

ISSN: 2146-9466

IJTASE



International Journal of New Trends in
Arts, Sports & Science Education

Volume 13 Issue 2



INTERNATIONAL JOURNAL OF NEW TRENDS IN ARTS, SPORTS & SCIENCE EDUCATION

APRIL 2024

Volume 12 - Issue 2

Editor in Chief

Prof.Dr. Cenk KEŞAN

Prof.Dr. Erdal ASLAN

Editors

Prof.Dr. Bedri KARAYAĞMURLAR

Prof.Dr. Oğuz SERİN

Prof.Dr. Rana VAROL

PhD. Arzu GÜNGÖR LEUSHUIS

Associate Editors

Prof.Dr. Fahriye ATINAY

Prof.Dr. Zehra ALTINAY

Ms Umut TEKGÜÇ

Message from the Editor

I am very pleased to publish second issue in 2023. As an editor of International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), this issue is the success of the reviewers, editorial board and the researchers. In this respect, I would like to thank to all reviewers, researchers and the editorial board. The articles should be original, unpublished, and not in consideration for publication elsewhere at the time of submission to International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), For any suggestions and comments on IJTASE, please do not hesitate to send mail.

Prof.Dr. Cenk KEŞAN
Editor in Chief

Copyright © 2023 International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education

All articles published in International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE) are licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

IJTASE allows readers to read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of its articles and allow readers to use them for any other lawful purpose.

IJTASE does not charge authors an article processing fee (APF).

Published in TURKEY

Contact Address:

Prof.Dr. Cenk KEŞAN / Prof.Dr. Erdal ASLAN

IJTASE Editor in Chief, İzmir-Turkey

Editorial Team

Editor in Chief

PhD. Cenk Keşan, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Erdal Aslan, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Editors

PhD. Arzu Güngör Leushuis, (Florida State University, United States)

PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Oğuz Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)

Associate Editors

PhD. Fahriye Atınay, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Zehra Altınay, (Near East University, North Cyprus)

Ms Umut Tekgüç, (Bahçeşehir Cyprus University, North Cyprus)

Linguistic Editors

PhD. İzzettin Kök, (Girne American University, North Cyprus)

PhD. Mehmet Ali Yavuz, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Nazife Aydınoglu, (Girne American University, North Cyprus)

PhD. Uğur Altunay, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Measurement and Evaluation

PhD. Emre Çetin, (Cyprus Social Sciences University, North Cyprus)

PhD. Gökhan İskifoğlu, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Gürol Zırlıoğlu, (Yüzüncü Yıl University, Turkey)

PhD. Selahattin Gelbal, (Hacettepe University, Turkey)

Fine Arts Education

PhD. Ayfer Kocabaş, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Azize Özgüven, (Yeni Yüzyıl University, Turkey)

PhD. Benan Çokokumuş, (Ondokuz Mayıs University, Turkey)

PhD. Esra Gül, (Anadolu University, Turkey)

PhD. Süreyya Çakır, (Okan University, Turkey)

PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Music Education

PhD. Burak Basmacıoğlu, (Anadolu University, Turkey)

PhD. Cansevil Tebiş, (Balıkesir University, Turkey)

PhD. Gulsen G. Erdal, (Kocaeli University, Turkey)

PhD. Hale Basmacıoğlu, (Anadolu University, Turkey)

PhD. H. Hakan Okay, (Balıkesir University, Turkey)

PhD. Nezihe Şentürk, (Gazi University, Turkey)

PhD. Şirin Akbulut Demirci, (Uludağ University, Turkey)

PhD. Sezen Özeke, (Uludag University, Turkey)

Science Education

PhD. Bařtürk Kaya, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Çiğdem Şenyiğit, (Van Yüzüncü Yıl University, Turkey), Turkey
PhD. Gizem Saygılı, (Süleyman Demirel University, Turkey)
PhD. Hakan Kurt, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Meryem Nur Aydede, (Niğde University, Turkey)
PhD. Nilgün Seçken, (Hacettepe University, Turkey)
PhD. Nilgün Yenice, (Adnan Menderes University, Turkey), Turkey
PhD. Oğuz Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Salih Çepni, (Uludağ University, Turkey)
PhD. Şule Aycan, (Muğla University, Turkey)
PhD. Teoman Kesercioğlu, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Uğur Serin, (Necip Fazıl Kısakürek Primary School, Buca, Turkey)

Sports Science

PhD. Alper Aşçı, (Haliç University, Turkey)
PhD. Aysel Pehlivan, (Haliç University, Turkey)
PhD. Ayşe Kin İşler, (Hacettepe University, Turkey)
PhD. Caner Açıkada, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Cengiz Akalan, (Ankara University, Turkey)
PhD. Cevdet Tınazcı, (Near East University, North Cyprus)
PhD. Emin Ergen, (Haliç University, Turkey)
PhD. Ercan Haslofça, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Fehime Haslofça, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Görkem Aybars Balcı, (Ege University, Turkey)
PhD. Hayri Ertan, (Eskişehir University, Turkey)
PhD. İlhan Odabaş, (Haliç University, Turkey)
PhD. Metin Dalip, (State University of Tetova, Macedonia)
PhD. Salih Pınar, (Fenerbahçe University, Turkey)
PhD. Sinem Hazır Aytar, (Başkent University, Turkey)
PhD. Tahir Hazır, (Hacettepe University, Turkey)
PhD. Tolga Şiniforoğlu, (Kütahya Dumlupınar University, Turkey)
PhD. Tuba Melekoğlu, (Akdeniz University, Turkey)
PhD. Yunus Arslan, (Pamukkale University, Turkey)

Table of Contents

Research Articles

IJTASE- Volume 13 - Issue 2 - 2024

CARL PHILIPP EMANUEL BACH: FLÜT VE KLAVSEN İÇİN RE MAJÖR
SONATININ WQ. 83, H. 505 FORM ANALİZİ

Özlem KOÇYİĞİT

115-131

EXPLORING THE SYNERGY OF MUSIC AND READING
INTERVENTIONS FOR CHILDREN WITH READING DISABILITIES

Gül KAHVECİ

132-142

SUPPORTING NEURODIVERSE STUDENTS IN THE EFL CLASSROOM:
THE INTEGRATION OF MUSIC INTO THE PRACTICES FOR
EDUCATING STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

Gül KAHVECİ, Naziyet MERCAN BOZOK, Fatma ÖZÜORÇUN

143-152

OKUL ÖNCESİ VE İLKOKUL ÇAĞINDAKİ ÇOCUKLARIN PİYANO
EĞİTİMİNDE BİLİNÇLİ FARKINDALIK UYGULAMALARININ OLUMLU
ETKİLERİ

Çağdaş ALAPINAR GENÇAY

153-159

ISSN: 2146-9466

CARL PHILIPP EMANUEL BACH: FLÜT VE KLAVSEN İÇİN RE MAJÖR SONATININ WQ. 83, H. 505 FORM ANALİZİ

CARL PHILIPP EMANUEL BACH: THE FORM ANALYSIS OF SONATA IN D MAJOR WQ. 83, H. 505 FOR FLUTE AND HARPSICHORD

Özlem KOÇYİĞİT

Doç., Anadolu Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, Eskişehir, Türkiye

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9169-1665>

okocyigit@anadolu.edu.tr

Received: February 21, 2024

Accepted: April 17, 2024

Published: April 30, 2024

Suggested Citation:

Koçyigit, Ö. (2024). Carl Philipp Emanuel Bach: Flüt ve klavsen için re majör sonatının wq. 83, h. 505 form analizi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 13(2), 115-131.



Copyright © 2024 by author(s). This is an open access article under the [CC BY 4.0 license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Öz

Bu çalışmada Barok dönemden Klasik döneme geçişin önemli bestecilerinden Alman Carl Philipp Emanuel (C. P. E.) Bach, hayatı, müzik stili, yaptığı yenilikler ve flüt repertuarının önemli eserlerinden biri olan flüt ve klavsen için Re majör Sonatının form analizi yapılarak ele alınmıştır. Yaşadığı dönemde babası Johann Sebastian Bach'tan daha ünlü olan C. P. E. Bach sonat formuna getirdiği yenilikler, müzikal stilindeki özellikler, yazdığı denemesi 'Klavye Enstrümanlarını Çalmanın Gerçek Sanatı Üzerine Bir Deneme' ve bestelerinin kalitesi ile müzik tarihinin önemli kişilerinden biri olmuştur. Bu araştırma ile günümüzde belki de babasının gölgesinde kalmış C. P. E. Bach'ı daha yakından tanıtmak istenmektedir. Bestecinin flüt repertuarındaki önemi ve yeri vurgulanmaktadır. Ayrıca flüt ve klavsen (piyano) için bestelediği Re Majör Sonatı incelenerek elde edile bilgilerle bu eseri icra etmek isteyen müzisyenlere ve müzik severlere bir kaynak ve teşvik sağlaması amaçlanmaktadır.

Anahtar Terimler: C. P. E. Bach, Flüt, Sonat, Form Analizi, empfindsamer stil.

Abstract

In this study, German Carl Philipp Emanuel (C. P. E.) Bach, one of the important composers of the transition from the Baroque period to the Classical period, is examined in terms of his life, his musical style, his innovations, and the form analysis of his Sonata in D major for flute and harpsichord which is one of the important works of the flute repertoire. C. P. E. Bach, who was more famous than his father Johann Sebastian Bach during his lifetime, has become one of the most important figures in music history with the innovations he brought to the sonata form, the properties of his musical style, his 'An Essay on the True Art of Playing Keyboard Instruments' and the quality of his compositions. With this research, it is intended to introduce C. P. E. Bach, who is perhaps overshadowed by his father today, more closely. The importance and place of the composer in the flute repertoire is emphasized. In addition, it is aimed to provide a resource and encouragement to music lovers and musicians who want to perform this work with the information obtained by analyzing the D Major Sonata he composed for flute and harpsichord (piano).

Keywords: C. P. E. Bach, Flute, Sonata, The Form Analysis, The empfindsamer style.

GİRİŞ

Carl Philipp Emanuel (C. P. E.) Bach (1714-1788), 18. yüzyılın en önemli Alman bestecilerinden biri olarak kabul edilir. Yaşadığı dönemde babası Johann Sebastian Bach'tan daha ünlü olmuş olan C. P. E. Bach, müzik stilinde yaptığı yenilikler ile müzik tarihinde önemli bir figür olarak yer almıştır. C.P.E. Bach'ın eserleri, Barok dönemden Aydınlanma dönemine geçişi temsil eder. Müziğinde duygusal ifadeye ve kişisel ifade özgürlüğüne verdiği önem, onu kendi döneminin önde gelen bestecilerinden biri yapmıştır. C. P. E. Bach, müzikal yenilikçiliği ve duygusal derinliği ile büyük bir saygı ve hayranlık kazanmıştır. Flüt için bestelediği eserler flüt eğitim programlarında, yarışma programlarında ve icracıların konser programlarında önemli bir yere sahiptir. Özellikle Re minör flüt konçertosu, La minör solo flüt sonatı, Hamburger sonatı ve flüt ve klavsen sonatları ilk akla gelen flüt repertuarı eserleridir. Bestecinin yaşadığı dönemde flütün çok sevilen, ilgi gören bir çalgı olması ve flütçü ve besteci kimliği ile de tanınan Prusya Kralı II. Frederick'in sarayında müzisyen olması nedeniyle flüt repertuarına büyük katkı sağlamıştır.

Klasik öncesi dönem müzisyeni olan C. P. E. Bach, besteci, klavsenci ve yazdığı denemesiyle teorisyen kimliği ile müzik tarihinde klasik dönemin kurucularından biri olarak önemli bir yer edinmiştir. Bu çalışmada C. P. E. Bach'ın hayatı, müzik stili ve Wq. 83, H. 505 Re Majör flüt ve klavsen sonatı incelenecektir.



Resim 1. Carl Philipp Emanuel Bach (URL 4)

C. P. E. BACH'ın HAYATI

Carl Philipp Emanuel Bach 8. Mart 1714'te Almanya'nın Weimar şehrinde Johann Sebastian Bach'ın (1685-1750) ilk eşi olan Maria Barbara'nın hayatta kalan ilk oğlu olarak doğdu. 1714'teki vaftiz töreninde, vaftiz babalarından biri de Georg Philipp Telemann'dı (1681-1767). C. P. E. Bach, 1717 yılında ailesiyle birlikte babasının kator olarak atandığı Göthen'e ve daha sonra annesinin ölümünün ardından 1723 yılında da Leipzig'e taşındı. Besteci müzik eğitimi babasından aldı. 1731'de hukuk eğitimi almak için Leipzig üniversitesine başladı ve 1734'de Frankfurt üniversitesine geçiş yaparak 1731 yılında eğitimini tamamladı. Bu arada birçok müzik etkinliklerinde yer aldı. Muhtemelen ilk bestelerini 1730'lu yıllarda besteledi. 1738 yılında Prusya veliahtı Friedrich (1712-1786), Ruppın'deki orkestraya C. P. E Bach'ı klavsenci olarak atadı. Frederick 1740'ta tahta çıktıktan sonra, ertesi yıl Bach, kraliyet orkestrasında konser klavsencisi olarak göreve başladı (Sadie, 2002).

Prusya sarayındaki yirmi sekiz yıllık hizmetinde C. P. E. Bach, Avrupa'nın en ünlü klavye bestecilerinden biri oldu. Altı Klavye Sonatı (1760-68) ve Kenner und Liebhaber ("uzmanlar ve amatörler için") için altı sonat, fantazi ve rondolar da dahil olmak üzere klavsen için 100'den fazla sonat ve solo eser yazdı; 1773-86). C. P. E. Bach'ın bir Magnificat (1749), üç ciltlik şarkı (Profesör Gellert'in Kutsal Şiirleri ve Melodili Şarkılar), bir dizi senfoni (bu dönemde "Berlinli Bach" olarak tanındı) besteledi. 1753'te C. P. E. Bach, altı sonat halinde düzenlenmiş örnekler ve on sekiz alıştırma içeren "Klavye Enstrümanlarını Çalmanın Gerçek Sanatı Üzerine Bir Deneme"yi yayınladı; bu, kendi zamanında klavyeli enstrümanlar ve sürekli bas için ana ders kitabı haline geldi. Bu eser, Johann

Joachim Quantz'ın (1697-1773) yazdığı “Flüt Çalmayı Öğrenme Üzerine Bir Deneme” ve Leopold Mozart'ın (1719-1787) “Temel Keman Öğretimi Üzerine Bir Deneme” ile birlikte, onsekizinci yüzyılda müzik düşüncesi ve icrasına ilişkin en önemli orijinal belgelerden biridir. C. P. E. Bach, Prusya Kralı'nın hizmeti süresinde Prusya Prensesi Anna Amalia (1723-1787) ve öğretmeni Johann Philipp Kirmberger'in (1721-1783) müzik çevreleriyle tanıştı. Ayrıca Berlin'deki edebiyat sohbetlerine katıldı ve burada Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781), Karl Wilhelm Ramler (1725-1798) ve Johann Wilhelm Ludwig Gleim (1719-1803) gibi ünlülerle tanıştı. 1744'te Bach, Berlinli bir tüccarın kızı olan Johanna Maria Dannemann ile evlendi ve üç çocukları oldu: Anna Carolina Philippina Bach adında bir kız (1747-1804) ve iki oğlu: Hamburg'da avukat olan Johann August Bach (1745-1789) ve Johann Sebastian (1748-1778), ki daha sonra Johann Samuel olarak ün kazanan bir ressam olmuştur (URL-1).

Büyük Frederic'in himayesinde Berlin, Almanya'nın önemli bir müzik merkezi haline geldi. 1740-1786 yılları arasında 14 büyük müzisyenin yer aldığı saray orkestrasında Carl Heinrich Graun (1704-1759), C. P. E. Bach, J. J. Quantz, Franz Benda (1709-1786), Carl Friedrich Christian Fasch (1736–1800), Friedrich Reichardt (1752-1814), Johann Friedrich Agricola (1720-1774), Friedrich Wilhelm Marpurg (1718-1795), Johann Philipp Kirmberger (1721-1783) gibi önemli müzisyenler yer almaktaydı (Toff, 1985).

Bu yıllarda, Kral II. Friedrich her akşam saat 19.00'da konser ritüeli olur, kral kendi bestelediği eserleri ve Quantz'ın eserlerini C. P. E. Bach'ın eşliğinde çalardı. Fakat yedi yıl savaşları sonrası kralın müziğe olan ilgisi azalmaya başladı ve besteci 1767 yılında Hamburg'a yerleşti (Powell, 2002).



Resim 2. Carl Philipp Emanuel Bach ve II. Friedrich, (URL 4).

1767'de C. P. E. Bach'ın vaftiz babası besteci Telemann, 1767 yılında ki ölümüne kadar Hamburg'daki beş ana kilisenin müzik direktörlüğünü yaptı ve Johanneum'da kantor olarak görev yaptı. O zamanlar bu görev Almanya'daki en prestijli müzikal pozisyonlardan biri olarak kabul ediliyordu. C. P. E. Bach boş pozisyona başvurarak kabul edildi ve 1768'den itibaren, Michel de dahil olmak üzere beş ana kilisedeki kilise müziğinden sorumlu oldu. Johanneum'da öğrencilerin müzik eğitiminden, aynı zamanda kutlamalarda festival müziğinden de sorumluydu. Bach yeni görevini büyük bir özenle yerine

getirerek şehir sınırlarının ötesinde de saygı kazandı. İlk gösterimi 18 Mart 1778'de Hamburg'da yapılan "Çöldeki İsraililer" daha sonra "İsa'nın Dirilişi ve Göğe Yükselişi" oratoryoları besteledi (URL-2).

C. P. E. Bach 14 Aralık 1788'de Hamburg'da öldü. Aziz Michael Kilisesi'nin mahzenindeki mezarı bugün hala halka açıktır.

C. P. E. BACH'IN MÜZİK STİLİ

C. P. E. Bach'ın eserlerini yorumlarken, incelerken ve dinlerken onun öncülerinden biri olduğu empfindsamer (duyarlılık) stilin özellikleri, karakteri ve inceliklerini bilmek önemlidir. Klasik döneme geçerken Barok müziğin ihtişamı, katı kuralları değişmeye başlamıştır. İtalya'da ve Fransa'da ortaya çıkan galant (incelikli) stil, Kuzey Almanya'da empfindsamer stil olarak karşımıza çıkar.

Empfindsamer stil "Duyarlılık stili" 17. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren 18. yüzyılın ortasına kadar geçen dönem müzik tarihinde Barok Dönem olarak adlandırılmaktadır. Karşıtlığın ve müzikal ifadenin ön planda olduğu gösterişli, görkemli, duygusal, derin ve düşünceli ifadeler taşıyan, değişen gürlüklerle müziğe ifade kazandıran Barok Dönem müziği Monteverdi'den başlayıp J. S. Bach'a ulaşan geniş bir dönemi kapsamaktadır. İtalya, Fransa, Almanya, İspanya ve İngiltere'de her ülkenin kendine özgü farklılıklarıyla gelişen Barok Dönem, tüm Avrupa'ya yayılarak müziğin yanı sıra mimari, heykel, resim, edebiyat ve felsefe gibi sanat dallarında da etkisini göstermiştir. Barok Dönem, Rönesans'tan etkilenerek gelişmiş ve Klasik Dönem'e geçişte bir köprü olmuştur. Bu geçişte Rokoko, Galant Stil, Empfindsamer Stil, Fırtına ve Gerilim ve Mannheim Okulu gibi akımlar yer almaktadır (Aydoğmuş ve Öner, 2023).

Empfindsamer stil, Almanya'da 18'inci yüzyıl ortalarında, erken klasik döneme girildiği yıllarda geliştirilen müzikal stildir. Yalın armonik ifadeye ve nüanslara verilen önem, bu yaklaşımın belirgin özelliklerindendir. C. P. E. Bach'ın öncülerinden biri olduğu bu stilde asıl amaç, barok dönemin kalıpcı ve süslemeci anlayışına karşı, daha özgür, yalın ve duygusal anlatımı öne çıkartmaktır (Say, 2010).

Empfindsamer stil ifade ve duygusallık içinde nüansların uygun değişimi ile devamlılık taşıyarak kısa noktalı figürler, üçlemeler, 5'li ve 13'lü asimetrik notaların akışı müziğe değişkenlik ve coşku katar. Amaç gerçek ve doğal duyguların aktarılmasıdır. Kişisel dışavurumun arzu edilen yansıması "melankolinin kibar gözyaşları" şeklinde ifade edilir. C. P. E. Bach yazdığı 'Klavye Enstrümanlarını Çalmanın Gerçek Sanatı' denemesinde müzisyenin en önemli amacının kalbe dokunması ve duyguları harekete geçirmesidir ifadesini kullanmış ve bunu yapmak için icracının ruhuyla çalışması gerekliliğini vurgulamıştır. Ayrıca barok dönem stilineki fazlaca yapılan süslemeler azalmıştır. Dönemin müzik eleştirmeni F. W. Marpurg'un bu konu hakkındaki düşünceleri şöyledir: "Quantz'ın, C. P. E. Bach'ın, Graun'un ve diğerlerinin eserleri, süslemelerin bir araya toplanması olarak asla tanımlanamaz. Bunlar güzel söz söyleme sanatına sahip, etkileyici daha az karmaşık ve kalbe doğrudan işleyen kalitededirler"

Strum und drung (fırtına ve gerilim) stili ile paralellik gösteren empfindsamer stil sezgi ve duyguyu her şeyin temeli olarak görür. Almanların bu duyarlı biçimi Fransızların yapay süslemelerle işlenmiş rokokosuna bir baş kaldırılır. Almanlar'da her müzik cümlesinin yoğun hislerle ağıtlaşması gözlemlenir. Tempolar, ses dinamiği, armoni, modülasyon, kromatizm ve temalar zıtlıklardan yararlanan bir stildedir. Süslü değil sadedir. Bu stil 19. Yüzyıl Romantik akımının da temelini oluşturur (Koçyiğit, 2010).

C. P. E. BACH'IN ESERLERİNDEKİ DÖNEMSEL ÖZELLİKLER

C. P. E. Bach'ın müzik tarihindeki yeri kuşkusuz önemlidir. Birçok besteciye yaptığı yeniliklerle etkilemiş onlara yol gösterici olmuş ve yeni stilin oluşumunda teşvik etmiştir.

Sonat formunu uygulayarak sonucunda büyük senfonik besteler için temel kuralı oluşturan C. P. E. Bach Mannheim'li Stamitz'in yeni orkestra dilini bulması, Viyanalı bestecilerin katı form kurallarına folklorik öğeler eklemesi, iki bölümlü Fransız üvertür stili ve tek bölümlü İtalyan opera üvertürü olan sinfonianın gelişip Haydn'da çiçek açacak olan senfoni stilin oluşmasını sağlayan müzisyenlerin başında gelir. Emanuel Bach babasının katı kontrpuan kurallarından daha esnek, duygulu ve melodik unsurlara yönelmesi ile Haydn ve Mozart ı etkilemiştir (Aktüze, 2004).

Klasik sonat-allegro formunun evriminde, özellikle bestecinin senfonileri, konçertoları ve klavyeli sonatları rol oynamıştır. Ayrıca Klavye Enstrümanları üzerindeki Deneme 'sinin iki nesil boyunca büyük etkisi olmuş, Haydn, bu denemeye “okulların okulu” adını vermiştir. Beethoven, genç Karl Czerny'ye ders verirken şöyle yazmıştı: "Emanuel Bach'ın incelemesini mutlaka edinin." Gerçekten de bu kitap 18. yüzyıl müziğinin tarzını ve yorumunu anlamak için temel kaynak kitaplardan biridir. Kapsamlı bas, süslemeler ve parmak kullanımı konusunda ayrıntılı bilgi içerir ve 18. yüzyıl performansının diğer birçok inceliği için özgün bir rehberdir (URL-3).

Temaların bahsedildiği şekilde geliştirilip, sonra tekrar orijinal halleriyle kullanılması ilkesi Barok dönemde de geçerli olsa da bugün bilinen anlamda Sonat Allegrosu formuna bu ilkeleri yapı kurmak amacıyla, bilinçle oturmuş besteci olarak C. P. E. Bach kabul edilmiştir. Konçertolarında ritornello ilkesini sürdürürken, geleneksel hızlı-yavaş-hızlı kalıbını (İtalyan sonat geleneği) devam ettirmiştir; ancak kadanslara farklı anlamlar yüklemesiyle iki temalı biçimi, özellikle 1760'lardan sonra farklı bir gelişim çizgisine ulaştırmıştır. Melodi gelişiminden çok, tonal karşıtlıklara yer vererek, özellikle yapının orta bölümlerinde dramatik doruk noktaları oluşturmuştur. Bu özelliği, tonalite ve armonideki zıtlıklar ilkesini benimsemesi ile sonat allegrosu'nun gelişiminde önemli rol oynamıştır (Tuğrul, 2015).

C: P: E: Bach'ın müzik deyişi, erken klasik dönemin incelikli ama canlı havasına öznelliği, uçarılığa ulaşan duygusallığı katmıştır. Bestecilik tekniğinde bu deyiş, simetri, motif yinelenmesi ve dinamik kontrastlarla sunulmuştur (Say, 2010).

Haydn C. P. E. Bach için şöyle demiştir “Beni derinden inceleyenler, Emanuel'e büyük borçlarını olduğunu, onun stilini yakaladığını ve onu dikkatle etüt ettiğini anlayacaktır”. C. P. E. Bach üç bölümlü olan ve Allegrosunda iki kontrast tema bulunan klasik sonat formunun yaratıcısı olarak kabul edilir, eserleri cılız duygusallık yerine gerçek tutku ile canlanmıştır (Selanik, 1996).

Sonat formunu uygulayan ve böylece büyük senfonik eserler için temel kuralı ortaya koyan C. P. E. Bach, sonat formunu geliştirerek, bir nevi senfoni formunun da alt yapısının oluşmasına katkıda bulunmuştur. Bu altyapı, J. Haydn'ı oldukça etkilemiş ve bestecinin senfoni formunu olgunlaştırmasında en önemli etken olmuştur. Barok Dönem 'den Klasik Dönem'e geçiş sürecinde olan C. P. E. Bach, eserlerinde katı kontrpuan kurallarından sıyrılmış; öznel ve melodik unsurları kuvvetli bir yapı benimsemiştir. C. P. E. Bach'ın sonatlarının genel anlamda stil elementlerinin temelinde; serbest zaman ögesi, sürekli bas ögesi, kromatik bas ögesi, harmonic disruption ögesi, homophonic/chordal ögesi ve recitativ ögesi oluşturur (Pirgon, 2017).

C. P. E. Bach, müziğin temelinde öznel duyguların tasvir edildiği ifadeler olması gerektiğini savunmuştur. Bu nedenle sonatlarında biçimden çok, öz ön planda olmuştur. Flüt için çeşitli formlarda eserler besteleyen C. P.E. Bach, dokuz flüt sonatı, on trio sonatı ve solo flüt sonatı bestelemiştir. Oda müziği için yazdığı üç kuartet, iki divertimento, bir de flüt keman düeti bestelemiştir. Ayrıca üç adet de flüt konçertosu bestelemiştir. Carl Philipp Emanuel Bach, bestelemiş olduğu La minör solo flüt sonatını, Prusya Kralı Frederick'in saray orkestrasında çalıştığı dönemde, 1747 yılında Frederick için bestelemiştir (Elçim & Zafer, 2022).

Dönemin ünlü flütist ve yapımcısı Tromlitz'in çok perdeli flütü ile çalındığı bilinen ilk eser, C.P.E Bach'ın Sol Majör “Hamburger Sonat”ıdır. (H. 564, Wq. 133) C.E.P. Bach bu eseri, Tromlitz 1785 yılında, flütün tasarımını tamamladığını duyurduktan bir yıl sonra bestelemiştir. Eserdeki geniş aralıkların kullanımı, dinamikler ve ifade zenginliğine bakıldığında bu sonatın ancak Tromlitz'in flütü ile yorumlanabileceği açıkça görülmektedir (Dikiciğiller, 2014).

Bestecinin 1744 tarihli Re Majör konçertosu (W. 13) stil olarak Graun ve Quantz'ın eserlerine yakındır. 1747 yılında bestelediği ünlü Re minör konçertosu (W. 22), yoğunluk ve yenilikçi tarzıyla aynı dönemin birkaç klavye konçertosuna eşit dramatik bir eserdir.

Emanuel Bach döneminde babasından çok daha ünlüydü, Bach denildiğinde akla gelen isim C. P. E. Bach'tı. Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791), C. P. E. Bach için “O babamızdır biz de onun çocuklarıyız” demiştir. Doğaçlama, bestecinin öznel anlaşımları simgeler (Say, 2010).

FLÜT VE KLAVSEN (PIYANO) İÇİN RE MAJÖR SONAT WQ. 83, H. 505 FORM ANALİZİ

Bestecinin flüt sonatları iki periyoda bölünmüştür. Kralın himayesinde iken bestelediği Berlin dönemi ve Hamburg'a yerleştikten sonra bestelediği ikinci dönem olan Hamburg dönemi. 1. Dönem sonatları kontrpuantal detaylarıyla tipik barok stilde iken Hamburg dönemi daha duyarlı bir stilde karşımıza çıkar (Toff, 1996).

Wotquenne kataloğunda yer alan 83 numaralı Flüt ve Klavsen için Re Majör sonatı C. P. E. Bach Prusya kralı II. Frederick'in hizmetindeyken bestelemiştir. Ayrıca bu sonatın trio versiyonu (flüt, keman ve klavsen Wq. 151) da bulunmaktadır.

1. Bölüm Allegro Un Poco



Şekil 1. 1. Bölüm, Allegro

"Allegro un poco" İtalyanca kökenli bir ifadedir ve "biraz hızlı" ya da "biraz hareketli" anlamına gelir. "Allegro", İtalyanca'da "hızlı" veya "canlı" anlamına gelirken, "un poco" ise "biraz" anlamına gelir. Dolayısıyla, "Allegro un poco" ifadesi, tempo açısından hızlı olmasını istediğiniz bir müzik parçasının biraz daha hızlı çalınmasını ifade eder. Bu ifade, müzikal ifadelerin belirli bir derecede esnek olabileceğini ve bestecinin çalıcılara belirli bir esneklik ve yorum özgürlüğü tanıdığını gösterir.

Bu bölüm füg formu ile bestelenmiştir. Bölüm zarif, incelikli bir yapıya sahiptir.

Füg Formu: Tarihçe ve Biçim

Füg, klasik batı müziğinin en karmaşık ve ustalık gerektiren formlarından biridir. Bu form, en belirgin şekliyle Barok döneminde ortaya çıkmış ve J. S. Bach gibi besteciler tarafından zirveye taşınmıştır.

Füg, temelde bir konuyu (tema ya da başlangıç melodisi), diğer enstrümanlar ya da sesler tarafından takip edilen ve dönüştürülen bir yapı üzerine kuruludur. Genellikle üç ana bölümden oluşur: expositio (konu sunumu), development (gelişim) ve recapitulatio (yeniden sunum). Bu bölümler, konunun farklı varyasyonlarını içerir ve tema üzerinde farklı müzikal materyallerin tekrar tekrar işlenmesine dayanır.

Füg formu, özellikle kontrpuan teknikleriyle tanınır. Kontrapunkt, birden fazla melodinin bir araya geldiği ve uyumlu bir şekilde etkileşime girdiği bir tekniktir. Füglerde, kontrapunkt, konunun farklı enstrümanlar arasında geçiş yaparak dolaştığı ve çeşitli şekillerde işlendiği karmaşık yapılar oluşturur.

Bach'ın "Klavve İçin Eserler"i (The Well-Tempered Clavier) gibi eserler, füğ formunun zirvesini temsil eder. Bu eserler, füğ formunun derinliğini ve karmaşıklığını sergileyen örneklerdir ve müzik tarihindeki en önemli yapıtlar arasında kabul edilir.

Füğ formunun ayrıldığı bölümler aşağıdaki gibidir.

1. Expositio (Konu Sunumu):

- Konu (tema) bir enstrüman veya ses tarafından sunulur.
- Diğer enstrümanlar veya sesler, konuyu takip eder ve tekrarlar.

2. Episodlar (Arabeskler):

- Konu sunulduktan sonra, farklı müzikal materyallerin gelişimi için ara bölümler veya episodlar gelir.
- Bu bölümler genellikle konu üzerine temel alınır, ancak farklı melodik ve ritmik materyaller içerirler.

3. Stretto (Baskı):

- Stretto, konunun daha hızlı bir şekilde tekrar edilmesiyle karakterizedir.
- Farklı enstrümanlar veya sesler arasında hızlı bir diyalog oluşur ve konu üzerine biner.

4. Peroratio (Sonuç):

- Füğün sona erdiği bölüm.
- Genellikle konunun son kez sunulduğu ve eserin sona erdiği yerdir.

Bu bölümün yukarıdaki bilgilere göre şeması aşağıdadır.

Tablo 1. 1.bölüm form analiz tablosu

| EXPOSITIO/SERĞİ (GİRİŞ) | | | | | |
|---|--------------|--------------|------------------|--------------|--------|
| EKSEN | | ÇEKEN | GELİŞME | | EPİZOT |
| FLÜT | | KONU | KONU 2 | KARŞI KONU 2 | |
| KLAVSEN | KONU | KARŞI KONU | KARŞI KONU 2 | KONU | |
| Gelişim şeması 2 parçadan oluşmaktadır. | | | | | |
| GELİŞİM | | | | | |
| 1. ORTA GİRİŞ | | | | | |
| İLGİLİ MİNÖR | İLGİLİ ÇEKEN | EPİZOT | İLGİLİ ALT ÇEKEN | | EPİZOT |
| | KONU | | KONU 3 | KARŞI KONU 3 | |
| KONU | KARŞI KONU | | KARŞI KONU 3 | KONU 3 | |
| GELİŞİM 2 | | | | | |
| STRETTO | | | 2. ORTA GİRİŞ | | EPİZOT |
| ÇEKENİN ÇEKENİ | | | İLGİLİ ALT ÇEKEN | | |
| KONU + K. KONU | KONU 2 | KONU 2 | KARŞI KONU 2 | | |
| K. KONU + KONU | KARŞI KONU 2 | KARŞI KONU 2 | KONU 2 | | |
| PERORATIO/YENİDEN SERĞİ (SONUÇ) | | | | | |
| ALT ÇEKEN | EKSEN | STRETTO | EKSEN/STRETTO | YANSIMA | CODA |
| KONU | KARŞI KONU | KARŞI KONU | KONU 2 | KARŞI KONU 2 | |
| KARŞI KONU | KONU | KARŞI KONU | KARŞI KONU 2 | KONU 2 | |

Expositio

"Expositio", temel bir konunun veya temanın sunulduğu bölümü ifade eder. Bu terim genellikle füglerde veya benzeri yapısal müzik formlarında kullanılır. Expositio, temanın ilk kez dinleyiciye tanıtıldığı ve müzikal materyalin gelişiminin başladığı kısımdır.

Özellikle füglerde, expositio bölümü, temanın bir enstrüman veya ses tarafından sunulduğu kısımdır. Bu tema daha sonra diğer enstrümanlar veya sesler tarafından takip edilir ve çeşitli müzikal dönüşümlere uğratılır. Expositio, füğün ana temasını tanıtır ve eserin gelişimini başlatır. Bu bölüm, füğün temel yapısını belirler ve diğer bölümlerin temelini oluşturur.

Eksen

Eserin tonu olan Re Majör seslerinde başlayan bu bölmeye eksen adı verilmektedir. Bu bölüm eserin ana temasını içeren konunun (motif) klavsenle duyulması ile başlar. 1-8 ölçüleri arasındadır.

Çeken

Eserin tonu olan Re Majörün dominant (beşinci) sesine verilen addır ve bu bölme eserin dominant sesi ile yazıldığı için bölme adını vermiştir. Bu bölmede konu flüt ile duyulmaktadır ancak karşıt bir konu (motif) da klavsende tınlamaktadır. 9-16 ölçüleri arasında yazılmıştır.

Gelişme

Giriş bölümündeki bağlayıcı bölmedir. Bu bölmede 2. Bir konu (motif) kullanılmıştır. 17-21 ölçüleri arasında konu 2 flütte duyulurken karşı konu 2 klavsende duyulmaktadır. 22-25 ölçüleri arasında ise tam tersine konu 2 klavsende, karşı konu 2 ise flütte duyulmaktadır.

Epizot

Bu bölme konulardan bağımsız olarak bağlamsal bir köprü niteliği taşımaktadır. Her iki konudan da farklı tonlarda kısa kesitler içermektedir. 26-37 ölçüleri arasında gelen bu köprü parçanın asıl gelişim bölmesine bağlayıcı bir unsurdur.

Gelişim

Bu bölme parçanın ilgili tonlarında konunun işlenmesi ve yeni konu ya da konular dahil olması ile işlenir ve eserin en sürükleyici bölümüdür.

1.Orta Giriş

Bu bölmede eserin ana konusu ilgili tonlarında işlenir ve yeni konu eklenir tıpkı giriş kısmında gelen konu ile aynı konunun farklı tonlarda işlenmesi ile başladığından dolayı 1. Orta giriş ismini alır.

İlgili Minör

Eserin ana tonu olan Re Majörün ilgili minörü si minör ile ana konu tekrar işlenmiştir. 38-45 ölçüleri arasında tıpkı giriş bölümündeki gibi sadece klavsende si minör tonunda konu tekrarlanmıştır.

İlgili Çeken

Bu bölme ilgili minörün dominantı (5.sesi) olan Fa# Majör tonunda konunun işlenmesi ile bu ismi almıştır. 46-51 ölçüleri arasında geçen bu bölmede konu flütte duyulurken karşı konu klavsende duyulmaktadır.

Epizot

Bu kısımda gelen epizot eserin başından beri işlenen 2 konuyu da farklı tonlarda işlemektedir. Bağlamsal bir parçacıktır ve konu 3'e bağlantı olarak 51-65 ölçüleri arasında işlenmiştir.

İlgili Alt Çeken

Bu bölmenin ismi eserin ana tonu olan Re Majörün minörünün (si minör) subdominantı (4. Sesi) olmasından gelmektedir. Bu bölmede 3. Bir konu işlenmiştir. Konu 3, 66-69 ölçüleri arasında flütte

duyulurken karşı konu 3 ise klavsende duyulmaktadır. 70-73 ölçülerinde ise konu 3 klavsende duyulurken karşı konu 3 flütte duyulmaktadır.

Epizot

74-80 ölçüleri arasında yer alan bu epizot yeni konuyu ana konuya bağlamak için yazılmış bir köprüdür.

Stretto

Bu bölmede konu ve karşı konu her iki enstrümana da paylaştırılmış bir biçimde yazılmıştır. Daha hızlı işlenmiş ve soru cevap gibi parçalanmış bir biçimde tınlamaktadır.

Çekenin Çekeni

Bu bölmenin adı ana tonun dominant sesinin dominantı (5. Sesin 5. Sesi) olan Mi Majör seslerinde ana konu tekrarlandığı için bu ismi almıştır. Çeken: 5. Ses ya da dominant olarak adlandırılır. Bu eserde bu bölme kendi içinde ikiye ayrılır stretto olarak duyulan bölme 81-90 ölçüleri arasında geçmektedir. Diğer bölmede ise konu 2 işlenmiştir. 91-95 ölçüleri arasında konu 2 flütte karşı konu 2 ise klavsende duyulmaktadır.

Epizot

Bu kısımda gelen epizot karşı konu 2'nin her iki enstrümanda farklı tonlara modüle olması ile 96-105 ölçüleri arasında gelmiştir. Eseri sonuç kısmına bağlayan bir köprüdür.

Peroratio

Peroratio, bir eserin son bölümünü ifade eder. Bu terim genellikle eserin son kısımlarında kullanılır ve eserin sonlanması veya sonuçlanması anlamına gelir. Bir eserin sonunu işaret eder ve genellikle diğer bölümlerden farklı bir müzikal malzeme veya duygusal ton içerebilir.

Alt Çeken

Eserin ana tonunun subdominantı (4. Ses/ alt çeken) olan sol majör tonunda gelen ana konu bu bölmeye ismini vermiştir. 106-113 ölçüleri arasında gelen konu flütte karşı konu ise klavsende duyulmaktadır.

Eksen

Bu bölmede eser ana tonu olan Re Majör tonuna dönmüştür. 114-118 ölçüleri arasında geçmektedir ana konu klavsende duyulurken karşı konu flütte işlenmiştir.

Stretto

Bu bölmede konu her iki enstrümanda harmanlanarak işlenmiştir. 119-127 ölçüleri arasında geçmektedir.

Eksen

Bu bölmede ana tonda konu 2 ve karşı konu 2 yine stretto biçiminde, 128-140 ölçüleri arasında işlenmiştir.

Yansıma

Bu bölme bir önceki bölmenin yansıması olarak gelmiştir aynı konuların yer değiştirerek gelmesi ile oluşmuştur ve 141-152 ölçüleri arasında geçmektedir.

Coda

Coda, bir eserin sonuna eklenen özel bir bölümü ifade eder. Bu terim genellikle bir müzik parçasının sonunda, tekrarlanan kısımların ardından, sona eriş ve tamamlama için ekstra bir kısım eklemek için kullanılır. Coda, eserin sonunu vurgulamak, kapatmak veya sona erdirmek için kullanılır.

Coda, genellikle özel bir müzikal materyal içerir ve diğer bölümlerden farklı olabilir. Bu bölüm, eserin sonunu belirgin bir şekilde işaret eder ve genellikle tekrarlanan bir kapanış figürü veya sona eriş tema içerir. Coda, eserin sonunu güçlendirir ve dinleyiciye eserin tamamlanmış olduğu duygusunu verir.

Eser Armonik anlamda 152. ölçüde tam kadans yaparak 153. ölçünün ilk vuruşunda bitmiştir ancak tam bitmişlik duygusu kazandırmak için besteci küçük bir coda kesiti yazmıştır. 153-157 ölçülerinde geçen bu kesit konu 2'nin tartımları ile yazılmış ve sonunda tam kadans yaparak bitirilmiştir.

2. BÖLÜM LARGO



Şekil 2. 2. Bölüm, Largo

Largo: müzik terimi İtalyanca kökenlidir ve genellikle yavaş bir tempoyu ifade eder. "Largo", İtalyanca'da "geniş" veya "genişletilmiş" anlamına gelir. Müzikte, "largo" ifadesi çok yavaş bir tempoyu belirtir. Bu tempoda her nota geniş bir zaman aralığında çalınır ve genellikle sakin, içsel bir duygu ile ilişkilendirilir. Özellikle klasik müzik eserlerinde, bir parçanın bölümlerinden birinin veya tamamının "largo" olarak belirtilmesi, o bölümün ya da parçanın geniş, yavaş ve sakin bir tempoda icra edilmesi gerektiğini ifade eder.

Bu bölüm tıpkı ilk bölüm gibi füğ formunda yazılmıştır. İlk bölüm Re majör tonundayken bu bölüm Re Minör tonunda yazılmıştır. Bölüm dokunaklı melodinin örüntüsü ile bazen eşlikle birlikte bazen diyalog şeklinde karşımıza çıkar. Flüt ve eşlik Birbirinin sözünü asla kesmez, melodinin her gelişinde farklı bir duygu rengi ile açılır. Etkileyici ve berrak bir duygusallıktadır. Şemaları aşağıdaki gibidir.

Tablo 2. 2. Bölüm Form analiz tablosu

| EXPOSITIO/SERGI (GİRİŞ) | | | | | |
|------------------------------------|---|-----------------------------|---------------------------|---|------------|
| FLÜT KLAUSEN | EKSEN KONU EŞLİK | ÇEKEN KARŞI KONU KONU | KONU 2 | GELİŞME KONU 2 KARŞI KONU 2 | EPİZ OT |
| GELİŞİM | | | | | |
| 1. ORTA GİRİŞ | | | 2. ORTA GİRİŞ | | |
| İLGİLİ MAJÖR KARŞI KONU KONU | İLGİLİ MAJÖR ÇEKENİ KONU KARŞI K. | EPİZ OT | ÇEKEN KONU 3 KONU 3 | ÇEKENİN ÇEKENİ EŞLİK KARŞI KONU 3 | |
| PERORATIO/YENİDEN SERGİ (SONUÇ) | | | | | |
| ÇEKEN/STRETTO | İLGİLİ MAJÖR ÇEKENİ | EPİZOT | ÇEKEN | EKSEN | CODA |
| KONU | KONU 2 | | KONU 3 | KARŞI KONU 3 | |
| KONU | KARŞI KONU 2 | | KONU 3 | KARŞI KONU 3 | |

Expositio/Sergi (Giriş)**Eksen**

Bölüm Re Minör tonunda başlamıştır. Bu sebeple bu bölme eksen adını almıştır. Bu bölümde 1-7 ölçüleri arasında konu flüte yazılmıştır klavsene ise eşlik partisi vardır.

Çeken

Bu bölümde 8-14 ölçüleri arasında konu klavsene yazılmıştır. Flütte ise karşı konu duyulmaktadır ve eserin 5. sesi olan çeken tonu La Minör üzerine yazılmıştır.

Gelişme

Bu kısımda eser gelişim bölümüne hazırlık için ikinci bir konu işlemiştir. 15-18 ölçüleri arasında konu 2 klavsene duyulurken 18-21 ölçüleri arasında konu 2 flütte karşı konu 2 ise klavsene duyulmaktadır.

Epizot

21-28 ölçüleri arasında yer alan bu epizot bağlayıcı köprü niteliğindedir her iki konudan bağımsız ve iki enstrümanın da birbirini tamamlayıcı motiflerle işleme yapıldığı bir köprüdür.

Gelişim

Bu periyod içerisinde iki orta giriş bulunduran bölümün en akıcı evresidir.

1. Orta Giriş**İlgili Majör**

Bu bölümde bölümün ana tonu Re Minör ilgili majörü olan Fa majör tonuna modüle olmuştur. 29-35 ölçülerinde yer alan bu kısımda konu klavsene, karşı konu ise flüte yazılmıştır.

İlgili Majör Çekeni

Bu bölümde bölümün ana tonu olan Re minör ilgili majörünün çekenine (5. sesi) yani Do Majöre modüle olmuştur. 36-42 ölçülerinde konu flüte yazılırken karşı konu ise klavsene yazılmıştır.

Epizot

Bu bölümde yer alan epizot 3, bir konuya bağlamak adına yazılmış bir köprüdür. 42-53 ölçüleri arasında yer alır ve yine eserden bağımsız biraz stretto stili kullanılarak yazılmıştır.

2. Orta Giriş**Çeken**

54-55 ölçülerinde bölümün motiflerinden bağımsız yeni bir motif duyulmaktadır bu kısa motif 3, bir konu olarak işlenilmiştir. Bu ölçülerde klavsene duyulan bu motif 56-57 ölçülerinde ise flütte duyulmaktadır.

Çekenin Çekeni

58-64 ölçüleri arasında yer alan bu bölüm ana ton olan Re minörün çekeninin (5. ses) çekenine yani Mi Majör tonuna modüle olmuştur. Bu kısımda karşı konu 3 işlenmiştir. Karşı konu 3 klavsene duyulurken flüte eşlik yazılmıştır.

Peroratio/Yeniden Sergi (Sonuç)**Çeken/Stretto**

65-74 ölçüleri arasında yer alan bu bölümde konu her iki enstrümanda da duyulmaktadır, ancak soru cevap gibi karşılıklı vaziyette yazılmıştır ve bölümün ana tonunun çeken sesi olan La minöre modüle olmuştur.

İlgili Majör Çekeni

75-80 ölçüleri arasında yer alan bu bölmede ton ilgili majörün çekenini yani Do Majör tonuna evrilmiştir. Bu kısımda iki enstrümanda da konu 2 işlenmiştir. 75-77 ölçüleri arasında konu 2 flütte duyulmaktadır. 78-80 ölçüleri arasında konu 2 klavsende, karşı konu ise flütte duyulmaktadır.

Epizot

81-95 ölçüleri arasında yer alan bu kısımda konu ve karşı konu bir arada ve farklı tonlarda işlenmiştir ve ana tona dönmek için yazılmış bir geçiş köprüsüdür.

Çeken

Bu bölmede 96-99 ölçüleri arasında konu 3 işlenmiştir. 96-97 ölçülerinde konu 3 klavsende, 98-99 ölçülerinde ise flütte duyulmaktadır.

Eksen

100-106 ölçüleri arasında yer alan bu bölmede karşı konu 3 klavsende duyulmaktadır, flüte ise eşlik yazılmıştır. Bu bölmede ton bölümün ana tonu olan Re minörde 106. ölçüde tam kadans yaparak 107. ölçünün ilk sesinde bitmiştir.

Coda

107-115 Ölçüleri arasında yer alan bu bölme bölümün tam bitiriş hissiyatını verebilmesi için yazılmış bir parçacıktır. Bir önceki eksen bölmesi ile hemen hemen aynıdır. Yansıma gibi duyulmaktadır. Ancak 114. ölçüde küçük bir kadans puandorgu yer almaktadır çalıcıya bırakılmış bir kadans ve sonrasında bir tam kalış ile bölüm 115. ölçüde bitmiştir.

3. BÖLÜM ALLEGRO



Şekil 3. 3. Bölüm, Allegro

Allegro; İtalyanca kökenli bir ifade olup hız anlamına gelir. Müzik eserlerinin tempolarını belirtmek için kullanılan bir terimdir. Genellikle canlılık, enerji ve hareketlilik ifade etmek amacıyla kullanılır.

Bu bölüm de tıpkı diğer bölümler gibi füğ formu ile yazılmıştır. İlk bölüm gibi tonu Re Majördür ve şemaları aşağıdaki gibidir. En az ilk bölüm kadar özenilmiş ve kaliteli bir bölümdür. Hareketli ve enerjik bir finaldir ayrıca zarif ve asalet yorumcuyla Berlin Sarayı atmosferine götürecek güçtedir.

Tablo 3. 3. Bölüm form analiz tablosu

| EXPOSITIO/SERGI (GİRİŞ) | | | | | | |
|---------------------------------|--------------------|--------------|---------------|----------------------|---------------------|---------|
| EKSEN | | ÇEKEN | | GELİŞME/STRETTO | | |
| FLÜT | KONU | KARŞI KONU | EPİZOT | KONU 2 | KARŞI KONU 2 | CODETTA |
| KLAVSEN | KARŞI KONU | KONU | | KONU 2 | KARŞI KONU 2 | |
| GELİŞİM | | | | | | |
| 1. ORTA GİRİŞ | | | | 2. ORTA GİRİŞ | | |
| ÇEKEN | ÇEKENİN ALT ÇEKENİ | ALT ÇEKEN | EKSEN | İLGİLİ MİNÖR STRETTO | | EPİZOT |
| | KONU | KONU 3 | | KONU+KARŞI KONU | KONU 2+KARŞI KONU 2 | |
| KONU | KARŞI K. | KARŞI KONU 3 | KONU 3 | KONU+KARŞI KONU | KONU 2+KARŞI KONU 2 | |
| PERORATIO/YENİDEN SERGI (SONUÇ) | | | | | | |
| EKSEN | | | EKSEN/STRETTO | | | |
| KONU | KARŞI KONU | | KONU 2 | KARŞI KONU 2 | | CODETTA |
| KARŞI KONU | KONU | | KONU 2 | KARŞI KONU 2 | | |

Expositio/Sergi (Giriş)**Eksen**

Eserin ana tonu olan Re Majörde başlayan ilk konu (motif), 1-14 ölçüleri arasında yer almaktadır. Bu bölmede konu flütte duyulurken, karşı konu klavsende duyulmaktadır.

Çeken

15-28 ölçülerinde yer alan bu bölmede motif ana tonun çekenine modüle olmuştur. Bu kısımda konu klavsende, karşı konu ise flütte duyulmaktadır.

Epizot

29-32 ölçüleri arasında yer alan bu kısa epizot yeni konuya bağlayıcı olan küçük bir köprü niteliğindedir.

Gelişme/Stretto

Bu bölme genellikle eserin gelişim noktasına ulaştırmak adına kullanılan, yeni bir konu barındıran ve genellikle enstrümanların soru/cevap şeklinde duyulduğu ya da bir arada aynı konuyu işlediği bir parçadır.

33-46 ölçüleri arasında yer alan bu kısımda her iki enstrüman da konu 2'yi işlemiştir. Farklı seslerde armonik bir yürüyüş ile yazılmış olan bu bölmede enstrümanlar aynı anda çalmaktadır.

47-52 ölçüleri arasında ise konu 2'ye karşıt olan karşı konu 2 işlenmiştir. Her iki enstrüman da yine karşı konu 2'yi çalmaktadır ancak stretto biçimi kullanılmıştır. 47-49 ölçüleri arası flüt ile, 50-52 ölçülerinde ise klavsen ile duyulmaktadır.

Codetta

Müzik teorisinde, "codetta" terimi, bir müzik parçasının son bölümünde yer alan küçük, özgün bir tema veya geçiş bölümünü ifade eder. Genellikle son bölümün tekrarını takip eden ve sonuçları özetleyen bir kapanış bölümü olarak kullanılır.

Bu kısımda yer alan motif sanki bir bölüm bitişi hissiyatı verdiği için codetta olarak adlandırılmıştır. 53-56 ölçülerinde yer alan bu parçacık 56. ölçüde yazılmış olan 1. dolap ile eseri başa taşır. 57. ölçüde yer alan 2. dolapla ise eseri gelişim bölmesine taşır.

Gelişim

1. Orta Giriş

Bölümün ana konusunu varyasyonlayarak işleyen bu bölmede, yine bölümün konuları farklı tonlarda görülmektedir.

Çeken

58-65 ölçüleri arasında yer alan bu kısımda ana tonun çeken sesi olan La Majör sesleri ile başlamıştır. Bölme ismi de buradan gelmektedir. Bu bölmede konu klavsende duyulmaktadır.

Çekenin Alt Çekeni

Bu bölmede ana tonun çeken sesinin alt çekeni (4. sesi) olan Re Majör akoru ile başlamıştır. Re Majör aslında ana tondur ancak 66-73 ölçüleri içerisinde gelen bu konuda ‘do’ sesinin natürel olması Re majör 7’li akorunu tınlatmaktadır. Bu durumda ise ana ton dışına çıkmıştır. Bu kısımda konu flütte karşı konu ise klavsende işlenilmiştir.

Alt Çeken

Bu bölmede yeni konu olan konu 3 işlenmiştir. 74-89 ölçüleri arasında konu 3 alt çeken (4. ses) yani Sol Majör akoru ile başlamıştır. Bu kısımda konu 3 flütte, karşı konu 3 ise klavsende işlenmiştir.

Eksen

Bu bölmede konu 3 bölümün ana tonu olan Re Majör seslerinde işlenmiştir. 90-103 ölçüleri arasında yer alan bu kısımda konu 3 klavsende duyulmaktadır.

2. Orta Giriş

Bu bölme ve içerisinde barındırdığı küçük bölmeler genellikle eseri sonuç kısmına bağlayıcı unsurlar taşır.

İlgili Minör/Stretto

104-114 ölçüleri arasında yer alan bu kısımda konu her iki enstrümanda da soru cevap şeklinde işlenmiştir.

114-139 ölçüleri arasında ise karşı konu her iki enstrümanda da farklı seslerde tekrarlanarak ve varyasyonlar halinde biraz uzatılarak işlenmiştir.

Epizot

140-149 ölçüleri arasında gelen bu kısımda giriş kısmındaki epizot gibi soru cevaplar kullanılmış, akıcı bir bağlayıcı köprü niteliğinde yazılmıştır. 149. ölçüdeki puandorg ile çeken akoru tınlatılmış ve ana tona döneceğinin sinyali verilmiştir.

Peroratio/Yeniden Sergi (Sonuç)

Bu bölme eserin tamamlanmasını sağlayan asıl temel taşlarından biridir ve genellikle eserin konuları ana tonda bir kez daha duyulur.

Eksen

150-157 ölçüleri arasında ana tonda konu flütte, karşı konu ise klavsende duyulmaktadır.

158-165 ölçüleri arasında ise yine ana tonda konu klavsende karşı konu ise flütte duyulmaktadır.

Eksen/Stretto

Bu bölümde her iki enstrüman da konu 2'yi işlemektedir. Armonik bir birleşim ile farklı seslerde çalınan bu konu 2 stretto biçiminde, 166-176 ölçüleri arasında yer almıştır.

177-185 ölçülerinde ise her iki enstrüman soru cevap biçiminde karşı konu 2'yi işlemiştir. 185. ölçüde tam kadans yapan eser normalde 186. ölçünün ilk sesinde bitmiştir ancak tam bitmişlik hissi yaratmak için besteci küçük bir codetta eklemiştir.

Codetta

Eserin tam bitmişlik hissini sağlayan bu parçacık, 186-191 ölçüleri arasında yer almaktadır. 190. ölçüde yer alan 1. dolap ile eser gelişim bölmesine dönmeyi amaçlar. 189. ölçüde yapılan tam kadans ile, 191.ölçüde yer alan 2. dolap ise eserin bitmişlik hissini sağlayarak tamamlamıştır.

SONUÇ

Müzikte Barok dönemden Klasik döneme geçişin en önemli figürlerinden biri olan Carl Philipp Emanuel Bach Kuzey Almanya'daki yeni stilin temsilcilerinden biridir. Sonat allegrosunda yaptığı yenilikler, yazdığı deneme ile Mozart, Haydn ve Beethoven gibi bestecilere ilham kaynağı olmuştur. Haydn'ın senfoni formunu olgunlaştırmasında büyük etkisi olmuş, Mozart, C. P. E. Bach için o baba biz de onun oğullarıyız ifadesini kullanmıştır. C. P. E. Bach'la anılan empfindsamer (duyarlılıklı) stilin özellikleri klasik dönem stilin ana hatlarını belirlemiş ve romantik dönemin duygusal ve içli müziğinin ilk dokunuşlarını hissettirmiştir. Artık Barok dönemin icrasında neredeyse eseri tanınmayacak hale getiren abartılı ve bol miktarda yapılan süslemeler sadeleşmiş, azalmış, küçük sürprizlerin (puandorg, kromatik geçişler gibi) yer aldığı ve değişken motifler kendini göstermiştir. Stilindeki duyguları öne çıkaran özelliklerle klasik döneme önderlik etmiş hatta romantik dönemin ilk tohumlarını ekmıştır. Günümüzde Carl Philipp Emanuel Bach müzik tarihinde besteci, klavsenci ve yazdığı denemesi ile teorisyen ve eğitimci kimliği ile az tanınan bir müzisyendir. Belki babası Johann Sebastian Bach'ın ilk akla gelen Bach olmasının bunda etkisi olabilir. Oysa yaşadığı dönemde bu durum tam tersi olmuştur. İki nesil boyunca önemini koruyan besteci daha sonraları genel müzik camiasında hak ettiği yeri görmemiştir. Ancak flüt ile ilgilenen müzisyenler için durum farklıdır. Bestecinin flütist Prusya kralı II.Frederick'in hizmetinde onun eşlikçisi olarak çalışması ve kralın ritüel olan verdiği konserler için eserler bestelemesi sonucu flüt repertuarına çok değerli besteler kazandırmıştır. Flüt için bestelediği eserler ki özellikle La minör solo sonatı, Hamburger Sonatı ve Re minör flüt konçertosu flüt repertuarının baş tacıdır. Bu eserler eğitim programlarında, yarışmalarda ve konser icralarında hem ülkemizde hem de yurt dışında sıklıkla icra edilmektedir. Bu çalışmada incelenen sonat ise diğer bestelerine göre ülkemizde daha az tanınmaktadır. Oysa repertuarın önemli eserleri arasına girmeyi hak etmektedir. Yapılan analizle bir farkındalık ve teşvik sağlamak amaçlanmıştır. Sonatın inceliği, enerjisi, eşlikle harika diyalogları, lirik ve dokunaklı 2. Bölümü ve bestelendiği saray atmosferinin asaletini yansıtan yapısıyla hem yorulmayan hem de dinleyenler için etkileyici bir yapıttır. Bestecinin Berlin'de yazdığı eser daha çok geç barok dönem müzik stiline yansıtırsa da C. P. E. Bach'ın Hamburg döneminde iyice ortaya çıkan yeni müzik stiline de habercisi gibidir. Bach ve Quantz yazdıkları denemelerde kalbe dokunmanın önemini vurgulayarak müziğin duyguların ifadesi ile yorumlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Müzisyenlere eserleri icra ederken, duyguları harekete geçirmesini öğütleyen bestecinin bu isteğini özellikle sonatın 2. Bölümü ile hissettirmek mümkündür. Bu çalışmanın, C. P. E. Bach'ı tanıtmak, ayrıca ülkemizde daha az seslendirilen: flüt ve klavsen için re majör sonatını (Wq. 83, h. 505) çalışmak ve icra etmek isteyen flütistler ve tüm müzik severler için bir kaynak olabilmesi adına yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Etik ve Çıkar Çatışması

Yazar araştırmanın tüm süreçlerinde etik kurallara uygun davrandığını beyan eder.

KAYNAKÇA

Aktüze, İ. (2004). *Müziği okumak* cilt 1, (2. Baskı). İstanbul: Pan Yayıncılık.

Aydoğmuş, N., & Öner Zafer, Ç. (2023). *Johann Joachim Quantz'ın Sol Majör Flüt Konçertosu'na Genel Bir Bakış*. *Balkan Müzik ve Sanat Dergisi*, 5(1), 19-31. <https://doi.org/10.47956/bmsd.1139172>

- Dikicigiller, B. B. (2014). *Flütün Alman Flüt Sanatı Ekseninde Mekanik ve Sanatsal Gelişimi: 18. ve 19. Yüzyıl* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Elçim, N., & Zafer, Ç. Ö. (2022) *Carl Philipp Emanuel Bach'ın Solo Flüt Sonatı Hakkında Bir İnceleme* International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, 8(58): 787-795
- Koçyiğit, Ö. (2010). *Flüt Tarihinde Johann Joachim Quantz'ın Önemi*, (Yayınlanmış Sanatta Yeterlik Tezi). Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Pirgon, Y. (2017). Rasyonalizmden sezgiselliğe geçiş; sturm und drang akımı ve Carl Philipp Emanuel Bach'ın klavyeli çalgılar sonatlarına genel bir bakış. *Ekev Akademi Dergisi*, 71, 347-366. Akıl Hastalıkları Ulusal İttifakı. (nd). Ruh sağlığı koşulları. <https://www.nami.org/Learn-More/Mental-Health-Conditions>
- Powell, A. (2002), *The Flute*, New Haven and London: Yale University Press.
- Sadie, S. (2002). *The new grove dictionary of music and musicians* (2ndedition). Macmillan Publishers Limited, London
- Say, A. (2010). *Müzik tarihi* (1.cilt), 2. Basım, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları
- Selanik, C. (1996). *Müzik sanatının tarihsel serüveni*. Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Toff, N. (1996), *The flute book*, New York: Oxford University Press.
- Tuğrul, E. G. (2015) *W. A. Mozart piyano sonatları*, (Yayınlanmış Sanatta Yeterlik Tezi), Mimar Sinan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

İnternet Kaynakları

- URL-1, Carl Philipp Emanuel Bach. (nd). <https://www.bach-leipzig.de/en/bach-archive/carl-philipp-emanuel-bach>
- URL-2, Carl Philipp Emanuel Bach (nd) Besteciler. <https://www.ndr.de/geschichte/koepfe/Carl-Philipp-Emanuel-Bach-Komponist-Portraet-Hamburger-Bach,cpebach100.html>
- URL-3, Carl Philipp Emanuel Bach (nd) Yaşamı. <https://www.britannica.com/biography/Carl-Philipp-Emanuel-Bach>
- URL-4, Carl Philipp Emanuel Bach. (2024,20. Mart). https://en.wikipedia.org/wiki/Carl_Philipp_Emanuel_Bach

EXTENDED ABSTRACT

Carl Philipp Emanuel Bach (1714-1788) is considered one of the most important German composers of the 18th century. He is one of the first composers to come to mind at the time of musical transition between the Baroque period and the Classical period. Carl Philipp Emanuel Bach, whose early works exemplified the grandeur and normative structure of the Baroque style, and whose subsequent works evolved into Classicism, became a more recognized composer during his lifetime than his father Johann Sebastian Bach. Although he studied law, he is recognized as a versatile musician of the period with his compositions, musical style and essay and as being a harpsichordist. Bach who received his musical training from his father Johann Sebastian Bach, spent his musical life in Berlin and Hamburg. During his Berlin years, the composer worked as a harpsichordist of the court in the charge of King Frederick II of Prussia, who was also known as a flutist and composer. In those years, Berlin was a city where great musicians worked and concerts were organized frequently, due to the king's love and interest in music. The king would ritually perform concerts with his flute in the evenings and be accompanied by C. P. E. Bach on the harpsichord. During this period, court musicians composed many pieces for the flute. When the king lost interest in music after the Seven Years' War, Bach was appointed to the position vacated by Telemann in Hamburg, where he worked for 20 years until his death. The composer's innovations in the Sonata Allegro and his "An Essay on the True Art of Playing Keyboard Instruments" inspired composers such as Mozart, Haydn, and Beethoven. He had a great influence on Haydn's maturation of the symphony form, and Mozart said, "He is the father, and we are his sons." for C. P. E. Bach. The characteristics of the empfindsamer (sensitive) style associated with C. P. E. Bach determined the outlines of the Classical Period style and made us feel the first touches of the emotional and heartfelt music of the romantic period. Although the composer's work written in Berlin mostly reflects the late Baroque musical style, it is also like a precursor of the new musical style that emerged during C. P. E. Bach's Hamburg period. In his essay, Bach emphasized the importance of music which is heart touching. The empfindsamer style, which is parallel to the Sturm und drang (storm and stress) style, sees intuition and emotion as the basis of everything. In today's musical circles, C. P. E. Bach seems to stand in his father's shadow. In that, when Bach is mentioned, the first name that comes to mind is J. S. Bach (unlike the period in which he lived). However, the situation is different for musicians interested in the flute.

The works he composed for flute, especially the A minor Solo Sonata, Hamburger Sonata, and D minor flute concerto, are among the most popular works of the flute repertoire. These works are frequently performed in educational programs, competitions, and concert performances both in our country and abroad. The sonata examined in this study is less well-known in our country compared to his other compositions. However, it deserves to be among the important works of the repertoire. The aim of this study is to introduce C. P. E. Bach as a musician, to remind and emphasize his importance in the history of music. It is also thought that this study may be useful as a resource for flutists and all music lovers who want to study and perform with the form analysis of his less performed sonata in D Major (Wq. 83, h. 505) for flute and harpsichord (also performed with piano).

EXPLORING THE SYNERGY OF MUSIC AND READING INTERVENTIONS FOR CHILDREN WITH READING DISABILITIES

Gül KAHVECİ

Assist.Prof.Dr., European University of Lefke, Faculty of Education, Lefke, Northern Cyprus, Mersin 10,
Türkiye

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1300-7397>

gkahveci@eul.edu.tr

Received: January 14, 2024

Accepted: April 26, 2024

Published: April 30, 2024

Suggested Citation:

Kahveci, G. (2024). Exploring the synergy of music and reading interventions for children with reading disabilities. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 13(2), 132-142.



Copyright © 2024 by author(s). This is an open access article under the [CC BY 4.0 license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Abstract

Reading disorders (RD) are complex, brain-based difficulties that hinder the ability to read and interpret text, affecting a broad demographic. These disorders are characterized not by sensory impairments, low intelligence, or poor education but are a persistent challenge often extending into adulthood. Individuals with RD struggle with phonological and orthographic processing, and exhibit deficits in processing speed, rapid automatized naming, working memory, and executive functions, which are crucial for efficient reading. The effects of RD also permeate into areas beyond reading, such as music education, where these disorders can affect the processing of musical notation and rhythms. However, integrating music training with reading instruction shows potential for remediation. Music can enhance language-related skills due to the shared cognitive processes involved in both music and reading, particularly in improving auditory temporal processing abilities which are similar to those required for reading. Future research should continue to investigate this interdisciplinary approach, focusing on long-term studies to better understand and maximize the benefits of music for reading development. This exploration is vital as it could offer substantial improvements in the educational outcomes for children with reading disabilities.

Keywords: Reading disabilities, music, dyslexia, phonological processing, orthographic processing.

INTRODUCTION

Reading Disabilities

Reading disabilities or disorders, which are specific, brain-based challenges in learning to recognize and interpret printed words, affect a diverse range of individuals. Reading disability (RD) is defined as persistent difficulty with reading that is not due to sensory impairments, low intelligence, or insufficient educational opportunities. Despite ongoing remedial efforts and frequent interactions with text, individuals with RD often continue to struggle with reading into adulthood (Fletcher 2009). Those affected by RD typically face phonological and orthographic challenges (Share 2004) and exhibit problems with reading processing speed (Breznitz and Misra 2003), rapid/instant automatized naming (Wolf et al. 2000), working memory functions (Brosnan et al. 2002), and executive processes (Helland and Asbjornsen 2000; Brosnan et al. 2002). Recent research points to the critical role that executive functions play in managing these aspects of reading to achieve efficient and skilled reading performance (Booth et al. 2013; Horowitz-Kraus, 2014; Horowitz-Kraus & Breznitz 2009; Margolis, & Liu, 2023; Kieffer et al. 2014). Simply, reading disorders are characterized by specific, brain-based challenges in learning to recognize and decipher printed words (Church, Grigorenko, & Fletcher, 2023).

It's crucial to grasp the nature of these disorders to adequately assist students who suffer from them. Individuals with reading disorders typically experience difficulty in recognizing words that are already familiar to them and comprehending the text they read. Additionally, they may struggle with spelling. It's important to note that not all individuals with a reading disorder exhibit every symptom. A diagnosis of a reading disorder is generally made when a person finds it hard to decode or comprehend what they've read (Kieffer et al. 2014). Reading disorders arise when individuals face difficulties in reading words or understanding the content they read. These disorders are primarily caused by specific variations in how the brain processes written words and text. Typically, these differences are inherent from a young age. However, it is also possible for a person to develop a reading disorder due to a brain injury at any

age. These conditions underscore the complex interaction between brain function and reading abilities (Hoover & Gough, 1990).

Reading abilities are generally defined as the capability to interpret meaning from written symbols and are divided into two main parts: decoding and comprehension (Gough & Tunmer, 1986). Decoding involves converting written text into phonetic elements to access meaning at the word level, whereas comprehension is the skill of deriving meaning from these phonetically decoded words using language abilities (Hoover & Gough, 1990). It is often observed that students facing reading challenges predominantly have issues with the decoding aspect, which consequently affects their fluency and comprehension of the text (Siegel, 2006). Studies indicate that individuals with decoding difficulties tend to have deficiencies in phonological processing and face hurdles in mapping letters to sounds (Hulme & Snowling, 2016; Knoop-van Campen, Segers, & Verhoeven, 2018). The lack of speed and precision in this letter-sound conversion is recognized as a significant barrier to acquiring proficient orthographic and fluent reading abilities (Coltheart, 2006).

There exists a diverse array of reading disorders that individuals can encounter, making it essential to thoroughly evaluate all symptoms displayed by a child during the diagnosis phase. The American Speech-Language-Hearing Association recognizes several terms to categorize these reading challenges. These include dyslexia, which is perhaps the most widely known, along with reading disability, reading disorder, specific reading disorder, and specific reading comprehension deficit. Each label reflects different aspects and severities of reading difficulties, underscoring the importance of a detailed and comprehensive assessment to ensure that any diagnosis accurately reflects the full spectrum of a child's reading challenges. While the exact cause of reading disorders remains unknown, multiple factors can influence an individual's reading abilities. These factors highlight the complexity and individual variability in reading development and challenges (Karaca, 2023).

Reading disorders manifest when an individual struggles with reading words or comprehending what they read. These disorders often stem from unique differences in how the brain processes written text, which are typically present from an early age. However, it's also possible for someone to develop reading issues following brain injury at any stage of life. There are various types of reading disorders, including dyslexia, reading disability, and specific reading comprehension deficits. When diagnosing these disorders, it's vital to consider all the symptoms a child exhibits. Although the exact causes of reading disorders are not currently known, multiple factors can affect an individual's ability to read effectively (Sun et al., 2024). Reading disorders don't have a single pinpointed cause. Factors like early exposure to reading and classroom experiences significantly influence reading skill development. Moreover, genetics may also play a role in reading difficulties. Although preventing reading disabilities entirely isn't possible, early, and frequent reading activities can diminish the risk. It's essential to acknowledge that children with reading disabilities have normal intelligence; their challenges with word decoding and text comprehension are real and not a result of laziness (Sun et al., 2024). Furthermore, the impact of reading disabilities extends beyond the language arts classroom into subjects like music. Elementary music teachers in public schools often work with a varied student population, including those with reading disabilities. Recognizing that these disabilities affect learning across different subjects, including music, is important for effective education.

There are diverse opinions on the impact of reading disabilities on students' participation and success in music classes. Abramo (2012) points out that there might be an unexpected advantage, as he refers to neurological research suggesting that individuals with certain sensory impairments, like blindness, often demonstrate enhanced musical skills such as more precise pitch recognition and superior spatial awareness of sounds. Additionally, Abramo notes that individuals with autism are more frequently found to possess perfect pitch compared to the broader population. In contrast, Gleason provides an alternative viewpoint in his paper. He argues that disabilities tend to have a negative impact on students' musical experiences and performance.

These contrasting views highlight the complexity of understanding and addressing the needs of students with reading disabilities in music education, illustrating that the effects can vary significantly from one individual to another. There's a prevalent misconception in educational circles that can impact both

music teachers and their students. It's often wrongly assumed that if a student has a learning disability that negatively affects their academic performance, they must possess inherent musical or artistic talents. According to Gleason, this assumption is flawed because the skills required for music involve similar auditory and visual capabilities needed for reading and mathematics. Music, like written language and numbers, is highly symbolic. Despite the initial appearance of contradiction between the views that learning disabilities can both hinder and enhance musical abilities, these perspectives can actually be reconciled. Music engages multiple senses, and when students have disabilities in one area, such as reading, they may be forced to develop and rely more heavily on other sensory abilities. Consequently, a student with reading disabilities might struggle with reading music notation but could excel in performing music by ear, showcasing exceptional musical talent. This dual reality highlights the complex interplay between different cognitive abilities and the arts, emphasizing that challenges in one area can lead to compensatory development in another. Consequently, students with reading disabilities are entitled to personalized instruction tailored to their unique needs. This is typically provided through an Individualized Education Plan (IEP), which outlines specific strategies and accommodations to help each student succeed in the music classroom and beyond. The provision of such tailored educational plans ensures that all students, regardless of their disabilities, have the opportunity to engage with and benefit from their educational experiences.

Music and /or special education teachers have a crucial role in supporting students with disabilities by adhering to the guidelines set forth in each student's IEP. These IEPs are designed to provide necessary accommodations and modifications to ensure that students with reading disabilities, and other impairments, can successfully participate in music education. It is vital to acknowledge that a reading disability does not affect a person's overall intelligence. Students with reading disabilities have the capability to comprehend and participate effectively in musical activities. Abramo (2012) emphasizes that individuals are not disabled but rather impaired, and it is often society's failure to provide adequate accommodations that restricts their abilities. For example, a person who uses a wheelchair is not disabled by their impaired legs as long as appropriate accommodations like ramps, elevators, and wide entrances are available. However, without these accommodations, architectural barriers effectively disable the individual from accessing certain spaces. Thus, the purpose of IEPs in music education, similar to other accommodations in public spaces, is to remove barriers that might prevent students from accessing and fully participating in learning experiences. By adhering to IEPs and implementing required adaptations, music educators can guarantee that every student, no matter their disabilities, receives equal chances to thrive and appreciate their experience in music. Despite existing regulations aimed at ensuring students with reading disabilities have equal educational opportunities, inequalities can still occur. It is essential for teachers to actively prevent discrimination against students with reading disabilities in their classrooms. Teachers should engage in self-reflection to identify if their own practices might be creating barriers and should also be vigilant about barriers imposed by others, including those inherent in materials or events, advocating for their students when necessary.

A significant case comes from Frederick W. Moss Jr.'s book, which highlighted that students with visual impairments were often excluded from music auditions due to the requirement of sight-reading. This requirement inadvertently discriminates against those with visual impairments, potentially transforming a manageable impairment into a significant disability. This example underscores the need for flexibility in teaching practices and assessment criteria to accommodate diverse needs without compromising educational objectives.

Furthermore, as McCord, & Fitzgerald, discusses, the lack of adequate support and adaptations in the music classroom can lead to learned helplessness, frustration, and apathy among students with disabilities. These negative outcomes can stifle creativity and discourage students from participating in musical composition or improvisation. Learned helplessness might manifest as resistance to tasks, behavior problems to avoid challenging activities, or a reliance on others for answers rather than engaging creatively (McCord, & Fitzgerald, 2006).

Teachers must be proactive in recognizing signs of learned helplessness and ready to provide necessary support to prevent students from becoming overly frustrated or disengaged. Offering multiple examples

of composing and improvisation can build confidence and encourage independent efforts among students with learning disabilities. Ensuring that accommodations outlined in IEPs are effectively implemented is crucial for helping each student to succeed and fully participate in the music education process (Ritter-Cantesanu, 2014).

Reading disabilities can present significant challenges for students in music classes, affecting their ability to read music, process rhythms, sing correct pitches, and more. Beyond these technical aspects, such challenges can also impact a student's motivation and creativity, potentially leading to learned helplessness and reducing their overall success in music.

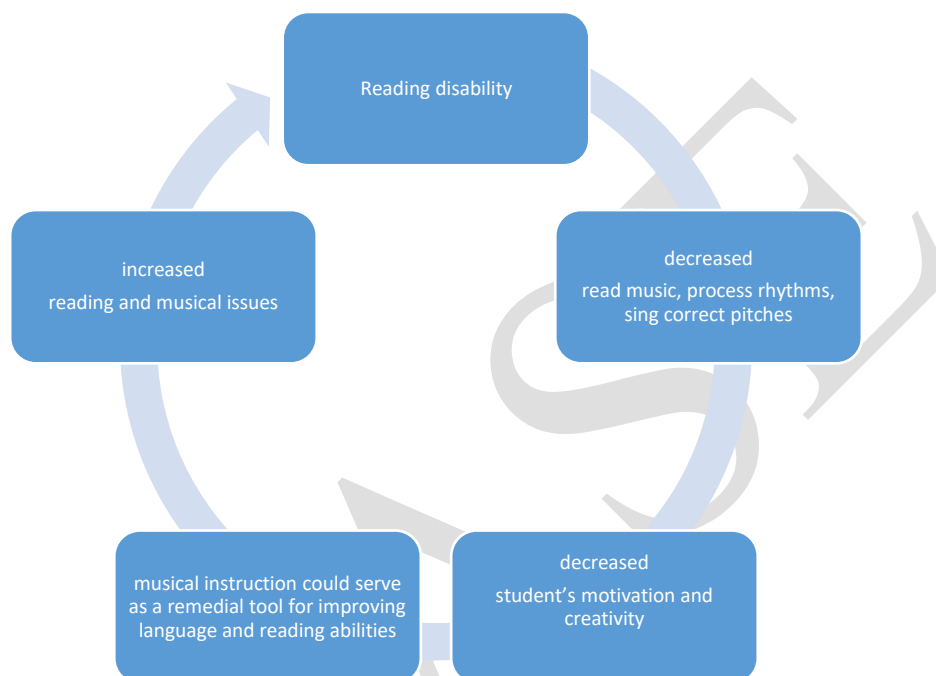


Figure 1. Contrary to seeming like part of the problem where a student's reading difficulty negatively affects music-related subjects, supporting reading via music-related reading activities can actually facilitate positive development in solving reading and music related problems.

The relationship between music and reading skills is complex yet often underexplored in educational strategies aimed at assisting students with reading disabilities. Research has suggested that musical instruction could serve as a remedial tool for improving language and reading abilities among these students. A notable series of studies conducted by Forgeard, Schlaug, Norton, Rosam, Iyengar, and Winner, (2008) explored this potential connection. The first study examined whether skills in phonological processing correlate with musical processing skills, such as pitch and rhythm, particularly among children who have undergone music training. The hypothesis suggested a stronger correlation for children with musical training. The second study extended this to examine the correlation between reading abilities and musical skills, again hypothesizing a stronger relationship for musically trained children. The third study focused on whether deficits in phonological processing and reading commonly observed in children with dyslexia also predict difficulties in processing musical pitch and rhythm. The fourth study compared children with dyslexia to their normal-reading peers, both with and without musical training, to further test the hypothesis regarding deficits in music processing.

These studies collectively indicate that music training might not only enhance related auditory processing skills but also provide significant benefits in reading and language skills for children with reading disabilities. This suggests that integrating music education into the curriculum for students with reading disabilities could be a valuable strategy for supporting their overall academic development.

Before conducting their in-depth studies, researchers investigated the connections between music and language skills. Previous research indicated a relationship between these skills in both typically developing children and those with dyslexia. Forgeard and colleagues found that "a strong relationship

between musical discrimination abilities and language-related skills" exists, particularly emphasized in students who received musical instruction (Forgeard, p. 383). Their findings highlighted that a student's musical abilities could potentially predict their performance in reading tasks, and that musical interventions could help address language deficits.

The comprehensive results from Forgeard et al.'s studies, particularly studies 1 through 4, confirm that auditory musical discrimination abilities are closely linked to language-related skills. In children who read normally, the ability to discriminate melodic elements was found to predict both phonological and reading skills, while the ability to discriminate rhythmic elements was linked only to reading skills. These relationships were more pronounced in children who had undergone music training compared to those who hadn't, suggesting that music training can play a crucial role in developing language-related skills (2008).

While music has shown promising benefits for students with reading disabilities in enhancing their language skills, it hasn't been proven to outperform traditional methods of remediation. Experimental studies that have looked into using music interventions to boost reading skills in typically developing children have yielded inconsistent results. Additionally, while some research has noted positive effects of music training on reading abilities, no studies have yet demonstrated that music interventions are as effective or more effective than other types of non-musical auditory training.

Despite the current lack of evidence for music's superiority over other methods, its benefits for children with reading disabilities are undeniable and should not be overlooked. Forgeard remains hopeful, suggesting that "a general instrumental or singing-based music intervention may help children with language-based learning disabilities recover normal language and music skills" (Forgeard, p.388). Thus, music instruction continues to be a valuable tool in helping students with reading disabilities improve their language and reading skills, supporting their overall educational development. Moyer (2020), an experienced researcher and music educator, has consistently observed the remarkable benefits of music education for students with various learning disabilities. Over time, Moyer has discovered that customized music lessons can effectively address learning disabilities in ways that are unexpected and not yet fully understood. Moyer holds the view that music education is not merely for enrichment but is crucial for developing essential skills, particularly beneficial for children with learning disabilities who can greatly benefit from the unique capabilities music instruction provides. Moyer asserts that focusing music education on the needs of these children has proven to be an effective strategy, even if the precise mechanisms behind this success are still unknown to the researcher.

In the specialized area of reading disabilities, with a particular focus on Developmental Dyslexia (DD), there have been significant strides in the development of diagnostic tools that have refined our understanding of the fundamental causes of this condition. Recent advancements in neurophysiological and cognitive research have posited that auditory and musical training may play a beneficial role in addressing phonological and reading challenges by bolstering auditory temporal processing capabilities, which are frequently found to be deficient in children diagnosed with DD, a notion supported by the compilations of research from Hämäläinen et al. (2013). Furthermore, findings from Lallier et al. (2017) and Cantiani et al. (2019) have highlighted that erratic oscillations in neural activity within the auditory cortex could potentially interfere with the operations of the reading networks situated in the left hemisphere of the brain, which in turn could impede the development of phonological and reading skills, a conclusion that is in line with observations made by Goswami et al. (2011) and Giraud and Ramus (2013).

The Temporal Sampling (TS) Theory, initially introduced by Goswami in 2011 and subsequently elaborated upon by Goswami and colleagues in 2014, elucidates the connection between these atypical neural oscillations and the challenges encountered in recognizing and differentiating the rise times within the amplitude envelope of sounds, which are the initial fluctuations in sound modulation. These rise times play a pivotal role in articulating the rhythmic structures inherent in both speech and music. Particularly in speech, these elements are vital as they clearly mark the rhythm and prosodic patterns, playing a critical role in the segmentation of the acoustic signals into distinct syllables and words. The capability to effectively process these rhythms is indispensable for the development of language skills

(Curtin, 2010), as it lays down a phonological framework that is essential for the expansion of vocabulary (Leong et al., 2014), which, in turn, crucially supports the enhancement of reading abilities (Ziegler et al., 2014). Studies have established a correlation between difficulties in auditory processing of speech signals and the ability to manage rhythms in non-speech contexts among individuals with Developmental Dyslexia (DD), as evident in musical exercises that evaluate one's responsiveness to the rhythmic patterns of sounds (Huss et al., 2011; Goswami et al., 2013; Flaugnacco et al., 2014). The capacity to distinguish different rhythms is not only a strong indicator of phonological awareness and the development of reading skills in children but also a consistent predictor of their future reading abilities (Huss et al., 2011; Flaugnacco et al., 2014; Ozernov-Palchik et al., 2018). Based on these findings, it has been suggested that musical training focused on improving temporal alignment could be an effective method to alleviate phonological and reading difficulties in children with DD (Overy, 2003; Tallal and Gaab, 2006; Patel, 2012). However, research into the effectiveness of music training on reading skills has yielded varying outcomes (Antonietti, 2022).

Integrating Music and Reading Instruction

Combining music and reading training can be a highly effective educational approach, particularly for enhancing language skills. This method integrates music activities such as listening, singing, playing instruments, and movement with traditional reading and language tasks. This integration helps reinforce learning by engaging different sensory modalities, which can improve phonological awareness, reading fluency, and comprehension. When implemented, the curriculum typically involves regular sessions where students participate in both musical and reading activities. These could be structured around themes or particular skills that align both musically and linguistically. For example, a session might involve singing songs that have repetitive, rhyming lyrics to help with phonemic awareness, followed by reading activities that focus on the phonics concepts introduced in the song. The rationale behind this approach is that music naturally involves many of the auditory processing skills that are critical to reading, such as the ability to discern pitch, pace, tone, and rhythm. Music can stimulate the brain's language centers, thereby providing a potent medium to enhance learning in students, especially those struggling with reading difficulties. Additionally, engaging with music can increase motivation and reduce anxiety around reading tasks, making the learning environment more enjoyable and effective.

Integrating music in learning environment has shown promising results in various studies, where students who participated in combined music and reading programs often showed improvements not just in specific language-related skills, but also in broader academic performance metrics. Register et al. (2007) created a specialized music program, known as the Register Music/Reading curriculum, aimed at enhancing word reading, passage comprehension, and vocabulary. The program consisted of training sessions held three times a week over a four-week period. These sessions integrated music activities such as listening to music, singing, playing instruments, and moving, with reading and language tasks, supported by visual aids and printed academic materials. To assess the effectiveness of this program, a group of eight second-grade students with specific reading impairments and 33 of their typically-reading classmates were divided into two groups: a treatment group of 25 students who received both the music-reading program and the standard reading curriculum, and a control group of 16 students who received only the standard curriculum. All students with developmental dyslexia were placed in the treatment group. Standardized tests measured reading skills, passage comprehension, and vocabulary before and after the intervention. Post-intervention, the students with developmental dyslexia showed significant improvements in all measured areas. While both groups showed significant enhancement in reading and vocabulary, improvements in passage comprehension were not observed. Notably, the vocabulary improvements were significantly greater in the treatment group compared to the control group. Thus, when considering both students with Developmental Dyslexia (DD) and those who are typical readers, the In a study by Flaugnacco et al. (2015) conducted in Italy, researchers investigated the impact of music training, which included at-home reading activities, on children with Developmental Dyslexia (DD). This program, inspired by the Kodaly and Orff pedagogies, focused on enhancing rhythm and temporal processing through percussion, rhythmic movements, sensorimotor synchronization, and rhythmic chanting. As a comparative measure, a control group participated in a painting training program aimed at developing visual-spatial abilities, manual skills, and creativity. The study involved

46 primary school children aged 8 to 10, with 24 attending the music classes and 22 attending the painting classes. Both groups met for 60 minutes twice a week over approximately seven months and performed 20 minutes of daily reading exercises at home under parental supervision.

Pre- and post-intervention evaluations assessed various cognitive and perceptual abilities, including reading skills (covering word, pseudo-word, and text reading), phonological awareness, verbal working memory, auditory attention, and temporal processing capabilities, such as rhythm reproduction and musical meter discrimination. Self-esteem levels were also measured. Results showed general improvements in reading abilities across both groups, yet the children in the music group exhibited more substantial gains in reading pseudo-words and texts accurately. Additionally, the music group showed greater progress in phonological tasks like pseudo-word repetition and phonemic blending, working memory, auditory attention, and identifying irregular timing in sounds. Meanwhile, the painting group made more pronounced improvements in visual-spatial skills. There was no noticeable difference in self-esteem between the two groups after the interventions. music-reading curriculum added to regular school activities did not alter reading outcomes.

The array of research reviewed here indicates that musical and auditory-focused interventions, aimed at addressing phonological deficits associated with Developmental Dyslexia (DD), have had a positive impact on reading skills to varying degrees. Comparisons between these musical/auditory training programs and traditional language-only remediation approaches typically showed similar levels of effectiveness. Additionally, studies focusing primarily on phonological awareness as an outcome consistently reported significant enhancements in these skills compared to control groups. Auditory processing abilities also saw improvements through most of the interventions examined in this review. Concurrently, a separate study in Italy by Bonacina et al. (2015), discussed in further detail by Antonietti (2017) and subsequent publications by Cancer et al. (2016, 2019, 2020, 2021, 2022), assessed a computer-based program called Rhythmic Reading Training (RRT). This program employs beat-synchronized reading tasks that prompt children to synchronize their reading with a steady beat. This method focuses on enhancing the segmentation of spoken language into phonological units such as syllables and onset-rimes, thereby enhancing the overall efficacy of the reading intervention. The RRT program specifically targets various reading subprocesses, including syllabic blending, and both sublexical and lexical reading strategies.

In another study (Bonacina et al., 2015), 28 junior high school students diagnosed with DD, aged 11 to 14, were divided into two matched groups. One group underwent RRT through nine 30-minute biweekly sessions, conducted individually and supervised by a specialized trainer, while the other group did not receive any intervention. Reading performance was evaluated before and after the training using a set of standardized Italian reading tests that measured reading accuracy and speed for texts, words, and pseudo-words. Rhythm perception was also tested through a rhythm reproduction task. The comparison of pre- and post-training outcomes demonstrated significant improvements in reading abilities for the RRT group, particularly in reading speed for short and long pseudo-words, reading accuracy for high-frequency long words, and text reading accuracy, indicating that RRT led to more pronounced enhancements in reading skills compared to natural reading development.

In a related investigation by Cancer and team (2020), the effectiveness of Rhythmic Reading Training (RRT) was compared with a dual approach involving Visual Hemisphere-Specific Stimulation (VHSS) by Lorusso et al. (2006) and Action Video Game Training (AVG) by Franceschini et al. (2013). The study involved 24 students with Developmental Dyslexia (DD), aged between 8 and 14. They were divided into two groups, each consisting of 12 students. One group underwent the RRT while the other received a combined treatment of VHSS and AVG. Each participant attended eighteen 45-minute sessions over three weeks, totaling 13 hours of intervention. The findings showed that both methods notably improved reading skills and phonological awareness. However, RRT stood out particularly in accelerating pseudo-word reading speed. These advancements were also linked to enhanced phonological awareness, underlining the critical role of phonological processes in the effectiveness of RRT in boosting reading skills.

Support for the notion that better music perception skills might lead to improved language abilities comes from various experimental (e.g., Schon et al., 2004) and theoretical (e.g., Besson et al., 2011) research. Initially proposed by Overy in 2003 and further developed by Tallal and Gaab in 2006, the theory suggests that musical training could particularly enhance the processing of rapid temporal acoustic signals, supporting language development. This precise analysis of speech sounds' temporal elements is essential for developing phonological representations of words and the phoneme-grapheme connections crucial for reading. Nonetheless, some studies reviewed indicated that while interventions improved phonological and auditory processing, these enhancements did not always translate into better reading skills. This could be because the extent to which phonological and auditory abilities contribute to reading may vary based on the type and severity of each individual's reading impairment. We propose that in cases of reading difficulties not rooted in phonological issues, other unaddressed impaired processes (e.g., visuo-attentional deficits) might hinder the influence of enhanced phonological and auditory processing on reading. Although there is currently no agreed-upon classification of reading problem subtypes, the variation in clinical presentations might suggest distinct underlying impaired subprocesses. For instance, a deficit in word reading might arise from a dysfunction in the lexical route, which relies on visual word recognition (Coltheart et al., 2001); whereas difficulties in pseudo-word reading could stem from issues in the phonological route and grapheme-phoneme mappings (Coltheart, 1993).

It can be theorized that different reading profiles might most benefit from interventions that target their specific impaired subprocesses, particularly those with phonological deficits potentially gaining the most from musical/auditory training. Future studies should investigate this idea by examining the unique effects of music/auditory interventions on different types of readers. Another hypothesis to consider is that the full impact of music/auditory training on reading skills might require a long-term perspective. I suggest that future research should employ longitudinal studies to assess potential delayed effects on reading prompted by improved phonological abilities.

Conclusion

I theorize that different reading profiles might most benefit from interventions that target their specific impaired subprocesses, particularly those with phonological deficits potentially gaining the most from musical/auditory training. Future studies should investigate this idea by examining the unique effects of music/auditory interventions on different types of readers. Many researchers advocate that musical interventions be used in conjunction with traditional remedial strategies. Considering the complex neurobiological (Richlan, 2014) and behavioral (Menghini et al., 2010) aspects of DD, I believe that interventions focusing on music and auditory processing should also incorporate phonological and reading tasks. Integrating decoding exercises within music/auditory-based activities could potentially enhance their positive effects on reading performance.

Another hypothesis to consider is that the full impact of music/auditory training on reading skills might require a long-term perspective. I suggest that future research should employ longitudinal studies to assess potential delayed effects on reading prompted by improved phonological abilities.

The cognitive processes involved in both reading and music are driven by shared neural mechanisms, emphasizing how intertwined these skills are. This connection suggests that difficulties experienced in musical activities by high-risk readers mirror their broader challenges, indicating that enhancements in one domain could positively influence the other. The critical role of reading in both lifelong learning and everyday activities necessitates that educators, particularly those teaching reading and music, prioritize developing reading fluency. Music and special education teachers should be equipped to offer the necessary accommodations and modifications to students with reading disabilities. Such support not only helps these students fully engage in music classes but may also improve their reading skills through musical activities. Engaging students in music serves to stimulate the same brain processes involved in reading, providing a creative and effective method to bolster essential academic abilities. Ultimately, it is evident that musical education offers significant benefits beyond its inherent value, serving as a crucial educational resource for students with reading disabilities by enhancing their language and reading skills in substantial and impactful ways.

Ethics and Conflict of Interest

The author declare that the study has not unethical issues and that research and publication ethics have been considered carefully.

REFERENCES

- Abramo, J. (2012). Disability in the classroom: Current trends and impacts on music education. *Music Educators Journal*, 99(1), 39-45.
- Antonietti, A. (2017). Remedial interventions for developmental dyslexia: How neuropsychological evidence can inspire and support a rehabilitation training. *Neuropsychological Trends*, 22(22), 73-95.
- Antonietti, A. (2022). Music-based and auditory-based interventions for reading difficulties: A literature review. *Heliyon*, 8(4). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09293>
- Bonacina, S., Cancer, A., Lanzi, P. L., Lorusso, M. L., & Antonietti, A. (2015). Improving reading skills in students with dyslexia: the efficacy of a sublexical training with rhythmic background. *Frontiers in Psychology*, 6, 1510.
- Booth, J. N., J. M. E. Boyle, and S. W. Kelly. 2013. The relationship between inhibition and working memory in predicting children's reading difficulties. *J. Res. Read.* 37, 84–101.
- Breznitz, Z., and M. Misra. 2003. Speed of processing of the visual–orthographic and auditory– phonological systems in adult dyslexics: the contribution of “asynchrony” to word recognition deficits. *Brain Lang.* 85, 486–502.
- Brosnan, M., Demetre, J., Hamill, S., Robson, K., Shepherd, H., & Cody, G. (2002). Executive functioning in adults and children with developmental dyslexia. *Neuropsychologia*, 40(12), 2144-2155.
- Cancer, A., Bonacina, S., Antonietti, A., Salandi, A., Molteni, M., & Lorusso, M. L. (2020). The effectiveness of interventions for developmental dyslexia: Rhythmic reading training compared with hemisphere-specific stimulation and action video games. *Frontiers in Psychology*, 11, 1158.
- Cancer, A., Bonacina, S., Lorusso, M. L., Lanzi, P. L., Antonietti, A. (2016). *Rhythmic Reading Training (RRT): a computer-assisted intervention program for dyslexia*. In: Serino, S., Matic, A., Giakoumis, D., Lopez, G., Cipresso, P. (Eds.), *Pervasive Computing Paradigms for Mental Health Communications in Computer and Information Science*. Springer International Publishing, pp. 249–258.
- Cancer, A., Sarti, D., De Salvatore, M., Granocchio, E., Chieffo, D. P. R., & Antonietti, A. (2021). Dyslexia telerehabilitation during the COVID-19 pandemic: Results of a rhythm-based intervention for reading. *Children*, 8(11), 1011.
- Cancer, A., De Salvatore, M., Granocchio, E., Andreoli, L., Antonietti, A., Sarti, D. (2022). The Role of Auditory and Visual Components in Reading Training: No Additional Effect of Synchronized Visual Cue in a Rhythm-Based Intervention for Dyslexia. *Appl. Sci.* 12 (7), 3360.
- Cancer, A., Stievano, G., Pace, G., Colombo, A., & Antonietti, A. (2019). Cognitive processes underlying reading improvement during a rhythm-based intervention. A small-scale investigation of Italian children with dyslexia. *Children*, 6(8), 91.
- Cantiani, C., Ortiz-Mantilla, S., Riva, V., Piazza, C., Bettoni, R., Musacchia, G., et al. (2019). Reduced left-lateralized pattern of event-related EEG oscillations in infants at familial risk for language and learning impairment. *Neuroimage: Clin.* 22, 101778.
- Church, J. A., Grigorenko, E. L., & Fletcher, J. M. (2023). The role of neural and genetic processes in learning to read and specific reading disabilities: implications for instruction. *Reading research quarterly*, 58(2), 203-219. <https://doi.org/10.1002/rrq.439>
- Coltheart, M. (2006). Dual route and connectionist models of reading: An overview. *London Review of Education*, 4(1), 5-17. Doi: 10.1080/13603110600574322
- Coltheart, V. (1993). Effects of phonological similarity and concurrent irrelevant articulation on short-term-memory recall of repeated and novel word lists. *Memory & Cognition*, 21, 539-545.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological review*, 108(1), 204.
- Curtin, S., (2010). Young infants encode lexical stress in newly encountered words. *J. Exp. Child Psychol.* 105, 376–385.
- Flaunacco, E., Lopez, L., Terribili, C., Montico, M., Zoia, S., & Schön, D. (2015). Music training increases phonological awareness and reading skills in developmental dyslexia: A randomized control trial. *PloS one*, 10(9), e0138715.
- Flaunacco, E., Lopez, L., Terribili, C., Zoia, S., Buda, S., Tilli, S., ... & Schön, D. (2014). Rhythm perception and production predict reading abilities in developmental dyslexia. *Frontiers in human neuroscience*, 8, 392.
- Forgeard, M., Schlaug, G., Norton, A., Rosam, C., Iyengar, U., & Winner, E. (2008). The relation between music and phonological processing in normal-reading children and children with dyslexia. *Music Perception*, 25(4), 383-390.

- Fletcher, J. (2009). Dyslexia: the evolution of a scientific concept. *J. Int. Neuropsychol. Soc.* 15:501–508.
- Giraud, A. L., & Ramus, F. (2013). Neurogenetics and auditory processing in developmental dyslexia. *Current opinion in neurobiology*, 23(1), 37–42.
- Goswami, U., Fosker, T., Huss, M., Mead, N., & Szűcs, D. (2011). Rise time and formant transition duration in the discrimination of speech sounds: the Ba–Wa distinction in developmental dyslexia. *Developmental science*, 14(1), 34–43.
- Goswami, U., Huss, M., Mead, N., Fosker, T., Verney, J. P. (2013). Perception of patterns of musical beat distribution in phonological developmental dyslexia: significant longitudinal relations with word reading and reading comprehension. *Cortex* 49, 1363–1376.
- Goswami, U., Power, A. J., Lallier, M., & Facoetti, A. (2014). Oscillatory “temporal sampling” and developmental dyslexia: toward an over-arching theoretical framework. *Frontiers in human neuroscience*, 8, 904.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Hämäläinen, J. A., Salminen, H. K., Leppänen, P. H. T. (2013). Basic auditory processing deficits in dyslexia: systematic review of the behavioral and event-related potential/ field evidence. *J. Learn. Disabil.* 46, 413–427.
- Helland, T., & Asbjørnsen, A. (2000). Executive functions in dyslexia. *Child Neuropsychology*, 6(1), 37–48.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2(2), 127–160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Horowitz-Kraus, T. (2014). Pinpointing the deficit in executive functions in adolescents with dyslexia performing the Wisconsin card sorting test: an ERP study. *Journal of learning disabilities*, 47(3), 208–223. <https://doi.org/10.1177/0022219412453084>.
- Horowitz-Kraus, T., & Breznitz, Z. (2009). Can the error detection mechanism benefit from training the working memory? A comparison between dyslexics and controls- an ERP study. *PLoS One* 4:e7141.683.
- Horowitz-Kraus, T., Vannest, J. J., Kadis, D., Cicchino, N., Wang, Y. Y., & Holland, S. K. (2014). Reading acceleration training changes brain circuitry in children with reading difficulties. *Brain and Behavior*, 4(6), 886–902. <https://doi.org/10.1002/brb3.281>
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2016). Reading disorders and dyslexia. *Current opinion in pediatrics*, 28(6), 731. <https://doi.org/10.1097/MOP.0000000000000411>
- Huss, M., Verney, J.P., Fosker, T., Mead, N., Goswami, U. (2011). Music, rhythm, rise time perception and developmental dyslexia: perception of musical meter predicts reading and phonology. *Cortex* 47, 674–689.
- Karaca, H. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlükleri: Gözlem odaklı bir çalışma* (Master's thesis, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Kieffer, M. J., Vukovic, R. K., & Berry, D. (2013). Roles of attention shifting and inhibitory control in fourth-grade reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 333–348.
- Knoop-van Campen, C. A., Segers, E., & Verhoeven, L. (2018). How phonological awareness mediates the relation between working memory and word reading efficiency in children with dyslexia. *Dyslexia*, 24(2), 156–169. <https://doi.org/10.1002/dys.1583>
- Lallier, M., Molinaro, N., Lizarazu, M., Bourguignon, M., Carreiras, M. (2017). Amodal atypical neural oscillatory activity in Dyslexia: a cross-linguistic perspective. *Clin. Psychol. Sci.* 5, 379–401.
- Leong, V., Kalashnikova, M., Burnham, D., & Goswami, U. (2014). *Infant-directed speech enhances temporal rhythmic structure in the envelope*. In Fifteenth Annual Conference of the International Speech Communication Association. In: (Singapore).
- Margolis, A. E., & Liu, R. (2023). Anxiety, Executive Functions, and Reading Disorder: A Neurobiological View. *Learning Disorders Across the Lifespan: A Mental Health Framework*, 17–24. https://doi.org/10.1007/978-3-031-21772-2_3
- McCord, K., & Fitzgerald, M. (2006). Children with disabilities playing musical instruments. *Music Educators Journal*, 92(4), 46–52.
- Menghini, D., Finzi, A., Benassi, M., Bolzani, R., Facoetti, A., Giovagnoli, S., ... & Vicari, S. (2010). Different underlying neurocognitive deficits in developmental dyslexia: a comparative study. *Neuropsychologia*, 48(4), 863–872.
- Moss Jr, F. W. (2009). *Quality of experience in mainstreaming and full inclusion of blind and visually impaired high school instrumental music students*. University of Michigan.
- Moyer, A. (2020). *Musica scientia: musical scholarship in the Italian Renaissance*. Cornell University Press.

- Overy, K. (2003). Dyslexia and music: From timing deficits to musical intervention. *Annals of the New York academy of sciences*, 999(1), 497-505.
- Ozernov-Palchik, O., & Patel, A. D. (2018). Musical rhythm and reading development: does beat processing matter?. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1423(1), 166-175.
- Patel, A. D. (2012). *Language, music, and the brain: a resource-sharing framework*. In: P. Rebuschat, M. Rohrmeier, J. Hawkins, & I. Cross (Eds.), *Language and Music as Cognitive Systems* (pp. 204-223). Oxford: Oxford University Press.
- Ritter-Cantesanu, G. (2014). Music therapy and the IEP process. *Music Therapy Perspectives*, 32(2), 142-152.
- Share, D. L. (2004). Orthographic learning at a glance: On the time course and developmental onset of self-teaching. *Journal of experimental child psychology*, 87(4), 267-298.
- Sun, Y. J., Sahakian, B. J., Langley, C., Yang, A., Jiang, Y., Kang, J., ... & Feng, J. (2024). Early-initiated childhood reading for pleasure: associations with better cognitive performance, mental well-being and brain structure in young adolescence. *Psychological Medicine*, 54(2), 359-373. <https://doi.org/10.1017/S0033291723001381>
- Tallal, P., & Gaab, N. (2006). Dynamic auditory processing, musical experience and language development. *Trends in neurosciences*, 29(7), 382-390.
- Wolf, M., Bowers, P. G., & Biddle, K. (2000). Naming-speed processes, timing, and reading: A conceptual review. *Journal of learning disabilities*, 33(4), 387-407.
- Ziegler, A., Straßer, S., Pfeiffer, W., & Wormald, C. (2014). The Nuremberg Music-Ecological Approach: Why are some musicians internationally successful and others not?. *Talent*, 4(1), 2-9.

SUPPORTING NEURODIVERSE STUDENTS IN THE EFL CLASSROOM: THE INTEGRATION OF MUSIC INTO THE PRACTICES FOR EDUCATING STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

Gül KAHVECİ

Assist.Prof.Dr., European University of Lefke, Faculty of Education, Lefke, Northern Cyprus, Mersin 10, Türkiye

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1300-7397>

gkahveci@eul.edu.tr

Naziyet MERCAN BOZOK

Lecturer, European University of Lefke, Faculty of Education, Lefke, Northern Cyprus, Mersin 10, Türkiye

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0087-3863>

nmercan@eul.edu.tr

Fatma ÖZÜORÇUN

Assist.Prof.Dr., European University of Lefke, Faculty of Education, Lefke, Northern Cyprus, Mersin 10, Türkiye

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8196-4319>

fozuorcun@eul.edu.tr

Received: January 26, 2024

Accepted: April 17, 2024

Published: April 30, 2024

Suggested Citation:

Kahveci, K., Mercan Bozok, N., & Özüorçun, F. (2024). Supporting neurodiverse students in the EFL classroom: The integration of music into the practices for educating students with special needs. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 13(2), 143-152.



Copyright © 2024 by author(s). This is an open access article under the [CC BY 4.0 license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Abstract

Typically, English as a Foreign Language (EFL) teachers around the globe encounter a diverse array of students, each with unique learning challenges and needs. Despite the growing prevalence of students with neurological differences, neurodivergent or students with special needs in English language classrooms, many EFL teachers still lack the specialized training and guidance necessary to effectively accommodate these students' needs. Accordingly this study will investigate these questions: What are the attitudes of ELT pre-service teachers regarding the integration of music into the practices for educating students with special needs? What are the existing resources for integrating music into the practices of ELT pre-service teachers in the education of students with special needs? 42 third-year pre-service ELT teachers participated in the study. A mixed-method approach was employed. It has been determined that while there is a tendency to incorporate music into English teaching environments, participants feel limited confidence in this area, yet they are open to improving themselves. They possess beginner-level knowledge about music but need more detailed information and training on how to teach effectively to teach students with special needs.

Keywords: neurodiversity, EFL inclusion, pre-service teacher training, special education.

INTRODUCTION

Educators generally recognize the importance of music education in a child's life. Traditionally, music has been integrated into school curricula to enhance sensory perception, offer avenues for creative self-expression, and develop skills in musical performance. It also serves to educate students about the fundamental elements and historical context of music as an art form. These facets of musical engagement help foster aesthetic sensitivity and improve the overall quality of life (Kocabaş & Özeke, 2012). Beyond boosting aesthetic appreciation, music also plays a role in the physical, social, emotional, intellectual, and spiritual growth of individuals (Özgül, 2014). Musical engagement, when designed and implemented with specific objectives in mind, serve as an effective tool for imparting various skills and knowledge to students with special needs. These skills include establishing eye contact, developing listening to abilities, learning to help and share with others, harmonizing in team activities, building confidence, enhancing, and effectively using language, using the voice properly, coordinating the body, improving focus, developing expression skills, and teaching various concepts

(Eren, Deniz & Düzkantar, 2013). A growing consensus among music therapists and educators suggests that musical activities offer the same educational benefits to children with special needs.

When there is a shortage of music staff, it typically falls upon classroom teachers or special education teachers to take on the role of providing music education to their students. As special needs children are more frequently integrated into mainstream classrooms, classroom teachers who conduct music lessons are expected to incorporate these students into musical activities, provided they are present during those scheduled times. Additionally, teachers in self-contained special education classrooms or in special education clinics are encouraged to incorporate music into their curriculum, especially in the absence of a dedicated music teacher in the school (Eren, 2012).

Music often serves as a popular subject for integration, leading many music teachers to work with special needs students for the first time, a novel experience for both parties. Previously, we noted the insufficient training in music education for regular classroom teachers. This shortfall in preparation also extends to special education teachers, whose training typically mirrors that of their general education counterparts, with the addition of specialized courses in special education. Adding complexity to the situation, it is unlikely or very limited that any of the teachers—whether they are in general, special education, or music—have received training through a course specifically focused on music education for special needs children, which would include specialized teaching techniques for handicapped students (Kocabaş & Özeke, 2012). The curriculum of a music methods course for special education would naturally have to incorporate aspects of special education.

Typically, English as a Foreign Language (EFL) teachers around the globe encounter a diverse array of students, each with unique learning challenges and needs. In recent times, there has been a notable increase in students identified with special needs. This rise can be attributed to enhanced recognition and improved diagnostic techniques (Rogers & Dawson, 2010). Despite the growing prevalence of students with neurological differences in English language classrooms, many EFL teachers still lack the specialized training and guidance necessary to effectively accommodate these students' needs (Lowe, 2016).

As research into the education of students with special needs progresses, educators consistently highlight the necessity for more professional development in this field. They often search for meaningful learning experiences to enhance their teaching practices, as noted by Cassidy (1991), Frisque, Niebur, & Humphreys (1994), and Hammel (2001). Regrettably, training courses tailored to prepare teachers for working with special needs students are largely missing from the central curricula of many music teacher training programs. Despite the availability of some quality resources, there is a continued call from teachers for additional support and materials (Hammel, & Gerrity, 2012).

In their research, Salvador and Pasiali (2017) emphasized the adoption of a student-centered educational approach and the development of effective strategies to enhance the music education process for students with special needs. Creating an inclusive classroom environment is crucial for neurodiverse students to feel respected and appreciated for their unique selves. When these students experience a sense of inclusion, they tend to be more involved and enthusiastic about their studies. It's important to help students form supportive relationships and to establish a consistent and orderly setting with well-defined routines and guidelines. This helps neurodiverse students thrive academically.

Additionally, in English language classrooms, the utilization of music often extends only to activities involving song lyrics, yet the profound similarities between music and language suggest that music could serve as a powerful tool for language acquisition. Engaging in musical activities can enhance learners' ability to remember vocabulary and grammatical structures, thereby allowing their working memories to handle more complex cognitive tasks. Music's intrinsic elements like rhythm, pitch, dynamics, and tempo can also improve phonological awareness beyond mere phonemes, improving students' abilities to understand and produce spoken English more effectively. Furthermore, incorporating musical activities not only boosts motivation and positive feelings but also helps manage classroom energy levels, aiding students in focusing and completing tasks more efficiently.

not only for neurotypical students but also neurodivergent students as well. Collaborative musical activities contribute to better group cohesion, fostering an inclusive learning atmosphere where all students feel valued and can contribute uniquely. This music incorporated approach is essential for fostering truly inclusive practices within the language learning environment (Smith, 2019).

Enriching the training content for pre-service teachers is crucial for promoting truly inclusive practices within the language learning environment. Teachers who are aware that there are many neurodivergent students in classrooms take this into account when training future educators. For example, in the course "Materials Design in ELT" (ELTE339), the curriculum can be designed to also address the needs of neurodivergent or special needs students. This approach ensures that all students are considered and included in educational strategies, preparing pre-service teachers to create a more inclusive classroom. The students take this course in their third years. Generally, the aim of this course is to design and develop principles of materials to be used in teaching English as a foreign language, identifying material requirements, and designing three-dimensional teaching materials. With the importance of the efforts put on raising attention towards special education and inclusion, for the first time, I have decided to include this issue in my Materials Design in ELT lecture with a project. At the beginning, the students were presented with the requirements of the project. They were supposed to select a disability of their choice (dyslexia, dyspraxia, autism, ADHD, visual impairment, etc.), learn about the disability briefly, and then design a 3D modal for teaching English to children. They were also supposed to design three activities for children related to the same 3D modal. The teacher asked the students to form pairs and then gave them topics which they had to consider when designing their modals. There were 26 pairs and each had different topics. The teacher also asked them to prepare slides for their presentations because they were supposed to present their 3D modal, activities and the relation of these materials to their selected disability regarding language teaching including vocabulary. With this project, towards the end of the semester the students became more aware of the importance for considering and including special needs when designing activities for language teaching classes especially in this era when there are inclusion students in almost every class.

To address the training requirements of teachers, the authors plan to create a course drawing on their own teaching experiences and the available resources and literature from the domains of music education, music therapy, and special education.

The purpose of this research is to identify the views of preservice ELT teachers regarding the integration of music education into special education processes. It aims to conduct a detailed examination of the attitudes and competencies of participants concerning music education integration from the perspective of pre-service ELT teachers, as well as the existing educational conditions. Additionally, the study seeks to enhance understanding in this area and create awareness about the procedures for integrating music education into special education processes.

The study will investigate these questions:

1. What are the attitudes of ELT pre-service teachers regarding the integration of music into the practices for educating students with special needs?
2. What are the existing resources for integrating music into the practices of ELT pre-service teachers in the education of students with special needs?

METHOD

Model of the Research

In this study, a mixed-methods research method was employed to examine pre-teachers' perspectives on integrating music education into special education processes. This mixed-methods research allows for detailed and in-depth data collection while providing the opportunity to directly learn about participants' individual perceptions, experiences, and viewpoints (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2009).

Study Group

Participants in the research were identified through purposeful sampling. Purposeful sampling is a non-probabilistic sampling method used in qualitative research to enhance external validity. This method involves the researcher making a deliberate choice about the individuals to be selected as participants, aiming to choose those most suitable for the research objectives (Şimşek & Yıldırım, 2013). The participants of this study were pre-service ELT teachers in University during the 2023-2024 spring academic year.

Before the survey began, participants were given preliminary information about the research, and written form of interviews were conducted with 42 participants. Efforts were made to ensure that participation was not only voluntary but also that participants were well-informed about the research.

Data Collection

Data collections were performed via the attitude survey “Pre-service “ELT” teacher attitudes towards including music related intervention for students with special needs” and 7 matching questions related to rhythm tools, 10 matching questions associated with the explanations of diagnoses of students with special needs, and 9 questions about how to educate while working with children that have special needs.

Before the data collections began, a pilot written form was conducted with one participant to identify potential issues that might arise during the sessions. After the pilot written form, the attitude survey, and related questions with matching questions; this protocol was reviewed and necessary corrections in grammar and expression were made. The forms were held in suitable classes in the university.

Participant attitude survey

1. A special education teacher should utilize music in the educational environments of children with special needs (in teaching academic and behavioral skills). 1Never 2Occasionally 3Weekly 4Every few days 5Daily
2. Teachers outside of special education should utilize music in the education of students with special needs. 1Daily 2Every few days 3Weekly 4Occasionally 5Never
3. I am confident in teaching music to children with special needs. 1Not at all confident 2Unconfident 3Moderately confident 4Confident 5Very confident
4. I plan to teach music to students with special needs in my teaching practices or plan music-inclusive learning activities to develop related academic and behavioral skills. 1Daily 2Every few days 3Weekly 4Occasionally 5Never
5. I am confident in learning a musical note, a new rhythm activity, or a new song to use in my education. 1Not at all confident 2Unconfident 3Moderately confident 4Confident 5Very confident
6. I believe I need professional support for my music-related practices in special education. 1Definitely yes 2Slightly interested 3Moderately interested 4Interested 5Definitely no
7. I feel this way about accompanying a simple song with a simple instrument/rhythm instruments. 1Very insecure 2Slightly secure 3Moderately secure 4Secure 5Very secure
8. I think the following about my ability to lead rhythm activities/body percussion for children with special needs: 1Very adequate 2Adequate 3Moderately adequate 4Inadequate 5Very inadequate
9. I understand the basic terms and concepts in music: 1Very adequate 2Adequate 3Moderately adequate 4Inadequate 5Very inadequate

10. I think the following about the necessity of integrating music with other subjects in a program for a child with special needs: 1Very adequate 2Adequate 3Moderately adequate 4Inadequate 5Very inadequate
11. I understand the basic terms and concepts in special education: 1Definitely understand 2Understand 3Somewhat understand 4Do not understand 5Do not understand at all
12. I am confident in playing instruments such as bells, tambourines, and drums. 1Not at all confident 2Unconfident 3Moderately confident 4Confident 5Very confident
13. I think the following about understanding the educational and emotional needs of children with special needs: 1Definitely understand 2Understand 3Somewhat understand 4Do not understand 5Do not understand at all
14. I generally think the following about children with special needs: 1Very positive 2Positive 3Neutral 4Negative 5Very negative
15. I think the following about the creativity abilities in children with special needs: 1None at all 2None 3Neutral 4Noticeable 5Very noticeable
16. I think the following about sharing my views on children with special needs and music with other teachers: 1Very reluctant 2Reluctant 3Neutral 4Eager 5Very eager
17. The amount of creative ability I possess in music: 1Very large 2Large 3Moderate 4Small 5Very small

A. Matching -- Place the correct letter from the right column next to each item in the left column.

1. Steel triangle
2. Rhythm sticks
3. Maracas
4. Wooden agogo
5. Bell
6. Frog Guiro
7. Boomwhackers

B. Matching -- Place the correct letter from the right column next to each item in the left column.

Diagnosis

1. Multiple Disabilities
2. Severe Disability
3. Visual Impairment
4. Hearing Impairment
5. CP
6. Physical Disability
7. ASD
8. ADHD
9. Learning Disability

C. Questions and Answers (Note: Questions without answers have been shared with the participants).

1. Q.Name four types of music activities conducted in the classroom: A. Listening, singing, playing instruments, and speech communities, rhythmic activities (clapping), dance/movement, composing, conducting.
2. Q.Name four elements of music: A. Loudness (amplitude), time (duration), pitch (frequency), timbre (tonal quality).
3. Q.Briefly describe a teaching process for teaching a song: A. Step-by-step instruction (Sing the song to the students; sing line by line, let children mimic; say the words line by line, let children repeat; add the 1st and 2nd lines, then 1, 2, and 3, etc.)

4. Q.State four reasons for using music in the education of children with special needs: A. Socialization, energy and emotional release, self-image, self-confidence, stimulation of speech, speech rhythm, language concepts, motor development, perceptual and cognitive skills, aesthetic sensitivity, environmental awareness, potential career option, discovering talents.
5. Q.Specify five specific pre-academic or academic skills assisted by music experiences A. Auditory discrimination, auditory memory, visual memory, motor sequencing, body image, laterality, directionality, motor coordination and control, verbal expression, visual discrimination, time perception, reinforcement of academic concepts.
6. Q.Write five rules for teaching music to special children: A. Be prepared, teach in small steps, teach slowly, prepare children for the next step, provide variety, use simple orchestrations, adapt materials, be consistent in routine and discipline, avoid overstimulating children, use their names, use repetitive songs, give clear instructions.
7. Q.Give three examples of using music to control inappropriate behaviors: A. Conditional music listening linked to an academic behavior, music reward for following instructions, points, reinforcers, music party with favorite records as a reward for adherence to behavior rules, stopping background music continuously when a child breaks the rules (Type 2 punishment), child follows the rules to keep the music playing.
8. Q.List four considerations for selecting music material for children with special needs: A. Should be at their comprehension levels, very repetitive, relevant, include pieces that can serve as echoes, use short songs, easy choruses, avoid foreign songs or unrelated songs or those with abstract vocabulary, and avoid those with long, large melodic jumps and little repetition.
9. Q.How do you see the place of music and other arts in the education of special children?

In this mixed-methods research, individual responses to each question on the attitude survey were presented and additionally shown with bar graphs. The knowledge of pre-service ELT teachers about rhythm instruments was included in the data as the most commonly known instruments and correct answers to 7 questions. Similarly, the average correct answers for 10 questions related to the definitions of students with special needs were included. The responses to ten questions related to teaching students with special needs were evaluated using a general rubric measurement tool.

Through the MAXQDA program, qualitative data such as texts, interviews, focus group studies, reports, tables, photographs, videos, portable document formats (PDFs), social media data, websites, and audio files, as well as quantitative survey data, can be analyzed. It is also possible to perform data analysis using mixed methods through the MAXQDA program (Dereli, 2023). In this research, MAXQDA-11 version, a professional software, was used for the analysis of qualitative data. The MAXQDA program, which features a user-friendly and practical interface, consists of four main windows. These windows are the document system area, the code system area, the document browser, and the data analysis area. MAXQDA stands out from other software by enabling researchers working with qualitative data to create, code, and visualize themes, categories, and codes while also allowing the analysis of quantitative data (Dereli, 2023).

Efforts to Ensure Validity and Reliability

In this research, the validity of the data was ensured through prolonged engagement, purposeful sampling, in-depth focused data collection, participant confirmation, detailed description, and expert reviews. Prolonged engagement is described as "the researcher interacting with data sources such as participants and settings to create a mutual trust atmosphere during data collection process and to minimize the potential influence of the researcher on the subjects" (Şimşek & Yıldırım, 2013).

In mixed-methods research, another important aspect regarding validity and reliability is the role of the researcher. As Şimşek and Yıldırım (2013) noted, the researcher's perspective, biases, norms, and other characteristics can influence the research process. In addition to impartiality, researchers are also expected to have a certain level of competence regarding the subject they are studying. Therefore,

the role of the researcher must be clearly defined and demonstrated in terms of the validity and reliability of a scientific investigation. In this case study aimed at examining the views of ELT pre-service teachers on integrating music education into special education processes, efforts were made by the researcher to interpret the data as impartially as possible, and direct quotes have been used to demonstrate the validity of the interpretations.

Study Limitations

This study aims to assess the attitudes of ELT pre-service teachers regarding the integration of music into the practices for educating students with special needs and existing resources for integrating music into the practices of ELT pre-service teachers in the education of students with special needs. It's important to note that certain learning outcomes, like acquiring integrating music in English teaching skills for students with special needs develop slowly and may not be fully apparent. This study is not longitudinal, so these slower-developing changes will not be tracked. Additionally, since the study's design is not controlled or experimental, its findings are not meant to be broadly applicable to other similar contexts. However, the study could serve as a reference for others developing similar researches, especially regarding measuring attitudes and knowledge. The outcomes might also inform potential updates to the course's goals, content, format, and evaluation methods.

RESULTS and DISCUSSION

Participant Survey Results

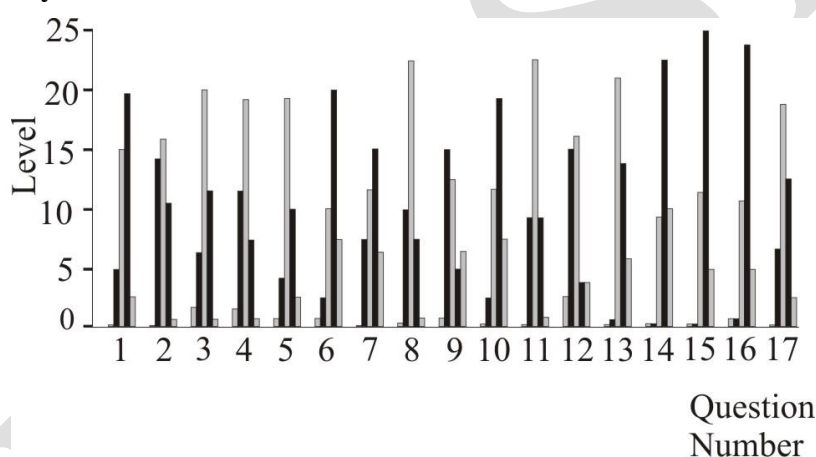


Figure 1. Participant Survey Results in bar graphic.

1. A special education teacher should utilize music in the educational environments of children with special needs (in teaching academic and behavioral skills). [Responses: 0-Never, 5-Occasionally, 15-Weekly, 19-Every few days, 3-Daily]. Out of 42 participants, 15 indicated they use music weekly, 19 every few days, and 3 daily. This also shows a positive outlook towards integrating music in education.

2. Teachers outside of special education should utilize music in the education of students with special needs. [Responses: 0-Daily, 5-Every few days, 15-Weekly, 19-Occasionally, 3-Never]. Participants, regardless of their specialization, have indicated that music should be used at least weekly or occasionally in the education provided.

3. I am confident in teaching music to children with special needs. [Responses: 2-Not at all confident, 7-Unconfident, 20-Moderately confident, 12-Confident, 1-Very confident]. Participants mostly shared that they are moderately to highly confident.

4. I plan to teach music to students with special needs in my teaching practices or plan music-inclusive learning activities to develop related academic and behavioral skills. [Responses: 2-Daily, 12-Every few days, 19-Weekly, 8-Occasionally, 1-Never]. Most participants shared that they consider using music while teaching English to students with special needs.

5. I am confident in learning a musical note, a new rhythm activity, or a new song to use in my education. [Responses: 1-Not at all confident, 4-Unconfident, 24-Moderately confident, 10-Confident, 3-Very confident]. Participants have declared that they feel moderately to highly confident in learning new rhythms, songs, and musical notes.
6. I believe I need professional support for my music-related practices in special education. [Responses: 1-Definitely yes, 3-Slightly interested, 10-Moderately interested, 20-Interested, 8-Definitely no]. Participants have expressed that they could use professional help in music-related activities while teaching English to children with special needs.
7. I feel this way about accompanying a simple song with a simple instrument/rhythm instruments. [Responses: 0-Very insecure, 8-Slightly secure, 12-Moderately secure, 15-Secure, 7-Very secure]. Participants shared that they feel moderately secure and secure in accompanying a simple song with a simple musical instrument.
8. I think the following about my ability to lead rhythm activities/body percussion for children with special needs: [Responses: 0-Very adequate, 10-Adequate, 23-Moderately adequate, 8-Inadequate, 1-Very inadequate]. Participants think they are moderately good at leading body percussion or rhythm activities.
9. I understand the basic terms and concepts in music: [Responses: 2-Very adequate, 15-Adequate, 13-Moderately adequate, 5-Inadequate, 7-Very inadequate]. Participants think they have a moderate understanding of musical terms and concepts.
10. I think the following about the necessity of integrating music with other subjects in a program for a child with special needs: [Responses: 0-Very adequate, 3-Adequate, 12-Moderately adequate, 19-Inadequate, 8-Very inadequate]. Participants shared that integrating music into the curriculum for students with special needs is moderately appropriate or inappropriate.
11. I understand the basic terms and concepts in special education: [Responses: 0-Definitely understand, 9-Understand, 23-Somewhat understand, 9-Do not understand, 1-Do not understand at all]. Participants have shared that they understand the basic terms and concepts in special education.
12. I am confident in playing instruments such as bells, tambourines, and drums. [Responses: 3-Not at all confident, 15-Unconfident, 16-Moderately confident, 4-Confident, 4-Very confident]. Participants have shared that they do not see themselves as very proficient in playing Orff instruments.
13. I think the following about understanding the educational and emotional needs of children with special needs: [Responses: 0-Definitely understand, 1-Understand, 21-Somewhat understand, 14-Do not understand, 6-Do not understand at all]. Participants shared that they could be somewhat successful in understanding the educational and emotional needs of children with special needs.
14. I generally think the following about children with special needs: [Responses: 0-Very positive, 0-Positive, 9-Neutral, 23-Negative, 10-Very negative]. Participants have shared that they have a negative view of students with special needs.
15. I think the following about the creative abilities in children with special needs: [Responses: 0-None at all, 0-None, 12-Neutral, 25-Noticeable, 5-Very noticeable]. Participants have shared that they believe children with special needs can be creative.
16. I think the following about sharing my views on children with special needs and music with other teachers: [Responses: 1-Very reluctant, 1-Reluctant, 11-Neutral, 24-Eager, 5-Very eager]. Participants have shared that they are willing to share their views on children with special needs and music with other teachers.
17. The amount of creative ability I possess in music: [Responses: 0-Very large, 7-Large, 19-Moderate, 13-Small, 3-Very small]. Participants have shared that their creative abilities in music are moderate to low.

- ✓ The average score based on 7 matching questions related to Orff musical instruments is determined to be 4.82/10. This result indicates that the participants need to familiarize themselves more with Orff instruments.
- ✓ The average score based on 10 matching questions related to the diagnostic descriptions of students with special needs is determined to be 10/10. These results show that the participants are knowledgeable about the basic diagnoses and characteristics of students with special needs. This is due to the "Materials Design in ELT" (ELTE339) course given during the term.
- ✓ Rubric results of 8 questions: Rubric evaluation is based on three basic levels of success: low, medium, and high. The number of respondents who did not answer any questions in this section is 8, the number of respondents who generally scored 1 is 22, the number of respondents who mostly scored 2 is 12, and the number of respondents who mostly scored 3 is 0. These evaluation results prove that participants need more examples, educational strategies, and extensive practice when working with students with special needs in their classes. The negative attitudes towards students with special needs are thought to be due to uncertainty and lack of information. In parallel with this finding, a study has shown that EFL teachers may lack the specialized training and guidance necessary to effectively accommodate these students' needs (Lowe, 2016).

Conclusions

In this study, it was found that third-year pre-service ELT teachers are generally aware of the diagnoses of students with special needs and have a rough understanding of their strengths and weaknesses. They possess beginner-level knowledge about music but need more detailed information and training on how to teach effectively. Additionally, there is a need for them to engage in micro-teaching, drama, and body percussion activities. These teaching methods are thought to boost the confidence of pre-service teachers through extensive classroom practice, helping them become more creative and fluent in their teaching. According to the brain-based teaching approach, teaching another person is known to be one of the best ways to learn; therefore, it is believed that applying materials developed for students with special needs in special education practice schools will support pre-service ELT teachers in gaining experience. Future studies focusing on diagnosis-specific teaching methods, material development, and program adaptations are believed to enrich the literature and provide guidance to many teachers working with students that have special needs.

Ethics and Conflict of Interest

As the authors of this study, we declare that we collected data in accordance with ethical rules during the research process and acted in accordance with all ethical rules. We also declare that there is no conflict among the authors.

REFERENCES

- Büyüköztürk, G. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Cassidy, J. W. (1991). Effects of special education labels of peers' and adults' evaluations of a handicapped youth choir. *Journal of Research in Music Education*, 39, 23-34.
- Dereli, A. B. (2023). MAXQDA: Yaratıcı Veri Analizi Üzerine Notlar. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 149-152. <https://doi.org/10.53495/e-kiad.1319405>
- Eren, B. (2012). Müzik eğitiminde kaynaştırma uygulamaları ve Orff-Schulwerk. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 14-25.
- Eren, B., Deniz, J., & Düzkantar, A. (2013). Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1863-1887. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2013.3.1499>
- Frisque, J., Niebur, L., & Humphreys, J. T. (1994). Music mainstreaming: Practices in Arizona. *Journal of Research in Music Education*, 42, 94-104.
- Hammel, A. M. (2001). Preparation for teaching special learners: Twenty years of practice. *Journal of Music Teacher Education*, 11(1), 5-11.

- Hammel, A. M., & Gerrity, K. W. (2012). The effect of instruction on teacher perceptions of competence when including students with special needs in music classrooms. *Update: Applications of Research in Music Education*, 31(1), 6-13.
- Kocabaş, E. O., & Özeke, S. (2012). Using music and musical activities in special education: Developments in Turkey. *International Online Journal of Primary Education*, 1(1), 73-79.
- Özgül, İ. (2014). *Müzik eğitimi ve öğretimi* (7. Baskı). Pegem Akademi.
- Salvador, K. ve Pasiali, V. (2017). Intersections between music education and music therapy: education reform, arts education, exceptionality, and policy at the local level. *Arts Education Policy Review*, 118(2), 93-103. <http://dx.doi.org/10.1080/10632913.2015.1060553>
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.Baskı). Ankara: Seçkin.
- Smith, A. M. (2019). Mapping musical elements for inclusive language teaching. *Language Issues: The ESOL Journal*, 30(1), 16-23.

OKUL ÖNCESİ VE İLKOKUL ÇAĞINDAKİ ÇOCUKLARIN PİYANO EĞİTİMİNDE BİLİNÇLİ FARKINDALIK UYGULAMALARININ OLUMLU ETKİLERİ

POSITIVE EFFECTS OF MINDFULNESS PRACTICES ON PRESCHOOL AND ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN IN PIANO EDUCATION

Çağdaş ALAPINAR GENÇAY

Dr. Öğretim Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, Eskişehir, Türkiye

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2130-046X>

calapinar@anadolu.edu.tr

Received: January 26, 2024

Accepted: April 17, 2024

Published: April 30, 2024

Suggested Citation:

Alapınar Gençay, Ç. (2024). Okul öncesi ve ilkokul çağındaki çocukların piyano eğitiminde bilinçli farkındalık uygulamalarının olumlu etkileri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 13(2), 153-159.



Copyright © 2024 by author(s). This is an open access article under the [CC BY 4.0 license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Öz

Budist felsefeye dayanan Mindfulness ile ilgili çalışmalar, Kabat-Zinn (2010) tarafından, Massachusetts Institute of Technology’de 1979 yılında başlamıştır (Mindfulness Institute, 2024). Moleküler biyolog olan Kabat-Zinn (2010), çeşitli sağlık sorunları olan hastalara yönelik meditasyon tekniklerini incelerken, uyguladığı programlarla ilgili bir klinik kurmuştur. Yarar sağladıkça tüm dünyaya yayılmaya başlayan Mindfulness, dilimize “Bilinçli Farkındalık” olarak çevrilmiştir. Anda kalabilmek ve dikkati o anda gerçekleşen olaylara odaklayabilmek üzerine kurulu bir metottur (Atalay, 2018). Türkiye’de, kurucusu olduğu Mindfulness Institute bünyesinde çalışmalar yapan Atalay 2016 yılından bu yana konu ile ilgili çalışmalarını yoğun olarak sürdürmektedir. MEF Üniversitesinde (Modern, Eğitim, Fen), Yüksek Öğretim Kurumu onaylı bir Farkındalık Uygulama ve Araştırma Merkezi açılmıştır ve mindfulness temelli stres azaltma programları Atalay (2016) tarafından uygulanmaktadır (Mindfulness Institute, 2024). Bu çalışmada, bilinçli farkındalık uygulamalarının piyano eğitiminde kullanılması konusu ele alınarak; özellikle okul öncesi ve ilkokul çağındaki çocuklarda, günümüzde sıkça karşılaşılan dikkat eksikliği sorunlarına yansımalarına değinilmiştir.

Anahtar Terimler: Mindfulness, bilinçli farkındalık, piyano eğitimi, dikkat eksikliği.

Abstract

Studies on Mindfulness based on Buddhist philosophy were started in 1979 by Kabat-Zinn (2010) at the Massachusetts Institute of Technology (Mindfulness Institute 2024). As a molecular biologist, Kabat-Zinn (2010) established a clinic related to the programs that he was practicing, while he was exploring meditation techniques for patients with various health issues. Mindfulness, whose benefits became apparent, started spreading worldwide, translated into our language as "Conscious Awareness." It is a method based on being present and focusing attention on events occurring in the present moment (Atalay, 2018). Atalay (2018) who is the founder of the Mindfulness Institute in Turkey has been intensively conducting studies on mindfulness since 2016. A mindfulness application-research center approved by the Higher Education Council has been established at MEF University and mindfulness-based stress reduction programs are implemented by Atalay (2016), (Mindfulness Institute, 2024). In this study, the use of mindfulness practices in piano education is discussed, with particular emphasis on its impact on attention deficiency issues commonly encountered today in preschool and elementary school aged children.

Keywords: Mindfulness, conscious awareness, piano education, attention deficiency.

GİRİŞ

Mindfulness dilimize “Bilinçli Farkındalık” olarak çevrildiğinden, çalışmada anlamdaş olarak iki şekilde de kullanılacaktır. Konuyla ilgili ilk araştırmaları, MIT (Massachusetts Institute of Technology) Üniversitesi Mindfulness Merkezinde gerçekleştiren moleküler biyolog Kabat-Zinn (2010), Mindfulness (Bilinçli Farkındalık) Temelli Stres Azaltma Programını oluşturan kişidir (Mindfulness Institute, 2024).

Öncelikle fiziki ve zihinsel şikayetleri olan hastalara uygulanan bu yöntem, günlük yaşamda karşılaşılan zorlukları çözümlemede de kullanılmaktadır. Stresle başa çıkma, duyguları kontrol edebilme, öfke kontrolü sağlayabilme gibi konular, mindfulness programlarının temelini oluşturmaktadır. Dünyada Oxford, Exeter, Bongor, Stanford, UCLA, Nottingham, Utah, New Castle, IOWA gibi birçok üniversitede mindfulness uygulama ve araştırma merkezleri bulunmaktadır. Türkiye’de ise Prof. Dr. Zümra Atalay’ın kurucusu olduğu “Mindfulness Institute” bünyesinde, Mindfulness Based Stress Reduction-MBSR (Mindfulness Temelli Stres Azaltma) ve Mindfulness Based Cognitive Therapy-MBCT (Mindfulness Temelli Bilişsel Terapi) programları sürdürülmektedir (Mindfulness Institute, 2024).

Mindfulness Temelli Stres Azaltma Programı bilimsel olarak desteklenen, meditasyon uygulamalarını öğretmek, kişinin kaygı ve stres ile baş edebilme yetisini güçlendirme amaçlı tamamlayıcı bir eğitimidir. Eski budist Vipassana (içgörü) ve Shamatha (odaklanma) meditasyonları ve yoga uygulamalarına dayanmakla birlikte, dini bir bağlantıdan uzaktır. Gruplar halinde yapılan çalışmalar, kişinin duygularını, düşüncelerini, duyarlarını fark etmesini sağlayan zihinsel ve bedensel uygulamaları içerir. Günlük yaşamda zorlayıcı duygu durumlarının önüne geçebilmek ve bu duygularla baş edebilmek için destekleyici, tamamlayıcı, bir yöntem olarak kullanılabilir.

Mindfulness Temelli Bilişsel Terapi, Kabat-Zinn (2010) tarafından geliştirilen, bilişsel ve davranışsal terapisinin öğelerini birleştiren bir uygulamadır. Akut depresyon tedavileri için kullanılmakla birlikte, davranışsal terapi öğeleri ve bilinçli farkındalık uygulamaları ile beraber de kullanılarak, kişinin ruhsal değişimi üzerinde yarar sağlar. Obsesif kompulsif bozukluklar, anksiyete bozuklukları, depresif ataklar, bipolar bozukluklar gibi geniş uygulama alanlarına sahip bir yöntemdir (MindfulnessInstitute, 2024).

Bilinçli Farkındalık

Bilinçli Farkındalık, şu an içinde gerçekleşenlere dikkat etmeyi, bu dikkatin niteliğini fark etmeyi ve özümsemeyi içerir. Ancak, bu anda yaşama hali, sadece şimdiki zamanda kalabilmeyi başarmayı kapsamamaktadır. Farkındalığı algılamayı, dikkatle artırmak mümkünken; bilinçli farkındalık, yaşanan anı, aynı zamanda sevgi ve şefkatle kabullenmeyi de içermektedir.

Sıklıkla günümüzde, meditasyon ve bilinçli farkındalık aynı anlamda kullanılmakta ve birbirinin yerine geçtiği sanılmaktadır. Meditasyon için zihni boşaltmak için bir süreç denilebilir. Oysa mindfulness uygulamaları meditatif çalışmaları da içermektedir. Nefes farkındalığı meditasyonu, bedensel duylara odaklanma meditasyonu, bir ses ya da ışık noktasına odaklanma meditasyonu gibi, farklı zihinsel farkındalık uygulamalarını kapsamaktadır. Bilinçli farkındalığı kavramlaştırmadaki karmaşıklık, çoğu zaman çeşitli uygulayıcıların, kendi tanımlamaları konusunda geniş bir yelpazeye sahip olmalarından da kaynaklanmaktadır. Budist öğretmenler, meditasyon uygulayıcıları, nöro bilimciler, okul öğretmenleri, psikolog ve psikiyatristler, sosyal hizmet uzmanları ve diğer profesyonel uygulayıcıların bu alandaki amaçları ve beklentileri arasında farklılıklar olmaktadır. Dolayısı ile bir eğitmen ruhsal nedenlerle farkındalık pratiğini benimseyebilirken, başka bir eğitmen okuldaki çocukların öğrenimini geliştirmeyi hedefleyebilir. Klinik uygulamalarda ise, psikolojik dayanıklılığı geliştirme, duygusal gerilimlerle baş etme teknikleri şeklinde uygulanmaktadır (Green & Drewes, 2013)

Dikkatimiz ve bilincimiz kısıtlı bir kapasiteye sahiptir. Bir şeye odaklanmışken başka şeyleri gözden kaçırabiliriz. Zihnimizin yoğunluğu nedeniyle, çoğu zaman çevremizde olanları fark edemeyebiliriz. Geçmiş ve geleceği düşünerek geçirdiğimiz zamanlar, şimdiki anda kalmamızı güçleştirir. Anda kalmayı başaramadığımızda, mutluluk düzeyi düşmekte ve hayattan alınan tat da azalmaktadır. Bilinçli farkındalık, kişinin yaşadıklarını değiştirmesini amaçlamamakta, yaşananları fark etmesini sağlayarak ilişki biçimini düzenlemesine yardımcı olmaktadır. Her zaman mutlu edici hoş olayları değil; kimi zaman da üzücü olayları da olduğu gibi kabul etmeyi içermektedir (Atalay, 2018).

“Anda” kalma hali çoğu zaman sadece mutlu olmaya çalışmak, olumsuz duygulardan kaçmak olarak anlaşılmaktadır. Oysa bilinçli farkındalık, yaşamda var olan her türlü duyguyu olduğu gibi alıp, özümseyerek “şefkatle kabullenme”yi gerektirir. “Şefkat” ve “Kabul” mindfulnessın belirleyici özellikleridir. Kişinin başta kendisine göstereceği bu duygular, çevresi ile ilişkilerini de olumlu

etkileyecektir. Herhangi bir zorlanma, başarısızlık ya da acı ile karşılaştığımızda, kendimize karşı göstereceğimiz “öz şefkat” duygusu çok kıymetlidir. Kendimize acımasız olmamız, başkalarına karşı da aynı şefkatsizliği göstermemize neden olur (Atalay, 2019). “Kabul” ise, yaşadığımız andaki durum ve duyguları olduğu gibi kabul ederek, onlarla uzlaşmayı içermektedir. Görmezden gelmek yerine, yaşadığımız zorlanmalara rağmen yola devam edebilmeyi seçmektir (Atalay, 2023).

Psikoloji, psikiyatri, nöroloji ve daha birçok alanda; hastanelerde, okullarda, ana sınıflarında, yaşlı bakım evlerinde, kreşlerde ve özel gereksinimi olan bireylerde uygulanan Mindfulness Temelli Stres Azaltma Programından alınan veriler, gelecek için umut vaat etmektedir. Çocuklar üzerindeki mindfulness uygulamaları da dikkat çekicidir. Özellikle dürtü kontrolü yapmakta güçlük çeken, dikkatini toplayamayan, istemsiz tepkiler veren çocuklarla yapılan çalışmalarda başarılar sağlanmaktadır.

Çocuklarda Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) ve Disleksi

Kalıtımsallığın yanı sıra, artan dijitalleşme, çevresel faktörler, zararlı kimyasallar çocuklarda günümüzde daha sık karşılaştığımız dikkat eksikliği tanısını duymamıza neden olmaktadır. Beyinde nöro-biyolojik aksaklıklara yol açan bu etkenler, çocuklarda duygu durum bozuklukları olarak karşımıza çıkmaktadır.

DEHB tanısı konan çocuklarda konsantrasyon sürelerinin sınırlı olması, dikkatlerini toplamakta güçlük çekmeleri, anda kalmalarını zorlaştırmaktadır. Çevreden gelen uyacılara karşı aşırı derecede açık olmaları, yaptıkları işe odaklanmalarını engellemektedir. Günlük yaşamlarında sıklıkla unutkanlık yaşamakta, dürtüsellik sorunu nedeniyle de yaptıkları etkinliklerde çabuk sıkılma, sabırsızlık gösterme gibi eğilimlere açık olmaktadır. Bununla birlikte, özel öğrenme (okuma güçlüğü) sorunu yaşayan dislektik çocuklarla çalışmak ayrı bir özen gerektirmektedir. Seslerin harfler ve kelimeler ile ilişkisini anlayamama nedeni ile oluşan disleksi, çocukların notaları öğrenmelerinde de güçlük yaşamalarına neden olmaktadır.

Daha çok görsel olarak düşünmeye meyilli olduklarından, piyano eğitiminde bu özelliklerinin gözetilmesi ve buna uygun çalışmalar geliştirilmesi yararlı olacaktır. Renklerle yapılacak nota çalışmalarının bu konuda yardımcı olduğu görülmüştür.

Mindfulness temelli uygulamalarla yapılan çalışmalar, çocuklarda kaygı ve dürtüsellik düzeylerinin azaldığını, dikkat düzeylerinin ise arttığını göstermiştir. Şimdiki ana odaklanma çalışmasında, nefes egzersizleri, yürüyüş oyunları (yürüyüş sırasında etraftaki sesleri dikkatle dinleme), bir sese odaklanmayı sağlama ve o sesi bitene kadar dikkatle dinlenmesini isteme gibi farklı yöntemler uygulanmaktadır. Çocuklarla yapılacak olan müzikli oyunlar ve özellikle erken yaşlarda verilmeye başlanacak olan piyano eğitiminin de, hem Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan, hem de dislektik çocuklarda olumlu sonuçlar verebileceği düşünülmektedir.

Okul Öncesi ve İlkokul Çağındaki Çocuklarla Piyano Eğitimi

Kaliforniya’daki Irvine Üniversitesinin öğrenme ve nörobiyoloji bölümünde görev yapan Fizikçi G.L.Shaw ile, Wisconsin Üniversitesinde görevli psikolog Rauscher (1994)’in başında olduğu 78 çocuk üzerinde yapılan bir araştırma sonucuna göre; piyano eğitiminin (özellikle okul öncesi ve ilkokul yaşlarında) “spatial” yani görsel-uzamsal zekanın temellerini attığı kanıtlanmıştır (Nature, 1993).

Görsel-uzamsal zeka, görsel dünyayı algılayabilme ve farklılıkları kavrayabilme yetisine verilen addır. Piyano derslerinin sınırları eğiterek, beyin korteksindeki algısal gelişmeyi sağladığı gözlenmiştir. Kortekse açıklık getirmek burada önem taşımaktadır; beyindeki en üst düzey işlevlerin hayata geçtiği bölüm olup, *düşünce-hafıza-algılama-dikkat-farkındalık* gibi görevler üstlenmektedir. Bu noktada, özellikle özel gereksinimi olan, dikkat eksikliği tanısı konmuş çocukların, piyano eğitiminden alacakları yarar ön plana çıkmaktadır. Çocuğun ileriki yaşamını büyük ölçüde etkileyecek olan psiko-motor gelişimi, dikkat ve koordinasyon gibi yeteneklerini artırarak, duygusal yönlerini de ön plana çıkarmasına yardımcı olacak olan piyano eğitimi; odaklanmakta zorluk çeken çocuklarda ayrı bir önem taşımaktadır. Öncelikli amaç çocuğa müziği sevdirmek olmalı, hayal dünyasını yansıtmaya çalışması sağlanmalıdır.

1865-1950 yılları arasında yaşamış olan İsviçre’li besteci E. J. Dalcrose, Cenevre Konservatuvarında hem armoni öğretmenliği yapmış, hem de Dresden’de dünyaca ünlü Ritmik Jimnastik Merkezinin kurucusu olmuştur. Dalcrose; müziğin çocuklara vücut hareketleri ve jimnastik ile öğretilmesini, müziği beden diliyle hissederek iletmesini sağlamak yoluyla, çocuktaki ritm duygusunun gelişmesini hedeflemiştir (Pamir, 1984).

Ritmik Jimnastik, öğrencinin öz güvenini de artırarak, ilk derslerden itibaren kendisini ifadeye özgürleştirmektedir. Beden dilini kullanmasını sağlamak, çocuğun hem psiko-motor gelişimine katkı sağlamakta, hem de koordinasyon, dikkat, odaklanma gibi yeteneklerini ön plana çıkartmaktadır.

Bu çalışmaları takip eden süreçte, piyanoyu başta bir oyuncak gibi görmesi, benimsemesi önemlidir. Piyo üzerinde yapılacak olan çeşitli sesleri tanıma oyunları ile ilgisi uyandırılmalı ve sıkılmadan dikkatini toplaması sağlanmalıdır.

Okul öncesi çocuklarda, renkleri kullanarak yapılacak nota çalışmaları ile, çocukların ilgilerinin ve konsantrasyonlarının artması sağlanabilir, yapıştırma ve boyama gibi etkinlikler yardımı ile solfej eğitimi eğlenceli hale getirilebilir.

Çocukların piyano derslerinde, oyunlarla ve imgeleme güçlerini kullanarak kendilerini ifade etmeleri, duygusal olarak da kendilerini yeterli ve değerli hissetmeleri açısından önem taşımaktadır.

Çalıştırılacak farklı karakterdeki parçalarla, çocuğun duygularının farkına varması ve açığa çıkarması sağlanabilir. Sadece çalışması istenen parçaları çalması beklenmeden, özgürce doğaçlama yapma isteğinin önemslenmesi yarar sağlayabilir.

Bazı parçaları öğretmenin öğrenci ile beraber (dört el) çalması, çalışmayı daha reklendirecek ve çocuğu mutlu edecektir. Beraber çalmayı, birlikte oynanan bir oyun gibi algılaması sayesinde, derslere olan ilgisi artacaktır. Derslerde öğretmenin çocukla zaman zaman yapacağı günlük yaşam paylaşımları, çocuğun anlattıklarını ilgi ile dinlemesi ve paylaşması da, piyano çalması kadar çocuğu motive edecektir.

Her çocuğun ayrı özelliklerle dünyaya geldiği, yetenek türlerinin, algılama ve öğrenme şekillerinin farklı olduğu göz önünde bulundurularak derslerin işleyişi bu değişkenlere göre biçimlendirilmelidir. Özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarla çalışmak, ayrı bir tecrübe gerektirmekte ve bu noktada mindfulness uygulamalarından da destek almak yarar sağlamaktadır.

Mindfulness ve Piyano Eğitimi

Müzik, çocukları yaratıcılıklarını keşfetmeye teşvik eder. Bilişsel gelişimlerinde önemli bir rol oynar. (Ditrich, Lovegrove, & Wiles, 2017). Sosyal becerilerinin artması ve toplumdaki ilişkilerinde öz güvenli bireyler olmalarını sağlar. Bu bağlamda piyano eğitimi de, sadece piyano çalmayı öğretmeyi değil, öğrencinin çok yönlü gelişmesini amaçlamalıdır. Çocuğun kişisel özellikleri de göz önünde bulundurularak, derslerde ona göre bir yol haritası çizmek gerekmektedir.

Okul öncesi ve ilkokul çağındaki çocukların kontrol mekanizmalarının henüz gelişmekte olduğu unutulmamalı ve konsantrasyon sürelerinin her öğrencide farklı olacağı gerçeğine dayanarak davranılmalıdır. Başlangıçtan itibaren çocuklar, “yapabilecekleri” konusunda ikna edilmeli ve öz güvenlerinin sağlamlaşması için teşvik edilmelidir.

Bu noktada; bilinçli farkındalık uygulamalarının kavramsal olmaktan çok, deneyimsel olduğunu düşündüğümüzde piyano eğitimi sürecinde destek alınacak olan bu metot, çocuklarla derslerdeki iletişimi olumlu yönde artırmaktadır (Atalay, 2018).

Öğrenci ile birlikte yapılacak olan odaklanma egzersizleri, nefes egzersizleri, çalma sırasında bedenlerine, ellerine ve kollarına verecekleri dikkat ve bilinçli farkındalık çalışmaları sayesinde konsantrasyon sürelerinde ciddi bir artış gözlenmektedir.

Çocuk oldukları göz önüne alınarak, oyun olarak algılayabilecekleri düzeyde yapılan farkındalık çalışmaları ile, hem derslerin verimi artmakta, hem de çocukların duygularını daha iyi yansıtabilmesi sağlanmaktadır Piyano çalarken yapılacak olumlu yönlendirmeler, küçük soru-cevap oyunları ile,

bedenlerindeki gerginlik azalmakta ve bulundukları mekan ve zamana odaklanmaları kolaylaşmaktadır. Sadece piyano ile ilgili sınırlı kalmayan, merak ettiği ve öğrenmek istediği konular ile ilgili de yapılacak kısa sohbetler, iletişiminin gelişmesine olanak tanıyacaktır.

Çalışılan parçalar üzerinde yapılacak olan betimlemeler, çocuğun hayal dünyasını harekete geçirecektir. Betimlemeleri kendisinin de çoğaltması istenerek, imgeleme gücü açığa çıkarılmalıdır. Kendini ifade etmesine olanak tanınması, çocuğun öz değerinin gelişmesini sağlayacaktır.

Ders sırasında, çalışılan parçanın öncelikle ayrı ellerle ve yavaş tempoda öğrenilmesini istemek, çocuğun kendisini yavaşlatarak, dikkatini toplamasına yardımcı olmaktadır. Bir eli ile çalarken, diğer elin melodisini dinleme ve hatta söyleme çalışmaları yapılarak dikkati geliştirilir. Dinlemesini sağlamak, eline ve parmaklarına odaklanmasını, her bastığı notanın ayırımına varmasını ve “anda” kalmasını kolaylaştırmaktadır.

Piyano çalmanın komplike olması; beden, kollar, eller ve ilerledikçe pedal kullanımı ile beraber ayakların da dahil olmasıyla aynı anda bir çok farklı hareket kombinasyonuna odaklanılması gerekliliği, çocuklar için zaman zaman zorlayıcı olmaktadır. Adım adım, öğretmekte aceleci ve sabırsız olmadan, çocuğun öğrendiği her yeni aşamanın ayırımına vararak pekiştirmesi sağlanmalıdır.

Özellikle konsantrasyon güçlüğü yaşayan, dürtüsellikleri ön planda olan çocuklar için yapılan yavaşlatma çalışmalarıyla, derslerde olumlu sonuçlar alınacağı görüşündeyim. Mindfulness’ın amacı olan dikkati özenle ve kibarca, zorlama olmadan “ana” yönlendirerek, yaptığı işe odaklanmasını sağlamak öncelik olmalıdır. Piyano çalarken bedenini germeden, ellerini ve kollarını sıkmadan çalmasını sağlamaya çalışmak ve bunu kendisinin ayırımında olmasını istemek, çocuğun farkındalığını artıracaktır.

Sonuç

Mindfulness, uzun yıllardır dünyada birçok alanda kullanılan, yararları gün geçtikçe kanıtlanan ve artan, ülkemizde de eğitimlerle olumlu yol alınan bilimsel bir programdır. Stres, kaygı, öfke gibi duygu durumları ile baş etmeyi ve yaşamsal zorluklarla barışık yaşamayı öğretmekte, ayrıca eğitim alanında da geniş olarak kullanılmaktadır.

Okul öncesi ve ilkokul yaşlarındaki çocukların üzerinde yapılan araştırmalar bizlere göstermiştir ki; bilinçli farkındalık uygulamaları başarıyı getirmektedir.

Bu çalışmada, mindfulness uygulamalarının piyano eğitiminde kullanılarak nasıl daha verimli dersler yapılabileceği ve çocuğun gelişimine nasıl katkıda bulunabileceği ile ilgili görüşlere yer verilmiştir. Çocuklar için piyano çalmanın, aslında kolaylıkla, zorlanmadan ve keyifle yapılabilmesinin mümkün olduğu üzerinde durulmuştur.

Piyano eğitiminde çocuğun, iki elini aynı anda kullanarak koordinasyonu, ilerleyen derslerde ayağını da kullanarak pedala basmaya başladığında el-ayak koordinasyonunu, vücudunu belli bir pozisyonda tutmaya alıştırarak dengeyi, farklı müzik anahtarları okumayı öğrendiğinde dikkati, parmaklarını tuşların üzerinde rahat kullanabilmek için esnekliği ve tüm bunları uygularken kaslarının kuvveti öğrenmesi mümkün olur.

Piyano çalma tekniği psiko-motor gelişime katkı sağlamakla birlikte, duygusal ve ruhsal gelişim üzerinde de etkili olmaktadır.

Okul öncesi ve ilkokul çağı çocuklarında piyano eğitimi, ileriki yaşlardaki benliklerini oluşturmalarında büyük ölçüde etkili olacaktır. Fiziksel ve ruhsal olarak kazandırılacak beceriler, kendini keşfetme, duygu ve düşüncelerini dışa vurabilme yeteneklerini geliştirecektir.

Bilinçli farkındalık uygulamaları ile desteklenecek olan piyano eğitimi, çocuğun sosyal çevrelerde var olmasını kolaylaştıracaktır. “Anda” kalabilmesini ve yavaşlamasını sağlayarak, çevreyi tüm duyuları ile hissetmesi çaldığı parçalara yansıyacak ve piyano eğitimi çocuk için çok daha yararlı olmaya başlayacaktır.

Etik ve Çıkar Çatışması

Yazar araştırmanın tüm süreçlerinde etik kurallara uygun davrandığını beyan eder.

KAYNAKÇA

- Pamir, L. (1984). *Çağdaş piyano eğitimi*, İstanbul: Beyaz Köşk Yayınları.
- Şen, S. B. (1999). *Piyano tekniğinin biyomekanik temeli*, İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Anonim. (2013). Çocuk gelişimi ve eğitimi / Psiko-motor gelişim. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Atalay, Z. (2018). *Mindfulness- bilinçli farkındalık: Farkındalıkla anda kalabilme sanatı*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Atalay, Z. (2019). *Şefkat: Zorlayıcı duygu ve durumlarla yaşayabilme sanatı*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Atalay, Z. (2023). *Kabul: Yeni olasılıkları mümkün kılma sanatı*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Winston, L. R. (2003). *The human mind*, Londra: Bantam
- Ditrich, T., Lovegrove, B., & Wiles, R. (Eds.). (2017). *Mindfulness and education: Research and practice*. Cambridge Scholars Publishing.
- Green E. J., & Drewes A. A. (2013). *Integrating expressive arts and play therapy with children and adolescents*, Hoboken, New Jersey, U.S.: John Wiley & Sons
- Kabat-Zinn, J. (2010). Jon Kabat-Zinn. Science.
- Mindfulness Institute. (2024,30 Mart). <https://www.mindfulnessinstitute.com.tr>
- Mindfulness Institute. (2024,30 Mart). <https://www.mindfultalks.net>
- Rauscher, F. H. (1994). Music and spatial task performance: A causal relationship. <https://eric.ed.gov/?id=ED390733>

EXTENDED ABSTRACT

Studies on Mindfulness based on Buddhist philosophy were started in 1979 by Kabat-Zinn (2010) at the Massachusetts Institute of Technology. Mindfulness, whose benefits became apparent, started spreading worldwide, translated into our language as "Conscious Awareness." It is a method based on being present and focusing attention on events occurring in the present moment. Atalay (2016) who is the founders of the Mindfulness Institute in Turkey has been intensively conducting studies on mindfulness since 2016. Mindfulness-Based Stress Reduction Program (MBSR) is a scientifically supported complementary education aimed at enhancing an individual's ability to cope with anxiety and stress by teaching meditation practices. Although it is based on ancient Buddhist Vipassana (inner vision) and Shamatha (focusing) meditations and yoga, it is far from any religious connection. Group practices includes mental and physical practices that enable individual to realize his/her emotions, thoughts and sensations. It is used as a supportive, complementary and preventive method to be able to cope with challenging emotional states in daily life. Our attention and conscious have a limited capacity. When we do something, we overlook other things. Due to the intensity of our minds, we often fail to notice what is happening around us. The time we spend thinking about the past and the future makes it difficult for us to stay in the present moment. According to researches, when we fail to stay in the present moment, there is a decrease in our level of happiness and the enjoyment we derive from life. Mindfulness (Conscious Awareness) does not aim to change what a person is experiencing but rather helps regulating their way of relating to those experiences by enabling him/her to notice them. It involves accepting things as they are, not always pleasant or happy events, but sometimes also acknowledging sad events. Scientific studies present the benefits of mindfulness practices in many fields such as psychology, psychiatry, neurology and many others; and the data obtained from the Mindfulness-Based Stress Reduction Program (MBSR), implemented in hospitals, schools, preschools, nursing homes, daycares, and with individuals with special needs, holds promise for the future. Mindfulness practices carried out with children are also remarkable. Studies have been successfully completed while working with children, especially those who have difficulty in controlling their impulses, have trouble concentrating, and exhibit involuntary responses. It is difficult for children who have been diagnosed with Attention Deficiency and Hyperactivity Disorder to stay in the present moment since their concentration duration is limited and they have problems while focusing their attention. They tend to be overly receptive to external stimuli, which prevents their ability to focus on tasks. They frequently experience

forgetfulness in their daily lives and are prone to tendencies such as getting easily bored and displaying impatience due to impulsive issues. Additionally, working with children with specific learning difficulties, such as dyslexia (reading difficulty), requires special attention. Dyslexia, which arises from difficulties in recognizing sounds and understanding their relationship with letters and words, also makes it challenging for children to learn musical notes. Since dyslexic children tend to think more visually, piano education should take this into account, and appropriate exercises should be developed accordingly. In this regard, note exercises using colors can be helpful. Musical games and piano education, especially when started at an early age, have yielded positive results for children with both Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and dyslexia. According to the results of a study carried out with 78 children by physicist G.L. Shaw working in learning and neuro-biology department from Irvine University in California and psychologist Rauscher (1994) from Wisconsin University, it has been proved that piano education (especially in preschool and elementary school ages) lays the foundation of visual-spatial intelligence. Visual spatial intelligence refers to the ability to perceive visual world and to comprehend differences. It is among the evidences of Rauscher (1994) that piano lessons train nerves and enable perceptive development in brain cortex. It is crucial to explain cortex here. It is the part where ultimate functions in the brain occur and tasks such as *thinking, memory, perception, attention, and awareness*, take place here. At this point, the benefits that children with special needs, especially those diagnosed with attention deficit, can derive from piano education come to the forefront. Piano education, which will help a child to bring his/her emotional aspects to the forefront by enhancing their psycho-motor development, and their skills such as attention, coordination, which will greatly influence a child's future life, holds particular importance for children who struggle with focus. Primary aim is to cultivate a love for music in the child and encourage them to reflect their imagination. Swiss composer Émile Jaques-Dalcroze, who lived between 1865 and 1950, served as a harmony teacher at the Geneva Conservatory and founded the world-renowned rhythmic gymnastics center in Dresden. Dalcroze advocated that music should be taught to children through body movements and gymnastics. Through conveying the music by feeling it their body language, the development of children's sense of rhythm is fostered, enhancing their character and self-confidence, and they feel free to express themselves from the earliest lessons. Encouraging the use of body language contributes to the child's psychomotor development as well as highlighting abilities such as coordination, attention, and focus. Children are encouraged to express themselves through games and by using their imagination in piano lessons. This not only helps to develop their psycho-motor skills but also ensures that they feel emotionally competent and valuable. It is important to encourage a child to practice pieces with different characteristics, so that the child is encouraged to notice and express his/her emotions. He/She should not only be expected to play the assigned pieces but also their desire to improvise freely should be valued. In piano education, as the child starts using both hands simultaneously, it becomes possible for a child to learn coordination; when he/she eventually begins to use his/her foot to press the pedal in advanced lessons, he/she learns hand-eye coordination; when he/she learns to maintain his/her body in a certain position, he/she develops balance; reading different music keys enhances his/her attention, while developing flexibility in his/her fingers to comfortably use them on the keys improves dexterity and through all these practices, he/she also builds muscle strength. In my study, positive feedback regarding attention deficit issues, which are commonly encountered in today's children, particularly in preschool and elementary school children, is included based on my experiences by addressing the subject of using mindfulness practices in piano education.