



Kelimesel Ritim Öğrenme Stratejisiyle Ritim Kalıplarının Öğrenilmesinin Müzik Öğretmeni Adaylarının Ritim Diktesi Başarılarına Etkisi

Hamit Yokuş¹

Öz

Ritim müzik eğitiminin en temel konularından biridir ve müzik eğitimi sürecinde okulöncesinden yükseköğretime, genel, özengen ve mesleki eğitim kapsamında ister çalgı eğitimi ister müzik teorisi eğitimi olsun ritim eğitimine yer verilmektedir. Bu araştırmanın amacı, kelimesel ritim öğrenme stratejisinin müzik öğretmeni adaylarının ritim diktesi başarıları üzerindeki etkisini saptamaktır. Bununla birlikte, araştırmada çalışma grubunun ritim öğrenmeye ilişkin kullandıkları stratejiler ile ilgili görüş ve düşüncelerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu (n=20), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında eğitimine devam eden ve Müziksel İşitme Okuma Yazma II dersini alan 1. sınıf müzik öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırma, hem nicel hem de nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın hipotezlerini test etmek için "Ritim Diktesi Testi" kullanılmıştır. Ayrıca, grupların dikte yazarken izledikleri yolu ve ritim diktesinin zorluğu ile ilgili düşüncelerini ortaya koymak için öntest ve sontest sonrasında görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarının ritim diktesi toplam puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak, kelimesel ritim öğrenme stratejisinin bileşik ritim kalıplarını dikte etmedeki etkililiği ortaya konmuştur. Ayrıca, kelimesel ritim öğrenme stratejisinin deney grubunun tamamı tarafından benimsendiği, ritim kalıplarını algılamasında etkili olduğu ve testi dikte etmelerini kolaylaştırdığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

Müzik eğitimi
Ritmik algılama
Ritmik hatırlama
Ritim öğrenme stratejileri
Bileşik ölçüler

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 24.07.2018
Kabul Tarihi: 28.08.2019
Elektronik Yayın Tarihi: 30.10.2019

DOI: 10.15390/EB.2019.8060

¹ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Türkiye, hamityokus@mu.edu.tr

Giriş

Müzik ve çalgı öğrenimi süresince, müziksel bilginin hatırlanması için var olan bilgilerle ilişki kurulması ya da bilginin anlamlı olarak kodlanmasına yönelik kullanılacak stratejiler, bireylerin benzer ve farklı özelliklere sahip müziksel bilgiler arasında yapay bir bağ yaratmasına ya da kurmasına yardımcı olur. Öğrenme sürecinde bilgi ne kadar geniş kapsamlı, sistemli ve çok yönlü ipuçlarıyla kodlanırsa geri getirilmesi de o kadar kolay olacaktır. Bununla birlikte, bilgi sınırlı bir kapsamda kodlanarak uzun süreli belleğe yerleştirilmiş ise yalnızca bu sınırlı kapsam içinde geri getirilebilir (Yokuş ve Yokuş, 2010). Öğrenme stratejileri kapsamında bilginin anlamlı bağlar oluşturarak kodlanmasına yönelik kullanılan stratejiler bellek destekleyici stratejilerdir. Uzun süreli bellekte kodlamayı artırıcı stratejilerden biri olan bellek destekleyici stratejiler, imajlar ve sözel semboller oluşturma olmak üzere iki başlık içerisinde değerlendirilmektedir (Senemoğlu, 2005). Bu stratejinin kullanılmasıyla bilginin hatırlanmasına yönelik çağrışım sayısı çeşitlendirilerek ve artırılarak aralarında birlik, benzerlik ya da karşıtlık gibi ilişkiler oluşturulur. Dolayısıyla düşünceler kendiliğinden birbirini anımsatarak etkili bir çağrışım gerçekleşir.

Müzik bir zaman sanatıdır ve zamanlamayla ilgili yönleri bulunur. Tempo, aksan, ölçü, nota kümesi, tempo kümesi gibi zamanlama ile ilgili tüm işlevler müziğin ritmik özelliklerini belirler (Say, 1992). Ritim, aynı zamanda müziksel bir yapının temel içyapı unsurlarından (melodi, ritim, armoni) biridir (Say, 2010). Bir başka deyişle ritim; vurgu, uzunluk veya ses özelliklerinin, durakların düzenli bir biçimde tekrarlanmasından doğan ses uyumudur (TDK, 2017). Müziğin hareketini, karakterini belirleyen ve onun temel özelliği olan ritim unsurunun doğru ifade edilebilmesi, onun öncelikle doğru algılanmasını gerekli kılmaktadır.

Ritmin algılanışı müzikal notasyonun kavranmasında ve materyalin icra edilmesinde müzikal zorluklardan biridir (Stetson, 1923). Ritim, aynı zamanda hassas bir zamanlamadır ve analiz edilmesi zor birçok öge içermektedir (Colles, 1932). Ritim konusu müzik derslerinin en temel konularından biridir ve bu derslerin her aşamasında yer verilen önemli bir konudur. Müzik eğitimi sürecinde okulöncesinden yükseköğretime, genel, özengen ve mesleki eğitim kapsamında ister çalgı eğitimi ister müzik teorisi eğitimi olsun ritim eğitimine yer verilmektedir.

Ritim eğitimi bağlamında birçok müzik eğitimcisi çeşitli yollar denemiş ve ortaya koymuştur (*aşağıda anlatılmaktadır*). Dolayısıyla, ritim öğrenmedeki etkililiği arttırmak, ritimlerin algılanması ve ifade edilmesinde en başarılı yolu ortaya koymak için yapılan bu arayışlar aslında en etkili öğrenme stratejisini ortaya koyma çabası olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, ritim öğrenme amacıyla izlenen çeşitli yolların, yani stratejilerin ne tür bir strateji olduğunun ve nasıl ele alınması gerektiğinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada araştırmacı tarafından ritim öğrenmek için izlenen bu yollar yani yöntemler, öğrenme stratejileri kapsamında değerlendirilmiştir.

Literatürde ritim öğrenme yöntemlerinin çeşitli ritim kalıplarının harfler, heceler, kelimeler ya da cümleler ile yani sözel dilin ritmiyle belirli odak noktaları çerçevesinde eşleştirildiği görülebilir (Aydoğan, 2007; Curwen, 1892; Dalby, 2005; Ester, 2005; Gordon, 2009; Hoffman, Pelto ve White, 1996; Özgür ve Aydoğan, 2015). Bu bağlamda, kullanılan yöntemler bir tür sözel semboller oluşturma çabasıdır. Sözün süresi, vurgusu ile ritmin süresi ile vurgusu benzeştirilerek ve sistematik bir şekilde sıralanarak zihinsel olarak bir çeşit çağrışım ortaya konulmaya ve böylece ritim kalıplarının hatırlanmasında ya da algılanmasında bellek destekleyici bir strateji ortaya konulmaya çalışılmaktadır.

Bu çalışmada ritim kalıplarının öğrenimine yönelik stratejiler araştırmacı tarafından bellek destekleyici stratejiler çerçevesinde "Ritim Öğrenme Stratejileri" olarak yeni bir başlık altında ele alınmıştır. Bu çerçevede stratejiler; (1) Hecesel Ritim Öğrenme Stratejisi, (2) Kelimesel Ritim Öğrenme Stratejisi ve (3) Karma Ritim Öğrenme Stratejisi olmak üzere 3 alt başlık altında değerlendirilmiştir.

Ritim Öğrenme Stratejileri

Ritim öğrenme stratejilerinin her biri müzik ve çalgı eğitiminin her aşamasında farklı hedef ve öğrenme ihtiyaçlarına yönelik olarak kullanılabilir. Literatürde bu kapsamda yer verilen ritim öğrenme yöntemleri sınıflandırılarak aşağıdaki başlıklar çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Hecesel Ritim Öğrenme Stratejisi: Bu strateji, belirlenen bir nota birimi ve bu birimin bölütleri ve alt bölütleri çerçevesinde ritim kalıplarının belirli bir anlamı olmayan hecelerle eşleştirilerek dizgesel bir bağ içerisinde ele alınmasını içerir. Strateji, farklı nota birimlerine de aktararak kullanılabilir. Ritim kalıplarının barındırdığı heceler ilgili ritim kalıbı bazında bir araya getirildiğinde sözel dil açısından anlamlı bir kelimeyi ifade etmemektedir. Bu çerçevede kullanılan yöntemlerden bazıları aşağıdaki gibidir:

<i>French</i>	Ta	Ta-te	Ta-fa-te-fe	Ta-te-ti	Ta-te-te	Ta	Ta	Ta-te-ti	Ta-fa-te-fe-ti-fi	Ta-fa-te-ti
<i>Gordon</i>	Du	Du-de	Du-ta-de-ta	Du-da-di	Du-de-de	Du	Du	Du-da-di	Du-ta-da-ta-di-ta	Du-ta-da-di
<i>Takadimi</i>	Ta	Ta-di	Ta-ka-di-mi	Ta-ki-da	Ta-di-di	Ta	Ta	Ta-ki-da	Ta-va-ki-di-da-ma	Ta-va-ki-da

Şekil 1. Hecesel Ritim Öğrenme Stratejisi Çerçevesinde Kullanılan Yöntemlere İlişkin Örnekler

Hecesel ritim öğrenme stratejisi, farklı kültürlerdeki müzik eğitimcileri tarafından, kendi kültürlerindeki ritimsel ifade şekillerinden yararlanılarak uyarlanıp kullanılabilir. Örneğin, Türk müzik eğitiminde dört onaltılık nota için “dü-me-te-ke (Aydoğan, 2007)” ya da “gü-mü-dü-mü (Özgür ve Aydoğan, 2015)” şeklinde geleneksel Türk sanat müziği ifadelerinden yararlanıldığı gibi.

Kelimesel Ritim Öğrenme Stratejisi: Bu strateji kapsamında kullanılan yöntemlerde ritim kalıplarına süre, vurgu ve hece sayısı olarak uygun olan kelimeler eşleştirilir. Her bir kelime farklı bir ritim kalıbı için kullanılır. Bununla birlikte, bazı yöntemlerde ikişerli birimlerdeki ritim kalıpları için kullanılan kelimeler, üçerli birimlerdeki ritim kalıpları için aynı şekilde kullanılabilir. Her bir ritim kalıbı için kullanılan kelimelerin sözel dilde bir anlamı vardır. Bu kelimeler, ritim kalıplarını tanıttığı kelimeler olabileceği gibi meyve, şehir, hayvan vb. isimleri de içerebilir. Bu kapsamda kullanılan bazı yöntemler aşağıdaki gibidir:

<i>Galın/Paris/Chevê</i>	Noir	Cro-che	Dou-ble-cro-che	Tri-o-let
<i>Türk</i>	Van	İz-mir	Ge-li-bo-lu	Gö-re-le

Şekil 2. Kelimesel Ritim Öğrenme Stratejisi Çerçevesinde Kullanılan Yöntemlere İlişkin Örnekler

Bu araştırma kapsamında Türk müzik eğitiminde basit ölçülerde yaygın olarak kullanılan kelimesel ritim öğretim yöntemi bu çalışmanın araştırmacısı tarafından bileşik ölçülere uyarlanarak yeniden düzenlenmiş ve deneysel çalışma çerçevesinde deney grubuna uygulanmıştır (Ek-1).

Karma Ritim Öğrenme Stratejisi: Karma ritim öğrenme stratejileri, (1) Zaman odaklı ritim öğrenme stratejisi, (2) Hecesel-kelimesel ritim öğrenme stratejisi, (3) Kelimesel-Cümlesel ritim öğrenme stratejisi ve (4) Cümlesel ritim öğrenme stratejisi olmak üzere dört alt başlık altında ele alınabilir. Aşağıda bu stratejiler kapsamında yer verilen yöntemler örneklendirilmiştir:

Zaman odaklı ritim öğrenme stratejisi: Bu kapsamda kullanılan yöntemlerde ölçü sayısının zamansal döngüsü esas alınarak, ölçü boyunca zamanlar sırasıyla sayısal olarak ifade edilir ya da kuvvetli ve hafif zamanı ifade edecek şekilde heceler başlangıç harfleri düzenlenir. Her bir vuruşun alt bölünmelerinde ise harfler, heceler ya da kelimeler belirli bir ritim kalıbı için dizgesel olarak kullanılır. Bu kapsamda kullanılan bazı yöntemler aşağıdaki gibidir:

1e&a 1 2 - & 3 - e - & - a 4 - trip - let 1 - & 2 & 3 4 1 4 5 6 1 & 2 & 3 & 4 & 5 6
Mchose/Tibbs 1 2 - te 3 - ta - te - ta 4 - la - le 1 - te - te 3 1 2 - la - li 1 - ta - la - ta - li - ta 2 - ta - la - li
Takadimi/Ester 1 2 - di 3 - ka di - mi 4 ki - da 1 - di - di 3 1 2 - ki - da 1 - va - ki - di - da - ma 2 - va - ki - da
Gordon/Dalby Du Tu - de Du - ta - de - ta Tu - da - di Du - de - de Du Du Tu - da - di Du - ta - da - ta - di - ta Tu - ta - da - di

Şekil 3. Zaman Odaklı Ritim Öğrenme Stratejisi Çerçevesinde Kullanılan Yöntemlere İlişkin Örnekler

Zaman odaklı heceleme yöntemleri “1e&a” yönteminde olduğu gibi özgün ya da başkaca heceleme yöntemlerinden uyarlanarak da kullanılabilir. Örneğin, “takadimi”nin “1kadimi” (Ester, 2005) şeklinde ya da “Dutadeta-Dutadeta”nın “Dutadeta-Tutadeta” (Dalby, 2005) şeklinde modifiye edildiği gibi.

Hecesel-kelimesel ritim öğrenme stratejisi: Bu stratejiyle, öğrenilecek ritim kalıplarının süresine göre ya heceler ya da kelimeler kullanılarak karma bir yaklaşım ortaya konulmaktadır. Bu strateji kapsamında kullanılan yöntemlerden biri aşağıdaki gibidir:

Kodaly Ta Ti - ti Ti - ri - ti - ri Tre - o - la Syn - co - pa Too Tam Ti - ti - ti Ti - ka - ti - ka - ti - ka Ti - ka - ti - ti

Şekil 4. Hecesel-Kelimesel Ritim Öğrenme Stratejisi Çerçevesinde Kullanılan Yöntemlerden Birine İlişkin Örnek

Kelimesel-cümlesel ritim öğrenme stratejisi: Bu stratejiyle, öğrenilecek her bir ritim kalıbına ilişkin farklı kelimeler bağdaştırılarak, bir dizi ritim kalıbının bu kelimelerle anlamlı bir sözel cümle olması hedeflenir. Kelimesel ritim öğrenme stratejisinden farkı, ritim kalıplarına ilişkin kelimeler bir araya getirildiğinde anlamlı cümleler ortaya çıkmasıdır. Bu strateji, belirli bir anlam ifade eden cümleler yoluyla birden fazla ritim kalıbının bir araya gelerek oluşturduğu kümenin (birden fazla nota biçiminin) bütünsel olarak hatırlanmasına yardımcı olabilir. Ritim kalıplarının yeri değişse de kurallı ya da devrik olarak anlamlı bir cümle ortaya çıkar. Özellikle okulöncesi müzik eğitimi için kullanışlı bir strateji olduğu söylenebilir. Bu strateji kapsamında kullanılan yöntemlerden biri aşağıdaki gibidir:

Aydoğan Kaç Tav - şan Te - pe - le - re Kaç

Şekil 5. Kelimesel-Cümlesel Ritim Öğrenme Stratejisi Çerçevesinde Kullanılan Yöntemlerden Birine İlişkin Örnek

Cümlesel ritim öğrenme stratejisi: Bu stratejiyle, öğrenilecek motif ya da cümleler içerisindeki ritim kalıplarına yönelik şiirler, atasözleri vb. ritim kalıpları bağdaştırılarak, bir dizi ritim kalıbının bu kelimelerle anlamlı bir sözel cümle oluşturması hedeflenir. Bu stratejide ritim kalıpları tek başına değil birden fazla ritim kalıbından meydana gelen motif ya da cümleler bütününde değerlendirilir. Ritim kalıplarının yeri değiştirildiğinde cümlelerin anlamında bozulma olabilir. Bundan dolayı, her bir motif kurgusu ya da cümle için farklı bir şiir, atasözü vb. sözel eşleştirmenin yapılması gerekir. Bu strateji kapsamında kullanılan yöntemlerden biri aşağıdaki gibidir:

Orff Rats de - sert a sink - ing ship Health is not val - ued till sick - ness comes

Şekil 6. Cümlesel Ritim Öğrenme Stratejisi Çerçevesinde Kullanılan Yöntemlerden Birine İlişkin Örnek

Yukarıda sınıflandırılan ve örneklendirilen yöntemler ile müzik eğitimcileri, öğrencilerin farklı ölçülerdeki (basit, bileşik ve karma) ve farklı zorluk düzeyindeki ritim kalıplarını doğru şekilde uygulamasına (söyleme, çalma, duyma, yazma vb.) yönelik becerileri geliştirmeyi amaçlar.

İlgili literatürde ritim öğrenme stratejileri kapsamında, Ester (2006, aktaran Ester, Scheib ve Inks 2006) gerçekleştirdiği araştırmasında ritim öğretime yönelik birçok ilkökul öğretmeninin Kodaly heceleme yöntemini kullanırken, bazılarının ise Orff ritim öğretim yöntemini kullanmayı tercih ettiklerini ya da bazı oda müziği yöneticilerinin “1e&a” yöntemini (zaman odaklı ritim öğrenme stratejisini) tercih ettiklerini saptamıştır. Ester, uygulanan anket sonuçlarına göre öğrencilerin birden fazla sistemle çalıştırıldığı ve aynı sınıfta farklı öğretmenlerden farklı yaklaşımları öğreniyor olduklarını belirlemiştir. Öğretmenlerin Kodaly yöntemini daha kolay olmasından dolayı başlangıç düzeyinde tercih ettiği, buna karşın daha ileri düzeyde (karmaşık ritim kalıplarında) “1e&a” yöntemini tercih ettikleri ifade edilmiştir. Diğer taraftan, Sarıkaya (2013)’nın araştırmasında, lisans düzeyinde mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda ritim öğretim yöntemlerinin kullanılma durumlarını incelemiş; üniversitelerde ağırlıklı olarak ritmik okumaya yönelik “Tafatefe” ve “geleneksel” ritim öğretim yöntemlerinin en fazla tanınan yöntemler olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, ritim öğrenme ya da öğretmeye yönelik deneysel kapsamda gerçekleştirilmiş araştırmaların ilkökul, ortaokul ya da lise düzeyinde ele alındığı görülmektedir (Bader, 2014; Colley, 1984; Fust, 2006; Palmer, 1976). Buna karşın, ilgili literatür incelendiğinde lisans düzeyinde müzik öğretmeni adaylarına yönelik ritim öğrenme ya da öğretmeye dönük gerçekleştirilmiş herhangi bir deneysel çalışmaya rastlanılmamıştır.

Ritim öğrenme stratejilerinin her biri müzik eğitiminin her düzeyinde kullanılabileceği gibi çoğunlukla başlangıç düzeyi ritim öğrenme/öğretme süreçlerini kapsadığı söylenebilir. Bu bağlamda ele alınan yöntemler genel olarak basit ölçülerde kullanılan temel anlayışın bileşik ve karma ölçülere aktarılacak ve düzenlenerek uygulanmasını içerir. Ritim kalıplarının öğrenilmesinde görece basit olan ritim kalıplarının öğretiminde kullanılabilecek her yöntemin belirli bir başarı sağlaması olasıdır. Bununla birlikte, ritim kalıplarının zorluğu arttıkça algılanması ve hatırlanmasının daha zor olduğu söylenebilir. Bu düşünceler doğrultusunda, görece daha karmaşık ritim kalıplarının belirli bir çerçevede algılanması ve hatırlanmasına yönelik hangi stratejik yöntemin daha etkili olabileceği araştırılmaya değer görülmüştür. Bu kapsamda, literatürde yaygın olarak kullanılan hecesel ritim öğrenme stratejisine karşı kelimesel ritim öğrenme stratejisinin etkililiği araştırma kapsamında sınımlanmıştır.

Yukarıdaki görüşten hareketle gerçekleştirilen bu araştırmanın problem cümlesini, “Bileşik ölçülerde kelimesel ritim öğrenme stratejisi ile ritim kalıplarının öğrenilmesinin müzik öğretmeni adaylarının ritim diktesi başarılarına etkisi nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında, Müziksel Okuma İşitme Yazma II dersi çerçevesinde bileşik ölçülerde ritim kalıplarının öğrenilmesine yönelik kelimesel ritim öğrenme stratejisinin müzik öğretmeni adaylarının ritim diktesi başarıları üzerindeki etkisini saptamaktır. Araştırmada ayrıca çalışma grubunun ritim öğrenmeye ilişkin kullandıkları stratejiler ile ilgili görüş ve düşüncelerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutu kapsamında aşağıdaki hipotezler sınımlanmıştır:

1. Deney grubu ritim diktesi testi öntest puanları ile kontrol grubu öntest puanları arasında bir fark yoktur.
2. Deney grubu ritim diktesi testi öntest puanları ile sontest puanları arasında bir fark vardır.
3. Kontrol grubu ritim diktesi testi öntest puanları ile sontest puanları arasında bir fark vardır.
4. Deney grubu ritim diktesi testi sontest puanları ile kontrol grubu sontest puanları arasında bir fark vardır.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin ise aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kontrol grubunun öntest ve sontest sırasında ritim diktesi yazmaya yönelik izlediği yol nedir?
2. Deney grubunun öntest ve sontest sırasında ritim diktesi yazmaya yönelik izlediği yol nedir?

3. Kontrol grubunun öntest ve sontestte kullanılan ritim diktesi testinin zorluğu hakkındaki düşünceleri nelerdir?
4. Deney grubunun öntest ve sontestte kullanılan ritim diktesi testinin zorluğu hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Sınırlılıklar

Araştırma,

1. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören ve Müziksel İşitme Okuma Yazma II dersini alan 1. sınıf öğrencileriyle,
2. Araştırma kapsamında ele alınan bileşik ölçüler 6/8'lik ölçüyle,
3. Hecesel ritim öğrenme stratejisi çerçevesinde Fransız ritim heceleme yöntemiyle,
4. Kelimesel ritim öğrenme stratejisi çerçevesinde araştırmacı tarafından bileşik ölçüler için düzenlenen ve geliştirilen kelimesel ritim öğrenme yöntemiyle,
5. Nota birimi olarak noktalı dörtlükle,
6. En küçük nota biçimi olarak onaltılık notayla sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, bileşik ölçülerde ritim kalıplarının öğrenilmesinde kelimesel ritim öğrenme stratejisinin müzik öğretmeni adaylarının ritim diktesi başarıları üzerindeki etkisini saptamak amacıyla deneysel model kullanılmıştır. Araştırma, öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu deneysel (seçkisiz) desen modeline göre tasarlanmıştır.

Araştırmada ayrıca deneklere öntest ve sontest sonunda, dikte yazarken izledikleri yolu ve ritim diktesinin zorluğu ile ilgili düşüncelerini ortaya koymak üzere araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu iki soru sorulmuştur. Bu çerçevede araştırma, hem nicel hem de nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu (n=20), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında eğitimine devam eden ve Müziksel İşitme Okuma Yazma II dersini alan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan müzik öğretmeni adayları oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin tamamının lise mezuniyetleri Güzel Sanatlar Liseleri müzik bölümleridir. Öğrenciler, araştırmanın gerçekleştirildiği anabilim dalına yetenek sınavı ile alınmışlar ve bu sınavın birinci aşamasından basit ölçüleri içeren dikte sınavından en az 50 (elli) puan ve üzeri olarak diğer aşamaya (3 aşamalı sınav) geçmişlerdir. Dolayısıyla, öğrencilerin ezgi, aralık ya da ritim diktesi yazma konusunda temel düzeyde bilgi ve birikime sahip olarak ilgili Anabilim Dalına girdikleri söylenebilir. Bununla birlikte, araştırmanın gerçekleştirildiği Bahar Yarıyılına kadar Müziksel İşitme Okuma Yazma I dersini aldıkları için öğrencilerin aralık, ezgi ve ritim diktesi yazma konusunda yeterli düzeyde bilgi ve birikime sahip olduğu varsayılmaktadır. Ayrıca öğrencilerle bir önceki yarıyılında (2016-2017 öğretim yılı güz yarıyılında) hem hecesel hem de kelimesel ritim öğrenme stratejisi ile basit ölçülerde ritim kalıplarının öğrenilmesine ilişkin öğretim, araştırmacı tarafından Müziksel Okuma Yazma I dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak, araştırmaya katılan öğrenciler ile Müziksel İşitme Okuma Yazma I ve II dersleri çerçevesinde ilgili araştırma gerçekleştirilene kadar bileşik ölçülerde ezgi ve ritim diktesi çalışmaları yapılmamıştır.

Çalışma gruplarının belirlenen değişken açısından denk olup olmadıklarını belirlemek için deneysel işlemin başında öntest ve deneysel işlemin sonunda sontest olarak verilen "Ritim Diktesi Testi" öntest sonuçları dikkate alınmıştır. Öğrencilerin denklikleri incelendikten sonra, deney (n=10) ve

kontrol (n=10) grupları oluşturulmuştur. Her iki grupta deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılmıştır. Araştırmada kullanılan deneysel desen (öntest-sontest kontrol gruplu desen) aşağıdaki gibi şekillendirilmiştir:

Tablo 1. Araştırma Deseni

Gruplar	Öntest	Uygulama	Sontest
Deney Grubu	Ritim Diktesi Testi	Kelimesel ritim öğrenme stratejisiyle üçerli birimlerde ritim kalıplarının çalışılması	Ritim Diktesi Testi
Kontrol Grubu	Ritim Diktesi Testi	Hecesel ritim öğrenme stratejisiyle üçerli birimlerde ritim kalıplarının çalışılması	Ritim Diktesi Testi

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımlarına ilişkin elde edilen sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Deney (n)	Kontrol (n)	f	%
Kız	7	7	14	70
Erkek	3	3	6	30
Toplam	10	10	20	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarında yer alan kız ve erkek öğrencilerin sayısal dağılımı birbirine eşittir. Bu doğrultuda, deney ve kontrol gruplarının cinsiyet açısından birbirine denk oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki ritim diktesi yazmadaki denkliklerinin araştırılması amacıyla, her iki gruba da uygulanan öntestlerin sonuçları karşılaştırılmıştır. Grupların dağılımları normal olduğu için denklikleri “İlişkiz Grup t Testi” ile incelenmiştir. Buna göre, deney grubu ritim diktesi testi toplam öntest puanlarının ortalaması $\bar{x}=11.80$, standart sapması $ss=8.50$; kontrol grubu ritim diktesi testi toplam öntest puanlarının ortalaması $\bar{x}=12.80$, standart sapması $ss=8.22$ ’dir. Grupların ritim diktesi testi toplam öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(18)}=268$, $p>.05$]. Bu sonuca göre, deney ve kontrol gruplarının ritim diktesi testi öntest toplam puanları açısından farklı olmadıkları söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın hipotezlerini test etmek için Ritim Diktesi Testi kullanılmıştır. Ayrıca, grupların öntest ve sontest sonundaki dikte yazarken izledikleri yolu ve ritim diktesinin zorluğu ile ilgili düşüncelerini ortaya koymak üzere araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu çerçevesinde açık uçlu 2 soru sorulmuştur. Aşağıda, araştırmanın verilerini elde etmek amacıyla kullanılan ölçme araçları hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

Ritim Diktesi Testi: Bu testin amacı, 6/8’lik ölçü kapsamında üçerli birim üzerinde oluşturulabilecek çeşitli ritim kalıplarının dikte edilmesindeki yeterliliği saptamaktır. Test, farklı ritim kalıplarını içeren 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Test toplamda 48 ritim kalıbı içermektedir. Her bir doğru ritim kalıbı için verilecek puan “2” dir, fakat ikinci alt boyutun 9-16. ritim kalıpları için “2,5”tir. Bununla birlikte, nota biçimlerinin dizilişi açısından doğru, fakat gruplama açısından hata barındıran ritim kalıpları için “1”dir. Testten toplamda alınabilecek en yüksek puan “100”, en düşük puan “0”dır.

Birinci alt boyutun amacı üçerli birim bağlamında noktalı dörtlük, dörtlük, sekizlik ve onaltılık notalardan oluşan ritim kalıplarının dikte edilmesindeki yeterliliği sınamaktır. Bu alt boyutta, 6/ 8’lik ölçü kapsamında 16 ritim kalıbı kullanılabilir. Bu doğrultuda, yukarıda belirtilen nota biçimlerinin üçerli birim bağlamında birleşimiyle oluşturulabilecek ritim kalıbının sayısı 13’tür. Bu

nedenle, 16 ritim kalıbının 13'ü birbirinden farklı, 3'ü ise kendi içinde farklı olmakla beraber 13 ritimden birini tekrar etmektedir.

İkinci alt boyutun amacı üçerli birim bağlamında noktalı sekizlik ve senkop (eşit ya da eşit olmayan) içeren ritim kalıplarının dikte edilmesindeki yeterliliği sınamaktır. Bu alt boyutta, 6/8'lik ölçü kapsamında 16 ritim kalıbı kullanılabilir. Bu bağlamda, bu alt boyutta noktalı sekizlik ya da senkop içeren 16 farklı ritim kalıbı kullanılmıştır. Bu alt boyutta kullanılan 9-16. ritim kalıplarının görece zorluk içermesinden dolayı her biri "2.5" puan olarak tasarlanmıştır.

Üçüncü alt boyutun amacı birinci ve ikinci alt boyutta kullanılan yalın ya da noktalı sekizlik ve senkop içeren ritim kalıplarının karma kullanımını kapsayacak şekilde dikte edilmesindeki yeterliliği sınamaktır.

Test, birinci alt boyut kolay, ikinci alt boyut zor, üçüncü alt boyut ise orta olmak üzere üç düzeyde oluşturulmuştur. Testte yer alan tüm alt boyutların metronom hızı "40" (noktalı dörtlük=40)'tır.

Oluşturulan 48 maddelik ritim diktesi testi iç tutarlılık hesaplamaları için Cronbach Alfa güvenilirlik analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda birinci alt boyut $\alpha=.94$, ikinci alt boyut $\alpha=.86$, üçüncü alt boyut $\alpha=.92$ ve test toplam ise $\alpha=.97$ olarak bulunmuştur. Ritim diktesi testinin geçerliğine ilişkin uzman kanısı yeterli görülmüştür.

Görüşme Formu: Araştırma kapsamında çalışma grubuna öntest ve sontest sonunda, dikteyi yazarken kullandıkları düşünme biçimlerini ve diktenin zorluk düzeyine ilişkin algılarını ortaya koymak, ayrıca iki grubun kullanmış olduğu stratejik düşünme biçimlerini karşılaştırabilmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formu kullanılmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki iki soruya yer verilmiştir:

1. Dikteleri yazarken nasıl bir yol izlediniz?
2. Diktelerin zorluğu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

Öntest ve sontestlerdeki ritim diktesi testinin uygulanmasının ardından, öğrencilerin uygulama ile ilgili görüşlerini ortaya koymak amacıyla görüşme formunda yer alan sorular yöneltilmiştir.

İşlem

Araştırmanın yöntemine dayalı olarak çalışma grubuna bileşik ölçüler kapsamında üçerli birim bağlamında oluşturulabilecek ritim kalıplarının öğretimi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu öğretim iki ders saatini kapsamaktadır (her bir ders 50 dakikadır). Bu bağlamda, deney grubuna "kelimesel ritim öğrenme stratejisi" ile öğretim yapılırken; kontrol grubuna hecesel ritim öğrenme stratejisi (Fransız, ta-fa-te-fe yöntemi) ile öğretim yapılmıştır.

Dersler kapsamında çalışma grubundaki öğrencilere her bir grubun kullanacağı stratejisi çerçevesinde ritim kalıplarının öğretimi yapılmıştır. Dersin birinci saatinde, her iki gruba aynı gün, aynı saatlerde bileşik ölçüler tanıtılmış; ritim kalıplarının tanıtımı ve bu bağlamdaki ritmik ihtimaller üzerinde çalışılmıştır. Kullanılacak stratejinin ne olduğu ve nasıl uygulanması gerektiği doğrudan öğretim yaklaşımıyla anlatılmıştır. Bu çerçevede, dersin hedefleri ve ilgili çalışmaya yönelik kullanılacak ritim öğrenme stratejisi açıklanmış; öğrencilerin stratejiyi anlayıp anlayamadıklarını kontrol etmek ve dönüt vermek için stratejileri uygulama fırsatı verilmiştir. Öğrencilere öğrendikleri stratejiyi bağımsız olarak kullanmaları için bir hafta süre verilmiş ve her iki gruba ne derece başardıklarını birlikte değerlendirmek, eksiklikleri tamamlamak, yanlışlarını düzeltmek ve gerekli ipuçlarını vermek amacıyla ikinci ders yapılmıştır. Gruplarla yapılan dersler boyunca ilgili ritim kalıpları tekrar edilmiş, ayrıca öğrencilerden bir haftalık bireysel çalışmalarında ilgili stratejiyi kullanarak düzenli ve günlük çalışmaları istenmiştir. Ayrıca, her iki gruba da bireysel ya da aynı gruptaki arkadaşları ile toplu çalışma yapabilecekleri, ancak farklı iki grupta yer alan öğrencilerin birbiri ile çalışmamaları gerektiği ifade edilmiştir. Bir haftalık sürenin ardından öğretimin ikinci saati için uygulamalı olarak ritim kalıpları tekrar edilmiş, işitsel olarak sınanmış ve sözlü ve yazılı olarak deney ve kontrol gruplarına dikte ettirilmiştir.

Değerlendirme: Gruplar öntest ve sontestlerde ritim diktesi testini yazmak için topluca sınıfa alınmıştır. Öncelikle her bir ritim diktesi baştan sona iki kez piyanoda (sol¹ sesinde) çalınmış; ardından dört ritim kalıbını içeren her bir 2 ölçü ikişer kere tekrar edilmiştir. Her bir tekrardan sonra yaklaşık 30'ar saniye ara verilmiştir. Dikteler bu şekilde tamamlandıktan sonra, öğrenciler tarafından gerekli kontrollerin ve gözden geçirmenin yapılabilmesi için baştan sona iki kez daha tekrar edilmiştir. Ritim diktesi testinin öğrencilere uygulanmasının ardından araştırmacı ve müzik eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesiyle birlikte değerlendirme yapılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın nicel boyutu için veriler, hem bağımsız değişkenler açısından hem de deney ve kontrol gruplarına göre iki şekilde sınıflandırılmıştır. Her bağımsız değişkene ait veri deney ve kontrol gruplarına göre iki gruba ayrılarak şekillendirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen öntest ve sontest verilerinin çözülmesi için puanların normal dağılım özellikleri incelenmiştir. Bu amaçla Shapiro-Wilk (SW) değerlerine bakılmıştır. Tablo 3'te SW testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. Puanların Shapiro-Wilk Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları

Grup	n	Test	İstatistik değeri	p
Deney Grubu	10	Öntest	.884	.146
		Sontest	.978	.952
Kontrol Grubu	10	Öntest	.902	.232
		Sontest	.881	.133

Shapiro-Wilk testi sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları için hesaplanan p-değerinin $\alpha=.05$ 'ten büyük olduğu görülmektedir. Buna göre, bu anlamlılık düzeyinde puanlar normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma göstermediği için araştırmada parametrik istatistik tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Yukarıdaki sonuçlar doğrultusunda deney ve kontrol gruplarından elde edilen öntest ve sontest verilerinin çözülmesinde bağımsız değişken için "ilişkili t-testi" kullanılmıştır. Bu doğrultuda, her iki grubun kaydettiği gelişme belirlenmiştir. Diğer taraftan, deney ve kontrol gruplarının deney öncesi denklüklerini ve deney sonrası ulaştıkları son seviyeleri belirlemek amacı ile öntestler ve sontestler üzerinde tek yönlü sınamayı gerçekleştirebilmeye yönelik ise "İlişkisiz Grup t Testi" kullanılmıştır. Bu test ile hangi grubun deney sonunda daha yüksek seviyeye ulaştığı belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda, toplanan veriler ise nitel araştırma yöntemlerinde yer alan analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Bu çerçevede elde edilen veriler deney ve kontrol grubu görüşleri açısından karşılaştırılarak, tablolaştırılıp yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın nicel ve nitel boyutu kapsamında elde edilen veriler sıralanmış, tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Bu kısımda, araştırmanın hipotezlerine dayalı olarak, elde edilen veriler sıralanmış, tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Hipotez 1 ile ilgili Bulgular ve Yorum: Deney grubu ritim diktesi öntest puanları ile kontrol grubu öntest puanları ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4. Grupların Ritim Diktesi Testi Öntest Puanlarına Göre Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Ritim diktesi testi	Grup	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Alt boyut 1	Deney	10	8.00	5.31	18	.406	.690
	Kontrol	10	7.10	4.58			
Alt boyut 2	Deney	10	.40	.52	18	.463	.649
	Kontrol	10	.60	1.26			
Alt boyut 3	Deney	10	3.40	3.47	18	.900	.380
	Kontrol	10	5.10	4.86			
Test Toplam	Deney	10	11.80	8.50	18	.268	.792
	Kontrol	10	12.80	8.22			

Grupların ritim diktesi testi öntest puanlarına göre yapılan ilişkisiz grup t testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(18)}=268$, $p>.05$]. Bu sonuca göre, deney ve kontrol grubunun ritim diktesi testi öntest puanları açısından farklı olmadıkları söylenebilir.

Hipotez 2 ile ilgili bulgular ve yorum. Deney grubunun ritim diktesi testi öntest-sontest puanları ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 5. Deney Grubunun Ritim Diktesi Testi Öntest-Sontest Puanlarının İlişkili t Testi Sonuçları

Ritim diktesi testi	Test	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Alt boyut 1	Öntest	10	8.00	5.31	9	9.422	.000
	Sontest	10	25.50	3.75			
Alt boyut 2	Öntest	10	.40	.52	9	10.904	.000
	Sontest	10	14.15	3.98			
Alt boyut 3	Öntest	10	3.40	3.47	9	10.811	.000
	Sontest	10	22.40	3.98			
Test Toplam	Öntest	10	11.80	8.50	9	12.333	.000
	Sontest	10	62.05	9.58			

Deney grubunun ritim diktesi testi öntest-sontest puanları arasında yapılan ilişkili t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunmuştur [$t_{(9)}=12.333$, $p<.01$]. Deney grubunun uygulama öncesi ritim diktesi testi birinci alt boyut puanlarının ortalaması 8.00, ikinci alt boyut puanlarının ortalaması .40, üçüncü alt boyut puanlarının ortalaması 3.40 ve test toplam puan ortalamaları 11.80 iken; uygulama sonrası birinci alt boyut puanlarının ortalaması 25.50, ikinci alt boyut puanlarının ortalaması 14.15, üçüncü alt boyut puanlarının ortalaması 22.40 ve test toplam puanlarının ortalaması 62.05'e yükselmiştir. Bu sonuçlar, üçerli birim bağlamındaki ritim kalıplarının doğru olarak dikte edilmesi ve algılanmasında kelimesel ritim öğrenme stratejisinin kullanılmasının etkili olduğunu göstermektedir.

Hipotez 3 ile ilgili bulgular ve yorum: Kontrol grubunun ritim diktesi testi öntest-sontest puanları ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 6. Kontrol Grubunun Ritim Diktesi Testi Öntest-Sontest Puanlarının İlişkili t Testi Sonuçları

Ritim diktesi testi	Test	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Alt boyut 1	Öntest	10	7.10	4.58	9	2.497	.034
	Sontest	10	18.10	11.89			
Alt boyut 2	Öntest	10	.60	1.26	9	2.031	.073
	Sontest	10	5.30	6.80			
Alt boyut 3	Öntest	10	5.10	4.86	9	3.143	.012
	Sontest	10	14.10	9.15			
Test Toplam	Öntest	10	12.80	8.22	9	2.876	.018
	Sontest	10	37.50	25.85			

Kontrol grubunun ritim diktesi testi öntest-sontest puanları arasında yapılan ilişkili t-testi sonuçlarına göre birinci alt boyut, üçüncü alt boyut ve test toplam puanları açısından anlamlı bir fark bulunmuştur [$t_{(9)}=2.876$, $p<.05$]. Ancak, ikinci alt boyut puanlarına göre ise anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

Kontrol grubunun uygulama öncesi ritim diktesi testi birinci alt boyut puanlarının ortalaması 7.10, üçüncü alt boyut puanlarının ortalaması 5.10 ve test toplam puan ortalamaları 12.80 iken; uygulama sonrası birinci alt boyut puanlarının ortalaması 18.10, üçüncü alt boyut puanlarının ortalaması 14.10 ve test toplam puanlarının ortalaması 37.50'ye yükselmiştir. Bu sonuçlar, üçerli birim bağlamındaki ritim kalıplarının doğru olarak dikte edilmesinde hecesel öğrenme stratejisinin kolay ve orta düzeydeki ritim kalıplarının algılanmasında ve dikte edilmesinde etkili olmakla birlikte, nokta ve senkop içeren ritim kalıplarının algılanmasında ve dikte edilmesinde yeterince etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Hipotez 4 ile ilgili bulgular ve yorum: Deney ve kontrol grubunun ritim diktesi testi sontest puanları ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 7. Grupların Ritim Diktesi Testi Sontest Puanlarına Göre Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Ritim diktesi testi	Grup	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Alt boyut 1	Deney	10	25.50	3.75	18	1.877	.077
	Kontrol	10	18.10	11.89			
Alt boyut 2	Deney	10	14.15	3.98	18	3.552	.002
	Kontrol	10	5.30	6.80			
Alt boyut 3	Deney	10	22.40	3.98	18	2.632	.017
	Kontrol	10	14.10	9.15			
Test Toplam	Deney	10	62.05	9.58	18	2.816	.011
	Kontrol	10	37.50	25.85			

Grupların ritim diktesi testi sontest puanlarına göre yapılan ilişkisiz grup t testi sonuçlarına göre gruplar arasında ikinci ve üçüncü alt boyutlarda ve test toplamında anlamlı bir fark bulunmuştur [$t_{(18)}=2.816$, $p<.05$]. Deney grubu ritim diktesi testi ikinci alt boyut puanlarının ortalaması 14.15, kontrol grubu ikinci alt boyut puanlarının ortalaması 5.30; deney grubu üçüncü alt boyut puanlarının ortalaması 22.40, kontrol grubu ikinci alt boyut puanlarının ortalaması 14.10; test toplamında ise deney grubu puanlarının ortalaması 62.05, kontrol grubu puanlarının ortalaması 37.50'dir. Bu sonuca göre, ikinci, üçüncü alt boyut ve test toplam puanları açısından deney grubunun puanları kontrol grubundan daha yüksektir. Ancak, birinci alt boyut toplam puanlarına göre deney grubunun ortalamasının kontrol

grubuna göre daha yüksek olmasına rağmen, istatistiksel olarak birinci alt boyut kapsamında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$). Bunun nedeni olarak, birinci alt boyut çerçevesinde yer verilen ritim kalıplarının diğer alt boyutlardaki ritim kalıplarına göre daha yalın ve kolay olması gösterilebilir. Sonuç olarak bu bulgu, kelimesel ritim öğrenme stratejisinin üçerli birimler bağlamında ele alınan ritim kalıplarının algılanması ve dikte edilmesinde daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Bu kısımda, araştırmanın nitel boyutu kapsamında elde edilen veriler sıralanmış, tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Kontrol grubunun öntest ve sontest sırasında ritim diktesi yazmaya yönelik izlediği yola ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 8. Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Sırasında Ritim Diktesi Yazmaya Yönelik İzledikleri Yola İlişkin Görüşleri

Öntest	Toplam puanı	Sontest	Toplam puanı
K1* Dikteyi yazarken ilk olarak bütünü dinlemeye çalıştım, daha sonrasında ilk iki ölçü çalındığında ölçü sayısını bulmaya çalıştım ve hatırladığım kadarıyla yazdım.	22	K1 Kullandığım strateji beni fazlasıyla rahatlattı. Ritim kalıplarını rahatlıkla ayırabildim. Sadece birkaç yerinde yetiştiremedim.	72
K2 Hiçbir yol izlemedim. Bütün notaları yarı değerinde yazmayı bile düşündüm.	9	K2 Kullandığım stratejinin yazmamı daha kolaylaştırdığını düşünüyorum. Ritimleri daha rahat duyduğumu düşünüyorum. Ama bu stratejiyi kullanmadığım kısımlarda kendi kafamdan bir yöntem kullandım. Gelibolu, Tatvan uyarlamaya çalıştım. Ve bunun daha etkili olduğunu düşünüyorum.	72
K3 Özel bir yol izlemedim.	0	K3 Kullandığım yöntem ritimleri daha kolay yazmamı sağladı.	52
K4 Herhangi bir yol izlemedim.	9	K4 Ta-fa-te-fe-ti-fi Fransız sistemi ile kafam karıştı. Ritmi bulmakta oldukça zorlandım. Bunun nedeni, belki daha önce bu sistemde bileşik ölçülerde çalışmamış olmam olabilir.	52
K5 Öncelikle ritimleri anlamaya çalıştım.	23	K5 Ta-fa-te-fe-ti-fi stratejisi kullandım. Ritimleri süreye sığdırmayı değil, doğrudan duyduğum kalıpları yazmaya başladım. Benim için daha basit ve yararlı oldu.	49
K6 Daha çok ritimleri duymaya odaklandım. Ankara, İzmir ve benzeri.	12	K6 Kullandığım strateji ilk teste göre daha başarılıydı. Daha rahat duyduğuma inanıyorum. Yanlışlarım oldu fakat bu stratejiye daha çok çalışarak daha da iyi yapacağıma inanıyorum.	38

Tablo 8. Devamı

Öntest	Toplam puanı	Sontest	Toplam puanı
K7 Notaları sayıp, birim zamana göre bölüştürmeye çalıştım.	7	K7 Kullandığım stratejinin beni tam anlamıyla rahatlattığını söyleyemem. Ama bir süre daha bu stratejiyi kullanırsam çok rahatlayacağıma enimim.	16
K8 Dikte yazarken gözümün önüne trampeti getiriyorum ve öyle yazmaya çalışıyorum.	11	K8 Yeteri kadar anlamadığımı ve çalışmadığımı düşünüyorum.	6
K9 Öncelikle duyduğum ritimleri yazdım. İkinci çalışta ölçü sayısına karar verip ölçülendirme yaptım. Ankara, Karaman gibi ritim kalıplarını aklımda gruplayıp, buradan yola çıkarak yazmaya çalıştım.	26	K9 Kalıpları algılamaya çalıştım ama maalesef başaramadım. Ritimler çok uzun olduğu için aklımda tutamadım.	10
K10 İlk çalışta sadece ölçü sayısına dikkat ederek ilerledim. Daha sonra ritim kalıplarını dinledim. Hepsini kafamdan Ankara, İzmir vb. kodladım, ama yerleştiremedim.	9	K10 Bu stratejinin bileşik ölçülerde kullanımı zihnimizi karıştırdı.	8

*K: Kontrol grubu.

Tablo 8 incelendiğinde, kontrol grubunun önteste ritim diktesini yazarken genel görüşleri herhangi özel bir yol izlemedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte, 3 öğrencinin (K6, K9 ve K10) ise kelimesel ritim öğrenme stratejisini (ki bu stratejinin sadece basit ölçülerdeki ritim kalıplarından yararlanmaya çalışarak) kullanmaya çalıştıkları görülmektedir. Sonteste gelindiğinde ise öğrencilerin öğretimi gerçekleştirilen hecesel ritim öğrenme stratejisini kullanarak testi dikte ettikleri anlaşılmaktadır.

Öntest ve sontest arasındaki puan farklılıkları incelendiğinde, hecesel ritim öğrenme stratejisinin ritim kalıplarının algılamasını kolaylaştırdığını düşünen öğrencilerin (K1, K2, K3, K5 ve K6) puanlarında fark yaratacak düzeyde bir artış sağladığı söylenebilir. Ancak, hecesel ritim öğrenme stratejisi yoluyla ritim kalıplarını algılamada zorluk yaşadığı söylenebilecek öğrencilerin (K7, K8, K9, K10) puanlarında etkili bir artışın olmadığı ya da puanlarının düştüğü görülmektedir. K4'ün ise puanlarında bir artış olduğu görülürken, hecesel ritim öğrenme stratejisini kullanarak ritim kalıplarını algılamada zorluk yaşadığı anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, K2'nin zorlandığı kısımlarda kelimesel ritim öğrenme stratejisinin ikişerli birimlerde kullanılan kalıplarından yola çıkarak dikte etmeye eğilimli olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, grubun bir kısmının puanlarında artış olmasına rağmen, genel olarak değerlendirildiğinde hecesel ritim öğrenme stratejisinin ritim kalıplarını algılama konusunda öğrenciler açısından yeterli düzeyde etkili olmadığı söylenebilir.

Deney grubunun öntest ve sontest sırasında ritim diktesi yazmaya yönelik izlediği yola ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 9. Deney Grubunun Öntest ve Sontest Sırasında Ritim Diktesi Yazmaya Yönelik İzledikleri Yola İlişkin Görüşleri

Grup	Öntest	Toplam puanı	Sontest	Toplam puanı
D1*	Normal ritimleri küçülttüm.	2	Önceden bildiğimiz kafiyelerden türetildiği için daha rahatladım. Çünkü kök kalıpları önceden biliyordum. Üstüne bazı ekler gelerek yeni kalıplar olduğu için kafama daha iyi kazandı.	78
D2	İlk olarak sadece ritim kalıbını belli edecek nota başlarının sürelerine göre çizgisel olarak porte üzerine işaretliyorum. (/ // : Ankara gibi)	24	Öntestte hiç yazamazken, ölçü bulamazken, bu akılda kalıcı çalışma sonucunda bu testte çok daha başarılı olduğumu düşünüyorum.	73
D3	Dikte çalınırken ritimleri yerleştirdim ve birleştirmeye çalıştım.	3	Kullandığım strateji kafamı rahatlattı. Biraz daha uzun süreli çalışma yapsaydım daha verimli olabileceğimi düşünüyorum. Çok iyi bir stratejiydi.	70.5
D4	Her çalınan iki ölçüye yoğunlaşmaya çalıştım. İki ölçüyü anlayamadığım zaman tek bir ölçüye yoğunlaştım. Senkopları düşünmeye çalıştım.	14	Kullandığım strateji çok yararlıydı. Önceki denememe göre çok daha iyi olduğunu düşünüyorum. Bu stratejinin gitgide etkili olacağını düşünüyorum.	64.5
D5	İlk çalışmada ölçü sayısını bulmaya çalıştım. Daha sonra kalıpları, düşündüğüm ölçü sayısına uygun olarak yazmaya çalıştım.	18	Sizin anlattığınız yöntemle kalıplar hemen aklımda belirdi.	61
D6	Sadece odaklanmaya çalışıyorum. Ritmi dinlemeye çalışıyorum. Ama bir kere odaklanmam gidince yazamıyorum.	3	Bundan önceki testte gerçekten kalem oynatamamıştım. Ama bu testte gerçekten bir şeyler yazabildiğimi görüyorum. Zamanla bu yöntemi kullanarak çok daha ilerleyeceğimi düşünüyorum.	57
D7	Dikteyi yazarken aklımdan sürekli olarak sayarak yazmaya çalışıyorum. Aklımda tutmaya çalışıyorum. Bazen bir ölçüyü bile kaçırıyorum, unutuyorum. Yazarken aklımdan hep ritimlerin isimlerini geçiriyorum.	22	Kafam çok daha rahat. Bu kullandığımız strateji beni daha çok rahatlattı. Daha iyi duymaya ve daha iyi yazmaya başladım. Bu çalışmaya devam ettikçe daha çok gelişeceğimi düşünüyorum.	60.5

Tablo 9. Devamı

Grup	Öntest	Toplam puanı	Sontest	Toplam puanı
D8	İlk başta çalışırken yazabildiğim yere kadar yazdım. İkinci çalışmada yazmaya çalıştım. Son çalışmada eksik yerleri tamamlamaya çalıştım.	18	Bu çalışma çok etkili. Bana çok kolaylık sağladı. Daha yeni olduğu için eski bilgilere gidebiliyor aklım. Fakat biraz daha aklıma girdikten sonra çok daha etkili olacak.	56
D9	Önce ölçü sayısını bulmaya çalıştım. İkinci çalışmada ritim kalıplarını bulmaya çalıştım. Bu şekilde yazmaya çalıştım.	4	Kesinlikle bu strateji çok etkili oldu. Önceki çalışmamıza göre daha iyi oldu.	53
D10	İlk olarak ölçü ve zaman birimini bulmaya çalışıyorum. Bulamadım. Yazarken ritimleri isimleriyle adlandırarak bulmaya çalışıyorum. Fakat ölçü sayısı ve zaman birimini bulamadığım için çok fazla karmaşa içerisinde kaldım.	10	Kullandığım strateji bana çok yardımcı oldu. Çoğu ritimleri rahatlıkla duyabildim. Öğrendiğim strateji kapsamında ritim kalıplarını direkt duydum (Gelibolulum, Ankaralı mı? Gibi) ve bu sayede çok duyabildim. Yazamadığım var ise küçük bir zaman sıkıntısından dolayıdır. Diğerlerini gayet rahat yazdım.	47

*D: Deney grubu.

Tablo 9 incelendiğinde, deney grubunun öntestte ritim diktesini yazarken genel olarak kullandıkları özel bir ritim öğrenme stratejisinin olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte, 1 öğrencinin (D2) ise kelimesel ritim öğrenme stratejisini (ki bu stratejinin sadece basit ölçülerdeki ritim kalıplarından yararlanmaya çalışarak) kullanmaya çalıştığı görülmektedir. Sonteste gelindiğinde ise öğrencilerin tamamının öğretimi gerçekleştirilen kelimesel ritim öğrenme stratejisini kullanarak testi dikte ettikleri anlaşılmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin tamamı kelimesel ritim öğrenme stratejisini kullanmalarının ritim diktesini yazarken ritim kalıplarını algılamalarına yönelik çok etkili ve algılamalarını çok kolaylaştırdığını ifade etmektedir.

Kontrol grubunun öntest ve sontestte kullanılan ritim diktesi testinin zorluğu hakkındaki görüş ve düşünceleri ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 10. Kontrol grubunun Öntest ve Sontestte Kullanılan Ritim Diktesi Testinin Zorluğu Hakkındaki Görüş ve Düşünceleri

Grup	Öntest	Sontest
K1	Üç diktenin de kendi içinde bir zorluğu vardı. Çözümleyemediğim nokta çoğunlukla ölçü sayıydı.	İlk dikte bana göre diğerlerinden daha kolaydı. İkinci diktede yetişmekte biraz zorlandım. Üçüncü dikte ikisinin ortası bir zorluktu.
K2	Hayatımda böyle bir dikte görmedim. Hiçbir şey yapamadım. Hepsi zordu.	Diktelerin gayet basit olduğunu düşünüyorum. Zorlayıcı bir ritim kalıbı yoktu.

Tablo 10. Devamı

Grup	Öntest	Sontest
K3	Dikteler aslında kolaydı ama pratiğimiz olmadığı için yapamadım.	1. dikte kolaydı. Kullandığım yöntem benim işimi kolaylaştırdı. 2. diktede zorlandım. Biraz daha pratik yapmam gerek. 3. dikte 2. dikteye göre daha kolaydı.
K4	Kafam karıştı. Tam olarak ritim kalıplarını anlayamadım.	İlk ritim diktesi kolaydı. İkinci ve üçüncü diktelerde noktalı ritimler olduğu için zorlandım.
K5	Ritimler veya ölçü sayısından dolayı zordu. Bir ölçüye takılı kaldığım zaman devamını yapamadığım için daha zor geldi.	Dikteler önceki yazdığımı göre daha basit geldi. Sadece 2. diktenin bir kısmı kaçırdığım için bazı ölçüleri yazamadım. Hecemeleme yöntemi ile düşündüğüm için daha kolay şekilde dikteyi yazabildim.
K6	2 ve 3 zordu. 1 ise orta zordu.	1. ve 3. dikteler bir nevi yapılabilirdi. 2. dikte biraz zordu.
K7	Zordu hepsi ya da panikleyip yazamadım.	Sistemim tamamen kare pencerelerle yapılmış bir binada sadece ışığı yanan pencereleri seçiyoruz.
K8	1. dikte kolaydı ama diğerleri zordu.	Dikteler bana zor geldi.
K9	1. diktede çok zorlanmadım. Çünkü uzatma bağı ve çok zorlayıcı ritim kalıpları yoktu. Ama diğer iki diktede bağ ve senkop olduğu için zorlandım ve ölçülendirme yapamadım. Çok karışık geldiği için aklımdan ritimleri gruplayamadım.	Çok zorlandım.
K10	Hepsi zordu. Hiçbirini tamamlayamadım. Durduğum yerleri ikinci tekrarında bulamadım. Şaşırdım.	Öğrendiğimiz kalıpları idrak edebilmiş olsaydım gayet rahat yapabilirdim. Çünkü zor değildi.

Tablo 10'da, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, öntestte ve sontestte ritim diktesi testinin 1. diktesinin "kolay", 2. diktesinin "zor" ve 3. diktesinin ise "orta" düzeyde zorluk taşıdığı görüşünde oldukları görülmektedir. Grubun sontestin zorluk düzeyine ilişkin görüşleri incelendiğinde ise öntestte göre daha kolay olmakla birlikte sontestte yine de dikte etmede zorlandıkları söylenebilir. Buna göre, öntestin ve sontestin aynı ritim diktesi testini içermesine rağmen öğrencilerin zorluk düzeyi algılarında etkili bir değişim olmadığı ifade edilebilir.

Deney grubunun öntest ve sontest sırasında ritim diktesi yazmaya yönelik izlediği yola ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 11. Deney Grubunun Öntest ve Sontestte Kullanılan Ritim Diktesi Testinin Zorluğu Hakkındaki Görüş ve Düşünceleri

Grup	Öntest	Sontest
D1	Dikte düşündüğüm gibiyse zorluk çok yoktu ama eğer düşündüğüm gibi değilse hiç anlamamışım demektir.	Orta derecede zordu. 1. dikte kolaydı, 2. zordu, 3. az zordu.

Tablo 11. Devamı

Grup	Öntest	Sontest
D2	Birinci kolay gelse de birim vuruşları takip ettiğimde farklı bir olay var. Kimsenin doğru yaptığını düşünmüyorum.	Öntestte yazdığımız dikte çok zorken, bu dikte daha basit geldi. Neredeyse hepsini yaptım.
D3	Genel olarak karışık ve zordu. Kafa karıştırıcıydı.	Çok zorlanmadım. Kolaydı.
D4	Dikteler genel olarak zordu. Anlaşılması zaman alıyordu.	Bu dikte çok daha kolaydı. Stratejik düşünme aslında diktenin ne kadar yapılabilir olduğunu göstermiş oldu.
D5	Diktelerde susların kullanılmaması dikteyi kolaylaştırmış. Fakat buna rağmen ölçü sayısını algılamakta zorlandım.	Kolaydı.
D6	Bana göre zordu. Zaten dikte yazmakta zorlanıyorum. Odaklanamıyorum tamamen.	Bana diğer sınavda çok zor gelmişti. Fakat bu sınavda zor olduğunu düşünmüyorum. İlk defa yapabilirim dedim ve elimden geleni yaptım.
D7	1. dikte kolaydı. 2. Diktede çok zorlanmadım. 3. Dikte çok kolay sayılmaz.	1. diktede aşırı bir zorluk yoktu. Zorlanmadım. 2. dikte daha zordu. En çok 2. diktede zorlandım. 3. dikte de çok kolay olmasa da bir şeyler yapmaya çalıştım.
D8	1. dikte kolaydı. 2. zor, 3. Orta derece. Aslında çok aşırı zor değildi ama uzun zamandır bu tür dikte yazmadığım için zorlandım.	1. dikte kolaydı, 2. biraz daha zor, 3. kolaydı. Geçen seferki sınavdan daha kolay geldi.
D9	Bana göre 3 dikte de zordu. Öncelikle ritim kalıplarını anlayamadım. 32'lik notalar var diye düşündüm. Odaklanamadım ve bunun sonucunda yazamadım.	Yazdığımız 1. dikte daha basit geldi. 2. diktenin ise biraz zor olduğunu düşünüyorum. Bana göre. Ama yine yazmaya çalıştım. 3. dikte ise 1. dikteyle birbirine benzer olduğu için aynı şekilde oldu.
D10	Öncelikle bana 3. dikte diğerlerine göre daha iyi geldi. Fakat yine de yazamadım. Ölçü sayısını ve birimi bulamadım. Çok fazla panik yaptım. Bana hepsi çok karışık geldi.	1. diktede neredeyse hiç zorlanmadım. Çok daha basit ritimlerdi. 2. ve 3. dikte birazcık daha zorladı fakat yine de yazarken aşırı zorlanmadım. Dikteleri rahat bir şekilde yazdım.

Tablo 11 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin ritim diktesi testinin zorluğu hakkındaki görüşlerinin Tablo 10'a bakıldığında kontrol grubu öğrencileriyle paralel olduğu görülmektedir. Fakat deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre sontestin zorluk düzeyini daha kolay buldukları söylenebilir. Sonuç olarak, kelimesel ritim öğrenme stratejisinin kullanımının öğrencilerin ritim diktesi testinin zorluğu hakkındaki düşünceleri açısından daha kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bilişsel öğrenme kuramları içinde yer alan ve öğrenme sürecinin doğasını irdeleyen Gestalt yaklaşımında ifade edildiği gibi; öğrenme, bireyin karşılaştığı bir durumu algılaması ve yorumundaki bir değişimdir (Bilge, 2009). Bu doğrultuda müziksel öğrenme sürecinde de etkili öğrenme; algı ve bellek süreçlerinin işleyişine bağlı olarak müziksel uyarıcıları örgütlemeyi, yapılaştırmayı, yorumlamayı ve bütünleştirmeyi içerir. Müziğin temel fonksiyonlarından biri olarak kabul edilen ritim öğrenme-öğretme yaklaşımları incelendiğinde, literatürde ritim öğrenmeye dönük algı ve bellek destekleyici çeşitli yöntemlerden ve stratejilerden yararlanıldığı görülmektedir (Bebeau, 1982; Colles, 1932; Colley, 1984; Hoffman vd., 1996; Sarıkaya, 2013; Stetson, 1923). Bu yaklaşımlar çerçevesinde, ritim öğrenmeye yönelik yararlanan stratejiler (Ritim Öğrenme Stratejileri) araştırmacı tarafından; (1) *Hecesel ritim öğrenme stratejisi*, (2) *Kelimesel ritim öğrenme stratejisi* ve (3) *Karma ritim öğrenme stratejisi* olmak üzere üç alt başlık altında ele alınmıştır. Araştırmada, bileşik ölçülerde ritim kalıplarının öğrenilmesine yönelik araştırmacı tarafından kelimesel ritim öğrenme stratejisi bağlamında oluşturulan yöntemin müzik öğretmeni adaylarının ritim diktesi başarıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Ayrıca, çalışmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının araştırma kapsamında ele alınan stratejilerin kullanımıyla ilgili düşünceleri araştırma kapsamında incelenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutu çerçevesinde belirlenen hipotezlere yanıt bulmak için araştırmacı tarafından deney grubuna kelimesel ritim öğrenme stratejisinin kullanılmasına, kontrol grubuna ise hecesel ritim öğrenme stratejisinin kullanılmasına yönelik bir öğretim uygulanmıştır. Araştırmanın hipotezleri çerçevesinde elde edilen sonuçlarda deney ve kontrol gruplarının ritim diktesi toplam puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda bu artışın deney grubunun lehine olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, kelimesel ritim öğrenme stratejisinin bileşik ritim kalıplarını dikte etmedeki etkililiği ortaya konmuştur.

Araştırmanın birinci hipotezi çerçevesinde deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde denk oldukları belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci hipotezi çerçevesinde, deney grubunun ritim diktesi öntest-sontest puanlarından elde edilen sonuçlara göre ise, üçerli birim bağlamındaki ritim kalıplarının doğru olarak dikte edilmesi ve algılanmasında kelimesel ritim öğrenme stratejisinin kullanılmasının etkili olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın üçüncü hipotezi çerçevesinde kontrol grubunun ritim diktesi testi birinci alt boyut, üçüncü alt boyut ve test toplam öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer taraftan, ikinci alt boyut puanlarına göre ise anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$). Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, üçerli birim bağlamındaki ritim kalıplarının doğru olarak dikte edilmesinde heceleme sisteminin kolay ve orta düzeydeki ritim kalıplarının algılanmasında ve dikte edilmesinde etkili olmakla birlikte, nokta ve senkop içeren ritim kalıplarının algılanmasında ve dikte edilmesinde yeterince etkili olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü hipotezi çerçevesinde grupların ritim diktesi testi sontest puanlarına göre, gruplar arasında ikinci ve üçüncü alt boyutlarda ve test toplamında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.05$). Bununla birlikte, birinci alt boyut toplam puanlarına göre deney grubunun ortalamasının kontrol grubuna göre daha yüksek olmasına rağmen, istatistiksel olarak birinci alt boyut kapsamında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$). Bunun nedeninin, birinci alt boyut çerçevesinde yer verilen ritim kalıplarının diğer alt boyutlardaki ritim kalıplarına göre daha yalın ve kolay olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Sonuç olarak bu bulgu, kelimesel ritim öğrenme stratejisinin üçerli birimler bağlamında ele alınan ritim kalıplarının algılanması ve dikte edilmesinde daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Çocuklarda ritimleri tanıtmada başarılı olduğu kanıtlanmış, ritimleri içsel olarak duymasını geliştiren ve onların ritimleri okumasını ve yazmasını sağlayan çeşitli bellek destekleyici sistemler vardır. Bunlar Orff-Shulwerk'in konuşma ritimlerine ve Kodaly ile Gordon'un heceleme sistemine benzer "word-chant" sistemlerini içerir (Campbell ve Scott Kassner, 1995). İlgili literatür incelendiğinde deneysel olarak gerçekleştirilmiş çalışmalar kapsamında Colley (1984), ritmik okuma yazmayı

geliştirmek için devlet okullarında öğrenim gören 2. ve 3. sınıf öğrencileriyle (N=160) gerçekleştirdiği araştırmasında farklı ritim öğrenme stratejilerini karşılaştırmış; üç farklı heceleme sisteminin (Gordon, Kodaly ve Word) öğrencilerin ritmik notasyon okuma becerilerinin geliştirilmesindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmada ikilik, dördlük, sekizlik, ve onaltılık notaların yer aldığı 12 ritmik kalıp kullanılmıştır. Bu kalıplar random kombinasyonlarıyla 4/4 ya da 6/8'lik ölçüler dâhilinde kullanılmıştır. Denekler, bu kalıpların farkına varma, yazma ve el çırpma açısından test edilmiştir. Sonuçlar göstermiştir ki, deneklerin farkına varma becerilerini "Word" yöntemi daha fazla geliştirmiştir. Dahası, "Word" yöntemi çocukların performans ve dikte yazma becerilerini, tek heceli kullanılan iki sistemden (Gordon, Kodaly) daha büyük ölçüde geliştirmiştir. Farklı yaş grupları üzerinde ve temel müzik eğitimi düzeyinde uygulanmış olmasıyla birlikte, ilgili araştırmadan elde edilen sonuç bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Literatürde farklı yöntemlerin karşılaştırıldığı ve farklı sonuçların elde edildiği başkaca deneysel çalışmalara da rastlanmaktadır. Bu kapsamda Fust (2006), ortaokul 6. sınıfta öğrenim gören 4 tahta üflemeli çalgı öğrencisi ile 2-2 olarak gruplayarak Takadimi yöntemini ve Amerikan geleneksel "1e&a" ritim öğrenme yöntemiyle karşılaştırmıştır. Sonuç olarak uygulanan iki yöntem arasında, öğrenci başarısı açısından anlamlı bir farklılık olmadığını ve öğrencilerin ritimleri sayarken ve çalarken benzer hataları yaptıklarını belirlemiştir. Bu sonucun nedeni olarak, karşılaştırması yapılan iki ritim öğrenme stratejisinin de hecelere dönük bir çağrışım yaklaşımında olması gösterilebilir. Başka bir çalışmada Palmer (1976) üç ilköğretim okulundaki dördüncü sınıf öğrencilerine, ritim okumaya yönelik ölçü vuruşlarını tanımlayacak şekilde sayıların kullanıldığı Gordon ve buna karşı Kodaly yaklaşımına dayalı bir öğretim programı uygulamış, araştırmasının sonucunda müzikal yetenek ve ritim okuma başarıları açısından Gordon yaklaşımının Kodaly yaklaşımına göre performans başarısının geliştirilmesinde daha etkili bir yöntem olduğunu saptamıştır. Lise öğrenim düzeyinde ise Bader (2014), 2 koro üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, koro deşifre becerilerinin ritim öğrenme stratejileri ile desteklendiğinde öğrenmenin bu stratejilerin kullanılmadığı öğretime göre daha anlamlı ve etkili olduğunu belirlemiştir. Elde edilen bu sonuç ritim öğrenme sürecinde strateji kullanımının başarıyı olumlu yönde etkilediğini destekler niteliktedir.

Bu araştırmanın nitel boyutu çerçevesinde elde edilen sonuçlara göre; kontrol grubunun önteste ritim diktesini yazarken genel görüşleri, herhangi özel bir yol izlemedikleri şeklindedir. Bununla birlikte, 3 öğrencinin (K6, K9 ve K10) kelimesel ritim öğrenme stratejisini kullanmaya çalıştıkları; sonteste ise öğrencilerin öğretimi gerçekleştirilen hecesel ritim öğrenme stratejisini kullanarak testi dikte ettikleri belirlenmiştir. Sonuç olarak, grubun bir kısmının puanlarında artış olmasına rağmen, genel olarak değerlendirildiğinde hecesel ritim öğrenme stratejisinin ritim kalıplarını algılama konusunda öğrenciler açısından yeteri düzeyde etkili olmadığı söylenebilir. Araştırma kapsamında deney grubunun da önteste ritim diktesini yazarken genel olarak kullandıkları özel bir ritim öğrenme stratejisinin olmadığı söylenebilir. Buna ek olarak, 1 öğrencinin (D2) ise kelimesel ritim öğrenme stratejisini kullanmaya çalıştığı; sonteste ise öğrencilerin tamamının öğretimi gerçekleştirilen kelimesel ritim öğrenme stratejisini kullanarak testi dikte ettikleri belirlenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin tamamı kelimesel ritim öğrenme stratejisinin kullanımının ritim diktesini yazarken ritim kalıplarını algılamalarına yönelik çok etkili olduğunu ve algılamalarını çok daha kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Bu sonuçlara dayanarak, "öntest ve sontest arasındaki puan farklılıkları dikkate alındığında", kelimesel ritim öğrenme stratejisinin kullanımının gruptaki tüm öğrencilerin puanlarında fark yaratacak düzeyde bir artışı sağladığı söylenebilir.

Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sonteste kullanılan ritim diktesi testinin zorluğu hakkındaki görüş ve düşüncelerine ilişkin elde edilen sonuçlarda; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin önteste ve sonteste ritim diktesi testinin 1. diktesinin "kolay", 2. diktesinin "zor" ve 3. diktesinin ise "orta" düzeyde zorluk taşıdığı görüşünde oldukları belirlenmiştir. Kontrol grubunun sontestin zorluk düzeyine ilişkin görüşlerinde ise, önteste göre daha kolay olmakla birlikte yine de sontesti dikte etmede zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuca göre, öntestin ve sontestin aynı ritim diktesi testini içermesine rağmen öğrencilerin zorluk algılarında etkili bir değişim yaratmadığı

söylenir. Kontrol grubundaki zorluk algısının bir nedeninin, hecesel ritim öğrenme stratejisi kapsamında kullanılan ritim kalıplarında yer alan alt bölünmelerdeki hecelerin çağrışımına ihtiyaç duyulması olduğu söylenebilir. Örneğin, üçerli bir birimde noktalı sekizlik, onaltılık ve sekizlik notadan oluşan ritim kalıbı için “ta fe ti” heceleri kullanılırken “ta” ile “fe” heceleri arasında “fa-te” hecelerinin de çağrışımına dâhil edilmesi gibi. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ise ritim diktesi testinin zorluğu hakkındaki görüşlerinin kontrol grubu öğrencileriyle paralel olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine göre sountest zorluk düzeyini daha kolay bulduklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, kelimesel ritim öğrenme stratejisinin kullanımının deney grubundaki öğrencilerin ritim diktesi testinin zorluğu hakkındaki düşünceleri açısından daha kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, kelimesel ritim öğrenme stratejisinin deney grubunda yer alan öğrencilerin tamamı tarafından benimsendiği, ritim kalıplarının algılanmasında daha etkili olduğu ve testi dikte etmelerini kolaylaştırdığı göz önüne alındığında; kelimesel ritim öğrenme stratejisi bileşik ölçülerde üçerli birim bağlamında kullanılabilir ritim kalıplarının hatırlanmasında (geri getirilmesinde) ve algılanmasında çok etkili ve yararlanılabilir bir stratejidir.

Kaynakça

- Aydoğan, S. (2007). *Oynayarak eğlenerek müzik dilini öğreniyoruz*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Bader, K. A. (2014). *The effects of the takadimi rhythm method and folk songs on the sight-reading abilities of two high school choirs* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Faculty of the Department of Music Silver Lake College Manitowoc.
- Bebeau, M. J. (1982). Effects of traditional and simplified methods of rhythm-reading instruction. *Journal of Research in Music Education*, 30(2), 107-119.
- Bilge, F. (2009). Gestalt ve insanlı yaklaşımında öğrenme. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 244-274). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, P. S. ve Scott Kassner, C. (1995). Rhythm and the child. *Music in Childhood* içinde (s. 73-105). Schirmer Books, USA.
- Colles, M. (1932). The teaching of rhythm. *The Musical Times*, 73(1074), 719-720.
- Colley, B. D. (1984). *A comparison of syllabic methods for improving rhythmic literacy* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Faculty of Graduate Studies and Research of McGill University, Montreal.
- Curwen, J. (1892). The standart course of lessons and exercises in the tonic sol-fa method of teaching music (10. bs.). London: J. Curwen & Sons Ltd. <http://ia802609.us.archive.org/8/items/10thstandardco00curwuoft/10thstandardco00curwuoft.pdf> adresinden erişildi.
- Dalby, B. (2005). Toward an effective pedagogy for teaching rhythm: Gordon and beyond. *Music Educators Journal*, September, 92(1), 54-60.
- Ester, D. (2005). *Ball state university music education and takadimi*. <http://www.michaeljthom.com/eportfolio/mused355/takadimioverview.pdf> adresinden erişildi.
- Ester, D. P., Scheib, J. W. ve Inks, K. J. (2006). Takadimi: A rhythm system for all ages. *Music Educators Journal*, 93(2), 60-65.
- Fust, T. R. (2006). *Syllable systems: four students' experiences in learning rhythm* (Yüksek lisans tezi). School of Music University of Louisville, Kentucky.
- Gordon, E. E. (2009). *Rhythm: Contrasting the implications of audiation and notation* (2. bs.). Chicago: GIA Publications.
- Hoffman, R., Pelto, W. ve White, J. W. (1996). Takadimi: A beat-oriented system of rhythm pedagogy. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 10, 7-30.
- Palmer, M. (1976). Relative effectiveness of two approaches to rhythm reading for fourth-grade students. *Journal of Research in Music Education*, 24(3), 110-118.
- Sarıkaya, R. (2013). *Lisans düzeyinde mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda ritim öğretim yöntemlerinin kullanılma durumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Say, A. (1992). Ritim. *Müzik ansiklopedisi* içinde (Cilt 4, s. 1090). Ankara: Başkent Yayınevi.
- Say, A. (2010). Ritim. *Müzik ansiklopedisi* içinde (Cilt. 3, s. 158). Ankara: Sözkese Matbaası.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (12. bs.). Ankara: Yorum Matbaası.
- Stetson, R. H. (1923). The teaching of rhythm. *The Musical Quarterly*, 9(2), 181-190.
- TDK. (2017). Ritim. *Büyük Türkçe sözlük*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5968db1f5e7ef2.41918832 adresinden erişildi.
- Özgür, Ü. ve Aydoğan, S. (2015). *Müziksel işitme okuma eğitimi ve kuram* (7. bs.). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Yokuş, H. ve Yokuş, T. (2010). *Müzik ve çalgı öğrenimi için strateji rehberi I: Öğrenme stratejileri*. Ankara: Pegem Akademi.

Ek 1

Türk müzik eğitiminde kullanılan kafiye yöntemi	Van	İz - mir	Bur - sa	Si - vas
Yöntemin üçerli birime uyarlaması	Van - lım	İz - mir - lım	Bur - sa - lım	Si - vas - lım
	Van lı - mı?	İz - mir li - mi?	Bur - sa lı - mı?	Si - vas lı - mı?
	Van - da	İz - mir - de	Bur - sam - da	Si - vas - ta
	Van	İz - mir	Bur - sam	Si - vas

<i>Devamı.</i>	An - ka - ra	Ka - ra - man	Ge - li - bo - lu	Sa - kar - ya
<i>Devamı.</i>	An - ka - ra - lım	Ka - ra - man - lım	Ge - li - bo - lu - lum	Sa - kar - ya - lım
	An - ka - ra lı - mı?	Ka - ra - man lı - mı?	Ge - li - bo - lu lu - mu?	Sa - kar - ya lı - mı?
	An - ka - ram - da	Ka - ra - man - da	Ge - li - bo - lum - da	Sa - kar - yam - da
	An - ka - ram	Ka - ra - man	Ge - li - bo - lum	Sa - kar - yam