

	ONLINE JOURNAL OF MUSIC SCIENCE ISSN: 2536-4421
---	--

Atrf/Citation

Özal Goncu, İ., & Yapalı, Y. (2024). Müzik eğitiminde “conversational solfège” ile müzik okuryazarlığı kazanımı. *Online Journal Of Music Sciences*, 9 (1), 99-122. <https://doi.org/10.31811/ojomus.1440772>

Cilt/Volume: 9 Sayı/Issue: 1 Haziran/June 2024	Geliş Tarihi/Received: 21.02.2024 Kabul Tarihi/Accepted: 14.06.2024 Yayım Tarihi/Published: 30.06.2024	Araştırma Makalesi/ Research Article  10.31811/ojomus.1440772
---	--	---

İlknur ÖZAL GÖNCÜ

Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, ilknurgoncu@gmail.com



Yunus YAPALI

Öğr. Gör. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Hafik Kamer Örnek Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Çocuk Gelişimi Pr., yunusyapali@cumhuriyet.edu.tr



MÜZİK EĞİTİMİNDE “CONVERSATIONAL SOLFEGE” İLE MÜZİK OKURYAZARLIĞI KAZANIMI

ÖZ

Bu araştırma, Türkiye’de müzik eğitimi alanında "Conversational Solfege" yöntemi ile ilgili bilgilerin belirlenmesi ve literatürdeki bu boşluğun doldurulması amacıyla taşıyan bir derleme çalışmasıdır. Dr. John M. Feierabend tarafından 2001 yılında geliştirilen "Conversational Solfege", müzik eğitiminde özellikle müzik okuryazarlığını geliştirmek amacıyla kullanılan eğitici bir yöntemdir. "Conversational Solfege" öğrencilere müziksel dilde iletişim kurma yeteneği kazandırmayı hedefleyerek, notalar arasındaki ilişkileri doğal bir konuşma gibi algılamalarına olanak tanır. Müziği konuşur gibi anlama ve ifade etme becerisi kazandırarak, müzik eğitimini daha etkileşimli ve keyifli hale getirmeyi amaçlar. Bu çalışma, "Conversational Solfege" yöntemini tanıtmayı ve Türkiye’de uygulanabilirliğine vurgu yapmayı amaçlamaktadır. Veriler literatür taraması ve derleme çalışması yoluyla elde edilmiştir. İngilizce ve Türkçe olarak yayımlanmış açık erişimli makalelere odaklanmak üzere Google Akademik (Scholar) arama sayfasında yapılan taramalarla gerçekleştirilmiştir. WOS, SCOPUS, ERIC gibi veri tabanları da dâhil olmak üzere çeşitli kaynaklardan tam metinlere erişim sağlanmıştır. Tarama sonucunda Türkçe kaynaklarda Conversational Solfege ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden veriler doğrudan yöntemin yaratıcısı Dr. John M. Feierabend’in resmi internet sitesinden ve İngilizce makalelerden alınmıştır. Makalede “Conversational Solfege”

yöntemine göre müzik okuryazarlığının nasıl olması gerektiği ve bu müzik okuryazarlığı kazanmanın önemi üzerinde durulmuştur. Ayrıca Dr. John M. Feierabend'in 4 ana başlık altında 12 aşamada gerçekleştirdiği yönteminin eğitimcilere yönelik her aşamaya uygun uygulama önerilerine de yer verilmiştir. Bu makalenin, Türkiye'deki solfej eğitimine dolayısıyla müzik eğitimine yeni bir bakış açısı getirmesi, müzik okuryazarlığını artıracak bir yöntem olarak tanıtması ve gelecekte yapılacak çalışmalara kaynak oluşturması amacıyla önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Conversational solfege, müzik okuryazarlığı, solfej, konuşmaya dayalı solfej

ACQUISITION OF MUSIC LITERACY THROUGH 'CONVERSATIONAL SOLFÈGE' IN MUSIC EDUCATION

ABSTRACT

This research is a compilation study aimed at identifying information related to the 'Conversational Solfege' method in music education in Turkey and filling the gap in the literature. Developed by Dr. John M. Feierabend in 2001, 'Conversational Solfege' is an instructional method used primarily to enhance music literacy in music education. 'Conversational Solfege' aims to equip students with the ability to communicate in the musical language, allowing them to perceive relationships between notes as naturally as in conversation. By fostering the ability to understand and express music as if speaking, it aims to make music education more interactive and enjoyable. This study aims to introduce the 'Conversational Solfege' method and emphasize its applicability in Turkey. Data were obtained through literature review and compilation study. Searches were conducted on Google Scholar to focus on articles published in English and Turkish that are freely accessible. Full texts were accessed from various sources, including databases such as WOS, SCOPUS, ERIC, among others. The search did not yield any studies on Conversational Solfege in Turkish sources. Therefore, data were directly obtained from the official website of the method's creator, Dr. John M. Feierabend, and English articles. The article discusses how music literacy should be according to the 'Conversational Solfege' method and emphasizes the importance of acquiring this music literacy. Additionally, it provides practical implementation suggestions for educators for each stage of the method, which Dr. John M. Feierabend conducts in 12 steps under four main headings. It is believed that this article is important for providing a new perspective on solfege education in Turkey and therefore music education, introducing it as a method that can enhance music literacy, and serving as a source for future studies.

Keywords: Conversational Solfege, music literacy, solfege, conversation-based solfege

1.GİRİŞ

Müzik eğitimcileri, uzun yıllardır müziği etkili bir şekilde öğretmenin yollarını araştırmışlardır (Hodges & Nolker, 2011; Reifinger, 2006). Bu düşünceyle Dr. John M. Feierabend tarafından geliştirilen Conversational Solfege'nin de öğrencilerin müziği anlama ve ifade etme yeteneklerini güçlendirmek için etkili araçlar sunduğu düşünülmektedir. Feierabend'in geliştirdiği özel öğretileri kullanmak ve bu bilgileri müzik eğitimcileriyle paylaşmak amacıyla 2012'de Feierabend Müzik Eğitimi Derneği(FAME) kurulmuştur. Temel hedefi, Amerika Birleşik Devletleri ve diğer ülkelerde Feierabend müzik eğitimi felsefesini yaymak ve bireyin estetik, müziksel ve genel gelişimini her aşamada teşvik etmektir (The Feierabend Association for Music Education, 2022). Ayrıca, tüm insanların erken yaşlarda müzikle

etkileşim kurma potansiyeline vurgu yaparak, birlikte şarkı söyleme ve dans etme fırsatlarını teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Feierabend (1990, s. 15)' a göre "Okul öncesi dönemde öğretmen, çocukların müzik zekâsını ömür boyu değiştirebilir". Bu çabalar, müzik notası okuma becerilerini geliştirmek ve öğrencilere daha etkili bir öğrenme deneyimi sunmak amacıyla da devam etmektedir. Öğretim metot ve stratejileri sürekli olarak gözden geçirilmekte ve uyarlanmaktadır, böylece müzik eğitiminde öğrencilerin anlama ve öğrenme süreçleri daha etkili bir şekilde desteklenmektedir.

Dr. John M. Feierabend tarafından 2001 yılında geliştirilen "Conversational Solfege," müzik eğitiminde öne çıkan bir yöntemdir (Holmes, 2009). Özellikle müzik okuryazarlığını geliştirmeyi amaçlayan bu eğitim modeli, öğrencilere müziği konuşur gibi öğretmek, müzik dilini anlamalarını hedeflemektedir.

"Conversational Solfege" ile ilgili Türkçe kaynağın olmaması, Türkiye'deki müzik eğitimcilerinin bu yöntemi öğrenmede ve uygulamada zorlanmalarına neden olabileceği, bu durumun eğitimcilerin yöntemi etkili bir şekilde benimsemelerini ve öğrencilere aktarmalarını güçleştirebileceği düşünülmektedir.

Türkiye'de müzik eğitimi alanında "Conversational Solfege" yöntemi ile ilgili eksik bilgilerin belirlenmesi ve literatürdeki bu boşluğun doldurulması beklenmektedir. Bu yöntemin doğru bir şekilde anlaşılması ve etkili bir biçimde uygulanabilmesi için nitelikli kaynaklara olan ihtiyaç vurgulanmaktadır. "Conversational Solfege" yöntemi, öğrencilere müziksel dilde iletişim kurma becerisi kazandırarak, notalar arasındaki ilişkileri doğal bir konuşma gibi algılamalarını sağlar. Bu da müzik eğitimini daha etkileşimli, keyifli ve etkili hale getirebilir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki müzik eğitimi alanında "Conversational Solfege" yöntemi ile ilgili eksik bilgileri belirlemek ve literatürdeki bu boşluğu doldurmaktır. Bu yöntemin Türkiye'de uygulanabilirliğine odaklanarak, özellikle müzik okuryazarlığının geliştirilmesi amacıyla bu eğitimci yaklaşımının tanıtılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, "Conversational Solfege" yöntemine dair kaynak ihtiyacına yönelik farkındalığın artırılması ve bu yöntemin müzik eğitimcileri arasında daha geniş bir bilinirlik kazanması, yönteminin kullanımının teşvik edilmesi ve bu alanda daha fazla araştırmanın yapılmasının önünü açılması amaçlanmaktadır. Bu çalışma, Türkiye'deki müzik eğitimi uygulamalarına yeni bir bakış açısı getirmeyi, müzik okuryazarlığını artıracak bir yöntemi tanıtmayı ve gelecekte yapılacak araştırmalara kaynak oluşturmayı hedeflemektedir.

1.2. Araştırmanın Önemi

"Conversational Solfege" yöntemi, öğrencilere müziksel dilde iletişim kurma becerisi kazandırarak, notalar arasındaki ilişkileri doğal bir konuşma gibi algılamalarını sağlar. Bunun da müzik eğitimini daha etkileşimli, keyifli ve verimli hale getireceği düşünülmektedir. Bu yöntemin uygulanmasıyla birlikte, öğrenciler arasındaki etkileşim ve işbirliği artar. Sınıf ortamında daha aktif ve katılımcı bir atmosfer

oluşturulur. Böylece müzik eğitimi daha verimli ve etkili bir deneyim haline gelir ve öğrencilere daha fazla katkı sağlar. Yöntemin doğru anlaşılması ve etkili bir şekilde uygulanabilmesi için güvenilir kaynaklara olan ihtiyaç vurgulandığı bu çalışma, Türkiye'de müzik eğitimi alanında "Conversational Solfege" yöntemiyle ilgili eksik bilgilerin belirlenmesi ve bu alandaki literatür boşluğunun doldurulması bakımından önemli görülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, Türkiye'de müzik eğitimi alanında "Conversational Solfege" yöntemi ile ilgili bilgilerin belirlenmesi ve literatürdeki bu boşluğun doldurulması amacını taşıyan bir literatür taraması ve derleme çalışmasıdır. İngilizce ve Türkçe olarak yayımlanmış açık erişimli makalelere odaklanmak üzere Google Akademik (Scholar) arama sayfasında yapılan taramalarla gerçekleştirilmiştir. WOS, SCOPUS, ERIC gibi veri tabanları da dâhil olmak üzere çeşitli kaynaklardan tam metinlere erişim sağlanmıştır.

Elde edilen çalışmalar, araştırmanın hedeflerine uygun olarak seçilmiştir. Dr. John M. Feierabend'in kişisel web sitesi ve kaynakçada belirtilen makaleler temel alınarak "Conversational Solfege" yöntemi ile ilgili temel bilgiler elde edilmiştir. Belirlenen kaynaklar detaylı bir şekilde incelenerek, yöntemin temel prensipleri, uygulama alanları ve teorik çerçevesine odaklanılmıştır. Türkçe kaynakların olmadığı ve yabancı kaynakların da yeterli sayıda bulunmadığı belirlenmiştir.

Elde edilen veriler, "Conversational Solfege" yönteminin Türkçe literatürdeki eksikliklerini vurgulamak ve bu eksikliği doldurmak amacıyla yazılmış bir derleme çalışmasının temelini oluşturmuştur. Bu derleme çalışması, Andrews (2005) tarafından önerilen sistematik derleme yönteminden yola çıkarak gerçekleştirilmiştir. Sistematik derleme, belirli bir alandaki çeşitli çalışmaların kapsamlı bir sentezini sunmayı amaçlayan ve en iyi araştırma kanıtlarını bir araya getiren bir yöntemi ifade etmektedir (Karaçam, 2013). Derleme sürecinde izlenen metodoloji, sadece çalışmaların bulgularını sentezlemekle kalmayıp eleştirel bir değerlendirme yaparak alanla ilgili sorunların gözden geçirilmesine olanak sağlamıştır (Farrow ve ark., 2020).

2.1. Araştırmanın Etik İzinleri

TR Dizin etik ilkeleri akış şemasına göre çalışmada etik kurul onayını gerektiren herhangi bir veri toplama işlemi yapılmamıştır. Yöntemi itibarıyla bu araştırmanın etik kurul onayı zorunlu olmayan çalışma olduğuna karar verilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Conversational Solfege

Dr. John M. Feierabend tarafından 2001 yılında geliştirilen "Conversational Solfege", müzik eğitiminde bir yöntem olarak öne çıkan ve özellikle müzik okuryazarlığını geliştirmek amacıyla kullanılan eğitici bir

yaklaşımıdır (Holmes, 2009). Conversational Solfege'in, geleneksel solfej yöntemlerinden farkı hem çocuklar hem de yetişkinler için anlaşılır ve etkileşimli bir müzik okuryazarlığı kazandırmayı amaçlamasıdır. Öğrencilere solfej heceleri, ritim heceleri ve diğer müzik terimleri konusunda karşılıklı ve sezgisel bir öğrenme yöntemi sunarak, onların müziği anlamalarını ve kendi yaratıcılıklarını ifade etmelerini destekler. Küçük çocuklar, sesle tepki vermeyi hareketle tepki vermekten daha kolay bir şekilde gerçekleştirirler. Örneğin sesle tempo tutmayı alkışlamak veya yürümekten daha kolay yapabilirler (Rainbow, 1981).

Bir ritmi algılayabilme ve icra etme yeteneği, temel ritmik beceriler arasında yer alır. "Bireyler ritmik becerilerini üç farklı yolla kazanır ve geliştirirler: (1) olgunlaşma; (2) kültürlenme ve (3) aktif öğrenme" (Reifinger, 2006, s.25).

Olgunlaşma, vücudun organlarının belirli işlevleri yerine getirecek seviyeye ulaşması için genetik faktörlerin etkisiyle gerçekleşen fizyolojik değişimleri ifade eder (Senemoğlu, 2020). Bu süreçte çocuk, vücudunun farklı kısımlarını koordineli olarak kullanmayı öğrenir ve çeşitli beceriler geliştirir (Yavuzer, 1990). Çocuklar, gelişim açısından kritik olarak adlandırılan okul öncesi dönemde bilgiyi hızlı bir şekilde edinir ve işlerler (Andress, 1986; Gordon, 1990; Haartsen, Jone, & Johnson, 2016). Bu dönemde müziksel yeteneklerin genellikle çocukluk döneminde belirlendiği ve ileri düzey eğitim olmaksızın bu yeteneklerin gelişiminin sınırlı kalabileceği belirtilmektedir. Dolayısıyla, olgunlaşma süreci motor becerilerin gelişmesine bağlı olarak tempo ve ritim performansında belirli bir iyileşmeye neden olabilir; ancak, bu gelişme ileri düzey eğitim ve düzenli pratikle desteklenmediği sürece sınırlı kalabilir.

"Kültürlenme, zaman içinde gerçekleşen bir süreçtir ve hem kültürde hem de bireyde değişikliklere neden olur" (Beryy & Sam, 2006, s. 135). Kültürlenme, bireylerin çevrelerinden ve kültürlerinden müziği öğrenme sürecini ifade eder. Çocuklar, ritmik becerilerini geliştirmek için aileleri, arkadaşları ve toplulukları arasındaki etkileşimleri kullanırlar. Kültürel deneyimler, müziğin ritmik unsurlarını anlamalarına ve bu unsurları içselleştirmelerine katkı sağlayabilirler. Bireyler, kültürel etkileşimler yoluyla müzikle bağlantı kurarak, kendi kültürlerinden edindikleri ritmik öğeleri öğrenme ve geliştirme eğilimindedirler.

Müziğin bir dil gibi öğrenilmesini sağlamayı amaçlayan "Conversational Solfege", hem çocuklara hem de yetişkinlere, solfej hecelerini, ritim hecelerini ve diğer müzik kavramlarını karşılıklı ve sezgisel bir şekilde kullanarak müziği anlamalarını ve yaratmalarını sağlamak için tasarlanmıştır. "Conversational Solfege" müziği sadece kâğıt üzerinde değil, aynı zamanda işitsel olarak da anlamlandırma fırsatı sunar. Türkçe karşılığının "Konuşma Tabanlı/ Konuşmaya Dayalı veya Konuşmalı Solfej" olarak kullanılacak bu yöntem, öğrencilere müziksel olarak iletişim kurma yeteneği kazandırmayı hedefleyerek, notalar arasındaki ilişkileri doğal bir konuşma gibi algılamalarına olanak tanır. Müziği konuşur gibi anlama ve ifade etme becerisi kazandırarak, müzik eğitimini daha etkileşimli ve keyifli hale getirmeyi amaçlar.

Feierabend (1997b), gerçek müzik okuryazarlığının genellikle yanlış anlaşıldığını belirtmektedir. Notaların çalgıda karşılık gelen tuşlara basma yeteneği sonucunda duyurulmasının gerçek bir müzik okuryazarlığı sonucunda oluşmadığından sadece müziği duymak için çalgıların kullanılması olarak değerlendirmektedir.

Zihinsel süreçlerin kullanılmasıyla, bilgi belirli bir bağlamda işlenir. Örneğin müzik, mantıksal ve matematiksel bir egzersiz olarak öğrenildiğinde, bir çalgıyı notalardan öğrenmek, sembollerin ilişkilerini çözümlenmek ve dolayısıyla çalgı aracılığıyla müziği duymak gibi, sadece bu zihinsel çerçeveden müziği anlama yolları oluşturulabilir. Ancak, müziksel zekâ, müziği söyleme ve müziğe hareketle tepki verme gibi faaliyetlerle erken teşvik edilirse, o zaman müzik zekâsı harekete geçirilir. Müzik zekâsını mümkün olan en erken deneyimlerden itibaren uygun bir şekilde teşvik etmek, müziği müzikal bir bakış açısıyla anlamak için yolların oluşturulmasını gerektirir.

Bir kişi, piyano notalarını birkaç hata ile okuyabilir ancak klavyede müziği ifade edemiyorsa, müzik anlamak için mantıksal/matematiksel zekâsını kullanmayı öğrenmiş; fakat müzik zekâsını kullanmayı öğrenememiştir (Feierabend, 1995).

"Bir dizek üzerindeki notalara bakarken 'harf isimlerini' (örneğin, F, A, C, E, D- diyez, B-bemol, vb.) tanımlayabilme ve bir çalgı üzerinde ilgili tuşlara basabilme becerisi gerçek müzik okuryazarlığı ile karıştırılmamalıdır" (Feierabend, 1997a, s. 34). Feierabend, gerçek müzik okuryazarlığının sembollere veya harflere aşına olmakla değil, aynı zamanda bu sembollerin müziksel anlamlarını anlama ve ifade etme yeteneğiyle ilgili olduğunu vurgular. Müziği sadece teknik bir disiplin olarak değil, aynı zamanda sanatsal bir ifade aracı olarak görmeyi ve duygusal bir derinlikle yaklaşmayı temsil eder. Müziği sadece notaları okumak yerine, onu duyarak ve hissederek anlamayı önerir. Bu ifade, müziğin daha derin bir anlayışını ve ifadesini teşvik eder. Gerçek bir müzik okuyucu olduğunda, çalgı çalma kişisel müzik yeteneğinin doğal bir uzantısı haline gelir. Çalgı eğitimi öncesi gerçek müzik okuryazarlığının geliştirilmesi, çalgılarla sadece müziği duyurmak yerine çalgılar aracılığıyla müziği ifade etmelerini de sağlar.

Gerçek müzik okuryazarlığı, görüleni duyma yeteneğini geliştirmek ve duyulanı görebilmek anlamına gelir. Bu sonradan keşfedilmiş bir fikir değildir. Gerçek müzik okuryazarlığını sağlayan becerilerin ardışık olarak gelişimi, 11. yüzyılda Guido d'Arezzo'dan bu yana incelenmiştir. Duyulanı gören gözler ve duyulanı işiten kulaklar için tarihî savunucular arasında, Lowell Mason, Sarah Glover, John Curwen, Fritz Jöde, Thaddeus Giddings ve daha sonraları Zoltán Kodály, Edwin Gordon ve onların öğrencileri de bulunmaktadır. (Feierabend, 1997b)

Macar besteci Zoltán Kodály, Alman besteci ve eğitimci Carl Orff, Amerikalı müzik eğitimcisi Edwin Gordon ve Japon kemancı ve eğitimci Shinichi Suzuki gibi isimler, müzik eğitiminin dil eğitimi gibi olması gerektiğini vurgulamışlardır (Forrest,1999; Gordon, 2012; Suzuki & Nagata, 1981). "Conversational Solfege" yöntemi, müzik eğitimi dil öğrenimiyle benzer bir süreç olarak ele alır. İlk olarak, öğrenciler müziği işitsel olarak anlamaya başladılar, sonra bu anlamı ifade etmeye çalıştılar ve son olarak bu ifadeyi

sembollerle ilişkilendirirler. Müziği bir iletişim aracı olarak gören ve öğrencilere bu iletişim aracını etkili bir şekilde kullanma becerisi kazandırmayı hedefleyen bu yöntem, müziği anlama becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Özellikle erken çocukluk müzik eğitimi döneminde sinaptik bağlantıların gelişimini de destekleyerek çocukların bilişsel yeteneklerini güçlendirebilir. 0/6 yaş dönemi, sinaptik bağlantıların hızla geliştiği (Bourgeois & Rakic, 1993), 2 yaşında ise bu bağlantıların üretiminin en yüksek seviyeye çıktığı (Feierabend, 1995) kritik bir evredir. Sinaptik bağlantılar zirveye ulaştığı bu dönemden sonra 16 yaşına kadar azalır ve sonrasında 72 yaşına kadar sabit kalır (Zuk ve ark., 2014). Dolayısıyla erken yaşlarda verilen eğitim, çocukları ilerleyen yaşlardaki karmaşık öğrenme görevlerine hazırlamada önemli bir rol oynar. Bu dönemde çocukların temel yetenekleri ve öğrenme ilgisi gelişirken, kaliteli okul öncesi eğitim programlarına erişimleri, sağlıklı büyümelerini ve öğrenmelerini desteklemek adına kritiktir.

Sosyal, duygusal, motor beceri, sosyal beceriler ve dil gelişimi gibi öğrenmeye hazırlık eğitimleri bu dönemi kapsar ve çocuklar, duygu ve düşüncelerini ifade etme becerilerini geliştirerek ilkökul için hazır hale gelirler. Bu süreç, yabancı dil eğitimi için de geçerlidir. Müzik eğitimi, dil eğitimiyle benzerlik gösterir ve bu alanda öne çıkan isimler, müziği duyarak, taklit ederek ve anlamlandırarak öğrenmenin etkili bir yol olduğunu savunmuşlardır.

Müziksel dilde iletişim kurma becerisi kazandırmanın hedeflendiği bu yöntemde öğrenciler, notalar arasındaki ilişkileri doğal bir konuşma gibi algılayabilir ve müziği sadece teknik bir disiplin olarak değil, aynı zamanda sanatsal bir ifade aracı olarak görmeyi öğrenebilirler. Dr. Feierabend'ın "Conversational Solfege" yöntemi, müziği sadece öğrenilecek bir konu olarak değil, aynı zamanda deneyimlenecek bir sanat olarak ele alır ve öğrencilere bu deneyimi paylaşma ve ifade etme fırsatı sunar.

3.2. Müzik Okuryazarlık Hazırlığı

Chomsky (2000), beyin işlevinin, çocukların doğumdan itibaren tüm insan dillerinin dil bilgilerini anlamalarına izin veren bir işlev olduğuna inanır.

Feierabend tarafından ifade edildiğine göre yaşamın ilk beş yılı, dilin karmaşık labirentinden çıkma sürecidir. Bu evreden sonra, okuma ve yazma becerileri, yapılandırılmış bir eğitim tarafından geliştirilir. Ancak, dil öğrenme süreci benzer bir şekilde, yabancı bir dilin konuşma düzeyinde öğrenilmesiyle başlar. Bu dil öğrenme modelleri, müzik okuryazarlığı geliştirmenin bir parçası olarak da kullanılabilir. Ancak, müzik hedefleri ne kadar yüksekse, temel o kadar sağlam olmalıdır. Bir müzik okuryazarlık eğitimine başlamadan önce üç önemli becerinin kazanılmış olması gerekir: rahat ve doğru şarkı söyleme, ritmik becerilerle hareket etme ve duygu ifade etme yeteneği. Ancak, genellikle müzik okuryazarlık müfredatlarında duygu ifade etme yeteneği göz ardı edilir. Oysa notalar sadece müziğin iskeletidir; ona can veren ise notaların yorumcusudur. Çocuklar, sözleri ve ifadesiyle müziği duygusal bir derinlikle anlamaya başlar ve içsel ifade özelliklerine duyarlı olurlar. Bu bağlamda, müzik eğitiminde duygu ifade etme yeteneğinin önemi büyüktür. Öğrencilere notaları sadece teknik semboller olarak değil, aynı zamanda duygusal bir anlatım aracı olarak algılamalarına yardımcı olmak, müziksel deneyimlerini

zenginleştirmek için hayati bir rol oynar. İyi bir müzik eğitimi, öğrencilere hem teknik beceriler kazandırmak hem de müziği duygusal bir derinlikle ifade etme yeteneklerini geliştirmeleri için fırsat tanınmalıdır (Feierabend, 1997b).

3.3. Edebiyat Temelli Bir Program

"Conversational Solfege," müzik okuryazarlığını geliştirmeye odaklanan bir programdır ve önceki müzik eğitimi yöntemlerini modern düşünce ve araştırmalarla birleştiren bir uygulamadır. Bu program, "duyan gözler-gören kulaklar" ilkesine dayanır ve müzik okuryazarlığı becerilerini yüksek kaliteli müzikle birleştirmeyi amaçlamaktadır. Anadilini öğrenen çocuklar, dinleme, konuşma, düşünme, okuma ve yazma aşamalarında dil geliştirmektedirler. Suzuki yöntemi müziğin dilini ve öğrenme sürecini bu temel ilerleme üzerine inşa eder. Felsefi olarak Conversational Solfege, Kodály felsefesi ve Whole Language Approach'tan (Bütünsel Dil Yaklaşımı) etkilenmiştir. Literatür odaklı bir müfredat sunar ve dilin bütünsel bir şekilde anlaşılmasını teşvik eder. Geleneksel müzik eğitiminde kullanılan uydurulmuş hikâyeler yerine, "gerçek edebiyat" ile öğrenme becerilerini geliştirmeyi hedefler. Program, müziği, yapay "okul müziği" yerine "halk müziği" üzerine inşa eder. "Kodály, çocuk koroları için müzikler bestelemiş ve Macar halk müziğini çocuk müzik edebiyatına uyarlamıştır" (Chong, 2022, s. 48). Kodály'a göre, halk müziği bir toplumun kültürel kimliğinin bir yansımasıdır. İnsanların duygularını ifade etme ve kültürel bağlarını güçlendirme aracı olarak önemli bir işlev görür. Çocukların halk müziğiyle tanışmasını ve onun zenginliğini keşfetmesini teşvik eder. Bu nedenle müzik eğitiminde merkezi bir rol oynamalıdır. Müzik eğitimcilerine, müzik okuryazarlığını geliştirmek için nitelikli bestecilerin eserlerine odaklanmaları gerektiğini belirtir ve kötü kalitedeki bestelenmiş müziğin öğrencilere zarar verebileceği konusunda uyarır (Feierabend, 1997b).

Kokas (1970)'e göre; çocuklar şarkı söylerken, yazı yazarken ve müzik okurken Macar halk şarkılarının temel öğelerini öğrenirler. Bu sayede, ana dildeki şarkılar, yapı ve ifadelerle çocuklar için bir model haline gelir. Bu öğrenme, çocukların doğaçlama dâhil olmak üzere müziksel dilini uygulayabilmelerine ve aynı zamanda dil öğrenme sürecinde benzer bir etki yaratmalarına olanak tanır. Ana dildeki şarkılar konuşulan dilin ritmi, aksanı, mantığı, yapısı ve imgeleriyle sıkı bir bağ içindedir. Erken ve etkili bir şekilde müziksel ana dil öğretilirse, çocukların kişisel gelişimi için sağlam temeller oluşturulur.

3.4. Müzik Okuryazarlık Becerilerini Geliştirme Süreci

Araştırmalar, dikkatli ve detaylı bir şekilde dinlemeye dayalı erken yaşlardaki deneyimin, işitsel ve dinleme becerilerinin gelişimine ve sonuç olarak okuma yeteneğinin gelişimine büyük katkı sağlayabileceğini göstermektedir (Brandt, Slevc & Gebrian, 2012; Tierney & Kraus, 2013). Bu araştırmalar, genetik olarak zayıf bir dil becerisine sahip çocuklarda bile okuma yeteneğini önemli ölçüde artırabileceğini ortaya koymaktadır.

Feierabend, Conversational Solfege'de Kodály yöntemi ve Gordon'un öğrenme teorisi unsurlarını birleştirerek öğrencilere müziksel becerileri geliştirmeleri için bütüncül bir yaklaşım sunar (Holmes,

2009). Bu yöntem, solfej eğitimini mekanik bir şekilde öğretmek yerine, öğrencilere müziği doğal bir dil gibi anlamalarını sağlayan konuşma tabanlı bir yaklaşım benimser. Kodály yönteminde vurgulanan doğal dil ile ilişkilendirme, Conversational Solfege'de müziksel terimlerin günlük hayattaki dil ile benzer bir şekilde öğretilmesi olarak kendini gösterir.

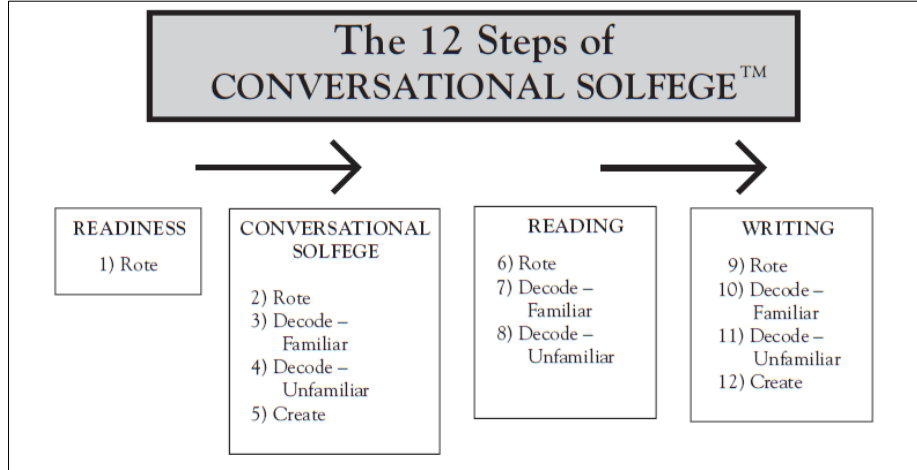
Gordon'un Müzik Eğitimi Teorisi, işitsel algı ve ifadeye odaklanırken, Conversational Solfege öğrencilere müziği sadece görsel olarak değil, aynı zamanda işitsel deneyimleme ve ifade etme fırsatı sunar. Müzik dilinin doğal gelişimi, Gordon'un teorisinin temel prensiplerinden biridir ve Conversational Solfege'de müziği bir dilin doğal gelişimi gibi ele alır. "Çocuklar, dinleme becerilerini geliştirdikçe konuşmayı daha iyi öğrenirler, bu da çocukların düşündükçe dinleme ve konuşma yeteneklerini daha da iyileştirmelerine katkıda bulunur " (Gordon, 2004, s. 7).

Feierabend (2001a), Amerikan müzik eğitimcilerinin Kodály yöntemini uygun bir şekilde adapte etme çabalarında, Edwin Gordon'ın çalışmalarının incelenmesinin faydalı olacağını belirtmiştir. Hem Gordon hem de Kodály, hareketli-do solfej, sıralı öğretim ve çalgı çalmadan önce şarkı söylemenin önemini vurgularlar. Kodály'ın felsefesine göre, müzik insan gelişimi için temel bir unsurdur ve müzik eğitimi, ana dilde şarkı söyleyerek başlamalıdır "Conversational Solfege" yöntemiyle müzik okuryazarlığı, geleneksel müzik ve "önce kulağa sonra göze" felsefesiyle başlar. Nihai hedef, bireylerin duyabilme, anlayabilme, okuyabilme, yazabilme, besteleme ve doğaçlama yapabilme becerilerini geliştirmektir.

Bu öğretim yöntemi öğrencilere müziği anlamayı, içselleştirmeyi ve ifade etmeyi öğretmek için geliştirilmiştir. Bu yöntemde öğrenciler müzik dilini, bir dilin dilbilgisini öğrenir gibi öğrenirler. Bu, öğrencilere müziği "konuşma" veya "sohbet" eder gibi öğrenmelerine olanak tanır. İnsanların müziğe yanıt verme eğilimi doğuştan gelen bir özelliktir (Feierabend, 2001b). Başlangıç aşamasında, öğrenciler temel müzik öğelerini (ritim, tonalite, form vb.) ezberleyerek başlarlar ve ardından bu öğeleri kullanarak müziği anlama ve ifade etme becerilerini geliştirirler. "Conversational Solfege" yöntemi, öğrencilerin müziksel yeteneklerini geliştirirken aynı zamanda yaratıcılıklarını da destekleyerek öğrencileri müzik oluşturma sürecine hazırlar ve ardından müzik düşüncelerini notaya dökmelerini sağlar. Bu süreçte öğrenciler kendi içsel duygularını kullanırlar. Feierabend, Conversational Solfege aracılığıyla çocukların müziği işitsel olarak anlamalarını ve bunu başardıktan sonra bu işitsel anlayışı notalara dökme becerilerini geliştirebilmelerini önemsemektedir.

Şekil 1

Conversational Solfege' in 12 Aşaması (Feierabend, 2000a)



3.5. Conversational Solfege'in 12 Aşaması

Bu çalışmada, Conversational Solfege'in 12 Aşaması'na ilişkin bilgiler, yöntemin geliştiricisi Dr. John Feierabend'in resmi web sitesinden alıntılar yapılarak aktarılmış ve yorumlanmıştır. John Feierabend'in "Conversational Solfege" adlı eklektik müzik okuryazarlığı öğretim yöntemi, müzik okuryazarlığı becerilerini 4 ana başlık altında 12 aşamalı bir süreçte gelişen bir yaklaşımla oluşturmuştur. Bu ana başlıklar "A- Readiness / Hazırlık, B-Conversational Solfege / Konuşmalı Solfej, C- Reading / Okuma D- Writing / Yazma"dır. Bu başlıkların her birinin altında aşamaları vardır. Bu aşamalar öğrencilerin müzik anlayışını içsel olarak geliştirmeyi ve ardından bunları notalara dökülebilmeyi kazandırmaya yöneliktir. Bu yöntem, öğrencilerin müziği anlama ve notalarla ilişkilendirme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. "Öğrenciler, ezberleme ile başlar, nota okumaya geçer ve son aşamayı kendi orijinal müziklerini notaya dökerek tamamlarlar"(Sanders, 2017,s. 40). İlk aşama, basit ritim ve temel melodik yapılar içeren motifler, tekerlemeler ve geleneksel halk şarkılarını içermekte; son aşama ise bestecilik yeteneğiyle sonuçlanan, kişinin orijinal müzik düşüncelerini yazma sürecini kapsamaktadır.

A- Readiness (Hazırlık)

"Readiness" yani hazırlık aşaması, Conversational Solfege'in başlangıç noktasını ifade eder. Bu aşamada, öğrenciler müziği keşfetmeye, dinlemeye ve içselleştirmeye başlarlar.

1. Aşama: Rote (Ezberleme)

John Feierabend resmi web sitesinde bu aşamayı şu şekilde açıklamıştır; "Şarkılar ve tekerlemeler ezberlenerek öğrenilir; içerdikleri ritim ve/veya tonal içerik daha sonra incelenecektir. Bu aşamada ritim ve solfej heceleri kullanılmaz" (Feierabend, 2024).

Bu aşamada öğrenciler müziği dinleyerek ve taklit ederek öğrenirler, bu nedenle ezberleme süreci önemlidir. Öğrenilen müzik parçaları, ilerleyen aşamalarda incelenecek olan müziksel motifler içerir. Ancak bu aşamada, öğrencilerin müziksel motifleri ayrıntılı olarak çalışmalarını beklenmez. Müziksel motiflerin öğrencilere tanıtılması, daha sonraki aşamalarda daha derinlemesine inceleneceği için bu aşamada daha genel bir düzeydedir. Müziksel motifler genellikle ritmik hecelerle tekrarlanır, yani belirli bir nota adı kullanılmaz. Bu şekilde, öğrenciler müziksel temelleri keşfetmeye başlarlar ve daha ileri aşamalarda daha karmaşık müziksel kavramları incelemek için bir temel oluştururlar.

B- Conversational Solfege (Konuşmalı Solfej)

Conversational Solfege'in Rote (Ezberleme), Decode - Familiar (Çözümleme - Bilinen), Decode - Unfamiliar (Çözümleme - Bilinmeyen) ve Create (Yaratma) aşamaları, öğrencilerin müzik becerilerini adım adım geliştirmek için bir sıralanmıştır. Bu aşamalar, öğrencilerin hem işitsel becerilerini hem de yaratıcı düşünme yeteneklerini güçlendirmeyi amaçlar.

2. Aşama: Rote (Ezberleme)

John Feierabend resmi web sitesinde bu aşamayı şu şekilde açıklamıştır;

Ritim heceleri ve/veya tonal heceler tanıtılır. Öğretmen, ritim veya tonal hecelerle motifleri konuşur veya söyler. Öğrenciler, kalıpları bu hecelerle motifleri ezberleyerek tekrarlarlar. Bu aşamada öğrenciler, ritim ve tonal desenleri duyduklarında onlara belirli isimler verirler veya tanımlarlar. Yani, duydukları seslere birer ad veya etiket atarlar. (Feierabend, 2024)

Bu aşamada, öğrencilere müziğin temel bileşenleri olan ritim ve sesler hecelerle öğretilir. Bu aşama, öğrencilere temel ritim ve tonal yapıları tanıtmak ve ezberletmek amacıyla önemlidir. Öğrenciler, öğretmenin rehberliğinde ritim ve tonal motifleri tanır ve tekrar ederken, müzikal dilin temellerini kavramaya başlarlar. Bu aşama, daha ileri düzey öğrenme adımlarında başarılı olabilmeleri için öğrencilere sağlam bir temel oluşturur.

3. Aşama: Decode – Familiar (Çözümleme – Bilinen)

John Feierabend resmi web sitesinde bu aşamayı şu şekilde açıklamıştır;

Bu aşama, öğrencilerin ritim ve/veya tonal motifleri doğru hecelerle bağdaştırıp bağlamadıklarını görmek için bir değerlendirme görevi görür. Öğretmen bilinen motifleri, şarkıları ve tekerlemeleri basit ritmik hecelerle veya metinlerle konuşur ya da söyler. Öğrenciler ritmik veya tonal heceleri kullanarak motifleri, şarkıları ve tekerlemeleri tekrarlarlar. Bu aşamada kullanılan kalıplar daha önce Konuşmalı Solfej-Ezberleme aşamasında hecelerle sunulmuştu. Bu aşamada kullanılan şarkı ve tekerlemeler, Hazırlık aşamasında daha önce ezberlenerek sunulmuş olmalıdır. Bu aşama öğrencilerin yalnızca önceden öğrendikleri müzik örneklerini işitsel olarak tanımlarını ve çözmelerini gerektirir. (Feierabend, 2024)

Bu aşama, öğrencilerin müzikal becerilerini güçlendirmek için önemli bir adımdır çünkü öğrencilerin bilinen ritim ve tonal motifleri doğru şekilde tanımalarını ve kullanmalarını teşvik eder. Bu süreç, öğrencilerin müziksel dilin temel unsurlarını daha iyi anlamalarına ve içselleştirmelerine katkıda bulunabilir. Ayrıca, öğrencilerin önceki öğrenimlerini pekiştirir ve daha karmaşık müzikal kavramları öğrenmeye hazırlar. Bu aşamada öğrencilere, müzikal motifleri tanıma ve kullanma becerilerini güçlendirerek müzikal özgüvenlerini artırma fırsatı sunulabilir.

4. Aşama: Decode - Unfamiliar (Çözümleme – Bilinmeyen)

Bu aşama, öğrencilerin daha önceden bildikleri ritmik ve tonal heceleri doğru şekilde eşleştirebilme becerilerini değerlendirdikleri ve önceki deneyimlerinden farklı motifler ve şarkılar üzerinde uygulamaları gereken bir değerlendirme aşamasıdır. Öğretmen, daha önce bilinmeyen şarkılar, tekerlemeler ve bilinmeyen ritim ve müziksel motifleri ritmik hecelerle öğrencilere söyler. Öğrenciler, motifleri, şarkıları ve tekerlemeleri ritmik veya tonal hecelerle tekrarlar. Bu aşama öğrencilerin yeni bir şeyden anlam çıkarmak için bildiklerinden genelleme yapmalarını gerektirir (Feierabend, 2024).

Bu aşama, öğrencilerin müziği daha önce öğrendikleri bilgileri kullanarak anlayabilme ve bilinmeyen müzik örneklerini çözebilme yeteneklerini ölçer. Öğrenciler, bilinmeyen ritmik ve melodik kalıplarını doğru bir şekilde işitsel olarak anlamlandırabilmelidir. Farklı söz ve melodi birleşimleri, aynı melodiye sahip farklı sözlerden daha kolay hatırlanabilir ve tanınabilir (Feierabend et al., 1998). Bu aşama, müziği anlama ve çözme becerilerini daha da geliştirmek ve öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerini teşvik etmek için önemlidir.

5. Aşama: Create (Yaratma)

Bu aşama, özgün müzikal düşüncelere düşünme ve anlam katma becerisini geliştirir. Öğrenciler, ritmik veya tonal heceler kullanarak özgün ritim veya tonal kalıplar veya melodiler oluştururlar. Öğrencilerin bu aşamada başarı elde etmesi sağlanana kadar nota okuma öğretilmemelidir. Bu aşamada öğrenciler daha sonra Yazma-Yaratma aşamasında beste yapmalarını sağlayacak doğaçlama becerilerini geliştirmeye başlarlar. (Feierabend, 2024)

Bu aşamada öğrencilerden belirli ritim veya melodi heceleri kullanarak kendi ritim motiflerini ve melodilerini oluşturmaları istenebilir. Küçük gruplar halinde çalışarak, öğrencilerin birlikte doğaçlama yapmaları teşvik edilebilir. Ayrıca, öğrencilere kendi müziksel parçalarını oluşturmayı veya belirli bir tema üzerinden ritim ve melodi unsurlarını kullanarak müziksel hikâyeler anlatmayı içeren ödevler verilebilir. Bu etkinlikler, öğrencilerin yaratıcılıklarını özgürce ifade etmelerine ve müziği daha derinlemesine anlamalarına olanak tanır.

C- READING

Reading aşaması üç alt bölümden oluşur: Rote (Ezberleme), Decode - Familiar (Çözümleme -Bilinen) ve Decode - Unfamiliar (Çözümleme - Bilinmeyen). Bu aşama öğrencilere notaların sembollerini

tanıtmayı ve kullanmayı içerir. Bu aşamada, öğretmen notayla yazılmış motifi söyler ve öğrenciler, notaya bakarak tekrarlarlar. Bu sürecin bir parçası olarak, öğrencilerin hem görsel hafıza hem de çözümlene becerileri geliştirilir. Bu aşama, müzik okuryazarlığını geliştirmeyi amaçlar.

6. Aşama: Rote (Ezberleme)

“Bu aşamada öğrencilere nota sembolleri tanıtılır. Öğretmen, öğrenciler için notalı kalıpları okur. Öğrenciler, nota sembollerine bakarak kalıbı tekrarlar. Bu, ilkokul seviyesinde bir kelime setinin tanıtılmasına benzer. Yeni kelimelere bakarken öğretmen her kelimeyi söyler ve çocuklar tekrarlar” (Feierabend, 2024).

Bu aşamada, öğrencilere müzikte kullanılan nota sembollerini tanıtarak notalarla yazılmış müziksel motifleri öğrenmeleri amaçlanır. Öğrencilere gösterilen motiflerin notalarla okunması yoluyla okuma becerisi kazandırılır; bu süreç, ilkokul seviyesinde yeni kelimelerin öğretilmesiyle benzerlik gösterir. Yeni kelimelerin sesli olarak ifade edilip tekrarlanması yöntemi kullanılarak, öğrencilere notaları okumayı ve anlamayı öğretmeyi amaçlar. Bu da müzik dilini anlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Uygulama için öğretmen, notaları kullanarak bir müzik parçasının belirli bir bölümünü öğrencilere gösterebilir ve ardından öğrencilere aynı melodi veya ritim kalıbını kendi çalgıları veya vücutlarıyla taklit etmelerini sağlayabilir. Bu etkinlik, öğrencilerin notaları kullanarak müziksel ifadelerini sergilemelerini teşvik eder. Ayrıca, öğrencilere kendi müziksel ifadelerini oluşturma fırsatı tanıyarak yaratıcılıklarını serbestçe ifade etmeleri teşvik edilebilir. Ek olarak, öğrencilere basit ritim kalıpları veya ezgi cümleleri içeren kartlar gösterilerek, daha önce öğretilmiş olanları tekrar etmeleri söylenir. Örneğin, öğretmen bir ritim kalıbını gösterir ve öğrencilere aynı ritmi notaları okuyarak tekrar etmelerini ister. Oyun sırasında öğretmen, öğrencilerin doğru notaları seçip seçmediklerini gözlemleyebilir ve gerektiğinde düzeltmeler yapabilir. Oyun ilerledikçe, öğretmen daha karmaşık ritim ve ezgi cümleleri tanıtarak öğrencilerin becerilerini zorlayabilir. Bu etkinlik, öğrencilerin notaları okuma yeteneklerini geliştirirken aynı zamanda keyifli bir öğrenme deneyimi sunabilir.

7. Aşama: Decode – Familiar (Çözümlene – Bilinen)

Bu aşama, öğrencilerin ritim veya tonal kalıpların notasını doğru bir şekilde ritim veya tonal heceleriyle ilişkilendirip ilişkilendirmediğini değerlendirme görevi görür. Öğretmen, daha önce tanıtılmış olan ve notayla gösterilmiş motifleri, şarkıları ve tekerlemeleri düşünmelerini, ardından bu ritmik ve tonal heceleri notaları kullanarak sesli bir şekilde okumalarını ister. Bu aşamada kullanılan ritim ve motifler öğrencilere daha önce tanıtılmış olmalıdır. Bu süreç, öğrencilerin daha önce öğrendiği sesleri ve notaları görsel olarak hatırlamalarını gerektirir. Genel bir okuma becerisi geliştirme sürecinde, bu adım öğrencilerin daha önce öğretmenin sunduğu kelimeleri okuyabildiklerini göstermeye benzer bir değerlendirme sağlar. (Feierabend, 2024)

Bu aşamada öğrencilere, daha önce öğrendikleri basit bir müzik parçasının ritmik veya melodik kalıplarını içeren notasını gösterilebilir. Örneğin, "ta-ta-ti-ti" gibi bir ritim kalıbı veya "do-re-mi" gibi bir melodik kalıplar kullanılabilir. Öğrencilere önce notalar gösterilir, anlatılır. Ardından bu notaların okunması istenir. Öğrenciler, ritmi ve melodiyi doğru ritmik veya melodik kalıplarla veya daha karmaşık müzik parçalarıyla tekrarlayarak notaları daha iyi öğrenir, müziği daha iyi anlar ve müzikal becerilerini geliştirirler. Öğrencilere tanıdık ritmik ve melodik kalıplar gösterilir, böylece yeni motifleri öğrenirken önceki bilgilerini kullanmaları teşvik edilir. Etkinlik farklı ritmik veya melodik kalıpları kullanarak tekrarlanıp, her seferinde öğrencilerin daha karmaşık motiflerle başa çıkma yetenekleri geliştirilir. Bu etkinlikler, öğrencilerin nota okuma becerilerini artırarak yeni motifleri daha kolay çözme yeteneklerini geliştirir.

8. Aşama: Decode – Unfamiliar (Çözümleme – Bilinmeyen)

Bu aşama, öğrencilerin ritmik ve/veya melodik kalıpların notalarını doğru hecelerle birleştirebilme ve bu bilgiyi önceden bilmedikleri, şarkılara ve tekerlemeleri okuyabilmek amacıyla kullanılır. Öğretmen, öğrencilerden bilmedikleri motiflerin, şarkıların ve tekerlemelerin notalarını ritim veya melodik heceler kullanarak düşünmeleri ve ardından bunları sesli bir şekilde konuşmaları veya seslendirmelerini istenir. Bu aşamada verilen motifler, şarkılar ve tekerlemeler daha önce kullanılmamıştır. Bu, görsel çözümleme becerileri ve çıkarımsal düşünme gerektirir. Bu aşama gerçek deşifre becerilerini temsil eder ve öğrencilerin yeni bir hikâye bağlamında yeni kelimeleri tanıyabilmelerine benzer. (Feierabend, 2024)

Bu aşamada öğretmen tahtada veya projeksiyon cihazıyla öğrencilere yeni ritim veya melodik kalıpları gösterebilir. Öğrenciler bu süreci kendileri denemelidir. Bu durum, öğrencilerin görsel çözümleme becerileri ve sonuç çıkarma yeteneği gerektiren bir süreçtir. Ayrıca, öğretmen, öğrencilerin nasıl yanıt vereceğini gözlemleyerek öğrencilerin becerilerini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirebilir. Bu aşama, öğrencilerin yeni bir hikâyenin bağlamında yeni kelime hazinelerini tanıyabilme yeteneklerine benzer bir şekilde, gerçek anlamda 'görerek okuma' becerilerini yansıtmaktadır.

D- WRITING

Yazma aşaması, Conversational Solfege'in son aşamalarından biridir ve öğrencilere nota yazmayı öğretmeyi amaçlar. Bu aşamada, öğrencilerin müziksel motifleri ve şarkıları doğru bir şekilde yazmaları için gerekli beceriler geliştirilir. Bu süreç, öğrencilere nota sembollerini doğru bir şekilde kullanmayı, müziksel motifleri kopyalayıp yazmayı öğretir. Öğrencilere, tanıdık melodilerin ve şarkıların üzerinde çalışarak, doğru el yazısı tekniklerini uygulayarak nota yazma becerisi kazandırılır. Yazma aşamasının ilk adımı, öğrencilerin tanıdık melodileri ve şarkıları kopyalayıp yazma becerisini geliştirmektir. Ardından, öğrenciler, bildikleri melodileri doğru bir şekilde yazabilmek için çözümleme ve yazma becerilerini kullanırlar. Bu aşamada, öğrencilere, ritmik hecelerle söylenen bildikleri melodileri dinleyerek ve notalarını yazarak becerilerini geliştirmeleri için fırsat verilir. Daha sonra, öğrencilerin işitsel ve görsel çözme becerilerini kullanarak, öğretmenin ritmik hecelerle söylediği veya çalgılarla çaldığı bilinmeyen

bir motif veya şarkıdan alıntılar yazmaları beklenir. Bu aşama, genellikle dikte olarak adlandırılır ve öğrencilerin müziksel içeriği duyarak ve görsel olarak çözme yeteneklerini değerlendirir. Son olarak, öğrencilerin içsel duyu ile bir melodi oluşturması, bu melodiyi çözümlene becerilerini kullanarak yazması ve sonunda notalara aktarması gereken yaratma aşaması gelir. Bu beceri genellikle bestecilik olarak adlandırılır ve öğrencilere kendi müziksel ifadelerini özgürce yaratma fırsatı sunar.

9. Aşama: Rote (Ezberleme)

Bu aşamada, öğrenciler nota yazmayı öğrenirler. Öğrencilerin notaları yazma becerilerini geliştirmek için uygulamaya yönlendirilmelidir. Öğrencilerden mevcut motifleri, şarkıları ve tekerlemeleri kopyalayarak aynısını doğru nota yazma teknikleriyle yazması istenir. Bu süreç, ilköğretim çağındaki çocukların harf, sayı ve kelime yazma çalışmalarına benzer bir yaklaşımı içerir. (Feierabend, 2024)

Öğrencilere öğretmen tarafından gösterilen temel ritim veya melodik kalıpları kendi müzik defterlerine yazmaları için ödev verilebilir. Her motifin yazılması için yeterli zaman tanınır. Öğrenciler, yazdıkları notaları öğretmenle birlikte seslendirebilirler. Öğretmen, öğrencilerin yazdıkları notaları inceleyerek hataları düzeltmelerini sağlar ve geribildirim verir. Bu süreç, farklı ritim veya melodik yapıları içeren farklı etkinliklerle tekrarlanabilir. Bu etkinlik, öğrencilere müziği yazılı olarak ifade etmeyi öğretirken, temel nota becerilerini geliştirir.

10. Aşama: Decode – Familiar (Çözümlene – Bilinen)

Bu aşamada öğrenciler hem konuşma çözümlene becerileri hem de yazma çözümlene becerilerini kullanırlar. Öğretmen, öğrencilere bildikleri motifleri veya şarkıları ritmik heceler veya metinle seslendirir, söyler veya çalar. Öğrenciler, her bir motifi ritmik veya tonal hecelerle düşünürler (Konuşma - Çözümlene) ve ardından motifin notasını yazarlar (Yazma - Çözümlene). Bu aşama işitsel ve görsel çözümlenmeyi gerektirir ancak çıkarımda bulunmayı gerektirmez. Bu aşama, öğrencilerin en son kelime kelimeleri listesine dayalı bir yazım sınavına girmesine benzer. (Feierabend, 2024)

Bu aşama için öğretmen tarafından önceden hazırlanmış ritim kartları veya örnek ritim kalıpları içeren bir liste oluşturulabilir. Farklı ritim kalıplarını içeren bu kartlar öğrencilerin daha önce çalıştığı ve bilinen ritimleri içermelidir. Sınıfın önündeki tahtaya bir ritim kartı yerleştirilir. Öğrencilerin bu ritmi 'ta-ta-ti-ti' heceleriyle okuması istenebilir.

11. Aşama: Decode – Unfamiliar / (Çözümlene – Bilinmeyen)

Bu aşamada, öğrenciler hem konuşma yoluyla çözümlene becerilerini hem de yazılı çözümlene becerilerini geliştirirler. Öğretmen, ritmik heceler veya bir şarkı, tekerlemeden bilinmeyen kalıpları veya cümleleri konuşur, söyler ya da çalar. Öğrenciler, bu kalıbı ritmi veya notalarıyla düşünerek çözerler (Konuşma – Çözümlene), ardından bu kalıbı yazarlar (Yazma –

Çözümleme). Bu aşama, işitsel ve görsel çözümlemenin yanı sıra çıkarımsal düşünmeyi de içerir. Heceler, öğrencilere ne yazacaklarını belirlemede rehberlik eder; bu nedenle, heceleri doğru bir şekilde söyleyebilen öğrenciler doğru yazabilirler. Genellikle "dikte yazma " olarak adlandırılan bu aşama, dil gelişiminde çocukların yabancı bir kelimenin yazılışını "seslendirmesine" benzerlik gösterir. (Feierabend, 2024)

Bu aşamada, öğrenciler için tahtaya veya büyük bir kâğıda bir dizi ritim kalıpları yazabilir. Bu kalıplar, daha önce karşılaşmadıkları veya öğrenmedikleri ritimleri içermelidir. Her ritim kalıbının altına, ilgili ritim heceleri öğretmen tarafından yazılır; örneğin, "ta-ti-ti-ta" veya "ta-ta-ta-ti-ti." Öğrencilere, tahtada veya büyük kâğıtta görünen ritim kalıplarını tanımaları ve öğretmenin sesli olarak söylediği ritim heceleriyle eşleştirmeleri istenebilir. Etkinliğin sonunda, öğrenciler kendi ritim desenlerini oluşturabilir ve bu desenlere uygun ritim hecelerini ekleyebilirler. Bu etkinlik, öğrencilerin işitsel ritim algısını görsel ritim notasıyla ilişkilendirirken, ritim dikte ve tanıma becerilerini geliştirmelerine destek sağlayabilir.

12. Create / Yaratma

Bu beceri, öğrencilerin içsel duygu aracılığıyla konuşarak yaratmalarını ve ardından müziksel düşüncelerini notaya aktararak Yazma-Çözümleme yapmayı gerektirir. Müziksel doğaçlamalar artık bestelere dönüşebilir (Feierabend, 2024).

Uygulama Örnekleri: Bu aşamada öğrencilere ritim ve melodi çizelgeleri dağıtılabilir. Her öğrenci için bir tane olmalıdır. Öğrencilere kendi ritim motiflerini yaratmaları için zaman verilir. Sadece ritim heceleri kullanarak motif oluşturmaları beklenir. Ritim motifleri oluşturulduktan sonra, öğrenciler melodi motifleri oluşturmak için bir sonraki adıma geçerler. Bu sefer öğrencilerden, notaları kullanarak bir melodi oluşturmaları istenir. Ritim ve melodi motiflerini birleştirerek kısa bir müzik parçası yaratmalarına teşvik edilir.

Öğrenciler, yarattıkları müziği sınıfta seslendirebilirler. Bu da kendi bestelerini diğer öğrencilere sunma fırsatı sağlar. Bu etkinlik, öğrencilerin yaratıcı müziksel yeteneklerini geliştirmelerine ve müziği notaya dökme becerilerini göstermeye yardımcı olur. Ayrıca, müzik okuryazarlığı becerilerini güçlendirebilir. Bu aşamanın bir parçası olarak, öğrenciler müziksel düşüncelerini notaya dökme sürecinde kendi içsel seslerini ve müziksel ifadelerini keşfederler. Bu da öğrencilere kendi seslerini ve fikirlerini ifade etme fırsatı sunar.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Müzik okuryazarlığı, bir kişinin müziği dinlerken anlama, notaları doğru seslerle ve doğru bir ifadeyle okuyabilme ve kendi müziksel düşüncelerini yazabilme yeteneği olarak ifade edilebilir. Müzik öğretmenlerinin mesleki eğitimini güçlendirmek, uzmanlık alanlarıyla ilgili konuları öğretmek, pedagojik beceriler kazandırmak ve teorik bilgiyi pratiğe nasıl uygulayacaklarını öğretmek, günümüzde müzik öğretmenlerinden beklenen önemli talepler arasında yer almaktadır (Askarovich, 2024). Bu bağlamda,

müzik öğretmenlerinin bilimsel düşünceye sahip olmaları, meraklı ve yaratıcı olmaları, ayrıca müzik eğitimi alanında yeni formları ve yöntemleri keşfetmeye yönelmeleri önemlidir. Feierabend (2000b), öğretmenlerin doğru ve hoş bir şarkı söyleme sesine sahip olmaları, duygusal ifadeyle ve ezbere şarkıları ve tekerlemeleri söylemeleri, hareket ve dans etkinliklerine rahatlıkla katılmaları, çocukların müzik ve hareket gelişimi konusunda bilgi sahibi olmaları, hem çocuklarla hem de yetişkinlerle samimi iletişim kurabilmeleri gerektiğini belirtmektedir. Bir kişi gerçekten müzik okuryazarı ise, bir çalgının yardımı olmadan yeni müziksel parçaları doğru seslerle okuyabilir ve kendi özgün ezgilerini yazabilir. Müzik okuryazarlığı becerilerini geliştirmek için, nitelikli müzik edebiyatını kullanmak önemlidir. Bu, öğrencilere müziği dinleme, notalarla okuma ve müziği yazma becerilerini kazandırırken aynı zamanda zengin kültürel müzik repertuarını ve örnek bestelenmiş eserleri tanıtır. Bu bağlamda çalışmada vurgulanan yaklaşım müzik okuryazarlığı kazanılmasının önemini vurgulayan güncel çalışmaların amaçlarıyla paralellik göstermektedir (Chen, 2024; Yuan & Zhao, 2024). Bu beceriler ve müziğin etkisi, yeni nesillerin sadece müziği okuma ve yazma yeteneğine sahip olmanın ötesine geçerek müziğin derin ifadelerini anlama ve takdir etme yeteneğini teşvik edebilir.

Bu araştırmanın bulguları, “Conversational Solfege” yönteminin müzik eğitimine etkili bir şekilde katkı sağladığını göstermektedir. Öğrencilerin bu yöntem aracılığıyla müzik notasyonunu öğrenme, ritim ve tonal motifleri tanıma, kendi müzikal ifadelerini oluşturma yeteneklerini geliştirebileceklerini anlaşılmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin müzikle etkileşimde bulunurken keyif alabileceklerini ve öğrenme sürecinde olumlu bir tutum geliştirebileceklerini düşünülmektedir. Bu makalede "Conversational Solfege" yöntemi, müzik eğitimi ve okuryazarlığı bağlamında kapsamlı bir biçimde ele alınmış ve bu yöntemin 4 ana bölüm ve 12 aşaması açıklanmaya çalışılmıştır. Bu çalışma sırasında, “Conversational Solfege” yönteminin Türkiye'deki uygulanışı ve etkililiği üzerine Türkçe kaynakların bulunmadığını ve yabancı kaynakların da sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, literatür taramasının mevcut yabancı kaynaklarla sınırlı kaldığını ve bu kaynakların sayısının kısıtlı olduğunu göstermektedir. Yapılan literatür incelemesinde, mevcut kaynakların çoğunlukla Dr. John M. Feierabend'in kendi sitesinden ve sınırlı sayıdaki makaleden alınmıştır. Bu sınırlamalar, Türkiye'de müzik eğitimi uzmanlarının bu yöntemi kapsamlı bir şekilde öğrenmelerini ve etkili bir biçimde uygulamalarını engelleyebileceği düşünülmektedir. Bu makale "Conversational Solfege" yöntemini Türkiye'de müzik eğitiminde daha fazla bilinir kılmak ve öğretmenlere tanıtmak amacını taşımaktadır. Türkçe kaynak eksikliği nedeniyle, elde edilen bilgilerin mümkün olan en doğru ve eksiksiz şekilde sunulma çabası, bu makalenin bir başlangıç noktası olmasını sağlayarak, bu müzik eğitim yönteminin Türkiye'de daha geniş bir kitleye ulaşmasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Gelecekte yapılacak çalışmalarda, “Conversational Solfege” yönteminin Türkiye'de daha iyi anlaşılması için Türkçe kaynakların çeşitlendirilmesi ve hızlı bir çalışma yapılması gerekmektedir. Konuyla ilgili müzik eğitimcilerinin “Conversational Solfege” yöntemini öğrenerek uygulaması ve sonuçlarının değerlendirmesi ve paylaşılması önerilmektedir. Yöntemin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için

sertifikalı eğitim programları ve öğretmen yetiştirme çalışmaları önemlidir. Ayrıca, yöntemin etkililiği, farklı öğrenci grupları üzerindeki etkileri ve teknoloji destekli uygulamaların rolü üzerine detaylı araştırmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalar, “Conversational Solfege” yönteminin Türkiye'deki müzik eğitimine daha iyi uyarlanmasına ve yaygınlaştırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Peek (2007), Kodály metodolojisi ile Feierabend'in konuşmalı solfej yöntemini karşılaştırarak, her iki sistemin benzer felsefeler ve hedeflere sahip olduğunu vurgulamıştır. Her iki yöntemde de sınıfta şarkı söylemeye önem verilirken, solfej heceleri ve ritmik ölçülerin tanıtılma sırasında farklılıklar olduğunu belirtmiştir.

Kodály'ın yöntemi sol ve mi hecelerini tanıtırken, Feierabend'in konuşmalı solfej yöntemi do, re ve mi heceleri ile başlamaktadır. Bu fark, her iki yöntemin temellendirildiği halk şarkılarının kökenlerinden kaynaklanmaktadır: Kodály için Macar halk şarkıları ve Feierabend için Amerikan halk şarkıları. Peek (2007), Amerikan müziğindeki belirgin dinlenme tonunun etkisiyle Feierabend'in do, re ve mi hecelerini tercih ettiğini belirtmektedir. Ayrıca, Macaristan ve Amerika'nın farklı halk müziği geleneğinden kaynaklanan ritmik ölçülerin tanıtımındaki farklılıkları da açıklamaktadır: Kodály basit ikili ile başlarken, Feierabend hem bileşik ikili hem de basit ikili ritimleri ile başlamıştır.

Peek (2007), konuşmalı solfej yönteminin geliştirilmesi sürecinde, müzik eğitimcilerinin bu yöntemi kamu okul sistemlerinde test ettiğini ve öğrenci ve öğretmenlerden gelen geri bildirimleri dikkate alarak iyileştirdiğini vurgulamıştır. Sonuç olarak, Peek (2007) çalışmasında öğretmenlerin konuşmalı solfeji başarıyla kullanabildiğini ve Feierabend'in konuşmalı solfej atölyelerinin öğretmenlere sunulduğunu belirtmektedir. Bu bulgular, müzik eğitimi alanında farklı öğretim yöntemlerinin etkili bir şekilde uygulanabileceğini ve öğretmenlerin öğretim pratiklerini geliştirmek için farklı kaynaklardan yararlanabileceğini göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Andress, B. (1986). Toward an integrated development theory for early childhood music education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 86, 10-17.
<http://www.jstor.org/stable/40317967>
- Andrews, R. (2005). The place of systematic reviews in education research. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 399-416. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00303.x>
- Askarovich, A. M. (2024). The Concept of Music Literacy in the Science of Music Culture. *Best Journal of Innovation in Science, Research and Development*, 3(1), 19-21.
- Berry, J. W. & Sam, D. L. (Eds.). (2006). *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (p. 43). New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Bourgeois, JP., & Rakic, P (1993). Changes of synaptic density in the primary visual cortex of the macaque monkey from fetal to adult stage. *The Journal of Neuroscience*, 13(7), 2801–2820. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.13-07-02801.1993>

- Brandt, A., Slevc, R., & Gebrian, M. (2012). Music and early language acquisition. *Frontiers in Psychology, 3*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2012.00327>
- Chen, Y. (2024). Music psychology and its integration in middle school music education in china. *Asian Journal of Education and Social Studies, 5*(1), 105-113. <https://doi.org/10.9734/ajess/2024/v50i11242>
- Chomsky, N. (2000). *New horizons in the study of language and mind*. Cambridge University Press.
- Chong, A. A. (2022). Elusive Kodály, Part II: The Hungarian Foundations of the Baby-Toddler Music Industry in the US. *Hungarian Cultural Studies, 15*, 45-61. <https://doi.org/10.5195/ahca.2022.464>
- Farrow, R., Iniesto, F., Weller, M., & Pitt., R. (2020). The GO-GN Research Methods Handbook. Open Education Research Hub. The Open University, UK. CC-BY 4.0. https://go-gn.net/gogn_outputs/research-methods-handbook/
- Feierabend, J. (1990). Music in Early Childhood. *Design For Arts in Education, 91*(6), 15-20. <https://doi.org/10.1080/07320973.1990.9934833>
- Feierabend, J. M. (1984). *The Effects Of Specific Tonal Pattern Training On Singing And Aural Discrimination Abilities Of First Grade Children* (Publication No. 8410243). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/effects-specific-tonal-pattern-training-on/docview/303333583/se-2>
- Feierabend, J. M. (1995). Music and intelligence in the early years. *Early Childhood Connections, 7*(3), 5-13.
- Feierabend, J. M. (1997a). Developing music literacy: An aural approach for an aural art. *Early Childhood Connections, 3*(4), 33-38.
- Feierabend, J. M. (1997b). *Developing music literacy: An aural approach for an aural art*. *Early Childhood Connections, Fall 1997*. <https://giamusic.com/developing-music-literacy-an-aural-approach-for-an-aural-art>
- Feierabend, J. M. (2000a). *Conversational solfege*. GIA Publications, Inc.
- Feierabend, J. M. (2000b). *First steps in music for early elementary: The curriculum*. GIA Publications, Inc.
- Feierabend, J. M. (2001a). *Conversational solfege level 1-Teacher's edition*. GIA Publications.
- Feierabend, J. M. (2001b). *First steps in classical music: Keeping the beat*. GIA Publications.
- Feierabend, J. M. (2024). *Conversational solfege*. Feierabend Association for Music Education. Retrieved 12.02.2024 from <https://www.feierabendmusic.org/conversational-solfege/>
- Feierabend, J. M., Saunders, T. C., Holahan, J. M., & Getnick, P. E. (1998). Song Recognition among Preschool-Age Children: An Investigation of Words and Music. *Journal of Research in Music Education, 46*(3), 351-359. <https://doi.org/10.2307/3345547>
- Forrest, D. (1999). Advancing music education in Australia, ASME Monograph, No.5, In J. Breen and N. Hogg (Eds.) *Suzuki Music* (pp. 44–49). Melbourne: *Australian Society for Music Education*.

- Gordon, E. (1990). *A music learning theory for newborn and young children*. GIA Publication.
- Gordon, E. (2012). Newborn, preschool children, and music: Undesirable consequences of thoughtless neglect. Perspectives. *Journal of the Early Childhood Music and Movement Association*, 7(3-4), 6-10.
- Gordon, E. E. (2004). Pattern preeminence in learning music. *Early Childhood Connections*, 10(2), 7-13.
- Haartsen, R., Jones, E. J., & Johnson, M. H. (2016). Human brain development over the early years. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 149–154.
<https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.05.015>
- Hodges, D. A., & Nolker, D. B. (2011). The acquisition of music reading skills. In R. Colwell & P. Webster (Eds.), *MENC Handbook of Research on Music Learning, Volume 2: Applications* (pp. 61-91). Oxford University Press.
- Holmes, A. V. (2009). *Effect of fixed -do and movable -do solfege instruction on the development of sight -singing skills in 7- and 8-year-old children* (Publication No. 3367428). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/effect-fixed-do-movable-solfege-instruction-on/docview/304875555/se-2>
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Kokas, K. (1970). Kodaly's concept of music education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 22, 49–56. <http://www.jstor.org/stable/40317114>
- Peek, A. N. (2007). *A comparison of the Kodály methodology and Feirerabend's conversational solfege* (Masters thesis). Retrieved from https://csuepress.columbusstate.edu/theses_dissertations/27/
- Rainbow, E. (1981). A final report on a threeyear investigation of the rhythmic abilities of preschool aged children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 66,69–73.
- Reifinger, J. L. (2006). Skill Development in Rhythm Perception and Performance: A Review of Literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 25(1), 15-27. <https://doi.org/10.1177/87551233060250010103>
- Sanders, J. (2017). *Teaching musicianship to singers in a high school choral program: a portrait of three choral directors and their pedagogies* [Doctoral dissertation, Boston University]. Boston University Libraries. <https://open.bu.edu/handle/2144/23313>
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, öğrenme ve öğretim (27. bs.)*. Anı Yayıncılık
- Suzuki, S., & Nagata, M.L. (1981). Ability development from age zero. Alfred Publishing Co. Inc.
- The Feierabend Association for Music Education. (2022). About FAME. Feierabend Association for Music Education.
- Tierney, A., & Kraus, N. (2013). Music training for the development of reading skills. In M. M. Merzenich, M. Nahum, T. M. Van Vleet (Eds.), *Progress in Brain Research* (Vol. 207, pp. 209-241). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-63327-9.00008-4>

Yavuzer, H. (1990). *Çocuk psikolojisi (46. bs.)*. Remzi Kitabevi.

Yuan, J., & Zhao, N. (2024, January). Exploration on the reform path of music curriculum in colleges and universities in the new media era. In *Proceedings of the 3rd International Conference on New Media Development and Modernized Education, NMDME 2023, October 13–15, 2023, Xi'an, China*. <http://dx.doi.org/10.4108/eai.13-10-2023.2341141>

Zuk, J., Benjamin, C., Kenyon, A., & Gaab, N. (2014). Behavioral and neural correlates of executive functioning in musicians and Non-Musicians. *PLoS ONE*, 9(6).
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0099868>

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

Music educators have long sought effective ways to teach music (Hodges & Nolker, 2011; Reifinger, 2006). In line with this notion, Conversational Solfege, developed by Dr. John M. Feierabend, is believed to offer effective tools for enhancing students' understanding and expression of music. In 2012, the Feierabend Association for Music Education (FAME) was established with the primary goal of promoting Feierabend's music education philosophy in the United States and other countries, aiming to encourage aesthetic, musical, and overall development at every stage of life (The Feierabend Association for Music Education, 2022). Additionally, it aims to emphasize the potential for all individuals to interact with music from an early age by encouraging opportunities for singing and dancing together. According to Feierabend (1990, p. 15), "In the preschool years, teachers can change children's musical intelligence for a lifetime." These efforts continue with the aim of improving music literacy skills and providing students with a more effective learning experience. Teaching methods and strategies are constantly reviewed and adapted to better support students' understanding and learning processes in music education.

"Conversational Solfege," developed by Dr. John M. Feierabend in 2001, stands out as a prominent method in music education (Holmes, 2009). This educational model, particularly aimed at enhancing music literacy, seeks to teach students to speak music, thereby aiming to help them understand the language of music.

The lack of Turkish sources on "Conversational Solfege" suggests that music educators in Turkey may struggle to learn and implement this method effectively, potentially making it difficult for educators to adopt and transmit the method to students. It is expected that identifying the missing information about the "Conversational Solfege" method in music education in Turkey and filling this gap in the literature will lead to a better understanding and effective implementation of this method. The "Conversational Solfege" method, by imparting to students the ability to communicate musically and perceive

relationships between notes as natural conversation, can make music education more interactive, enjoyable, and effective.

2. Method

This study is a literature review and compilation aimed at identifying information on the "Conversational Solfege" method in music education in Turkey and filling the gap in the literature. Searches were conducted on Google Scholar focusing on articles published in English and Turkish with open access. Access to full texts was obtained from various sources including WOS, SCOPUS, ERIC databases.

The selected studies were chosen according to the objectives of the research. Basic information about the "Conversational Solfege" method was obtained by referring to Dr. John M. Feierabend's personal website and the articles cited in the references. The identified sources were thoroughly examined, focusing on the basic principles, application areas, and theoretical framework of the method. It was determined that there were no Turkish sources and an insufficient number of foreign sources available.

The data obtained formed the basis of a compilation study aimed at highlighting the deficiencies in the Turkish literature regarding the "Conversational Solfege" method and addressing this gap. This compilation study was conducted based on the systematic compilation method proposed by Andrews (2005). Systematic compilation aims to provide a comprehensive synthesis of various studies in a specific field and bring together the best research evidence (Karaçam, 2013). The methodology followed in the compilation process not only synthesized the findings of the studies but also allowed for a critical evaluation, thereby addressing issues related to the field (Farrow et al., 2020).

This research was conducted in accordance with the Scientific Research and Publication Ethics Directive of Higher Education Institutions. Since the study did not involve experimental procedures on humans or animals, ethical approval from a review board was not required. The primary contributions of this study lie in identifying the lack of information on the "Conversational Solfege" method in music education in Turkey and filling this gap in the literature.

3. Findings, Discussion and Results

In music education, musical literacy encompasses the ability to comprehend music while listening, accurately read notes with correct pitches and expression, and articulate one's own musical ideas in writing. Strengthening the professional training of music teachers involves imparting specialized knowledge, fostering pedagogical skills, and teaching how to apply theoretical knowledge into practice, all of which are significant expectations placed on music educators today (Askarovich, 2024). Therefore, it's crucial for music teachers to possess a scientific mindset, be curious and creative, and explore new forms and methods in music education. Feierabend (2000b) emphasizes that teachers should have a pleasant singing voice, sing songs and rhymes with emotional expression and from memory, comfortably engage in movement and dance activities, possess knowledge of children's music and movement development, and be able to communicate intimately with both children and adults. True

musical literacy entails being able to read new musical pieces accurately without the aid of an instrument and compose original melodies.

To enhance musical literacy skills, utilizing quality music literature is crucial. This not only imparts listening, reading, and writing music skills to students but also introduces them to a rich cultural music repertoire and exemplary compositions. This approach highlighted in the study parallels the objectives of contemporary research emphasizing the importance of acquiring musical literacy (Chen, 2024; Yuan & Zhao, 2024). These skills and the impact of music can encourage newer generations not only to possess the ability to read and write music but also to understand and appreciate its profound expressions beyond. The findings of this research demonstrate that the "Conversational Solfege" method effectively contributes to music education. Through this method, students can develop their ability to learn music notation, recognize rhythmic and tonal motifs, and create their own musical expressions. Additionally, it suggests that students can enjoy interacting with music and develop a positive attitude towards learning. In this article, the "Conversational Solfege" method is comprehensively discussed within the context of music education and literacy, with its 4 main sections and 12 stages explained. During this study, it was noted that there is a lack of Turkish resources regarding the application and effectiveness of the "Conversational Solfege" method in Turkey. This limitation indicates that the literature review was confined to existing foreign sources, which are also limited, mostly sourced from Dr. John M. Feierabend's own website and a limited number of articles. These limitations are believed to hinder music education specialists in Turkey from comprehensively learning and effectively implementing this method. This article aims to make the "Conversational Solfege" method more widely known in Turkey and to introduce it to teachers. Due to the lack of Turkish resources, efforts have been made to present the obtained information as accurately and comprehensively as possible, aiming for this article to serve as a starting point for this music education method to reach a wider audience in Turkey. In future studies, it is recommended to diversify Turkish resources for a better understanding of the "Conversational Solfege" method in Turkey and to conduct rapid studies. Music educators are encouraged to learn and implement the "Conversational Solfege" method, evaluate its results, and share their experiences. Certified training programs and teacher training efforts are crucial for the effective implementation of the method. Furthermore, detailed research should be conducted on the effectiveness of the method, its effects on different student groups, and the role of technology-supported applications. These studies are expected to contribute to better adaptation and dissemination of the "Conversational Solfege" method in music education in Turkey.

Peek (2007) compared the Kodály methodology with Feierabend's Conversational Solfege method, highlighting that both systems share similar philosophies and goals. While both methods emphasize singing in the classroom, Peek noted differences in the introduction of solfege syllables and rhythmic meters. Kodály's method introduces sol and mi syllables, whereas Feierabend's Conversational Solfege method begins with do, re, and mi syllables. This difference stems from the origins of the folk songs on

which both methods are grounded: Hungarian folk songs for Kodály and American folk songs for Feierabend. Peek (2007) also explained differences in the introduction of rhythmic meters due to the distinct folk music traditions of Hungary and America: Kodály starts with simple duple meters, whereas Feierabend begins with both simple and compound duple meters. Peek (2007) highlighted that during the development of the Conversational Solfege method, music educators tested this method in public school systems and improved it based on feedback from students and teachers. As a result, Peek (2007) stated that educators successfully used Conversational Solfege and Feierabend's workshops were offered to teachers. These findings demonstrate that different teaching methods in music education can be effectively applied, and teachers can utilize various sources to enhance their teaching practices.

Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

TR Dizin etik ilkeleri akış şemasına göre çalışmada etik kurul onayını gerektiren herhangi bir veri toplama işlemi yapılmamıştır. Yöntemi itibarıyla bu araştırmacının etik kurul onayı zorunlu olmayan çalışma olduğuna karar verilmiştir.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı

1. yazar katkı oranı : %50
2. yazar katkı oranı : %50

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.