

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

CAZ VE LATİN ESERLERİNİN RİTMİK OKUMA EĞİTİMİNDE
YARARLANILABİLECEK STRATEJİLER VE ÖĞRENCİ
PERFORMANSINA ETKİLERİ

DOKTORA TEZİ

MURAT KESKİN

BALIKESİR, 2026

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

CAZ VE LATİN ESERLERİNİN RİTMİK OKUMA EĞİTİMİNDE
YARARLANILABİLECEK STRATEJİLER VE ÖĞRENCİ
PERFORMANSINA ETKİLERİ

DOKTORA TEZİ

MURAT KESKİN

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. ÖZGE GENÇEL ATAMAN

BALIKESİR, 2026

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı'nda 202112568001 numaralı Murat KESKİN'in hazırladığı "Caz ve Latin Eserlerinin Ritmik Okuma Eğitiminde Yararlanılabilecek Stratejiler ve Öğrenci Performansına Etkileri" konulu DOKTORA tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 28/04/2026 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan) Prof. Dr. Begüm AYTEMUR ÖZ	İmza
Üye (Danışman) Prof. Dr. Özge GENÇEL ATAMAN	İmza
Üye Prof. Dr. Gökalg PARASIZ	İmza
Üye Doç Dr. Gülnihal GÜL	İmza
Üye Doç Dr. Barış KARDEŞ	İmza

Enstitü Onayı

ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı ve
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.
- Yükseköğretim Kurulu tarafından 2024 yılında yayınlanan “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber” ve Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Çalışmalarda Üretken Yapay Zekâ Kullanımı: Etik İlkeler ve Uygulama Rehberi hakkında bilgi sahibiyim. Üretken yapay zekânın kullanılmasına ilişkin doğabilecek sorumluluklarımı kabul ettiğimi beyan ederim.

28/04/2026

İmza

Murat KESKİN

ÖNSÖZ

20. yüzyıla damgasını vurmuş bir müzik türü olan caz ve latin müzik günümüzde de halen birçok müzisyenin ilgisini çekmekte ve gerek caz trioları veya kuartetleri gibi küçük orkestralarla olsun gerekse Big Band dediğimiz üflemeli enstrümanların ağırlıkta olduğu büyük orkestralarla olsun seslendirilmektedir. Doğaçlamanın ve büyük ölçüde bu doğaçlamalar içinde serbestliğin ön planda olduğu bu müzik türü ilk dinleyişte bu müzik türüne aşina olmayan dinleyiciler için anlaşılması güç unsurlar barındırmaktadır.

Müziği oluşturan üç temel öge olan armoni, melodi ve ritim açısından değerlendirildiğinde; klasik müzikte alışılmış armonik yapının çok dışında bir zenginlik barındıran ve seslendirilmesinde sınırsız melodik serbestlik imkanı sağlayan caz ve latin müzik türü, ritim açısından da dinleyicilere büyük bir çeşitlilik sunmaktadır.

Türk Silahlı Kuvvetleri bandolarının enstrüman yapısı itibariyle Batı müzik topluluklarından Big Band'lere çok benzemesi yaptığı müzikte de benzerliklere sebep olmuş ve caz ve latin müzik türü ülkemizde de birçok bandoda ve kent orkestralarında seslendirilir hale gelmiştir.

Seslendiriciyi en çok zorlayan caz ve latin müzik türündeki ritmik yapı, bu araştırmanın temel çerçevesini oluşturmakta olup, bu müzik türlerindeki ritmik okuma güçlüklerinin nasıl daha kolay aşılabileceğini incelemek, araştırılması ilgi çekici bir konu olarak önümüzde durmaktadır.

Öncelikle araştırma konusunun belirlenmesinden bugüne kadar her daim yanımda olan, desteğini, yardımlarını, mesleki bilgi ve tecrübesi ile sınırsız sabır ve anlayışını eksik etmeyen saygıdeğer hocam ve tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Özge GENÇEL ATAMAN başta olmak üzere, yine doktora programımın ders ve tez yazım dahil tüm aşamalarında bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım Prof. Dr. Mesut SAÇKES, Prof. Dr. Begüm AYTEMUR ÖZ, Prof. Dr. Gökalp PARASIZ, Doç. Dr. H. Hakan OKAY, Doç. Dr. Gülnihal GÜL ve Doç. Dr. Barış KARDEŞ ile deneysel çalışmada bana destek olan tüm öğrenci kardeşlerime sonsuz şükranlarımı sunarım.

Akademik gelişmem ve ilerlemem için artık mazeretleri bir kenara bırakmam gerektiğini söyleyen ve hayatımın her aşamasında yanımda olduğu gibi doktora için de beni yüreklendiren Doç. Dr. İlker Deniz BAŞUĞUR’a, hem dostum hem komutanım olan Bando Albay Tarık TAL’a ve hayattaki en büyük şansım olan eşim Özlem KESKİN ile canım oğlum Kuzey KESKİN’e bana olan inanç ve destekleri için teşekkür ederim.

“Sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarından biri kopmuş demektir” sözüyle sanata ve sanatçıya verdiği önemi her daim unutmadığımız, Türkiye Cumhuriyeti’nin kurucusu ve Ulu Önderimiz Mustafa Kemal ATATÜRK başta olmak üzere bugünlerimizi borçlu olduğumuz tüm şehit ve gazilerimize minnet duygularımı sunarım.

BALIKESİR, 2026

MURAT KESKİN

ÖZET

CAZ VE LATİN ESERLERİNİN RİTMİK OKUMA EĞİTİMİNDE YARARLANILABİLECEK STRATEJİLER VE ÖĞRENCİ PERFORMANSINA ETKİLERİ

KESKİN, Murat

Doktora, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Özge GENÇEL ATAMAN

2026, 126 Sayfa

Bu araştırmada, caz ve latin eserlerinin ritmik okuma eğitimi sürecinde yaşanan sorunların ve bu sorunların çözümünde kullanılabilecek stratejilerin neler olabileceğini ortaya koymak ve bu stratejilerden yola çıkılarak hazırlanmış bir ritmik okuma öğretim planının öğrenci performansına etkilerini değerlendirmek amaçlanmıştır.

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ve deneysel yöntemlerden de ön test son test kontrol gruplu modelden yararlanılmıştır. Araştırmada tarama modeli, caz ve latin eserlerinin ritmik okuma eğitiminde karşılaşılan sorunların ve bu sorunların çözümünde kullanılabilecek stratejilerin belirlenebilmesi amacıyla, deneysel yöntem ise, caz ve latin eserlerinin ritmik okuma eğitiminde kullanılabilecek stratejilerin öğrenci performansı üzerindeki etkilerini belirleyebilmek amacıyla kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak anket tekniğinden ve performans değerlendirme ölçeğinden yararlanılmıştır. Anket tekniği müzik eğitimcileri ve sanatçıların caz ve latin eserlerinin seslendirilmesi ve öğretimi süreçlerinde karşılaşılan problemler, oluşturulan öğretim programında kullanılacak eser ve stratejilerin belirlenebilmesi amacıyla kullanılmıştır. Anketten elde edilen veriler doğrultusunda, araştırmacı tarafından caz ve latin eserlerinin ritmik okuma eğitimine yönelik bir öğretim programı oluşturulmuştur. Oluşturulan 10 haftalık öğretim programı 2024-2025 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Yarıyılında deney grubuna uygulanmıştır. Deneysel çalışma sürecinde ise Keskin ve Gençel Ataman (2024)

tarafından geliştirilen “Müzik Eğitiminde Ritmik Okuma Performansını Değerlendirme Ölçeği”nden yararlanılmıştır.

Araştırmanın durum tespiti ile ilişkin verilerinin analizinde frekans ve yüzde değerlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın deneysel boyutuna ilişkin verilerinin normal dağılım göstermemesi nedeniyle parametrik olmayan istatistiksel testler kullanılmıştır. Bu doğrultuda, deney grubu ile kontrol grubunun performans ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında Mann–Whitney U testi uygulanmıştır. Ayrıca, deney grubunun kendi içindeki performans ön test–son test puanları ile kontrol grubunun performans ön test–son test puanlarının karşılaştırılmasında Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, müzik eğitimcilerinin ve sanatçıların caz ve latin eserlere ilişkin hem mesleki hem de eğitim süreçlerinde çeşitli güçlükler yaşadıkları ve bu eserlerin öğretimini kolaylaştırmaya yönelik stratejilere ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Bununla birlikte, araştırmanın deneysel boyutundan elde edilen bulgular, caz ve latin eserlerinin ritmik okuma eğitiminde kullanılan stratejilerin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Müzik Eğitimi, Caz, Latin, Ritmik Okuma, Strateji.

ABSTRACT

STRATEGIES THAT CAN BE USED IN RHYTHMIC READING TRAINING OF JAZZ AND LATIN WORKS AND THEIR EFFECTS ON STUDENT PERFORMANCE

KESKİN, Murat

Doctorate Thesis, Department of Fine Arts Education

Advisor: Prof. Dr. Özge GENÇEL ATAMAN

2026, 126 pages

This research aims to identify the problems encountered in the rhythmic reading education of jazz and latin work sand to determine strategies that can be used to over come these problems. Additionally, it seks to evaluate the effects of a rhythmic reading instructional plan, developed based on these strategies, on student performance.

The research employed a quantitative research approach, utilizing both a survey model and a pre-test–post-test control group experimental design. The survey model was used to identify the challenges experienced in the rhythmic reading education of jazz and latin works and to determine potential solution strategies. The experimental method was applied to examine the effects of these strategies on student performance.

Data were collected through a questionnaire and a performance evaluation scale. The questionnaire was administered to music educators and performer stoidentify the problems encountered in performing and teaching jazz and latin works and to determine appropriate repertoire and instructional strategies for the program. Based on the findings, a 10-week instructional program for rhythmic reading of jazz and latin works was developed an dimplemented with the experimental group during the Fall Semester of the 2024–2025 academic year. The “Rhythmic Reading Performance Evaluation Scale in Music Education” developed by Keskin and Gençel Ataman (2024) was used in the experimental process.

Frequency and percent age values were used in the analysis of descriptive data. Since the experimental data did not show normal distribution, non-parametric statistical tests were applied. Mann–Whitney U and Wilcoxon Signed-Rank tests were conducted for comparisons.

The finding indicate that educator and performers experience various Professional and instructional challenges related to jazz and latin works and requires supportive teaching strategies. More over, the experimental results demonstrate that the implemented strategies positively affected students rhythmic reading performance.

Keywords: Music Education, Jazz, Latin, Rhythmic Reading, Strategy.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
ŞEKİLLERLİSTESİ	xii
ÇİZELGELER LİSTESİ	xiii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6. Tanımlar	6
2. İLGİLİ ALANYAZIN	7
2.1. Kuramsal Çerçeve	7
2.1.1. Müzik Eğitimi	7
2.1.2. Caz ve Latin Müzik	8
2.1.3. Deşifre	10
2.1.4. Deşifre Stratejileri	12
2.1.5. Ritmik Okuma	15
2.1.5.1. Sayılarla Süre Değerlemeli Ritmik Okuma	16
2.1.5.2. Hecelerle Süre Değerlemeli Ritmik Okuma	16
2.1.5.3. Özgün Sistemler	17
2.1.6. Caz ve Latin Müzik Eğitiminde Karşılaşılan Ritmik Sorunlar	17
2.1.7. Eğitim Psikolojisinde İleriye Ket Vurma	21
2.1.8. Müzik Eğitiminde Ritmik Okuma Güçlüklerinde Bilişsel ve Nörogelişimsel Etkenler	22

2.2. İlgili Araştırmalar	25
2.2.1. Caz ve Latin Müzikteki Ritmik Karmaşıklıklar	25
2.2.2. Alıştırma Yapmak	26
2.2.3. Notaları Grup Halinde Görmek	27
2.2.4. Karmaşık Ritim Yapılarını Daha Küçük Gruplara Ayırmak	28
2.2.5. Bulunduğun Ölçüden Daha İleriye Bakmak	28
2.2.6. Ritmi Somutlaştırmak İçin Fiziksel Hareket Kullanmak	30
2.2.7. Zihinsel Prova Yapmak	30
2.2.8. Ortak Ritim Kalıplarını Tanımak	31
2.2.9. Bir modeli Taklit Etmek	31
2.2.10. Tempoyu Sabit Tutmak	32
2.2.11. İnceleme ve İşaretleme Yapmak	32
2.2.12. Ritmin Akışını Tahmin Etmek	33
2.2.13. Özel Gereksinimli Bireyler Üzerine Yapılan Araştırmalar	33
3. YÖNTEM	36
3.1. Araştırmanın Modeli	36
3.2. Evren Örneklem	39
3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri	43
3.3.1. Durum Tespiti Aşamasında Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Teknikleri	43
3.3.2. Deneysel Çalışma Aşamasında Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Teknikleri	44
3.4. Verilerin Toplanma Süreci	44
3.4.1. Uygulanan Öğretim Planı	45
3.5. Uygulama	46
3.6. Verilerin Analizi	46
4. BULGULAR VE YORUM	48
4.1. Araştırmanın Durum Tespiti Boyutuna İlişkin Alt Problem Bulgular ve Yorumlar	48
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	48
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	49
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	50
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	51
4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	52

4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	53
4.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	54
4.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	56
4.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	58
4.1.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	59
4.2. Araştırmanın Deneysel Boyutuna İlişkin Alt Problem Bulgular ve Yorumlar	66
4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	66
4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	67
4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	68
4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	68
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	70
5.1. Durum Tespiti Boyutuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	70
5.2. Deneysel Boyuta İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	77
5.3. Öneriler	79
KAYNAKÇA	82
EKLER	91
Ek 1: Anket	91
Ek 2: Müzik Eğitiminde Ritmik Okuma Performansını Değerlendirme Ölçeği	104
Ek 3: Öğretim Planı Hedef ve Hedef Davranışlar	108
Ek 4: Öğretim Planı Öğeleri	114
Ek 5: Ön Test ve Son Testte Kullanılan Eserler	126

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Sayılarla Süre Değerlemeli Ritmik Okuma	16
Şekil 2. Hecelerle Süre Değerlemeli Ritmik Okuma	17
Şekil 3. Wolfgang Amadeus Mozart-Sonat No.16	18
Şekil 4. Chick Corea-Spain	19
Şekil 5. Klasik Müzikte Sık Kullanılan Örnek Bir Eşlik	19
Şekil 6. Latin Müzikte Sık Kullanılan Örnek Bir Eşlik	20
Şekil 7. Charlie Parker Solo	20
Şekil 8. Araştırma Süreci	38

ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 1. Müzik Eğitimcilerine ve Sanatçılara İlişkin Kişisel Bilgiler	40
Çizelge 2. Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Kişisel Bilgiler	42
Çizelge 3. Ön Test–Son Test Kontrol Gruplu DeneySEL Desen	45
Çizelge 4. Normallik Testi	46
Çizelge 5. Müzik Eğitimcileri ve Sanatçıların Performans Gerektiren Derslerin Öğretim Süreçlerinde Caz ve Latin Eserlere yer Verme Durumları.....	48
Çizelge 6. Müzik Eğitimcileri ve Sanatçıların Caz ve Latin Eserleri Meslek Yaşantılarında Seslendirme Sıklıkları	49
Çizelge 7. Müzik Eğitimcileri ve Sanatçıların Müzik Eğitiminde Caz ve Latin Eserlerin Deşifre Sürecinde Öğrencilerinde Sorunlarla Karşılaşma Sıklığı Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı	52
Çizelge 8. Müzik Eğitimcileri ve Sanatçıların Meslek Yaşantılarındaki Performans Süreçlerinde Caz ve Latin Eserlerin Deşifre Sürecinde Karşılaştıkları Zorlukların Sıklığı Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı	53
Çizelge 9. Müzik Eğitimcileri ve Sanatçıları Müzik Eğitiminde Performans Gerektiren Derslerin Öğretim Süreçlerinde Caz ve Latin Eserlerde Öğrencilerinde Hangi Sorunlarla Ne Sıklıkta Karşılaştıklarının Dağılımı	54
Çizelge 10. Müzik Eğitimcileri ve Sanatçıların Meslek Yaşantılarındaki Performans Süreçlerinde Seslendirdiği Caz ve Latin Eserlerde Hangi Sorunlarla Ne Sıklıkta Karşılaştıklarının Dağılımı	56
Çizelge 11. Alan Uzmanlarının Caz ve Latin Eserlerdeki Karmaşık Ritim Yapılarında Yaşanan Sorunların Giderilebilmesi İçin Bir Metot veya Yöntem Gereksinimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	58
Çizelge 12. Müzik Eğitimcileri ve Sanatçıların Caz ve Latin Eserlerin Ritmik Okuma Eğitimi Sürecinin Hazırlık Aşamasında Yararlanılabilecek Stratejilere Katılım Durumlarının Dağılımı	59

Çizelge 13. Müzik Eğitimcileri ve Sanatçıların Caz ve Latin Eserlerin Ritmik Okuma Eğitimi Sürecinin İnceleme Aşamasında Yararlanılabilecek Stratejilere Katılım Durumlarının Dağılımı	61
Çizelge 14. Müzik Eğitimcileri ve Sanatçıların Caz ve Latin Eserlerin Ritmik Okuma Eğitimi Sürecinin Performans/Uygulama Aşamasında Yararlanılabilecek Stratejilere Katılım Durumlarının Dağılımı	64
Çizelge 15. Deney Grubu Performans Ön Test Puanları ile Kontrol Grubu Performans Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	67
Çizelge 16. Deney Grubu Performans Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	67
Çizelge 17. Kontrol Grubu Performans Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	68
Çizelge 18. Deney Grubu Performans Son Test Puanları ile Kontrol Grubu Performans Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	68

GRAFİKLER LİSTESİ

Sayfa

Grafik 1. Müzik Eğitimcileri ve Sanatçıların Müzik Eğitiminde Performans Gerektiren Derslerin Öğretim Süreçlerinde Yer Verdikleri Caz ve Latin Eserlerin Dağılımı	50
Grafik 2. Müzik Eğitimcileri ve Sanatçıların Meslek Yaşantılarındaki Performans Süreçlerinde Yer Verdikleri Caz ve Latin Eserlerin Dağılımı	51

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu ortaya konulmuş olup, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Caz, Amerikan kültürü içinde Afrikalı Amerikalılar tarafından geliştirilen kültürlerarası bir sanat biçimini temsil eder. Caz; enstrümantasyonu, armonisi, ritmi, tınısı ve daha pek çok özelliğiyle Amerikalı siyahlara özgü bir müzik biçimidir (Göksoy, 1984; McAdams ve Giordano, 2008; Say, 2008). Melez bir ifade tarzı olarak, yalnızca müzikal geleneklerin çeşitliliğini değil, aynı zamanda farklı zaman kavramlarının farkındalığını da yansıtır. Belki de Caz, diğer sanat formları içerisinde hem kompozisyon hem de seslendirilişte ritmin farklı seviyelerine en fazla yer veren müzik formudur. Caz bu zamansal farklılıklarla birlikte müzik dünyasında benzersiz bir müzikal ritim duygusunu ortaya çıkarmıştır (Raussert, 2000). Ancak caz ve latin eserlerinin benzersiz ve zengin müzikal ritmik yapılarının bazı ritmik karışıklıkları ve zorlukları da beraberinde gerektiği düşünülmektedir.

Caz ve latin eserleri ve sololar (doğaçlamalar) oldukça fazla ritmik zorluğu yapısında barındırmaktadır. Örneğin caz ve latin müzikte klasik müzikten alışılmış 4 veya 8 ölçülük cümlelerin içerisine farklı uzunluklarda cümleler bindirilebilir. Sık sık senkoplara yer verilir. Bu da cümleleri okurken veya çalarken ritmik zorlanmaları beraberinde getirir. Love'a (2011) göre caz doğaçlaması, önceden belirlenmiş ve tahmin edilebilir bir metrik-armonik şema üzerinde oldukça esnek bir gruplama yapısının üst üste bindirilmesini içerir.

Müzikte deşifre en öz anlamıyla, asıl uygulamadan önce kısa bir incelemenin ardından basılı bir notadan müziği ilk çalma olarak tanımlanır (Gabrielsson, 1999).

Müzikte deşifre, ister müziksel okuma eğitimi sürecinde isterse de çalgı eğitimi sürecinde müzik eğitiminin en önemli ve en gerekli basamağı olarak değerlendirilebilir. Bu konu ile ilgili araştırmalara bakıldığında, deşifre değerlendirmelerinde en sık karşılaşılan sorunların ritmik okumada karşılaşılan yanlışlıklar olduğu vurgulanmaktadır (Bebeau, 1982; Boyle, 1970; Lowder, 1973; Shehan, 1987). Ayrıca ritmik okuma becerileri, yüksek deşifre puanları açısından en güçlü yordayıcı olarak adlandırılmıştır (Elliot, 1982). Yine bu görüşlerle bağlantılı olarak McPherson (1994), deşifredeki tüm hataların üçte ikisinin ritmik hatalardan kaynaklandığına özellikle dikkat çekmiştir.

Caz ve latin eserleri ve sololarının, oldukça fazla ritmik zorluğu yapısında barındırması ve klasik müzikten alışılmış cümlelerin içerisine farklı uzunluklarda cümlelerin bindirilmesi nedeniyle hem bireysel hem de grup deşifresinde güçlüklerle karşılaşıldığı; birçok müzisyenin eğitim yaşantıları sürecinde ritmik okuma, armoni, solfej, teori vb. bilgi ve becerileri kazanmış olmalarına karşın caz ve latin müzikteki karmaşık ritim yapılarında sorun yaşadıkları düşünülmektedir.

Öğrenme stratejileri, öğrenme sırasında uygulanan, öğrenmeyi artırıcı faaliyetlerdir (Sönmez, 2007). Öğrenme hedeflerini başarabilmek için hangi durumda hangi stratejik yaklaşımları kullanabileceğini belirleyebilen ve öğrenmesini bu doğrultuda düzenleyebilen öğrenciler, öğrenme stratejileri yolu ile daha kısa sürede hedeflerine ulaşacaktır (Zimmerman vd., 1996). Weinstein ve Underwood'a (2014) göre öğrenme stratejileri terimi, araştırmacıların ve uygulayıcıların daha sonra kullanılmak üzere etkili öğrenme ve bilginin saklanması için gerekli veya yararlı olduğunu varsaydıkları bir dizi farklı yeterliliği tanımlamak için çok geniş bir anlamda kullanılır. Bu yeterlilikler, gelen bilgileri daha anlamlı hale getirmek için düzenleme ve ayrıntılandırma teknikleri gibi bilişsel bilgi işleme stratejilerinin yanı sıra not alma ve sınav hazırlığı sistemleri gibi aktif çalışma stratejilerini de içerir. Altoma (2024), stratejik öğrenmenin stratejik öngörü üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Lehmann ve Kopiez'e (2009) göre, müzisyenlerin deşifre becerilerine yönelik sistemli strateji eğitimi almaları ve önceki eğitim yıllarında bu beceriyi destekleyici etkinliklerle daha fazla karşılaşmaları hem başarı düzeylerini artıracak hem de müzik yapma sürecinden aldıkları doyumunu yükseltecek bir etken olarak vurgulanmıştır. Yokuş (2010), müzik eğitiminde öğrencilerin belirli kazanımları edinebilmeleri için öğrenmeyle ilgili

çeşitli taktik, teknik, beceri ve bilişsel özelliklere sahip olmaları gerektiğini vurgulayarak strateji öğrenimine dikkat çekmiştir.

Tüm bu sorunlardan yola çıkılarak bu araştırmanın problem cümlesi, "Caz ve Latin eserlerinin ritmik okuma eğitimi sürecinde yararlanılabilecek stratejiler ve öğrenci performansına etkileri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, caz ve latin eserlerinin ritmik okuma eğitimi sürecinde yaşanan sorunların ve bu sorunların çözümünde kullanılabilecek stratejilerin neler olabileceğini ortaya koymak ve bu stratejilerden yola çıkılarak hazırlanmış bir ritmik okuma öğretim planının öğrenci performansına etkilerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Araştırmanın durum tespiti boyutuna ilişkin alt problemler

- 1.1. Müzik eğitimcileri ve sanatçılar performans gerektiren derslerin öğretim süreçlerinde caz ve latin eserlere ne sıklıkta yer vermektedir?
- 1.2. Müzik eğitimcileri ve sanatçılar caz ve latin eserleri meslek yaşantılarında ne sıklıkta seslendirmektedir?
- 1.3. Müzik eğitimcileri ve sanatçıların müzik eğitiminde performans gerektiren derslerin öğretim süreçlerinde yer verdikleri caz ve latin eserler nelerdir?
- 1.4. Müzik eğitimcileri ve sanatçıların meslek yaşantılarındaki performans süreçlerinde yer verdikleri caz ve latin eserler nelerdir?
- 1.5. Müzik eğitimcileri ve sanatçılar müzik eğitiminde caz ve latin eserlerin deşifre sürecinde öğrencilerinde ne sıklıkta sorunlarla karşılaşmaktadır?
- 1.6. Müzik eğitimcileri ve sanatçılar meslek yaşantılarındaki performans süreçlerinde caz ve latin eserlerin deşifre sürecinde ne sıklıkta sorunlarla karşılaşmaktadır?

- 1.7. Müzik eğitimcileri ve sanatçılar müzik eğitiminde performans gerektiren derslerin öğretim süreçlerinde caz ve latin eserlerde öğrencilerinde hangi sorunlarla ne sıklıkta karşılaşmaktadır?
 - 1.8. Müzik eğitimcileri ve sanatçılar meslek yaşantılarındaki performans süreçlerinde seslendirdiği caz ve latin eserlerde hangi sorunlarla ne sıklıkta karşılaşmaktadır?
 - 1.9. Müzik eğitimcileri ve sanatçılara göre caz ve latin eserlerin karmaşık ritim yapılarında yaşanan sorunların giderilebilmesi için bir metot veya yöntem geliştirilmesine ihtiyaç duyulmakta mıdır?
 - 1.10. Müzik eğitimcileri ve sanatçılara göre caz ve latin eserlerin ritmik okuma öğretiminde hazırlık, inceleme ve performans/uygulama aşamasında yararlanılabilecek stratejiler nelerdir?
2. Araştırmanın deneysel boyutuna ilişkin alt problemler
 - 2.1. Deney grubu performans ön test puanları ile kontrol grubu performans ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 2.2. Deney grubu performans ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 2.3. Kontrol grubu performans ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 2.4. Deney grubu performans son test puanları ile kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Caz ve latin eserlerinin ritmik okuma eğitimi sürecinde oldukça fazla sorunla karşılaşıldığı bilinen bir gerçektir. Bu sorunların çözümünde ne gibi stratejilerin kullanılabileceği konusunda ulusal literatürde caz ve latin eserler özelinde bir çalışmaya rastlanmamıştır. Her ne kadar klasik müzik eğitiminde kullanılabilecek ritmik okuma yöntemlerinin varlığı bilinse de bu yöntemlerin caz ve latin eserlerin ritmik okumasında çok faydalı olmayacağı düşünülmektedir. Teorik ve uygulama açısından caz ve latin eserlerin ritmik okuma eğitiminde kullanılabilecek stratejilerin neler olabileceğinin ve bu stratejilerden yararlanılarak oluşturulmuş bir öğretim

planının öğrenci performansına etkilerinin bu çalışma sonucunda elde edildiği düşünülmektedir.

Özetle bu araştırma,

1. Caz ve latin eserlerinin ritmik okuma eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunları belirlemesi,
2. Caz ve latin eserleri seslendiren ve eğitimi veren alan uzmanlarının görüşlerini ortaya koyması,
3. Caz ve latin eserlerinin ritmik okuma eğitimi sürecinde yararlanılabilecek stratejileri ortaya koyan ulusal literatürdeki ilk çalışma olması ve
4. Caz ve latin eserlerinin ritmik okuma eğitimi sürecinde yararlanılabilecek stratejilerin öğrenci performansı üzerindeki etkilerini inceleyen ilk çalışma olması açısından önemlidir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın durum tespiti aşamasında, araştırmaya katılacak tüm alan uzmanlarının ankette yer alan sorulara objektif ve samimi bir şekilde cevap verdikleri; araştırmanın deneysel aşamasında ise uygulamalara katılan öğrencilerin, müzik kuramları ve işitme eğitimi, armoni, koro, orkestra/oda müziği ve bireysel çalgı gibi performans gerektiren dersleri başarılı olarak tamamlamış olmaları nedeni ile hazır bulunuşluk durumlarının uygulanan ritmik okuma öğretim planına uygun oldukları varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

1. Müzik türlerinden caz ve latin müzik türleriyle,
2. Caz ve latin eserlerinin ritmik okuma eğitimi süreciyle,
3. Caz ve latin eserlerinin ritmik okuma eğitiminde karşılaşılan sorunlarla,
4. Bu sorunların çözümüne ilişkin kullanılabilecek stratejilerle ve
5. Veri toplanılan grup açısından alan uzmanları ve Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur.

1.6. Tanımlar

Caz Müzik: İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra 1880'li yıllarda Afrikalı Amerikalılar tarafından New Orleans'ta ortaya çıkan ve önce New York, Los Angeles, Chicago başta olmak üzere tüm Kuzey Amerika'ya sonrasında tüm dünyaya yayılan bir müzik türüdür (Peretti,1994).

Latin Müzik: Türk Dil Kurumu tanımına göre dilleri Latince'den türemiş olan Fransız, İspanyol, İtalyan ve Portekiz halklarına “Latin” denilmektedir. Bu tanımdan yola çıkılarak Latin Müziği Fransız, İspanyol, İtalyan ve Portekiz halklarına ait bir müzik türü olarak tanımlayabiliriz.

Ritmik Okuma: Özgür ve Aydoğan'ın (2009) solfeji, bir müzik yazısını notaların ad, yükseklik, süre (ritim), hız, gürlük ve ayrıntılarıyla seslendirme olarak tanımlamasından yola çıkarak; Ritmik okumayı, müzik yazısının seslerin yüksekliklerine ve gürlüklerine bakılmaksızın belirli heceleme sistemleriyle tempoya bağlı kalınarak okunması olarak tanımlayabiliriz.

Strateji: Kısaca “İzlem” anlamına gelen ve Fransızca kökenli bir kelime olan strateji; önceden belirlenen hedefe ulaşmak için izlenilen ya da tercih edilen yol olarak tanımlanmaktadır (Yokuş, 2010).

2. İLGİLİ ALANYAZIN

Araştırmanın bu bölümünde araştırma ile ilgili alanyazına yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, müzik eğitimi, caz ve latin müzik, deşifre ve ritmik okuma açıklanmış, caz ve latin müzikteki ritmik sorunların sebeplerine yer verilmiş, eğitim psikolojisinde ileriye ket vurma konusuna değinilmiş ve araştırma konusu üzerine daha önce yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.1. Müzik Eğitimi

Eğitimin günümüzdeki anlamı, bireylerin davranışlarında belirlenen amaçlar doğrultusunda değişiklik meydana getirmek olarak tanımlanabilir (Çelebi, 2023). Başka bir ifadeyle eğitim, bilinçli amaçlı ve istendik bir kültürlenme, kültürleme ve kültürleşme sürecidir” (Uçan, 1997).

Müzik eğitimi de eğitimin ayrıldığı alanlardan birini oluşturmakta ve bireylerin sosyal ve kültürel açıdan gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Gençel Ataman, 2010). Uçan’a (1997) göre müzik eğitimi, bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, değiştirme ya da değişiklikler oluşturma ve geliştirme sürecidir.

Müzik eğitimi üç temel başlık altında incelenebilir;

1. Genel müzik eğitimi
2. Özengen (amatör) müzik eğitimi
3. Mesleki müzik eğitimi

Genel müzik eēitimi, müzikle yakından ya da uzaktan ilgisi olan herkese yönelik olarak okulda verilen müzik eēitimidir. Özengen müzik eēitimi, mziēe ilgisi, isteēi ve yeteneēi olup mziēi kurslar ve özel dersler yoluyla kendisi iēin bir hobi olarak seēenlere yöneliktir. Mesleki müzik eēitimi ise, mziēi bir iē, meslek veya ēalıēma alanı olarak belirleyenlere yöneliktir (Uēan, 1997).

1900'l yıların baēlarında ortaya ēıkan Caz ve Latin mziēi, günümüzde müzik eēitimi alanında önemli bir ēalıēma ve uygulama alanı hâline gelmiētir. Bu müzik türünün dünya genelinde yaygınlık kazanmasıyla birlikte, Türkiye'de de lisans ve lisansüstü düzeylerde eēitim verilen, uzmanlık gerektiren bir disiplin olarak konumlandığı görülmektedir (Acar ve Kesendere, 2018). Nitekim bazı ülkelerde, rneēin Finlandiya'da, okul öncesi eēitim kurumlarında görev yapan müzik ēretmenlerinin dahi caz mziēi eēitimi aldıkları bilinmektedir (Tufan, 2006). Caz ve Latin mziēi, evrensel müzik türleri iēerisinde önemli bir yere sahip olup, belirli bir yapı, disiplin, kural ve sistematik anlayıē ēerēevesinde ēekillenmiē bir müzik dili sunmaktadır (Sevinē, 2015). Bu yönüyle yalnızca doēaēlamaya dayalı bir tür olarak deēil, aynı zamanda kuramsal ve teknik temellere sahip bir müzik alanı olarak deēerlendirilmelidir. Dolayısıyla, kendi iēinde tutarlı bir yapıya ve ēretilabilir bir sisteme sahip olan bu müzik türünün eēitim kurumlarındaki yerinin ve yaygınlığının artması doēal ve kaēınılmaz bir sreē olarak deēerlendirilmektedir.

2.1.2. Caz ve Latin Müzik

Caz, doēuēu ve yarım yüzyıl boyunca klasik mziēi andıran baē döndürücü geliēimi ile 20. yüzyılın mziēi olarak kabul edilir (Bergerot, 2004). ēalgılamasını, melodisini ve armonisini büyük lēde Batılı müzik geleneēinden alan Caz, Amerika Birleēik Devletleri'nde siyahilerin Avrupa mziēi ile karēılaēmaları sonucu ortaya ēıkmiē bir sanat mziēidir (Berendt, 2010). ABD'de doēan caz, doēuēundan baēlayarak ihraē edilmiē, yerli müzikleri etkileyerek ya da onlardan etkilenerek birēok taklitēiyi, daha sonra otantik yaratıcıyı kendine ēekmiētir. 1892-1895 yılları arasında New York Konservatuarı yneticiliēini yapan Antonin Dvorak, bestecilere Alman etkisinden kurtulmalarını ve özellikle zenci Amerikan halk mirasının mziēine yönelmelerini hatırlatmıētır (Bergerot, 2004).

Amerika-İspanya savaşının 1898 yılında son bulmasıyla New Orleans'taki Afrikalı Amerikalılar savaştan dönen ve müzisyen olan askerlerden enstrümanlar satın almış, müzik grupları kurmuş ve kendi kendilerine çalgı almayı öğrenmişlerdir. Ev eşyalarını bile müzik aleti olarak kullanmaya başlamaları, Afrikalı Amerikalıların müziğe karşı olan büyük tutkularını göstermektedir. Bu sıra dışı Afrikalı Amerikalı müzisyenler, alışıldık şekilde müzik yapmamaları ile yeni sesler ve farklı ritimlerle tüm dünyada etkisini hissettirecek bir müzik türünü yaratmışlardır. Peretti'ye (1994) göre New Orlesans'ta ortaya çıkan bu müzik türü müzik tarihinde "Erken Dönem Caz" olarak adlandırılmıştır. Bergerot'a (2004) göre Caz kronolojisi 10 yıllık kesitlere ayrılır. Bu kesitler; 1900 öncesi kökenler, 1900-1919 arası New Orleans müziği, 1920-1929 arası Chicago'da cazın gelişmesi, 1930-1939 arası swing dönemi, 1940-1949 arası bop olarak anılmaktadır.

Melodinin hemen arkasından gelen sololar ve tekrar ana melodiye geri dönüş ile başlangıçta önemli ölçüde doğaçlama içeren Caz, günümüzde de bu yapısını koruyan bir formda icra edilmektedir. Berliner (2024) bir parçanın performansının açılış ve kapanışında melodiye eşlik etmeyi müzisyenler için bir gelenek haline geldiğini, arada ise parçanın döngüsel ritmik formu içinde sırayla doğaçlama sololar alındığını vurgulayarak tipik bir caz performansını tanımlamıştır. Caz performans pratiği nispeten kısa bir harmonik şemanın döngüsel tekrarıdır denilebilir.

1920'li yıllarla birlikte, ağırlıklı olarak serbest ve doğaçlamaya dayalı bir karakter sergileyen bu müzik anlayışının, daha planlı ve yapılandırılmış bir forma evrilmeye başladığı görölmektedir. Bu süreçte eserlerin önceden düzenlenmesi ve prova edilmesi, icra pratiğinin temel unsurları arasına girmiştir. Topluluklarda yer alan müzisyen sayısının artmasıyla birlikte, her bir icracının üstleneceği rolün, alacağı bölümün ve müzikal katkısının daha belirgin sınırlar içinde tanımlandığı bir anlayış gelişmiştir (Bergerot, 2004). Bergerot'a (2004) göre bu dönüşüm, ilerleyen yıllarda Big Band olarak adlandırılacak olan geniş kadrolu toplulukların caz müziği içerisinde belirgin bir yer edinmesinin de zeminini hazırlamıştır. Söz konusu yapılanmanın, yaklaşık olarak 1950'li yıllara kadar süren bir gelişim ve olgunlaşma süreci içerisinde caz müziğinin önemli ifade biçimlerinden biri hâline geldiği söylenebilir.

1930'lu yıllarda yaşanan Büyük Buhran'ın da etkisiyle toplumların ücretsiz bir eğlence yöntemi olan radyolara yöneldiği görölmektedir. Radyocuların kayıt

yöntemlerinde yaptığı iyileştirmeler de halkın disk satın almaktansa radyoya yönelmesine sebepler arasında gösterilebilir. Müzik kutuları icat edilmiş ve birçok bar, eğlence ve alışveriş mekanlarında bedava müzik duyulmaya başlanmıştır. Yine aynı yıllarda caz müziği doğduğu şehir olan New Orleans’tan bütün ülkeye yayılmayı başarmıştır. New York, Chicago, San Francisco ve Los Angeles gibi şehirlerin balo, eğlence ve konser salonlarında artık büyük grupların seslendirdiği bu yeni müzik türünün çalındığı ve zenci müzisyenlerin eğlence alanında büyük başarı yakaladığı söylenebilir (Bergerot, 2004).

Beeferman’a (2018) göre “Caz” pek çok açıdan köklü bir gelenekten gelen deneysel bir müzik olmasına rağmen her zaman müzisyenler arasında bir tartışma konusu olmuştur. Deneysel müzikler 1960’lı yıllarda önem kazanıp gelenekleri değiştirirken caz da buna paralel bir şekilde müzik pazarında ve konser sahnelerinde gelişimine devam ederek hem kulağa hem göze hitap eden bir sahne şovuna dönüşerek müzik tarihindeki yerini sağlamlaştırmıştır. Berendt (2010) tarafından ortaya konulan farklı bir bakış açısına göre cazın bütün öğelerinin, tarzının, üslubunun, fikirlerinin ve bu müzikte kullanılan tekniklerin sürekli ticari amaçla kullanılması, caz müzisyenini daima yeniseyler yaratmaya itmiştir. Berendt’e (2010) göre Andre Hodeir, müzikteki yenilik kavramının geçiciliğine dikkat çekerek, bir dönemde özgün ve yaratıcı olarak değerlendirilen yaklaşımların zamanla sıradanlaşarak kalıplaşmış bir nitelik kazanabileceğini ifade etmiştir.

2.1.3. Deşifre

Uyan’a (2012) göre bir dizi karmaşık bilişsel ve devinişsel işlemin bir arada gerçekleşmesiyle oluşan bir eylem olmakla birlikte, bir müzik yazısını ilk görüşte okuma ya da çalma anlamına gelen ve etimolojik olarak Fransızca kökenli olan deşifre sözcüğü; gizli haberleşmeye yarayan işaretlerin tümü anlamına gelen “chiffre” (işaret) sözcüğünün başına “de-” takısı getirilerek üretilmiştir.

Deşifre, çok az hazırlıkla veya hiç hazırlık yapmadan görme yeteneğiyle, öncelikli olarak görsel girdiyle, aynı zamanda kavramsal bilgi ve özel beklentilerle başlatılan daha üst düzey zihinsel süreçleri içeren yeniden yapılandırıcı bir aktivite olarak düşünülebilir (Lehmann ve Kopiez, 2009). Lehmann ve Kopiez’e (2009) göre deşifre, kabul edilebilir bir tempo ve yeterli düzeyde müzikal ifade ile

gerçekleştirilen bir icra sürecidir. Bununla birlikte, deşifrenin yalnızca teknik bir okuma eylemi olmadığı; problem çözme, öngöründe bulunma ve değişen koşullara hızlı biçimde uyum sağlama gibi bilişsel becerileri de içeren çok yönlü bir etkinlik olduğu ifade edilmektedir. Sloboda (1985) ise deşifreyi, notaya alınmış bir müzik eserinin önceden herhangi bir hazırlık yapılmaksızın seslendirilmesi olarak tanımlamaktadır.

Bu çerçevede Lehmann ve Kopiez (2009), deşifre okuma becerisinin her müzisyen için temel bir yeterlilik alanı olduğunu ve dolayısıyla müzik eğitiminin vazgeçilmez bileşenlerinden biri olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Fenmen (1991), “Müzikçinin El Kitabı” adlı eserinde deşifreyi iki farklı yaklaşım çerçevesinde ele almaktadır. İlk yaklaşımda, bir eserin yavaş tempoda, her bir nota ve müzikal unsur ayrıntılı biçimde incelenerek okunması söz konusudur. Bu tür deşifre, daha sonra ayrıntılı biçimde çalışılması planlanan bir eserin ilk tanınma sürecine hizmet etmekte olup, repertuvara alınacak bir yapıtın yapısal özelliklerini kavramaya yönelik hazırlayıcı bir aşama niteliği taşımaktadır. Bu yönüyle, teknik anlamda hızlı ve akıcı deşifre becerisinden ziyade, eseri çözümleme ve tanıma amacına odaklanmaktadır. İkinci yaklaşım ise eserin, hedeflenen temposuna yakın bir hızda, olası hatalara rağmen duraksamadan ve süreklilik korunarak icra edilmesini temel almaktadır. Bu tür deşifre, müzisyenin hızlı okuma, anlık karar verme ve akışı kesmeden devam edebilme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Fenmen’e göre, gerçek anlamda deşifre yetisini besleyen ve müzisyeni sahne ve topluluk çalışmalarına hazırlayan esas yöntem bu ikinci yaklaşımdır. Özellikle mesleki müzik eğitiminde yer alan Oda Müziği, Orkestra ve Orkestra Repertuarı gibi derslerde ihtiyaç duyulan deşifre becerisinin, büyük ölçüde bu tür bir uygulamaya dayandığı ifade edilmektedir.

Whitaker (1996), deşifre sürecini yönetebilmek için müzisyenlerin tüm öğrenme ve performans aktiviteleri için odak noktası olarak hizmet eden zihinsel bir şablona sahip olmaları gerektiğini savunur.

Deşifre yaparken, belleğimiz, yoğun bir şekilde çalışarak harekete geçer. Belleğin iki temel boyutta belirgin özellikleri vardır. Birinci boyut belleğin aşamalarını ifade eder. Bu aşamalar; Kodlama (Belleğe yerleştirilir), Depolama (Bellekte tutulur), Ara-Bul-Geriye Getir (Bellekten çağrılır) olarak adlandırılır.

İkinci boyut ise belleğin türlerini ifade eder; Bellek genel olarak araştırmacılar tarafından kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek olmak üzere iki başlık altında ele alınır. Kısa süreli bellek birkaç dakikayı geçmeyen hatırlama durumlarında görülür, uzun süreli bellek ise saatler, günler, aylar ve yılları kapsayan hatıralarla ilgilidir (Cüceloğlu, 2010). Kısa ve uzun süreli bellek, deşifre sırasında aktiftir. Kısa süreli belleğin, müziğin o anda çalınmakta olan bölümünden hemen sonraki birkaç ögenin akılda tutulmasını sağlarken (algısal aralık veya göz-el aralığı), uzun süreli belleğin, depolanmış müzik ve enstrüman bilgisinin o anda açığa çıkmasını sağladığı söylenebilir.

2.1.4. Deşifre Stratejileri

Deşifre becerisi, müzik psikologları ve eğitimciler tarafından ilgi çekici bir konu olmuştur. 1920'lerdeki ilk müzik psikolojisi deneyleri (Jacobsen, 1941) ile başlayan çalışmalar, deşifre testlerinin (Watkins-Farnum Performans Ölçeği) oluşturulması ile devam etmiştir (Lehmann ve Kopiez, 2009)

Ji'ye (2017) göre, deşifre okuma sürecinde, özellikle ritmik akıcılığın sağlanması, araştırmacılar tarafından müzik eğitiminin evrensel ölçekte sorunlu alanlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Müzik öğretmenleri ve öğrencilerinin de deşifreyi güç öğrenilen bir beceri olarak algıladıkları görülmektedir. Literatür incelendiğinde, deşifre yetisinin çoğu zaman eğitimciler tarafından, müzik müfredatında bağımsız ve sistematik biçimde ele alınması gereken bir alan olarak değil, genel müzisyenlik deneyimi içerisinde zamanla kendiliğinden gelişen bir yeterlilik olarak varsayıldığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, deşifre becerisini en etkili biçimde geliştirecek uygulama ve öğretim yöntemlerine ilişkin ortak ve kesin bir görüş birliği bulunmamaktadır. Ancak literatürde, bu becerinin gelişimini desteklemeye yönelik çeşitli stratejilerin bulunduğu bilinmektedir.

Chun (2022), piyanistler için deşifre becerisinin planlı, dikkatli ve etkili bir çalışma süreciyle geliştirilebileceğini ifade etmiş ve bu doğrultuda çeşitli stratejiler öne sürmüştür. Ancak literatürde benzer doğrultuda gerçekleştirilen çalışmaların büyük ölçüde piyanistler ve gitaristler üzerinde yoğunlaştığı, müzik eğitiminin diğer alanlarını kapsayacak biçimde yeterince genişletilmediği görülmektedir. Mevcut araştırmaların önemli bir kısmı, çalgıların yapısal özelliklerinden kaynaklanan

gereklilikler doğrultusunda, özellikle parmak numaralarının etkin kullanımı ve klavyeye bakmadan çalma becerilerinin geliştirilmesine odaklanmaktadır. Bu durum, deşifre çalışmalarının çoğunlukla teknik ve motor beceriler çerçevesinde ele alındığını ve daha genel, disiplinler arası bir bakış açısıyla ele alınmasının sınırlı kaldığını göstermektedir (Banton, 1995; Can, 2019; Kaynar, 2020; Özer ve Yiğit, 2011; Öztutgan, 2018).

Deşifre öğretimine yönelik pedagojik yaklaşımların geçmişi, Samuel Webbe'nin *L'amico del Principiante: Being Twenty Eight Short Solfaing Exercises* adlı çalışmasına kadar uzanmakta olup, 19. yüzyıl boyunca bu alanda çok sayıda yöntem ve kaynak yayımlanmış, bu yayın geleneği günümüzde de devam etmiştir (Mishra, 2014). Deşifre becerisindeki gelişimi değerlendirmek amacıyla literatürde farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bunlar arasında standartlaştırılmış testler, ritmik ve melodik hataların sayısal olarak belirlenmesine dayalı uygulamalar ve performans temelli değerlendirmeler yer almaktadır (Allen, 1988; Bebeau, 1982; Boyle, 1970; Elliot, 1982b; Gaynor, 1995; Karas, 2005; Lowder, 1973; Luce, 1965; Mann, 1991; McPherson, 1994; Waters, Townsend ve Underwood 1998). Bu çeşitlilik, deşifre becerisinin çok boyutlu yapısını ve tek bir ölçütle değerlendirilmesinin güçlüğünü göstermektedir. Mishra'ya (2014) göre, deşifre performansını anlamlı düzeyde etkileyen çalışmalar özellikle işitsel eğitim, kontrollü okuma uygulamaları, yaratıcı etkinlikler ile şarkı söyleme ve solfej çalışmalarına yoğunlaşmaktadır. Bu alanların her biri, öğrencinin notayı algılama, yorumlama ve seslendirme süreçlerini bütüncül bir biçimde desteklemektedir. Öte yandan, öğrencinin yalnızca çalgı eğitimi alması, iyi bir deşifre performansı için tek başına yeterli değildir. Uzunonat'a (2016) göre, çalgıya teknik ve müzikal açıdan hâkim olmanın yanı sıra, akıcı ve doğru nota okuma becerisinin geliştirilmesi de temel bir gerekliliktir. Bu bağlamda deşifre, yalnızca çalgı tekniğiyle sınırlı olmayan, okuma, işitme ve bilişsel süreçleri kapsayan bütüncül bir müziksel yeterlilik alanı olarak değerlendirilmelidir.

Deşifre becerisi doğuştan gelen bir beceri değildir. Müzisyenler arasında deşifre yeteneğinde gözlenebilir bireysel farklılıklar vardır. Eğitim değişkenlerinin her türü, zeka, müzikal yetenek, solfej bilgisi, enstrümana hakimiyet gibi unsurlar her insanda farklı düzeylerde olabilir (Lehmann ve Kopiez, 2009).

Zhukov'a (2005) göre metin okumada okuyucunun dilbilgisi seviyesinin yüksek, kelime dağarcığının ise zengin olması okuyucuya hızlı ve etkin okumada büyük kolaylıklar sağladığı gibi; nota okumada da benzer şekilde eserin bestecisi, dönem özellikleri ve formu hakkında gerekli ön bilgilere sahip olmak, psikomotor beceriler için de gerekli çalışmaları yapmış olmak hızlı ve etkin bir deşifre sürecinde kolaylıklar sağlayacaktır. Metin okuma hızını arttırmak için çok sayıda egzersiz ve çalışma bulunmaktadır. Ancak müzik eğitiminde kullanılan kitaplar incelendiğinde genellikle deşifre becerisi için özel çalışmalar uygulanmadığı, eser deşifresi yapılarak bu becerinin geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Müzik eğitimi alanında, deşifre performansında ritmik doğruluğun temel bir unsur olduğu kabul edilmektedir. Bu görüş, Boyle'un (1970) genel deşifre başarısı ile ritmik okuma başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu gösteren çalışmasına dayanmaktadır (Mishra, 2014).

Çimen'e (2001) göre iyi bir deşifre için öğrencinin çalmakta olduğu notadan daha ilerisini görme yeteneğinin gelişmiş olması gerekir. Bir yazı okunurken tek tek harflerin değil de sözcüklerin okunmasında olduğu gibi, müzik yazısında da gözler bir bakışta bir tek nota yerine nota gruplarını okumalıdır. Böylece öğrenciye daha ileriye nasıl bakılacağı öğretilmelidir.

Furneaux ve Land'e (1999) göre, iyi deşifre okuyan müzisyenler notaları tek tek görmek yerine, onları kalıplar hâlinde algılamaktadır. Bu müzisyenler, zayıf deşifre okuyanlara kıyasla müziği daha bütüncül bir biçimde okumaktadır. Osborne ve arkadaşları (1976) ise iyi deşifre okuyan müzisyenlerin, en az bir ölçü sonrasında önceden takip edebildiklerini belirtmiştir. Bu durum, ileriye dönük okuma becerisinin deşifrede önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

İyi deşifre yapan müzisyenler daha kısa sürede daha fazla nota okur, müziğin zor kısımlarına daha fazla dikkat eder, çalarken müzikte daha ileriye bakar ve sesleri parçalanmış notalar yerine bütünsel görüntüler olarak zihinsel bir şekilde temsil edebilirler (Goolsby, 1994a; McPherson, 1994).

Vujović ve Bogunović'e (2012) göre zaman içinde sıklıkla meydana gelen nota kombinasyonları bellekte ayrıık varlıklar/kalıplar olarak depolanır ve bunlar bellekten kolayca alınabilir ve yeni bağlamlarda kullanılabilir. Eğitim bağlamında,

yazılı notasyondan ses şemaları oluşturma becerisinin geliştirilmesi, genellikle solfej eğitimi çerçevesinde öğretilen deşifre ile ilişkilendirilir.

Furneaux ve Land'e (1999) göre, basılı bir metnin okunması temelde tanıma, anlamlandırma ve uygulama olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Benzer biçimde deşifre okuma sürecinde de müzisyenin, notaları hızlı bir şekilde algılaması, anlamlandırması ve anında icraya dönüştürmesi gerekmektedir. Bu durum, deşifrenin eş zamanlı olarak hem zihinsel hem de fiziksel becerilerin etkin biçimde kullanılmasını zorunlu kılan çok yönlü bir süreç olduğunu göstermektedir.

Çimen (2001) deşifredeki başarının büyük ölçüde öğrencinin zekasına, yeteneğine, müzisyenliğine ve çalışmaya ayırdığı süreye bağlı olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, öğretmen tarafından planlı ve nitelikli biçimde yapılandırılmış bir öğretim süreci ile sistemli bir çalışma düzeni sağlandığında, her öğrencinin deşifre becerisinde anlamlı bir gelişme göstermesi mümkündür.

2.1.5. Ritmik Okuma

Ritim, müziğin en önemli parçası ve deşifrenin en önemli unsuru olarak adlandırılmıştır (Allen, 1988). Ritim, “ses ve sessizliğin zaman içindeki organizasyonu olarak tanımlanır ve tüm müziğin temel bir bileşenidir” (Sink, 1983). Boyle'a (1970) göre, öğrencilere temel ritim okuma eğitimi verilmediğinde öğrencilerin müzikal deneyimlerinin önemli ölçüde kısıtlanması olasıdır. Ritim; müziğin hareketini, dolayısıyla karakterini belirler. Zamanın belli bir süre içinde eşit ya da değişik uzunluktaki parçacıklara bölünmesinden kaynaklanan ritmik hareket bir düzen oluşturacak şekilde birbirini izler. Ritmin oluşması için en az iki sesin art arda gelmesi ve o iki sestten birinin daha güçlü bir şekilde vurgulanması gerekir. Diğer yandan bu iki sesin süre değeri de ritmik bir hareket yaratabilir. Tüm bunlardan yola çıkarak denilebilir ki ritim, vurgu ya da seslerin süre değeri gibi iki değişkene dayanarak oluşur (Say, 2008).

Ritmik okumayı, bir müzik yazısında notaların ses yüksekliklerine bakılmaksızın sadece süre değerleriyle okunması olarak tanımlamak mümkündür. Müzik eğitimcileri zaman içerisinde birçok ritmik okuma sistemi kullanmışlardır. Bunlardan bazıları;

1. Sayılarla Süre Değerlemeli Ritmik Okuma
2. Hecelerle Süre Değerlemeli Ritmik Okuma
3. Özgün Sistemler olarak sıralanabilir.

2.1.5.1. Sayılarla Süre Değerlemeli Ritmik Okuma

Yaygın olarak kullanılan bir ritmik okuma sistemidir. Vuruşların kuvvetli zamanlarını ifade etmede sayı, zayıf zamanlarını ifade etmede heceler kullanılır. Ölçüdeki her bir kuvvetli vuruşa farklı sayıların verildiği örnekler olduğu gibi bütün kuvvetli vuruşlara “1” denildiği de olur. Zayıf zamana gelen notalara ise “ve”, “a” ve “e” hecesi verilir (Demorest, 2001).

ÖLÇÜ	1	2	3	4	1	2	&	a	3	-	1	&	3	&	&	1	2	&	a	3	&	4	e	&	a
BİRİM	1	1	1	1	1	1	&	a	1	-	1	&	1	&	&	1	1	&	a	1	&	1	e	&	a

Şekil 1. Sayılarla Süre Değerlemeli Ritmik Okuma

2.1.5.2. Hecelerle Süre Değerlemeli Ritmik Okuma

1800’lerin başından bugüne kullanılmakta olan heceleme sisteminin Fransa’da ortaya çıktığı bilinmektedir (Nart, 2010). Bir öğretim yöntemi olarak yayımlanması 1844 yılında olmuştur (Demorest, 2001). Bu öğretim yöntemine benzer olarak Kodaly ve Gordon’un kullandığı heceleme sistemleri de vardır. Sistemlerin birbirinden farkı vuruşların kuvvetli ve zayıf zamanlarına verilen hecelerin farklı olmasıdır.

CHEVE Ta ta ta ta Ta ta te ta ta Ta (e-a)te ta te (a) te Ta ta tefe ta te ta fa te fe

KODALY ta ti ti ti ta ti ti ti ta ta (i) ti ta ti ti ta ti ti ri ti ti ti ri ti ri

GORDON du du du du du du da di du du de du de de du du deta du de dutadeta

Şekil 2. Hecelerle Süre Değerlemeli Ritmik Okuma

2.1.5.3. Özgün Sistemler

Müzik eğitimcilerinin tamamen özgün olarak kullandığı sistemler olarak düşünülebilir. Bu yöntemde öğrenciler ritim vurma eylemini ayaklarıyla veya elleriyle yapabileceği gibi, sayı sayma veya heceleme tekniğini de özgürce kullanabilmektedirler. Jaques-Dalcroze'a (2014) göre yöntem tamamen serbest olmalı, önemli olan ise ritim kalıplarının doğru yerleşmesi veya öğrenilmesi olmalıdır.

2.1.6. Caz ve Latin Müzik Eğitiminde Karşılaşılan Ritmik Sorunlar

20. yüzyıla kadar bestelenen eserlerin özellikle ritim açısından sınırlı olduğu ve düzenli hareketlerden oluştuğu düşünülürse çağdaş müziğin ve doğal olarak caz müziğin bu ritim anlayışına bir tepki olduğu da anlaşılabilir. Söz konusu tepkisel tavır, ritim ögesini melodi ve armoniye yardımcı bir öge durumundan kurtarmak amacını taşımaktadır. Böylelikle ritim müzikte önemli bir anlatım aracı olarak 20. yüzyılın yaşam hızını yansıtmaya başlamıştır (Say, 2008).

Ritim, genel olarak, müziğin zamansal boyutta düzenlenme biçimini yansıtır. Müzikal ilerleme açısından ritim, aksansız ve aksanlı vuruşların bir dizisini ve bunların birbirleriyle olan ilişkisini ifade eder. Batı müziği, özellikle Avrupa sanat müziği ritimlerin eşit alt gruplara ayrıldığı düzenli bir model izleme eğilimindedir. Afro-Amerikan müziği ise aksine, çapraz ritimleri, sıra dışı cümleleri ve polimetreyi kucaklar. O halde, Afrikalı-Amerikalı müzisyenler, ritmik olarak doğaçlama yaparken ritmin kuvvetli vuruş ve zamanlarını manipüle etme eylemini

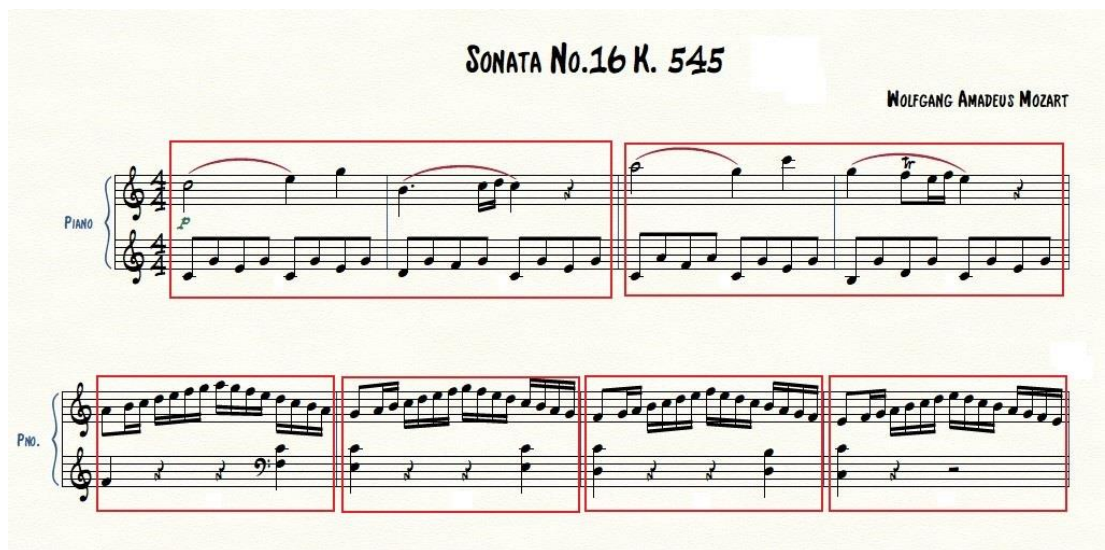
memnuniyetle karşılar. Kısaca söylemek gerekirse, müzisyenler ritmin etrafında oynarlar (Raussert, 2000).

Batı müziğinde düzenli bir ritim değişikliği modeli olan senkopasyon kavramı, cazdaki ritim değişikliklerini yeterince tanımlamaz. Aksine, caz müzisyeni ritmi kendi müzikal zaman anlayışına göre ayarlar. Afrika müziğindeki ritmik öğeler, çağrıştırdıkları danslarda da görülebileceği gibi, mekân ve zaman açısından çok boyutludur (Raussert, 2000).

Bergerot'a (2004) göre Afrika, çok ritimliliğin belirsizliğini tercih eder ve hiyerarşize olmuş bir ölçü anlayışını kullanmaz. Bir Afrika davul grubunda her müzisyen aynı ritmik figürü seslendirmez. Aksine, yanındakinin çalmadığını çalar ve ritimdeki zayıf zamanları kuvvetlendirir.

Cazın sallanan ve çok ritmik hareketinde işlenen müzikal zaman, müzikal söylemin ötesinde kültürel bir anlam taşır. Cazın çeşitli zaman seviyeleri arasındaki müzakereleri, özellikle anlatısallığı şekillendiren ritmik bir karmaşıklık ortaya çıkarmıştır (Raussert, 2000).

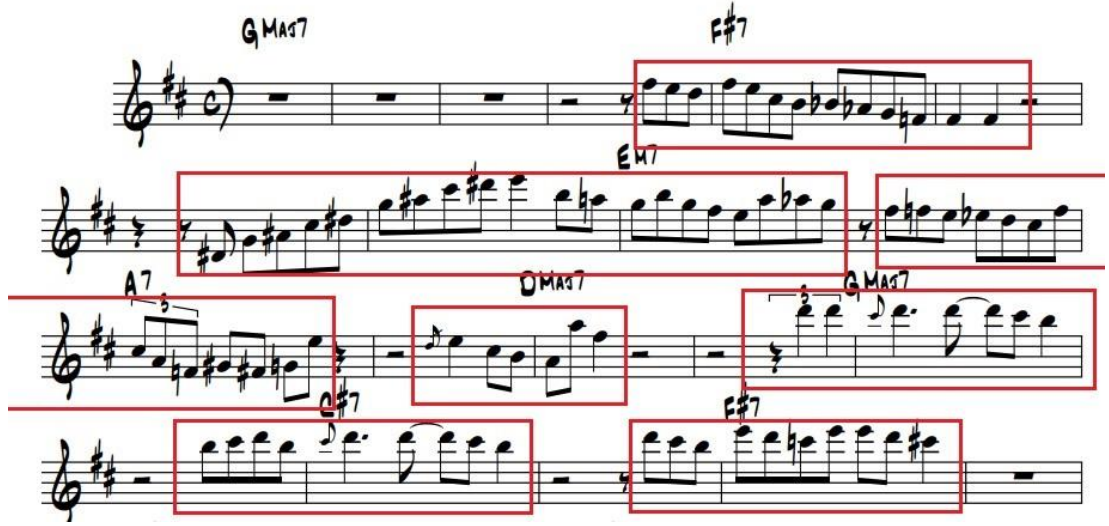
Caz ve Latin müzikte klasik müzikten alışılmış 4 veya 8 ölçülük cümlelerin içerisine farklı uzunluklarda cümleler bindirilebilir, sık sık senkoplara yer verilir. Caz; ritmik açıdan bu çapraz, çok ritimli ve polimetrik yapısı sebebiyle her zaman müzisyenler için deşifresi başta olmak üzere seslendirmesi zor bir müzik türü olarak karşımıza çıkabilmektedir.



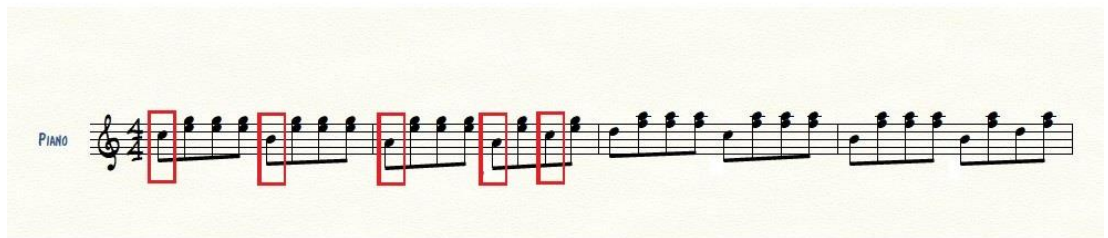
Şekil 3. Wolfgang Amadeus Mozart-Sonat No.16

Şekil 3'teki Mozart'ın sonatında görüldüğü gibi hem cümle kavramının hem de ritmik hareketlerin ne kadar net olduğu aşıkardır. Fakat şekil 4'te gösterilen ve Caz klasikleri arasında yerini alan Chick Corea'nın Spain isimli eserinin solosunda ise ilk bakışta ritmik zorluklar göze çarpmaktadır. Cümleler farklı farklı uzunlukta ve motifler önceki akorla bağlanıp sonrasına sarkan bir yapıda olabilmektedir. Caz, bunun gibi daha birçok örnekte görülebileceği gibi gerçekten de ritmin farklı seviyelerine en fazla yer veren müzik formudur.

SPAIN (CHICK COREA SOLO)

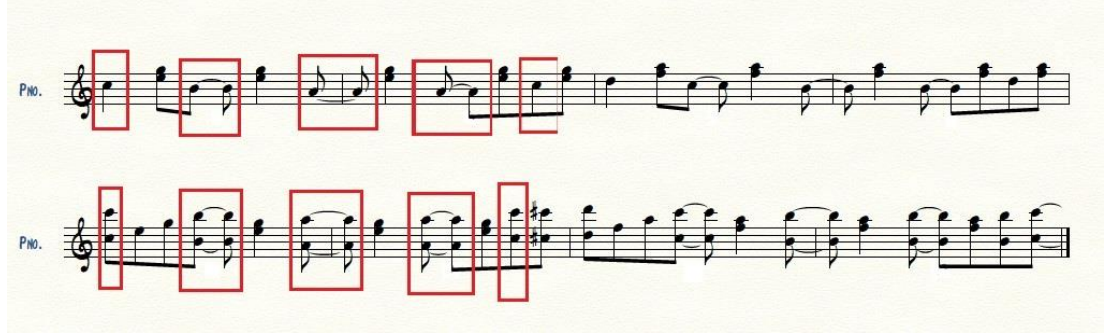


Şekil 4. Chick Corea-Spain



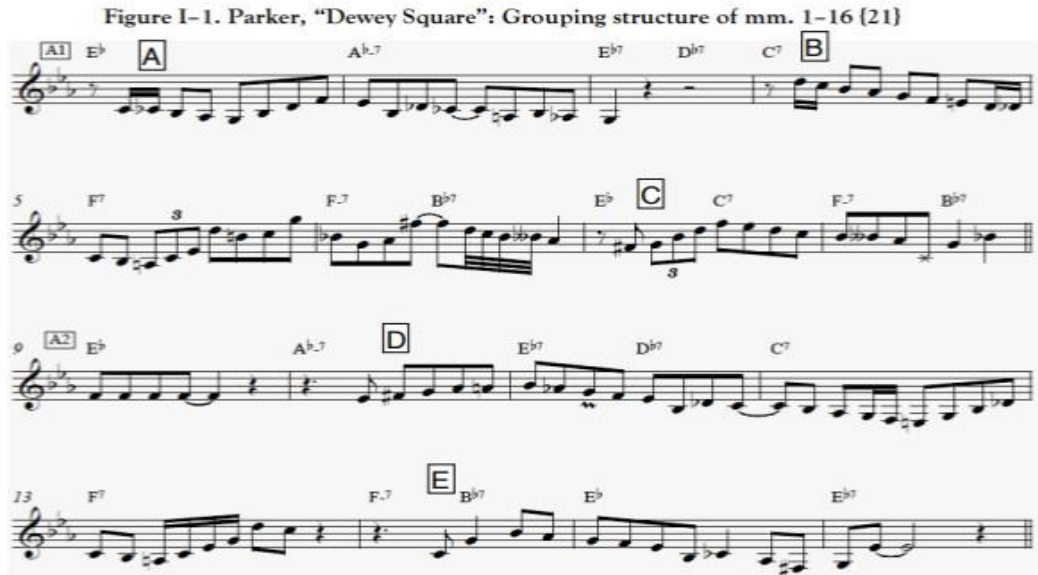
Şekil 5. Klasik Müzikte Sık Kullanılan Örnek Bir Eşlik

Şekil 5'te yer alan eşlik yapısı, klasik müzikte yaygın olarak kullanılan ve dinleyiciye tanıdık gelen bir özellik taşımaktadır. Buna karşılık, Latin müzikte eşlik anlayışı, ritmik yapı içerisinde güçsüz zamanların vurgulanması eğilimi doğrultusunda farklılaşmakta; bu durum, Şekil 6'da görüldüğü gibi daha karmaşık bir eşliğin ortaya çıkmasına yol açmaktadır.



Şekil 6. Latin Müzikte Sık Kullanılan Örnek Bir Eşlik

Şekil 7'de verilen Charlie Parker'ın melodik çizgisi, şarkı formlarının sekiz ölçülü simetrileri ve geleneksel armonik ritimleri açısından düzensiz ifadeler ve geniş ölçekli cümleler aracılığıyla daha da geliştirilmiştir.



Şekil 7. Charlie Parker Solo

Rothstein'a (1989) göre caz müziğinde, klasik müziğe kıyasla ölçü ile gruplama arasındaki ilişki daha belirgin bir yaratıcı gerilim içinde varlık göstermektedir. Bu bağlamda gruplama yapısı, metrik birimlerle bir arada olabilen veya olmayabilen bağımsız bir hiyerarşik düzeni özgürce ima edebilmektedir.

Krebs'e (1999) göre "Subliminal uyumsuzluk", ima edilen bir metrik katmana karşı meydana gelen bir uyumsuzluğu tanımlar. Cazda bilinçaltı uyumsuzluk çok yaygındır, özellikle uzun müzikal cümleler boyunca, şematik sayacın sürekliliğinin korunması metrik kuralın belirleyici gücüyle desteklenmektedir.

2.1.7. Eğitim Psikolojisinde İleriye Ket Vurma

Eğitim, Ertürk'e (1972) göre bireyin davranışında ve düşüncelerinde kendi yaşantılarıyla ve kasıtlı bir şekilde istendik bir değişim ortaya çıkarma olarak tanımlanmıştır. Öğrenme ise Ekici'ye (2002) göre bireyin çevresiyle kurduğu etkileşimler sonucunda meydana gelen davranışsal, bilişsel, duyuşsal ve nörofizyolojik değişiklikler olarak ifade edilmektedir. Davranışçılardan farklı olarak bilişselciler öğrenmeyi; bireyin bilgiyi işleme sürecinde aktif ve özerk olduğu, bilgiyi doğrudan çevrenin verdiği gibi değil, kendi içsel süreçlerinden geçirerek kazandığı bir olgu olarak tanımlamışlardır (İlhan, 2011).

Öğrenmenin meydana gelmesi çok yüksek oranda öğrenilecek yeni bilgi veya beceriyle ilgili olan eski yaşantılara bağlıdır (Gündoğdu, 2013). Çünkü her yeni öğrenme eski öğrenmenin üzerine kurulur (Selçuk, 2007). Yani birey öğrenmeyi kolaylaştıracak başka bilgilere sahip olduğunda öğrenme kolaylaşır. Bunun tersi de söz konusu olabilir, bu durumda bireyin önceki bilgileri yeni bilgiler öğrenmesini zorlaştırabilir. Buna öğrenmede "aktarım" veya "transferans" denir (Bacanlı, 2001). Söz konusu aktarmanın öğrenme üzerinde olumlu katkısı varsa buna olumlu aktarma (pozitif transferans), engelleyici bir özelliği varsa buna da olumsuz aktarma (negatif transferans) denmektedir (Morgan, 2006). Örneğin Türkçe dil bilgisi kurallarını iyi bilen bir öğrencinin güzel yazı yazmada bundan yararlanması olumlu aktarma olurken; Türkçe'deki cümle yapılarını bilen birinin İngilizce'deki cümle yapılarını öğrenmede zorlanması olumsuz aktarma olur. Olumsuz aktarma ile ilişkili olan bir diğer kavram da "ket vurmadır". Ket vurma öğrenilmiş bir bilginin hatırlanması

sırasında ortaya çıkan bozucu etkiye denir. Ket vurma; “İleriye ket vurma” ve “Geriye ket vurma” olmak üzere ikiye ayrılır. İleriye ket vurma; öğrenilmiş iki bilgiden daha önce öğrenilenin daha sonra (daha yeni olan) öğrenilmiş olanı hatırlamayı engellemesi ya da bozmasıdır (Gündoğdu, 2013). Yıllarca kullandığımız bir ev aletinin yenisi ile değiştirdiğimizde, eski ev aletine olan alışkanlığımız nedeniyle yeni aletin kullanımını tam olarak öğrenemememiz ya da şifresini değiştirdiğimiz banka kartımıza daha önce kullandığımız şifreyi girmemiz buna örnek gösterilebilir. Aktarma ve ket vurma olguları bu araştırma kapsamında değerlendirildiğinde, klasik müzikten alışılan ve öğrenilen cümle ve ritim yapıları ile bu yapıların çözümlemesinde kullanılan stratejilerin, caz ve latin müziğe özgü cümle ve ritim yapılarını çözümlemede yetersiz kalabileceği düşünülmektedir.

Bu nedenle caz ve latin eserler yoluyla öğrenilecek yeni ritimler için klasik müzikten öğrenilmiş eski bilgilerin öğrenmeyi kolaylaştırmanın yanında zorlaştırabileceği de akla gelmektedir. Bu bağlamda Hallam (2001), müzik eğitiminde becerilerin ve performans başarısının arttırılması için öğrenmeye ilişkin karşılaşılan zorlukları tanımlamayı, onları çözebilecek stratejileri bularak eğitime entegre etmeyi eğitimin önemli parçalarından biri olarak açıklamaktadır.

2.1.8. Müzik Eğitiminde Ritmik Okuma Güçlüklerinde Bilişsel ve Nörogelişimsel Etkenler

Müzik eğitimi verilen kurumlarda öğrencilerin ritmik okuma süreçlerinde yaşadıkları güçlüklerin yalnızca teknik beceri eksikliklerine veya pedagojik uygulamalara dayandırılması yeterli olmayabilir. Ülkemizde eğitimin her alanında olduğu gibi eğitim fakültelerinde de özel gereksinimli bireylerin belirli kontenjanlarla öğrenim gördükleri bilinen bir gerçektir. Bu bağlamda özel gereksinimli bireyler üzerinde yapılan müzik araştırmalarına ve bu araştırmalarda kullanılan stratejilere de bakmanın ritmik okuma performanslarındaki çeşitliliği anlamak açısından faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Müzik, bilişsel bozuklukları olan çocuklar için bir tedavi aracı olarak kullanılmasına rağmen, çocukların bilişsel işlevlerini nasıl geliştirdiği henüz tam olarak anlaşılamamıştır (Kasuya-Ueba, 2020). Buna rağmen müzik terapisinin veya

müzikle tedavinin çok çeşitli işlev bozuklukları olan hastaların rehabilitasyonu için önemli olduğu doğrulanmaktadır (Bringas vd., 2015).

Ritim eğitime yönelik stratejilerin, disleksi veya dikkat eksikliği gibi özel gereksinim türlerinde öğrenme süreçlerini desteklediğine yönelik bulgular literatürde geniş yer tutmaktadır. Ahokas vd., (2025), renkli ritim kartlarının disleksi veya dikkat eksikliği olan çocukların okuryazarlık gelişimini desteklediğini; Shin vd., (2023) ise ritim tabanlı eğitimin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) olan çocuklarda davranışsal ve bilişsel işlevler üzerinde tamamlayıcı bir etki yarattığını göstermektedir. Rickson (2006), öğretmen-model-öğrenci etkileşimine dayalı ritmik tekrar çalışmalarının ergen gruplarda huzursuz davranışları azaltılabileceğini bildirmiştir; ayrıca otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda etkileşimli ritmik tekrarların problem davranışların azaltılmasında etkili olduğu da farklı araştırmalarla ortaya konmuştur (Yükselsin ve Berrakçay, 2010). Luo ve Zhang (2025) ise yavaşlatma–tekrar etme–hızlandırma gibi temposal farkındalık uygulamalarının DEHB’de bilişsel mekanizmalara olumlu etkide bulunduğunu belirtmektedir.

Bu bağlamda, Öz ve Ramo Akgün’ün (2025) disleksili bireylerde solfej öğretimine yönelik özel eğitim yöntemlerini incelediği refleksif vaka çalışması, ritmik okuma becerisinin nörobilişsel temelleri açısından dikkat çekici bulgular sunmaktadır. Çalışmada, çoklu duyuşsal yaklaşımın özellikle ritmik sembollerin anlaşılmasında ve işitsel ayırtlaştırma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu, ayrıca ritim temelli etkinliklerin “ses–sembol ilişkisini güçlendirdiği ve öğrenme motivasyonunu artırdığı” belirtilmiştir. Bu bulgular, ritmik okuma güçlüklerinin bazı öğrencilerde fonolojik farkındalık, zamanlama ve işitsel işleme süreçleriyle ilişkili olabileceğini desteklemektedir.

Özel gereksinimli bireylerle yapılan çalışmaların önemli bir kısmında, ritmik yapıları somutlaştıran çoklu duyuşsal yöntemlerin, hareket temelli uygulamaların ve işitsel model taklidine dayalı etkinliklerin etkili olduğu görülmektedir. Bu yöntemler, yalnızca özel gereksinimli bireyler için değil, tipik gelişim gösteren müzik eğitimi öğrencileri için de ritmik okuma öğreniminde önemli kolaylaştırıcılar sunmaktadır. Nitekim Juntunen (2002), Dalcroze eurhythmics yaklaşımında bedensel hareketin ritmik davranışları öğretmede temel bir araç olduğunu; Rohrmeier ve arkadaşları

(2011) ise müziksel yapıları edinmenin dil öğrenimindeki örtük öğrenme süreçleriyle benzerlik taşıdığını belirtmektedir. Çoklu duyulu teknolojik müzik etkinliklerinin otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde kullanımına ilişkin çalışmalar (Lee ve Lin, 2023) ve ritim temelli oyunlaştırılmış uygulamaların etkisini inceleyen araştırmalar (Erdem, 2024) da bu bütüncül yaklaşımı desteklemektedir.

Araştırmada geliştirilen ritmik okuma öğretim planında yer alan stratejiler—fiziksel hareket kullanımı, heceleme sistemiyle ritmi somutlaştırma, model taklit etme, temposal farkındalık çalışmaları ve oyunlaştırılmış ritmik etkinlikler—hem genel müzik eğitimi literatüründeki hem de özel gereksinimli bireylerle yapılan çalışmalarda yöntemlerle paralellik göstermektedir. Öz ve Ramo Akgün’ün (2025) bulguları, bu stratejilerin yalnızca özel eğitim bağlamında değil, ritim öğreniminde bilişsel süreçleri desteklemesi açısından da değer taşıdığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla ritmik okuma güçlüklerini yalnızca teknik bir müzikal sorun olarak değil, zamanlama, dikkat, işitsel ayırt etme ve sembolik işleme gibi nöro psişik süreçlerle ilişkili daha geniş bir çerçevede ele almak, bu araştırmanın kuramsal temeline önemli bir katkı sunmaktadır.

Bu örnekler ışığında, ritmik okuma eğitiminde yararlanılabilecek stratejiler arasında sayabileceğimiz ritim öğrenimini pekiştirebilecek “fiziksel hareket kullanımı”, daha çok soyut gibi algılanabilecek ritmik sembolleri sesli hecelerle somutlaştıran “heceleme sistemiyle okumak”, işitsel dikkat ve hafızayı güçlendirebilecek olan “bir modeli taklit etmek” ve koordinasyon becerisine yönelik “temposal farkındalıklar” nörolojik rahatsızlıkları olan bireylerin de müzik eğitiminde kullanabileceği yöntemler arasında yer alabilmektedir. Bu yöntem ve/veya stratejilere ek olarak müzikal etkinliğin oyun ile yoğrulması yönteminin de özel gereksinimli bireyler için kullanılması gereken bir teknik olduğunu savunan görüşler vardır (Erdem, 2024). Araştırmacı tarafından hazırlanan ve deneysel çalışmada uygulanan 10 haftalık öğretim planının stratejileri ile özel gereksinimli bireylerin hem genel eğitimi hem de müzik eğitiminde kullanılan stratejiler arasında benzerlikler görülmekle birlikte, kullanılan yöntemler arasında müzik ve oyun ilişkisine de yer verilmiştir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde caz ve latin müzikteki ritmik karmaşıklıkların diğer müzik türlerine nazaran daha sık karşılaşıldığına yer veren araştırmalar ile ilgili literatür taraması sonucunda elde edilen ve araştırmada kullanılan stratejiler daha anlaşılır olması amacıyla başlıklar halinde verilmiştir. Ayrıca özel gereksinimli bireyler üzerine yapılan araştırmalara da son kısımda yer verilmiştir.

2.2.1. Caz ve Latin Müzikteki Ritmik Karmaşıklıklar

Fernandez (2006) Küba müziğini analiz ettiği ve onu tarihsel olarak diğer Karayip müziğine, salsaya ve Latin Cazına bağlayan ağları incelediği “From Afro-Cuban Rhythms to Latin Jazz” isimli çalışmasında Küba dans müziğindeki ritmik karmaşıklığa yer vermiştir.

Love (2011) cümle ritmi yapılarını incelediği “On Phrase Rhythm in Jazz” isimli çalışmasında, caz doğaçlamasındaki ritmik, ölçü ve gruplama yapılarının klasik müzik için tasarlanmış cümle ritmi teorilerine uyum sağlamadığı sonucuna varmıştır. AABA, ABAC ve on iki bar blues dahil olmak üzere birkaç farklı formda on beş solonun ayrıntılı analizlerine yer veren Love (2011) doğaçlama bir solo boyunca, gruplama yapısı metrik yapıyı çeşitli şekillerde desteklediğinden veya çeliştiğinden, cümle ritminin ahenk ve uyumsuzluk durumları arasında dalgalandığına dikkat çekmiştir.

Raussert (2000) Cazın bir türü olan Swing’te ün yapmış Louis Armstrong, Alberta Hunter ve Omette Coleman gibi müzisyenlerin eserlerini incelediği “Jazz, Time and Narrativity” başlıklı çalışmasında caz müzisyenleri tarafından geliştirilen ritmik ve zamansal karmaşıklıklara, üst üste bindirilen ritimlere dikkat çekmiştir.

McPherson (1994) müzikte deşifre becerisini etkileyen önemli faktörleri ve yetenekleri araştırdığı “Factors and abilities influencing sight reading skill in music” isimli çalışmasında deşifredeki tüm hataların üçte ikisinin ritmik hatalar olduğuna özellikle dikkat çekmiştir.

Dalby (2005) etkili ritim öğrenme pedagojilerini incelediği “Toward an Effective Pedagogy for Teaching Rhythm” isimli çalışmasında ritmin, müziğin en önemli parçası vedeşifrenin en önemli unsuru olduğu sonucuna varmıştır.

Lowder (1973) birinci sınıf piyano öğrencilerine uygulanan deşifre testlerini incelediği “Evaluation of sight-reading test administered to freshman piano classes” isimli çalışmasında deşifrede temel problemin ritim hataları olduğu sonucuna varmıştır.

Sink (1983) ritmik ve melodik değişimlerin ritmik algı üzerindeki etkilerini incelediği “Effects of rhythmic and melodic alterations on rhythmic perception” isimli çalışmasında, her melodik hatanın yanında genellikle bir ritmik hatanın da yer aldığı sonucuna varmıştır.

Zhukov (2005), “Goodsight-readers: Born or bred” isimli çalışmasında genel nota okuma becerisinin ritimleri okuma kapasitesiyle yakından bağlantılı olduğunu ve en fazla hata ve gelişmenin ritim kategorisinde gerçekleştiği sonucuna varmıştır.

Earney (2008) işitsel ritmik dikte çalışmalarının bando öğrencilerinin deşifre başarıları üzerindeki etkisini incelediği “The Effects of Aural Rhythmic Dictation on The Sight-Reading Abilities of Seventh and Eighth Grade Band Students” isimli çalışmasında hem işitsel ritmik dikte çalışmalarını tamamlayan hem de ritimleri çalan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ile deşifre çalışmalarında en sık görülen hataların ritmik hatalar olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca bu çalışmada “Deşifre Stratejileri”, “Ritim Öğrenimi” ve “Yeni Ritimler Öğrenmede Stratejiler”in neler olabileceği belirtilmiştir.

2.2.2. Alıştırma Yapmak

Lehmann ve Kopiez (2009), Sight-Reading adlı çalışmalarında, müzisyenlere deşifre becerilerine yönelik stratejilerin erken dönemde öğretilmesi ya da bu becerileri destekleyici ek etkinliklere daha önceki yıllarda maruz kalınması durumunda, müzik topluluklarına daha erken katılımın mümkün olacağını ve bunun hem müzisyen hem de topluluk açısından daha verimli ve doyurucu bir deneyim sağlayacağını ortaya koymuşlardır.

Elliot (1982) hangi değişkenlerin yüksek deşifre yetenekleriyle ilişkili olduğunu incelediği “The Relationships Among Instrumental Sight-Reading Ability and Seven Selected Predictor Variables” isimli çalışmasında ritim okuma yeteneklerinin bir öğrencinin müziği deşifre etme yeteneğiyle bir ilişkisi olduğuna ve görme yeteneğini geliştirmek için ritim okuma alıştırma çalışmalarının sık sık yapılması

gerektiği sonucuna varmıştır. Yine bu görüşü destekler nitelikte Saxon (2009) “The science of sight reading” isimli kitabında enstrüman derslerinde nota okumaya daha fazla önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Ji (2017), bir hafta boyunca her gün ritim deşifresi uygulayan bir kontrol grubu ile katılımcıların her gün alıştırma yaptığı ve uzman geri bildirimi aldığı bir deney grubu arasındaki ritim deşifresi ön ve son test hatalarını karşılaştırmak için basit bir deneysel tasarım kullandığı “Effectiveness of Targeted Feedback Towards Rhythm Sight-Reading in University/College-Level Music Education Contexts” isimli çalışmasında deney grubunun ritim deşifre performansının çalışma boyunca kontrol grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde artış gösterdiğini bulmuştur.

Özer ve Yiğit (2011), 13 hafta boyunca deşifre çalışması yaptırılan ve yaptırılmayan iki grup piyano öğrencileri arasındaki gelişimi takip ettiği “Piyano Öğretiminde Deşifre Becerisinin Kazandırılması” başlıklı deneysel çalışmasında sonuçların deşifre çalışması yapan deney grubu lehine anlamlı bir fark olacak şekilde olumlu çıktığını belirtmiştir.

Çiftçi (2013), deşifre sürecinin hazırlık ve uygulama olmak üzere iki aşamadan oluştuğunu ve eserin özelliklerine hâkim olmanın deşifreyi hızlandırıcı bir etken olduğunu belirtmektedir. Bu yaklaşım da, deşifre becerisinin geliştirilmesinde alıştırma yapma stratejisi kapsamında değerlendirilebilir.

2.2.3. Notaları Grup Halinde Görmek

Deşifre çalma becerisi farklı düzeylerde olan ve farklı çalgılar çalan müzisyenlerin göz hareketlerini karşılaştıran Goolsby (1994a) “Profiles of processing: Eye movements during sight reading” isimli çalışmasında kötü deşifre yapan müzisyenlerin notaları tek tek okumaya çalıştığını bunun yanında iyi deşifre yapan müzisyenlerin gözlerinin ilerideki notaları sürekli taradığını, bununla birlikte keskin geri dönüşler de yaparak çaldıkları noktalara geri döndüklerini ifade etmiştir. Goolsby (1994b) aynı yıl yayımladığı “Eye movement in music reading: Effects of readingability, notational complexity, and encounters” isimli çalışmasında ise deşifre becerisi gelişmiş müzisyenlerin tek bir melodi içindeki her notayı ayrı ayrı algılamadıklarını bunun yerine, tek odaklanmada birden çok notayı ve detayı

algılamalarına yarayan bir kümeleme sistemi kullandıklarını ve aynı zamanda zorlu kısımlara dikkat etmenin önemini belirtmiştir.

Çiftçi (2013) “Hızlı okuma teknikleri eğitiminin müzik eğitiminde deşifre becerisine etkisi” isimli araştırmasında hızlı okuma tekniklerinin tartım deşifresi becerisine olan etkilerini incelemiştir. Araştırmada "gözün söylenen notadan ileri odaklanabilmesi" ve "notaları blok olarak görme" gibi önerilen davranışların öğrencilere kazandırılmasında metin okumayı hızlandırmak için geliştirilen tekniklerden bazılarının uygun olabileceği belirtilmiştir.

Sorel ve Diamond (1968) “An Independent Learning Approach to Piano Sight Reading” isimli ve deneysel araştırma yöntemi kullandıkları çalışmalarında notaları grup olarak görmeyi amaçlayan takistoskopik hızlı okuma tekniklerini kullanmış ve deney grubunun nota ve ölçü hatalarına ilişkin performanslarında kontrol grubuna nazaran önemli bir azalma olduğunu tespit etmişlerdir.

2.2.4. Karmaşık Ritim Yapılarını Daha Küçük Gruplara Ayırmak

Dueck (2023) “Developing a Progressive Chunking Technique in Music Literacy: An Analysis of the Method Books and Sight-Reading Materials for Beginner Piano Students” isimli araştırmasında karmaşık müzik yapılarının parçalama yöntemi ile daha küçük yapılarda düşünülmesi gerektiğini savunmuştur.

Lerdahl ve Jackendoff (1983), “An Overview of Hierarchical Structure in Music” isimli kitabında müzik anlayışının en temel bileşeni olarak gruplama yapısına dikkat çekerken cazda da tam bir solonun daha küçük grupların gömülü olduğu birçok gruptan oluştuğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılara göre her caz solosunun zorunlu olarak bir gruplama yapısı vardır ve bu performansçı tarafından metrik yapı üzerine bindirilir.

2.2.5. Bulunduğun Ölçüden Daha İleriye Bakmak

Sloboda (1977) “Phraseunits as determinants of visual processing in music reading” isimli çalışmasında iyi deşifre yapabilen müzisyenlerin çalınan notadan yedi nota ilerisine kadar olan melodiyi akıllarında tuttuklarını ve nota önlerinden alındığı

zaman da çalmaya devam edebildiklerini gözlemlemiştir. Bu bulgu iyi deşifre yapan müzisyenlerin çaldıkları noktadan ilerideki notaları gördüklerini göstermektedir.

Wristen (2005) piyano deşifresinde bilişsel ve motor beceriler üzerine yaptığı “Cognition and motor execution in piano sight reading” isimli çalışmasında, deşifresi iyi olan kişilerin uzun notaları okuma esnasında geçen zamanı etkili bir şekilde kullanarak notasyonun farklı bölgelerini inceledikleri ve bazı noktaları açıklığa kavuşturabildiklerini ortaya koymuştur.

Benzer şekilde McPherson (1994) Müzikte nota okuma becerisini etkileyen faktörleri incelediği “Factors and abilities influencing sight reading skill in music” isimli çalışmasında ezgi tahmin edilebilir ve basit desenler içerdiğinde, deşifresi iyi olan öğrencilerin gözlerinin daha ileri notalara baktığını ve müziğin akışını tahmin edebildiğini belirtmiştir.

Halverson (1974), A Biometric Analysis of Eye Movement Patterns of Sight Singers adlı çalışmasında, biri uzman (n=4) ve diğeri acemi (n=4) olmak üzere iki grubun deşifre sırasında şarkı söylerken sergiledikleri göz hareketlerini incelemiştir. Katılımcıların göz hareketleri göz izleme düzenekleri aracılığıyla kaydedilmiş; elde edilen bulgular, uzman grubun acemi gruba kıyasla bakışlarını eşzamanlı olarak seslendirdikleri notanın belirgin biçimde ilerisindeki müzikal unsurlara yöneltebildiğini ortaya koymuştur.

Şaktanlı ve Çiftçi (2017), “Hızlı Okuma Teknikleri Eğitiminin Müzik Eğitiminde Ritmik Okuma Deşifre Becerisine Etkisi” isimli ön test-son test kontrol gruplu deneysel modeli kullandıkları çalışmalarında iyi bir deşifre performansı için gözün çalınan notadan ileride olması ve notaları blok olarak görmenin önemini vurgulamalarının yanı sıra, deşifre sürecinde gerekli olan bu becerileri geliştirmek için hızlı okuma tekniklerinin faydalı olabileceği sonucuna varmışlardır.

Gün ve Öztürk (2017) “Piyanoda deşifrenin önemi, tekniği ve geliştirilmesi” isimli araştırmasında, uygulama aşamasında dikkat edilmesi gereken davranışlar arasından “bulunduğu ölçüden ileriye bakmak” ve “tekrarlardan kaçınmak” stratejilerine yer vermiştir.

2.2.6. Ritmi Somutlaştırmak İçin Fiziksel Hareket Kullanmak

Mishra (2016) ritmik deşifreyi ölçen deneysel araştırmalar (46 çalışma ve 68 bireysel analiz) ile melodik deşifreyi ölçen araştırmaları (21 çalışma ve 35 bireysel analiz) incelediği “Rhythmic and Melodic Sight Reading Interventions: Two Meta-Analyses” isimli çalışmasında deşifreyi olumlu yönde etkileyen melodik çalışmaların grup etkinlikleri ve enstrümantal eğitimlerle sınırlı sayıda çalışmada kalmakta olduğunu fakat sayma sistemlerine odaklanan, hareket veya ritm alıştırmaları içeren çok sayıda çalışmanın ritmik deşifre sonuçları için önemli ölçüde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Boyle (1970), The Effect of a Program for Teaching Sight Reading in Junior High School Training Bands adlı çalışmasında, eseri çalmaya başlamadan önce alkışlama ya da tempo tutma gibi etkinlikler gerçekleştiren öğrencilerin daha yüksek başarı düzeyi sergilediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca aynı çalışmada, uygulamaya geçilmeden önce yapılan zihinsel provanın deşifre sürecindeki önemi de vurgulanmıştır.

Henry’nin (2008), ritmik okuma eğitiminde belirli uygulama ve performans stratejilerinin kullanımını incelediği “The use of specific practice and performance strategies in sight-singing instruction” isimli araştırmasında dört önemli stratejiye yer vermiştir. Bunlar; “el işaretleri kullan”, “ritmi vücudunda tut”, “kolay kısımları atla” ve “ritmi sabit tut” stratejileridir. Çalışmada tüm bu stratejilerin etkili sonuçlar ortaya koyduğu belirlenmiştir.

2.2.7. Zihinsel Prova Yapmak

McPherson (1994), deşifreyi kolaylaştıracak faktörleri incelediği “Factors and abilities influencing sight reading skill in music” adlı çalışmasında dört stratejiye vurgu yapmıştır. Bunlar; anahtar ve zaman işaretleri ile diğer önemli bilgiler için müziği taramak, zor kısımlara dikkat etmek ve zihinsel provasını yapmak, yaklaşan sorunlara ve yan müzik işaretlerine odaklanmak, kendini izlemektir.

Junda (1994), “A model in-service music teacher education program” isimli çalışmasında iyi deşifre yapan müzisyenlerin kullandığı bir diğer hazırlık adımının parçayı çalmadan önce zihinsel olarak okumak veya provasını yapmak olduğunu belirtmiştir.

Gabrielsson (1999), “The performance of music” isimli kitabında deşifrenin tanımını yaparken performansa geçmeden önce kısa bir incelemenin önemine değinmiştir.

2.2.8. Ortak Ritim Kalıplarını Tanımak

Elam vd., (2019), altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda öğrenim gören toplam 118 koro öğrencisiyle yürüttüğü çalışmada, ritim etiketleme yeteneği ile görerek şarkı söyleme öz-yeterliliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada ulaşılan bulgular, ritim etiketleme yeteneğinin şarkı söyleme öz-yeterliliğindeki varyansın %12,6’sını açıkladığını ve anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir.

Zhukov’un (2017) “Experiential (informal/non-formal) practice does not improve sight-reading skills” isimli deşifre üzerine müzik lisans öğrencilerine 10 hafta süre ile uyguladığı deneysel çalışmasında kullandığı stratejiler arasında tekrarlara dikkat etme stratejisi yer almaktadır.

Kaynar (2020), Gitar Eğitiminde Deşifre Becerilerinin Geliştirilmesi Konusunda Uzman Görüşlerinin Alınması ve Bu Görüşlerin Uygulanmasına Yönelik Bir Deneme Çalışması başlıklı araştırmasında, gitar eğitimi bağlamında deşifre stratejilerini belirlemek amacıyla 15 öğretim üyesiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Elde edilen bulgular, tekrarlara dikkat etmenin yanı sıra ileriye bakma, yavaş tempo belirleme, notaları bütünsel algılama, sesli okuyarak çalışma, ritmik okuma egzersizleri yapma ve düzenli deşifre alıştırmaları uygulama stratejilerinin öne çıktığını göstermektedir.

2.2.9. Bir Modeli Taklit Etmek

Anderson (1981), yalnızca klarnet öğrencileriyle yürüttüğü Effects of Tape-Recorded Aural Models on Sight-Reading and Performance Skills adlı çalışmasında, model taklit etme stratejisinin deşifre ve performans becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada, bir gruba evde dinleyebilecekleri teybe kaydedilmiş bir uygulama modeli sunulurken, diğer grup yalnızca sınıf içi eğitim almıştır. Elde edilen bulgular, iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir.

Watkins ve Hughes (1986) “The effect of an accompanying situation on the improvement of studentsight reading” isimli araştırmasında kayıt üzerine çalışmayı incelemiş ve teypten kaydedilmiş bir soliste eşlik eden deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha yüksek deşifre puanı elde ettiklerini tespit etmiştir.

Uyan (2012), tek gruplu ön test-son test deneysel desen kullandığı “Lisans Düzeyindeki Gitar ğrencilerinde n Dinlemenin Deşifre Performansına Etkisi” başlıklı araştırmasında n dinleme yaptıktan sonra deşifreye başlama ile yapmadan deşifreye başlama arasında anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur.

Miller (1988), “Contributions of selected music skills to music sight reading achievement and rehearsed reading achievement” isimli kitabında Uyan (2012)’dan farklı olarak, ezberci öğrenme olarak tanımladığı önce dinleme ve duyduklarını yeniden yaratma olarak açıkladığı bir modeli taklit etme stratejinin faydalarına dikkat çekmiştir. Miller (1988) aynı kitabında öğrencilerin ritimleri doğru almalarına yardımcı olmak için alkışlama, ayakla ritim tutma ve sayma gibi fiziksel hareket kullanımına da yer vermiştir.

2.2.10. Tempoyu Sabit Tutmak

Bebeau (1982), Effects of Traditional and Simplified Methods of Rhythm-Reading Instruction adlı çalışmasında, ritim okuma ğretiminde geleneksel ve basitleştirilmiş yöntemlerin etkilerini incelemiş ve etkili ritim okuma için bazı temel stratejiler önermiştir. Bu stratejiler; zaman işaretine göre vuruş değerinin belirlenmesi, notanın adı ya da işlevinin tanımlanması, her notanın süresinin saptanması, uygun ve sabit bir tempo ile metronom seçilmesi ve belirlenen tempo çerçevesinde ritmin doğru biçimde uygulanması şeklinde sıralanmaktadır.

2.2.11. İnceleme ve İşaretleme Yapmak

Kocaarslan (2016), “Profesyonel müzik eğitiminde bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri” başlıklı doktora çalışmasında, altını çizme ve işaretleme yapma gibi “dikkat” stratejilerini; sıkça tekrar yapmanın önemini

içeren “yineleme” stratejilerini ve kavramsal harita oluşturma, fikirleri ilişkilendirebilme, şema ve tablolaştırma gibi “örgütlenme” stratejilerini vurgulamıştır.

Çimen’e (2013) göre, deşifre performansı öncesinde yapılan incelemede ritmik okuma açısından dikkate alınması gereken davranışlar arasında; eserin dönemi, bestecisi ve buna bağlı olarak türü hakkında bilgi sahibi olunması, eserin ritmik yapısı ve ölçü sayısı bakımından taranması ile uygun ve makul bir tempo belirlenmesi yer almaktadır (Akt. Gün ve Öztürk, 2017).

Vahila (1987) “A complete and pratical guide how to master any musical instrument” isimli çalışmasında bir eseri seslendirmeden önce yapılan ön hazırlık taramasında dikkat edilmesi gerekenler arasında müzikal öğelerin yanı sıra ritim ve/veya tempo değişikliklerine, karmaşık ritim yapılarına, önem arz eden yerlere ve cümlelere de yer vermiştir.

Öztutgan (2018), “Mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda klasik gitar deşifresini geliştirmeye yönelik bir metot önerisi” başlıklı doktora tezinde gitarın teknik özelliğinden kaynaklı stratejilerin yanında deşifrede inceleme aşamasının önemine de genel olarak yer vermiştir.

2.2.12. Ritmin Akışını Tahmin Etmek

Lehmann ve Kopiez (2009), “Sight-Reading” adlı kitabında iyi bir deşifre performansı için problem çözme becerisinin yanı sıra tahmin etme yeteneğinin de önemine vurgu yapmıştır.

2.2.13. Özel Gereksinimli Bireyler Üzerine Yapılan Araştırmalar

Jiang vd., (2025), Music Intervention for Neurodevelopment in the Pediatric Population: A Systematic Review and Meta-Analysis başlıklı çalışmalarında, müzik müdahalelerinin çocuklarda bilişsel işlevler, dil gelişimi, motor beceriler ve zekâ (IQ) üzerinde olumlu etkiler yarattığı sonucuna ulaşmışlardır.

Yang vd., (2022) “The effect of neurologic music therapy in patients with cerebral palsy: A systematic narrative review” isimli çalışmasında özellikle ritmik işitsel uyarım, terapeutik enstrümantal müzikal performans ve desenli duyuşsal gelişim çalışmalarını içeren Nörolojik Müzik Terapisi tekniklerinin serebral palsili

çocuklarda kaba ve ince motor becerilerinde anlamlı iyileşmelere yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Kasuya-Ueba (2020), “The effect of music intervention on attention in children: Experimental evidence” isimli araştırmasında bilişsel bozuklukları olan çocuklarda kısa süreli etkileşimli müzik uygulamasının video oyunlarına kıyasla dikkat kontrolünde daha belirgin iyileşmelere neden olduğunu belirtmiş ve dikkat kontrolü sorunları olan çocuklar için müzik uygulamalarının önemine vurgu yapmıştır.

Bringas vd., (2015), “Effectiveness of music therapy as an aid to neurorestoration of children with severe neurological disorders” isimli çalışması ağır nörolojik bozukluğu olan çocuklardastandart terapi programına ek olarak verilen müzik terapisinin dikkat, iletişim ve beyin plastisitesinde belirgin iyileşmelere sebep olduğunubelirtmiştir.

Ahokas vd., (2025), “Rhythm and reading: Connecting the training of musical rhythm to the development of literacy skills” isimli çalışmasında renkli ritim kartları kullanımı gibi geliştirilmiş ritim eğitiminin, disleksi ya da dikkat eksikliği olan çocukların okuryazarlık gelişimine faydalı olduğunu belirtmiştir.

Shin vd., (2023), “Rhythm-based assessment and training for children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): A feasibility study protocol” isimli araştırmasında ritim tabanlı eğitimin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların davranışsal semptomları ve bilişsel işlevleri için tamamlayıcı veya alternatif bir yöntem olarak katkıda bulunduğunu belirtmiştir.

Rickson (2006), “Instructional and Improvisational Models of Music Therapy with Adolescents Who Have Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): A Comparison of the Effects on Motor Impulsivity” isimli çalışmasında ritmik çalışmaların dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan ergen çocuklardaki huzursuz davranışların azalmasına katkıda bulunmuş olabileceğine dair göstergeler bulmuştur.

Luo ve Zhang (2025), “Rhythms of relief: perspectives on neurocognitive mechanisms of music interventions in ADHD” isimli araştırmasında müzik terapisinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu için tamamlayıcı bir tedavi olarak önemli bir potansiyeli olduğunu belirtmiştir.

Erdem (2024), Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Müzik ve Oyun Dersine Yönelik Dijital Materyal Tasarımı başlıklı çalışmasında, özel gereksinimli öğrenciler için müzik ve oyunun birlikte verilmesinin gerekli olduğuna ilişkin bulgular elde etmiştir.

Standley (2008), Müzik Eğitimi Çocukların Okumayı Öğrenmesine Yardımcı Olur mu? başlıklı meta-analiz çalışmasında, müziğin okumayı pekiştirme sürecinde ödül olarak kullanıldığında en güçlü etkiyi gösterdiğini ortaya koymuştur.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

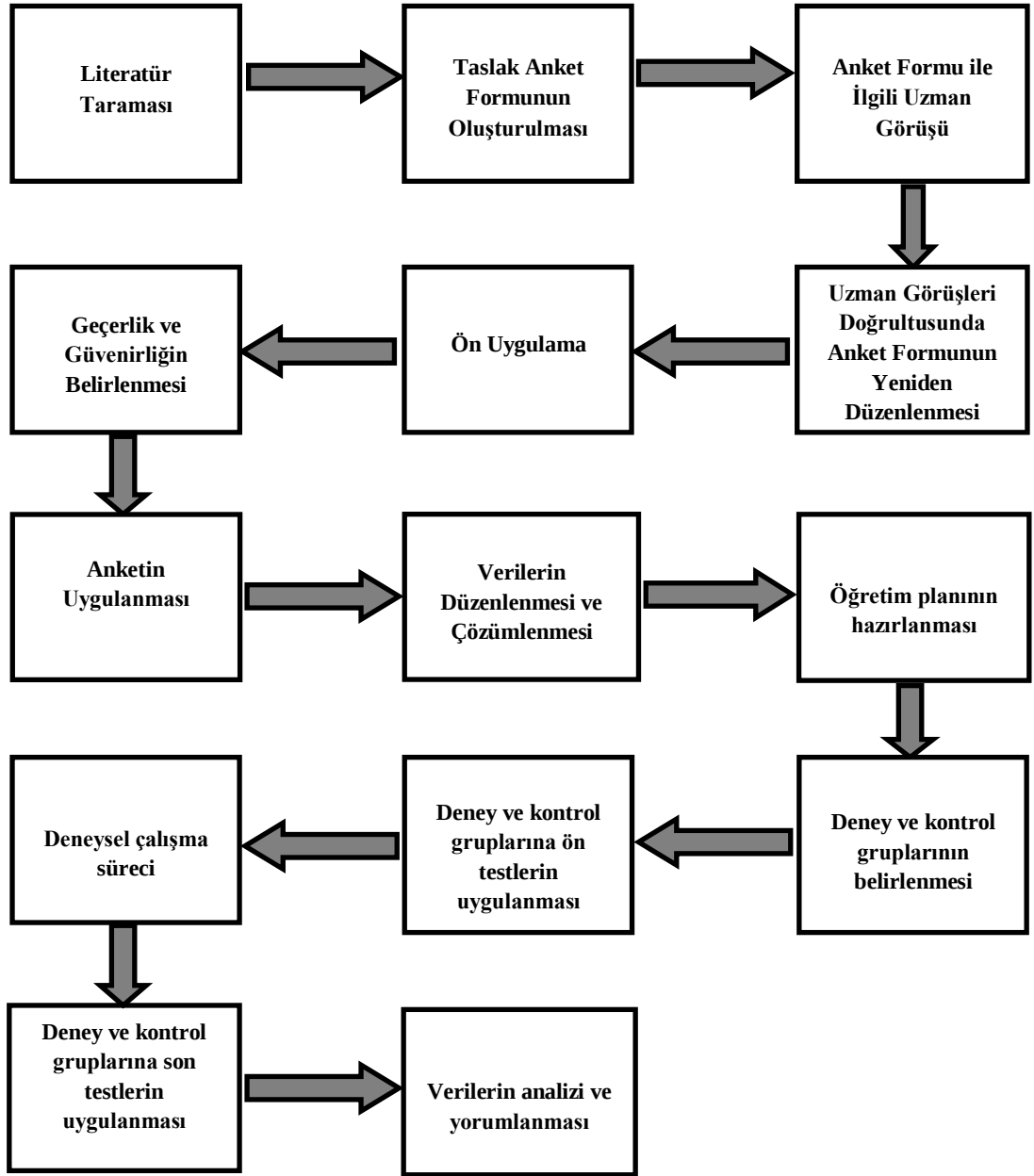
Caz ve latin eserlerinin ritmik okuma sürecinde karşılaşılan sorunların çözümünde kullanılabilecek stratejilerin ve öğrenci performansı üzerindeki etkilerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ve deneysel yöntemlerden de ön test son test kontrol gruplu model kullanılmıştır.

Sekaran ve Bougie'ye (2016) göre nicel araştırmalar, tündengelimli muhakemeye dayanan araştırmalardır. Bu tür araştırmalar, değişkenlerin basit tanımlayıcılarından karmaşık istatistiksel modelleme yoluyla değişkenler arasında istatistiksel ilişkiler kurmaya kadar çeşitli nicel analiz tekniklerinden yararlanır (Saunders vd., 2009). Nicel araştırma yöntemleri, araştırmanın odak noktasının olguları tanımlamak, açıklamak ve tahmin etmek olduğu, olasılık örneklemesini kullanan ve nitel araştırma yöntemlerine kıyasla daha büyük örnek boyutlarına dayanan tipik araştırma tasarımlarını gerektirir (Cooper ve Schindler, 2006). Nicel yaklaşım sayısal ve objektif olarak yapılabilecek ve diğer araştırmacılar tarafından yaygınlaştırılabilecek yöntemlere dayandığı için daha güvenilir bir yöntem olarak görülür (Pathak vd., 2013).

Sosyal bilimlerde çok fazla kullanılan tarama tipi araştırma modelleri, kişilerin belirli konulardaki tutum, inanç, görüş, davranış, beklenti ve özelliklerini tespit etmeyi amaçlayan araştırmalardır (Gürbüz ve Şahin, 2014). Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez.

Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2006). Bu araştırmada tarama modeli, Caz ve latin eserlerinin ritmik okuma eğitiminde karşılaşılan sorunların ve bu sorunların çözümünde kullanılabilecek stratejilerin belirlenebilmesi amacıyla kullanılmıştır.

Deneyisel araştırmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2022). Psikoloji ve eğitim alanında uzun bir geleneğe sahip olan deneyisel çalışmalar son kırk yıldır eğitim alanında sıkça kullanılmaktadır (Ross ve Morrison, 2013). Fraenkel ve Wallen (2006) deneyisel araştırmaların hem bir değişkenin etkilerini gözlemleme hem de neden sonuç belirlemede en geçerli ve güvenilir yol olduğunu vurgulamaktadır. Campbell ve Stanley (1963) deneyisel desenleri, kontrol grupsuz, kontrol gruplu, şans yoluyla atanmış kontrol gruplu ve zaman serili desenler olmak üzere dört tür olduklarını ifade etmektedir. Güçlü bir deneyisel desen olan Ön Test – Son Test Kontrol Gruplu Desende, deney ve kontrol süreçlerinden önce ön testler, süreçlerin sonunda ise son testler uygulanır (Best ve Kahn, 2016). Denek havuzundan seçkisiz olarak bir kontrol ve bir deney grubu seçilir. Tüm deneklerin uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ölçümleri alınır. Uygulama süresinde etkisi test edilen işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Son olarak tüm deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri tekrar alınır. Sonuçlar uygun teknik kullanılarak karşılaştırılır (Büyüköztürk, 2022). Campbell ve Stanley (1963) eğitim uygulamalarıyla ilgili anlaşmazlıkları çözmenin ve eğitimsel gelişmeleri doğrulamanın tek yolu olarak deneyisel çalışmaları işaret etmiştir. Fraenkel ve Wallen (2006) ise, tüm deneyisel araştırmaların altında yatan temel fikri, basitçe, “bazı şeyleri dene ve neler olup bittiğini sistematik olarak gözle” olarak açıklamaktadır. Bu araştırmada deneyisel yöntem, Caz ve latin eserlerinin ritmik okuma eğitiminde kullanılabilecek stratejilerin öğrenci performansı üzerindeki etkilerini belirleyebilmek amacıyla kullanılmıştır.



Şekil 8. Araştırma Süreci

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmada nicel araştırma türlerinden tarama (durum tespiti) ve deneysel yöntem kullanıldığından iki ayrı evren ve örneklem üzerinde çalışılmıştır.

Durum tespiti aşamasında araştırmanın evreni, ülkemizde caz ve latin eserleri seslendiren ve eğitimini veren sanatçı ve eğitimcilerden oluşmaktadır. Araştırmada örneklem belirleme yöntemi olarak amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik yönteminden yararlanılmıştır. Birtakım değişkenlere göre birbirinden oldukça farklılaşan durumlardan elde edilen verilerden ortak temaların ortaya konmasının amaçlandığı örnekleme maksimum çeşitlilik örnekleme denmektedir (Neuman, 2014). Şimşek ve Yıldırım'a (2011) göre maksimum örneklemede temel amaç probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın örneklem grubu, ülkemizde caz ve latin eserleri seslendiren 82 sanatçı ve eğitimini veren 42 müzik eğitimcisi olmak üzere 124 kişiden oluşmaktadır.

Çizelge 1. Müzik Eğitimcilerine ve Sanatçılara İlişkin Kişisel Bilgiler

Seçenek		f	%
Cinsiyet	Kadın	37	29,8
	Erkek	87	70,2
	Toplam	124	100
Eğitim Durumu	Lise	2	1,6
	Ön Lisans	6	4,8
	Lisans	59	47,6
	Yüksek Lisans	30	24,2
	Doktora	27	21,8
	Toplam	124	100
Meslek	Müzik Eğitimcisi	42	33,9
	Müzisyen/Sanatçı	82	66,1
	Toplam	124	100
Görev Yaptığı Kurum	MEB	12	9,7
	Üniversite	35	28,2
	MSB	44	35,5
	Diğer	33	26,6
	Toplam	124	100
Meslekteki Kıdemi	0-5	15	12,1
	6-10	15	12,1
	11-15	24	19,4
	16-20	27	21,8
	21 ve üzeri	43	34,7
	Toplam	124	100

Çizelge 1-devamı

Bireysel Çalgısı	Tuşlu-Telli	27	21,8
	Üflemeli	53	42,7
	Yaylı	26	21
	Vurmalı	6	4,8
	Şan	12	9,7
	Toplam	124	100

Çizelge 1'e göre %70,2'sini (n=87) erkek %29,8'ini(n=37) kadınların oluşturduğu anket katılımcılarının %47,6'sı (n=59) lisans, %24,2'si (n=30) yüksek lisans, %21,8'i (n=27) doktora, %4,8'i (n=6) ön lisans ve %1,6'sı (n=2) lise mezunlarından oluşmaktadır.

%66,1'i (n=82) müzisyen/sanatçı, %33,9'u (n=42) müzik eğitimcisiinden oluşan grubun %35,5'i (n=44) Milli Savunma Bakanlığı'nda, %28,2'si (n=35) Üniversitelerde, %26,6'sı (n=33) özel meslek gruplarında ve %9,7'si (n=12) Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapmaktadır.

Meslekteki kıdemlerine bakıldığında %34,7'si (n=43) 21 yıl ve üzeri, %21,8'i (n=27) 16-20 yıl arası, %19,4'ü (n=24) 11-15 yıl arası, %12,1'i (n=15) 6-10 yıl arası ve %12,1'i (n=15) 0-5 yıl arası tecrübeye sahip olan anket katılımcılarının %42,7'si (n=53) üflemeli çalgılar, %21,8'i (n=27) tuşlu-telli çalgılar, %21'i (n=26) yaylı çalgılar, %9,7'si (n=12) şan ve %4,8'i (n=6) vurmalı çalgılar branşındadır.

Araştırmanın deneysel boyutunda evren Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinden örneklem ise Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 4. Sınıf (n=16) öğrencilerinden oluşmaktadır. Deneysel boyuta ilişkin örneklem seçiminde amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, örnekleme oluşturan 4. Sınıf öğrencilerinin müzik kuramları ve işitme eğitimi, armoni, koro, orkestra/oda müziği ve bireysel çalgı gibi performans gerektiren derslerden başarılı durumda olanları araştırmaya dahil edilmesi amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde ise rastgele atama yönteminden

yararlanılmıştır. Örneklemi oluşturan öğrenciler rastgele atama yöntemi ile 8 deney 8 kontrol olmak üzere gruplara ayrılmıştır.

Çizelge 2. Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Kişisel Bilgiler

Grup	Seçenek		f	%
Deney Grubu	Cinsiyet	Kadın	4	50
		Erkek	4	50
		Toplam	8	100
	Bireysel Çalgısı	Tuşlu-Telli	3	37,5
		Üflemeli	1	12,5
		Yaylı	2	25
		Şan	2	25
		Toplam	8	100
Kontrol Grubu	Cinsiyet	Kadın	4	50
		Erkek	4	50
		Toplam	8	100
	Bireysel Çalgısı	Tuşlu-Telli	2	25
		Üflemeli	2	25
		Yaylı	2	25
		Şan	2	25
		Toplam	8	100

Çizelge 2'ye göre %50'sini (n=4) erkek %50'sini (n=4) kadınların oluşturduğu deney grubunun %37,5'i (n=3) tuşlu-telli, %12,5'i (n=1) üflemeli, %25'i (n=2) yaylı ve %25'i (n=2) şan branşından oluşurken; %50'sini (n=4) erkek %50'sini (n=4) kadınların oluşturduğu kontrol grubunun ise %25'si (n=2) telli-tuşlu, %25'i (n=2) üflemeli, %25'i (n=2) yaylı ve %25'i (n=2) şan branşından oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri

Bu araştırmanın durum tespiti aşamasında veri toplama araçları olarak anket tekniğinden, deneysel çalışma aşamasında ise performans değerlendirme ölçeğinden yararlanılmıştır.

3.3.1. Durum Tespiti Aşamasında Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Teknikleri

Kavram olarak anket, bir sorgu kâğıdı olarak görülmekle birlikte örneklemden elde edilecek verilere ulaşılabilmek adına oluşturulan, tek tip ifadelerden oluşan bir veri toplama aracı olarak tanımlanmaktadır (Ural ve Kılıç, 2013). Anket anlamı taşıyan “Survey” kelimesi, incelemek anlamına gelen Anglo-Fransızca “Surveer” kelimesinden gelmekte ve Merrriam Webster Sözlüğüne göre; koşul, durum veya değer biçme açısından incelemek, bir grup veya alanın bazı yönlerinin analizi için veri toplamak amacıyla birine soru sormak, kapsamlı bir şekilde görüntülemek veya değerlendirmek, incelemek anlamlarına gelmektedir (Mathiyazhagan ve Nandan, 2010). Scheuren’in (2004) bireylerden oluşan bir örneklemden bilgi toplama yöntemi olarak tanımladığı anket çalışmaları; Rosenfeld vd., (1995) tarafından bazı popülasyonların tutumları, davranışları veya diğer özellikleri hakkında öz bildirim tanımlayıcı bilgileri toplamak için kullanılan yöntem olarak kullanılmıştır (Bartlett, 2005). Bu çalışmalarda anketler genellikle katılımcılardan çeşitli bilgileri ölçmek için bir araştırma aracı olarak kullanılır ve bir anket tasarlamak, ilgili soruların ve öğelerin bir çalışmada ölçülecek belirli yapıları yansıtacak şekilde ele alınmasını sağlamak için uygun planlama gerektirir (Yusoff vd., 2021). Araştırmada anket tekniği müzik eğitimcileri ve sanatçıların caz ve latin eserlerinin seslendirilmesi ve öğretimi süreçlerinde karşılaşılan problemler, oluşturulan öğretim programında kullanılacak eser ve stratejilerin belirlenebilmesi amacıyla kullanılmıştır.

Araştırmada öncelikle caz ve latin müzik eserleri ile sololardaki ritmik yapıların birçok müzik türüne nazaran daha karmaşık ve zorlu olduğu hipotezine dayanarak, caz ve latin eserlerinin ritmik okuma sürecinde karşılaşılan sorunlar ile bu sorunların giderilebilmesi için kullanılabilecek stratejiler belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar, caz performanslarında notaların metrik düzene göre bilinçli olarak öne

veya arkaya yerleştirilmesiyle oluşan mikrozamanlama sapmalarının diğer müzik türlerine kıyasla daha değişken ve belirgin olduğunu ortaya koymaktadır (Datseris vd., 2019). Pressing’e (2002) göre caz müziğin doğasında yer alan poliritmik yapılar ve belirsizlikler icracının performans zorluğunu artırmaktadır. Caz ve latin müzikte yaşanan sorunları ve stratejileri belirlerken literatür taramasının yanında alan uzmanlarının görüşlerini almak amacıyla “Caz ve Latin Eserlerinin Ritmik Okunmasına Yönelik Sorunlar ve Kullanılabilecek Stratejiler” başlığı altında bir anket formu taslağı hazırlanmıştır. Hazırlanan anket formunun öncelikle alan uzmanı 5 öğretim üyesi tarafından incelenmesi ve elde edilen dönütler doğrultusunda anketteki soruların yeniden düzenlenmesi yapılmış ve bu doğrultuda anketteki soruların kapsam geçerliği sağlanmıştır. Anketin ön uygulaması için öncelikle 20 katılımcıya ulaşılmış, elde edilen verilerin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı bulunmuş ve bu doğrultuda anketteki sorulara aynen yer verme, soruları yeniden düzenleme veya tamamen çıkarma yoluna gidilerek anketin güvenilirliği sağlanmıştır.

3.3.2. Deneysel Çalışma Aşamasında Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Teknikleri

Araştırmanın deneysel boyutunda öğrencilerin performanslarını değerlendirebilmek amacıyla Keskin ve Gençel Ataman (2024) tarafından geliştirilen “Müzik Eğitiminde Ritmik Okuma Performansını Değerlendirme Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Deneysel çalışma sürecinin ön test-son testinde kullanılan Müzik Eğitiminde Ritmik Okuma Performansını Değerlendirme Ölçeği 10 madde ve “Dikkat”, “Tempo” ve “Zaman Kullanımı” olmak üzere 3 faktörden oluşmaktadır. Ölçekte her madde için 1 ile 5 arasında puanlama ölçeği ve nasıl puanlanacağına ilişkin bir yönerge mevcuttur. Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısı 0,865 olan Müzik Eğitiminde Ritmik Okuma Performansını Değerlendirme Ölçeği’nin Intra-Class Korelasyon Katsayısı 0,95’tir.

3.4. Verilerin Toplanma Süreci

Araştırmanın durum tespiti aşaması için hazırlanan anket, 124 kişiden oluşan müzik eğitimcileri ve sanatçılara Google Forms aracılığıyla 5 haftalık bir süreçte

uygulanmıştır. Katılımcılara 2'nci haftanın sonunda e-mail yoluyla bir hatırlatma mesajı da atılmıştır.

İlgili literatür taraması ve anketlerden elde edilen verilerin analizi ile caz ve latin eserlerin ritmik okuma eğitimi sürecinde kullanılabilecek stratejilerin yanı sıra caz ve latin eserler belirlenmiş olup bu doğrultuda deneysel çalışma sürecinde kullanılan 10 haftalık bir öğretim planı ortaya konulmuştur.

3.4.1. Uygulanan Öğretim Planı

Araştırmacı tarafından, 2024-2025 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Yarıyılında deney grubuna ön test sonrası caz ve latin eserlerin ritmik okuma eğitimine yönelik 10 haftalık bir öğretim planı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise ön testler yapıldıktan sonra herhangi bir işlem yapılmamış ve normal eğitim süreçlerine devam etmişlerdir. 10 haftanın sonunda ise her iki gruba da son testler uygulanmıştır.

Oluşturulan öğretim planı, sanatçı ve müzik eğitimcilerinin görüşleri doğrultusunda caz ve latin eserlerinin ritmik okuma sürecinde karşılaşılan sorunların çözümünde kullanılabilecek stratejiler ile planlanmıştır. Deneysel süreçte kullanılacak eserler ise yine alan uzmanlarına uygulanan anket aracılığı ile eğitime ve seslendirmesine en sık verilen eserler arasından seçilmiştir.

Deneysel çalışma sürecinde kullanılan 10 haftalık öğretim planının içeriği şu şekilde özetlenebilir;

1. Hafta: Ritmik okumanın tanımı ve yöntemlerinin tanıtılması.
2. Hafta: Eser üzerinde tarama yapma, açıklama ekleme ve işaretleme yapma çalışmaları.
3. Hafta: Ortak ritim kalıplarını belirleme çalışmaları.
4. Hafta: Etkileyici ritim öğelerini, özel figürleri ve zorlu noktaları bulma çalışmaları.
5. Hafta: Notaları gruplayabilme ve grup notaları basit yapılara ayırma çalışmaları.
6. Hafta: Zihinsel prova yapma çalışmaları.
7. Hafta: Taklit etme, eşlikli ve eşiksiz çalışma teknikleri. Grup halinde alıştırma çalışmaları.
8. Hafta: Bulunduğun ölçüden ileriye bakma çalışmaları.

9. Hafta: Ritmin akışını tahmin etme çalışmaları.

10. Hafta: Tempo çalışmaları.

3.5. Uygulama

Çizelge 3. Ön Test–Son Test Kontrol Gruplu DeneySEL Desen

	Grup	Ön test	İşlem	Son test
R	D (Deney)	O ₁	X	O ₃
R	K (Kontrol)	O ₂		O ₄

Caz ve latin eserlerinin ritmik okuma eğitiminde kullanılmak üzere tasarlanan öğretim planının sınanması için deney öncesinde ve deney sonrasında rastgele seçilen iki gruba da ön testler uygulanmış, süreç içerisinde sadece deney grubuna işlemde bulunulmuş ve yine her iki gruba da son testler uygulanmıştır. Ön ve son testlerin değerlendirmesi ise “Müzik eğitiminde ritmik okuma performansı değerlendirme ölçeği” aracılığıyla yapılmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmanın durum tespiti aşamasında, müzik eğitimcileri ve sanatçıların görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla anket tekniği kullanılmış; elde edilen veriler frekans ve yüzde dağılımları hesaplanarak analiz edilmiştir.

DeneySEL çalışmanın veri analizi aşamasında katılımcı sayısının 30’dan az olması nedeni ile verilerin normallik durumunu görebilmek için Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Can (2018) örneklem sayısının 30’dan az olduğu durumlarda normalliğin test edilebilmesi için Shaphiro-WilkTesti’ni, örneklem sayısının 30’dan fazla olduğu durumlarda ise Kolmogorov-Smirnov Testi’ni önermektedir. Akbulut’a (2010) göre bazı araştırmacıların 30 ve daha fazla katılımcı için Kolmogorov-Smirnov, daha az katılımcılar için ise Shapiro-Wilk testini uyguladıkları da belirtilmiştir. Yapılan Shapiro-Wilk testinin sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Çizelge 4. Normallik Testi

	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	n	p
Öntest	,850	16	,014
Sontest	,853	16	,015

Çizelge 4’te görüldüğü üzere Shapiro-Wilk değerleri öntest için 0,014 olarak, son test için ise 0,015 olarak bulunduğundan normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Araştırmanın deneysel boyutuna ait verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle parametrik olmayan istatistiksel testler kullanılmıştır. Bu doğrultuda, deney grubu ile kontrol grubunun performans ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında Mann–Whitney U testi uygulanmıştır. Ayrıca, deney grubunun kendi içindeki performans ön test–son test puanları ile kontrol grubunun performans ön test–son test puanlarının karşılaştırılmasında Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Mann–Whitney U testi, bağımsız örneklemeler için kullanılan t-testinin parametrik olmayan karşılığı olup, verilerin sıra değerlerine dönüştürülmesi ve sıra toplamalarının karşılaştırılması esasına dayanmaktadır (Schober ve Vetter, 2020). Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ise bağımlı örneklemeler arasındaki farkların incelenmesinde kullanılan, parametrik testlere alternatif bir yöntemdir (Divine vd., 2013).

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Durum Tespiti Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın durum tespiti boyutuna ilişkin alt problemlerin bulgularına ve yorumlarına yer verilmiştir.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 5. Müzik Eğitimcileri ve Sanatçıların Performans Gerektiren Derslerin Öğretim Süreçlerinde Caz ve Latin Eserlere Yer Verme Durumları

Seçenek	n	%
Her Zaman	11	8,9
Çoğu Zaman	27	21,8
Bazen	40	32,3
Nadiren	38	30,6
Hiçbir Zaman	8	6,5
Toplam	124	100

Çizelge 5 incelendiğinde müzik eğitimcilerinin ve sanatçıların bireysel çalgı eğitimi, bireysel ses eğitimi, piyano eğitimi, koro, orkestra/oda müziği vb. derslerin öğretim süreçlerinde caz ve latin eserlerin öğretimine %32,3 (n=40) oranıyla “Bazen” yer verdikleri anlaşılmaktadır. Bazen seçeneğini sırasıyla %30,6 (n=38)

oraniyla “Nadiren”, %21,8 (n=27) oraniyla “Çoğu zaman”, %8,9 (n=11) oraniyla “Her Zaman” ve %6,5 (n=8) oraniyla da “Hiçbir Zaman” seçenekleri izlemektedir.

Bu çizelgeye göre bireysel çalgı eğitimi, bireysel ses eğitimi, piyano eğitimi, koro, orkestra/oda müziği vb. derslerin öğretim süreçlerinde caz ve latin eserlere yer verildiği görülmektedir. Ayrıca bu bulgulara göre caz ve latin eserlerin programlarda yer verilme oranları incelendiğinde, zaman zaman kullanıldıkları söylenebilir. Bu durumun nedenleri arasında, müzik öğretim programlarında ağırlıklı olarak klasik müzik dağarına yer verilmesi ve buna ek olarak geleneksel müzik örneklerinin programda önemli bir yer tutması gösterilebilir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 6. Müzik Eğitimcileri ve Sanatçıların Caz ve Latin Eserleri Meslek Yaşantılarında Seslendirme Sıklıkları

Seçenek	f	%
Her Zaman	16	12,9
Çoğu Zaman	43	34,7
Bazen	40	32,3
Nadiren	21	16,9
Hiçbir Zaman	4	3,2
Toplam	124	100

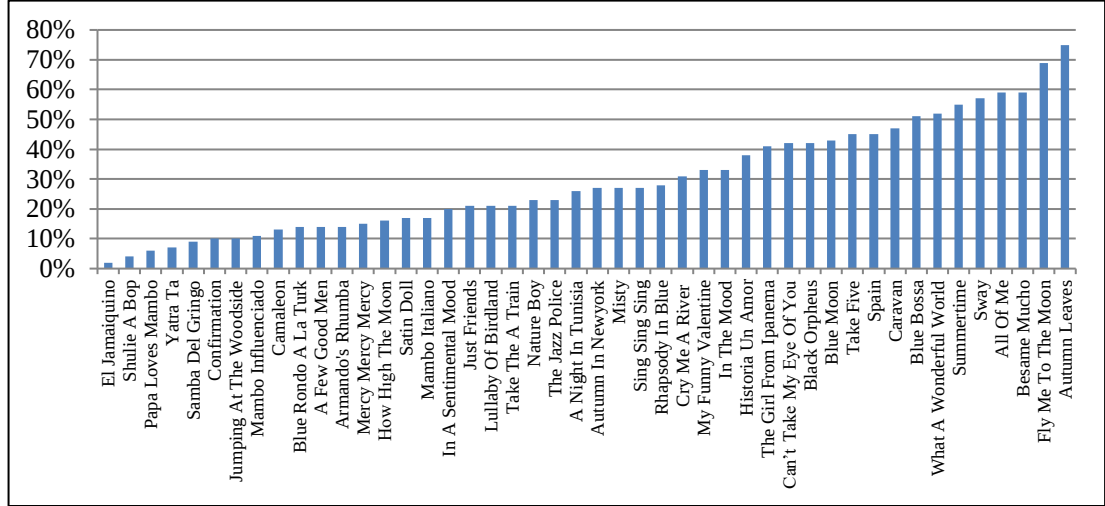
Çizelge 6 incelendiğinde müzik eğitimcileri ve sanatçılar %34,7 (n=43) oraniyla caz ve latin eserleri “Çoğu Zaman” seslendirmektedir. Bu seçeneği %32,3 (n=40) oraniyla “Bazen” seçeneği takip etmektedir.

Buna göre müzik eğitimcileri ve sanatçıların caz ve latin eserleri meslek yaşantılarında sıklıkla seslendirdiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Eğitimcilerin ve sanatçıların öğretim programlarında caz ve latin eserlere yer verme eğilimlerinin görüldüğü Çizelge 5’e bakıldığında ise Çizelge 6’ya kıyasla, daha az bir sıklık göze çarpmaktadır. Dolayısıyla, eğitimciler ve sanatçıların caz ve latin müzik icrasına yönelik olumlu eğilimlerine karşın, program sınırlılıkları ve öğrenci yeterlikleri gibi

etkenler nedeniyle bu eğilimin öğrenci repertuarı seçimlerine yeterince yansımadağı söylenebilir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Grafik 1. Müzik Eğitimcileri ve Sanatçıların Müzik Eğitiminde Performans Gerektiren Derslerin Öğretim Süreçlerinde Yer Verdikleri Caz ve Latin Eserlerin Dağılımı

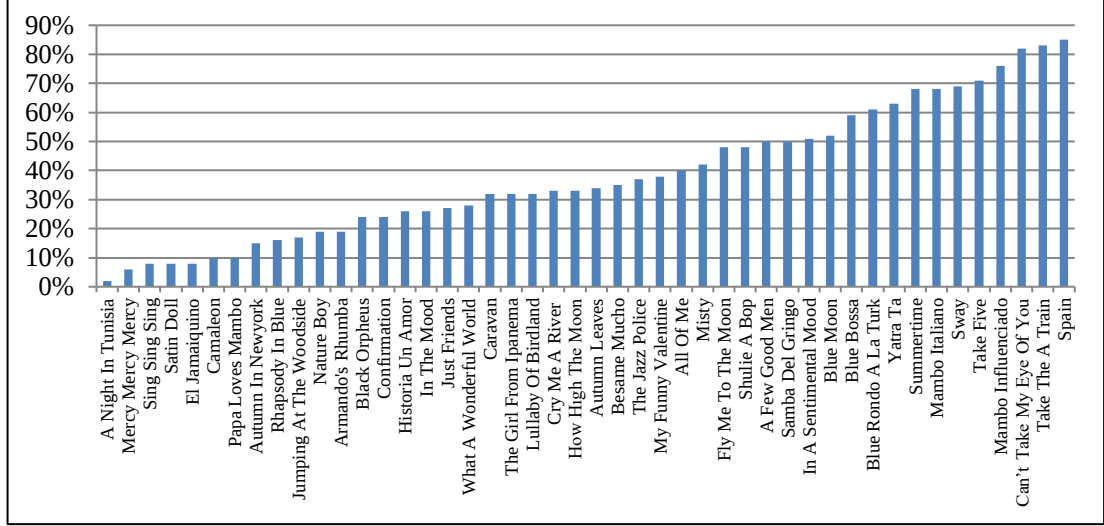


Grafik 1’de müzik eğitimcileri ve sanatçıların eser öğretiminde sıklıkla kullandıkları caz ve latin eserler görülmektedir. Katılımcılardan en az yarısının da değerlendirdiği eserler ele alınarak ortak özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda Grafik 1’e göre katılımcılarının %75’i “Autumn Leaves” eserinin öğretimine yer vermektedirler. Bunu sırasıyla %69 oranıyla “Fly Me to The Moon”, %59 oranlarıyla “Besame Mucho” ve “All Of Me”, %57 oranıyla “Sway”, %55 oranıyla “Summertime”, %52 oranıyla “What a Wonderful World” ve %51 oranıyla “Blue Bossa” eserleri izlemektedir.

Grafikte görüleceği gibi kullanım yoğunluğu belirtilen eserlerden “Summertime” ve “What a Wonderful World” balat (ballad); “Autumn Leaves”, “All of Me” ve “Fly Me to The Moon” swing; “Sway”, “Blue Bossa” ve “Besame Mucho” latin olmak üzere stil özellikleri üç temel başlıkta toplanmıştır.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Grafik 2. Müzik Eğitimcileri ve Sanatçıların Meslek Yaşantılarındaki Performans Süreçlerinde Yer Verdikleri Caz ve Latin Eserlerin Dağılımı



Grafik 2’de müzik eğitimcileri ve sanatçıların sıklıkla seslendirdikleri caz ve latin eserler görülmektedir. Katılımcıların en sık %85 oranıyla “Spain” eserini seslendirmişlerdir. Bunu sırasıyla %83 oranıyla “Take The a Train”, %82 oranlarıyla “Can’t Take My Eye Of You”, %76 oranıyla “Mambo Influenciado”, %71 oranıyla “Take Five”, %69 oranıyla “Sway”, %68 oranıyla “Mambo Italiano” ve “Summertime”, %63 oranıyla “Yatra Ta”, %61 oranıyla “Blue Rondo A La Turka”, %59 oranıyla “Blue Bossa”, %52 oranıyla “Blue Moon”, %51 oranıyla “In a Sentimental Mood” ve %50 oranıyla “Samba Del Gringo” eserleri izlemektedir.

Grafikte görüleceği gibi seslendirme yoğunluğu belirtilen eserlerden “Summertime” ve “In a Sentimental Mood” balat (ballad); “Take The a Train” ve “Blue Moon” swing; “Sway”, “Mambo Influenciado”, “Mambo Italiano”, “Blue Bossa”, “Samba Del Gringo”, “Can’t Take My Eye Of You” ve “Besame Mucho” latin; “Take Five” ve “Blue Rondo A La Turka” modern caz olmak üzere stil özellikleri dört temel başlıkta toplanmıştır.

Bu veriler ışığında müzik eğitimcisi ve sanatçıların ağırlıkla Latin eserleri seslendirme eğiliminde oldukları, ayrıca önceki stillere nazaran daha serbest bir tarz olan modern caz eserlerini de zaman zaman seslendirme tercihinde bulundukları söylenebilir.

4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 7. Müzik Eğitimcileri ve Sanatçıların Müzik Eğitiminde Caz ve Latin Eserlerin Deşifre Sürecinde Öğrencilerinde Sorunlarla Karşılaşma Sıklığı Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı

Seçenek	f	%
Her Zaman	18	14,5
Çoğu Zaman	69	55,6
Bazen	26	21
Nadiren	8	6,5
Hiçbir Zaman	3	2,4
Toplam	124	100

Çizelge 7 incelendiğinde, eğitimciler ve sanatçıların, öğrencilerin caz ve latin eserlerin deşifre sürecinde zorluklarla karşılaştıklarını ağırlıklı olarak “Çoğu Zaman” (%55,6; n=69) düzeyinde ifade ettikleri görülmektedir. Bunu sırasıyla “Bazen” (%21; n=26) ve “Her Zaman” (%14,5; n=18) seçenekleri izlemektedir.

Buna göre “Çoğu Zaman” ve “Her Zaman” seçeneklerinde görülen dağılım (%70,1) eğitimcilerin ve sanatçıların önemli bir bölümünün, öğrencilerin caz ve latin eserlerin deşifre süreçlerinde sorun yaşadıklarını gözlemlediklerine işaret etmektedir.

4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 8. Müzik Eğitimcileri ve Sanatçıların Meslek Yaşantılarındaki Performans Süreçlerinde Caz ve Latin Eserlerin Deşifre Sürecinde Karşılaştıkları Zorlukların Sıklığı Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı

Seçenek	f	%
Her Zaman	4	3,2
Çoğu Zaman	27	21,8
Bazen	62	50
Nadiren	23	18,5
Hiçbir Zaman	8	6,5
Toplam	124	100

Çizelge 8 incelendiğinde, müzik eğitimcileri ve sanatçıların, caz ve latin eserlerinin deşifre sürecinde zorluklarla karşılaşma durumunu ağırlıklı olarak “Bazen” (%50; n=62) düzeyinde ifade ettikleri görülmektedir. Bunu sırasıyla “Çoğu Zaman” (%21,8; n=27) ve “Nadiren” (%18,5; n=23) seçenekleri izlemektedir.

Buna göre “Çoğu Zaman” ve “Bazen” seçeneklerinde görülen dağılım (%71,8) eğitimcilerin ve sanatçıların önemli bir bölümünün, caz ve latin eserlerinin deşifre süreçlerinde sorun yaşadıklarını işaret etmektedir.

4.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 9. Müzik Eğitimcileri ve Sanatçıları Müzik Eğitiminde Performans Gerektiren Derslerin Öğretim Süreçlerinde Caz ve Latin Eserlerde Öğrencilerinde Hangi Sorunlarla Ne Sıklıkta Karşılaştıklarının Dağılımı

Seçenek	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Çoğu zaman		Her zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ritim sorunları	2	1,6	5	4	19	15,3	58	46,8	40	32,3	124	100
Tempo sorunları	4	3,2	8	6,5	40	32,3	54	43,5	18	14,5	124	100
Süsleme notalardaki sorunlar	5	4	7	5,6	33	26,6	61	49,2	18	14,5	124	100
Modülasyon sorunları	3	2,4	13	10,5	32	25,8	51	41,1	25	20,2	124	100
Melodi sorunları	3	2,4	23	18,5	44	35,5	49	39,5	5	4	124	100
Aralık sorunları	4	3,2	19	15,3	55	44,4	35	28,2	11	8,9	124	100
Arpej notalardaki sorunlar	4	3,2	28	22,6	39	31,5	44	35,5	9	7,3	124	100
Dizi notalardaki sorunlar	4	3,2	29	23,4	46	37,1	39	31,5	6	4,8	124	100

Çizelge 9 incelendiğinde, müzik eğitimcileri ve sanatçıların, öğrenim kapsamında yer verdikleri caz ve latin eserlerinin deşifre sürecinde öğrencilerin en sık karşılaştıkları sorunun ritim sorunları olduğu görülmektedir. Bu sorun, “Her Zaman” ve “Çoğu Zaman” seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde %79,1 (n=98) oranıyla ön plana çıkmaktadır. Ayrıca sorunlar kategorik olarak ele alındığında, ritmik sorunlar kapsamında değerlendirilebilecek olan tempo sorunları ile süsleme notalarına ilişkin sorunların, “Çoğu Zaman” ve “Bazen” seçenekleri birlikte ele alındığında her biri %75,8 (n=94) oranıyla dikkat çektiği görülmektedir. Bu bulgular, caz ve latin eserlerinin deşifre sürecinde ritim temelli sorunların belirgin biçimde öne çıktığını göstermektedir.

Çizelge 9 incelendiğinde, tek başına değerlendirilmesi gereken modülasyon sorunlarında yanıtların ağırlıklı olarak “Çoğu Zaman” seçeneğinde toplandığı (%41,1; n=51) görülmektedir. Bu seçeneği sırasıyla “Bazen” (%25,8; n=32) ve “Her Zaman” (%20,2; n=25) seçenekleri izlemektedir.

Çizelge 9’un alt bölümünde yer alan ve müzikal yorumlama/ifade kapsamında düşünülebilecek melodi, aralık, arpej ve dizi notalarına ilişkin sorunlarda, yanıtların “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaşmaması, ritmik sorunların daha belirgin ve önemli olduğunu vurgulamaktadır. Melodi sorunlarında katılımcıların %39,5’i (n=49) “Çoğu Zaman”, %35,5’i (n=44) “Bazen” seçeneklerini belirtmiştir. Aralık sorunlarında en yüksek oran %44,4 (n=55) ile “Bazen” seçeneğinde görülürken, bunu %28,2 (n=35) ile “Çoğu Zaman” seçeneği izlemiştir. Arpej notalarına ilişkin sorunlarda %37,1 (n=46) oranıyla “Bazen” ve %35,5 (n=44) oranıyla “Çoğu Zaman” seçenekleri öne çıkarken; Dizi notalarına ilişkin sorunlarda %37,1 (n=46) ile “Bazen” ve %31,5 (n=39) ile “Çoğu Zaman” seçeneklerinin ağırlık kazandığı görülmektedir. Müzikal yorumlama/ifade içerisinde değerlendirdiğimiz sorunlarda yığılmanın “Her Zaman” seçeneğinde olmaması, katılımcıların %42,7 (n=53)’sinin üflemeli, %21,8 (n=27)’inin tuşlu-telli çalgı branşlarından oluşu ile açıklanabilir. Katılımcıların sadece %9,7’si (n=12) şan branşında olup; melodi, aralık, arpej ve dizi notaları perde yardımı olmadan kendi sesleri ile ifade etmektedirler.

4.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 10. Müzik Eğitimcileri ve Sanatçıların Meslek Yaşantılarındaki Performans Süreçlerinde Seslendirdiği Caz ve Latin Eserlerde Hangi Sorunlarla Ne Sıklıkta Karşılaştıklarının Dağılımı

Seçenek	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Çoğu zaman		Her zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ritim sorunları	4	3,2	34	27,4	41	33,1	36	29	9	7,3	124	100
Tempo sorunları	19	15,3	52	41,9	33	26,6	16	12,9	4	3,2	124	100
Süsleme notalardaki sorunlar	27	21,8	37	29,8	39	31,5	18	14,5	3	2,4	124	100
Modülasyon sorunları	22	17,7	39	31,5	44	35,5	17	13,7	2	1,6	124	100
Melodi sorunları	17	13,7	55	44,4	41	33,1	9	7,3	2	1,6	124	100
Aralık sorunları	34	27,4	41	33,1	37	29,8	10	8,1	2	1,6	124	100
Arpej notalardaki sorunlar	18	14,5	59	47,6	35	28,2	9	7,3	3	2,4	124	100
Dizi notalardaki sorunlar	22	17,7	66	53,2	25	20,2	9	7,3	2	1,6	124	100

Çizelge 10 incelendiğinde, müzik eğitimcileri ve sanatçıların seslendirdiği caz ve latin eserlerinin deşifre sürecinde kendilerinde en sık karşılaştıkları sorunun ritim sorunları olduğu görülmektedir. Bu sorun “Bazen” ve “Çoğu Zaman” seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde %62,1 (n=77) oranıyla ön plana çıkmaktadır. Ayrıca %27,4 (n=34) oranıyla “Nadiren” de olsa ritim sorunu yaşayan müzik eğitimcisi ve sanatçı vardır. Sorunlar kategorik olarak ele alındığında, ritmik sorunlar kapsamında değerlendirilebilecek olan tempo sorunları, “Bazen” ve “Nadiren” seçenekleri birlikte ele alındığında %68,5 (n=85) oranıyla; Süsleme notalardaki sorunlar, yine “Bazen” ve “Nadiren” seçenekleri birlikte ele alındığında %61,3 (n=76) oranıyla

dikkat çekmektedir. Bu bulgular, caz ve latin eserlerinin deşifre sürecinde ritim temelli sorunların belirgin biçimde öne çıktığını göstermektedir.

Çizelge 10 incelendiğinde, tek başına değerlendirilmesi gereken modülasyon sorunlarında yanıtların ağırlıklı olarak “Bazen” seçeneğinde toplandığı (%35,5; n=44) görülmektedir. Bu seçeneği “Nadiren” (%31,5; n=39) seçeneği izlemektedir.

Çizelge 10’un alt bölümünde yer alan ve müzikal yorumlama/ifade kapsamında düşünülebilecek melodi, aralık, arpej ve dizi notalarına ilişkin sorunlarda, yanıtların “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaşmaması, ritmik sorunların daha belirgin ve önemli olduğunu vurgulamaktadır. Melodi sorunlarında katılımcıların %44,4’ü (n=55) “Nadiren”, %33,1’i (n=41) “Bazen” seçeneklerini belirtmiştir. Aralık sorunlarında en yüksek oran %33,1 (n=41) ile “Nadiren” seçeneğinde görülürken, bunu %29,8 (n=37) ile “Bazen” seçeneği izlemiştir. Arpej notalarına ilişkin sorunlarda %47,6 (n=59) oranıyla “Nadiren”, %28,2 (n=35) oranıyla “Bazen” seçenekleri öne çıkarken; dizi notalarına ilişkin sorunlarda %53,2 (n=66) oranıyla “Nadiren” ve %20,2 (n=25) oranıyla “Bazen” seçeneklerinin ağırlık kazandığı görülmektedir. Müzikal yorumlama/ifade içerisinde değerlendirdiğimiz sorunlarda yığılmanın “Her Zaman” ve “Çoğu zaman” seçeneklerinde olmaması, katılımcıların %42,7 (n=53)’sinin üflemeli, %21,8 (n=27)’inin tuşlu-telli çalgı branşlarından oluşu ile açıklanabilir. Katılımcıların sadece %9,7’si (n=12) şan branşında olup; melodi, aralık, arpej ve dizi notaları perde yardımı olmadan kendi sesleri ile ifade etmektedirler.

Çizelge 10’da bir diğer dikkat çekici durum ise müzik eğitimcisi ve sanatçıların “Hiçbir zaman” sorun yaşamadıklarını belirttikleri sorunlar arasında ritim sorunlarının sadece %3,2 (n=4) oranında kalmasıdır. Bu oran diğer sorunlardaki oranlar göz önüne alındığında oldukça düşük ve ritim sorunlarının önemini bir kez daha ortaya koyan bir durum olarak yorumlanabilir.

4.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 11. Alan Uzmanlarının Caz ve Latin Eserlerdeki Karmaşık Ritim Yapılarında Yaşanan Sorunların Giderilebilmesi İçin Bir Metot veya Yöntem Gereksinimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Seçenek	f	%
Tamamen katılıyorum	73	58,9
Katılıyorum	36	29
Kısmen katılıyorum	12	9,7
Katılmıyorum	2	1,6
Kesinlikle katılmıyorum	1	0,8
Toplam	124	100

Çizelge 11'e göre müzik eğitimcileri ve sanatçılar caz ve latin müzikteki karmaşık ritim yapılarında yaşanan sorunların giderilebilmesi için bir yöntem geliştirilmesi görüşüne %58,9 (n=73) oranıyla tamamen katıldıkları anlaşılmaktadır. Bunu %29 (n=36) oranıyla "Katılıyorum" seçeneği izlemektedir.

Müzik eğitimcileri ve sanatçıların "Katılıyorum" ve "Tamamen katılıyorum" yanıtları birlikte değerlendirildiğinde, katılımcıların %87,9'unun (n=109) bu alanda bir yöntem geliştirilmesi gerektiği görüşünü benimsediği görülmektedir.

4.1.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 12. Müzik Eğitimcileri ve Sanatçıların Caz ve Latin Eserlerinin Ritmik Okuma Eğitimi Sürecinin Hazırlık Aşamasında Yararlanılabilecek Stratejilere Katılım Durumlarının Dağılımı

Seçenek	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bir enstrümanla çaldığını/seslendirdiğini hayal etme	5	4	3	2,4	33	26,6	50	40,3	33	26,6	124	100
Ritmik motifleri görebilmek için notaları gruplamak	2	1,6	2	1,6	13	10,5	46	37,1	61	49,2	124	100
Karmaşık ritim yapılarını bölerek veya gruplayarak çalışmak	2	1,6	0	0	6	4,8	33	26,6	83	66,9	124	100
Sesli okuyarak çalışmak	2	1,6	6	4,8	10	8,1	47	37,9	59	47,6	124	100
Sessizce ıslık çalarak çalışmak	14	11,3	29	23,4	41	33,1	29	23,4	11	8,9	124	100
Zihinde söyler gibi çalışmak	7	5,6	12	9,7	33	26,6	44	35,5	28	22,6	124	100
Ritim eşlikli (kayıttan veya canlı dinleyerek) alıştırma yapmak	4	3,2	2	1,6	14	11,3	41	33,1	63	50,8	124	100
Ritim eşliğini kademeli olarak ortadan kaldırmak	5	4	3	2,4	28	22,6	55	44,4	33	26,6	124	100
Grup halinde alıştırma yapmak	7	5,6	5	4	31	25	44	35,5	37	29,8	124	100
Bir modeli taklit etmek	4	3,2	2	1,6	15	12,1	35	28,2	68	54,8	124	100

Çizelge 12’de, caz ve latin eserlerinin ritmik okuma eğitimi sürecinin hazırlık aşamasında yararlanılması planlanan stratejiler dört kategori altında ele alınmıştır. Bu bağlamda, ilk strateji olan “Bir enstrümanla çaldığını/seslendirdiğini hayal etme” seçeneğine müzik eğitimcileri ve sanatçıların katılımının ağırlıklı olarak

“Katılıyorum” düzeyinde (%40,3; n=50) olduğu görülmektedir. Bu bulgunun, katılımcıların %90,3’ünün (n=112) enstrümanist olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Ritmik motifleri bölerek veya gruplayarak çalışmanın ele alındığı ikinci bölümde, “Karmaşık ritim yapılarını bölerek veya gruplayarak çalışmak” stratejisinin, “Tamamen katılıyorum” ve “Katılıyorum” yanıtları birlikte değerlendirildiğinde %93,5 (n=116) oranıyla belirgin biçimde öne çıktığı görülmektedir. Benzer biçimde, gruplama stratejisini vurgulayan “Ritmik motifleri görebilmek için notaları gruplamak” stratejisinin de %86,3 (n=107) oranıyla “Tamamen katılıyorum” ve “Katılıyorum” seçenekleriyle yüksek düzeyde benimsendiği anlaşılmaktadır. Bu bulgular, bölme ve gruplama stratejisinin önemine dikkat çekmektedir.

Çalışma yönteminin ele alındığı üçüncü bölümde, katılımcıların “Tamamen katılıyorum” ve “Katılıyorum” yanıtları birlikte değerlendirildiğinde, %85,5 (n=106) oranıyla “Sesli okuyarak çalışmak” stratejisini ağırlıklı olarak benimsedikleri anlaşılmaktadır. Buna karşılık, “Sessizce ıslık çalarak çalışmak” ve “Zihinde söyler gibi çalışmak” stratejilerinin daha düşük düzeyde tercih edildiği anlaşılmaktadır.

Bireysel veya grup halinde çalışmanın incelendiği dördüncü bölümde, yanıtların ağırlıklı olarak “Tamamen katılıyorum” ve “Katılıyorum” seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu kapsamda, “Ritim eşlikli (kayıttan ya da canlı dinleyerek) alıştırma yapmak” stratejisi %83,9 (n=104) oranıyla, “Bir modeli taklit etmek” stratejisi ise %83 (n=103) oranıyla yüksek düzeyde benimsenmiştir. Ayrıca katılımcıların %71’i (n=88), ritim eşliğinin kademeli olarak ortadan kaldırılması gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte, bireysel çalışma yapmak yerine grup halinde alıştırma yapmayı tercih eden müzik eğitimcileri ve sanatçıların oranının %65,3 (n=81) olduğu görülmektedir.

Çizelge 13. Müzik Eğitimcileri ve Sanatçıların Caz ve Latin Eserlerinin Ritmik Okuma Eğitimi Sürecinin İnceleme Aşamasında Yararlanılabilecek Stratejilere Katılım Durumlarının Dağılımı

Seçenek	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Eser üzerine açıklama eklemek ya da işaretleme yapmak	1	0,8	1	0,8	27	21,8	40	32,3	55	44,4	124	100
Ölçü numarasına dikkat etmek	3	2,4	7	5,6	20	16,1	57	46	37	29,8	124	100
Tekrarları aramak	2	1,6	2	1,6	22	17,7	52	41,9	46	37,1	124	100
Dizileri aramak	1	0,8	4	3,2	23	18,5	50	40,3	46	37,1	124	100
Ortak ritmik kalıpları aramak	1	0,8	2	1,6	11	8,9	40	32,3	70	56,5	124	100
Süsleme notaları aramak	3	2,4	8	6,5	32	25,8	42	33,9	39	31,5	124	100
Etkileyici ritim öğelerinin farkında olmak	1	0,8	2	1,6	12	9,7	35	28,2	74	59,7	124	100
Özel figürleri ve zorlu noktaları bulmak için notayı taramak	2	1,6	1	0,8	10	8,1	40	32,3	71	57,3	124	100
Özel figürlerin ve zorlu noktaların zihinsel ritmik provasını yapmak	1	0,8	1	0,8	13	10,5	35	28,2	74	59,7	124	100
Özel figürlerin ve zorlu noktaların vücut hareketleriyle provasını yapmak	1	0,8	7	5,6	35	28,2	33	26,6	48	38,7	124	100
Ritmik desenleri görebilmek için notaları gruplamak	1	0,8	2	1,6	14	11,3	48	38,7	59	47,6	124	100
Karmaşık bir yapıyı daha basit yapılara ayırmak	1	0,8	1	0,8	8	6,5	29	23,4	85	68,5	124	100
Okunabilir ritmik yapıları atlamak	13	10,5	30	24,2	30	24,2	30	24,2	21	16,9	124	100

Çizelge 13'te, caz ve latin eserlerinin ritmik okuma eğitimi sürecinin inceleme aşamasında yararlanılması planlanan stratejiler dört kategori altında ele alınmıştır. İnceleme aşamasına ilişkin stratejilerin yer aldığı ilk bölümde, eser üzerinde inceleme, arama, tarama ve işaretlemeye dayalı stratejilere verilen yanıtların ağırlıklı olarak “Tamamen katılıyorum” ve “Katılıyorum” seçeneklerinde toplandığı görülmektedir. Bu iki seçenek birlikte değerlendirildiğinde, katılımcıların %89,6'sının (n=111) “Özel figürleri ve zorlu noktaları belirlemek amacıyla notayı taramak” stratejisini benimsediği anlaşılmaktadır. Bu stratejiyi, %88,8 (n=110) oranıyla “ortak ritmik kalıpları aramak” ve %87,9 (n=109) oranıyla “Etkileyici ritim öğelerinin farkında olmak” stratejileri izlemektedir. Bu bulgular, deşifre edilecek eserde her ölçüye veya bölüme eşit süre ayırmaktan ziyade, özel zorlu yerleri, etkileyici ritim öğelerini ve ortak kısımları öncelikli olarak belirlenmesinin önemine işaret etmektedir.

İnceleme aşaması stratejilerinin ikinci bölümünde, ilk bölümde belirlenen zorlu ve etkileyici kısımların kısa süreli ve içsel bir prova süreci ele alınmıştır. Bu bağlamda, “Tamamen katılıyorum” ve “Katılıyorum” seçeneklerinde yoğunlaşma gözlenmiştir. Katılımcıların %87,9'u (n=109) “Özel figürlerin ve zorlu noktaların zihinsel ritmik provasını yapmak” stratejisini “Özel figürlerin ve zorlu noktaların vücut hareketleriyle (el, ayak, parmak vb.) provasını yapmak” stratejisine kıyasla daha fazla benimsediği anlaşılmaktadır. Yine çizelgeye göre, vücut hareketlerine dayalı prova stratejisine ilişkin olarak “Tamamen katılıyorum” seçeneği %38,7 (n=48) oranında işaretlenmiş; ayrıca katılımcıların %26,6'sı (n=33) “Katılıyorum” ve %28,2'si (n=35) “Kısmen katılıyorum” seçeneklerini tercih etmiştir.

İnceleme aşaması stratejilerinin üçüncü bölümünde ele alınan grupta ve bölme stratejilerine ilişkin bulgular incelendiğinde, yanıtların ağırlıklı olarak “Tamamen katılıyorum” ve “Katılıyorum” seçeneklerinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların %91,9'u (n=114) “Karmaşık bir yapıyı daha basit yapılara ayırmak” stratejisini benimserken, %86,3'ü (n=107) “Ritmik desenleri algılayabilmek amacıyla notaları grupta ve bölme yaklaşımlarının inceleme aşamasında önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir.

İnceleme aşaması stratejilerinin dördüncü bölümünde ise müzik eğitimcileri ve sanatçıların “Okunabilir ritmik yapıları atlamak” stratejisine diğer stratejilere kıyasla daha düşük düzeyde katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır. Bu stratejiye ilişkin yanıtların “Katılıyorum”, “Kısmen katılıyorum” ve “Katılmıyorum” seçeneklerinde %24,2 (n=30) oranıyla eşit biçimde dağıldığı görülmektedir. Bu bulgu, katılımcıların ilgili stratejiye çekimser ve temkinli bir yaklaşım sergilediklerini akla getirmektedir.

Çizelge 13 genel olarak değerlendirildiğinde, öncelikle deşifre edilecek eseri inceleyip özel ve zorlu bölümleri belirlemek, bu zorlu bölümleri bölmek ve gruplamak, ardından çok kısa zihinsel bir provasını yapmak ve sonrasında performans/uygulamaya geçmek gibi bir yol haritası çizilebileceği ifade edilebilir.

Çizelge 14. Müzik Eğitimcileri ve Sanatçıların Caz ve Latin Eserlerinin Ritmik Okuma Eğitimi Sürecinin Performans/Uygulama Aşamasında Yararlanılabilecek Stratejilere Katılım Durumlarının Dağılımı

Seçenek	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ritmin akışını tahmin etmek	3	2,4	3	2,4	29	23,4	41	33,1	48	38,7	124	100
Tempoyu sabit tutmak	2	1,6	1	0,8	29	23,4	42	33,9	50	40,3	124	100
Eseri gerçek temposunda ritmik okumak	5	4	25	20,2	39	31,5	36	29	19	15,3	124	100
Eseri gerçek temposundan daha yavaş ritmik okumak	3	2,4	0	0	15	12,1	52	41,9	54	43,5	124	100
Ritmî somutlaştırmak için fiziksel hareketler kullanmak	5	4	8	6,5	41	33,1	34	27,4	36	29	124	100
Bulunduğu ölçüden daha ileriye bakmak	2	1,6	2	1,6	12	9,7	35	28,2	73	58,9	124	100
Notaları tek tek değil ritmik gruplar olarak görmek	3	2,4	1	0,8	14	11,3	44	35,5	62	50	124	100
Belirlenen ritmik yapıları hatasız okumak	2	1,6	6	4,8	25	20,2	46	37,1	45	36,3	124	100
Hatalara takılmadan ritmik okumaya devam etmek	11	8,9	15	12,1	34	27,4	43	34,7	21	16,9	124	100
Ritmik okumayı belirli bir süre içinde tamamlamak	9	7,3	16	12,9	38	30,6	43	34,7	18	14,5	124	100

Çizelge 14'te, caz ve latin eserlerinin ritmik okuma eğitimi sürecinin performans/uygulama aşamasında yararlanılması planlanan stratejiler beş kategori altında ele alınmıştır. Performans/uygulama aşamasına ilişkin stratejilerin yer aldığı

ilk bölüm incelendiğinde, katılımcıların %85,4'ünün (n=106) “Eseri gerçek temposundan daha yavaş ritmik okumak” stratejisine “Tamamen katılıyorum” ve “Katılıyorum” seçenekleriyle yanıt verdiği görülmektedir. Bu bulgu, söz konusu stratejinin “Eseri gerçek temposunda ritmik okumak” stratejisine kıyasla daha fazla tercih edildiğini göstermektedir. Buna karşılık, eserin gerçek temposunda ritmik okunmasına ilişkin yanıtların “Katılıyorum” ve “Kısmen katılıyorum” seçeneklerinde yoğunlaştığı ve bu iki seçeneğin toplam oranının %60,5 (n=75) olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların %74,2'si (n=92) eserin temposunun baştan sona sabit tutulması gerektiğini ifade ederken, %71,8'i (n=89) ritmik akışın önceden tahmin edilmesinin deşifre sürecini kolaylaştırabileceğini belirtmiştir. Her iki stratejiye ilişkin olarak “Kısmen katılıyorum” seçeneği %23,4 (n=29) oranında tercih edilmiştir.

“Ritmi somutlaştırmak için fiziksel hareketler kullanmak” stratejisinde ise yanıtların dağılımının daha dengeli olduğu görülmektedir. Bu stratejiye katılım en yüksek oranda %33,1 (n=41) ile “Kısmen katılıyorum” seçeneğinde gerçekleşmiş; bunu %29 (n=36) ile “Tamamen katılıyorum” ve %27,4 (n=34) ile “Katılıyorum” seçenekleri izlemiştir. Yanıtların belirli bir seçenekte yoğunlaşmaması, deşifre performansının ritmi doğru okumak adına fiziksel olarak ne yaptığından çok başarının ne olduğunun önemli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

İlk bölüm genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcılar deşifre edilen eseri yavaş okumanın ve tempoyu baştan sona sabit tutmanın önemini vurguladıkları anlaşılmaktadır. Buna karşın, ritmi desteklemek amacıyla vücut hareketleri kullanma konusunda ortak bir eğilimin olmadığı, bu stratejinin tercihinin performansçıya bıraktıkları anlaşılmaktadır.

Performans/uygulama aşamasına ilişkin stratejilerin yer aldığı ikinci bölüm incelendiğinde, katılımcıların %87,1'i (n=108) “Bulunduğu ölçüden daha ileriye bakmak” stratejisine “Tamamen katılıyorum” ve “Katılıyorum” seçenekleriyle yanıt vermiştir. Bu durum, söz konusu stratejinin katılımcılar tarafından önemli bir strateji olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

Performans/uygulama aşamasına ilişkin stratejilerin yer aldığı üçüncü bölüm incelendiğinde, “Notaları tek tek değil, ritmik gruplar hâlinde algılamak” stratejisinin %85,5 (n=106) oranında benimsenmesi, bu stratejinin önceki hazırlık ve inceleme

aşamalarında öne çıkan gruplama ve bölme yaklaşımlarıyla paralel bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Performans/uygulama aşamasına ilişkin stratejilerin yer aldığı dördüncü bölüm incelendiğinde, “Belirlenen ritmik yapıları hatasız okumak” stratejisine ilişkin yanıtların üç seçenek arasında dağıldığı görülmektedir. Bu stratejiye yönelik olarak “Katılıyorum” seçeneği %37,1 (n=46) oranıyla en yüksek tercih edilen yanıt olurken, bunu %36,3 (n=45) oranıyla “Tamamen katılıyorum” seçeneği izlemiştir. “Kısmen katılıyorum” seçeneği ise %20,2 (n=34) oranında tercih edilmiştir. Bu dağılım, katılımcıların söz konusu stratejiyi genel olarak benimsediklerini, ancak stratejiler arasında bir öncelik sıralaması yapıldığında bu yaklaşımın diğerlerine kıyasla daha geri planda değerlendirilebileceğini düşündürmektedir.

Performans/uygulama aşamasına ilişkin stratejilerin yer aldığı beşinci bölüm incelendiğinde, “Hatalara takılmadan ritmik okumaya devam etmek” stratejisine katılım oranı %62,1 (n=77) olarak belirlenirken, “Ritmik okumayı belirli bir süre içinde tamamlamak” stratejisine katılım oranının %65,3 (n=81) olduğu görülmektedir. Her iki stratejiye ilişkin yanıtların ağırlıklı olarak “Katılıyorum” ve “Kısmen katılıyorum” seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgular, müzik eğitimcileri ve sanatçıların söz konusu stratejileri genel olarak benimsediklerini; ancak diğer stratejilerle karşılaştırıldığında bu yaklaşımları daha az öncelikli olarak değerlendirmiş olabileceklerini akla getirmektedir.

4.2. Araştırmanın Deneysel Boyutuna İlişkin Alt Problem Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın deneysel boyutuna ilişkin alt problemlerin bulgularına ve yorumlarına yer verilmiştir.

4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U testinden yararlanılmış ve elde edilen bulgular aşağıda sunulacak yorumlanmıştır.

Çizelge 15. Deney Grubu Performans Ön Test Puanları ile Kontrol Grubu Performans Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Deney	8	7,19	57,50	21,500	,269
	Kontrol	8	9,81	78,50		

Çizelge 15’te yer alan analiz sonuçlarına göre deney grubunun sıra ortalaması 7,19, kontrol grubunun sıra ortalaması ise 9,81 olarak belirlenmiştir. Gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($U = 21,500$; $p = ,269 > 0,05$).

Bu sonuç, deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde performans düzeyleri açısından benzer özellikler gösterdiğini ortaya koymaktadır.

4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden yararlanılmış ve elde edilen veriler aşağıda sunularak yorumlanmıştır.

Çizelge 16. Deney Grubu Performans Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ön test – Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Negatif Sıralar	0	,00	,00	-2,521	,012
Pozitif Sıralar	8	4,50	36,00		
Eşit Sıralar	0				

Çizelge 16’da yer alan analiz sonuçlarına göre deney grubunun ($n = 8$) son test lehine pozitif sıralar gösterdiği, negatif ve eşit sıralara rastlanmadığı belirlenmiştir. Çizelgeye göre deney grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($Z = -2,521$; $p = ,012 < 0,05$).

Elde edilen bu bulgu, deney grubuna uygulanan öğretim programının öğrencilerin performans üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Deney grubunda yer alan katılımcıların son testte gelişim göstermesi, uygulanan öğretim programının etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden yararlanılmış ve elde edilen veriler aşağıda sunulmaktadır.

Çizelge 17. Kontrol Grubu Performans Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ön test – Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Negatif Sıralar	2	4,75	9,50	-1,192	,233
Pozitif Sıralar	6	4,42	26,50		
Eşit Sıralar	0				

Çizelge 17’de yer alan analiz sonuçlarına göre kontrol grubunda yer alan 2 katılımcıda negatif, 6 katılımcıda pozitif sıralar görülmüş, ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($Z = -1,192$; $p = ,233 > 0,05$).

Bu sonuç, kontrol grubunda ortaya çıkan performans değişiminin tesadüfi düzeyde olduğunu ve anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U testinden yararlanılmış ve elde edilen veriler aşağıda sunulmaktadır.

Çizelge 18. Deney Grubu Performans Son Test Puanları ile Kontrol Grubu Performans Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Deney	8	12,50	100	,000	,001
	Kontrol	8	4,50	36		

Çizelge 18’de yer alan analiz sonuçlarına göre deney grubunun sıra ortalaması 12,50 kontrol grubunun sıra ortalaması ise 4,50 olarak belirlenmiştir. Gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($U = ,000$; $p = ,001 < 0,05$). Bu bulgu, deney grubunun son test performansının kontrol grubuna

kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ön testlerde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmaması dikkate alındığında, son testte ortaya çıkan bu farkın deney grubuna uygulanan öğretim programının etkisinden kaynaklandığı söylenebilir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular neticesinde varılan sonuçlara, tartışma bölümüne ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Durum Tespiti Boyutuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Müzik eğitimcileri ve sanatçılar, mezuniyet sonrasındaki mesleki yaşamlarında caz ve latin eserlerle daha sık karşılaşmalarına rağmen, öğrencilik dönemlerinde bu türlerle daha sınırlı ölçüde karşılaşmaktadır. Bu durum, müzik eğitimi sürecinin büyük ölçüde mevcut program çerçevesinde yürütülmesi ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin belirlenen programlara bağlı olarak sürdürülmesiyle açıklanabilir. Öğrencilik döneminde ağırlıklı olarak geleneksel repertuvara odaklanılması, caz ve latin müzik türlerinin uygulamalı olarak daha az ele alınmasına neden olmaktadır.

Öte yandan, müzik eğitimcileri ve sanatçıların gerek kendi performans süreçlerinde seslendirdikleri gerekse öğrencileri için tercih ettikleri caz ve latin eserler incelendiğinde, meslekteki kıdem arttıkça eserlerin teknik ve müzikal zorluk düzeyinin de arttığı görülmektedir. Bununla birlikte, caz ve latin eserlerinin deşifre edilmesi sürecinde karşılaşılan güçlüklerin mesleki deneyimle birlikte azaldığı dikkat çekmektedir. Bu durum, müzik alanında mesleki gelişimin süreklilik göstermesi açısından doğal bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Ulaşılan bu sonuçlar, Widmann vd. (2025) tarafından yapılan “Teaching Artists or Live Performers? Early Careers After a Jazz Master’s Graduation in French-speaking Switzerland” başlıklı çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada, caz eğitimi almış müzisyenlerin mezuniyet sonrasında hem performans hem de öğretim süreçlerinde öğrencilik dönemlerine kıyasla daha geniş bir müzik türü yelpazesıyla etkileşim kurdukları ve bu süreçte karmaşık ritmik

yapılarla daha sık karşılaştıkları belirtilmiştir. Benzer biçimde, Avrupa'daki yükseköğretim kurumlarında müzik eğitimi alanında yürütülen araştırmalar, caz ve popüler müzik içeriklerinin profesyonel müzik yaşamına hazırlık amacıyla müzik eğitimi programlarına giderek daha fazla entegre edildiğini ortaya koymaktadır (Posthuma, 2001).

Müzik eğitimcileri ve sanatçıların hem kendi performans süreçlerinde hem de öğrencilere yönelik öğretim faaliyetlerinde caz ve latin müzik eserlerinde en sık karşılaştıkları sorunların başında ritimle ilgili güçlüklerin geldiği açık biçimde tespit edilmiştir. Ayrıca caz ve latin müzik türünün diğer müzik türlerine göre daha fazla ritmik karmaşıklığı yapısında barındırdığı sonucuna varılmıştır.

Elde edilen bu sonuçların, Fernandez'in (2006) *From Afro-Cuban Rhythms to Latin Jazz* başlıklı çalışmasıyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Fernandez, söz konusu araştırmasında, Küba müziğini analiz etmiş ve onun tarihsel olarak Karayip müziğine, Salsaya ve Latin Cazına bağlayan ilişkisini incelemiş ve caz ve latin müzik türlerinin yapısal olarak yoğun ritmik özellikler taşıdığını ortaya koymuştur. Benzer biçimde Love (2011), cümle ritmi yapılarını incelediği çalışmasında caz doğaçlamasında kullanılan ritmik, ölçüsel ve gruplama yapılarının, klasik müzik için geliştirilmiş geleneksel cümle ritmi teorileriyle tam olarak örtüşmediği sonucuna ulaşmıştır.

Raussert (2000) ise cazın bir türü olan Swing'te ün yapmış Louis Armstrong, Alberta Hunter ve Ornette Coleman gibi önemli müzisyenlerin eserlerini analiz ettiği çalışmasında, caz müziğinde geliştirilen ritmik ve zamansal karmaşıklıklara ve özellikle üst üste bindirilen ritimlere dikkat çekmiştir. McPherson (1994) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise deşifre sürecinde ortaya çıkan hataların yaklaşık üçte ikisinin ritmik hatalardan oluştuğu vurgulanmış ve bu yönüyle çalışmanın bulgularını destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu araştırmaları destekler nitelikte Dalby (2005) ve Lowder (1973), müzikte karşılaşılan en temel sorunlardan birinin ritim hataları olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Sink (1983), genel nota okuma sürecinde en fazla hatanın ritim kategorisinde meydana geldiğini, Zhukov (2005) ise melodik hataların çoğu zaman eş zamanlı olarak ritmik hatalarla birlikte ortaya çıktığını ortaya koymuştur.

Müzik eğitimcileri ve sanatçılar, caz ve latin eserlerde yer alan karmaşık ritmik yapılarının anlaşılması ve bu yapılardan kaynaklanan sorunların giderilmesi amacıyla özel bir metot ya da öğretim yaklaşımının geliştirilmesi gerektiği görüşüne büyük ölçüde katılmaktadır. Bu görüş, söz konusu müzik türlerinin ritmik özelliklerinin geleneksel müzik öğretim yöntemleriyle yeterince ele alınamadığına ve özel bir metot ya da öğretim yaklaşımına ihtiyaç duyulduğu göstermektedir.

Bu bulguyla paralel olarak Herzig (2019) ve Prouty (2008), teknik yetkinliğin ötesinde bireysel ifade ve yaratıcılığa odaklanan çalışmalar dışında, yapılandırılmış bir yaklaşımın eksikliğinin öğrenme sürecini sınırladığını belirtmektedir. Ayrıca, caz müziğinin pedagojik potansiyelinin en üst düzeye çıkarılabilmesi için geleneksel yöntemlerin ötesinde, spesifik öğretim stratejilerinin eğitim sürecine entegre edilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Bu bağlamda, caz eğitiminde özellikle doğaçlamanın öğretimine yönelik metotları inceleyen çalışmalar, planlı ve yapılandırılmış öğrenme stratejilerinin öğrenci performansını anlamlı biçimde desteklediğini ortaya koymaktadır (Babacan, 2014; Rutherford, 2014).

Müzik eğitimcileri ve sanatçıların caz ve latin müzik eserlerinin deşifre sürecinde tercih ettikleri stratejiler incelendiğinde, bazı yaklaşımların diğerlerine kıyasla belirgin biçimde öne çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda, tempoyu sabit ve gerçek tempodan daha yavaş tutarak fiziksel hareket kullanmanın, eser üzerinde işaretleme yapmanın, özel figürleri ve zorlu noktalar ile bunların tekrarlarını iyi belirlemenin, notaları tek tek değil de grup halinde görebilmenin ve grup notaları hatasız okumanın, daima okuduğumuz ölçüden daha ileriye bakmanın ve kabul edilebilir küçük hatalara takılmamanın diğer stratejilere göre çok daha önemli olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen bu sonuçların, Earney (2008) tarafından yapılan ve işitsel ritmik dikte çalışmalarının bando öğrencilerinin deşifre başarıları üzerindeki etkisini inceleyen araştırmayla paralellik gösterdiği görülmektedir. Söz konusu çalışmada, “deşifre stratejileri”, “ritim öğrenimi” ve “yeni ritmik yapıların öğrenilmesine yönelik stratejiler”in öğrenci başarısı üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler yarattığı vurgulanmıştır.

Araştırmanın durum tespiti aşamasında belirlenen önemli stratejilerden biri olan “eser üzerinde tarama yapma, açıklama ekleme ve işaretleme” stratejisi,

Kocaarslan'ın (2016) müzik eēitiminde bilinēli farkındalık, ērenme stratejileri ve ērenme stillerini ele alan ēalışmasında da kullanılmış ve olumlu sonuçlar vermiştir. Ayrıca Çimen (2013) ve Vahila (1987) tarafından gerçekleştirilen farklı ēalışmalarda da aynı stratejinin uygulanması ve benzer olumlu sonuçların elde edilmesi, söz konusu stratejinin etkililiēini desteklemektedir.

Elde edilen bulgulara göre “ortak ritim kalıplarını belirlemek” stratejisinin önemli bir ērenme stratejisi olduēu belirlenmiştir. Elam'ın (2019) ēalışmasında bu strateji üzerinde durması araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Diēer yandan, Zhukov'un (2016) deneysel ēalışmasında uyguladıēı stratejiler arasında “tekrarlara dikkat etme” stratejisinin yer alması ve Kaynar'ın (2020) gitar özelinde 15 ēretim üyesiyle gerēekleştirdiēi yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular arasında benzer biēimde tekrarlara dikkat edilmesinin belirtilmesi, “ortak ritim kalıplarını belirlemek” stratejisinin etkililiēini desteklemektedir.

Araştırma bulgularına göre “ritmik motifleri görebilmek iēin notaları gruplamak” ve “karmaşık ritim yapılarını daha basit yapılara ayırmak” stratejilerinin de önemli olduēu belirlenmiştir. Goolsby'nin (1994a), farklı düzeylerde deşifre ēalma becerisine sahip ve farklı ēalgılar ēalan müzisyenlerin göz hareketlerini karşılaştırdıēı ēalışmasında, deşifre becerisi gelişmiş müzisyenlerin bir melodi iēindeki notaları tek tek algılamadıkları, bunun yerine tek bir odaklanmada birden fazla notayı ve ayrıntıyı kapsayan bir gruplama sistemi kullandıkları ortaya konmuştur. Çiftēibaşı (2013), Dueck (2023), Lerdahl ve Jackendoff'un (1983) ēalışmalarında da notaları gruplama tekniēinin kullanılması, bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Benzer biēimde Sorel ve Diamond (1968), deneysel ēalışmalarında notaları grup hâlinde algılamayı amaēlayan takistoskopik hızlı okuma tekniklerinden yararlanmışlardır.

Araştırmada kullanılan “Zihinsel prova yapmak” stratejisini de yine McPherson'ın (1994) deşifreyi kolaylaştıracak faktörleri incelediēı ēalışmasında vurguladıēı stratejiler arasında görülmektedir. Benzer şekilde Junda (1994), iyi deşifre becerisine sahip müzisyenlerin, eseri ēalmaya başlamadan önce parēayı zihinsel olarak okumayı ya da provasını yapmayı temel bir hazırlık adımı olarak kullandıklarını belirtmiştir.

Gabrielsson (1999), *The Performance of Music* adlı kitabında deşifre kavramının tanımını yaparken, performansa geçmeden önce yapılan kısa ve bilinçli bir incelemenin önemine değinmiştir. Bu yaklaşım, araştırmada kullanılan “zihinsel prova yapmak” stratejisiyle doğrudan paralellik göstermektedir. Nalbantoğlu (2007) yaylı çalgılarda performansa ilişkin çalışmasında, beceri düzeyi arttıkça ve müzikal yapı karmaşıktıkça, uygulamanın başarılı ve nitelikli olabilmesi için daha yoğun entelektüel etkinliklere ve zihinsel alıştırmalara ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir.

Bir diğer yandan Sisterhen (2004), fiziksel ve zihinsel alıştırmaları karşılaştıran çok sayıda çalışmayı inceleyerek, zihinsel alıştırmaların performans üzerinde olumlu sonuçlar doğurduğunu vurgulamıştır. Ayrıca İngiltere Kraliyet Müzik Okulu’nda gerçekleştirilen bir araştırmada, asıl performanstan önce yapılan zihinsel provalar sırasında, bedende ortaya çıkan kas tepkimeleri ile beyin etkinliklerinin, gerçek performans esnasında gözlenen tepkilere benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir (Herbert, 2005). Yine aynı şekilde Weinberg (1982), müzik eğitiminde birbiri ardına uygulanan fiziksel–zihinsel–fiziksel çalışmaların öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediğini savunmuştur.

Araştırmada kullanılan “bir modeli taklit etmek” stratejisine ilişkin literatürde farklı zamanlarda gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, bu stratejinin etkililiği konusunda iki farklı görüşün ortaya çıktığı görülmektedir. Anderson’un (1981) yalnızca klarnet çalanlarla gerçekleştirdiği çalışmasında ve Uyan’ın (2012) lisans düzeyindeki gitar öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada, “Bir modeli taklit etmek” stratejisinin deşifre ve performans başarısı üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Buna karşın Watkins ve Hughes (1986) ile Miller (1988) tarafından yapılan çalışmalarda, “Bir modeli taklit etmek” stratejisinin öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediği ve performans gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Freymuth (1999) da benzer biçimde, mükemmel teknik ve müzikaliteye sahip bir müzisyeni izleyip dinleyerek taklit eden öğrencilerin, müziği daha iyi algıladıklarını ve müzikal yapıları daha derinlemesine kavradıklarını savunmuştur.

Ayrıca Öz ve Akgün’ün (2025), disleksili bireylerin solfej eğitiminde kullanılabilecek yöntemleri inceledikleri refleksif vaka çalışmasında kullanılan “ipucu sunma ve kademeli olarak azaltma” stratejisinin, öğrenme sürecinde model

alma ve taklit etmeye dayalı bir yaklaşım sergilediği görülmektedir. Bu yönüyle söz konusu stratejinin, “Bir modeli taklit etmek” yaklaşımıyla benzerlik gösterdiği ve dolaylı olarak bu stratejiyi destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırmada kullanılan “Bulunduğun ölçüden daha ileriye bakma” stratejisi diğer araştırmacılar tarafından da en çok kullanılan strateji olarak göze çarpmaktadır. Sloboda (1977) yaptığı çalışmada iyi deşifre yapabilen müzisyenlerin çalınan notadan yedi nota ilerisine kadar olan melodiyi akıllarında tuttuklarını ve nota önlerinden alındığı zaman da çalmaya devam edebildiklerini gözlemlemiştir.

Wristen (2005) piyano deşifresinde bilişsel ve motor beceriler üzerine yaptığı çalışmada, deşifresi iyi olan kişilerin uzun notaları okuma esnasında geçen zamanı etkili bir şekilde kullanarak notasyonun farklı bölgelerini incelediklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde McPherson (1994) Müzikte nota okuma becerisini etkileyen faktörleri incelediği çalışmada ezgi tahmin edilebilir ve basit desenler içerdiğinde, deşifresi iyi olan öğrencilerin gözlerinin daha ileri notalara baktığını ve müziğin akışını tahmin edebildiğini belirtmiştir.

Halverson (1974), “A Biometric Analysis of Eye Movement Patterns of Sight Singers” adlı çalışmada, biri uzman (n=4) diğeri acemi (n=4) olmak üzere iki grubun deşifre şarkı söyleme sürecindeki göz hareketlerini incelemiştir. Araştırma sonuçları, uzman grubun acemi gruba kıyasla gözlerini notanın daha ilerisinde odaklayabildiklerini göstermektedir. Benzer biçimde Şaktanlı ve Çiftçi (2017), ön test–son test kontrol gruplu deneysel model kullandıkları çalışmalarında, etkili bir deşifre performansı için gözün çalınan notadan daha ileride olması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Gün ve Öztürk (2018) de çalışmalarının uygulama sürecinde, dikkat edilmesi gereken davranışlar arasında “bulunduğu ölçüden ileriye bakmak” stratejisine yer vermiştir. McPherson (1994) ise öğrencilerin göz hareketlerini incelediği araştırmasında, yüksek deşifre puanına sahip öğrencilerin bulundukları ölçünün ilerisini izlediklerini ve notayı sürekli taradıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgular, söz konusu stratejinin deşifre performansı açısından önemini desteklemektedir.

Araştırmada kullanılan bir diğer strateji olan “Ritmik akışı tahmin etme” stratejisine ilişkin olarak Lehmann ve Kopiez (2009), Sight-Reading adlı kitabında,

etkili bir deşifre performansı için problem çözme becerisinin yanında tahmin etme yeteneğinin de önemini vurgulamışlardır.

Araştırmada tempo çalışmaları kapsamında değerlendirilen “Eseri gerçek temposundan daha yavaş ritmik olarak okumak” ve “Tempoyu sabit tutmak” stratejilerine paralel olarak Bebeau (1982), ritim okuma öğretiminde geleneksel ve basitleştirilmiş yöntemlerin etkililiğini incelediği çalışmasında, uygun ve sabit bir tempo ile metronom kullanımının ritmik doğruluk ve öğrenme süreci açısından taşıdığı önemi vurgulamıştır.

Nart (2010), deşifre şarkı söyleme becerisine yönelik olarak yaptığı deneysel çalışmanın sonucunda geliştirdiği öğretim metodunda, bu araştırmada kullanılan stratejilerle paralel biçimde “Eser üzerinde inceleme yapmak”, “Eseri gerçek temposundan daha yavaş okumak”, “Bulunduğun ölçüden daha ileriye bakmak”, “Ortak ritim kalıplarını belirlemek” ve “Gruplamaya dikkat etmek” stratejilerine yer vermiştir.

Bu araştırmada deşifre stratejileri “Hazırlık”, “İnceleme” ve “Performans” olmak üzere üç ana başlık altında yapılandırılmıştır. Bu yapılandırma, literatürde yer alan bazı araştırmalardaki sınıflandırmalarla da benzerlik göstermektedir. Örneğin Bogunović (2018), deşifre sürecini bütüncül bir performans olarak ele almak yerine “Hazırlık”, “Hedef belirleme” ve “Performans” aşamaları şeklinde incelemiştir. Benzer biçimde Fournier (2019), deşifre sürecini iki aşamalı bir yapı olarak “Hazırlık” ve “Performans” başlıkları altında ele almış ancak performans öncesinde gerçekleştirilen inceleme sürecinin önemine de değinmiştir. Bu yönüyle Fournier’in yaptığı çalışmanın, deşifre sürecini aşamalı bir yapı içerisinde ele alan bu araştırma ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Caz ve latin müzik türlerine uzun süreli maruz kalınması, bu müzik türlerinin yoğun biçimde dinlenmesi ve seslendirilmesine yönelik fırsatların artırılması, söz konusu türlerin yapısal özelliklerinin ve özellikle karmaşık ritmik yapılarının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilmektedir. Bu tür bir etkileşimin, caz ve latin eserlerinin deşifre edilme sürecini de olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir. Ancak lisans düzeyinde dört yıllık öğretim süresinin, müziğin çok sayıda türünü derinlemesine tanımaya, bu türleri kavramaya, bireysel ve toplu performans becerilerini geliştirmeye ve kapsamlı bir müzikal donanım kazanmaya yeterli

olmadığı gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, caz ve latin müzik eserlerinin deşifresine yönelik sistematik strateji öğretiminin üzerinde durulmasının kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir.

5.2. Deneysel Boyuta İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın deneysel boyutunda, deşifre stratejileri ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda geliştirilen öğretim programının etkililiği ön test–son test kontrol gruplu deneysel desenle sınanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol gruplarının caz ve latin eserlerinin ritmik okuma ön test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Buna karşılık, son test başarı puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<0,05$). Ayrıca kontrol grubunun ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir değişim gözlenmezken ($p>0,05$), deney grubunun ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Bu sonuçlar, uygulanan öğretim programı ve kullanılan deşifre stratejilerinin ritmik okuma başarısı üzerinde deney grubu lehine anlamlı bir etki yarattığını göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgular, Boyle (1970), Elam (2019), Halverson (1974), Ji (2017), Özer ve Yiğit (2011), Sorel ve Diamond (1968), Şaktanlı ve Çiftçi (2017), Zhukov (2017) ile Watkins ve Hughes'un (1986) deşifreye yönelik benzer stratejiler içeren deneysel çalışmalarında ulaşılan sonuçlarla örtüşmektedir.

Eğitim ve müzik eğitimi araştırmalarında, öğretim stratejilerinin öğrenci performansı üzerindeki etkilerini ölçmek için ön test – son test kontrol gruplu deneysel desenler yaygın biçimde kullanılmaktadır. Bu desen, deney ve kontrol grubuyla karşılaştırma yaparak verilen müdahalenin gerçek etkisini belirlemeyi sağlar ve nedensel çıkarımların güvenilirliğini artırır. Yine müzik eğitimi çalışmalarında deney grubu ile kontrol grubunun başlangıç seviyelerinin eşit olduğunun gösterilmesi, uygulanan stratejilerin öğrenci performansındaki gelişimle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymada istatistiksel geçerliliği güçlendirir. Bu tür deneysel çalışmalar, öğretim yöntemlerinin etkililiğini sadece ön test ve son test farklarıyla değil aynı zamanda kontrol grubuyla yapılan karşılaştırmayla da ortaya koyduğundan eğitim bilimlerinde daha güçlü kanıt kabul edilir. Ayrıca eğitim

araştırmalarında ön test uygulaması, gruplar arası başlangıç benzerliğinin sağlanması ve müdahalenin etkisinin net olarak ayrıştırılması açısından önemlidir; bu da desenin iç geçerliğini artırır ve “şans eseri” ağıklamalarını önemli ölçüde azaltır (Miksza vd., 2023). Bu bağlamda araştırmada kullanılan ön test – son test kontrol gruplu deneysel yöntem ve elde edilen sonuç uygulanan 10 haftalık caz ve latin eserleri ritmik okuma çalışmalarının ve bu çalışmada kullanılan stratejilerin öğrenci performansı üzerindeki etkisinin bilimsel ve yöntemsel olarak güvenilir biçimde ölçülmesini sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen bir öğretim programının etkililiği sınanmış; benzer yaklaşımları temel alan çalışmalara literatürde de rastlanmıştır. Bu bağlamda Jin vd. (2025), öğrenmeyi öğrenme pedagojisine dayalı olarak hazırladıkları bir öğretim programının öğrencilerin müzik teorisi öğrenmeleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Elde edilen bulgular, deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Benzer biçimde Yang, Ang ve Azam’ın (2025) 100 ilkokul öğrencisiyle gerçekleştirdiği ön test–son test kontrol gruplu deneysel araştırmada, Creative Teaching Module Based on Music Learning Sequence (CTMLS) adlı eğitim programının etkililiği incelenmiştir. Araştırma bulguları, deney grubunun tonal, ritmik ve toplam müzik işitme puanlarının kontrol grubuna kıyasla istatistiksel olarak son derece anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Özer ve Yiğit’in (2011) piyano öğretiminde deşifre becerisinin kazandırılmasına yönelik olarak yürüttüğü, ön test–son test kontrol gruplu deneysel desene dayalı araştırmada, 13 haftalık bir öğretim programının etkililiği incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, son test puanlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Nart’ın (2010) 42 lisans öğrencisiyle yürüttüğü, ön test–son test kontrol gruplu deneysel desene dayalı çalışmada, müzikle uğraşan bireylere deşifre becerisi kazandırmayı ya da mevcut deşifre becerilerini geliştirmeyi amaçlayan özgün bir öğretim yöntemi geliştirilmiştir. Araştırma sonuçları, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğunu göstermiştir. Saygı ve Bilen’in (2016) 29 lisans öğrencisiyle yürüttüğü ve 12 hafta süren araştırmada, aktif öğrenmenin müzik tarihi dersine yönelik başarı, tutum ve özyeterlik üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada ön test–son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, başarı ve tutum değişkenlerinde aktif öğrenme

programının uygulandığı deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunduğunu, özyeterlik değişkeninde ise anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Bu çalışmalardan yola çıkılarak, araştırma kapsamında geliştirilen ve uygulanan 10 haftalık öğretim programının öğrenci performansını bilimsel açıdan güvenilir ve anlamlı biçimde artırdığı; söz konusu çalışmaların ise bu sonucu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırmada deney grubu (n=8) ve kontrol grubu (n=8) toplam 16 kişiden oluşmaktadır. Buluş (2021) “Rastgele/eşdeğer olmayan ön test-son test kontrol grubu tasarımlarının örneklem büyüklüğünün belirlenmesi ve optimal tasarımı” isimli çalışmasında küçük örneklem grupları için (örneğin 70’in altında) ön test – son test kontrol gruplu deneysel yöntemin nasıl planlanacağını ele aldığı çalışmasında grupların 8 ila 12 kişi arasında olabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda toplam 16 kişiden oluşturulan deney (n=8) ve kontrol (n=8) gruplarının araştırmanın modeline uygun olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca 10 haftalık deneysel uygulama sürecine ilişkin olarak, araştırmacının bireysel gözlemlerine dayalı ve araştırmanın kapsamı dışında kalan bazı sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Caz ve latin müzik eserlerinin tüm öğrencilerde ilgi uyandırdığı gözlemlenmiştir.
2. Öğrencilerin, caz ve latin müziğin tarihsel sürecine yönelik bilgi edinme isteği gösterdikleri belirlenmiştir.
3. Öğrencilerin, caz ve latin müziğin ritmik yapısını daha iyi kavrayabilmek amacıyla bu müziği seslendirme yönünde istek geliştirdikleri görülmüştür.
4. Başlangıçta bu müzik türünün yeterince tanınmaması ve ritmik yapının karmaşık algılanması nedeniyle ritmik okuma performansında çekingenlik gözlenmiş; ancak süreç ilerledikçe caz ve latin müziğin yapısının anlaşılmasıyla birlikte bu çekingenliğin ortadan kalktığı tespit edilmiştir.

5.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında, şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğrencilik dönemine kıyasla mesleki yaşamda daha sık karşılaşılan caz ve latin müziğe, üniversitelerin müzik eğitimi anabilim dallarının öğretim

programlarında daha geniş yer verilmesi önerilmektedir. Müzik eğitimi programlarında, caz ve latin müziğe özgü ritmik yapılar, armonik yaklaşımlar ve doğaçlama pratiklerini kapsayan yöntem ve öğretim materyalleri geliştirilebilir. Bu yöntemler hem bireysel çalgı eğitimi hem de solfej, eşlik ve armoni gibi toplu derslerde uygulanabilir. Böylece öğrencilerin ritmik okuma becerilerini doğrudan performans bağlamında geliştirmeleri sağlanabilir.

2. Caz ve latin müzik gibi karmaşık ritmik yapılara sahip müzik türlerinde, doğrudan performansa ve alıştırımlara geçmeden önce strateji öğretimine ağırlık verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Caz ve latin müziğe özgü karma ritmik kalıplar, yalnızca solfej ya da teori dersleriyle sınırlı kalmayarak orkestra, koro ve oda müziği gibi uygulamalı derslerde de etkin biçimde ele alınabilir. Bu yaklaşımın, öğrencilerin ritmik farkındalıklarını ve ansambl içi zamanlama becerilerini geliştirmeye katkı sağlayacağı öngörülmektedir.
3. Performans gerektiren derslerde caz ve latin müziği öğrencilere öğretebilmek için ritmik okuma çalışmalarının yanı sıra onları da interaktif bir şekilde bu müziğin içerisine katmak faydalı olabilir. Öğrencilerin ritmik yapıları ve metrik çeşitlilikleri görsel-işitsel materyallerle deneyimlemesi için interaktif dijital platformların (ör. ritmik analiz yazılımları, metronom uygulamaları, video-temelli geri bildirim sistemleri) kullanılması önerilebilir. Bu uygulamalar, özellikle caz ve latin müzikteki poliritmik yapıların öğreniminde etkili olabilir.
4. Caz ve latin müziğin öğretiminde kültürel, tarihsel ve sosyolojik bileşenlerin de ele alınması, öğrencilerin bu müzik türünün bağlamını daha derin anlamalarını sağlayabilir. Bu nedenle müzik tarihi derslerinde hem caz tarihinin ayrıntılı biçimde işlenmesi hem de Latin Amerika müzik kültürü üzerine içerik eklenmesi faydalı olabilir.
5. Araştırmada kullanılan performans değerlendirme ölçeğinin, farklı kurumlarda uygulanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının farklı örneklemelerle yinelenmesi önerilmektedir. Bu süreç, ölçeğin psikometrik özelliklerinin güçlendirilmesine ve alanda ortak bir ölçme standardının oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

6. Caz ve latin müzik türleriyle ilgilenen ve alanında uzman olarak değerlendirilen müzisyenler ile eğitimciler tarafından hizmet içi eğitim ve seminerlerin planlanması önerilmektedir. Bu eğitim ve seminerlerin, alan uzmanı müzisyen ve eğitimcilerce planlanıp yürütülmesinin, söz konusu etkinliklere daha geniş bir katılımcı kitlesinin erişimini kolaylaştıracadı düşünülmektedir.
7. Caz ve latin müzik ğretiminde kullanılacak stratejilerin etkili biçimde uygulanabilmesi amacıyla, ğretim elemanlarının bu yaklaşımlara yönelik hizmet içi eğitim ve seminer programlarına katılımlarının teşvik edilmesi önerilmektedir. Bu tür etkinliklerin, pedagojik sürekliliğin sağlanması ve ortak bir ğretim yaklaşımının geliştirilmesine katkı sunacaadı düşünülmektedir.
8. Ritmik stratejilerin etkililiğinin, farklı yaş ve eğitim düzeylerindeki gruplarda (rneğin lise düzeyi ya da konservatuvar öncesi eğitim) sınanması önerilmektedir.
9. Caz/ ve latin müzik dışındaki ritmik sistemlerde (rneğin Afrika kökenli ya da Balkan müzikleri) benzer stratejilerin uygulanması yoluyla, elde edilen bulguların genellenebilirliğinin incelenmesi önerilmektedir.
10. Stratejilerin kalıcılığının ve performans üzerindeki uzun vadeli etkilerinin belirlenebilmesi amacıyla, daha uzun süreli izleme çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, A. K. ve Kesendere, Y. (2018). Caz müziği sanatçılarının bakış açıları ile caz müziğine yeni başlayanlara tavsiyeler. *Online Journal of Music Sciences*, 3(2), 81-97.
- Ahokas, J. R., Saarikallio, S., Welch, G., Parviainen, T. and Louhivuori, J. (2025). Rhythm and reading: Connecting the training of musical rhythm to the development of literacy skills. *Early Childhood Education Journal*, 53(4), 999-1012.
- Akbulut, Y. (2010). Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamalı SPSS çözümleri. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Allen, S. (1988). Music consultancy in primary education. *British Journal of Music Education*, 5(3), 217-240.
- Altoma, E.A.S.M. (2024). *Stratejik öğrenme ve stratejik öngörü - stratejik esnekliğin aracılık rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Irak: Basra Üniversitesi.
- Althouse, L. A., Ware, W. B., and Ferron, J. M. (1998). Detecting Departures from Normality: A Monte Carlo Simulation of a New Omnibus Test Based on Moments. Paper presented at the Annual Meeting of the *American Educational Research Association*. San Diego, California.
- Anderson, J. N. (1981). Effects of tape-recorded aural models on sight-reading and performance skills. *Journal of Research in Music Education*, 29(1), 23-30.
- Babacan, M. D. (2014). Caz müziğinde doğaçlama eğitime yönelik metotlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 207-217.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve öğrenme* (4. Basım). Ankara: Nobel Yayın.
- Baddeley, A., Eysenck, M. W., and Anderson, M. C. (2025). *Memory* (4. Baskı). London: Routledge
- Banton, L. J. (1995). The role of visual and auditory feedback during the sight-reading of music. *Psychology of music*, 23(1), 3-16.
- Bartlett, K. R. (2005). Survey research in organizations. *Research in organizations: Foundations and methods of inquiry*, 1, 97-113.
- Bebeau, M. J. (1982). Effects of traditional and simplified methods of rhythm-reading instruction. *Journal of Research in Music Education*, 30(2), 107-119.
- Beeferman, G. (2018). *Beyond the Big Band: Concepts and Strategies in Creative Orchestra Music*. Doctoral dissertation. New York University.
- Berendt, JE (2010). *Caz kitabı: Ragtime'dan fusion ve sonrasına* (3. Basım). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bergerot, F. (2004). *Tarih boyunca caz: gelenek, stiller, sahne arkası, kişiler*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Berliner, P. F. (2024). *Thinking in jazz: The infinite art of improvisation*. University of Chicago Press.

- Best, J. W. and Kahn, J. V. (2016). *Research in education*. Pearson Education India.
- Bogunović, B. (2018). Sight-reading strategies and personality dimensions. *Proceedings of ICMPC15/ESCOM10*, 85-90.
- Boyle, J. D. (1970). The effect of a program for teaching sight reading in junior high school training bands. *Journal of Band Research*, 7(1), 7.
- Bringas, M. L., Zaldivar, M., Rojas, P. A., Martinez-Montes, K., Chongo, D. M., Ortega, M. A. and Valdes-Sosa, P. A. (2015). Effectiveness of music therapy as an aid to neurorestoration of children with severe neurological disorders. *Frontiers in Neuroscience*, 9, 427.
- Bulus, M. (2021). Rastgele/eşdeğer olmayan ön test-son test kontrol grubu tasarımlarının örneklem büyüklüğünün belirlenmesi ve optimal tasarımı. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (1), 48-69.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Çakmak, E. K. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (32. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, D. T., and Stanley, J. C. (2015). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Ravenio books.
- Can, A. A. (2019). The Effect of Daily Sight Reading Studies of the Guitar Students on Sight Reading and Guitar Performance. *Educational Research and Reviews*, 14(6), 228-239.
- Chun, H. (2022). Exploring Effective Sight-Reading Methods for Intermediate-Level Pianists in Auditory, Visual and Technical Proficient Aspects: A Literature Review. *Frontiers in Art Research*, 4(12), 94-98.
- Cooper, D. R. and Schindler, P. S. (2006). *Business Research Methods (9th edition)*. USA: McGraw-Hill.
- Cooper, D. R. and Schindler, P. (2014). *Business research methods*. USA: McGraw-Hill.
- Cüceloğlu, D. (2010). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelebi, G. Y. (2023). Öğrenme psikolojisinde temel. eğitimin kavramsal temelleri-8: *Eğitim Psikolojisi*, 191.
- Çiftçibaş, M. C. (2013). *Hızlı okuma teknikleri eğitiminin müzik eğitiminde deşifre becerisine etkisi*. Doktora Tezi. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çimen, G. (2001). Piyanoda Deşifre Öğretimine Yaklaşımlar. *Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, Cilt 14(2), 445-452.
- Çimen, G., Ercan, N., Gökbudak, Z. S., Aziz, G., Ekinci, H., Györffy, G.D. ve Ozan, H. (2013). *Piyano Öğretiminde Pedagojik Yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dalby, B. (2005). Toward an effective pedagogy for teaching rhythm: Gordon and beyond. *Music Educators Journal*, 92(1), 54-60.
- Datseris, G., Ziereis, A., Albrecht, T., Hagmayer, Y., Priesemann, V., and Geisel, T. (2019). Microtiming deviations and swing feel in jazz. *Scientific reports*, 9(1), 19824.

- Demorest, S. M. (2001). *Building choral excellence: Teaching sight-singing in the choral rehearsal*. Oxford University Press.
- Divine, G., Norton, H. J., Hunt, R., and Dienemann, J. (2013). A review of analysis and sample size calculation considerations for Wilcoxon tests. *Anesthesia & Analgesia*, 117(3), 699-710.
- Dueck, R. W. (2023). *Developing a Progressive Chunking Technique in Music Literacy: An Analysis of the Method Books and Sight-Reading Materials for Beginner Piano Students*. Doctoral dissertation. Université d'Ottawa/University of Ottawa.
- Earney, M. E. (2008). *The effects of aural rhythmic dictation on the sight-reading abilities of seventh-and eighth-grade band students*. University of Kansas.
- Ekici, G. (2002). Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 27(123), 42-47.
- Elam, C., Musselwhite-Thompson, D. and Wesolowski, B. C. (2019). Exploring rhythm-labeling ability and sight-singing self-efficacy among middle school choral students. *Research Perspectives in Music Education*, 20(1), 2-20.
- Elliott, C. A. (1982). The relationships among instrumental sight-reading ability and seven selected predictor variables. *Journal of Research in Music Education*, 30(1), 5-14.
- Erdem, A. (2024). *Özel gereksinimli öğrenciler için müzik ve oyun dersine yönelik dijital materyal tasarımı*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Fenmen, M. (1991). *Müzikçinin El Kitabı*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Fernandez, R. A. (2006). *From Afro-Cuban Rhythms to Latin Jazz (Vol. 10)*. University of California Press.
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (1990). *How to design and evaluate research in education*. Order Department, McGraw Hill Publishing Co., Princeton Rd., Hightstown, NJ 08520.
- Freymuth, M. S. (1999). *Mental practice and imagery for musicians*. Saint Louis, USA: MMB Music Inc.
- Fournier, G., Moreno Sala, M. T., Dubé, F. and O'Neill, S. (2019). Cognitive strategies in sight-singing: The development of an inventory for aural skills pedagogy. *Psychology of Music*, 47(2), 270-283.
- Furneaux, S. and Land, M. F. (1999). The effects of skill on the eye-hand span during musical sight-reading. *Proceedings of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 266(1436), 2435-2440.
- Gabrielsson, A. (1999). The performance of music. In *The psychology of music* (pp. 501-602). Academic Press.
- Gaynor, J. (1995). *Music reading comprehension: The effect of aid to chunking and melodic predicting on sight reading performance achievement of secondary school instrumental music students*. University of San Francisco.

- Gençel Ataman, Ö. (2010). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda okumakta olan 3. ve 4. sınıf flüt eğitimcisi adayların flüt öğretimindeki hedefler hakkında bilgi sahibi olma durumları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(23), 51-62.
- Goolsby, T. W. (1994a). Eye movement in music reading: Effects of reading ability, notational complexity, and encounters. *Music Perception*, 12(1), 77-96.
- Goolsby, T. W. (1994b). Profiles of processing: Eye movements during sightreading. *Music Perception*, 12(1), 97-123.
- Göksoy, E. (1984). *Eleştirel caz tarihi*. Ankara: İmge Yayıncılık.
- Gün, E. ve Öztürk, T. (2018). Piyanoda deşifrenin önemi, tekniği ve geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31), 121-128.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 271, 74-82.
- Hallam, S. (2001). The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research*, 3(1), 723.
- Halverson, D. L. (1974). *A biometric analysis of eye movement patterns of sight singers*. Doctoral dissertation. Ohio State University.
- Henry, M. L. (2008). The use of specific practice and performance strategies in sight-singing instruction. *Update: Applications of Research in Music Education*, 26(2), 11-16.
- Herzig, M. (2019). The ABCs of jazz education rethinking jazz pedagogy. *Jazz for schung heute*, 181.
- İlhan, T. (2011). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları, öğrenme stratejileri ve ilgili sınıflamalar*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Jaques-Dalcroze, E. (Ed.). (1955). *Le rythme*. UIPD.
- Ji, W. (2017). *Effectiveness of Targeted Feedback towards Rhythm Sightreading in University/College-Level Music Education Contexts*. Master's thesis. Simon Fraser University, Faculty of Education.
- Jiang, D., Liu, X., Lin, Q., Wang, G., Wang, G. and Zhang, D. (2025). *Music intervention for neurodevelopment in the pediatric population: a systematic review and meta-analysis*. Scientific Reports.
- Jin, L., Lin, B., Hong, M., Zhang, K. and So, H. J. (2025). Exploring the impact of an llm-powered teachable agent on learning gains and cognitive load in music education. *arXiv preprint arXiv:2504.00636*.
- Junda, M. E. (1994). A model in-service music teacher education program. *Journal of Music Teacher Education*, 3(2), 6-20.
- Juntunen, M. L. (2002). Practical applications of Dalcroze eurhythmics. *Nordic Research in Music Education Yearbook*, Vol. 6, 75-92.
- Karas, J. B. (2005). *The effect of aural and improvisatory instruction on fifth-grade band students' sight reading ability*. The University of Nebraska-Lincoln.

- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasuya-Ueba, Y., Zhao, S. and Toichi, M. (2020). The effect of music intervention on attention in children: Experimental evidence. *Frontiers in Neuroscience*, 14, 757.
- Kaynar, M. C. (2020). *Gitar Eğitiminde Deşifre Becerilerinin Geliştirilmesi Konusunda Uzman Görüşlerinin Alınması ve Bu Görüşlerin Uygulanmasına Yönelik Bir Deneme Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Trabzon Üniversitesi.
- Keskin, M. ve Gençel Ataman, Ö. (2024). Müzik Eğitiminde Ritmik Okuma Performansını Değerlendirme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Turcology Research*, (81), 575-584.
- Khalid, K., Abdullah, H. H. ve Kumar M, D. (2012). Get along with quantitative research process. *International Journal of Research in Management*, 2(2), 15-29.
- Kocaarslan, B. (2016). *Profesyonel müzik eğitiminde bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri*. Doktora tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Krebs, H. (1999). *Fantasy pieces: Metrical dissonance in the music of Robert Schumann*. New York: Oxford University Press.
- Lee, L. and Lin, H. F. (2023). The influence of music technology on the academic behavior of preschool children with autism spectrum disorder. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 19(6), em2273.
- Lehmann, A. C. and Kopiez, R. (2009). *Sight-reading* (Vol. 12, pp. 344-351). Oxford: Oxford University Press.
- Lerdahl, F. and Jackendoff, R. (1983). An overview of hierarchical structure in music. *Music Perception*, 229-252.
- Love, S. (2011). *On phrase rhythm in jazz*. University of Rochester, Eastman School of Music.
- Lowder, J. E. (1973). Evaluation of a sight-reading test administered to freshman piano classes. *Journal of Research in Music Education*, 21(1), 68-73.
- Luce, J. R. (1965). Sight-reading and ear-playing abilities as related to instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, 13(2), 101-109.
- Luo, Z. and Zhang, D. W. (2025). Rhythms of relief: perspectives on neurocognitive mechanisms of music interventions in ADHD. *Frontiers in Psychology*. 16, 1476928.
- Mann, R. G. (1991). *The use of Kodaly instruction to develop the sight-reading skills of undergraduate flute students*. Doctoral dissertation. Arizona State University.
- Mathiyazhagan, T. and Nandan, D. (2010). Survey research method. *Media Mimansa*, 4(1), 34-45.
- McAdams, S. and Giordano, B. L. (2008). The perception of musical timbre. *The Oxford Handbook of Music Psychology*.

- McPherson, G. E. (1994). Factors and abilities influencing sightreading skill in music. *Journal of Research in Music Education*, 42(3), 217-231.
- Miksza, P., Shaw, JT, Richerme, LK, Hash, PM and Hodges, DA (2023). *Music education research: An itroduction*. Oxford University Press.
- Miller, R. E. (1988). *Contributions of selected music skills to music sight reading achievement and rehearsed reading achievement*. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Mishra, J. (2014). Factors related to sight-reading accuracy: A meta-analysis. *Journal of Research in Music Education*, 61(4), 452-465.
- Mishra, J. (2016). Rhythmic and melodic sight reading interventions: Two meta-analyses. *Psychology of Music*, 44(5), 1082-1094.
- Morgan, C. (2006). *Psikolojiye giriş*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Nalbantoğlu, E. (2007). *Yaylı Çalgılar Parçalarının Performansını Etkileyen Bazı Faktörler Ve Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Üzerine Bir Araştırma*. Doktora tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Nart, S. D. (2010). *Deşifre şarkı söyleme eğitime yönelik deneysel bir öğretim metodu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Neuman, L. W.(2014) *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*.
- Osborne, M. E., Wright, M. E., Adams, G. W., Ranucci, E. R., Garofalo, R. J., Wagstaff, J. A. and Kugler, A. M. (1976). The idea bank: Teaching sight-reading. *Music Educators Journal*, 62(7), 62-69.
- Öz, B. ve Akgün, N. R. (2025). Disleksili bireylere solfej öğretiminde özel eğitim yöntemleri: Refleksif vaka çalışması. *Hisarlı Ahmet Journal of Music Research*, 51.
- Özer, B. ve Yiğit, N. (2011). Pişano öğretiminde deşifre becerisinin kazandırılması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 39-49.
- Özgür, Ü. ve Aydoğan, S. (2009). *Müziksel İşitme Okuma Eğitimi ve Kuram 1*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Öztutgan, K. (2018). *Mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda klasik gitar deşifresini geliştirmeye yönelik bir metot önerisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pathak, V., Jena, B. and Kalra, S. (2013). Qualitative research. *Perspectives in clinical research*, 4(3), 192.
- Peretti, B. W. (1994). *The creation of jazz: music, race, and culture in urban America*. University of Illinois Press.
- Posthuma, S. (2001). *Professional Jazz and Pop Music Training in Europe*. North Netherlands Conservatoire.
- Pressing, J. (2002). Black Atlantic rhythm: Its computational and transcultural foundations. *Music Perception*, 19(3), 285-310.

- Prouty, K. E. (2008). The “finite” art of improvisation: Pedagogy and power in jazz education. *Critical Studies in Improvisation/Études critiques en improvisation*, 4(1).
- Raussert, W. (2000). Jazz, time, and narrativity. *Amerikastudien/American Studies*, 519-534.
- Rickson, D. J. (2006). Instructional and improvisational models of music therapy with adolescents who have attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): A comparison of the effects on motor impulsivity. *Journal of music therapy*, 43(1), 39-62.
- Rohrmeier, M., Rebuschat, P. and Cross, I. (2011). Incidental and online learning of melodic structure. *Consciousness and cognition*, 20(2), 214-222.
- Rosenfeld, P., Booth-Kewley, S., Edwards, J. E., and Thomas, M. D. (1996). Responses on computer surveys: Impression management, social desirability, and the big brother syndrome. *Computers in Human Behavior*, 12(2), 263-274.
- Ross, S. M. and Morrison, G. R. (2013). Experimental research methods. In *Handbook of research on educational communications and technology*, 1007-1029.
- Rothstein, W. (1990). The Americanization of Schenker Pedagogy?. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 4(1), 14.
- Rutherford, S. E. (2014). *Teaching and learning jazz music improvisation: An investigation of approaches using Q methodology*. Doctoral thesis. Simon Fraser University.
- Saxon, K. (2009). The science of sight reading. *The American Music Teacher*, 58(6), 22.
- Saunders, M., Lewis, P. and Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students*. Pearson education.
- Say, A. (2008). *Müzik nedir. Nasıl Bir Sanattır*. İstanbul: Evrensel Yayınları.
- Saygı, C. ve Bilen, S. (2016). Aktif öğrenmenin müzik tarihi dersine ilişkin başarı, tutum ve özyeterlik üzerindeki etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 723-755.
- Scheuren, F. (2004). *What is a survey?*. Alexandria: American Statistical Association.
- Schober, P. and Vetter, T. R. (2020). Nonparametric statistical methods in medical research. *Anesthesia & Analgesia*, 131(6), 1862-1863.
- Sekaran, U. and Bougie, R. (2016). *Research methods for business: A skill building approach*. John Wiley & sons.
- Selçuk, Z. (2007). *Eğitim psikolojisi (14. basım)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sevinç, S. (2015). *Piyano ile eşikleme becerisinin caz müziği armonisi ile birlikte geliştirilmesi üzerine aşamalı bir çalışma modeli önerisi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Shehan, P. K. (1987). Effects of rote versus note presentations on rhythm learning and retention. *Journal of Research in Music Education*, 35(2), 117-126.

- Shin, H. J., Lee, H. J., Kang, D., Kim, J. I. and Jeong, E. (2023). Rhythm-based assessment and training for children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): A feasibility study protocol. *Frontiers in Human Neuroscience*, 17, 1190736.
- Sink, P. E. (1983). Effects of rhythmic and melodic alterations on rhythmic perception. *Journal of Research in Music Education*, 31(2), 101-113.
- Sisterhen, L. (2004). Enhancing your musical performance abilities. *The American Music Teacher*, 54 (1), 32.
- Sloboda, J. A. (1977). Phrase units as determinants of visual processing in music reading. *British journal of Psychology*, 68(1), 117-124.
- Sloboda, J. A., Hermelin, B. and O'Connor, N. (1985). An exceptional musical memory. *Music perception*, 3(2), 155-169.
- Sorel, C. and Diamond, R. M. (1968). An Independent Learning Approach to Piano Sight Reading. *New York Eyalet Üniversitesi*.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şaktanlı, S. C. ve Çiftçi, M. C. (2017). Hızlı Okuma Teknikleri Eğitiminin Müzik Eğitiminde Ritmik Okuma Deşifre Becerisine Etkisi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(4), 29-48.
- Şimşek, H., ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tufan, S. (2006). Okulöncesi müzik öğretmeni profili. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu* 'nda sunulan bildiri. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi, kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay.
- Uyan, M. O. (2012). *Lisans düzeyindeki gitar öğrencilerinde ön dinlemenin deşifre performansına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vujović, I. and Bogunović, B. (2012, July). Cognitive strategies in sight-singing. *In Proceedings Book of 13th ICMPC/ESCOM Conference* (pp. 1106-1111).
- Walliman, N. S. and Walliman, N. (2005). *Your research project: a step-by-step guide for the first-time researcher*. Sage.
- Waters, A.J., Townsend, E. and Underwood, G. (1998). Expertise in musical sight reading: A study of pianists. *British Journal of Psychology*, 89 (1), 123-149.
- Watkins, A. and Hughes, M. A. (1986). The effect of an accompanying situation on the improvement of students' sight reading skills. *Psychology of Music*, 14(2), 97-110.
- Weinberg, R. (1982). The relationship between mental preparation strategies and motor performance: A review and critique. *Quest*, 33(2), 195-213.

- Weinstein, C. E. and Underwood, V. L. (2014). Learning strategies: The how of learning. J.W. Segal, S.F. Chipman, R. Glaser (Ed.), In *Thinking and learning skills*, (241-258). Routledge.
- Whitaker, N. L. (1996). A theoretical model of the musical problem solving and decision making of performers, arrangers, conductors, and composers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 1-14.
- Widmann, H., Perrenoud, M., Güsewell, A. and Audétat, M. (2025). Teaching artists or live performers? Early careers after a Jazz Master's graduation in French-speaking Switzerland. *International Journal of Music Education*, 43(1), 92-107.
- Wristen, B. (2005). Cognition and motor execution in piano sightreading: A review of literature. *Applications of Research in Music Education*, 24(1), 44-56.
- Yang, S., Suh, J. H., Kwon, S. and Chang, M. C. (2022). The effect of neurologic music therapy in patients with cerebral palsy: A systematic narrative review. *Frontiers in Neurology*, 13, 852277.
- Yang, Y., Ang, M. F. and Azam, M. N. D. (2025). The effectiveness of a creative teaching module based on a music learning sequence on children's music audiation in China. *Online Journal of Music Sciences*, 10(4), 1015-1029.
- Yokuş, H. (2010). Piyano Eğitiminde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılmasının Öğrencilerin Başarılarına ve Üstbilişsel Farkındalıklarına Etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31(31), 145-160.
- Yusoff, M. S. B., Arifin, W. N. and Hadie, S. N. H. (2021). ABC of questionnaire development and validation for survey research. *Education in Medicine Journal*, 13(1).
- Yükselsin, İ. Y. ve Berrakçay, O. (2010). Bir müziksel terapi modeli olarak etkileşimli ritim tekrarı alıştırmasının otizm spektrum bozuklukları olan çocuklardaki problem davranışların azaltılmasındaki etkileri. *Research*, 3(10), 661-673.
- Zhukov, K. (2005). Good sight-readers: Born or bred. In *7th Australasian Piano Pedagogy Conference* (pp. 12-16). Australasian Piano Pedagogy Association.
- Zhukov, K. (2017). Experiential (informal/non-formal) practice does not improve sight-reading skills. *Musicae Scientiae*, 21(4), 418-429.
- Zimmerman, B. J., Bonner S. and Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington DC: American Psychological Association.
- [http-1 www.psikolojibilimi.gen.tr/ogrenmeyi-etkileyen-faktorler/](http://www.psikolojibilimi.gen.tr/ogrenmeyi-etkileyen-faktorler/)

ACIKLAMA VE YÖNERGE

Sayın Öğretim Elemanı/Sanatçı/İcracı;

Müzikte deşifre en öz anlamıyla, asıl uygulamadan önce kısa bir incelemenin ardından basılı bir notadan müziği ilk çalma olarak tanımlanır (Gabrielsson, 1999). Bu konu ile ilgili araştırmalara bakıldığında, deşifre değerlendirmelerinde en sık karşılaşılan hataların ritmik okumada karşılaşılan yanlışlıklar olduğu vurgulanmaktadır (Bebeau, 1982; Boyle, 1970; Lowder, 1973; Shehan, 1987). Ayrıca ritmik okuma becerileri, yüksek deşifre puanları açısından en güçlü yordayıcı olarak adlandırılmıştır (Elliot, 1982). Yine bu görüşlerle paralel olarak McPherson (1994), deşifredeki tüm hataların üçte ikisinin ritmik hatalardan kaynaklandığına özellikle dikkat çekmiştir.

Caz, Amerikan kültürü içinde Afrikalı Amerikalılar tarafından geliştirilen kültürlerarası bir sanat biçimini temsil eder. Melez bir ifade tarzı olarak, yalnızca müzikal geleneklerin çeşitliliğini değil, aynı zamanda farklı zaman kavramlarının farkındalığını da yansıtır. Belki de Caz, diğer sanat formları içerisinde hem kompozisyon hem de seslendirilişte ritmin farklı seviyelerine en fazla yer veren müzik formudur. Caz bu zamansal farklılıklarla birlikte müzik dünyasında benzersiz bir müzikal ritim duygusunu ortaya çıkarmıştır (Raussert, 2000).

Caz ve latin eserleri ve sololar (doğaçlamalar), oldukça fazla ritmik zorluğu yapısında barındırmaktadır. Örneğin caz ve latin müzikte klasik müzikten alışılmış 4 veya 8 ölçümlük cümlelerin içerisine farklı uzunluklarda cümleler bindirilebilir. Sık sık senkoplara yer verilir. Bu da cümleleri okurken veya çalarken ritmik zorlanmaları beraberinde getirir. “Spesifik olarak, caz doğaçlaması, önceden belirlenmiş ve tahmin edilebilir bir metrik-harmonik şema üzerinde oldukça esnek bir gruplama yapısının üst üste bindirilmesini içerir” (Love, 2011).

Bu anket, doktora düzeyinde bir araştırma için “**Caz ve Latin Eserleri Ritmik Okuma Eğitimi**” ile ilgili verilerin toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın amacı, caz ve latin eserlerinin ritmik okuma eğitimi sürecinde yararlanılacak stratejilerin belirlenmesi ve bu doğrultuda bir performans değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesine yöneliktir.

Anketteki sorular; **A- KİŞİSEL BİLGİLER** ve **B- DURUM TESPİTİ** olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

Anketteki sorularda size uygun olan **seçeneği/seçenekleri** işaretlemeniz ve görüşlerinizi bildirmeniz önem taşımaktadır.

Anketle elde edilecek veriler sadece bu araştırma için kullanılacak ve cevaplayanlarla ilgili bilgiler gizli tutulacaktır. Ankette yer alan soruların içtenlikle ve eksiksiz olarak cevaplandırılması, araştırmanın amacına ulaşması bakımından büyük önem taşımaktadır.

Değerli zamanınızı ayırarak göstermiş olduğunuz ilgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Murat KESKİN
Doktora Öğrencisi

Balıkesir Üniversitesi
Sosyal Bilimler
Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

Doç. Dr. Özge GENÇEL ATAMAN
Danışman

A-KİŞİSEL BİLGİLER

1- Cinsiyetiniz : () Kadın
() Erkek

2- Eğitim Durumunuz : () Lise
() Ön Lisans
() Lisans
() Yüksek Lisans
() Doktora

3- Ünvanınız : () Araştırma Görevlisi
() Öğretim Görevlisi
() Dr.Öğr.Üyesi
() Doçent
() Profesör
() Diğer.....

4- Görev yaptığınız kurum :

5- Mesleki kıdeminiz : () 0-5 yıl
() 6-10 yıl
() 11-15 yıl
() 16-20 yıl
() 21 yıl ve üzeri

Bireysel çalışmanız :

B- DURUM TESPİTİ

1- Bireysel Çalgı Eğitimi, Bireysel Ses Eğitimi, Piyano Eğitimi, Koro, Orkestra/Oda Müziği vb. derslerin öğretim süreçlerinde caz ve latin eserlerinin öğretimine ne sıklıkla yer vermektedirsiniz?

- ☐ Her zaman
- ☐ Çoğu zaman
- ☐ Bazen
- ☐ Nadiren
- ☐ Hiçbir zaman

2- Aşağıdaki eserlerden öğretimine yer verdiğiniz caz ve latin eserlerinin hangi eserler olduğunu işaretleyiniz.

- | | |
|---|--|
| ☐ Autumn In Newyork | ☐ Shulie A Bop |
| ☐ Cry Me A River | ☐ How High The Moon |
| ☐ My Funny Valentine | ☐ Rhapsody In Blue |
| ☐ Nature Boy | ☐ The Jazz Police |
| ☐ Summertime | ☐ Sing Sing Sing |
| ☐ What A Wonderful World | ☐ Besame Mucho |
| ☐ In A Sentimental Mood | ☐ Black Orpheus |
| ☐ Can't Take My Eye Of You | ☐ El Jamaiquino |
| ☐ A Night In Tunisia | ☐ Historia Un Amor |
| ☐ All Of Me | ☐ Mambo Italiano |
| ☐ Autumn Leaves | ☐ Papa Loves Mambo |
| ☐ Blue Moon | ☐ Blue Bossa |
| ☐ Fly Me To The Moon | ☐ The Girl From Ipanema |
| ☐ Just Friends | ☐ Camaleon |
| ☐ Lullaby Of Birdland | ☐ Mambo Influenciado |
| ☐ Mercy Mercy Mercy | ☐ Sway |
| ☐ Misty | ☐ A Few Good Men |
| ☐ Satin Doll | ☐ <u>Armando's Rhumba</u> |
| ☐ Take The A Train | ☐ Caravan |

- | | |
|--|---|
| ☐ Blue Rondo A La Turk | ☐ Take Five |
| ☐ Confirmation | ☐ Samba Del Gringo |
| ☐ In The Mood | ☐ Spain |
| ☐ Jumping At The Woodside | ☐ Yatra Ta |

3- Ayrıca eklemek istediğiniz eser varsa lütfen ekleyiniz.

4- Çalıştırdığınız caz ve latin eserlerinin deşifre sürecinde, **öğrencilerinizde** ne sıklıkla sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

- ☐ Her zaman
☐ Çoğu zaman
☐ Bazen
☐ Nadiren
☐ Hiçbir zaman

5- Çalıştırdığınız caz ve latin eserlerinin deşifre sürecinde, öğrencilerinizde aşağıda yer alan genel deşifre sorunlarıyla ne sıklıkla karşılaştığınızı belirtiniz.

GENEL DEŞİFRE SORUNLARI	Her Zaman	Çoğu Zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
Ritim sorunları					
Tempo sorunları					
Melodi sorunları					
Aralık sorunları					
Arpej notalardaki sorunlar					
Dizi notalardaki sorunlar					
Süsleme notalardaki sorunlar					
Modülasyon sorunları					

6- Ayrıca eklemek istediğiniz sorunlar varsa lütfen ekleyiniz.

7- Caz ve latin eserleri **meslek hayatınız ya da öğrencilik sürecinizde** ne sıklıkla çalıştınız/seslendirdiniz?

- () Her zaman
- () Çoğu zaman
- () Bazen
- () Nadiren
- () Hiçbir zaman

8- Aşağıdaki eserlerden **kendi çalıştığınız/seslendirdiğiniz** caz ve latin eserlerinin hangi eserler olduğunu işaretleyiniz.

- | | |
|------------------------------|---------------------------|
| () Autumn In Newyork | () Shulie A Bop |
| () Cry Me A River | () How High The Moon |
| () My Funny Valentine | () Rhapsody In Blue |
| () Nature Boy | () The Jazz Police |
| () Summertime | () Sing Sing Sing |
| () What A Wonderful World | () Besame Mucho |
| () In A Sentimental Mood | () Black Orpheus |
| () Can't Take My Eye Of You | () El Jamaiquino |
| () A Night In Tunisia | () Historia Un Amor |
| () All Of Me | () Mambo Italiano |
| () Autumn Leaves | () Papa Loves Mambo |
| () Blue Moon | () Blue Bossa |
| () Fly Me To The Moon | () The Girl From Ipanema |
| () Just Friends | () Camaleon |
| () Lullaby Of Birdland | () Mambo Influenciado |
| () Mercy Mercy Mercy | () Sway |
| () Misty | () A Few Good Men |

- | | |
|--|--|
| ☐ Satin Doll | ☐ <u>Armando's Rhumba</u> |
| ☐ Take The A Train | ☐ Caravan |
| ☐ Blue Rondo A La Turk | ☐ Take Five |
| ☐ Confirmation | ☐ Samba Del Gringo |
| ☐ In The Mood | ☐ Spain |
| ☐ Jumping At The Woodside | ☐ Yatra Ta |

9- Ayrıca eklemek istediğiniz eser varsa lütfen ekleyiniz.

10- **Kendi çalıştığınız/seslendirdiğiniz** caz ve latin eserlerinin deşifre sürecinde ne sıklıkla sorunlarla karşılaştınız?

- ☐ Her zaman
☐ Çoğu zaman
☐ Bazen
☐ Nadiren
☐ Hiçbir zaman

11- **Kendi çalıştığınız/seslendirdiğiniz** caz ve latin eserlerinin deşifre sürecinde, aşağıda yer alan genel deşifre sorunlarıyla ne sıklıkla karşılaştığınızı belirtiniz.

GENEL DEŞİFRE SORUNLARI	Her Zaman	Çoğu Zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
Ritim sorunları					
Tempo sorunları					
Melodi sorunları					
Aralık sorunları					
Arpej notalardaki sorunlar					
Dizi notalardaki sorunlar					
Süsleme notalardaki sorunlar					
Modülasyon sorunları					

12- Ayrıca eklemek istediğiniz sorunlar varsa lütfen ekleyiniz.

13- Öğrencilere müzik eğitimleri sürecinde ritmik okuma, armoni, solfej, teori vb. bilgi ve becerilerin kazandırılmış olduğu varsayılmaktadır. Ancak caz ve latin müzikteki karmaşık ritim yapılarında öğrencilerin sorun yaşadıkları düşünülmektedir. Bu sorunun giderilebilmesi için bir metot veya yöntem geliştirilmesine katılım durumunuzu lütfen belirtiniz.

- ☐ Tamamen katılıyorum
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kısmen katılıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kesinlikle katılmıyorum

AÇIKLAMA: Bogunoviç (2018)'e göre deşifre; hazırlık, inceleme ve performans olmak üzere üç aşamada ele alınmıştır. Bogunoviç'in bu yaklaşımından yola çıkılarak, bu araştırmada da caz ve latin eserleri ritmik okuma eğitimi süreci; **hazırlık** (*haftalarca süren çalışma*), **inceleme** (*performans/uygulamadan önceki 1-2 dakikalık süreç*) ve **performans/uygulama** olarak aşamalandırılmıştır. Bu aşamalarda yararlanılması düşünülen stratejilere 10, 11 ve 12 numaralı sorularda yer verilmiştir.

14- Caz ve latin eserlerinin ritmik okuma eğitimi sürecinin **hazırlık aşamasında** yararlanılması planlanan aşağıdaki stratejilere katılım durumunuzu belirtiniz.

RİTMİK OKUMA HAZIRLIK AŞAMASI STRATEJİLERİ	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Bir enstrümanla çaldığını/seslendirdiğini hayal etmek					
Ritmik motifleri görebilmek için notaları gruplamak					
Karmaşık ritim yapılarını bölerek veya gruplayarak çalışmak					
Sesli okuyarak çalışmak					
Sessizce ıslık çalarak çalışmak					
Zihinde söyler gibi çalışmak					
Ritim eşlikli (<i>kayıttan veya canlı dinleyerek</i>) alıştırma yapmak					
Ritim eşliğini kademeli olarak ortadan kaldırmak					
Grup halinde alıştırma yapmak					
Bir modeli taklit etmek (<i>Modelden kasıt, eğitimci, iyi bir performansçı kaydı, akran, müzik programına notaları yazıp çaldırmak gibi kaynaklardır</i>)					

15- Ayrıca eklemek istediğiniz strateji/stratejiler varsa lütfen ekleyiniz.

16- Caz ve latin eserlerinin ritmik okuma eğitimi sürecinin **inceleme aşamasında** yararlanılması planlanan aşağıdaki stratejilere katılım durumunuzu belirtiniz.

RİTMİK OKUMA İNCELEME AŞAMASI STRATEJİLERİ	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Ölçü numarasına dikkat etmek					
Tekrarları aramak					
Dizileri aramak					
Ortak ritmik kalıpları aramak					
Süsleme notaları aramak					
Etkileyici ritim öğelerinin farkında olmak					
Özel figürleri ve zorlu noktaları bulmak için notayı taramak					
Özel figürlerin ve zorlu noktaların zihinsel ritmik provasını yapmak					
Özel figürlerin ve zorlu noktaların vücut hareketleriyle (el, ayak, parmak vb.) provasını yapmak					
Ritmik desenleri görebilmek için notaları gruplamak					
Karmaşık bir yapıyı daha basit yapılara ayırmak					
Eser üzerine açıklama eklemek ya da işaretleme yapmak					
Okunabilir ritmik yapıları atlamak					

17- Ayrıca eklemek istediğiniz strateji/stratejiler varsa lütfen ekleyiniz.

18- Caz ve latin eserlerinin ritmik okuma eğitimi sürecinin **performans/uygulama aşamasında** yararlanılması planlanan aşağıdaki stratejilere katılım durumunuzu belirtiniz.

RİTMİK OKUMA PERFORMANS/UYGULAMA AŞAMASI STRATEJİLERİ	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Bulunduğu ölçüden daha ileriye bakmak					
Ritmin akışını tahmin etmek					
Tempoyu sabit tutmak					
Eseri gerçek temposunda ritmik okumak					
Eseri gerçek temposundan daha yavaş ritmik okumak					
Ritmi somutlaştırmak için fiziksel hareketler kullanmak					
Belirlenen ritmik yapıları hatasız okumak					
Notaları tek tek değil ritmik gruplar olarak görmek					
Hatalara takılmadan ritmik okumaya devam etmek					
Ritmik okumayı belirli bir süre içinde tamamlamak					

19- Ayrıca eklemek istediğiniz strateji/stratejiler varsa lütfen ekleyiniz.

AÇIKLAMA: Anket formunun 13. sorusunda caz ve latin eserlerinin ritmik okuma eğitiminin **değerlendirme** sürecinde yer alması düşünülen kriterlere yer verilmiştir. Bu kriterler, literatür taraması ve anketin 10, 11 ve 12. sorularında yer alan stratejilerden yola çıkılarak oluşturulmuştur.

20- Caz ve latin eserlerinin ritmik okuma eğitiminin **değerlendirme sürecinde** yararlanılması planlanan aşağıdaki kriterlere katılım durumunuzu belirtiniz. Ayrıca eklemek istediğiniz değerlendirme kriteri varsa lütfen boş bırakılan alana ekleyiniz.

RİTMİK OKUMA DEĞERLENDİRME KRİTERLERİ	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Bulunduğu ölçüden daha ileriye bakabilme					
Tempoyu sabit tutabilme					
Eseri gerçek temposunda ritmik okuyabilme					
Eseri gerçek temposundan daha yavaş ritmik okuyabilme					
Ritmik okumayı belirli bir süre içinde tamamlayabilme					
Nota süre değerlerinde kabul edilebilir hatalarla eseri tamamlayabilme					
Özel figürleri ve zorlu noktaları bulabilme/işaretleyebilme (süsleme notalar , arpej notalar, dizi notalar, karmaşık ritimler vs.)					
Özel figürleri ve zorlu noktaları doğru ritmik okuyabilme (süsleme notalar , arpej notalar, dizi notalar, karmaşık ritimler vs.)					
Tekrarları bulabilme/işaretleyebilme					
Tekrarları her seferinde doğru ritmik okuyabilme					

21- Ayrıca eklemek istediğiniz değerlendirme kriteri varsa lütfen ekleyiniz

Konu ile ilgili başka görüşleriniz varsa lütfen belirtiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ek 2: Müzik Eğitiminde Ritmik Okuma Performansını Değerlendirme Ölçeği

Öğrencinin Adı Soyadı:						
Eserin Adı:						
Puanlayıcı Adı Soyadı:						
Sınav Tarihi:						
BEKLENEN DAVRANIŞLAR		DERECESİ				
		Çok başarılı	Başarısız	Orta	Başarılı	Çok başarılı
		1	2	3	4	5
DİKKAT	Tempoyu sabit tutabilme					
	Özel figürleri ve zorlu noktaları doğru ritmik okuyabilme (<i>süsleme notalar, arpej notalar, dizi notalar, karmaşık ritimler vs.</i>)					
	Tekrarları her seferinde doğru ritmik okuyabilme					
	Ritmik desenleri görebilmek için eser üzerine işaretleme yaparak notaları gruplayabilme veya ayırabilme					
	Ritmik grupları hatasız okuyabilme					
TEMPO	Bulunduğu ölçüden daha ileriye bakabilme					
	Eseri gerçek temposundan daha yavaş ritmik okuyabilme					
	Ritmi somutlaştırmak için fiziksel hareketler kullanabilme					
ZAMAN KULLANIMI	Ritmik okumayı belirli bir süre içerisinde tamamlayabilme					
	Nota süre değerlerinde kabul edilebilir hatalarla eseri tamamlayabilme					

MÜZİK EĞİTİMİNDE RİTMİK OKUMA PERFORMANSINI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ YÖNERGESİ

Bu değerlendirme ölçeği teknik etüt, egzersiz veya alıştırma gibi arka arkaya aynı ritmik yapıların tekrar edildiği eserler için değil; motifleri, cümleleri ve form olarak farklı bölüm veya bölmeleri içeren eserler için düşünülmüştür. Alıştırma, egzersiz veya teknik etüt dışında kalan müzik eserlerinin önemli bir bölümünün doğası gereği motifleri, bu motiflerin geliştirilmesi ile elde edilen cümleleri, benzer ritmik öğeleri içeren karşıt cümleleri ve kendi içinde tekrarları veya benzer ritmik kalıpları olan bölmeleri/bölümleri olduğu bilinmektedir. Aksi takdirde hep aynı yapıların tekrar edildiği teknik etüt, egzersiz veya alıştırma gibi eserlerde ölçek sağlıklı olarak çalışmayacaktır.

Ölçek kullanılmadan önce eğitimci tarafından eserdeki ritmik özel figürler ve ritmik zorlu noktalar ile bunların olası tekrarları/benzer yinelemeleri belirlenmelidir. Özel figürler ve zorlu noktaların ilk gelişleri ayrı bir maddede (2. Madde), tekrarları veya benzer yinelemeleri ayrı bir maddede (3. Madde) değerlendirilmelidir. Özel figürler ve zorlu noktalar ile bunların tekrarları/benzer yinelemelerinin dışında kalan ve belirli bir rutin içerisinde devam eden, ritmik zorluğu yüksek olmayan kısımlar ise ayrı maddede (5. Madde) değerlendirilmelidir.

1. Tempoyu sabit tutabilme: Eserde baştan sona temponun sabit kalması hedeftir. Eserin uzunluğuna göre kaç defa temponun bozulduğu dikkate alınarak performans değerlendirilir. Ritmik zorluğu yüksek kısımlarda tempoyu yavaşlatarak zorluğun üstesinden gelmek **sadece tempo hatası olarak değerlendirilmeli**, tempo yavaş dahi olsa okunan ritmik ögenin doğruluğu veya yanlışlığı ilgili maddelerde (2., 3. ve 5. Maddeler) ayrıca değerlendirilmelidir. Dolayısı ile bu maddede beklenen davranış sadece temponun baştan sona aynı kalmasıdır.

2. Özel figürleri ve zorlu noktaları doğru ritmik okuyabilme (süsleme notalar, arpej notalar, dizi notalar, karmaşık ritimler vb.): Eğitimci tarafından eserde daha önce belirlenen özel figürler ve zorlu noktaların ilk gelişleri

bu maddede değerlendirilir. Bu özel figürler veya zorlu noktalar; süsleme notalar, karmaşık ritimli arpej veya dizi notalar, ritmik zorluğu yüksek motifler olabileceği gibi eserin yapısına göre eğitimci tarafından önemli görülen ve performans öncesinde belirlenmiş olan daha farklı noktalar da olabilir. Eğitimci dersin konusuna, kazandırılması beklenen davranışa, eserin özelliğine, dönemine veya bestecisine göre bu özel figür veya zorlu noktaları belirlemede özgür kalabilir.

Belirlenen özel figür ve zorlu noktaların tekrarları/benzer yinelemeleri 3. maddede değerlendirilir.

3. Tekrarları her seferinde doğru ritmik okuyabilme: Eserde tekrar eden her ritmik öge, özel figür ve zorlu noktaların tekrarları bu maddede değerlendirilir. Böylece performansçının ilk seferinde doğru yapması ayrı, her seferinde doğru yapması ayrı değerlendirilmiş olur. Tekrar eden yapıların çeşitliliği değil, tamamı dikkate alınarak değerlendirme yapılır. Performans öncesi eğitimci tarafından belirlenmiş olan her özel figür veya zorlu noktanın farklı sıklıkta tekrarı olabilir. Veya eserin devamında bir daha hiç tekrar etmeyen bir özel figür de olabilir. Bu durumda sadece tekrarları olan figürler ve bunların toplam sayısı dikkate alınarak bir değerlendirme yapılır.

4. Ritmik desenleri görebilmek için eser üzerine işaretleme yaparak notaları gruplayabilme veya ayırabilme: Performansçının eseri inceleme aşamasında eser üzerinde görmeyi ve fark etmeyi kolaylaştıracak işaretleme yapmasına izin verilir. Gelişi güzel işaretleme değil, özel figürler ile zorlu noktaların belirlenebilmesi ve karmaşık yapıları basitleştirecek (eğitimci tarafından daha önce öğretilmiş yöntemler, vuruşların ayrılması vb. gibi) her türlü işaretlemenin doğru yapılabilmesi beklenir.

5. Ritmik grupları hatasız okuyabilme: Özel figürlerin, zorlu noktaların ve bunların tekrarlarının dışında kalan, belirli bir rutin içerisinde devam eden, ritmik zorluğu yüksek olmayan kısımlar bu maddede değerlendirilir.

6. Bulunduğu ölçüden daha ileriye bakabilme: Performansçının satır sonundan alt satıra geçerken yaptığı hata veya duraksamalar değerlendirilir. Hedef alt satıra geçerken hata veya duraksama yapılmamasıdır. Ayrıca performans sırasında

nota kapatılıp performansının kaç nota veya ölçüyü görmeden okuyabildiği de değerlendirme yöntemi olarak kullanılabilir (Bunun yapılabileceğinin bilgisi performansın aksamaması açısından performansçıya önceden hatırlatılmalıdır).

7. Eseri gerçek temposundan daha yavaş ritmik okuyabilme: Bu maddede sadece performansının eseri gerçek temposundan daha yavaş ritmik okuması beklenmeli ve 1. Madde ile karıştırılmamalıdır.

8. Ritmi somutlaştırmak için fiziksel hareketler kullanabilme: Performansının ritmi somutlaştırmak için kullandığı el, ayak veya vücut hareketlerinin tümünün performans ile olan uyumu değerlendirilir.

9. Ritmik okumayı belirli bir süre içerisinde tamamlayabilme: Eseri gerçek temposundan daha yavaş okumak hedeftir fakat bu tempo çok çok yavaş olmamalı ve eserin yapısına, türüne, dönemine veya bestecisine göre eğitimci tarafından uygun görülebilecek makul bir yavaşlıkta olmalıdır. Eseri tamamlama süresi gereğinden çok fazla uzatılmamalıdır.

10. Nota süre değerlerinde kabul edilebilir hatalarla eseri tamamlayabilme: Özel figürlerin, zorlu noktaların ve karmaşık yapıların dışında kalan 2 vuruş veya daha uzun notalarda/suslarda yapılabilecek küçük hatalar, özel figürlerde (süsleme notalar, basamak notaları vb. gibi) eserin dönem özellikleri ve yorum çeşitliliğinden kaynaklı farklılıklar veya eğitmenin uygun görebileceği tüm hatalar bu madde içerisinde değerlendirmeye alınır.

1. HAFTA

KONU: RİTMİK OKUMA İLE İLGİLİ TEMEL BİLGİLER

HEDEFLER VE HEDEF DAVRANIŞLAR:

Hedef 1. Ritmik okumanın tanımı

Hedef Davranışlar

1. Ritmik okumanın ne demek olduğunu söyleyebilme/yazabilme
2. Ritmik okumanın önemini anlatabilme

Hedef 2. Ritmik okuma yöntemleri

Hedef Davranışlar

1. Ritmik okuma yöntemlerini söyleyebilme
2. Sayılarla ritmik okuma yöntemini anlatabilme
3. Hecelerle ritmik okuma yöntemini anlatabilme
4. Serbest sistemle ritmik okuma yöntemini anlatabilme
5. Sayılarla ritmik okuma yöntemini sesli okuyarak uygulayabilme
6. Hecelerle ritmik okuma yöntemini sesli okuyarak uygulayabilme
7. Serbest sistemle ritmik okuma yöntemini sesli okuyarak uygulayabilme

2.,3.VE 4.HAFTA

KONU: RİTMİK OKUMA HAZIRLIK VE İNCELEME STRATEJİLERİ

HEDEFLER VE HEDEF DAVRANIŞLAR:

Hedef 1. Etkileyici ritim öğelerini, özel figürleri ve zorlu noktaları bulmak

Hedef Davranışlar

1. Deşifre ritmik okumayı zorlaştıran müzik öğelerini söyleyebilme
2. Süsleme notaları fark edebilme
3. Arpej notaları fark edebilme
4. Dizi notaları fark edebilme
5. Poliritmik yapıları fark edebilme
6. Üçleme, beşleme gibi farklı yapıları ayırt edebilme

Hedef 2. Ortak ritmik kalıpları belirlemek

Hedef Davranışlar

1. Ortak ritmik kalıpları fark edebilme
2. Arka arkaya tekrarlanan ritmik yapıları fark edebilme
3. Arka arkaya tekrarlanan poliritmik (iç içe geçmiş farklı ritimler) yapıları gösterebilme
4. Eserde daha önce karşılaşılan bir ritmik yapıyı fark edebilme

Hedef 3. Eser üzerinde tarama yapma, açıklama ekleme ve işaretleme

Hedef Davranışlar

1. Eser üzerinde işaretleme yapmanın yararlarını söyleme
2. Eser üzerine açıklama ekleyebilme
3. Eser üzerine işaretleme yapabilme
4. Zorluk derecesi yüksek ölçüleri vuruşlarına ayırabilme
5. Satır sonunda başlayıp alt satırda devam eden cümleleri fark edebilme

5.VE 6.HAFTA

KONU: RİTMİK OKUMA HAZIRLIK VE İNCELEME STRATEJİLERİ

HEDEFLER VE HEDEF DAVRANIŞLAR:

Hedef 1. Ritmik motifleri görebilmek için notaları gruplamak

Hedef Davranışlar

1. Müzikte motif ve cümle kavramlarını anlatabilme
2. Caz ve Latin müzikteki cümle kavramını anlatabilme
3. Notaları gruplamanın önemini anlatabilme
4. Müzik eserindeki motif ve cümlelerini gösterebilme
5. Notaların tek tek değil ritmik gruplar olarak gösterebilme/işaretleyebilme
6. Satır sonunda başlayıp alt satırda devam eden nota gruplarını gösterebilme

Hedef 2. Karmaşık ritim yapılarını daha basit yapılara ayırmak

Hedef Davranışlar

1. Karmaşık yapıları basit yapılar ayırmanın önemini anlatabilme
2. Uzun müzik cümlelerini doğru yerlerden bölerek gösterebilme/işaretleyebilme
3. Bölünmüş müzik cümlelerini ayrı ayrı okuyabilme
4. Ayrı ayrı okuduğu bölümleri tek seferde okuyabilme

Hedef 3. Zihinsel prova yapma

Hedef Davranışlar

1. Zihinsel provanın amacını ve yararlarını anlatabilme
2. Eserin zorlu bölümlerini hızlıca tespit edebilme
3. Eserin zorlu bölümlerinin ritmik okumasını içsel olarak nasıl yapılacağını anlatabilme
4. Zihinsel prova yaparken vücut hareketlerini kullanmanın önemini anlatabilme

7.HAFTA

KONU: RİTMİK OKUMA HAZIRLIK VE İNCELEME STRATEJİLERİ

HEDEFLER VE HEDEF DAVRANIŞLAR:

Hedef 1. Bir modeli taklit etme

Hedef Davranışlar

1. Kayıttan müzik çalışmanın yararlarını söyleyebilme
2. Kayıttan duyulan müziği ritmik olarak taklit edebilme
3. Öğretmenin okuduğu müziği ritmik olarak taklit edebilme
4. Sınıfta arkadaşının okuduğu müziği ritmik olarak taklit edebilme

Hedef 2. Grup halinde alıştırma yapma

Hedef Davranışlar

1. Deşifre caz ve latin eserlerini toplu olarak seslendirebilme
2. Deşifre caz ve latin eserlerini küçük gruplar halinde seslendirebilme
3. Deşifre caz ve latin eserlerini solo olarak seslendirebilme
4. Grup halinde alıştırma yapmanın yararlarını söyleyebilme
5. Grup halinde alıştırma yapmaktan keyif alabilme

Hedef 3. Eşlikli çalışma

Hedef Davranışlar

1. Kayıt üzerine çalışmanın önemini ve faydalarını anlatabilme
2. Kayıt üzerinden dinlenen müziğe aksamadan uyum sağlayabilme
3. Eşlik ortadan kalktığında da performansa devam edebilme
4. Tekrar çalışmasında tamamen eşliksiz okuyabilme

8.HAFTA

KONU: RİTMİK OKUMA PERFORMANS STRATEJİLERİ

HEDEFLER VE HEDEF DAVRANIŞLAR:

Hedef 1. Bulunduğu ölçüden daha ileriye bakma

Hedef Davranışlar

1. Bulunduğu ölçüden daha ileriye bakmanın faydalarını söyleme
2. Esere ilk bakışta her satırda kaç ölçü olduğunu hızlıca tespit edebilme
3. Satır sonlarında başlayıp alt satırda devam eden cümleleri fark edebilme
4. Satır sonlarında müzik yazısının okunması bitmeden alt satıra bakabilme
5. Eserin ritmik okuması esnasında aniden gözler kapatıldığında (veya nota kaldırıldığında) bir süre daha okuyabilme.

9.HAFTA

KONU: RİTMİK OKUMA PERFORMANS STRATEJİLERİ

HEDEFLER VE HEDEF DAVRANIŞLAR:

Hedef 1: Ritmin akışını tahmin etme

Hedef Davranışlar

1. Eserin ritmik yapısını anlatabilme
2. Eserin motiflerini fark edebilme ve gösterebilme
3. Bir kısmını gördüğü eserin ritmik akışı hakkında tahmin yapabilme
4. Bir kısmını gördüğü eserdeki etkileyici ritim kalıplarının tekrar gelebileceğini söyleyebilme

10. HAFTA

KONU: RİTMİK OKUMA PERFORMANS STRATEJİLERİ

HEDEFLER VE HEDEF DAVRANIŞLAR:

Hedef 1. Tempo çalışmaları

Hedef Davranışlar

1. Eseri yavaş okumanın faydalarını söyleyebilme
2. Eseri gerçek temposundan daha yavaş ritmik okuyabilme
3. Eseri gerçek temposuna yakın ritmik okuyabilme
4. Tempoyu sabit tutabilme
5. Tempoyu yavaş yavaş artırabilme
6. Performans devam ederken eserin bir bölümünde metronom sesini kapatıp tekrar açtığımızda ritmi kaybetmemiş olabilme
7. Sınıf içerisinde bir kişi solo performans yaparken onun metronom hatalarını bulabilme

ÖĞRETİM PLANINDA KULLANILAN ESERLER:

Autumn Leaves, Fly Me to The Moon, Besame Mucho, All Of Me, Sway, Summertime, What a Wonderful World ve Blue Bossa eserleri ile bu eserlerin ünlü caz ve latin solistler tarafından seslendirilmiş yazılı soloları çalışma materyali olarak kullanılacaktır.

**CAZ VE LATİN ESERLERİNİN RİTMİK OKUNMASI EĞİTİMİ
PROGRAM ÖGELERİ**

AMAÇ 1 :

Ritmik okumanın öğretilmesi

İÇERİK :

Ritmik okumanın tanımının yapılması

Ritmik okuma yöntemlerinin tanıtılması ve örnek uygulamalar

ÖĞRENME ORTAMI :

Ritmik okumanın solfejden farklarının anlatılması

Sayılarla ritmik okuma uygulaması yapılması

Hecelerle ritmik okuma uygulaması yapılması

Serbest sistemde ritmik okuma uygulaması yapılması

DEĞERLENDİRME :

Ritmik okumayı tanımlayabilme

Ritmik okumanın önemini anlayabilme

Ritmik okuma yöntemlerini anlatabilme ve uygulayabilme

AMAÇ 2 :

Deşifre ritmik okuma hazırlık stratejilerinin öğretilmesi

İÇERİK :

Ritmik motifleri görebilmek için notaları gruplamak

ÖĞRENME ORTAMI :

Müzikteki motif kavramının anlatılması

Müzikteki cümle kavramının anlatılması

Caz ve latin müzikteki cümle kavramının anlatılması

Notaları tek tek değil grup olarak görebilmenin öneminin anlatılması

Müzik yazısı üzerinde motiflerin önce eğitimci tarafından gruplanması sonrasında öğrenciden istenmesi

Müzik yazısı üzerinde cümlelerin önce eğitimci tarafından gruplanması sonrasında öğrenciden istenmesi

Satır sonunda başlayıp alt satırda devam eden nota gruplarının gösterilmesi

DEĞERLENDİRME :

Caz ve latin müzik ile klasik müzik cümle kavramı arasındaki farkların bilinmesi

Müzik yazısında motifleri gösterebilme/işaretleyebilme

Müzik yazısında cümleleri gösterebilme/işaretleyebilme

Caz ve Latin müzik yazısında cümleleri gösterebilme/işaretleyebilme

Nota gruplarını gösterebilme/işaretleyebilme

Satır sonunda başlayıp alt satırda devam eden cümleleri doğru gösterebilme/işaretleyebilme

AMAÇ 3 :

Deşifre ritmik okuma hazırlık stratejilerinin öğretilmesi

İÇERİK :

Karmaşık ritim yapılarını daha basit yapılara ayırmak

ÖĞRENME ORTAMI :

Karmaşık ritim yapılarını daha basit yapılara ayırmanın önemini anlatılması

Karmaşık ve uzun müzik cümlelerinin nasıl bölüneceğinin anlatılması

Alıştırma yapılırken bölünmüş müzik cümlelerini ayrı ayrı okuma çalışması yapılması

Ayrı ayrı çalışılan cümle bölümlerinin okuyarak tek seferde birleştirilmesi

DEĞERLENDİRME :

Karmaşık ritim yapılarını daha basit yapılara ayırmanın önemini açıklayabilme

Uzun müzik cümlelerini doğru yerlerden bölerek gösterebilme/işaretleyebilme

Karmaşık yapılarda vuruş başlarını bulup gösterebilme

Bölünmüş cümle yapılarını okuyabilme

Ayrı ayrı çalışılan cümle bölümlerini tek seferde birleştirerek okuyabilme

AMAÇ 4 :

Deşifre ritmik okuma hazırlık stratejilerinin öğretilmesi

İÇERİK :

Sesli okuyarak çalışmak

ÖĞRENME ORTAMI :

Sesli, zihinden, ıslık çalarak veya mırıldanarak çalışmanın farklarının anlatılması

DEĞERLENDİRME :

Sesli okuyarak çalışmanın faydalarını bilme

Verilen alıştırmaları sesli olarak okuyabilme

AMAÇ 5 :

Deşifre ritmik okuma hazırlık stratejilerinin öğretilmesi

İÇERİK :

Eşlikli çalışma

ÖĞRENME ORTAMI :

Doğru tartım ve artikülasyon için kayıt üzerine çalışmanın öneminin anlatılması

Kayıt üzerine okuma çalışmaları ve devamında kaydın kademeli olarak ortadan kaldırılması

Eşlik ortadan kalktığında da performansın devam etmesi

DEĞERLENDİRME :

Kayıt üzerinden dinlenen müziğe aksamadan uyum sağlayabilme

Eşlik ortadan kalktığında da performansa devam edebilme

Tekrar çalışmasında tamamen eşliksiz okuyabilme

AMAÇ 6 :

Deşifre ritmik okuma hazırlık stratejilerinin öğretilmesi

İÇERİK :

Grup halinde alıştırma yapmak

ÖĞRENME ORTAMI :

Solo ve grup halinde çalışmanın öneminin anlatılması

Deşifre caz ve latin eserlerinin toplu olarak seslendirilmesi

Deşifre caz ve latin eserlerinin küçük gruplar halinde seslendirilmesi

Deşifre caz ve latin eserlerinin solo olarak seslendirilmesi

Alkış veya küçük ritim aletleriyle topluca fakat herkese farklı zamanlarda vurdurarak alıştırma yapmak

DEĞERLENDİRME :

Grup halinde alıştırma yapmanın faydalarını bilme

Deşifre caz ve latin eserlerini toplu olarak seslendirebilme

Deşifre caz ve latin eserlerini küçük gruplar halinde seslendirebilme

Deşifre caz ve latin eserlerini solo olarak seslendirebilme

Grup halinde alıştırma yapmaktan keyif alabilme

AMAÇ 7 :

Deşifre ritmik okuma hazırlık stratejilerinin öğretilmesi

İÇERİK :

Bir modeli taklit etmek

ÖĞRENME ORTAMI :

Zorlu pasajların önce kayıttan dinlenmesi ve hemen arkasından öğrencinin tekrarlaması

Zorlu pasajların önce eğitimci tarafından okunması ve hemen arkasından öğrencinin tekrarlaması

Zorlu pasajların önce gönüllülere okutulması ve hemen arkasından öğrencinin tekrarlaması

DEĞERLENDİRME :

Bir modeli neden taklit etmesi gerektiğini söyleyebilme

Kayıttan dinlediği zorlu pasajı taklit edebilme

Arkadaşından dinlediği zorlu pasajı taklit edebilme

Öğretmenin okuduğu zorlu pasajı taklit edebilme

AMAÇ 8 :

Deşifre ritmik okuma inceleme stratejilerinin öğretilmesi

İÇERİK :

Eser üzerine açıklama eklemek ya da işaretleme yapmak

ÖĞRENME ORTAMI :

Eser üzerinde işaretleme yapmanın yararlarının anlatılması

Eser üzerinde nerelerin işaretlenmesi gerektiğinin anlatılması

Zorluk derecesi yüksek ölçülerde vuruşların işaretlenmesi

Tekrarlanan ritmik yapıların işaretlenmesi

Üçleme, beşleme gibi farklı yapıların işaretlenmesi

Satır sonunda başlayıp alt satırda devam eden cümlelerin işaretlenmesi

Bağlı notalarda vücut veya nefes hareketlerinin kullanılması

DEĞERLENDİRME :

Eser üzerinde işaretleme yapmanın yararlarını bilme

Deşifre öncesi 1-2 dakikalık kısa zamanda doğru açıklama ve işaretlemeleri yapabilme

Zorluk derecesi yüksek ölçüleri vuruşlarına ayırabilme

Tekrarlanan ritmik yapıları bulabilme

Üçleme, beşleme gibi farklı yapıları işaretleyebilme

Satır sonunda başlayıp alt satırda devam eden cümleleri işaretleyebilme

Bağlı notalarda vücut veya nefes hareketlerini kullanabilme

AMAÇ 9 :

Deşifre ritmik okuma inceleme stratejilerinin öğretilmesi

İÇERİK :

Ortak ritmik kalıpları aramak

ÖĞRENME ORTAMI :

Eser içerisinde benzer ritimlerin kullanıldığının anlatılması

Caz ve latin müzikte poliritmik yapıların sıklığının ve neden sık kullanıldığının anlatılması

Poliritmik yapıların nasıl çalışılması ve okunması gerektiğinin anlatılması

DEĞERLENDİRME :

Arka arkaya tekrarlanan ritmik yapıları fark edebilme

Eserde daha önce karşılaşılan bir ritmik yapıyı fark edebilme

Poliritmik yapıları gösterebilme

Poliritmik yapıları doğru okuyabilme

AMAÇ 10 :

Deşifre ritmik okuma inceleme stratejilerinin öğretilmesi

İÇERİK :

Etkileyici ritim öğelerinin farkında olmak

Özel figürleri ve zorlu noktaları bulmak için notayı taramak

ÖĞRENME ORTAMI :

Deşifre müzik yapmayı zorlaştıran müzik öğelerinin anlatılması

Süsleme notaların kullanımının anlatılması

Arpej notaların kullanımının anlatılması

Dizi notaların kullanımının anlatılması

Poliritmik yapıların kullanımının anlatılması

DEĞERLENDİRME :

Süsleme notaları gösterebilme/işaretleyebilme

Arpej notaları gösterebilme/işaretleyebilme

Dizi notaları gösterebilme/işaretleyebilme

Poliritmik yapıları gösterebilme/işaretleyebilme

AMAÇ 11 :

Deşifre ritmik okuma inceleme stratejilerinin öğretilmesi

İÇERİK :

Özel figürlerin ve zorlu noktaların zihinsel ritmik provasını yapmak

ÖĞRENME ORTAMI :

Deşifre performansı öncesi inceleme aşamasında zihinsel provanın önemini anlatılması

Zihinsel provanın nasıl yapılacağının anlatılması

Vücut hareketlerinin zihinsel provada nasıl kullanılacağının anlatılması

DEĞERLENDİRME :

Deşifre performansı öncesi inceleme aşamasında zihinsel prova yapabilme

Zihinsel prova yaparken vücut hareketlerini kullanabilme

AMAÇ 12 :

Deşifre ritmik okuma performans/uygulama stratejilerinin öğretilmesi

İÇERİK :

Ritmin akışını tahmin etmek

ÖĞRENME ORTAMI :

Eserlerin ritim yapılarının anlatılması

Eserlerdeki motifler ve bu motiflerin nasıl devam edebileceği hakkında bilgiler verilmesi

DEĞERLENDİRME :

Eserin ritmik yapısını anlatabilme

Eserin motiflerini fark edebilme/gösterebilme

Bir kısmını gördüğü veya okuduğu eserin ritmik akışı hakkında tahmin yapabilme

AMAÇ 13 :

Deşifre ritmik okuma performans/uygulama stratejilerinin öğretilmesi

İÇERİK :

Tempoyu sabit tutmak

ÖĞRENME ORTAMI :

Temponun öneminin anlatılması

Metronom ile çalışmalar yapılması

Metronomu yavaş tutarak baştan sona aynı tempoda okuma çalışmaları

Metronomu yavaş yavaş artırarak baştan sona aynı tempoda okuma çalışmaları

Performans devam ederken eserin bir bölümünde metronom sesini kapatıp tekrar açmak

Sınıf içerisinde bir kişiye solo performans yaptırırken diğerlerinin metronom hatalarını bulmalarını isteme

DEĞERLENDİRME :

Eserin temposunu baştan sona sabit tutabilme

Aynı eseri hem yavaş hem biraz hızlı bir metronomla okuyabilme

Performans devam ederken eserin bir bölümünde metronom sesini kapatıp tekrar açtığımızda ritmi kaybetmemiş olabilme

Sınıf içerisinde bir kişi solo performans yaparken onun metronom hatalarını bulabilme

AMAÇ 14 :

Deşifre ritmik okuma performans/uygulama stratejilerinin öğretilmesi

İÇERİK :

Eseri gerçek temposundan daha yavaş ritmik okumak

ÖĞRENME ORTAMI :

Caz ve latin eserlerinin deşifre okurken tempoyu yavaş tutmanın öneminin anlatılması

Yavaş metronomla çalışmanın zorluklarının anlatılması

Metronom ile önce basit sonra zorlu cümle çalışmaları yapılması

DEĞERLENDİRME :

Tempoyu yavaş tutmanın önemini söyleyebilme

Yavaş metronomla çalışmanın zorluklarını söyleyebilme

Eseri gerçek temposundan daha yavaş ritmik okuyabilme

Basit cümlelerde metronoma uyum sağlayabilme

Zorlu cümlelerde metronoma uyum sağlayabilme

AMAÇ 15 :

Deşifre ritmik okuma performans/uygulama stratejilerinin öğretilmesi

İÇERİK :

Bulunduğu ölçüden daha ileriye bakmak

ÖĞRENME ORTAMI :

Bulduğumuz ölçüden daha ileriye bakmanın faydalarının anlatılması

Satır sonlarında başlayıp alt satırda devam eden cümlelerin hızlıca işaretlenmesi/gösterilmesi

Eserin ritmik okuması esnasında aniden gözlerin kapatılıp (veya notanın ortadan kaldırılıp) bir süre daha okuma çalışmaları

DEĞERLENDİRME :

Esere ilk bakışta her satırda kaç ölçü olduğunu hızlıca tespit edebilme

Satır sonlarında başlayıp alt satırda devam eden cümleleri fark edebilme

Satır sonlarının okunması bitmeden alt satıra bakabilme

Eserin ritmik okuması esnasında aniden gözler kapatıldığında (veya notanın ortadan kaldırıldığında) bir süre daha okuyabilme

EĞİTİM PROGRAMINDA KULLANILACAK ESERLER:

Autumn Leaves, Fly Me to The Moon, Besame Mucho, All Of Me, Sway, Summertime, What a Wonderful World ve Blue Bossa eserleri ile bu eserlerin ünlü caz ve latin solistler tarafından seslendirilmiş yazılı soloları çalışma materyali olarak kullanılacaktır.

Ek 5: Ön Test ve Son Testte Kullanılan Eserler

The musical score consists of eight staves of music, arranged in two systems of four staves each. The key signature is two flats (B-flat and E-flat). The time signature is 4/4. The chords and melodic lines are as follows:

- Staff 1: C MIN, F MIN 7
- Staff 2: D MIN 7(b5), G 7(b9), C MIN 7
- Staff 3: E b MIN 7, A b 7, D b MAJ 7
- Staff 4: D MIN 7(b5), G 7, C MIN, D MIN 7(b5) G 7
- Staff 5: C MIN, F MIN 7
- Staff 6: D MIN 7(b5), G 7(b9), C MIN 7
- Staff 7: E b MIN 7, A b 7, D b MAJ 7
- Staff 8: D MIN 7(b5), G 7, C MIN, D MIN 7(b5) G 7