluğu okul dışından müzik dersi almamaktadır (%90, f=414)” (Sakar & Maba, 2015: 992). Genel yüzde içerisinde keman çalan öğrencilerin oranı ise sadece *“%4 tür”* (Sakar & Maba, 2015: 993).

> “Keman eğitimi başlangıcından itibaren öğrenci için çok zor bir eğitim sürecidir. Kemanın perdesiz bir çalgı oluşu, yay kullanımı ve keman çalımında yapılması gereken hareketlerin günlük yaşamda başka hiçbir alanda kullanılmaması, dolayısıyla vücudun bu hareketlere kolay adapte olmaması gibi etkenler, kemanı başlangıç aşamasından itibaren öğrenilmesi zor bir çalgıya dönüştürmektedir. Birçok keman öğrencisi bu zorluklardan dolayı henüz başlangıç aşamasında keman çalmayı bırakır, ya da başaramayacağını düşünür”(Yıldırım, 2009: 10).

Bu çalışma, keman çalan %4 lük dilimi ilgilendirmek ile birlikte şu da düşünülmelidir; konum[1] “pozisyon” (position: konum) öğretimine başlangıç zamanı, eğitimcilere göre farklılık gösterir ve bu sürece genellikle 1-3 yılsonunda başlanır. Bu süre içerisinde keman çalmayı zor ve sıkıcı bulan öğrenciler de olup, keman çalmayı bırakabilecekleri için %4’den daha düşük bir yüzdenin birinci konumdan farklı konumları öğrendiği düşünülebilir.

Keman eğitimi çalgı eğitiminin bir dalı olarak müzik eğitiminin önemli bir parçasıdır ve bu alanda da öğretimin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğretmenin bireysel farklılıkları göz önünde tutması gerekmektedir.

> “Etkili öğretimin gerçekleşmesi için öğretmenin alanında söz sahibi olması, dersi istekli işlemesi, öğrenciyi öğrenmeye motive etmesi, öğrenmeyi kolaylaştıracak yöntemleri öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre en uygununu seçip uygulaması, öğrencinin öğrenme ve hazır bulunuşluk düzeyi ile beklentilerini dikkatlice tespit edip, buna göre davranması gerekmektedir”(Şendurur, 2001: 154).

---

[1]**Konum (pozisyon):** Dilimizde “Duruş” da denir. (1) Yaylı çalgılarda seslendirilecek melodi çizgilerinin yürüyüşüne uygun olarak elde edilmesi gereken sesler için sol elin tuşlar üzerinde aldığı yer, bulunması gereken konum. Bu alanda kurallaşmış teknik davranış bütününe verilen ad. Terim Latince *position:* “duruş” sözcüğünden kaynaklanmıştır. Keman eğitiminin başlangıcında, sol el için yalnızca birinci pozisyona yer verilir. Ancak bu pozisyonun öğretimi yapılırken kemanın tek pozisyonda çalınabileceği gibi, başka bir pozisyona geçilerek de kullanılabileceği konusunda öğrenciler önceden bilgilendirilir. Bu amaçla keman eğitimcisinin bütün pozisyonları öğrencisine çalarak göstermesi gerekir (Müzik Ansiklopedisi, ed: Ahmet Say, s:296, Ankara, 2010).

Şendurur‘un bahsettiği bireysel farklılıklara uygun yöntem seçilmesi; yöntemlerin çeşitli olması ile mümkündür: günümüzde birçok farklı keman metodu mevcut olup, konum öğretimi bağlamında, öğretim yaklaşımları itibari ile pek bir farklılıkları söz konusu değildir. Literatürde var olan çalışmalar konum geçişlerinin önemine vurgu yapmış ve bu konuda çalışma yapılmasının faydalı olacağını belirtmiştir. Her ne kadar konunun öneminden ve bu konuda öğrenme-öğretme sürecinde problemler yaşandığından bahsedilse de; alanda özellikle konum geçiş pedagojisine eğilen çalışma sayısı azdır. Rami Kanaan ve Beth A. Sievers'ın çalışmaları önemlidir. Ancak konuya ilişkin yapılmış olan çalışmalar genellikle yaşanan problemleri ortaya koysa da çözme amacı taşımamaktadır.

Bu çalışma; konum öğretimi bağlamında, literatürde ve pratikte karşılaşılan problemleri başlangıç noktası alarak, uzmanlar ile görüşecek ve kullanılan metotları inceleyerek elde edilen veriler ışığında, tümdengelim konum öğretim modelini hazırlayıp sunacaktır.

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi ve uygulanabilirliği, problem cümlesi, alt problemler, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar bulunmaktadır.

1.1 Problem Durumu

Kavramsal olarak tümevarım ve tümdengelim yaklaşımları ele alındığında genel olarak söylenebilecek bazı şeyler vardır; "…hem tümdengelim *(deduction)* hem de tümevarım *(induction)*, temel olarak birer akıl yürütme, yani çıkarım biçimleridir (Bochenski, 1994: 56-57). Tümevarım da bir çıkarım biçimi olması bakımından, bilinenlerden bilinmeyenlere doğru giden bir işlemdir; bilinenler geçmişi, bilinmeyenler ise geleceği göstermektedir. Dolayısıyla tümevarım, her zaman öncüllerde, yani önceden bilinmiş olanlarda veya gözlenmiş olanlarda ve de deneyimlenenlerde olmayanı sonuçta ortaya çıkarmaktadır" (Sarı, 2007:5). Kavramları basitçe örneklemek gerekir ise: algınız şuan bu yazdıklarımızı okurken bütüne ulaşma amacıyla gördüğü parçaları (harfleri, heceleri, kelimeleri vs…)

birleştirerek anlamlandırdığı ya da anlamlandırmaya çalıştığı için tümevarım yaklaşımını kullanıyor. Bir önceki cümleyi okuduğunuzda, anlamadığınız bir yer olduğunu varsayarak cümle içinde tek bir parça seçip oraya yönelerek tekrar okumanız, başka bir deyişle; cümlenin bütününden parçalara dönüş yaparak anlamlandırmaya çalıştığınız andan itibaren ise tümdengelim yaklaşımı ile düşünüyor, anlamlandırıyor olduğunuz düşünülebilir. Duman ve Demircioğlu (2013) ; tümevarım ve tümdengelim kavramlarını şu şekilde sunmuştur: "1943 tarihli mantık kitabına göre araçlı usavurma tümevarım ve tümdengelim olarak iki tanedir. Tümevarım tikel olan önermeden tümel bir önermeye geçmek demektir. Bu da iki çeşittir. Bunlardan birincisi olan genel tümevarım, şekil itibariyle birbiri ile ilgili olan tikel önermelerin bağlılaşmasından ortaya çıkan usavurmadır... 2011 tarihli mantık kitabında ise tümevarım özelden genele, parçadan bütüne ulaşma biçimindeki akıl yürütme olarak tanımlanmıştır… 1943 tarihli mantık kitabına göre tümdengelim, tümel bir önermeden tikel bir önermeye geçmek demektir… 2011 tarihli mantık kitabında tümdengelim; genelden özele, bütünden parçaya ulaşma biçimindeki akıl yürütme yöntemi olarak tanımlanmış ve bu da dedüksiyon olarak adlandırılmıştır" (Duman & Demircioğlu, 2013: 39). Bahsi geçen çalışmalarda yapılmış olan tümevarım ve tümdengelim tanımları incelendiğinde, bu akıl yürütme biçimlerinin eğitim bilimlerini de etkilediği "çevreden evrene, basitten karmaşığa" gibi ilkeler düşünülerek pekâlâ söylenebilir.

Bu akıl yürütme yöntemleri, birçok farklı disiplinde; öğretim yöntemlerini de etkilemiştir. Örneğin: Türkçe okuma-yazma öğretiminde bu kavramları temel alan, çözümleme ve birleşim olarak adlandırılan iki yöntem vardır. Çözümleme yöntemi bütünün parçalanmasını temel alması nedeniyle tümdengelim yaklaşımı, birleşim yöntemi ise parçaların birleştirilmesi mantığını benimsemesi itibariyle tümevarım yaklaşımıdır. Çözümleme yönteminde: "parçalardan oluşan bütünün öğretimi ile başlayan etkinlikler, bütünün çeşitli parçalara ayrılması ile devam etmektedir. Günümüze kadar ülkemizde ilk okuma ve yazma öğretimi bir yöntemle yapılmaktaydı. Bu yöntemde, önce cümleler öğretilmekte daha sonra cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler de harflere ayrılarak öğretim yapılmaktadır. Bu yöntemin önemli iki dayanağı vardır. Bunlardan *birincisi,* çocuklarda toptan

algılama vardır. Çocuklar baktıkları şeyleri bir bütün olarak görürler. Okuma ve yazmaya cümleden başlamak onların bu özelliklerine uygundur. Psikologlar bu güne kadar yaptıkları araştırmalarda çocukların harf, ses gibi anlamsız şeyler yerine bir anlam ifade eden küçük cümlecikleri daha kolay ezberlediklerini ve hatırlarında tuttuklarını kanıtlamışlardır (Kırkkılıç vd., 1999, s.17). *İkincisi,* cümleden yola çıkarak yapılan okuma yazma faaliyetlerinin diğerlerine göre daha süratli olduğu düşünülmektedir"(Arıcı 2006:302). Arıcı'nın bahsettiği üzere okuma ve yazma eğitiminde çocukların bütünü daha iyi algıladığını; harf, ses gibi olguların onlar için anlamsız olduğu vurgusunu yapmış ve tümdengelim akıl yürütmeyi temel alan çözümlemenin, çocukların öğrenmesi için daha uygun olması sebebiyle günümüzde tercih edildiğini açıklamıştır. "Çözümleme gibi birleşim yöntemi de ilk okuma ve yazma öğretiminde yararlanılan bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem öncekinin aksine "parçaların birleştirilmesi" işlemidir. Yani kendi içinde ilişkili olan kavramların, olayların, objelerin belli bir amaç için birleştirilmesi şeklindeki etkinliklerdir. Bugün ilköğretimde çözümleme yöntemiyle başlayan ilk okuma ve yazma çalışmaları bu yöntemle devam etmektedir. Harflerine kadar parçalanan cümleler, çözümleme yönteminin tersi olarak, harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler, cümlelerdense metinler oluşturulması suretiyle birleşim yöntemi kullanılarak yapılmaktadır. Çocukların okuma-yazma öğrenebilmeleri öncelikli olarak harfleri ezberlemelerine bağlıdır. Oluşturulan hecelerin veya sözcüklerin anlamlı olup olmaması önemli değildir. Önemli olan çocuğun okuyup yazabilmesi ve buradan hareketle tümceler kurabilmesidir (Baştürk, 2004, s.105-106) Ülkemizde geçmişte ilk okuma ve yazma çalışmaları tamamıyla bu yöntemle yapılmaktaydı. Ancak öğrencilerin okuma hızını engellediği düşüncesi ile kaldırılıp çözümleme yöntemiyle birlikte yapılmasına karar verildi" (Arıcı 2006: 302,303). Arıcı'nın çalışmasından yola çıkarsak; tümevarım akıl yürütmeyi temel olarak alan çözümleme yöntemi; çocuklardaki okuma hızını engellediği düşüncesiyle kaldırılmış yerine çözümleme yöntemi kullanılmaya başlamıştır.

Müzik öğretiminde bu iki yöntem (tümevarım – tümdengelim) çeşitli şekillerde kullanılmaktadır ve her ne kadar yöntemlerin temeli; tümevarım ve tümdengelime dayansa da yöntem isimlendirmeleri, Türkçe öğretiminde kullanılan

strateji, yöntem ve tekniklerinde karşılaştığımız şekilde; farklı şekillerde olabilmektedir. Ayrıca müzik eğitiminde; tümevarım yönteminin kullanımı; süreci yavaşlattığı gerekçesiyle tümdengelim yönteminin önerilmesi gibi bir şey günümüzde söz konusu değildir; yöntemler ayrı ayrı ya da bir birleri ile iç içe kullanılmaktadır. Müzik öğretmenleri arasında, şarkı öğretimi konusunda; tümevarım yaklaşımını izleyen ve bunun etkili bir öğretim yolu olduğunu düşünen uzmanlar vardır: "Şarkılar, anlamlı en küçük parçalara bölünerek öğretilip sonra bu parçalar birleştirilerek bütüne gidilmesi; şarkının, ölçü, motif, cümle ve dönem/periyot gibi aşama aşama öğretilmesi öğrenciye kolaylık sağlayacaktır" (Yılmaz, 2014: 619). Ayrıca şarkı öğretiminde, tümdengelim ve tümevarım yöntemlerinin bir arada kullanıldığı; bütün – parça – bütün, olarak adlandırılan bir öğretme yöntemi ve bu yöntemin etkili olduğunu düşünen uzmanlar da bulunmaktadır.

> "Çocuklar tek tek parçaların bütünle ilişkisini anladıkları zaman en iyi öğrenirler. Ör: şarkıyı ilk kez duyuyorsa ve daha sonra çalışılan bölümün şarkının bütünü ile ilişkisini anlayabiliyorsa, şarkının bir bölümünün geliştirilmesi gerektiğini anlayabilir. Bu, sentez - analiz - sentez olarak da ifade edilebilir"(Çilden 2001:7).

Bu durum; solfej ya da çalgı derslerinde çalışılan bir eser deşifresinde de benzer olabilir. Özmenteş ve Taşkın'ın 2011 yılında yapmış oldukları bir çalışmada danıştıkları uzmanlar çalgı derslerinde kullandıkları yöntemleri "anlatım, örnekleme, uygulama, tümevarım ve tümdengelim" (Özmenteş ve Taşkın 2011: 451) olarak belirtmişlerdir.

Keman öğretiminde ise tümdengelim ve tümevarım yaklaşımları, konum öğretimi bağlamında bir arada kullanılmamakta, sadece tümevarım yöntemi kullanılmaktadır çünkü keman öğretiminde; seslerin karşılığı olan notaların tuş tahtası[2] üzerindeki yerini kavratma süreci, konum kavramı ile birlikte düşünülür. Kavramın temelinde tuş tahtasının konumlara bölünerek öğretilmesi esastır. Buradan hareketle, parçadan bütüne doğru bir gidiş söz konusudur, tümevarım yöntemini açıklayan çalışmalarda da tikelden tümele bir gidişattan bahsedilir, başka bir deyiş

[2] Gitar gibi perdeli, keman gibi perdesiz telli çalgılarda sapın üzerine yapıştırılmış sert ağaçtan yapılan, parmakların tellere bastığı tahta. Fransızca *touche*, İtalyanca *tastiera,* Almanca Griffbrett, İngilizce *finger board*. (Müzik Ansiklopedisi, ed: Ahmet Say, s:517, Ankara, 2010).

ile; parçadan bütüne. Keman öğretimine ilişkin yüzyıllardır süregelen adeta gelenekselleşmiş bir birikim ve bu birikimin sonucunda oluşmuş bir başlangıç metotları öğretim repertuarı vardır. Bu metotların ortak özelliği, konum (position) olgusunu kavratırken parçadan bütüne doğru gitmesi, yani tümevarım (induction) yöntemini temel almalarıdır. Bu konuda bugüne kadar farklı bir yaklaşım söz konusu değildir.

Öğrencilerin başlangıçta sadece birinci konumda çalmasını savunan ve başlangıçta diğer konumların da öğrenciye tanıtılması gerektiğini düşünen keman pedagogları var olmakla birlikte "Uzman keman eğitimcileri arasında, en etkili konum geçişi (pozisyon geçişi) öğretme yolu konusunda bir uzlaşma bulunmamaktadır" (Kanaan, 2007: 25). Literatürde bulunan çalışmalar ise bu konuyu tümdengelim-tümevarım boyutunda ele almayıp sadece var olan farklı yaklaşım şekillerini ortaya koymaktadır. Konu; konum geçişinin (pozisyon geçişi) ne zaman öğretileceği ,"x" metoda ilişkin uzman görüşleri ya da konum geçişinin önemi boyutundan uzaklaşamamıştır. Fakat konu incelendiğinde verilen eğitimin şekillenmesinde rol alan konum kavramı vardır, bu kavram tuş tahtasını (tuşe) parçalara bölmekte ve parçalar ile bütüne ulaşmayı hedefleme yönüyle tümevarım yaklaşımıdır.

Mevcut öğretim içinde bazı problemler olduğu literatürde belirtilmiştir: Sievers'in aktardığına göre; başlangıç seviyesinde öğrenciler birinci konumdan farklı konumların da olduğunu fark etmeyebilirler "öğretme yöntemlerimiz problemin bir parçası olabilir". "Eğer diğer konumlar, başlangıç seviyesinde öğrencilere tanıtılmazsa, onlar birinci konuma takılabilir, diğer yeni konumları denemek için istekli olmayabilirler" (Mishra,1994: 43, Sievers, 2005: 4,5'deki alıntı). Konum geçişlerinin ne zaman öğretileceği de bu bağlamda önemlidir çünkü konunun öğretilmesi ötelenir ise bu durum öğrencinin kendisine ket vurmasına neden olabilir. Kanaan'ın çalışmasında yer alan Geringas'ın düşünceleri konuyu bu bağlamda destekler niteliktedir: "Geringas; öğrencilerinin ilk iki yıl sadece birinci konum çalmak zorunda olduğunu düşünen ve öğrencinin konum değişimini öteleyen keman pedagoglarını eleştirir ve bir çok öğrencinin konum değiştirmeyi zor öğrenmesinin

sebebinin bu öteleme olduğunu düşünür"(Kanaan, 2007: 25).

Literatürde var olan çalışmalar bu konuda bazı problemlerin varlığından söz etse de yapılan araştırmalar bu problemlerin ne oldukları, bunların somutlaştırılması ve çözme boyutundan uzaktır. Eğer bu konunun öğretiminde tek bir yöntem; tümevarım hakim ise; bu konunun farklı yöntemler ile öğretilmesi; yaşanmakta olan bazı problemlerin yaşanmaması ya da azalması şeklinde bir etkide bulunabilir. Gestalt yaklaşımı ışığında; bütünün kendisini oluşturan parçalardan daha fazla oluşu düşüncesi ile konuyu incelediğimizde, bütünü oluşturan parçaların bütün içerisindeki ilişkileri gibi; parçaların tek başlarına incelendiklerinde farkedilemeyecek olan özellikleri ile karşılaşırız, bu durum tuştahtası ve konum bağlamında da düşünülebilir. Bütüncül bir yaklaşım olmadan sadece parçalara ve parçalardan bütüne ulaşma çabası içerisinde olan herhangi bir yaklaşımın her zaman başarılı olma şansı olmayabilir. Konum öğretimine yönelik literatürde bahsi geçen problemlerin sebebi; öğrencilerin parçaları birleştirme gibi bir bilinçlerinin olmaması, her öğretilen konumu diğerlerinden ayrı bir biçimde algılıyor ve öğrendiklerini birleştirmemeleri de olabilir. Bu durum gestalt kuramı bağlamında şu şekilde açıklanabilir: "Gestalt kuramında yaratıcı davranış ve keşfetme süreci, çözülmesi gerekli olan sorunların ya da ortaya çıkan zorlukların fonksiyonu olarak, belirli bir durumu yeni bir bütün içerisinde yeniden keşfetmektir. Gestaltçılar, sorunu tamamlanması gereken tamamı olmayan bir bütün olarak görmektedirler" (Aslan & Cansever 2009: 334). Öğrencilerin öğrendikleri konumları birleştiremiyor olmaları; tamamlanmamış bir bütün oluşturacağı için Gestalt yaklaşımına göre tanımlanan sorunun kendisi de olabilir. Öğrencilerin her konumu birbirlerinden kopuk bir şekilde algılamasının sebebi de tümevarım yöntemi olabilir çünkü bu yöntemde öğrenciler her konumu birbirlerinden ayrı bir şekilde pratik edip ustalaşmaya çalışacaklardır. Tuştahtasının konumlara bölünmesi ve bu konumların ayrı ayrı pratik edilmesi de her birine farklı bir ustalaşma süreci gerektireceği için bütüncü bir yaklaşıma ulaşmış bir ustalık ile tuştahtasına hakim olma süresi uzayabilir. Var olan problemlerin ise eğitim şeklinin farklı bir felsefe ile tasarlanmasıyla giderilebilme olasılığı vardır. "Konumları, konumda kalarak ve konum değiştirerek çalma tekniklerini iyice

kavrayıp öğrenen bir kemancı sonunda kemanı "tek bir konumdan oluşmuşçasına bütüncül bir yaklaşımla çalar" (Günay ve Uçan, 1980: 19 ' daki alıntı) ise neden eğitim en başından itibaren bu bakış açısı ile tasarlanmamış; tuş tahtası tek bir konumdan oluşmuşçasına sistemleştirerek bütüncü bir yaklaşımla öğretilmemiştir? Öğretimin sonunda ustalaşmanın getireceği nokta "kemanı tek bir konumdan oluşmuşcasına çalmak" ise konum öğretimi, bütüncü bir anlayış ile tümdengelim yöntemiyle de modellenebilir ve bu model tek başına ya da tümevarım yöntemi ile birlikte de kullanılabilir. Tümevarım ve tümdengelim yöntemlerinin şarkı öğretiminde birlikte kullanıldığından ve bütün – parça – bütün yönteminden bahsedilmişti, Çilden'in "Çocuklar tek tek parçaların bütünle ilişkisini anladıkları zaman en iyi öğrenirler" sözleri ışığında konum öğretiminde tümevarım ile tümdengelim yöntemlerinin birlikte kullanılmasının faydalı olabileceğini de söylenebilir.

Her ne kadar literatürde; tümevarım ve tümdengelim kavramlarını içeren çalışmalar bu kavramları Aristoteles ve F.Bacon'a dayandırma çabası içerisinde olsa da Sokrates'in maiotik yönteminin; tümevarım ve tümdengelim kavramlarını kapsadığı da düşünülebilir. "Sokrates (M.Ö 469-399), *maiotik* yöntem olarak bilinen yöntemde, tek tek doğrulardan genel doğrulara ulaşıp sonra genel doğrular ile tekleri denetlemenin gerekliliğini savunmuştur" (Korkman, 2015: 6'daki alıntı). Sokrates'in maiotik yöntemi çerçevesinde; tümevarım ve tümdengelim kavramları düşünüldüğünde: bilgi üretmek amacıyla kullanılan bu akıl yürütme yöntemlerinin birbirlerinin sağlamasını yapabileceği sonucuna da varılabilir. Şu güne kadar tümevarım yöntemini kullanılan keman öğretiminde konum öğretiminin, tümdengelim yaklaşımlı konum öğretim modelinin oluşturulması, Sokrates'in maiotik yöntemi ışığında gerekli olduğu da düşünülebilir.

Öztürk, Yankelevitch'in şu sözlerini aktarır: "Ciddi pedagojik çalışmalar söz konusu olduğunda kendinize şunu sorun: Kime öğretiyorsunuz? Öğrencinin kim olduğunu ortaya çıkarın, zira her biri farklı niteliklerin birleşimine sahiptir, kendine özgü eller, kendine özgü psikoloji… vs. Güçlü iradeli, konsantre olanlar vardır, tembeller, iyi huylular, akıllı olanlar. Ancak bundan sonra hangi öğrenciye hangi

metodun uygulanabileceğine karar verilebilir. Öğrencilerin çeşitliliği, tek bir yaklaşımı imkansız kılar" (Öztürk, 2012: 40). "Tüm öğrencilere aynı gözle bakmak, onlara aynı yöntemlerle yaklaşmak, aynı düzeye gelmelerini hedeflemek, aynı gelişme hızını beklemek doğru değildir" (Şendurur, 2001: 147). Öğrencilerin bireysel farklılığını göz önünde bulundurarak yaklaşım sergilemek bir öğretmenin yapması gereken en temel davranışların başında gelmekle birlikte var olan metotların tek bir ortak temel; tümevarım ile oluşturulmuş olması, literatürde sözü geçen problemlerin, yaşanma sebeplerinin bir parçası olabilir çünkü konum kullanan tüm metotların yaklaşımı aslında aynıdır; tümevarımdır. Ayrıca "günümüz keman öğretmeninin orta seviyedeki öğrencilere etkin ve verimli bir şekilde konum geçişini (pozisyon geçişi) öğretebilmesi için pedagojik bir yaklaşıma ihtiyaç vardır" (Kanaan, 2007: 1,2). Kanaan'ın bu sözleri; öğretme yöntemlerinin ve modellerinin geliştirilmesi ve çeşitlendirilmesi zorunluluğunu ortaya koyar. Çünkü öğrencilerin çeşitliliği tek bir yaklaşımı imkansız kılar.

> 1980 yılında basılmış olan "çevreden evrene keman eğitimi" isimli kitabın ilk sayfalarında, Türkiye'de keman eğitimi ve temel sorunları başlığı altında şu maddeler sıralanmıştır: "temel ilkeleri belirleme ve keman eğitimini bu ilkelere göre temellendirme sorunu, yetişek[3] ya da izlence (program) geliştirme sorunu, temel kitap ya da kılavuzları hazırlama sorunu, keman eğitimcisi yetiştirme sorunu, araç - gereç sorunu, keman eğitimin tüm boyutlarıyla sürekli inceleme-araştırma-değerlendirme sorunu, keman eğitimine ilişkin çalışmaları bütünleştirme ve eş güdümleme sorunu" (Günay & Uçan, 1980:8).

Günay ve Uçan'ın söz ettiği, temel ilkeleri belirleme sorunu; ülkemizde bu konuda yeterince çalışma yapılmamasından, genellikle sadece var olan metotların kullanılması ve eğitim sürecinin sorgulanmaması yüzünden ortaya çıkmış ve bu sorun "keman eğitimin tüm boyutlarıyla sürekli inceleme-araştırma-değerlendirme sorunu" ile bağlantılı olup günümüzde de varlığını sürdüren bir sorundur. Süreç sorgulanmadığı için özgün bir program geliştirilememiş ve keman eğitimi farklı bir felsefe ile ele alınıp bu konuda yeterince kitap ve metot yazılmamıştır. Ülkemizde var olan eğitim sürecini destekleyici metotlar yazılmıştır fakat bunlar öğretilenleri pekiştirme ya da "çevreden evrene" mantığıyla; bizim kültürümüzden de bir şeyler katarak, öğretimi destekleme amacıyla yazılmış olup, öğrenme süresini kısaltmak gibi bir amaç taşımamakta, var olan düşünme şeklinden farklı bir bakış açısı

[3] Yazar notu: yetişek: eğitim programı ya da müfredat. "Ertürk (1982), eğitim programını "yetişek" olarak nitelemekte ve "geçerli öğrenme yaşantıları düzeni" olarak tanımlamaktadır. Ona göre yetişek, öğrenci açısından bir öğrenme yaşantıları düzeni, eğitimci açısından ise bir eğitim durumları düzenidir."(Demirel, 2006: 4)

sunamamaktadır; süreç sorgulanmadığı sürece öğrenme süresini kısaltmak mümkün değildir.

Sürecin araştırılması incelenmesi ve değerlendirilme boyutu, öğretmenlerin bu alandaki yapılan araştırmalara, yeniliklere hakim bir şekilde bilinçli ve açık fikirli olarak süreci sorgulayan bir yapıda olması öğretmen-öğrenci iletişimini de olumlu yönde etkiler.

> "Keman eğitiminde, öğretmen-öğrenci arasındaki olumlu iletişim, eğitimin hedefine ulaşmasında en önemli faktördür. Bununla birlikte; öğrencinin öğrenmeye hazır bulunuşluğu, düzenli çalışması, araştırmacı ruhu ile öğretmenin; teknik bilgisi, öğretme yöntemi, model teşkil etmesi ve yeniliklere açık olması, öğrencilerin öğrenme süresini kısaltacak, başarı düzeyini arttıracak ve yaratıcılıklarını geliştirecektir" (Parasız,2009: 20).

Parasız'ın bahsettiği: öğretmenin; teknik bilgisi, öğretme yöntemi, model teşkil etmesi ve yeniliklere açık olması öğrencilerin öğrenme süresini kısaltarak başarı düzeyini arttıracak bir unsurdur. Ayrıca Yankelevitch'in "Öğrencilerin çeşitliliği tek bir yaklaşımı imkansız kılar" sözleri, konunun diğer boyutlarıyla birlikte düşünüldüğünde konum öğretiminin tümevarım yaklaşımından farklı bir yöntem ile de geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışma, keman öğretiminde, konum öğretim sürecini tümevarım çerçevesinde sorgulayarak; konuda yaşanan problemleri odak noktası alarak, keman öğretiminde tümdengelim yaklaşımlı konum öğretimine ilişkin yeni bir model önerisi hazırlayıp sunacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı keman eğitiminde tümevarım yönteminin konum öğretimine etkilerini incelemek ve olası problemleri ortaya çıkartarak bu problemlerin yaşanmaması ya da daha az yaşanması amacıyla bu konuda yeni bir model tasarlayarak öneri olarak sunmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

> "M. Turdiyev' e göre kemancıyı gerçek anlamda kemancı yapan en önemli tekniklerin başında konum değiştirme (pozisyon geçişi) gelmektedir. Bundan dolayı, öğrenci yetiştirirken konum değiştirme tekniklerine önem vermek ilk sırada düşünülmesi gereken konulardan birisidir" (akt. Alan & Tanınmış: 2014: 112) .

> "Keman çalmayı öğrenmek ve öğretmek, diğer sanat dallarında olduğu gibi bir eğitim sürecini kapsar. Bu eğitim ve öğretimin etkili, başarılı ve kalıcı olabilmesi için, bir takım ilkeler doğrultusunda olması beklenir. Ancak, sanat eğitiminin yaratıcılığa açık olması ve dar kalıplarla sınırlandırılmaması gereğinden yola çıkarak, keman eğitiminde de özellikle öğretim yöntemlerini çalgıdan ve öğrenciden daha fazla verim almaya yönelik, sınırları geniş, aynı zamanda farklı disiplinlerden de faydalanarak, yeniliklere açık olarak geliştirmek gerekir. Bu bağlamda, keman eğitiminde, öğretim yöntemlerine yönelik farklı arayışlar (çalma/çalışma yöntemlerine farklı alanlardan yeni boyutlar eklenmesinin performansa olası katkıları vb.) ön plana çıkmaktadır" (Yağışan, 2008: 7).

> "Konum geçişleri keman eğitiminde teknik ve müzikal alt yapıyı oluşturan temel konulardan birisidir. Konum geçişleri üzerinde çok fazla alıştırma yapılmasının fayda sağlayacağı görülmektedir Çünkü kemancıyı üst seviyeye çıkaracak ve bu seviyesini gösterecek olan en önemli tekniklerden biri konum geçişlerindeki ustalığı ve kıvraklığıdır. Ancak eğitimin her alanında olduğu gibi keman öğrenme-öğretme sürecinde de sorunlar yaşanmaktadır" (Alan & Tanınmış, 2014: 111- 112).

Keman eğitiminde konum geçişlerinin öneminden literatürde sıkça söz edilmiş olsa da bu konuda yapılmış olan çalışmalar azdır. Bu konuda yapılmış olan araştırmaların da hemen hemen hepsi konum geçişinin önemine vurgu yaparken durum tespiti yapmaktan farklı bir nitelik taşıyamamaktadır. Bu alanda uzman olan kişilerin söyledikleri literatürde mevcuttur ve tamamına yakını konum öğretiminin kritik bir önemde olduğunu vurgular ve eğitimcilerin yeni bir pedagojik anlayışa ihtiyacı olduğuna ya da bu konuda daha fazla araştırma yapılması gerektiğine vurgu yapar. Bu çalışma litaretürde var olmayan bir şekilde süreci tümevarım – tümden gelim boyutunda ele alarak, keman öğretiminde tümdengelim yaklaşımlı konum öğretimine ilişkin bir model önerisi hazırlayıp sunacaktır.

1.4. Araştırmanın Uygulanabilirliği

Bu çalışma bu problemlerin saptanmasından yola çıkarak çözümlerine ilişkin önerileri içinde barındıracak, konum öğretimini modelleyecek var olan problemlerin giderilmesine katkıda bulunmak için öneri olarak sunacaktır.

Çalışma sonucunda ortaya çıkacak olan modelin, mevcut anlayış dahilinde

işlenen keman derslerinde, konum öğretiminde yaşanmaya devam eden problemleri çözmeyi amaçladığı için uygulanabilirdir ve keman eğitiminde konum öğretimi konusunda farklı bir kaynak sağlayacaktır.

1.5. Problem Cümlesi

Keman eğitiminde tümevarım yaklaşımının konum öğretiminde yarattığı olası problemler nelerdir?

1.6. Alt Problemler

1. Ülkemizde keman eğitimi veren kurumlarda yaygın olarak kullanılan keman başlangıç metotları nelerdir?
2. Yaygın olarak kullanılan bu keman başlangıç metotlarının eğitim yaklaşımı nasıldır?
3. Bu metotların uygulanmasında öğrencide ortaya çıkabilecek problemler nelerdir?
4. Bu problemlerin öğretme – öğrenme sürecine ne gibi etkileri vardır?
5. Öğrenciler öğrendikleri her yeni konum geçişi için adaptasyon süresine ihtiyaç duyuyor mu?
6. Daha önce öğrendikleri bilgileri, yeni öğrendiği konuma kolaylıkla transfer edebiliyor mu?
7. Eğitimcilerin, konum geçişlerinin öğretim planlamasına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.7. Sayıltılar

Yapılacak görüşmelerde, uzmanların sorulara samimiyetle cevap verecekleri varsayılmaktadır.

1.8. Sınırlılıklar

Bu araştırma incelenecek olan dokümanlar ve görüşme yapılması planlanan; çalışmaya gönüllü olarak katılan uzman görüşleri ile sınırlıdır.

1.9. Tanımlar

Tümevarım: AnaBritanica'da var olan tanıma göre; "mantıkta, parçadan bütüne, özelden genele ya da tikelden tümele usavurma yöntemi. Mantıkçılar genellikle sonucun zorunlu olarak verilen öncülden elde edildiğini tümdengelimli mantık ile tümevarımlı mantık ayrımını yaparlar". Öğretmen Ansiklopedisi ve Pedagoji Sözlüğü ise tanımı şu şekilde vermiştir: "Sanılı çıkarsama; olgulardan kanunlara, tekil ve özel hallerden daha genel önermelere geçmeye anlatan ruhsal bir işlem". Bu çalışmadaki karşılığı ve benim yorumuma göre tümevarım; bilinenlerden bilinmeyene ulaşmayı hedefleyen akıl yürütme şekli keman öğretiminde başlangıç seviyesinde birinci konum öğretilir ve ardından kimi yaklaşıma göre ikinci kimisine göre de üçüncü konum öğretilir. Öğrenilen ilk konum olması itibari ile birinci pozisyon öğrenci için "bilinenleri" öğreneceği diğer pozisyonlar ise "bilinmeyenleri" açıklar Bu çalışmada tuş tahtasının konumlara bölünerek öğretilmeye çalışılma yaklaşımı "tümevarım" olarak karşılık bulur. Başlangıç noktası: birinci konum tüm ise tuş tahtası üzerindeki tüm konumlardır.

Konum geçişi: Yaylı çalgılarda, çalgının ses genişliğinin artmasını ve ya bir pasajı daha kolay çalmak amacıyla sol el tarafından yapılan konum değişimidir.

BÖLÜM II

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın nitel araştırma yöntemlerinden betimsel yöntem ile yapılması düşünülmektedir. Verilerin; yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman inceleme yöntemleriyle elde edilmesi planlanmaktadır.

> "Yirminci yüzyılın son çeyreğinde pek çok sosyal bilim alanında görüşme, etkili bir veri toplama yöntemi olarak yerini almıştır"(Yıldırım & Şimşek, 2013 :147). "Yapılandırılmamış görüşmeler, araştırmacıya konuyla ilgili olabilecek maddelerin sorulmasında büyük serbestlik sağlar. Sorular ve sıralamaları sabit değildir, görüşme sırasında gelişebilirler. Bu yöntemde, karşılaştırma ve analiz kolaylığı amacıyla seçmeye zorlamak yerine açık uçlu sorular aracılığıyla zengin ve yeterli bilgi toplanması hedeflenmektedir. Breakwell (1995), her iki görüşme yönteminin de araştırmacının bilgi ve yeteneğine bağlı olmasından dolayı, yapılandırılmamış görüşmelerdeki derinliğin, yapılandırılmış görüşmelerdekilerle aynı seviyede olacağını ifade etmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir.Analizlerin kolaylığı, görüşülene kendini ifade imkanı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajları olduğu için bu çalışmada tercih edilecektir"(Büyüköztürk ve diğer, 2013:152).

> "Nitel araştırmada araştırmanın geçerliliğini arttırmak amacıyla, görüşme ve gözlem yöntemlerinin yanı sıra, çalışılan araştırma problemiyle ilişkili yazılı ve görsel materyal ve malzemeler de araştırmaya dahil edilebilir. Bu demektir ki doküman incelemesi ve ya analizi tek başına bir araştırma yöntemi olabildiği gibi, diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da işe yarayabilir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve ya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım & Şimşek, 2013:217).

2.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırma evreni konum geçişlerinin öğretildiği keman eğitiminin başlangıç ve orta seviyedir. Araştırmanın örneklemi ise İzmir'de görüşme yapılması planlanan keman eğitimi uzmanları, literatürde ulaşılan kaynaklar ve incelenecek olan metotlar ile sınırlıdır.

2.3 Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada veri toplama süreci doküman incelemesi ve görüşmeler ile yapılacaktır, Görüşme yapılacak kişiler görüşmenin amacı ve konusu hakkında bilgilendirilecek ve gönüllü olmaları durumunda görüşmeleri yarı yapılandırılmış bir şekilde tek oturumda yapılması planlanmaktadır.

2.4 Verilerin Çözümlenmesi

Bu çalışmada veriler betimsel analiz ile çözümlenecektir. "Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Verilen araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden–sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da, araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir" (Yıldırım & Şimşek, 2013: 256).

BÖLÜM III

Bu bölümde veri toplama süreci yer alacaktır, veriler, görüşme ve doküman inceleme ile elde edilecektir. İncelenmesi düşünülen dokümanların incelemesi literatürde de mevcut olmakla birlikte bu bölüm kısmen onlara da yer verecektir. Unutulmamalıdır ki burada yapılacak olan doküman incelemesinin amacı; alt problemlerde yer alan: ikinci sorunun cevabına ilişkin olacaktır (2.Yaygın olarak kullanılan bu keman başlangıç metotlarının eğitim yaklaşımı nasıldır?).

3.1 Doküman İncelemesi

Ülkemizde yaygın olarak kullanıldığı varsayılan kemana başlangıç metotları bu bölümde incelenecektir. Bu metotlar: Ömer Can; Keman eğitimi 1, Ferdinand Küchler: Violinschule band 2 heft 1, Otokar Sevcik: Sevcik 1, Mathieu Crickboom : Crickboom 1, Arthur Seybold: Seybold 1 ve Suzuki'dir.

3.2 Görüşme Sorularının Hazırlanması

Literatür taraması ve uzmanlarla yapılan yapılandırılmamış görüşmeler ışığında; aşağıdaki soruların sorulması planlanmış ve sebepleri açıklanmıştır.

1. Kullandığınız başlangıç metotları nelerdir?

- **a-** Pozisyon geçişlerini başladıktan ne kadar süre sonra öğretiyorsunuz? Ortalama süre ve beklenen teknik seviye olarak?
- **b-** Pozisyon geçişlerinde verdiğiniz egzersiz ve etüdler neler?
- **c-** Kimi öğretmenler birinci pozisyondan sonra üçüncü pozisyonu kimisi ise ikinci pozisyonu öğretir, siz nasıl öğretiyorsunuz uyguladığınız özel bir yaklaşım var mı? Metoda mı bağlı kalıyorsunuz?
- **d-** Ülkemizde yazılmış olan keman metotları hakkında ne düşünüyorsunuz? Onların diğer metotlardan ne gibi farklılıkları var? Derslerinizde kullanıyor musunuz- hangileri? Ülkemizde bu alanda yapılmış olan çalışmaları faydalı buluyor musunuz?

Birinci soru doküman incelemesinde incelenecek olan metotları belirlemek amacıyla sorulmuştur. Sorunun "a" maddesi, literatürde karşılaşılan bulguların,

konum geçişlerinin öğretim zamanlamasının önemine vurgu yapması sebebiyle, alanda uygulanan öğretim planlaması hakkında fikirler elde edebilmek amacıyla, "b" maddesi öğretmenlerin bu konudaki yöntemleri hakkında biraz daha derinlemesine bilgi edinilebilmek amacıyla, "c" maddesi ise öğretmenlerin uyguladıkları özel yöntemler hakkında fikir sahibi olabilmek için , "d" maddesi ise ülkemizde yazılan metotların bu konuda faydalı bulunup bulunulmadığına, farklarının neler olduğuna ilişkin veriler elde edebilmek amacıyla sorulmuştur.

2. Pozisyon geçmeye yeni başlayacak olan öğrencileri bekleyen zorluklar nelerdir?

- **a-** Bu zorlukları aşmakta öğretmene ve öğrencilere ne gibi görevler düşüyor?
- **b-** Pozisyon geçmeye yeni başlayan bir öğrencinin bu konuda hata yapması doğaldır yaptıkları hataları tekrarlamaları durumunda pozisyon geçme kavramı ve süreç bir korkuya dönüşebiliyor mu ?
- **c-** Öğrencilik zamanlarımda kendimde ve arkadaşlarımda gözlemlediğim bir durum olarak bir eserde ne kadar çok pozisyon geçişi ve yüksek pozisyon varsa o kadar zor ve yüksek seviyede olduğunu düşünürdüm, düşünürdük; siz öğrencilerinizde böyle bir yaklaşım gözlemlediniz mi ? Sizin konuya ilişkin görüşleriniz neler?
- **d-** Bu konuda "psikolojik eşik" var mı? Bunu aşmak ne kadar süre alır, bunun yarattığı problemler var mı , varsa süreci nasıl etkiliyor?

Sorulması planlanan ikinci soru literatürde karşılaşılan problemlerin alandaki yansımalarına ilişkin veri elde edilebilmek ve bunların aşımında öğretmenlerin izledikleri yollar, kullandıkları yöntemler hakkında veri elde edilebilmesi için sorulacaktır. Sorunun "b" maddesi, pratikle pekiştirilebilecek olan öğretilerin pratik aşamasında öğrencilerin yapacağı hatalara ilişkin literatürde karşılaşılan "öğrencinin kendisine zihinsel engel oluşturabileceği" bulgusuna ilişkin veri elde edebilmek amacıyla , "c" ve "d" maddesi kendi öğrencilik zamanımda bu konuda yaşadığım sıkıntıların benzerlerinin alanda tecrübe edilip edilmediğine ilişkin veri toplamak amacıyla sorulacaktır.

3. Var olan metotların öğrenci psikolojisini ve süreci yeterince ele alarak oluşturulduğunu düşünüyor musunuz ?

a- Pozisyon kavramını ortadan kaldırarak tüm pozisyonları kapsayan tuşe hakimiyetine yönelik eğitim süreci tasarlanabilir mi? Başka bir deyişle; süreci pozisyon kavramı şeklinde bölümleyerek öğretmektense glisando ve portamento teknikleriyle tüm tuşeyi kapsayacak şekilde; notadan notaya gidecek şekilde öğretmek ya da tek oktavlık gamlar ile tüm tuşe hakimiyeti öğrenciye kazandırmak mümkün mü? Mümkün ise bunun faydaları ne olurdu? Mümkün değil ise böyle bir şey tasarlansa tepkiniz ne olurdu? Mevcut eğitimi destekleyebilir miydi ?

b- Siz bir metot yazsaydınız var olan metotlardan farklı olarak neyi ortaya koymak isterdiniz, başka bir deyişle; var olan metotların hangi yönlerini eksik ya da üzerinde çalışılması gerektiğini düşünüyorsunuz?

Sorulması planlanan üçüncü soru, var olan metotların pedagojik olarak, öğretmenler tarafından yeterli görülüp görülmediğine ilişkin veri toplamak amacıyla sorulması planlanmıştır. Sorunun "a" maddesi önerilecek olan modelin basit bir anlatımını içermek ile birlikte, böyle bir modelin tasarlanıp tasarlanamayacağına, ya da tasarlandığı durumda bu modele ilişkin öğretmenlerin ön görüşlerinin ne olacağı hakkında fikirlerini almak amacıyla sorulmuştur.

4. / **5.** Öğrenciler her öğrenilen pozisyon için öğrendiklerini kolayca transfer edebiliyor mu yoksa adaptasyon sürecine ihtiyaç duyuyorlar mı? Adaptasyon süreci öğrenciden öğrenciye tabi ki değişiklik gösterir fakat ortalama olarak?

Bu soru pratik ile pekiştirilecek olan davranışlardan biri olan konum öğretimine ilişkin tümevarım yönteminin yol açtığı basamaksal gidişatın öğrencilerdeki adaptasyon yansımalarının ne şekilde olduğuna ilişkin veri toplamak amacıyla sorulacaktır. Basamaksal gidişat içinde öğrenciler adaptasyon sıkıntısı yaşayabilir, yaşamayabilirler de bu yüzden bu soru iki soru olarak

düşünülmüş adaptasyon süreci ihtiyaç duyan öğrenciler için bu sürecin ne kadar sürdüğünü içeren veriler elde edebilmek amacıyla bu soru sorulacaktır.

6. Sürece ilişkin başka, aktarmak istediğiniz düşünceleriniz, sizin ve ya öğrencilerinizin yaşadığı ya da yaşandığını gözlemlediğiniz başka problemler var mı ?

Altıncı soru, bu konu hakkında araştırma sırasında literatürde karşılaşılmayan problemler, noktalar var ise bunlara ilişkin veri toplamak ve görüşülecek uzmanların sürece ilişkin görüşlerini almak amacıyla sorulacaktır.

BÖLÜM IV

Bu bölümde bulgular, bulguların yorumlanması ve keman öğretiminde tümdengelim yaklaşımlı konum öğretimine ilişkin yeni bir model önerisi ve sonuç yer alacaktır. Modelin anlatımı sırasında dayandığı ilkeler de açıklanacaktır.

4.1 Bulgular ve Yorumlar

4.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ülkemizde keman eğitimi veren kişi ve kurumların yaygın olarak kullandığı keman başlangıç metotları; uzmanlarla yapılan görüşmeler ve literatürde var olan, bu konuya yönelik yapılmış çalışmalar incelenip, ortak noktalar düşünülerek; Sevcik, Crickboom 1, Seybold 1, Wohlfarth, Ömer Can 1, Küchler ve Suzuki olarak belirlenmiştir.

4.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İkinci alt problemimiz "yaygın olarak kullanılan bu keman başlangıç metotlarının eğitim yaklaşımı nasıldır?" sorusunun cevabı, çalışmanın odak noktasına uygun bir şekilde düşünülerek, konum öğretimi bağlamında ele alınmıştır. Konu bu açıdan ele alındığında; keman öğretiminde, tuş tahtası üzerinde seslerin yerlerini öğrenciye kavratma süreci konum kavramı ile birlikte düşünülmektedir. Bu kavramın temelinde; tuş tahtasının konumlara bölünerek öğretilmesi söz konusudur. Birçok farklı kemana başlangıç metodu var olmak ile birlikte bu metotların tamamı konum kavramını kullanır. Yazılmış olan metotların öğretim programlaması farklılık gösterebilir, örneğin: birinci konumdan sonra ikinci konumu öğreten metotlar olduğu gibi birinci konumdan sonra üçüncü konumu öğreten metotlar da bulunmaktadır. Ancak gelenekselleşmiş bütün metotların ortak noktası; konum kavramını kullanmaları itibari ile parçadan bütüne bir gidişat gösterir. Tuş tahtasının tamamı "tüm" olarak düşünülür ise parçalar konumların her biridir ve tüm; bu parçaların birleşmesi ile meydana gelmiştir. Parçadan bütüne ulaşma amacıyla, tuş tahtasının konumlara bölünerek, konumların birbirlerinden ayrı bir şekilde pratik yaptırılarak öğretilmesi, kavratılması ve öğretilen konumların birleştirilme çabası; tümevarım

yaklaşımıdır. Uzmanların bu konuya olan yaklaşımı da kullandıkları metotlar ile paralellik göstermektedir. Görüşlerine başvurulan uzmanların tamamına yakını; birinci konumdan sonra üçüncü konumu öğretiyor. Birinci konumdan sonra üçüncü konumu öğretmelerinin sebebi ise sol el bileğinin tuş tahtası üzerinde yaptığı konum geçişi sırasında kemanın kasnağından destek alması ile konum yerinin öğrenci tarafından daha kolay bulunmasıdır. Birinci konumdan sonra ikinci konumu öğreten keman uzmanları da vardır. Yapılan görüşmelerde Ömer Mumcu; birinci konumdan sonra ikinci konumu öğrettiğini, ikinci konumun ara konum olması itibari ile üzerinde fazla durmadan üçüncü konum çalışmalarına başladığını ifade etmiştir. Birinci konumdan sonra ikinci ya da üçüncü konumun öğretilmesi, tümevarım bağlamında düşünüldüğünde sadece parçaların öğretilme sırasıyla ilişkilendirilebilir ve genel mantık içerisinde bir farklılığı söz konusu değildir. Başka bir deyiş ile uzmanlar parçaların öğretilme sırasında bir farklılık gösterse de tamamı; parçalardan bütüne bir gidişat izledikleri için tümevarım yaklaşımı ile konum öğretimi gerçekleştirmektedirler.

4.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Üçüncü alt problemimiz: "Bu metotların uygulanmasında öğrencide ortaya çıkabilecek problemler nelerdir?" sorusunun yanıtını, sürecin doğasını kavrayarak düşünmekte fayda var çünkü metotlar; tek başlarına süreci belirleyemez, onları derslerinde kullanan uzmanların metotları kullanış şekilleri ve yorumlamaları da bu süreci doğrudan etkiler. Görüşme yaptığımız uzmanların tamamı; süreci öğrenciye göre şekillendirdiğini ve bu noktada metoda bağlı kalmadıklarını belirtmişlerdir. "Metotların uygulanması" kısmı, yoruma çok açık bir şekilde alanda karşılık bulmakta, örneğin: incelediğimiz metotların tamamına yakını, birinci kitaplarında sadece birinci konuma ilişkin çalışmalar barındırmakta fakat benzer metotları kullanan uzmanların, konum geçiş eğitimine başlangıç zamanları farklılıklar göstermektedir.

Literatürden elde edilen veriler ışığında keman öğretiminde konum geçiş çalışmalarına en erken; altı ay-bir yıl sonunda başlandığını söylemek mümkündür.

Hazar Alapınar'da *"iki, iki buçuk, üç yıl içinde öğretmeye başlıyorum"*[4] derken bu fikri desteklemektedir. Melek Göküstün'ün görüşleri de aynı paralelliktedir:

> *"Genelde benim hedefim yaklaşık bir buçuk sene içinde pozisyonlara başlama gibi bir hedefim var ancak bu süreç öğrencinin kapasitesine, kas, fiziksel gelişimine, psikolojik durumuna göre de şekil alabiliyor".*

Ömer Mumcu'nun bu sürece ilişkin yaklaşımı, Göküstün'ün ifade ettiği "öğrencinin kapasitesi" ile paralellik gösterip, süreci şekillendiren başka bir olguya daha vurgu yapmaktadır. Mumcu: *"Okulumuz müfredat programına ve öğrencinin kişisel algılama düzeyine göre değişiklik gösteriyor ama bu süreç ortalama olarak, birinci sınıfın ikinci dönemi ya da ikinci sınıfın ilk dönemine denk gelebiliyor. Yani altı ay ile on iki ay arası"* derken müfredat olgusunun da süreci şekillendiren başka bir etken olduğunu belirtmektedir. Belirli bir müfredatın bulunmadığı müzik dershanelerinde ise bu süreç tamamen öğrenci odaklı değişiklik göstermektedir. Aziz Pelen'in sürece ilişkin sözleri de bunu destekler. Pelen:

> *"Çocuk kendini gerçekten vermiş ise altı ay içinde bunları öğrenecek seviyeye gelebiliyor ancak bunun bir ortalaması yok; kimi çocuğun üç ayda öğrendiğini kimisi üç yılda öğrenemiyor, tamamen çocuğa bağlı".*

Mücahit Cebecioğlu'nun bu konuda yaklaşımı ise konum öğretiminin iki - üç ay içinde başlanması gerektiği yönünde olmakla birlikte, başlanmadığı takdirde bir takım problemlerin ortaya çıkabileceği yönündeydi:

> *"Bence çok fazla beklememek gerekiyor iki ay üç ay içinde verilebileceğini düşünüyorum. Daha da kısa olabilir, birinci konumda takılmamak gerektiğini düşünüyorum dediğim gibi çünkü biz (ikimizden bahsediyor) tuşeyi bütün olarak görüyoruz. Birinci konumda burada bi parantez o Yehudi Menuhin'in kitabında fridged parmak kalmış aklımda otuz sene önce okuduğum bir kitaptı mesela, fridged; donmuş parmak bunun müsebbibi birinci konum yani sürekli "beş ay altı ay biri çal, biri yaparsan bu iş biter, diğerleri bu işe benzer" gibi yaklaşımlar bence sağlıklı bir yaklaşım değil çünkü burada; fridged parmak konusu geçiyor birinci konumda sol elimizin baş parmağını fridged hale getirirsek ki birde çalarken bile oynatın diyor o kitapta sol elimizin baş parmağını içeri ve dışarı olmak üzere bir başka çalışmasında da birinci konumda çalarken baş parmağı üçüncü konuma getirin diyor, hani bence baştan beri belki de iki üç ay bile fazla çocuğu direkt konum kavramı içine sokmak gerekiyor. Beyin oraya kilitlenecektir yani kaslar sinirler beyinden gelen emirler sonuçta bu beyin işidir yani beyindeki kodlama işidir ama birinci konumda biz devamlı devamlı uzun aylar yıllar geçirip harcarsak beyin o kodlamayı aşamayabilir ilerde ve ya zorlanır."*

[4] Bu çalışma için yapılan görüşmelerin ayrıntılarına kaynaklar bölümünde yer verilmiştir.

Görüşme yapılan uzmanların sürece ilişkin söyledikleri incelendiğinde üç ay ile üç yıl gibi aralarında çok büyük farklar bulunan değerlerin olduğu görülüyor. Bu sonuçlar da Sievers'in bulgularını destekler niteliktedir; "Konum geçişinin nasıl öğretileceği konusunda birçok farklı düşünce vardır. Örneğin bazı pedagoglar konum öğreniminin erken başlamasının öğrenci için faydalı olacağına inanırken bazıları ikinci ya da üçüncü yılda bu öğretimin gerçekleşmek zorunda olduğuna inanır" (Sievers, 2005: 4).

Bu süreçte öğrenci, konum geçişlerini ve konumda kalarak çalma pratiğini yay çekmek kadar doğal bir edim olarak görmeyip, zorlanabiliyor. Literatürde, konum geçiş öğretimine geç başlanmasının, bazı öğrencilerin bu pratiği zor öğrenmesine sebep olduğundan bahsedilmiştir. Örneğin: "Roland'ın yaklaşımına benzer olarak Geringas; öğrencilerinin ilk iki yıl sadece birinci konumda çalmak zorunda olduğunu düşünen ve öğrencinin konum geçişini öteleyen keman pedagoglarını eleştiriyor. Geringas birçok öğrencinin konum geçişinin zor öğrenmesinin sebebinin bu öteleme olduğunu düşünüyor. O, öğrenciye birinci konumda temel şeylerin öğretildikten sonra eğitime başlanılan ilk yıl konum geçişinin öğretilmeye başlanması gerektiğini savunuyor. Fisehbaeh (1980a) öğrencilerin kendi eğitimlerinin ilk yıllarında tüm tuş tahtasını keşfetmesi gerektiğini söyleyerek bunu destekler. Buna ek olarak Roland (1960) ve Applebaum (1986) öğretmenlere, öğrencilerin nota okuyarak oyalanmadan konum geçiş egzersizlerine odaklanmasını sağlamalarını tavsiye eder. Applebaum "her yeni öğrenilen beceriler alışkanlık ile ortaya konmalı" der" (Kanaan, 2007: 25).

"Başlangıç seviyesinde öğrenciler birinci konumdan farklı bir konumlar olduğunun fark etmeyebilirler "öğretme yöntemlerimiz problemin bir parçası olabilir" (Mishra1994: 43) Eğer diğer konumlar, başlangıç seviyesinde öğrencilere tanıtılmazsa, onlar birinci konuma takılı kalıp diğer yeni konumları denemek için istekli olmayabilirler" (Sievers, 2005: 4-5). Bu noktada şu sorular sorulup, cevapları düşünülebilir: Öğrencinin konum geçişlerini öğrenebilmesi için en az nasıl bir hazır bulunuşluk seviyesine sahip olması gerekmektedir? Öğrenciye bu konu en erken hangi hazır bulunuşluk seviyesine ulaştıktan sonra öğretilebilir? Bu soruların

düşünülme sebebi; konum geçişi ve konumda kalarak çalma pratiklerine öğrenci ne kadar erken başlar ise süreci daha doğal olarak algılayıp, konum geçişlerini ve konumda kalarak çalma pratiğini, yay çekmek kadar doğal bir edim olarak algılayacak olmasıdır.

4.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu problemlerin öğretme – öğrenme sürecine ne gibi etkileri vardır?

Öğrenciler, konumda çalış ve konum geçiş (değiştirme) pratiğini öğrenme sürecinde; bir eserde ne kadar çok konum geçişi ya da yüksek konumlar ile karşılaşırlarsa o eserin o kadar zor olduğunu düşünüp korkabilir. Ömer Mumcu'nun konuya ilişkin sözleri bunu destekler niteliktedir:

> *"Öğrencilerimde buna benzer yaklaşımlar doğal olarak yaşanmakta. Öğrenciye verilen etüt veya eserin deşifresi esnasında bu korkular ve zorluklar açıkça ortaya çıkmakta. Bu durumda da çalışılacak eserin zor pasajları dikkatle ve gerekli görülen yerlere parmak numarası ya da açıklama yazarak çalışılmasını sorunun ortadan giderilmesi sağlanmaktadır."*

Melek Göküstün'ün görüşleri de bu bağlamda paralellik göstermiştir: *"E tabii ki de bu öğrenciyi korkutabilir ancak çok sağlam bir altyapıyla yetiştirilen bir öğrencinin bu konuda çok korkacağını düşünmüyorum"*. Hazar Alapınar'a göre bir eserin zorluğunun içerdiği yüksek pozisyonlarla ilgisi yok. Aziz Pelen ise öğrencilik yıllarında yaşadığı tecrübeleri aktarırken, bu konuda öğretmen yaklaşımının önemine de vurgu yapar: *"Evet! Evet, korku vardı ama öyle empoze ettiler; yedinci pozisyonda çalarken "Ooo yedinci pozisyonda çalıyor!" dediler hani bu yaklaşım bile kafadan… Biz korktuk, neden korktuğumuzu da bilmiyorum ama konum yükseldikçe çocukta, çalan insan da korktu."* Ebru Tuncer Boon'un konuya ilişkin tecrübeleri de öğretmen yaklaşımının önemini açısından Pelen'in görüşlerini destekler niteliktedir: *"Ben de aynı korkuları yaşadığımı anımsıyorum. Bir yandan yüksek pozisyon beraberinde başka sağ sol el ve ton becerisi, entonasyon vs… gibi zorlukları da beraberinde getiriyor. Burada geçmişe dair anımsadığım eksiklik, yeteri kadar bu sıkıntıları aşacak motivasyon ve desteği görmemiş olmak."*

Mücahit Cebecioğlu'da kendi öğrenciliğinden örnek verirken bu korkuların yaşandığını kesin bir şekilde ifade etmekteydi:

> *"Hatalar tekrar edilirse süreç korkuya dönüşebilir çünkü söylemek gerekirse konumlar konusunda mitler oluşmuş durumda bizim talebeliğimizde ; yedinci konuma çıkmak, aya çıkmaktan daha zordu .Uzaylıların antenleri gibiydi o beş çizgili altı çizgili notalar öğrencilerimde de aynı şekildeydi"*

Uzmanların bu konuya ilişkin söyledikleri değerlendirildiğinde; tamamına yakınının, sürece ilişkin korkuları öğrencilik zamanlarında yaşadıkları ya da öğrencilerinde bu gibi korkular ile karşılaştıkları görülmektedir.

Konum geçişlerinde öğrenci tarafından yaşanılan korkunun birçok farklı sebebi olabilir. Bu süreç: Ebru Tuncer Boon'un bahsetmiş olduğu *"Bir yandan yüksek pozisyon beraberinde başka sağ sol el ve ton becerisi, entonasyon vs…"* gibi zorlukların bulunduğu bir süreçtir. Bu süreçte eğer öğretmenler; yaşanılabilecek olan sıkıntıların farkında olarak, yeterince anlayış ve hassasiyet göstermezler ise süreç öğrenci açısından korkuya dönüşebilir. Konum geçişlerini yeni öğrenen bir öğrencinin bu süreçte hata yapması doğaldır. Yapılan ve tekrar edilen hatalar öğretmen yaklaşımları ile orantılı bir şekilde sürecin bir korkuya dönüşmesine sebep olabilir. Aziz Pelen'in : "*…çıkar ilişkilerine bağlı: eğer hata ona zarar veriyorsa, o çocuk çok korkar, çok korktuğu için daha çok hata yapar. Ama böyle; hiçbir beklentinin, sınamanın olmadığı, sınamanın yapılmayacağı bir ortamdaysa; binlerce hata yapıp en güzelini bulacağını düşünüyorum. Sınanan yerlerde; diken üstünde çocuk, diken üstünde olduğu için korku, psikolojisi bozulduğu gibi, her şeysi bozulur ama öbür ortamda yani bu sınamaların o kadar önemli olmadığı ortamlarda ben bu işin çözüleceğine inanıyorum, korkunun… İyi bir eğitimci olmak gerek."* ve Boon'un *"Burada geçmişe dair anımsadığım eksiklik, yeteri kadar bu sıkıntıları aşacak motivasyon ve desteği görmemiş olmak."* sözleri, öğretmen yaklaşımlarının bu konuda kritik önemde olduğuna vurgu yapar.

> "M. Turdiyev' e göre kemancıyı gerçek anlamda kemancı yapan en önemli tekniklerin başında konum değiştirme gelmektedir. Bundan dolayı, öğrenci yetiştirirken konum değiştirme tekniklerine önem vermek ilk sırada düşünülmesi gereken konulardan birisidir" (Alan & Tanınmış 2014: 112).

> "Öğrencilerin orta seviyede öğrendiği en önemli tekniklerden birisi konum geçişidir… Keman öğretmenleri, öğrencilerine konum geçişini öğretirken çok dikkat etmelidir, bu öğrencilerin gelecekteki teknik ve müziksel gelişimleri için önemlidir. Konum geçişlerinde başarılı olarak ustalaşmak, yeni tekniksel ve müziksel olanakları öğrenciye sağlar çünkü yüksek konumlara geçiş yeteneği, öğrenciyi başlangıç düzeyi esaretinden kurtararak ileri seviyede keman çalmaya ulaşmak için bir köprü görevi görür. Günümüz keman öğretmeninin orta seviyedeki öğrencilere etkin ve verimli bir şekilde konum geçişini öğretebilmesi için pedagojik bir yaklaşıma ihtiyaç vardır" (Kanaan, 2007: 1, 2).

Aslında bu bahsedilen olguların tüm yaylı çalgılarda ortak olduğunu söylemek pekâlâ mümkündür. Aziz Pelen'in konuya ilişkin sözleri literatürde yer alan bu ve benzeri görüşler ile birlikte düşünüldüğünde; keman öğretmenlerinin konum geçişinin öneminin farkında olmaları ve devamlı bunu vurgulamaları öğrencilerde yaşanılan korkunun sebepleri arasında yer alabileceği sonucuna varılabilir. "Öğrenciler ayrıca konum geçiş öğrenimi için zihinsel bir engel geliştirebilirler, Sadece birinci konumda çaldıktan sonra diğer konumlara geçmek için tuş tahtasında sol ellerini hareket ettirmek için istekli olmayabilirler" (Sievers, 2005: 114). Sievers'in çalışmasında sözü geçen "zihinsel engel"in sebebi de bu korku olabilir çünkü korku duyan bir insan tehlike kaynağı olarak gördüğü şeyden kendisini sakınır, uzak tutar. Hissedilen tehlikenin-korkunun kaynağı; diğer konumlara geçmek için sol elin tuş tahtası üzerinde hareket etmesi ise doğal olarak öğrenci bunu denemek için istekli olmayacaktır.

Korku ve kaygı birbirlerinden çok ince bir çizgi ile ayrılmış olan birbirlerine yakın anlamlara sahip olduğu için karıştırılması muhtemel olan kavramlardır. Bu noktada kavramları gözden geçirerek süreci incelemek gerekli olabilir.

> "Kaygı: "1:) En genel anlamıyla tehlike ve ya talihsizlik korkusunun ya da beklentisinin yarattığı bunaltı veya tedirginlik; usdışı korku. Ancak tanımlandığı çerçeve ve kullanıldığı bağlama, teorik temele bağlı olarak kaygı teriminin içeriği de büyük farklılıklar ve çelişkiler göstermektedir. Örneğin usdışı bir korku tanımı sadece gerçek tehlikeyle kıyaslandığında orantısız olan fobik kaygı için geçerlidir. 2:) Bir başka tanıma göre kaygı, nesnesiz olmasıyla korkudan farklılık gösterir. Korkunun ister bir insan, ister bir olay olsun, bir nesnesi vardır, ama kaygının yoktur". (Budak 2003: 432-433) Korku: "Algılanan bir tehlike, tehdit anında hissedilen ve nahoş bir gerilim, güçlü bir kaçma ve ya kavga etme dürtüsü, hızlı kalp atışları, kaslarda gerginlik, vb. belirtilerle yaşanan yoğun bir duygusal uyarılma (heyecan).>>kaygı" (Budak 2003: 465).

Bu tanımlardan yola çıkarsak; eğer öğrenci korktuğu kısımları

tanımlayabiliyor ise örneğin; "x etüdün y ölçüsündeki birinci konumdan üçüncü konuma geçiş" şeklinde ve ya "bu eserdeki konum geçişleri sırasında tonum bozuluyor" şeklinde somutlaştırabiliyor ise süreç korkuya işaret eder. Bu korku, Boon'un belirttiği; *"Bir yandan yüksek pozisyon beraberinde başka sağ sol el ve ton becerisi, entonasyon vs…"* süreç ile birleşip öğrencide odağı belirsiz olarak bir bunaltıya sebep olur ise müziksel performans kaygısına yol açabilir. Sievers'in çalışmasında sözü geçen "zihinsel engel" ve "öğrencilerin tuş tahtası üzerinde hareket ettirmek istememeleri" yaşanılan durumun öğrenci tarafından somutlaştırılması şeklinde, başka bir deyişle; öğrencilerin tehlike kaynağı olarak gördüğü şeyin konum geçişi ve dolayısıyla sol elin tuş tahtasında hareket etmesi şeklinde somutlaştırılması "korku" kavramı ile açıklanabilir. Korkunun tanımına bakıldığında bahsedilen "güçlü kaçma dürtüsü" Sievers'in çalışmasındaki "tuş tahtasında sol ellerini hareket ettirmek için istekli olmayabilirler" sözlerini açıklayabilir.

Yaşanılan bu korku öğrencilerde psikolojik bir eşik yaratabilir. Bu eşik öğrencide oluşmuş ise aşıldığında, öğrenci konum geçişlerinde başarılı olarak ustalaşacaktır. Uzmanların bu konuda uzlaştığı bir nokta bulunmamakta; kimi uzmanlar psikolojik eşiğin var olduğunu, kimisi ise olmadığını düşünüyor. Hazar Alapınar konuya ilişkin düşüncelerini şu sözler ile ifade etti : *"Psikolojik eşik yok, doğru eğitim alır ise... Öğrenciye korkuyu öğretirsen… Öğrenciye ilk çalgıyı sevdiririm, ilk derste ''biliyor musun? Bu nefes alır, bir odun parçası değil derim. Mesela yağmur yağıyor bugün, bak yarın bu nezle olacak derim. Korkuyu öğretirsen başarılı olacaksa bile olamaz… Hata yaparak öğrenir insan, eğitimciler bunu anlamalı; öğrenciye bağırılmamalı, yeri geldi ben de bağırdım ama bunlar motive edici şekildeydi, yıkıcı bir şekilde değil. Öğrenciye hiçbir zaman; senden kemancı olmaz, ya da bunun gibi aşağılayıcı bir şekilde bağırmadım, yapabilirsin, yeteneklisin şeklinde bağırdım. Öğrenciye bir şeyi yapabileceğini anlatmak çok önemli tabii ki öğretmen olarak bunun tersini uyguladığım zamanlar da oldu. Mesela bir etüt seçerken öğrencime bu zor şuan için, seviyenin üzerinde, sana gelmez gibi şeyler söyleyip onu heveslendirip hırslandırıp o etüdü verdiğim, onların daha çok çalışarak başardığı, ardından bizi kandırmışsın hocam dedikleri zamanlar da oldu."*

4.1.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Beşinci alt problemimiz: "Öğrenciler öğrendikleri her yeni konum geçişi için adaptasyon süresine ihtiyaç duyuyor mu ?" sorusunun yanıtını ararken, görüşme yaptığımız uzmanlardan olan Ömer Mumcu bu konunun sebep olabileceği bir problemi dile getirmiştir:

> *"Pozisyon geçişlerinde örneğin ikinci pozisyonda yapılan çalışmalardan sonra birinci pozisyonda bile geçici olarak parmak numaralarını karıştırma ihtimali olabilmektedir. Bu zorlukları aşmakta öğretmenin görevi, öğrenciye yanlış yaptığı yerlerde hatırlatıcı bilgiler vermek, düzeltme çalışmaları yapmak, gerekli gördüğü takdirde pekiştirmesi açısından ilave etüt ve alıştırmalarla konunun iyice anlaşılmasını sağlamaktır."*

Birinci konumda öğretilen parmak numaralarının diğer konumlar öğrenilmeye başlandığında karıştırılma durumunu birçok öğrenci yaşayabilir bu süreç adaptasyon süreci olarak tanımlanabilir. Adaptasyon süreci; öğrencilerin birinci konumda öğrendiklerini, öğrenecekleri yeni konumlara transfer etme süreci olarak düşünülebilir. Ömer Mumcu'nun konuya ilişkin sözleri adaptasyon sürecinin yaşandığını belirtir nitelikteydi. Mumcu:*"Öğrenciler bu aşamada adaptasyon sürecine ihtiyaç duyuyorlar, bu da zamanla yapılan teknik çalışmalar, çalışılan etüt ve eserlerle minimuma indiriliyor. Adaptasyon süreci öğrenciden öğrenciye değişiklik gösterebilir ancak belirli bir süre ile bu süreci net olarak belirtmek mümkün değil çünkü bu süreç, değişkendir."* Melek Göküstün'ün bu konu hakkındaki görüşleri de Mumcu'yu destekler niteliktedir. Göküstün de bu sürenin öğrenciden öğrenciye değişiklik gösterdiğine vurgu yapmıştır. Göküstün:

> *"Kesinlikle değişir, (öğrenciden öğrenciye adaptasyon süresi) tabii ki de kısa bir sürede adapte olmakta biraz zorluk çekebilirler ama yine dediğim gibi öğrencinin takibiyle, verilen çalıştırma metotlarıyla, çok kısa sürede bu adapte aşılabilir."*

Aziz Pelen, müzik dershanelerinde adaptasyon sürecinin normalden daha uzun olduğuna vurgu yaparak sürece ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *"Bizim öğrencilerimizin bilhassa çocuk yaşında biz korkarak yaklaşıyoruz ama çocuklarda bir sıkıntı olmuyor çocuk rahat yapabiliyor çünkü o korkuyu vermediğimiz için tek şey pozisyonu kaydırma şeyini yapabiliyorsa, bir sıkıntı yapmıyor yani bir, iki, üçü rahatlıkla yapabiliyor, yapıyor. Adaptasyon süresi bizim*

böyle yerlerde (müzik dershanelerinde) daha uzun oluyor. Bundan bir sınama, bir sınıf geçme olmadığı için artı Türkiye'nin eğitim sistemi; çocukların birinci plandaki hayat kaygıları, sınavlar bu süreyi uzatıyor. Çalışması gereken çalgıyı çalışamadığı için bu süre uzuyor sebebi de bundan kaynaklanıyor: eğitim sisteminden kaynaklanıyor". Ebru Tuncer Boon ise bu sürecin aşımı için pekiştirme çalışmalarının farklı öğretim ortamları ile de desteklenmesi gerektiğini düşünüyor: *(Öğrencilerin birinci konumda öğrendiklerini diğer konumlara)"Transfer edebilmeleri için pekiştirme çalışmaları yapmaları gerekiyor. Aslında bunun en iyi yolu oda müziği ve orkestra çalışmalarına katılmaları olacaktır."*

Yaşanılan bu adaptasyon sürecini tümevarım yöntemi ile ilişkilendirmek mümkündür. Bu yöntemde öğrencilere konumlar ayrı bir şekilde öğretildiği ve öğrenciler tarafından ayrı ayrı pratik edildiği için öğrenciler sadece birinci konuma takılı kalabilir. Örneğin konum geçiş alıştırmalarına henüz başlamamış bir öğrenci, birinci konumda la telinde; birinci parmağın: si, ikinci parmağın: do, üçüncü parmağın: re, dördüncü parmağın: mi olduğunu çalışarak pekiştirir. Bu pekiştirme sırasında öğrenci, bunları ezberleyebilir. Konum geçiş öğretimine ne kadar geç başlanır ise öğrencilerin yapacağı bu ezber o kadar güçlü olacaktır. Öğrenciler bu ezberi bilinçli ve ya bilinçsiz olarak yapabilir: bu ezber; zihinsel olabileceği gibi kendini tekrar eden performans durumlarında kasların yapacağı bir ezber şeklinde de gerçekleşebilir. Her iki durumda da öğrencinin yapacağı bu ezber, diğer konumlar öğrenilmeye başladığında bozulacaktır ve bunun bir sonucu olarak öğrenciler parmak numaralarını karıştıracaklardır. Uzmanların bu problemi aşmak için kullandıkları yöntemler ise; ilave etüt vermek, ek çalışmalar yapmak, parmak numaraları ve uyarılar yazmak gibi yaklaşımlar ise öğrenciye sadece diğer konumları da ezberletecektir. İlave etüt ve ek çalışmaların yapılma sürecinin sonunda diğer konumlar da birinci konum gibi ezberlenir, bu çalışmalar sonrasında parmak numaraları karıştırılmayacağı için bu adaptasyon süreci aşılır fakat öğrenilecek her konum için gerekecek olan pekiştirme süresi, öğretim sürecinin uzamasına neden olabilir.

4.1.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Altıncı alt problemimiz "Daha önce öğrendikleri bilgileri, yeni öğrendiği konuma kolaylıkla transfer edebiliyor mu?" sorusunun yanıtı; beşinci alt problemimiz ile bağlantılı bir şekilde cevap bulmakta. Ebru Tuncer Boon'un "transfer edebilmeleri için pekiştirme çalışmaları yapmaları gerekiyor" şeklinde ifade ettiği bu süreç bir önceki bölümde ele aldığımız; konum öğretim sürecini, tümevarım yöntemi ile ilişkilendirdiğimiz; yeni öğrenilen konumların daha önce öğrenilen konumlar gibi ezberlenmesi, çözümlememizi destekler nitelikte. Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri transfer edebilmesi için pekiştirme çalışmaları yapmalarının gerekliliği: her yeni konum öğreniminde öğrenilen ezberin bozulup tekrardan yapılandırılma süreci; pekiştirme çalışmaları olarak yorumlanabilir.

4.1. 7 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Eğitimcilerin, konum geçişlerinin öğretim planlamasına ilişkin görüşleri nelerdir?

Görüşme yaptığımız uzmanların sürece ilişkin görüşleri; konum eğitimine başlangıç zamanı bağlamında farklılık gösterse de tamamına yakını; bu sürece birinci konumda ustalaştıktan sonra başlanması gerektiğini, ön koşul olarak: sol el başparmağının sıkılmaması, rahat olması gerektiğini düşünüyor. Süreç içinde işlemeye çalıştığımız; adaptasyon, korku gibi problemler ise bazı uzmanlar için; süreç içinde doğal olarak karşılaşılan, sürecin kendisinin sebep olduğu ya da öğrenci yapısından kaynaklanan, doğal olarak algılanan durumlar. Yaşanılan korkunun ise öğrenci yapısından kaynaklandığını düşünen ya da yanlış eğitimci yaklaşımlarının buna yol açtığını düşünen uzmanlar da mevcut. Var olan metotların yeterli olduğunu düşünen uzmanlar olduğu gibi, ülkemizdeki keman eğitimcilerinin araştırma konusunda eksikliğinin bulunduğunu düşünen uzmanlar da mevcut. Mücahit Cebecioğlu'nun sözleriyle : "Müzik yayınları Türkiye'de yetersiz , yeteri kadar kaynak yok , yazılanlarda ne derece doğru ve ihtiyacı karşılıyor bunlar tartışılmalı. Özellikle akademik anlamda sizler gibi yüksek lisans yapan, doktora yapan müzik derslerine giren öğretmenlerin mutlaka belli bir standardı olması gerekiyor. Özellikle Türkiye'ye baktığımızda böyle bir standardın olmadığını görüyoruz.…"

Tümdengelim konum öğretim modelini kısaca tanımlayıp anlattığımız uzmanların büyük çoğunluğu ise bunun kesinlikle faydalı olabileceğini düşünürken kimi; çok iyi anlatılması gerektiğini kimi ise müzik yapma süresini uzatacağı için öğrenciler için zor – sıkıcı olabileceğini şeklinde fikirlerini paylaştılar.

4.2 Tümdengelim Konum Öğretimine İlişkin Model Önerisi

Mevcut anlayış çerçevesinde öğretmenlerin, öğrencilerde karşılaştıkları; korku, adaptasyon gibi problemleri aşmak için uyguladıkları yöntemler mevcuttur ve bu yöntemlerin birçoğu öğrencinin daha çok pekiştirme çalışması yapmasını öğütler. Ancak bu problemleri aşmanın başka bir yolu da problemlerin hiç yaşanmaması ya da daha az oranda yaşanmasını sağlamaktır. Bunun için mevcut süreçte yaşanılan problemler ve bu problemlerin sebepleri düşünülerek bir öğretim modeli tasarlanabilir. Bizim önereceğimiz tümdengelim konum öğretimi modeli; mevcut süreçte var olan problemler ve olası sebepleri göz önüne alınarak tasarlanmıştır.

4.2.1 Konum Öğretimine Başlangıç Zamanı

Önceki bölümlerde, konum eğitime başlangıç zamanının öneminden bahsedilmişti. Öğrenci tarafından konum geçmenin daha doğal bir edim olarak algılanması ve öğrendiği ilk konuma takılmaması, ezberlememesi için biz, bu sürece olabildiğince erken başlanılması gerektiğini düşünüyoruz. Bizim tavsiyemiz: öğrencinin minimum düzeyde hazırbulunuşluk seviyesine ulaşmasından sonra vakit kaybetmeden konum öğretimine başlanması gerektiği yönündedir. Tasarladığımız modelde bu süreç ortalama olarak bir - iki aydır. Tümdengelim konum öğretimine başlanılması için beklenilen hazırbulunuşluk seviyesi: dördüncü parmağın gamların çıkış ve inişinde aktif olarak kullanıldığı; sol – re tellerinde çalınacak olan; la majör, re – la tellerinde çalınacak olan; mi majör ve la – mi tellerinde çalınacak olan; si majör gamlarıdır. Neden bu gamların çıkışında ve inişinde dördüncü parmağın kullanılması gerektiğine ve bu gamların nasıl yeterli hazırbulunuşluk seviyesi olarak belirlediğimize ilerleyen bölümlerde değineceğiz. Ama öncelikle bir – iki aylık bir sürede hazırbulunuşluk seviyesine nasıl ulaştığımızı anlatmanın daha önemli olduğunu düşünüyoruz çünkü bu aşamada kullanılacak olan bazı yöntemleri

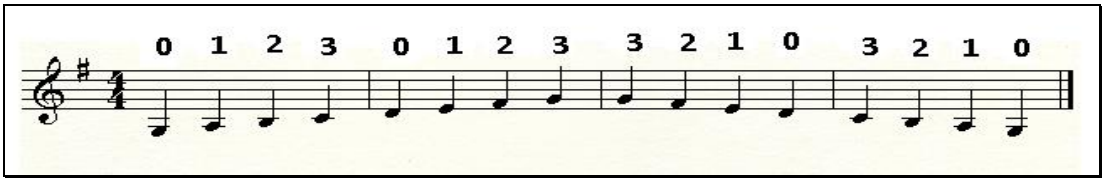
tümdengelim konum öğretim modelinde de kullanacağız.

Kemana ilk defa eline alan bir öğrenciye, ilk adım olarak; sol majör, re majör ve la majör; "0 1 23[5]" şeklinde gösterilip uygulatılabilir. Öğrencinin parmak numaralarını bu şekilde de görmesi önemlidir çünkü ilk defa kemanı eline alıyordur ve hangi parmağın hangisinin yanında veya uzağında olması gerektiğinin farkında değildir. Bu gamların hangisinden başlamanız gerektiğine yönelik bir tavsiyemiz bulunmamaktadır çünkü her öğrencinin fizik yapısı birbirlerinden farklı özellikler gösterebilir, fakat bu üç gamın tamamını ilk adımda öğretebilirsiniz. İlk keman derslerinin amacı öğrenciye çalgıyı sevdirmek olmalıdır. Bunun için süreci kolaylaştıracak bir tavsiye olarak ilk bir - iki hafta yayın orta bölgesinde detaşe (bağsız) yay kullanımını öneriyoruz çünkü tam yay kullanımda kemana ilk başlayan bir öğrenci kulağa iyi gelebilecek bir ses çıkarmakta çok zorlanacaktır.

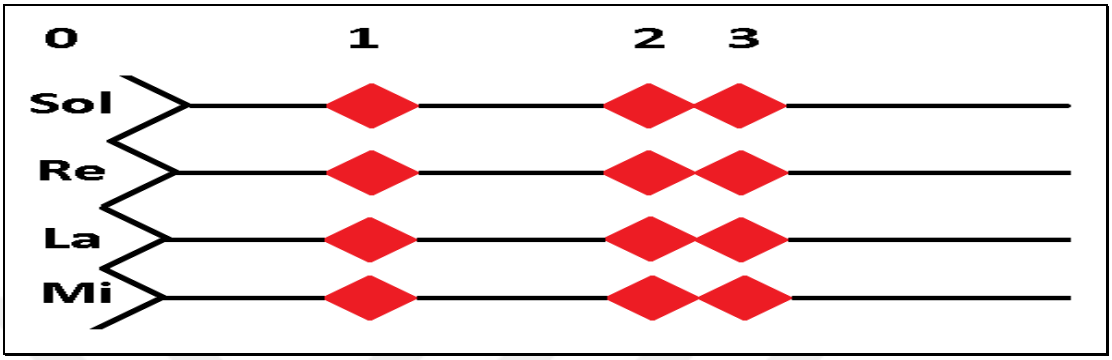
> "Auer'in okulunda önemli bir prensibe de dikkat çekiliyor, nitekim başvurduğu örneklerde uzun süreli notalara yer vermiyor ve bununla da ilköğretim aşamasında yayın tam olarak kullanımını yersiz buluyor. Böyle bir yöntem ses üzerindeki çalışmayı, seslendirme özelliğine sahip olma becerisini hızlandırıyor ve öğretmenin işlediği konu çabucak kavranabiliyor"(Memedaliyev & Sarıkaya,2007:147).

Öğrenciye yay tutturulup her telde birkaç kez yay çektirildikten ve çalgısından kötü ses çıkarmasının sebepleri anlatıldıktan sonra biraz daha sağlıklı bir ses elde edilene kadar yay çektirilir. Ardından; pizzicato (parmakla çalım) olarak sol majör, re majör ya da la majör için sol el alıştırılır. Bu pizzicato gam çalışması sürecinde çalışmayı kolaylaştırmak için yay bırakılabilir. Her gam pizzicato olarak çalışıldıktan sonra yay ile bu çalışmalar denenir. Öğrenciye nota ile bunlar öğretilirken sürecin kolaylaştırılması ve daha çabuk kavranabilmesi için notanın yanında şöyle bir çizim de kullanılabilir (bkz. Şekil 1 ve 2).

[5] 0 1 23: parmak numaralarını ifade etmek ile birlikte, parmakların birbirlerine göre yerleşimlerini de belirtir; bitişik yazılan rakamlar (23) küçük ikili aralığı, bitişik basılması gereken parmakları belirtir, aralıklı yazılmış olan rakamlar (0 1 2) ise büyük ikili, aralarında boşluk bırakılarak basılması gereken parmakları belirtir.



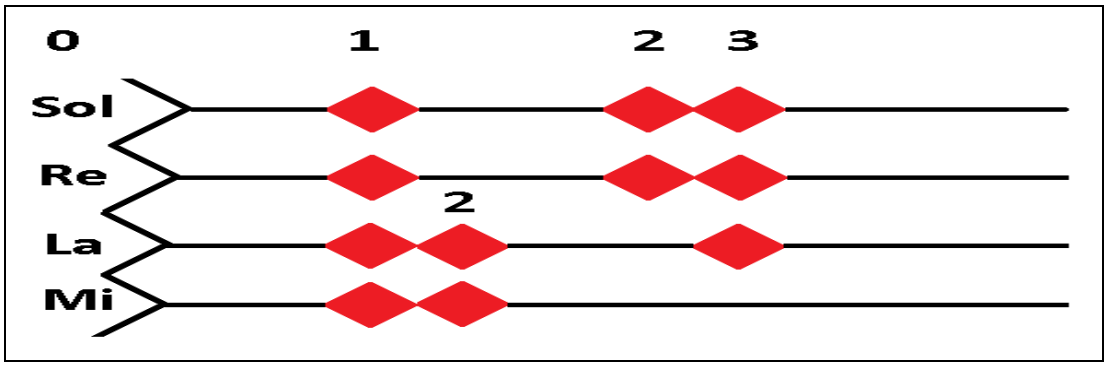
Şekil 1: sol majör dizisi ve parmak numaraları.



Şekil 2 : Sol majör, re majör ve la majörde kullanılan parmak yerleri ve numaralarını gösterir

Notanın yanında ek olarak bu şekilde yapılacak bir açıklama, öğrencinin algılamasını da kolaylaştıracaktır; görsel olarak da öğrenciden istenenler desteklenmiş olur. Öğretmenin şekildeki yerleri göstererek sırasıyla sol ve re tellerinde 0, 1, 2, 3 - 0, 1, 2, 3 ve dönüşünde 3, 2, 1, 0 – 3, 2, 1, 0 çal demesi öğrencinin sol majör çalması anlamına gelir. Böylece öğrenci hangi telde hangi parmağın ne olduğuna hangi parmağın yerinin ne olduğu gibi ilk ders için kafa karıştırabilecek unsurlardan bir nebze kurtulur ve daha açık bir şekilde anlamlandırabileceği; yakınlık uzaklık ilişkisi ve rakamlarla süreci, görsel olarak ilişkilendirebilir. Bu da yaya ve sese odaklanmasını sağlayacağı için başarı süresini kısaltır. Sol majörü öğrettikten sonra öğrenciye bunu re telinden başlayarak, orta iki telde; re ve la tellerinde çalması istenir ve böylece re majör öğretilir. Ardından la ve mi telinde bunu uygulaması istenir ve la majör dizisi de ilk adımda öğretilmiş olur.

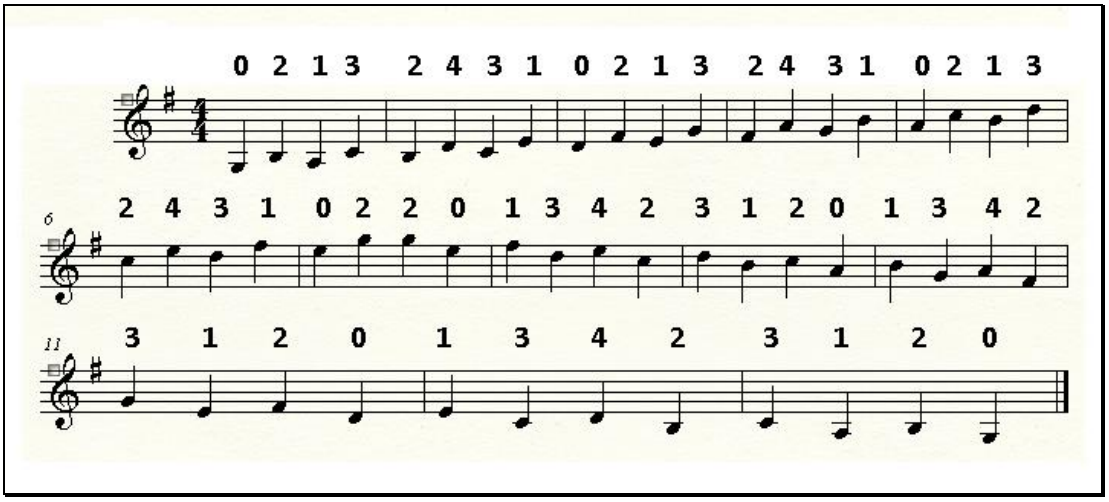
Bir sonraki adımda sol majör iki oktav gam öğretilir. Bu gam ilk ödevlerde olduğu gibi notanın yanında parmak yerlerini gösteren şekil ile de desteklenir (bkz. Şekil 3)



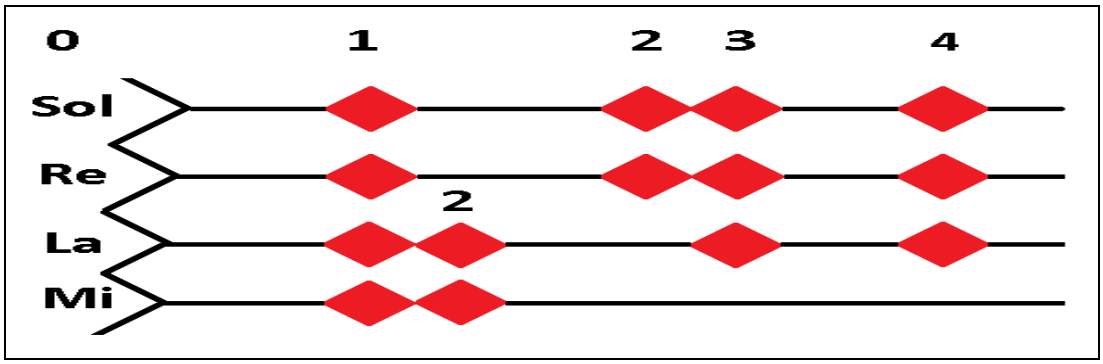
Şekil 3 : iki oktav sol majör gamında kullanılan parmak yerlerini gösterir.

Daha önceki adımda öğretilen çalışmalardan farklı olarak sadece la ve mi tellerinde 2. parmağın 1. parmağa bitişik olarak çalınması istendiği öğrenciye şekil üzerinde gösterilerek anlatılır. Detaşe olarak yapılan bu çalışmalar sonrasında eğer öğrenci yay kullanımına alışmaya başlamış ise tam yay, 2 bağlı ve 4 bağlı olarak bu gam çalışılır.

Bir sonraki adımda öğrencinin daha önce çalışmış olduğu alıştırmalar kontrol edilir ve 4. parmak sol majör gamının dönüşünde kullanılacak şekilde öğretilir. 4. parmağın yeri notanın yanında ek açıklama olarak verilen şekil ile de desteklenir (bkz. Şekil 5). Bu şekilde gam tekrardan çalışılır ve o derste 4. parmağın yeri de öğretilir. 4. parmağın aktif olarak kullanıldığı sol majör üçerli çalışılır. (bkz. Şekil 4 ve 5).

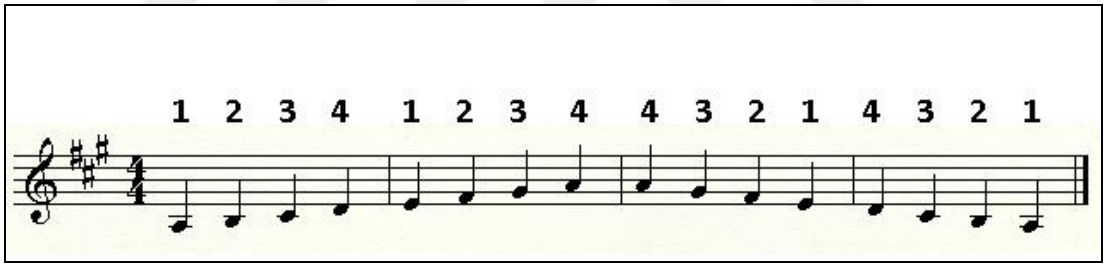


Şekil 4: iki oktav sol majör üçerli gamı ve parmak numaraları.

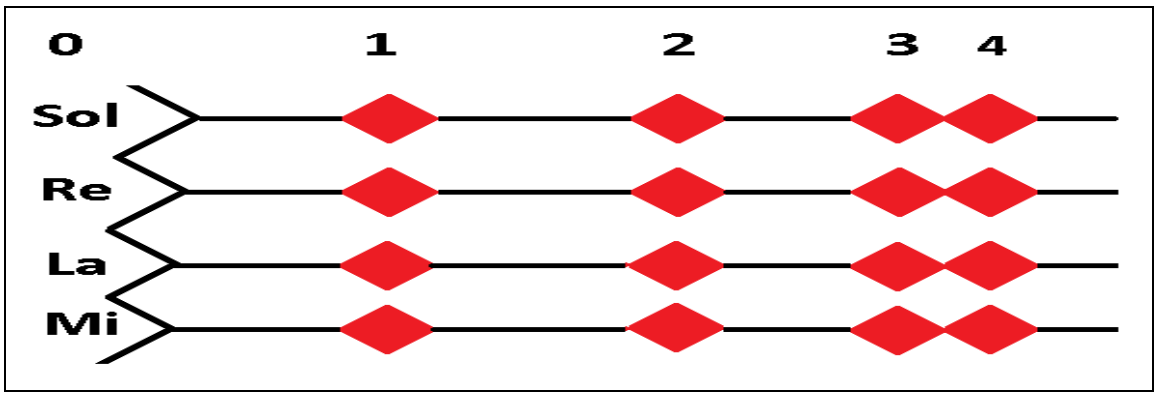


Şekil 5: iki oktav sol majör gamında ve üçerlisinde kullanılan parmak yerlerini ve numaralarını gösterir

Son adım olarak öğrenciye şuana kadar uygulatılan tüm çalışmalar kontrol edilir ve pekiştirilir. Ödev olarak; la majör, mi majör ve si majör gamları çalıştırılır, bu gamlar detaşe, tüm yay, ayrı ayrı, iki bağlı, dört bağlı ve sekiz bağlı olarak çalıştırılıp, pekiştirilir. Notanın yanında, yeni parmak yerlerini ve numaralarını gösteren şekil ile de öğretilecekler desteklenir (bkz. Şekil 6 ve 7).



Şekil 6 : la majör ve parmak numaralarını gösterir



Şekil 7 : la majör , mi majör ve si majör parmak yerleri ve numaralarını gösterir

Buraya kadar anlattığımız adımların sonunda, öğrenciye diğer konumları

tanıtmak ve öğretmek amacıyla tümdengelim bir şekilde konum öğretimine başlanabilir.

4.2.2 Tümdengelim Konum Öğretim Modeli

Tümdengelim konum öğretim modelinde; konumların birbirlerinden ayrı bir şekilde pratik edilmemesi, öğrenciye uygulatılacak olan alıştırmaların, aktarıma uygun bir şekilde hazırlanarak ardışık bir biçimde diğer konumlarda da pratik edilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca basitten karmaşığa ilkesi bu modelde de benimsenmiştir. Bir önceki başlık altında değindiğimiz; başlangıç aşamasında ilk olarak öğretmeye çalıştığımız "0 1 23" şeklinde de yazdığımız, komşu telde paralellik gösteren majör gam yapısı parmak yerlerinin paralellik göstermesi itibari ile başlangıç için seçilmiş basit bir yapıdır. Buradan hareket ile parmak yerleşimlerinin paralellik gösterdiği ve bu paralelliği koruyarak diğer konumlara, dolayısıyla diğer tonlara aktarıma imkan veren, en basit anlam bütünlüğe sahip olan diğer yapılar; sol ve re tellerinde, dördüncü parmağın gamın iniş ve çıkışında aktif olarak kullanılacağı la majör, re-la tellerinde: mi majör, la-mi tellerinde ise si majör gamlarıdır. Bu gamları "1 2 34" şeklinde yazabilmek de mümkündür. Modelin basitten karmaşığa ilkesini benimsediğinden, bu bölümün başlangıcında bahsedilmişti; alıştırmaların uygulanacağı birbirine komşu olan tellerdeki parmak yerleri, başlangıçta paralellik göstermesi itibari ile basittir, ilerleyen alıştırmalarda bu paralellik bozularak alıştırmaların seviyesi zorlaştırılır. Bu modelde konumların yükselmesiyle zorluk seviyesinin artacağı şeklinde bir düşünce mevcut değildir. Basit olan; alıştırmanın yapılacağı tellerdeki, parmak yerlerinin paralellik gösterdiği alıştırmalardır. Karmaşık olan ise; alıştırmanın yapılacağı tellerdeki parmak yerlerinin paralellik göstermemesidir.

Tuş tahtasının üzerinde perdeler ve konumları gösteren sınırlar bulunmamaktadır. Bizim önerdiğimiz tümdengelim yöntemi, alışılagelmiş haliyle konum kavramını kullanmayacaktır. Oluşturuluş mantığı oldukça yalındır; pratik edilmesi düşünülen her alıştırma tuş tahtasının her yerinde uygulanabilecek bir şekilde, aktarıma uygun yapılar halinde uygulatılarak, tuş tahtasının bütünlüğünü bozmayacak, bütüncül anlayış ile sol el hakimiyetinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

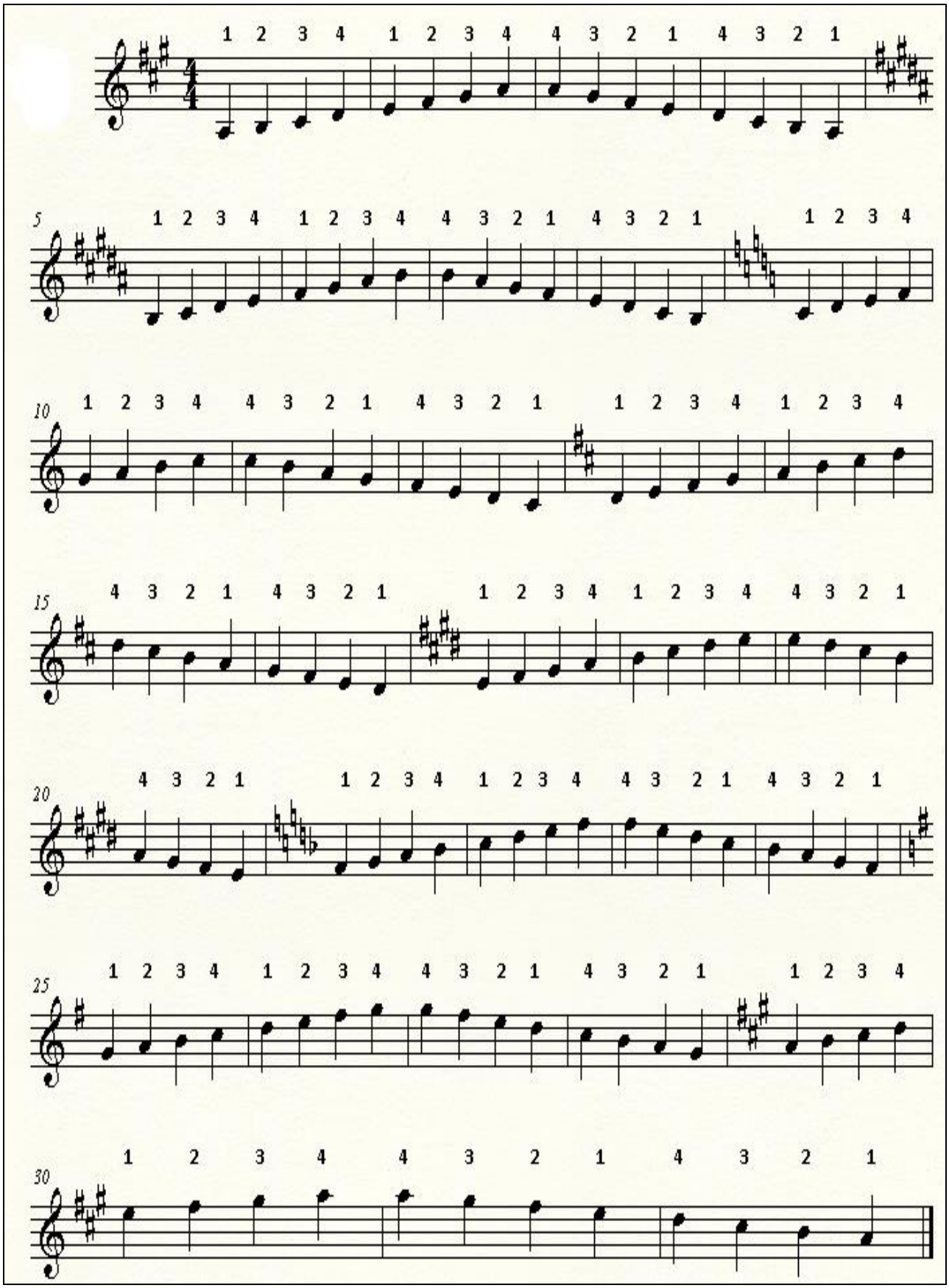
Şu anki haliyle bile mevcut konum kavramının açıklamakta zorlanacağı çalım teknikleri mevcuttur. Örneğin; Paganini Caprice No.24'teki 6. Varyasyonda çift sesler ile 10lu aralıkların bulunduğu yerler vardır. Bu kısım la ve do diyez sesleri ile başlar, la teli 0 olarak alınır do diyez ise; üçüncü parmak ile üçüncü konumda çalınabilir ve bu üçüncü konum olarak değerlendirilebilir. Ancak bu gidişatın ikinci 10lu aralığında işler biraz karmaşıklaşır, çünkü birinci parmak la telinde birinci konumda si ye basarken 4. Parmak; mi telinde, üçüncü komumda re ye basmaktadır. Bu durumda birinci parmağımız birinci konum 4. Parmağımız ise 3. konum çalmaktadır. Bütüncül olarak düşünür isek çalınan konuma ikinci konum da diyebiliriz; yapay olarak her iki parmak da konum değiştirmiştir. Ancak problem; bu çift sesi ikinci konum olarak düşündüğümüzde, çaldığımız seslerden hiç birisinin ikinci konumda bulunmamasıdır. Paganini zor olarak bilinir, belki de zor olarak bilinmesinin sebebi öğrencilerin bu mantık ile yetiştirilmesidir. Bizim önereceğimiz model, konum kavramını alışılmış hali ile kullanmaz çünkü bizim için sadece hangi sesin hangi telde, hangi parmak ile çalınacağı önemlidir. Model, öğrencilerin sadece hangi sesin hangi parmak ile hangi telde çalınacağının düşünülmesini alıştırmayı hedeflediği için, öğrencilerin deşifre yapılan eser "çok zor" olarak kültleşmiş olsa bile kendilerine ket vurmamalarını da hedeflenmiştir.

4.2.3 Alıştırmalar

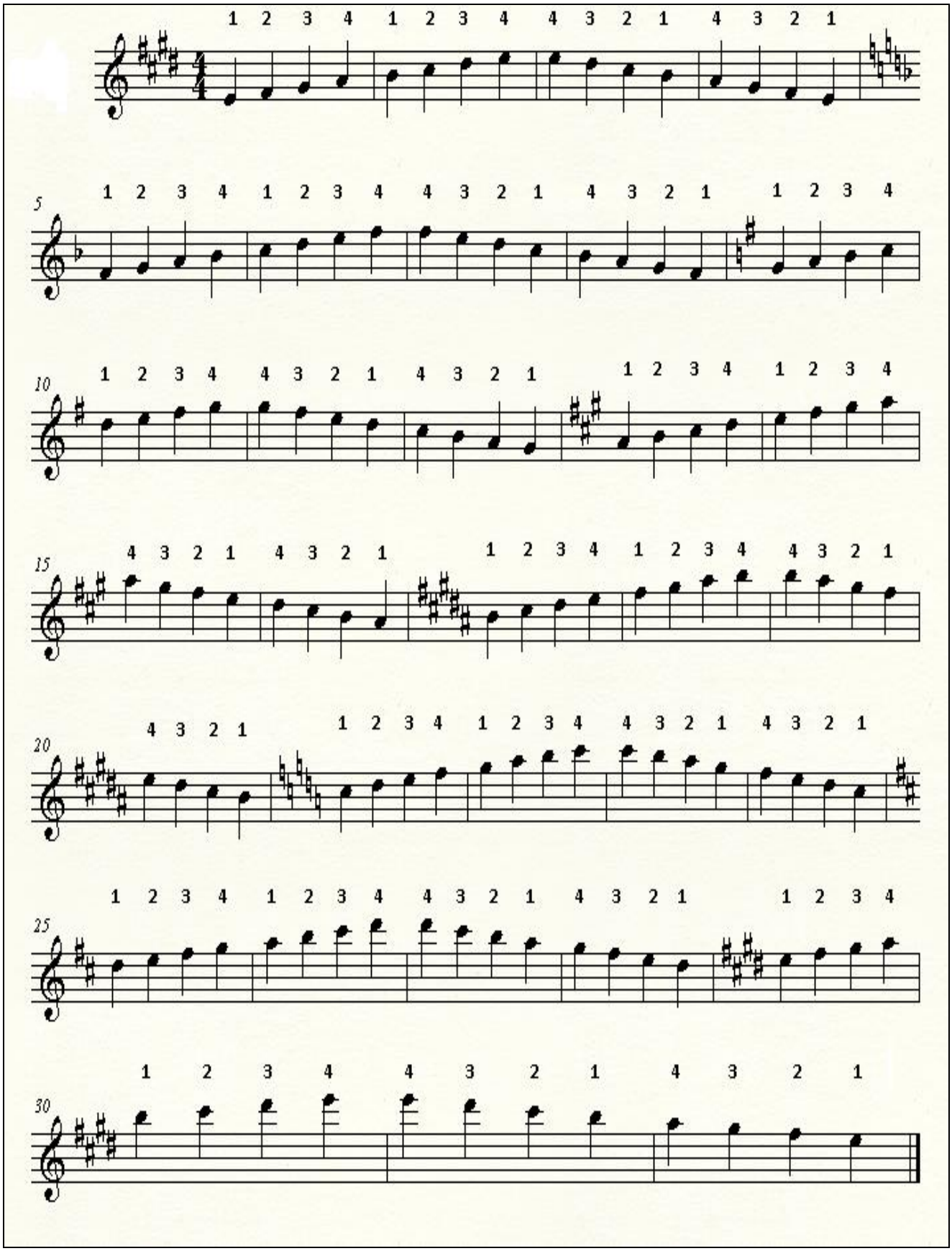
Bir önceki bölümde; tümdengelim konum öğretim modelinin basitten, karmaşığa ilkesini benimsediğinden bahsetmiştik. Alıştırmaların uygulanacağı komşu tellerde, parmak yerlerinin paralellik göstermesi itibari ile en basit anlam bütünlüğüne sahip alıştırmanın majör gam yapısı olduğuna da bir önceki bölümde değinilmişti. Buradan hareket ile; sol ve re tellerinde alıştırmalara başlayacak isek; la majör gamı, bu tellerde yapılacak alıştırmalar için çekirdek vazifesi görür. Başka bir deyiş ile: başlangıç noktasında yapılacak tüm alıştırmaların, la majörün ya da majör gam yapısının aktarıma uğramış kopyaları olarak düşünmekte fayda vardır. Bu şekilde düşünülmesinin sebebi; model, kendisini tekrar eden parmak numaralarını devamlı bir şekilde kullanacak fakat her tekrarda, alıştırmalar bir konum ileriye taşınacaktır. Örneğin: Sol ve re tellerinde; La majör: 1 2 34 , 1 2 34 43 2 1 ,43 2

1 şeklinde çalınacak, aynı parmak numaraları bir konum ileriden tekrar edilecek, konum olarak düşünmez isek; sadece başlangıç noktamız yarım ya da tam ses tizleşecek. Bu durumda parmak numaraları bulunduğu haliyle kalıp, (1 2 34 1 2 34 43 2 1 43 2 1) çalınan gam değişecektir, Örneğin si bemol majör ya da si majör.

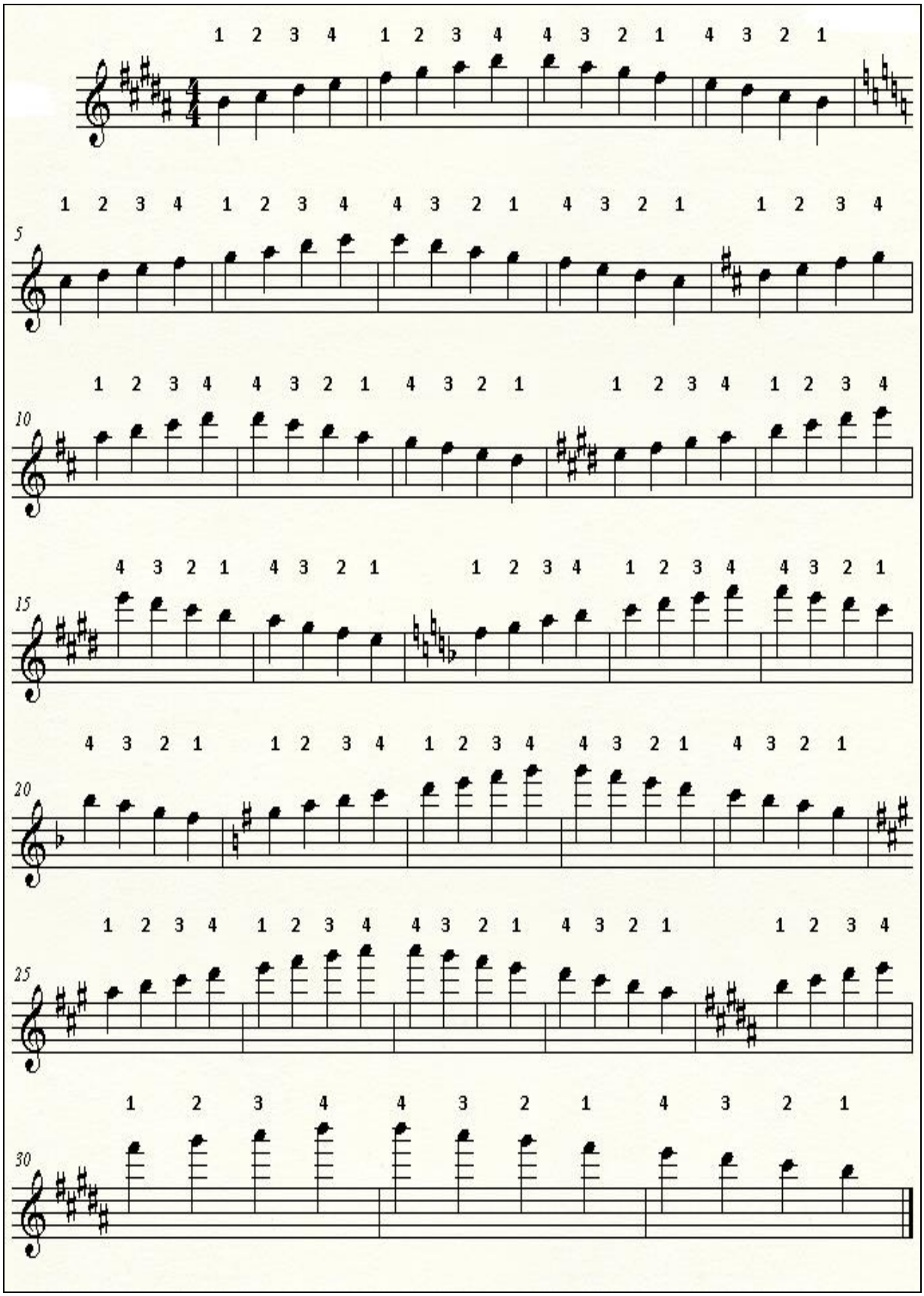
Pratik edilecek alıştırmaların bu şekilde uygulanmasının faydası şudur: La majör üç tane diyez alan bir tondur fakat öğrenci kaç diyez aldığı ile değil parmak yerleri ile pratiğe dönük bir şekilde öğrenecektir. Alışılagelmiş alıştırmaların dördüncü ölçüsünde hiçbir zaman beş diyez, dokuzuncu ölçüsünde tamamen doğal seslerin kullanıldığı durumlar ile karşılaşmazsınız. Karşılaştığımız durumlarda ise bu tamamen kafa karışıklığına neden olabilir. Tümdengelim konum öğretiminde ise bu durumla, tamamen anlattığımız haliyle karşılaşacağız. Öğrenci sadece parmak yerlerine odaklı, pratiğe dönük bir edim ile alıştırmalarını sürdüreceğinden dolayı çalınacak bütün majör gamlara aynı göz ile bakacaktır; la majör ve do diyez majör gamları arasında sadece başlangıç noktası farklıdır çünkü öğrenci her defasında : "1 2 34, 1 2 34 43 2 1, 43 2 1 " şeklinde bir parmak numara dizisini tekrar edecektir. Bkz. Şekil 8,9,10



Şekil 8 : sol - re tellerinde yapılacak olan çalışmalara örnektir.

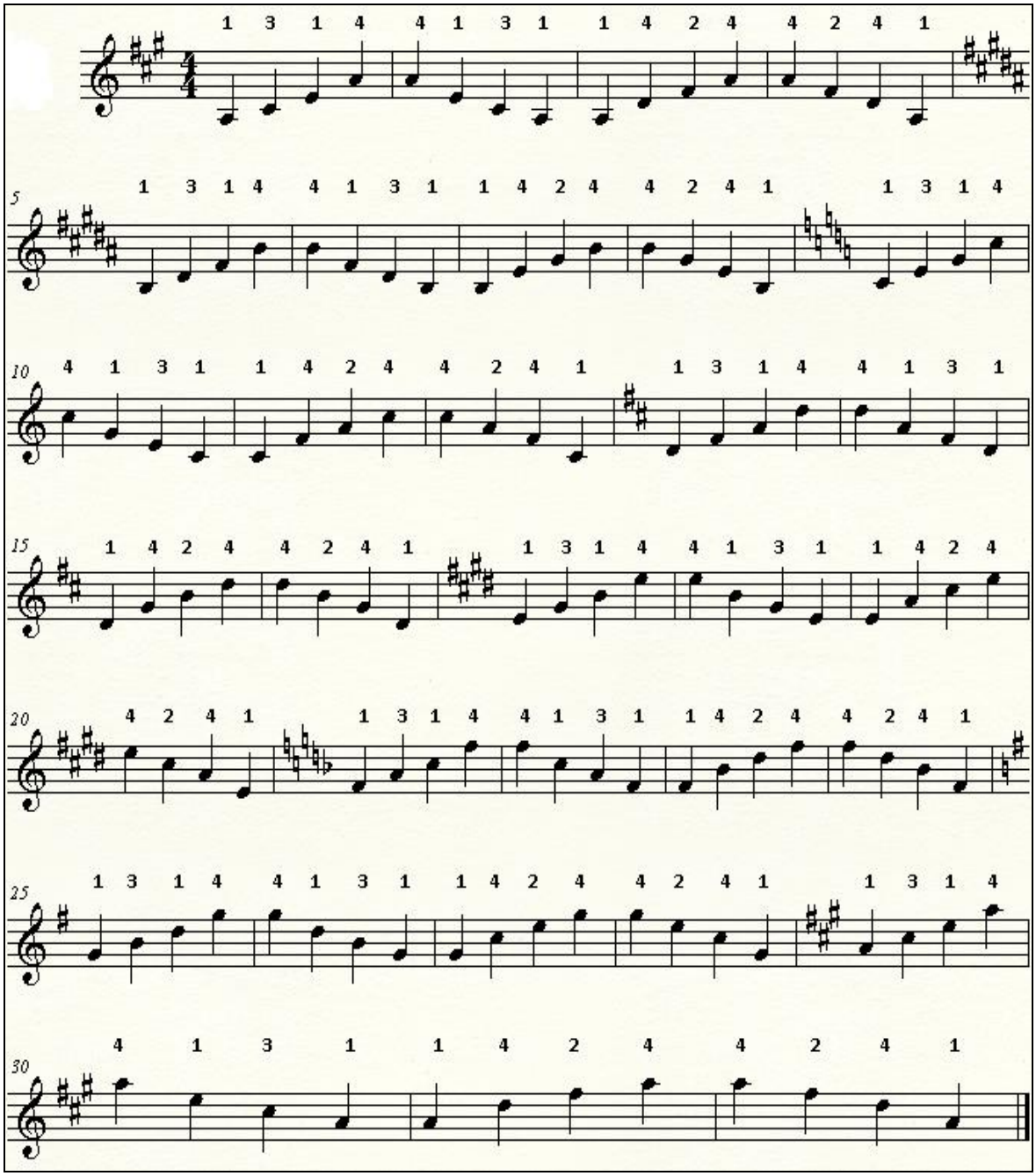


Şekil 9: re - la tellerinde yapılacak olan çalışmalara örnektir.

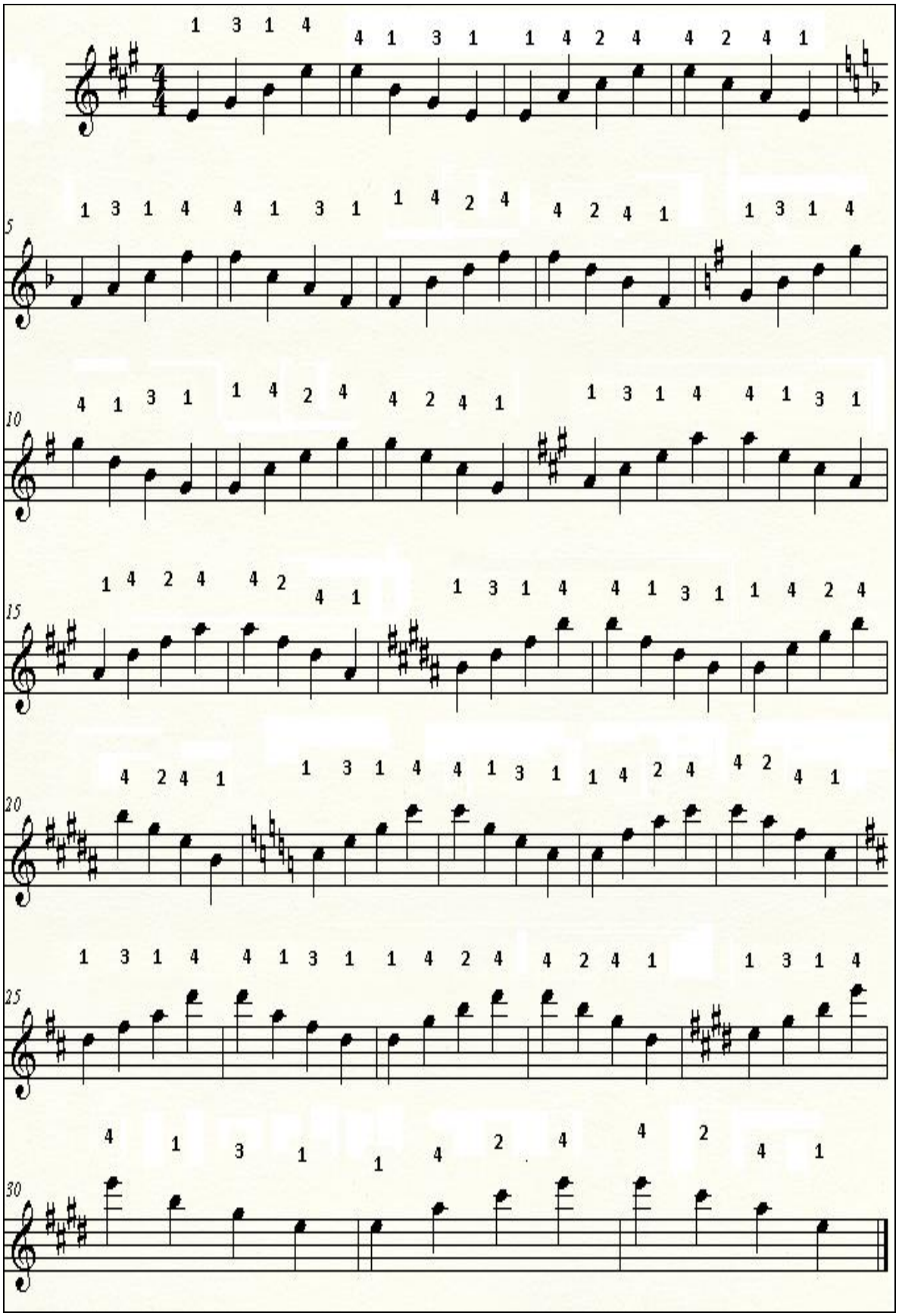


Şekil 10: la - mi tellerinde yapılacak olan çalışmalara örnektir.

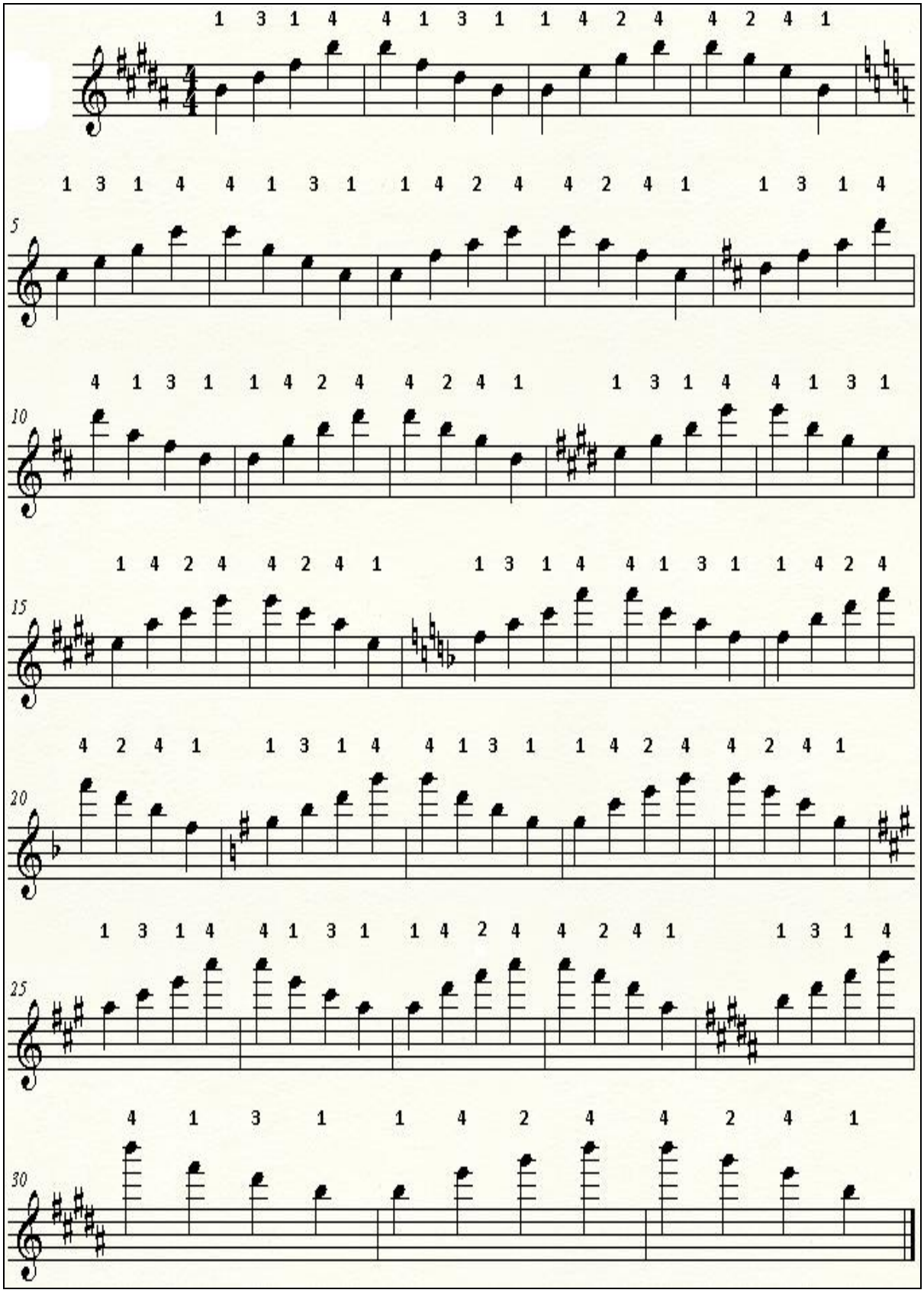
Buraya kadar yazmış olduğumuz tek oktavlık gam çalışmaları tamamlandıktan sonra, parmak yerlerinin değişmeyeceği, 1 2 34 , 1 2 34 parmak yerleşim yapısını koruyarak, arpej çalışmalarının yapılması mümkündür. Parmakların yerlerini koruyarak farklı şeyler çalmak öğrencinin sol elinin tuş tahtası üzerindeki hakimiyetinin artması sağlanabilir. Bunun için yerleşimi bozmadan: 1 3, 1 4 41, 31 ve 1 4, 2 4 4 2 ,4 1 şeklinde arpejler çalınabilir. Bkz. Şekil 11,12,13.



Şekil 11 : Sol ve re tellerinde yapılacak olan arpej çalışmalarına örnektir.

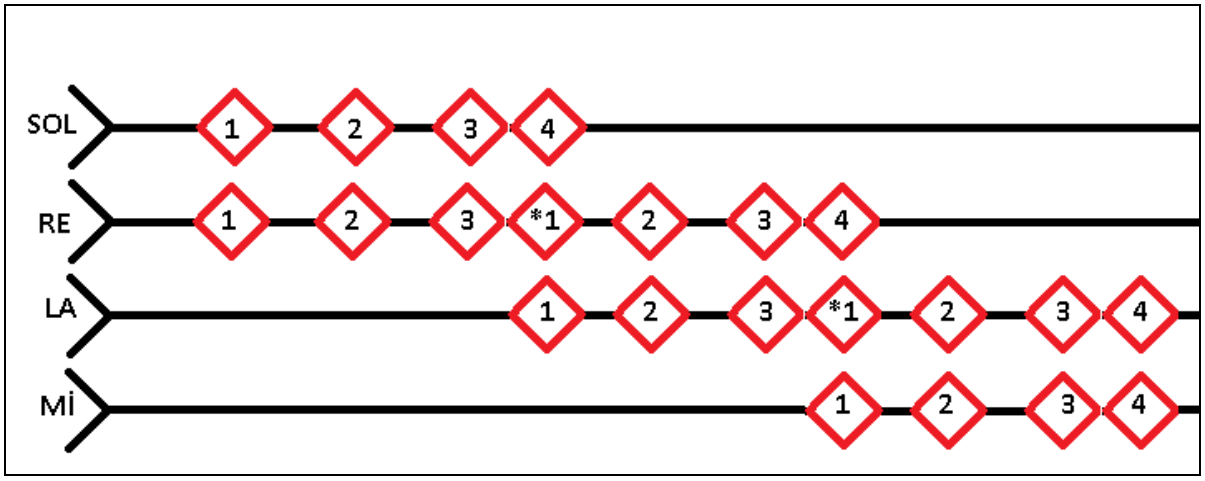


Şekil 12: Re ve la tellerinde yapılacak olan arpej çalışmalarına örnektir

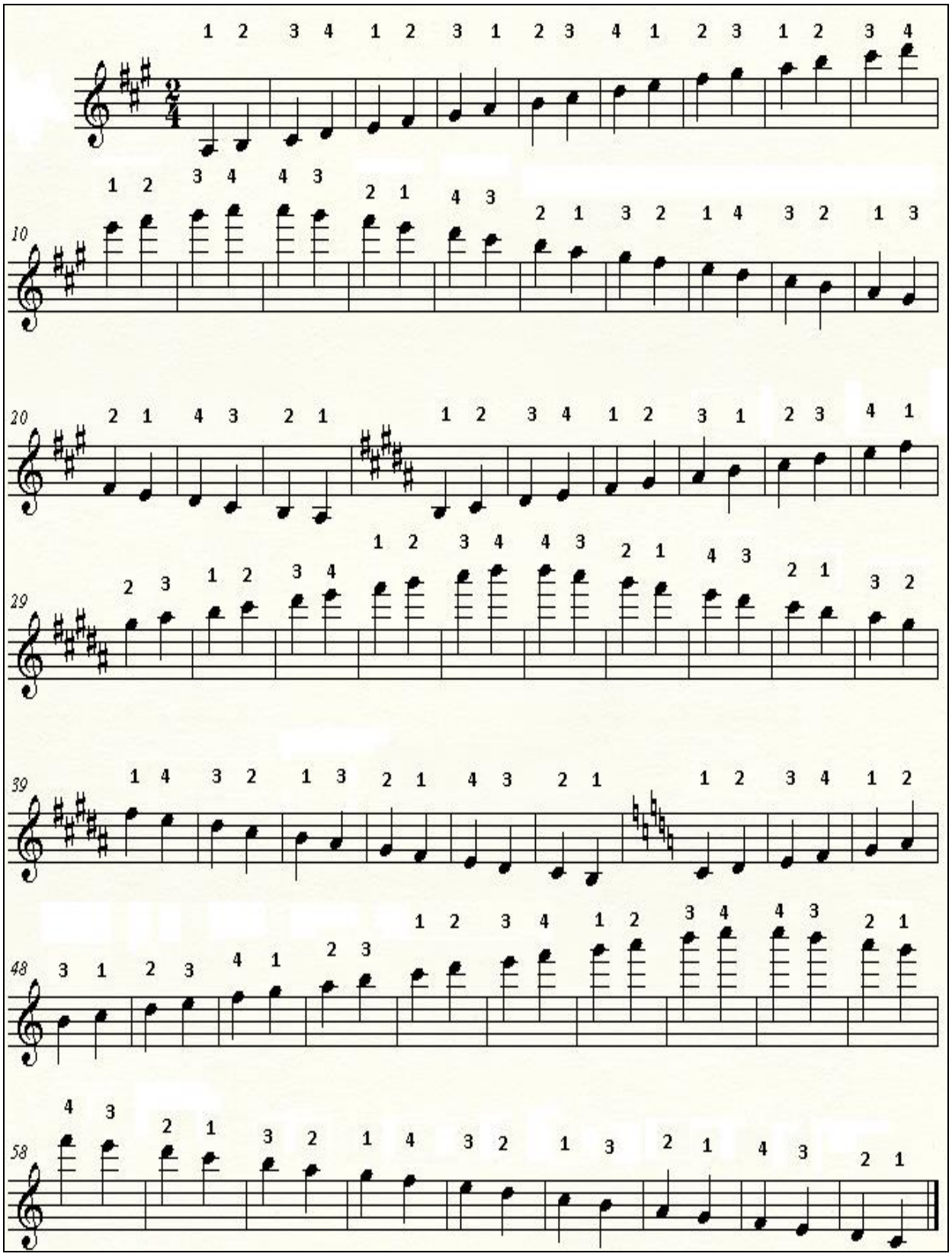


Şekil 13 : la ve mi tellerinde yapılacak olan arpej çalışmalarına örnektir.

Tek oktavlık gam ve arpej çalışmalarından sonra sol telinden başlayıp, mi telinde sona erecek olan; üç oktav majör gam çalışmaları yapılabilir. Bu şekilde bir sıra izlenmesinin sebebi: bu yapılacak olan üç oktavlık gam çalışmalarında da "1 2 34,1 2 34" yerleşiminin değişmeyecek sadece konum geçişlerinde dördüncü parmak ile çalınan son notaya birinci parmak ile konum geçişinin yapılmasından kaynaklanmaktadır. Yapılacak olan bu alıştırma öğrenciye olabildiğince yalın bir şekilde açıklanmalıdır. Örneğin: la majör çalınıyor ise "re teline geldiğinde la basmak için birinci parmağın ile dördüncü konuma geç ya da la telinde la çalmak için birinci parmağın ile yedinci konuma geç" gibi ifadeler yerine, bu süreç; "1 2 34 1 2 34 çalmıştık, son dördüncü parmağınla bastığın sesi birinci parmağınla bas" şeklinde de basitçe açıklanabilir. Bu süreç öğrenciye bir çizim yapılarak ta anlatılabilir, bu durum; rakamlar ve yakınlık uzaklık ilişkisini kapsayacağından dolayı, konunun anlaşılmasını kolaylaştırır. Bkz. Şekil 14. Tümden gelim yaklaşımının alışılagelmiş hali ile konum kavramını kullanmamasının sebeplerinden biri de: sürecin, öğrenciye bu kavramı kullanmadan daha basit bir şekilde aktarılabilecek olmasıdır. Biz: la majör, si majör ve do majör gamlarını örneklendirdik, bu parmak numaralarını koruyarak bu gamları çeşitlendirmek ve daha fazla üç oktav gam çalışmalarının yapılabilmesi de mümkündür. Yazdığımız parmak numaraları ile bu üç oktav gamlar da tek oktavlık gamlar gibi: aktarıma uygun bir hale getirilmiştir; sadece başlangıç noktası değiştirilerek diğer üç oktav majör gamları çalmak ta bu şekilde mümkündür. Bkz. Şekil 15.

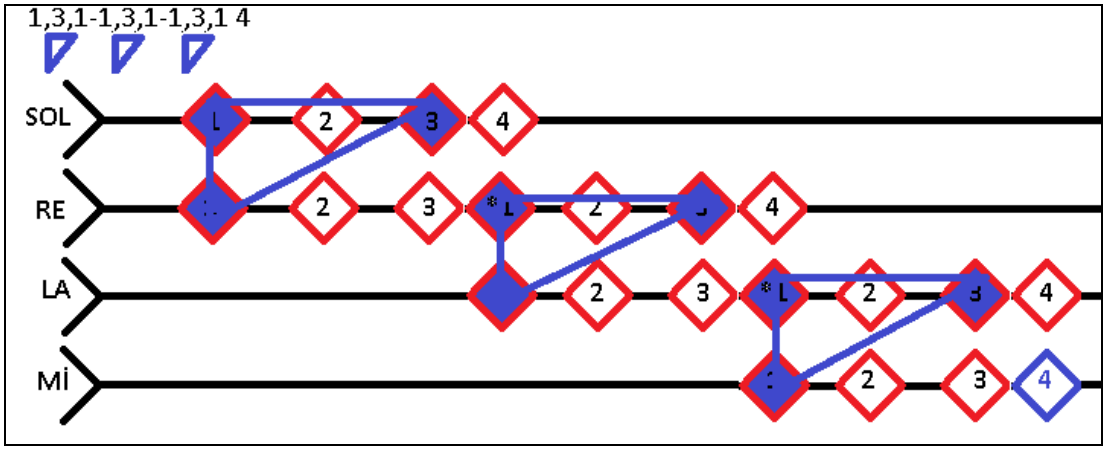


Şekil 14: Üç oktav gam çalışmalarındaki parmak yerlerini ifade eder.

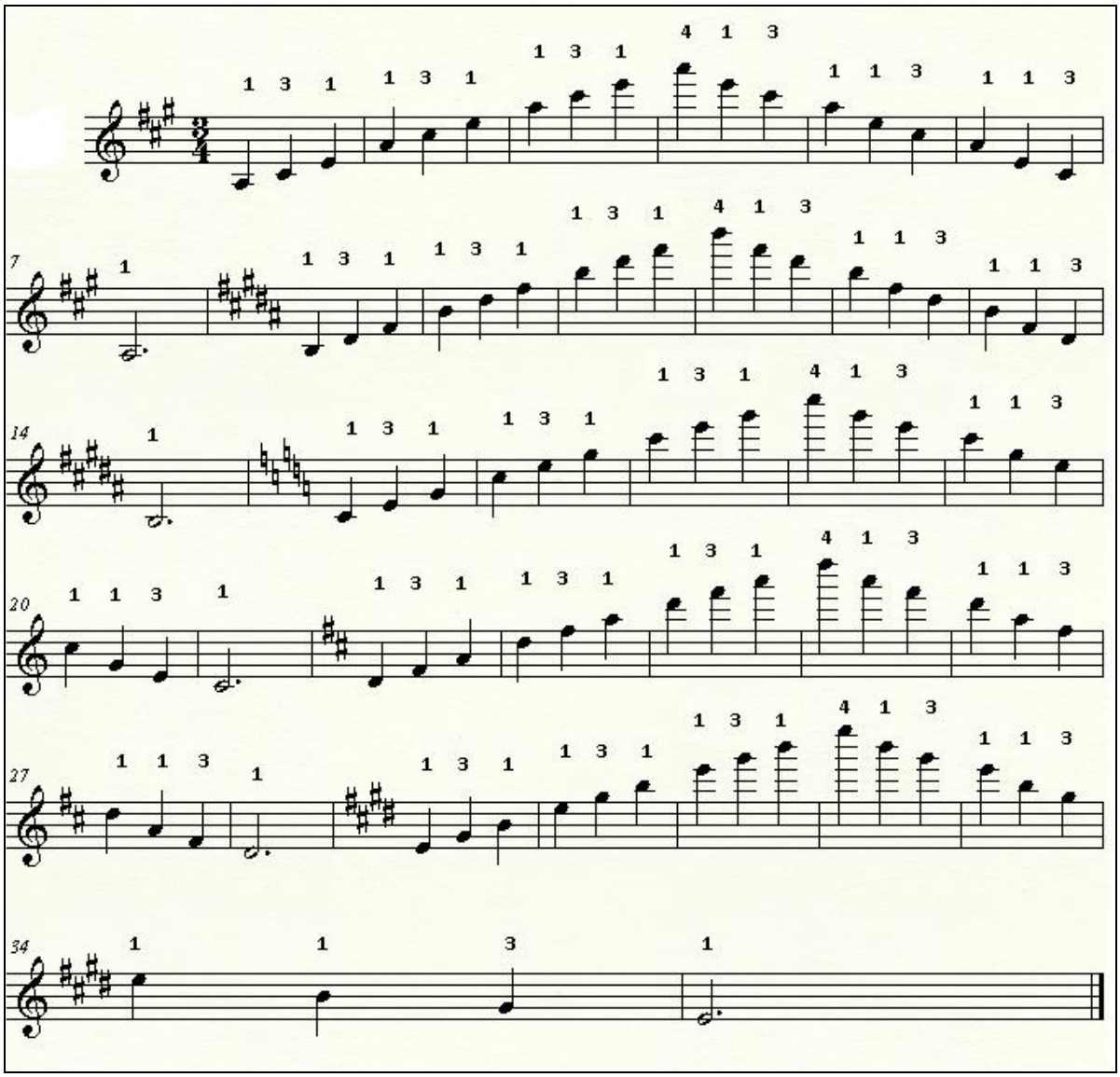


Şekil 15 : yapılacak olan üç oktav gam çalışmalarına örnektir

Üç oktavlık majör gam çalışmalarından sonra benzer bir yapı, üç oktavlık arpej çalışmaları için de düşünülüp arpej çalışmalarına başlanılabilir. Bkz. Şekil: 17. Süreci incelediğimizde tek oktavlık gam çalışmasında; gamın dördüncü parmağı ile basılan son sesin, bir üst oktavda, parmak dizilimini bozmadan çalınabilmesi için birinci parmakla konum değişimi gerekmektedir. İlk konum değişimi; birinci konumdan dördüncü konuma, ikinci konum değişimi ise; dördüncü konumdan yedinci konuma olmalıdır. Üç oktavlık çalışmalarda konum kavramını kullanmadan bu geçişlerin açıklaması çok daha basittir: "ana sesleri çalınacak son oktava kadar birinci parmakla çalınız". La majör çalınıyor ise; la sesleri hep birinci parmak ile çalınır, çalınacak olan gam ya da arpejde son oktavda ana ses dördüncü parmak alınarak, gamın ya da arpejin inişine başlanır. Buradan hareket ile daha önce yazmış olduğumuz tek oktavlık arpej çalışmalarına göz atalım. Birinci arpej yapısı: 1 3 , 1 4 parmak numaralarını kullanmaktadır.(la:1,do#:3,mi:1,la:4) Ana sesin son oktava değin birinci parmakla çalım durumunda ise kendisini tekrar edecek olan 1 3 1 yapısı son oktava değin sürecek, öğrenci sadece 1 -3 -1 gibi basit bir parmak numarası düşüneceği için süreç oldukça basit bir şekilde öğretilebilir. Bu durum; öğrenciye şekil ile desteklenerek de anlatılabilir.



Şekil 16: üç oktavlık arpejlerde uygulanacak parmak yerlerine örnektir.



Şekil 17: üç oktavlık arpej çalışmalarına örnektir

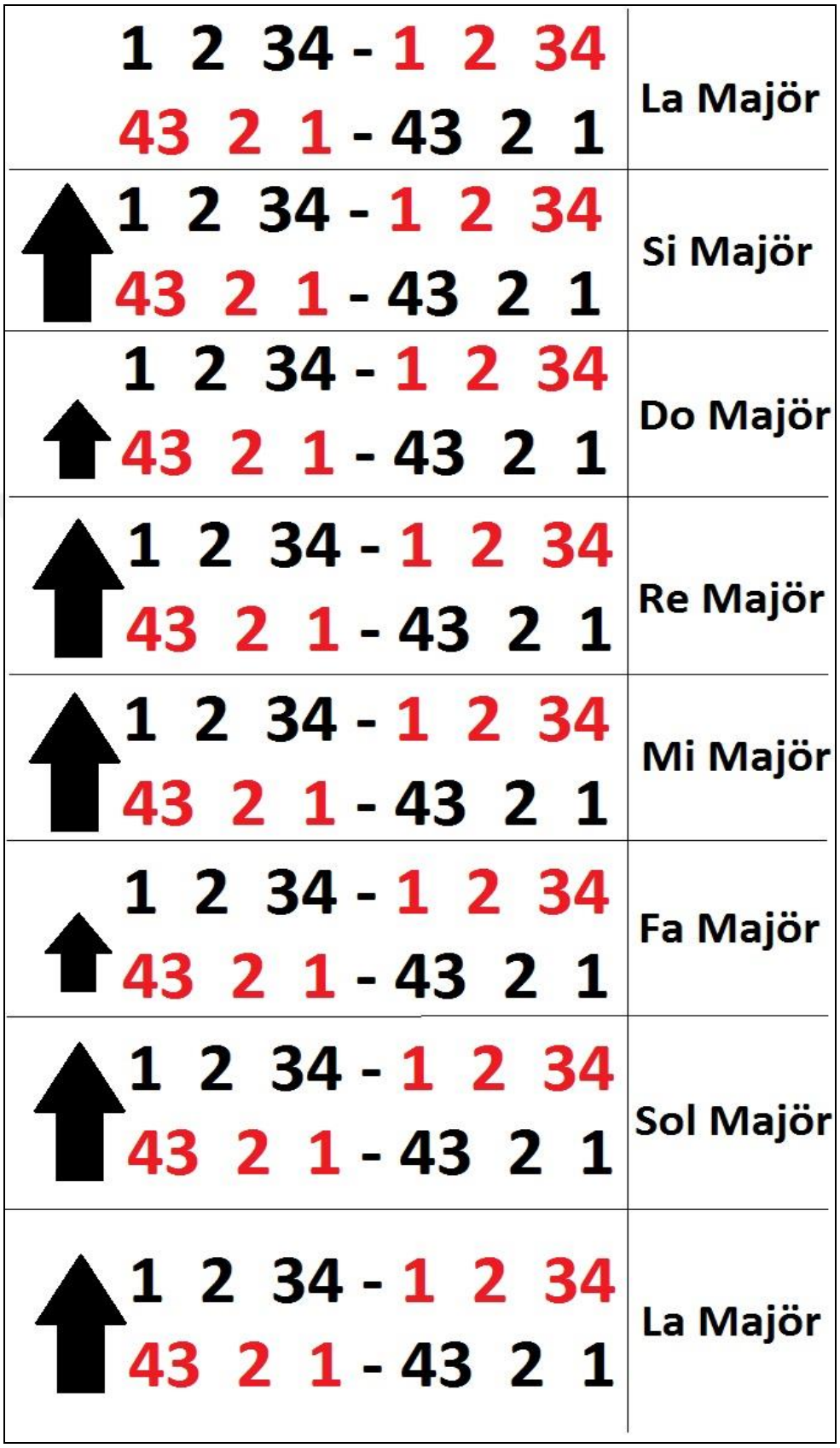
Çalınacak olan gamların ya da arpejlerin ana seslerinin son oktava kadar birinci parmakla çalınması kuralı korunarak 1-3-1 yapısı gibi başka arpejlerin çalınması da mümkündür. Örneğin: parmak yerlerini koruyarak 1-4-2 şeklinde de bazı arpejler çalınabileceği gibi 1-3-1 yapısına gamın yedinci sesi 3 olacak şekilde eklenerek: 1,3-1,3 şeklinde yedili arpejlerin de çalımı mümkündür.

> "Öğrencinin zor ve karmaşık yapılarla baş edebilmesi için yüksek bir yeterlik duygusuna sahip olması gereklidir. Bu da başarabileceğine inanması ile mümkün olabilir. İzlenen yol ve yöntem çocuğun doğasına ve algılama kapasitesine uygun olursa, yeterlik duygusu da olumlu yönde gelişir"(Yıldırım 2009: 45).

Bu açıdan bakıldığında modelin temel gidişatı sadece gamlar ve arpejler ile başlaması bir avantaj olarak değerlendirilebilir. Eğer öğrenciler notayı, keman ile birlikte ilk defa öğreniyorlarsa bu iki sürecin birlikte işlemesi çocuğu zorlayabilir, ilerlemesini yavaşlatıp yeterlilik duygusunu zedeleyerek başarısını engelleyebilir ya da düşürebilir.

> "Notaların dizek üzerinde yazıldıkları yer, hem nota adlarının hem de notaların yüksekliklerinin (frekanslarının) belirlenmesini sağlar. Ancak dizekteki hangi aralığa ya da çizgiye yazılmış olduğunu ilk anda seçebilmek ve hızlı bir şekilde nota okumak müzik çalışmalarına yeni başlayan bir öğrenci için en zor konulardan biridir. Özellikle çocukların algılamadaki güçlükleri göz önüne alınırsa bu durum onlar için çok büyük bir sıkıntı yaratmaktadır" (Yıldırım, 2009: 238).

Yıldırım'ın bahsettiği; notaları ilk anda seçebilmek ve okuyabilmek konusunun zor oluşu sadece müzik çalışmalarına yeni başlayan öğrencileri değil yüksek konumları öğrenmeye başlayan öğrenciler için de geçerli bir durum olarak düşünülebilir ve bu durum Mücahit Cebecioğlu'nun "*... Yedinci konuma çıkmak, aya çıkmaktan daha zordu. Uzaylıların antenleri gibiydi o beş çizgili altı çizgili notalar, öğrencilerimde de aynı şekildeydi"* sözlerini kısmen açıklayabilir. Bu noktada modelde şu ana kadar yazdığımız tüm alıştırmalar nota ile yazılmadan da uygulanabilir. Örneğin; Sol teli: Siyah , Re Teli : Kırmızı… her rakamın rengi bulunduğu tel renginde olacağından dolayı hangi parmağın hangi tele basıp çalınacağı rahatlıkla anlaşılabilir. Ayrıca rakamların yakınlık ve uzaklık ilişkileri bizlere yardımcı olmaktaydı öyleyse yazılacak olan: "1 2 34 - 1 2 34" çıkıcı la majörü ifade edecektir. Bu yöntem, öğrenciyi nota gibi daha önce tanımadığı bir yazım dilindense daha önce bildiği renkler, rakamlar ve yakınlık – uzaklık ilişkisi gibi; kolaylıkla anlayıp, anlamlandırabileceği bir şekilde sürecin işlenmesine olanak tanır. Örneğin; Şekil 8'de yer alan sol ve re tellerinde çalınacak olan gamları nota kullanmadan yazmak ve uygulatmak mümkündür; "1 2 34 - 1 2 34" şeklinde rakamlar yazılır ve ok işaretlerinin boyutu farklılaştırılarak geçilecek olan konumun yarım ve ya tam aralıktan oluşan bir geçiş olacağı belirtilebilir; bkz. Şekil 18.



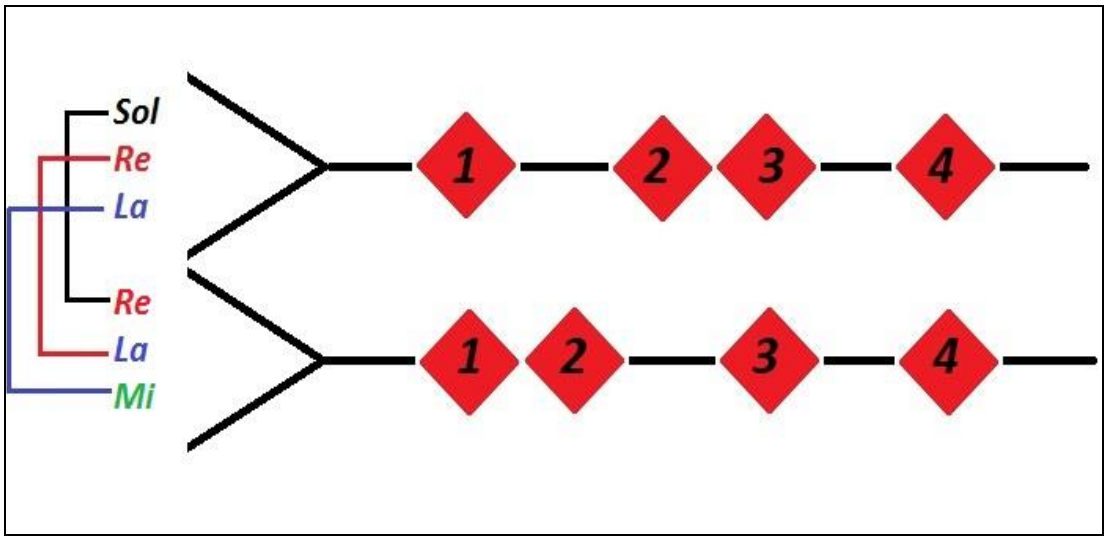
Şekil 18 : Sol ve re tellerinde çalınacak olan tek oktav gamların notasız yazımına örnektir

Modelin, gam ve arpej yapılarını temel olarak ilerlemesi ve notasız olarak da öğretilebilir oluşu, Suziki müzik eğitiminin "gözden önce kulak" ilkesi ile de uygunluk gösterir.

> "Dr. Suzuki müzik eğitiminin başlangıcından itibaren kulağın gelişimini vurgulamıştır. Suzuki'nin en önemli mesajı "gözden önce kulak; nota okumadan önce ezbere çalmak" tır. Kulak eğitimi doğru yapılırsa, çocuklar güzel bir tonun ne olduğunu kavrayabilecekler ve böylece en mükemmel müzisyenler gibi çalabileceklerdir… Çocuklar nasıl yazı yazmayı öğrenmeden önce konuşmayı öğreniyorlarsa, aynı şekilde nota okumayı öğrenmeden önce çalmaya başlamalıdır. Nota eğitimi öğrencinin yaşına ve yeteneğine göre başlamalıdır. Öğretmen, çocukların müzikal duyarlılığı, çalma yeteneği ve hafızası geliştiği zaman nota eğitimine geçmelidir…. Öğrenciler eserleri ve hatta alıştırmaları ezbere çalmakla, güzel ses üretebilecek ve performansın ifadeli yönünün farkına varabileceklerdir. Suzuki'ye göre öğrencinin "ne söylendiğinden çok, nasıl söylendiği" önem kazanacaktır"(Kasap, 2005: 120).

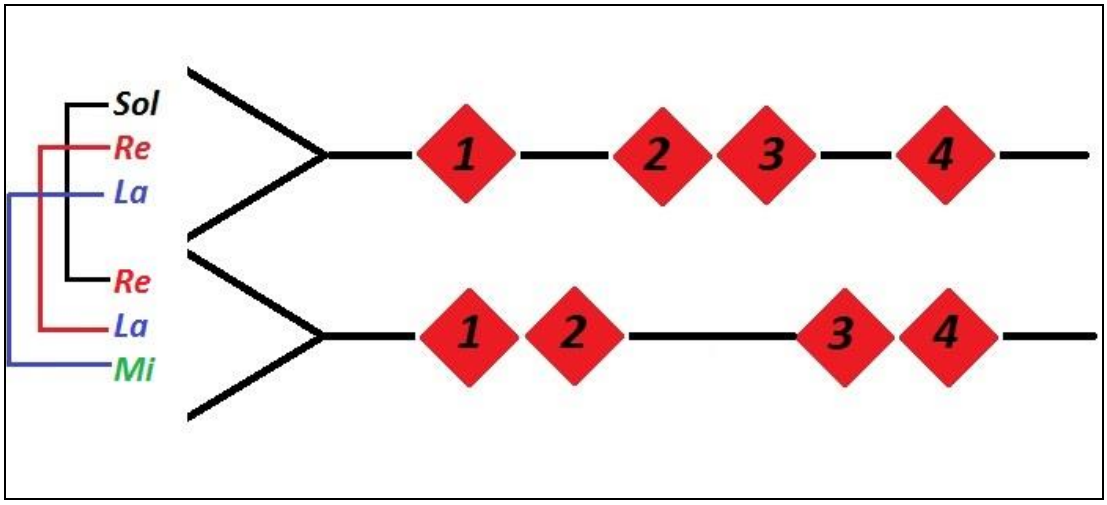
Majör gam yapısının öğrencinin kulağına ve aklına yerleşmesiyle öğrenci bu alıştırmaları ezberden çalabilir ve okuması gereken herhangi bir nota olmayacağı için sadece entonasyonuna odaklanabilir ve bu durum zihnini sadece performansı ile meşgul edeceğinden dolayı öğrenmenin daha hızlı gerçekleşmesine olanak sağlayabilir.

Şu ana kadar majör gam ve arpej yapıları üzerinden örneklediğimiz bu alıştırmalar, modelin basit alıştırmalarına örnek oluşturmuştu çünkü parmak yerleri komşu tellerde paralellik gösteren yapılardı. Bu noktadan sonra komşu tellerde paralellik göstermeyen yapılar ile çalışmaların zorluğu arttırılabilir; minör gam alıştırmalarına başlanılabilir. Doğal minör yapısı; parmak yerlerinin paralelliğini sadece tek bir parmak ile bozacağından dolayı majör gam alıştırmalarından sonra ilk etapta denenebilir Bkz. şekil: 19.



Şekil 19: Doğal minör gamlar için parmak yerlerini ve numaralarını gösterir.

Doğal minör çalışmalarından sonra armonik minör çalışmalarına geçilebilir. Bu gidişat şunu sağlar: başlangıçta; majör gamlarda tamamen paralel olan parmak yerleri, doğal minör çalışmalarında bozulmuştur ve bu sadece o yapı (doğal minör) içerisinde; sadece ikinci parmağın paralel olmaması başka bir deyiş ile en basit olabilecek şekilde bir gidişat seçilerek yapılmıştır. Doğal minörden sonra öğretilecek olan armonik minörde; bir parmağın yeri daha paralellik göstermeyecek olmasından dolayı (üçüncü parmak) zorluk seviyesinin azar azar artması hedeflenmiştir bkz. şekil: 20.



Şekil 20: Armonik minörlar için parmak yerlerini ve numaralarını gösterir.

Modelin başında majör gam alıştırmaları ile örneklendirdiğimiz tüm alıştırmalar, minör gamlara da uyarlanabilir, daha ileriki aşamalarda melodik minör için çıkıcı ve inici olarak ayrı bir şekilde parmak yerlerini gösteren çizimler hazırlanarak öğretilebilir. Tüm bunlar öğrencilere nota göstermeden de uygulanabilir ve öğrenci sadece kulağı ile performansına odaklanacağı için başarı süresi kısalabilir. Modeli tek başına ya da öğrencilerin mevcut olan öğretim sürecine destek amacıyla kullanılmasına ilişki herhangi bir önerimiz bulunmuyor; tek başına öğrenciye nota öğretmeden teknik beceri kazandırmak amacıyla, mevcut metotları desteklemek amacıyla ya da sadece öğrencilere konumları tanıtmak amacıyla da kullanılabilir. Model içerisinde bahsettiğimiz notasız yazım (parmak yerlerini gösteren çizim, yakınlık uzaklık ilişkisine bağlı renkli rakamlar) ile öğrencilere basit şarkılar vs de öğretilebilir. Hatta tümdengelim düşünce ile öğrencinin çalıştığı etütlere vs boş tel kullanılmadan yazılacak olan parmak numaraları öğrencilerin aynı etüdü başka konumlarda dolayısıyla başka tonlarda çalmasına da olanak sağlayabilir, bu yönüyle aktarım konusunu çok basit bir şekilde algılayıp gerçekleştirmesine de olanak sağlayabilir. Örneğin; Paganini Caprice No. 24'ün ikinci varyasyonunun beşinci ölçüsünde mi telinde birinci parmak la notası ile başlayan, altıncı ölçünün sonuna kadar süren motif, yedinci ölçüde benzer bir şekilde sadece başlangıç noktası farklı olarak; mi telinde birinci parmak sol olarak gelmiştir. Tümdengelim modeline alışık bir öğrenci çalıştığı etütleri vs aktarıma uğratarak çalışmasa da çalıştığı parçalarda bu ve benzer yapıları algılayıp daha az zorlanarak ya da zorlanmadan öğrenebilir.

4.3 Sonuç Tartışma ve Öneriler

Konum çalışmalarına başlama zamanı çok ötelenirse, bu durum süreç içerisinde birtakım problemlerin yaşanmasına sebep olabilir. Öğrenciler birinci konuma takılı kalabilir, birinci konumdan farklı konumların olduğunu fark etmeyebilirler.

Birinci konumu ezberleyen bir öğrenci, diğer konumlar öğrenilmeye başladığında parmak numaralarını karıştırabilir, bu süreç adaptasyon süreci olarak değerlendirilebilir. Bu durum, konum çalışmalarına başlangıç zamanı ile ilgili

olabileceği gibi konumların ayrı ayrı pratik ediliyor oluşunun bir sonucu olarak da düşünülerek tümevarım yöntemi ile de ilişkilendirilebilir.

Öğrenciler konum değiştirme çalışmalarında, öğretmen yaklaşımlarına bağlı olarak ya da birinci konumda yapmış oldukları ezberin kuvvetli oluşundan kaynaklı birinci konumdan sonra öğrenilen konumlarda kendisini güvensiz hissetmesi sebebiyle korku ve kaygı içeren tutumlar sergileyebilir. Bu durumda daha fazla pratik yapılması öğretmenler tarafından çözüm olarak görülse de, öğrencinin daha fazla hata yapılmasına sebep olabileceği gibi, kendini tekrar eden hatalar öğretmen yaklaşımlarına bağlı olarak öğrencinin kendisine ket vurmasını sağlayabilir.

Bu çalışma; konu üzerinde uzman olan eğitimcilerin, süreç içinde öğrencilerinde karşılaştıkları zorlukları aşmak için uyguladıkları; ilave etüt vermek ya da öğrencilerin daha fazla çalışması gerektiği gibi düşüncelerden farklı olarak da konuya yaklaşılabileceğinin örneğini sunmaya çalışmıştır.

Konum geçiş öğretimine eğilen çok fazla çalışma olmaması ve tamamına yakınının sadece konunun önemine vurgu yaparak "bu konuda daha fazla araştırma yapılması faydalı olacaktır" gibi çalışma yapılmadan da kurulabilecek olan cümleleri sonuç olarak sunması ya da sadece durum tasviri sunması; bu alandaki literatürün ciddi bir nitelik eksikliği olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Literatürde var olan, bu konuya ilişkin yaşanılan problemler; yapılan uzman görüşmeleri ile uyuşmaktadır, öğrencilerin konum geçiş çalışmalarında korkması, kaygı duyması ya da öğrendiği her yeni pozisyon için adaptasyon süresine ihtiyaç duyması gibi durumlar; öğretmen yaklaşımları ve tümevarım yöntemi ile ilişkilendirilebilir. Önerdiğimiz tümdengelim konum öğretim modeli bu problemlerin yaşanmamasını sağlayabilir ayrıca bu model viyola gibi; konum kavramını kullanan diğer yaylı çalgılara da uygulanabilir.

Konum öğretimi, her ne kadar pratik, edim ve teknik ile şekillendirilen bir süreç olsa da bilişsel süreçlerden bağımsız bir şekilde ilerleyemez. Öğrenci

psikolojisi ve farklılığı iyi düşünülerek stratejiler oluşturulmalı ve öğretim süreci bu şekilde de planlanmalıdır.

Keman eğitiminde karşılaşılan zorluklara, sadece; “çift sesleri çalmak zordur, yüksek konumlarda çalmak zordur vs..” şeklinde yaklaşmaktan ziyade (ki bu yaklaşım en başından itibaren ket vurmak olarak da algılanabilir) mevcut yöntemlerden farklı olarak nasıl öğretilebiliri düşünmek ve hep daha iyiyi aramak eğitimcilerin göstermesi gereken davranış olmalıdır.

Öğrencilerin yetenekli oluşları öğretmenleri rahatlatabilir ancak öğretmenler çalışmaya inanmalı ve süreci tamamen, “öğrenciden öğrenciye değişir” şeklinde düşünmemelidirler. Öğretmenler; öğrencilerin çeşitliliğinin tek bir yaklaşımı imkânsız kıldığını unutmamalı, öğretim süreçlerini iyi düşünerek planlamalı; her öğrenci benzer özellikleri taşıyamayacağı için sabit bir metot repertuarına bağımlı kalmamalıdırlar.

KAYNAKLAR

Alan, F.M. ve Tanınmış, G.E. (2014). Keman Eğitiminde Konum Geçişlerine Yönelik Otakar Sevcik Op. 8 Alıştırmalarına İlişkin Uzman Görüşleri. **Sanat Eğitim Dergisi.** Cilt 2. Sayı 2. (2014).

AnaBritannica Genel Kültür Ansiklopedisi (1990). İstanbul: Ana Yayın Evi.

Arıcı, A.F. (2006). Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji-Yöntem ve Teknikler. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Cilt 7. Sayı 1. (2006)

Aslan, N. ve Cansever, B.A. (2009). Eğitimde Yaratıcılığın Kullanımına İlişkin Öğretmen Tutumları. **Tubav Bilim Dergisi.** Cilt 2. Sayı 3. (2009)

Budak, S. (2003). **Psikoloji Sözlüğü**, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. – Çakmak, E.K. - Akgün. Ö.E. – Karadeniz, Ş. – Demirel, F. (2013). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri.** Ankara: Pegem Akademik Yayınları.

Can, Ö. (1996). **Keman Eğitimi 1,2.** Ankara: Evrensel Müzik Yayınları.

Crickboom, M. (1929). **Violinschule 1,2.** Brussels: Schott.

Çilden, Ş. (2001). Müzik, Çocuk Gelişimi ve Öğrenme. **G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi** Cilt 21, Sayı 1 (2001) 1-8

Delikara, A. (2002). Ülkemizdeki Eğitim Fakülteleri GSEB Müzik Eğitimi ABD Keman Eğitimi'nde Yaygın Olarak Kullanılan Keman Metotlarının Keman Eğitimi Ders Programlarına Yönelik Olarak İncelemesi. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı.

Demirel, Ö. (2006). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: Pegem A .Yayıncılık.

Duman, E.Z. ve Demircioğlu, A. (2013). 1935 ve 2009 Mantık Öğretimi Programlarına Göre Yazılmış Ders Kitaplarıdaki Mantık Kavramlarının Karşılaştırılması. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi / Journal of researh in education and teaching** Cilt 2. Sayı 4. Makale No:04 ISSN: 2146-9199 (Kasım 2013)

Günay, E. ve Uçan, A. (1980). **Çevreden Evrene Keman Eğitimi 1**. Ankara: Yeni Dağarcık Yayınları.

Kanaan, R. (2007). A Handbook for Teaching Shifting to the Intermediate-Level Violin Student A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Arts. George Mason University.

Kasap, B.T. (2005). Suzuki Okulu Metodu. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** Cilt 6. Sayı 9. (Bahar 2005)

Korkman, H. (2015). İlkçağ'dan Başlayarak Bilimsel Düşüncenin Gelişim Seyri İçerisinde Psikoloji'nin Yeri. **Asya Öğretim Dergisi - Asian Journal of Instruction** e-ISSN:2148-2659 (2015)

Küchler, F. (1965). **Violinschule Band 2 Heft 1** Zürich

Memedaliyev, R. ve Sarıkaya, M. (2007). Kemanda İntonasyon Özellikleri, **Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi**. Sayı 19. (2007)

Öğretmen Ansiklopedisi ve Pedagoji Sözlüğü (1952). İstanbul: Bir Yayın Evi.

Özen, N. (2004). Çalgı Eğitiminde Yararlanılan Müzik Eğitimi Yöntemleri **G.Ü.**

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 24. Sayı 2. (2004)

Özmenteş, S. ve Taşkın G.S. (2011). Çalgı Öğretmenlerinin Çalgı Eğitimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması: Antalya İlinde Nitel Bir Çalışma. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** Cilt 24. Sayı 2. (2011)

Öztürk, Ö.D. (2012). 20. Yüzyıl Rus Keman Ekolünde Pedagojik Yaklaşımlar Ve Sağ El Teknikleri İle İlgili Uygulamalar. Sanatta Yeterlilik Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Anasanat Dalı Yaylı Çalgılar Sanat Dalı

Parasız, G. (2009). Eğitim Müziği Eksenli Keman Öğretiminde Kullanılmakta Olan Çağdaş Türk Müziği Eserlerinin Tespitine Yönelik Bir Çalışma. **Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi.** Sayı 15 (2009)

Sağır, A. ve Öztürk, B. (2015). Sosyolojik Bağlamda Müzik ve Kimlik: Karabük Üniversitesi Örneği. **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.** Sayı 22. (2015)

Sakar, M.H. ve Maba, A. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Müziksel Tercihleri ve Dinleme Pratikleri. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.** Cilt 8. Sayı 36. Issn:1307-9581 (Şubat 2015)

Sarı, M. A. (2007). Bilimde "Tümevarım Sorunu" Üzerine Bir Çalışma. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı.

Say, A. (2010). Müzik Ansiklopedisi. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Sevcik, O. (1905). **School of Violin Technics Op1 Part 1,2.** New York: G. Schirmer.

Seybold, A. (1915). **Neue Violin – Etüdenschule Opus 182. Heft 1.** Hamburg:

Anton j. Benjamin.

Sievers, B.A. (2005). A Survey Of String Teachers' Opinions Regarding The Teaching Of Violin/Viola Shifting A Dissertation Submitted To The Graduate Faculty in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy at University Of Oklahoma Graduate College.

Şendurur, Y. (2001). Keman Eğitiminde Etkili Öğrenme - Öğretme Yöntemleri, **G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi** Cilt 21. Sayı 3. (2001)

Tunalı, İ. (1993). **Grek estetik'i.** İstanbul: Remzi Kitabevi.

Uslu, M. (2012). Nitelikli Keman Eğitimine Yönelik Yaklaşımlar. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi - Journal of Research in Education and Teaching**. Cilt 1. Sayı 4. (Kasım 2012).

Ülger, E.H. (2013). Aristoteles'te Poetikanın Doğası ve Sınırları. **Dört Öğe Dergisi**. Yıl 2. Sayı 4. (Ekim 2013)

Yağışan, N. (2008) **Keman Çalmanın Bio Mekanik Analizi.** Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, K. (2009). Kodaly Yönteminin İlköğretim Öğrencilerinin Keman Çalma Becerisi, Özyeterlilik Algısı ve Keman Çalmaya İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Programı.

Yılmaz, K. (2014). Müzik Öğretmeni, Müzik Öğretim Materyali ve Uygulama Açısından Köy Ortaokullarında Müzik Eğitiminin Durumu Üzerine Bir

İnceleme, **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.** Volume 9/11 p. 613-622, ANKARA (Sonbahar 2014)

Yılmaz, Z. (2004). Aristoteles'in Eğitim Anlayışı. **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı:l0 (2004)

GÖRÜŞMELER

Aziz Pelen ile yapılan görüşme. İzmir, 29.03.2016

Ebru Tuncer Boon ile yapılan görüşme. İzmir, 04.05.2016

Hazar Alapınar ile yapılan görüşme. İzmir, 28.02.2016

Melek Göküstün ile yapılan görüşme. İzmir, 04.01.2016

Mücahit Cebecioğlu ile yapılan görüşme. İzmir, 27.09.2016

Ömer Mumcu ile yapılan görüşme. İzmir, 12.02.2016

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORİJİNALLİK RAPORU

Tarih 05./05./2017

Tez Başlığı:

Keman Öğretiminde Tümdengelim Yaklaşımlı Konum Öğretimine İlişkin Yeni Bir Model Önerisi ✓

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 58 sayfalık kısmına ilişkin, 02/05/2017 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin**-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 14 dür.** ✓

- http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/ adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☒ **Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30)** □

☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça hariç, ☒ Alıntılar dâhil, ☒ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	□ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, □ Kaynakça dâhil, □ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒ **EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde.** ☒	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Utku Kuşdemir
Öğrenci No : 2013350142
Anabilim Dalı : Güzel Sanatlar Eğitimi
Programı : Müzik Öğretmenliği
Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora □

ÖĞRENCİ

Utku KUŞDEMİR

05.05.2017

DANIŞMAN

05.05.2017

Doç.Dr. Mümtaz Hakan SAKAR

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (□) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: **Turnitin**-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

CD - Dosyanın