

Bilim ve Sanat Merkezleri Müzik Öğretmenlerinin Müzik Yeteneğinin Tanılanması ve Bunun Öğretim Süreçleri Üzerindeki Etkilerine Yönelik Görüşleri*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Belgin BAĞRIAÇIK¹, Altay EREN², Ahmet Serkan ECE³

1 Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, belginyuzgec@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7335-1432.

2 Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi eren_a@ibu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8964-2082.

3 Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi eceserkan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1369-5812.

Gönderilme Tarihi: 08.10.2022 Kabul Tarihi: 07.03.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1201420

Atf: “Bağrıaçık, B., Eren, A., ve Ece, A. S. (2024). Bilim ve sanat merkezleri müzik öğretmenlerinin müzik yeteneğinin tanılanması ve bunun öğretim süreçleri üzerindeki etkilerine yönelik görüşleri. *Millî Eğitim*, 53 (241), 241-276. DOI: 10.37669/milliegitim.1201420.”

Öz

Bu çalışma, Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) müzik öğretmenlerinin, 2018 yılından önce ve 2018 yılından itibaren müzik yeteneğinin tanılanması amacıyla gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin görüşleriyle, bu uygulamaların öğretim süreçleri üzerindeki etkilerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını, karşılaştırmalı bir bakış açısıyla incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada betimleyici olgu bilimsel desen kullanılmış ve araştırmanın katılımcılarını, ölçüt örnekleme yöntemi aracılığıyla seçilen 30 BİLSEM müzik öğretmeni oluşturmuştur. Veriler; yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacılar tarafından geliştirilen bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Tutarlılık, basitlik ve kapsayıcılık ilkelerinden hareketle, bir dizi içerik analizi gerçekleştirilmiş ve araştırmacının bulguları söz konusu analizler sonucunda elde edilen temalar ve kategorileri kapsamında yorumlanmıştır. Bulgular; öğretmenlerin, 2018 yılından önce ve 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılama uygulamalarına ilişkin görüşlerinin, genel görüşlerini içeren temalar ve kategorilere ek olarak, öğrenci özellikleri, bu uygulamaların zayıf ve güçlü yönleri ile zayıf yönlerin nasıl güçlendirilebileceğine ilişkin önerilerini içeren temalar ve kategorilerle tanımlanabildiğini göstermiştir. Bulgular, öğretmenlerin, 2018 yılından önce ve 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılama uygulamalarının öğretim süreçleri üzerindeki etkilerine yönelik görüşlerinin, öğretim stratejileri, yöntemleri, teknikleri, materyalleri ve etkinliklerine yönelik temalar ve kategorilerle birlikte, öğrencilerin talepleri ve bunların karşılanma düzeyleriyle ilgili temalar ve kategorilerle betimlenebildiğini de göstermiştir. Öğretmenlerin, 2018 yılından önce ve 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılama uygulamalarına ilişkin görüşlerinin önemli farklılar içerdiği de gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: özel yetenek, müzik yeteneği, bilim ve sanat merkezleri, tanılama

* Bu araştırma VII. Üstün Zekâlılar ve Yetenekliler Eğitimi Kongresi'nde (UYEK) bildiri olarak sunulmuştur.

Science and Art Centers Music Teachers' Views Regarding the Diagnosis of Musical Talent and its Effects on Their Teaching Processes

Abstract

This study aimed to examine, Science and Art Centers (SARC) music teachers' views on the practices carried out to diagnose musical talent before and since 2018, and how the effects of these practices were perceived by teachers from a comparative perspective. In the study, a descriptive phenomenological design was used and 30 SARC teachers, who were selected through the criterion sampling method, constituted the sample of the study. The data were collected through semi-structured interviews and an interview form developed by the researchers. Based on the principles of consistency, simplicity, and inclusiveness, a series of content analyses were conducted, and the results of the study were interpreted within the scope of the themes and their categories derived from the results of these analyses. The results showed that teachers' views on the diagnostic practices carried out before and since 2018 could be defined by the themes and categories that consisted of student characteristics, weaknesses and strengths of these practices, and their suggestions on how to strengthen these weaknesses, in addition to the themes and categories that included their overall views. The results also showed that teachers' views regarding the effects of the diagnostic practices carried out before and since 2018 on their teaching processes could be described by the themes and categories that contained students' demands and their levels of satisfaction, along with the themes and categories that consisted of teaching strategies, methods, techniques, materials, and activities. It was also observed that teachers' views on the diagnostic practices carried out before and since 2018 had notable differences

Keywords: *special talent, musical talent, science and art centers, diagnosis, teacher views*

Giriş

Zekânın/yeteneğin, geçmişten devralınan genetik mirasın sağladığı farklı özellikleri (bilişsel, duyuşsal vb.) içeren potansiyelin basit bir ifadesi olmaktan çok, çevreyle dinamik etkileşiminin niceliğine ve niteliğine bağlı biçimlenen karmaşık doğası (Çelikten, 2017; Hayes, 1962; Otacıoğlu, 2009), üstün zekâlı/yetenekli bireylerin eğitimi açısından birbiriyle yakından ilişkili iki önemli konuya işaret etmektedir. Birincisi, üstün zekâlı/yetenekli bireylerin nasıl tanılandığı, diğeri ise üstün zekâlı/yetenekli olarak tanılanan bireylerin eğitim sürecinin nasıl gerçekleştirildiğidir. Birinci konu, 'üstün zekâ' ve 'üstün yetenek' kavramlarının nasıl tanımlandığı, bu tanımlardan hareketle zekânın/yeteneğin nasıl ölçüldüğü ve ölçüm sonuçlarının nasıl değerlendirildiğiyle ilgiliyken (Öznacar ve Bildiren, 2016; Sak, 2020), ikinci konu, üstün zekâlı/

yetenekli olarak tanılanan bireylerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun öğretim programlarının geliştirilmesinde, ölçüm sonuçlarının hangi düzeyde ve nasıl kullanıldığıyla ilgilidir (Keskin, Samancı ve Aydın, 2013). Bu çalışmanın odağını birinci konu oluşturmuş ve çalışmada, üstün zekâ/yetenek kavramlarının yerine ‘özel yetenek’ kavramı kullanılmıştır.

Bunun temel nedeni, özel yetenek kavramının üstün zekâ/yetenek gibi görece genel içeriğe sahip kavramlardan farklı olarak, belirli bir alana özgü (müzik vb.) yeteneği vurgulaması ve bu bağlamda geliştirilen öğretim programlarının önemli özelliklerinden biri olan, belirli bir alana özgü yeteneğe sahip bireylerin öğrenme ihtiyaçlarına uygunluğunun sağlanması açısından tutarlı bir incelemeye imkân vermesidir. Konuyla ilgili alan yazında, üstün zekâ ve yetenek kavramlarının bazen birbirinin yerine kullanıldığı (Sak, 2020; Şahin, 2018), bazen de farklı bakış açılarıyla tanımlandığı görülmektedir (Akarsu, 2001; Ataman, 2003; MEB, 2007; Smedsrud, 2020). Bunun olası bir nedeni, oldukça uzak bir geçmişten itibaren her iki kavramın da bilişsel (yaratıcı düşünme, kavrama vb. Sternberg, 2000), sosyal (sorun çözme, etkili iletişim kurma vb. Hunt, 1928) ve duyuşsal (duygu düzenleme, empati vb.) özelliklerle ilgili spesifik faktörlerle (örneğin bkz. Gardner, 1983) ya da genel yetenek olarak adlandırılan çok daha genel bir faktörle tanımlanmasıdır. Zekâ ve yetenek kavramlarını önceleyen ‘üstün’ kavramı; bu kavramların içerdiği özelliklerin neler olduklarından çok, bunların sıradan ya da yaygın değil, sıra dışı ya da hayli nadir görünümünün vurgulandığı anlamına gelmektedir.

Ayrıca, genel anlamda belirli bir alana özgü yeteneği ifade etmesi (Piirto, 1999), özel anlamda ise zekânın/yetenegin belirli bir alana özgü becerilerin belirgin görünümünü yansıtması açısından (Çuhadar, 2017; Fasko, 2001; Maker, 1992), ‘özel yetenek’ kavramı üstün zekâ ve üstün yetenek kavramlarından farklılaşmaktadır (Piirto, 1999). Buna göre, özel yetenek; bireyin belirli bir alana özgü (matematik, müzik, resim vb.) potansiyelinin bir ya da birden çok sıra dışı ve ayırt edici bilişsel, duyuşsal ve davranışsal görünümünü ifade eden bir kavramdır (Piirto, 1999). Nitekim 15 Ocak 2013 tarihinde, Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu tarafından Türkiye’de yayımlanan Strateji ve Uygulama Planında, üstün zekâ/yetenek kavramlarının yerine ‘özel yetenek’ kavramının kullanılması önerilmiştir.

Hangi bakış açısı ve/veya özellikler seti kapsamında ve nasıl tanımlandıklarından bağımsız olarak, özel yetenekli bireylerin kapsamlı, bilimsel, nesnel ve etkili yöntemlerle uygun ölçme araçları kullanılarak tanılanması (Gökdemir, 2017), öncelikle bu doğrultuda geliştirilmiş programların niteliklerine uygun olarak seçilmeleri açısından önemlidir. Böyle bir seçim, bir yandan özel yetenekli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda eğitim alma olanaklarının artmasına yol açarken, diğer yan-

dan söz konusu programlar doğrultusunda öğrenim görecek özel yetenekli öğrencilerin, çağın özelliklerine göre değişen ve çeşitlenen ihtiyaçlarına ilişkin çok daha hassas programların geliştirilmesi için sağlam bir zemin oluşturabilir.

Esasen, özel yetenekli bireylerin küçük yaşlarda tanılanması ve özel yeteneklerinin gerektirdiği gelişim ve öğrenme ihtiyaçlarına uygun programlar kapsamında eğitim almaları son derece önemlidir. Çünkü özel yetenekli bireylerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun eğitim programlarının sağladığı bir çerçevede eğitim alamamaları, sahip oldukları özel yeteneğin açığa çıkma ve/veya gelişme olasılığını önemli ölçüde azaltabilir (Shaklee, 1992; Heller ve Hany, 2004). Bu da sırasıyla, özel yetenekli bireylerin, özel yetenek alanlarıyla ilgili birçok soruna yönelik yaratıcı ve işlevsel çözüm önerileri geliştirerek bireysel, toplumsal ve bilimsel gelişime katkıda bulunma olasılığını azaltabilir (Bilgili, 2004; Karabulut, 2010). Dolayısıyla, özel yetenekli bireylerin yeteneklerinin gerektirdiği yönde eğitim almaları için geçerli, güvenilir ve kapsamlı bilimsel ölçütlere dayalı biçimde tanılanmalarının, hem bireysel ve toplumsal hem de bilimsel gelişim açısından önemli sonuçları olacağı ifade edilebilir.

Dünyanın birçok ülkesinde, özel yetenekli öğrencilerin tanılanması amacıyla çeşitli uygulamaların gerçekleştirilmesi, değinilen önemin yerel ya da yalnızca bir ülkeye özgü olmaktan çok, küresel bir anlam içerdiğinin dikkate değer bir göstergesi olarak düşünülebilir. Örneğin Yeni Zelanda'da, öğrenciler 'ulusal standartlar' kapsamında değerlendirilmekte ve bu standartların üstünde olduğu belirlenen öğrenciler özel yetenekli olarak tanılanmaktadır. Avusturya'da, özel yetenekli, 4-6 yaş grubu öğrencilerin tanılanması standart başarı, zekâ ve yaratıcılık testleri aracılığıyla yapılırken (Kronborg, 2018; TBMM Meclis Araştırma Raporu-MAR, 2012), Güney Kore'de çocuklar, dördüncü sınıftan itibaren, öncelikle özel yeteneğin özelliklerini içeren davranış kontrol listeleri kullanılarak bir ön elemeye tabi tutulmakta ve ön elemeyi geçen öğrenciler, Kore Eğitimi Geliştirme Enstitüsü tarafından oluşturulan bir komisyon tarafından gerçekleştirilen mülakat sınavı aracılığıyla değerlendirilmektedir (TBMM-MAR, 2012).

Verilen örnekler, özel yetenekli öğrencilerin tanılanmasına ilişkin olarak değinilen küresel önemin altını çizmenin yanında, özel yetenekli öğrencilerin tanılanması açısından üzerinde tümüyle uzlaşılmış bir yaklaşımın bulunmadığına da işaret etmektedir. Bu durum, müzik gibi sanat alanlarına özgü yeteneğin tanılanması açısından çok daha belirgindir. Birçok ülkede sanat alanlarına özgü yeteneğin tanılanması, bu alanlarda eğitim veren kurumlara (Güzel Sanatlar Fakülteleri vb.) öğrenci seçme amacıyla yapılmakta ve bu amaçla öğrencilerin müzik yeteneği, örneğin, müzikal işitme, müzikal bellek ve/veya müzikal farkındalık gibi faktörler kapsamında, çoğunlukla birine ya da diğerine ağırlık verilerek veya kısmen bütüncül biçimde, ancak neredeyse

tümüyle performans odaklı bir bakış açısıyla değerlendirilmektedir (Mumcu, 2006; Antonini Philippe vd. 2020). Bu açıklamalar iki önemli soruna dikkat çekmektedir. Birincisi, dünyanın birçok ülkesinde, müzik gibi sanat alanlarına özgü yeteneğin eğitimin görece erken bir evresinde (örneğin, ilköğretim evresi) tanılanmasının, genel yetenek/zekâ alanlarına göre fazlasıyla ihmal edilmesidir. İkincisi ise, bu ihmalin; genel yetenek alanında tanılanmış öğrencilerle birlikte, çeşitli sanat alanlarında özel yetenekli olarak tanılanmış öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda da eğitim veren kurumlardaki (örneğin, Bilim ve Sanat Merkezleri-BİLSEM) öğretim programlarını oluşturan öğelerin (örneğin, öğrenme-öğretme süreçleri), öğretmenler tarafından hayata geçirilmesiyle ilgili olası sonuçlarının dikkate alınmamasıdır. Nitekim konuyla ilgili alan yazında ikinci soruna yönelik bir çalışma bulunmamaktadır.

Oysa böyle bir çalışma, hem belirli sanat alanlarına özgü yeteneğe sahip bireylere yönelik eğitim sürecinin erken bir evresinde gerçekleştirilen/benimsenen tanılama amaçlı uygulamaların/yaklaşımların olumlu ve/veya olumsuz yönlerinin açığa çıkarılmasına hem de ‘bir sanat alanına özgü yeteneğin tanılanması’ ve ‘öğrenme-öğretme süreçlerinin bu doğrultuda gerçekleştirilmesi’ arasındaki tutarlılığın artırılmasına katkı sağlayabilir. Dolayısıyla bu çalışmada; BİLSEM müzik öğretmenlerinin, 2018 yılında önce ve 2018 yılından itibaren müzik yeteneğinin tanılanması amacıyla gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin görüşleriyle, söz konusu uygulamaların öğretim süreçleri üzerindeki etkilerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığının karşılaştırmalı bir bakış açısıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda dört araştırma sorusuna yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin, BİLSEM öğrencilerinin müzik alanında tanılanması amacıyla 2018 yılından önce gerçekleştirilen uygulamaya yönelik görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin, BİLSEM öğrencilerinin müzik alanında tanılanması amacıyla 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen uygulamaya yönelik görüşleri nelerdir?
3. BİLSEM öğrencilerinin müzik alanında tanılanması amacıyla, 2018 yılından önce gerçekleştirilen uygulamanın öğretim süreçleri üzerindeki etkileri öğretmenler tarafından nasıl algılanmaktadır?
4. BİLSEM öğrencilerinin müzik alanında tanılanması amacıyla, 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen uygulamanın öğretim süreçleri üzerindeki etkileri öğretmenler tarafından nasıl algılanmaktadır?

Müzik Yeteneği ve Tanılanması

Konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde, müzik yeteneğinin farklı bakış açılarıyla kavramlaştırıldığını (Göğüş, 1999; Kovačić ve Rozman, 2013; Gembris, 2008)

ve üzerinde uzlaşmış bir tanımının bulunmadığını söylemek mümkündür. Diğer taraftan, müzik yeteneğinin çoğunlukla, ses (ezgi), ritim (süre), tempo (hız), nüans (gürlük), armoni ve müzik formları gibi, müzikal öğelerin ayırt edilmesi, bellekte tutulması ve işlenmesiyle ilgili bilişsel özelliklerle birlikte, etkili çalgı ve/veya şarkı performansı sergileme, beste yapma, çeşitli olayların oluşumunu müzikal olarak yorumlama ve ifade etme gibi performans odaklı özellikler kapsamında incelendiği ve müzik yeteneğinin bunlara göre tanılandığı belirtilebilir (Çuhadar, 2017). Örneğin, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Slovenya (Aysu, 2017; Kovačić ve Rozman, 2013) gibi birçok ülkede müzik alanına özgü yetenek; değinilen özelliklerin birçoğunu içeren ses tekrarı, ritim tekrarı, ezgi tekrarı, çalma ve söyleme gibi faktörler aracılığıyla tanılanmaktadır.

Bu faktörlerin büyük ölçüde performans odaklı tanılamaya uygun ve spesifik bir içeriğe sahip olmaları, konuyla ilgili alan yazında müzik alanına özgü sıra dışı görünüşlerin neden zekâ kavramından çok, yetenek kavramıyla betimlendiğini de anlaşılabilir bir görünüme kavuşturmaktadır (Çuhadar, 2017; Maker, 1992; Fasko, 2001). Dolayısıyla, söz konusu özellikler ve ilgili oldukları faktörler kapsamında müzik yeteneği; “müziğin kendi öz niteliklerini yaşama ve müziksel anlatımları estetik değerleri yönünden algılayıp değerlendirme ihtiyacı, bu ihtiyacı giderme gücü ve bu gücü kullanma yeteneği” olarak tanımlanabilir (Ece ve Kaplan, 2008, s. 286).

Müzik yeteneğinin, yukarıda değinilen özelliklerle ilgili faktörlerden hareketle tanılanması amacıyla geliştirilmiş birçok testten söz edilebilir (örneğin, bkz. Révész, 2013; Manturzevska, 1996). Ancak bu testler, neredeyse tümüyle ortaöğretim ve/veya yükseköğretim kurumlarına alınacak öğrencilerin müzik alanına özgü yeteneklerinin tanılanması amacıyla kullanılmaktadır. Nitekim konuyla ilgili alan yazında, bir istisna dışında (Ece vd. 2018), ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin müzik alanına özgü yeteneklerinin, değinilen özellikler kapsamında ve bütüncül bir bakış açısıyla tanılanmasına yönelik olarak geliştirilmiş bir teste rastlanmamıştır. Oysa müzik gibi çeşitli sanat alanlarına özgü yeteneğin, yükseköğretim ve ortaöğretim düzeylerinden çok daha önce belirttiği düşünüldüğünde (Porter, 2020; Uluğbay, 2013), müzik alanına özgü yeteneğin ilköğretim gibi görece erken bir evrede tanılanması, bu alandaki özel yetenekli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda eğitim almaları ve müzik alanına özgü yeteneğin etkili biçimde değerlendirilmesi açısından oldukça önemlidir. Türkiye’de, diğer ülkelerden farklı olarak, müzik alanına özgü yeteneğin tanılanması bu evrede yapılmakta ve BİLSEM müzik alanına öğrenci seçimi de buna göre gerçekleştirilmektedir.

Türkiye’de BİLSEM Müzik Alanı Öğrenci Seçim Süreci

BİLSEM; okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına devam eden özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerinin bilincinde olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış, bağımsız ‘özel eğitim’ kurumlarıdır (Tebliğler Dergisi, 2001). Günümüzde sayısı 225’e ulaşan bu kurumlarda (MEB, 2021), hem genel yetenek alanında hem de sanat alanlarında (görsel sanatlar ve müzik) özel yetenekli olarak tanılanan öğrencilere, ilgili öğretim programlarındaki dersler çerçevesinde bilim ve sanat ağırlıklı eğitim verilmektedir.

2022 yılından itibaren, öğrencilerin BİLSEM’de eğitim alabilmeleri için, öncelikle sınıf öğretmenleri tarafından görsel sanatlar, müzik ve genel yetenek alanlarına ilişkin hazırlanmış gözlem formları aracılığıyla değerlendirilmeleri ve MEB tarafından yetenek alanlarıyla ilgili olarak, biri ön tanılama (Eren vd. 2022) diğeri ise nihai tanılama olmak üzere (Ece vd. 2018) iki ayrı aşamada, tanılama amaçlı gerçekleştirilen sınavlara girmeleri gerekmektedir. Özetle, BİLSEM müzik alanına özgü yeteneğin tanılanmasının üç ayrı aşamayı (öğretmen gözlemleri, ön tanılama ve nihai tanılama) içerdiği ve BİLSEM müzik alanına öğrencilerin buna göre seçildiği belirtilebilir.

Türkiye’de BİLSEM Müzik Alanı Öğrenci Seçim Sürecinde Kullanılan Testler

2018 yılına kadar, BİLSEM müzik alanında öğrencilerin müzik yeteneğinin değerlendirilmesi amacıyla benzer, ancak birbirlerine göre bazı farklılıklar da içeren ölçütler kullanılırken, 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren merkezi bir uygulamaya geçilmiş ve bu bağlamda kullanılan ölçütlerle uygulamalarda bir standartlaştırılmaya gidilmiştir. Daha açık bir ifadeyle, 2018 yılından önce, BİLSEM müzik alanına özgü yeteneğin tanılanmasında aralık işitme, ezgi belleği, ritim tekrarı, ezgi tekrarı, müzikal üretkenlik, çalgı çalma ve şarkı söyleme gibi ölçütler, müzik yeteneğinin değerlendirilmesinde standart olmayan biçimde ve farklı ağırlıklarla kullanılırken, 2018 yılından itibaren, müzik yeteneğinin tanılanmasına ilişkin olarak çok sayıda uzmanın katılımıyla birçok çalıştay gerçekleştirilmiş; kapsamlı bir alan yazın taraması ve veri temelli analiz sonuçlarına dayalı bir yaklaşımın müzik yeteneğinin değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütler belirlenmiş ve BİLSEM müzik alanı öğrenci seçimi buna göre gerçekleştirilmeye başlanmıştır.

Ayrıntılı olarak, 2018 yılından itibaren tüm BİLSEM’lerde müzik alanına özgü yeteneğin tanılanması; müzikal işitme, müzikal bellek ve müzikal farkındalık faktörleri ve bunlarla ilgili alt faktörler (örneğin, ezgi tekrarı) kapsamında hazırlanan standart sorular aracılığıyla gerçekleştirilmeye başlanmıştır (Ece vd. 2018; Urhan, 2022). Bununla birlikte, 2018 yılından itibaren, hem önceden müzik eğitimi almış

öğrencilerin lehine bir fark yaratarak fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkileyebilmesi hem de içerdiği yorum farklılıklarının öznel değerlendirme olasılığını önemli ölçüde artırabilmesi nedeniyle, çalgı performansı müzik yeteneğinin değerlendirilmesinde kullanılmamaya başlanmıştır. Ön tanılama aşamasında kullanılan BİLSEM Müzik Yetenek Alanı Müzikal Yatkınlık Testi (Ece vd. 2022; Eren vd. 2022), nihai tanılama testiyle aynı faktörleri içermektedir (Ece vd. 2018). Ancak söz konusu testin 2022 yılı bahar döneminden itibaren kullanılmaya başlanması nedeniyle, bu araştırmanın katılımcılarını oluşturan öğretmenlerin görüşlerinin, ön tanılamayı içermeyen iki aşamalı uygulamayla (öğretmen gözlemleri ve nihai tanılama) sınırlı olduğu ifade edilebilir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Deseni ise, katılımcıların yaşantılarını nasıl anlamlandırdıkları ile bunları nasıl yansıttıklarının derinlemesine biçimde anlaşılmasına olanak sağlayan, betimleyici olgu bilimsel desendir (descriptive phenomenological design, Patton, 2014; Willis vd. 2016). Bu desen, çalışma grubunu oluşturan bireylerin araştırmanın odaklandığı konuda deneyimli olmalarının yanında, deneyimlerini kapsamlı ve gerçekçi biçimde ifade edebilecek yeterliğe sahip olmalarını da gerektirdiğinden (Creswell, 2012; Smith ve Eatough, 2007), çalışmanın katılımcılarının belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ‘ölçüt örnekleme’ yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda, ‘2018 yılından önce ve 2018 yılından itibaren yapılan BİLSEM müzik alanı tanılama sürecinde görev almış olma’ ve ‘söz konusu tanılama süreci sonucunda müzik alanında özel yetenekli olarak tanılanan öğrencilerin öğretim sürecini gerçekleştirme’ ölçütleri dikkate alınmış ve çalışmanın katılımcılarını oluşturan toplam 30 BİLSEM müzik öğretmeni bu ölçütlere göre seçilmiştir.

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını oluşturan BİLSEM müzik öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1*Demografik Özellikler*

Değişken		N (%)
Cinsiyet	Kadın	15 (50)
	Erkek	15 (50)
Mezun Olduğu Lisans Programı	Eğitim Fakültesi	27 (90)
	Güzel Sanatlar Fakültesi	1 (3.3)
	Devlet Konservatuarı	2 (6.7)
Öğretmenlikteki Hizmet Süresi	1-10 Yıl	1 (3.3)
	11-15 Yıl	13 (43.3)
	16-20 Yıl	11 (36.7)
	21 ve Üzeri	5 (16.7)
BİLSEM Hizmet Süresi	1-5 yıl	11 (36.7)
	6-9 yıl	16 (53.3)
	10-14 yıl	2 (6.7)
	15 ve üzeri	1 (3.3)
Mezuniyet Durumu	Lisans	11 (36.7)
	Tezsiz Yüksek Lisans	2 (6.7)
	Tezli Yüksek Lisans	16 (53.3)
	Doktora	1 (3.3)

Veri Toplama Aracı ve İşlem Yolu

Araştırmada, veri toplama amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış (Merriam, 2013) ve araştırmacılar tarafından bu amaç doğrultusunda bir görüşme formu oluşturulmuştur. Form; 16 açık uçlu görüşme sorusu ile katılımcıların demografik bilgilerine yönelik beş soru içermektedir. Açık uçlu soruların tümü, araştırmanın amacı doğrultusunda, kapsamlı bir alan yazın taramasına dayalı biçimde ve araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Görüşme sorularının, katılımcıların hem BİLSEM öğrencilerinin müzik alanında tanınması amacıyla 2018 yılından önce ve 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin görüşlerinin zeminini oluşturan bilgilerini/deneyimlerini (örneğin, BİLSEM öğrencilerinin müzik alanında tanınması amacıyla geçmişte kullanılan uygulamayı biliyor musunuz? Bu uygulamadan bahseder misiniz?) hem de söz konusu uygulamaların, öğretmenlerin BİLSEM’de gerçekleştirdikleri öğretim süreçleri üzerindeki etkilerine yönelik algılarını (örneğin, geçmişte kullanılan uygulama aracılığıyla tanınan öğrencilere yönelik hangi öğretim materyallerini-kitaplar, vide-

olar, müzikal enstrümanlar vb.- kullanıyordunuz?) kapsamlı biçimde ifade etmelerine olanak sağlayacak şekilde oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Tüm görüşme soruları, iki müzik eğitim alanı uzmanı tarafından kapsam ve içerikleri açısından gözden geçirilmiş ve uygun bulunmuştur. Görüşmeler; 2021 yılı Temmuz-Ekim ayları arasında, birinci yazar tarafından, çevrimiçi (online) olarak ve katılımcıların uygun gördükleri bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Her bir katılımcıyla yapılan görüşme yaklaşık 45 dakika sürmüştür ve kayıt altına alınmıştır.

Veri Analizi

Katılımcılarla yapılan görüşmelerin kayıtları öncelikle birinci yazar tarafından dinlenmiş/yeniden dinlenmiş ve her bir katılımcının ifadesi yinelemeli (iterative) biçimde kodlanmıştır (Strauss ve Corbin, 1998). Kodlar; ifadelerin içerdiği temel vurgular açısından diğer yazarlar tarafından çapraz bir sorgulamayla gözden geçirilmiştir. Bu aşamadan sonra, tüm yazarlar tarafından, basitlik (parsimony), kapsayıcılık (inclusiveness) ve tutarlılık (consistency) ilkeleri dikkate alınarak (Diamantopoulos ve Siguaw, 2006) bir içerik analizi gerçekleştirilmiş ve bu analiz sonucunda kategoriler oluşturulmuştur. Ayrıntılı olarak, her bir kategori, semantik açıdan birbiriyle aynı ya da oldukça benzer (tutarlılık) en az üç ifadeden (kapsayıcılık) oluşturulmuş, yalnızca bir ya da iki ifadeden oluşan kategoriler ise dikkate alınmamıştır (basitlik). Değinilen ilkelerin, kategorilerin hem iç tutarlılığını hem de ayırt ediciliğini artırdığını söylemek mümkündür.

Daha sonra, her bir kategori tutarlılık ve kapsayıcılık ilkeleri bağlamında, semantik açıdan yeniden incelenmiş ve ortak/benzer semantik içeriğe sahip kategorilerden hareketle temalar oluşturulmuştur (bu aşamada, temaların daha az sayıda kategoriyle de temsil edilebilmelerinin sağlanması amacıyla basitlik ilkesi dikkate alınmamıştır). Kategorilerin temalara, semantik açıdan başka bir tema aracılığıyla bağlandığının saptandığı durumlarda ise alt temalar oluşturulmuştur. Bu analizlerin, tümevarıma dayalı veri analizi çerçevesiyle tutarlı olduğu belirtilebilir (Bogdan ve Biklen, 1992; Mayring, 2011).

Veri analizi sonucunda elde edilen kategoriler, araştırmanın amacı, araştırma soruları ve görüşme sorularına uygunlukları açısından araştırmacılar tarafından dikkatle gözden geçirilmiş ve birbirleriyle tutarlı bir görünüm sergiledikleri saptanmıştır. Kategorileri oluşturan ifadelerin yazarlar tarafından uygun biçimde yorumlanıp yorumlanmadığının teyit edilmesi amacıyla, 10 katılımcıyla yeniden iletişim kurulmuş ve katılımcılardan, her bir görüşme sorusuna yönelik ifadelerinin yazarlar tarafından doğru yorumlanıp yorumlanmadığını değerlendirilmeleri istenmiştir. Katılımcıların tümü, görüşme sorularına yönelik ifadelerinin doğru ve uygun biçimde yorumlandı-

ğını belirtmiştir. Temalar, alt temalar, kategoriler ve bunları oluşturan ifadeler, müzik eğitimi alanından üç uzman tarafından tutarlılıkları açısından değerlendirilmiş ve yazarlarla uzmanlar arasındaki genel uzlaşma oranı %90 olarak hesaplanmıştır. Nihai uzlaşma, uzlaşmayan konulara (tema ve kategori arasındaki tutarlılık vb.) yönelik olarak, yazarlarla uzmanlar arasında gerçekleştirilen tartışmayla sağlanmıştır.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır (Protokol No: 2021/310).

Bulgular

2018 Yılından Önce Gerçekleştirilen Tanılamaya İlgili Bulgular

Analizler sonucunda, öğretmenlerin 2018 yılından önce gerçekleştirilen tanılamaya ilişkin genel anlamdaki görüşlerinin dört tema ve bunlarla ilgili sekiz kategori aracılığıyla açıklanabildiği saptanmıştır (Tablo 2). Öğretmenlerin 2018 yılından önce gerçekleştirilen tanılamaya yönelik genel görüşlerinin, büyük ölçüde, tanılama sorularının kimler tarafından ve nasıl hazırlandığı ile bunların uygulamasına yönelik temel çerçevenin kaynağıyla (hazırlık teması), kısmen de tanılama esnasında soruların nasıl sorulduğu (uygulama), türleri (soru türü) ve özellikleriyle (soruların özelliği) ilgili olduğu ifade edilebilir.

Tablo 2

2018 Yılından Önceki Tanılamaya Yönelik Genel Görüşler

Tema	Kategori	N (%)	Örnek İfade
Hazırlık	Soruların komisyon tarafından hazırlanması	18 (60)	“Tanılamada sorular Komisyon tarafından hazırlanıyordu.”
	Tanılama yönergesinin bakanlık tarafından gönderilmesi	8 (27)	“Tanılamanın içeriği hakkında bilgiler, tanılama öncesi bakanlık tarafından bir yönerge halinde geliyordu.”
	Soruların komisyon tarafından tanılama sabahı hazırlanması	6(20)	“Tanılamada soracağımız sorular tanılamaya başlayacağımız sabah komisyon üyeleri olan bizler tarafından hazırlanıyordu.”
Uygulama	Soruların komisyon üyeleri tarafından seslendirilmesi	7 (23)	“Hazırladığımız soruları komisyon üyesi olan bizler seslendiriyorduk.”
Soru Türü	Soruların benzer olması	4 (13)	“Soru içerikleri mevcut uygulamaya çok benziyordu.”

	Soruların aynı olması	3 (10)	“Soru türlerinin mevcut uygulama ile aynı olduğu bir uygulamaydı.”
Soruların Özelliği	Soruların çalgı ve ses odaklı olması	5 (17)	“Sınavda çalgı çalınan ses tekrarlarının yapıldığı ve şarkı söylemeyle ilgili bir uygulamaydı.”
	Soruların öznel olması	5 (17)	“Öğretmenlerin inisiyatif olarak yaptığı bir uygulamaydı.”

Öğretmenlerin 2018 yılından önce gerçekleştirilen tanılamamın güçlü yönlerine ilişkin görüşlerinin ise, üç tema ve bunlarla ilgili altı kategori aracılığıyla açıklanabildiği saptanmıştır (Tablo 3). Öğretmenlerin 2018 yılından önceki tanılamamın güçlü yönlerine ilişkin görüşlerinin büyük ölçüde, komisyon üyelerinin soruları tekrar sorabiliyor olması (komisyonun rolleri), daha fazla öğrenci alımı (öğrenci alımı) ve tanılama esnasında öğrenciyi motive etme (öğrenciyi tanıma ve motive etme) konularıyla ilgili olduğu görülmüştür (Tablo 3).

Tablo 3

2018 Yılından Önceki Tanılamamın Güçlü Yönlerine İlişkin Görüşler

Tema	Kategori	N (%)	Örnek İfade
Öğrenciyi Tanıma ve Motive Etme	Tanılama esnasında öğrenciyi motive etme	5 (17)	“Heyecanla gelen öğrencilere piyanodan sesler vererek heyecanını alabiliyorduk.”
	Tanılama öncesinde öğrenciyi tanıma	3 (10)	“Öğrenciler sınav için beklerken bir çalışma yapabilme olanağı olmasıydı.”
Öğrenci Alımı	Daha fazla sayıda öğrenci alımı	3 (10)	“Çok fazla öğrenci alımımız söz konusuydu.”
	Komisyonun aktif rol oynaması	3 (10)	“Öğrencilerle komisyonun direkt iletişim halinde olabiliyor olmasaydı.”
Komisyonun Roller	Soruların komisyon tarafından seslendirilmesi	6(20)	“Soruların öğretmen tarafından çalınmış öğrencinin direkt duyarak cevaplaması güçlü yoğun olarak nitelendirilebilir.”
	Soruların komisyon tarafından tekrar sorulabilmesi	7 (23)	“Öğrencilere bazı zamanlarda soru ikinci kez sorabilme şansınız olabiliyordu.”

Diğer taraftan, öğretmenlerin 2018 yılından önceki tanılamamın zayıf yönlerine ilişkin görüşlerinin (Tablo 4), komisyonun müdahalesi (komisyonun rolleri), tanılanan öğrencilerin niteliklerinin illere göre farklılaşması (öğrencilerin tanılanması), tanılamamın standart olmaması (standart bir tanılama) ve soruların kolay veya ayırt ediciliğinin düşük olması (tanılama sorularının özellikleri) olarak adlandırılan dört tema ile açıklanabildiği; tanılamamın güçlendirilmesine yönelik görüşlerinin ise (ta-

nılamanın iyileştirilmesi) hem işleyişle (soruların Bakanlık tarafından hazırlanması) hem de ölçme-değerlendirmeye ilgili yönleri (ayırt ediciliği yüksek soruların hazırlanması) vurgulayan kategorilerle betimlenebildiği görülmüştür.

Tablo 4

2018 Yılından Önceki Tanılamanın Zayıf Yönleriyle Bunların Güçlendirilmesine İlişkin Görüşler

Tema	Kategori	N (%)	Örnek İfade
Komisyonun Roller	Komisyonun öznel müdahalelerde bulunabilmesi	8 (27)	“Önceden komisyon üyeleriyle çalışma yapmış öğrencilere karşı tarafsız olmaları mümkün değildir.”
	Soruların komisyon tarafından standart biçimde sorulamıyor olması	4 (13)	“Öğretmenler soruları çalarken her seferinde aynı standartta çalışmıyor olmasıdır.”
	Komisyonun soru hazırlamada yeterli niteliğe sahip olmaması	4 (13)	“Her müzik öğretmenin tanılama sorusu yazabilecek akademik yeterliliği olduğunu düşünmüyorum.”
	Soruların komisyon tarafından tekrar sorulabiliyor olması	3 (10)	“Sorular öğrenciler tarafından anlaşılmadığı zaman birkaç kez tekrar ediliyordu.”
Öğrencilerin Tanılanması	Tanılanan öğrencilerin üstün yetenekli olmaması	4 (13)	“Süreç içerisinde yetenekli fakat üstün olmayan öğrenciler de alınmıştı.”
	Tanılanan öğrencilerin niteliklerinin illere göre farklılaşması	6 (20)	“Diğer illerle aynı paralellikte sorulara ve öğrenci kalitesine sahip değildi.”
Standart Bir Tanılama	Tanılanmanın standart olmaması	13 (43)	“Soru paketini hazırlayan öğretmenlerin aynı zorluk düzeyinde sorular hazırlamamış olmasıdır.”
	Ayırt ediciliği düşük tanılama	4 (13)	“Ayırt ediciliği zayıf subjektif bir uygulamaydı.”
Tanılama Sorularının Özellikleri	Ayırt ediciliği düşük sorular	4 (13)	“Sorular kolay olduğu için seçici bir tanılama olmuyordu.”
	Soruların Kolay Olması	4 (13)	“Hazırlanan sorular genellikle kolay oluyordu.”
Tanılamanın İyileştirilmesi	Soruların Bakanlık Tarafından Hazırlanması	8 (27)	“Merkezi düzenleme komisyonuna bildirilerek Soruların merkezden hazırlanarak güçlendirilebilirdi.”
	Ayırt Ediciliği Yüksek Soruların Hazırlanması	3 (10)	“Soru kaliteleri arttırıldığında belki gelişebilirdi.”

Analiz sonuçları ayrıca, öğretmenlerin 2018 yılından önce tanılanan öğrencilerin belirgin özelliklerine ilişkin görüşlerinin, hem olumlu hem de olumsuz özellikleri içeren genel temalarla birlikte, bunlarla ilgili alt temalar ve kategoriler aracılığıyla açıklanabildiğini de göstermiştir (Tablo 5). Öğretmenler, 2018 yılından önce tanılanan öğrencilerin müzikal performansları (müzikal performans) ile özel yeteneklerinin ve motivasyonlarının (yetenekli ve istekli olma) yüksek olmasını olumlu, vasat bir müzik yeteneğine ve yaratıcılığına sahip olmalarını ise olumsuz özellikler olarak ifade etmişlerdir (Tablo 5).

Tablo 5

2018 Yılından Önce Tanılanan Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Görüşler

Tema	Alt Tema	Kategori	N (%)	Örnek İfade
Olumlu Özellikler	Müzikal Performans	İyi İşitme Becerisine Sahip Olma	7 (23)	“İşitmeleri iyi düzeyde olan öğrencilerdir.”
		İyi Müzikal İfade Becerisine Sahip Olma	7 (23)	“müzik kulakları ve müzikal bellekleri iyi öğrencilerdir.”
		İyi Çalgı Becerisine Sahip Olma	7 (23)	“çalgısal anlamda başarılı öğrencilerdir.”
		İyi Şarkı Söyleme Becerisine Sahip Olma	3 (10)	“çalma söyleme becerileri yüksek öğrencilerdir.”
		Yetenekli ve İstekli Olma	Üstün Müzik Yeteneğine Sahip Olma	4 (13)
		Müziği Öğrenmeye İstekli Olma	3 (10)	“Müzikal etkinliklere katılmada istekli öğrencilerdir.”
Olumsuz Özellikler	Vasat/Düşük Müzik Yeteneğine ve Yaratıcılığına Sahip Olma	Vasat/Düşük Müzik yeteneğine Sahip Olma	14 (47)	“Bu öğrenci nasıl kazanmış şeklinde düşündüğümüz öğrenciler oldu.”
		Vasat/Düşük Müziksel Yaratıcılığa Sahip Olma	3 (10)	“Müzikal yaratıcılık yönleri düşük öğrencilerdir.”

2018 Yılından İtibaren Gerçekleştirilen Tanılamaya İlgili Bulgular

Analizlerin sonuçları, öğretmenlerin 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılamaya ilgili genel görüşlerinin, hazırlık, uygulama, değerlendirme ve soruların özelliği temalarıyla, uygulama temasının ise ayrıca, tanılama ve sorularla ilgili iki ayrı alt tema aracılığıyla da açıklanabildiğini göstermiştir (Tablo 6).

Tablo 6*2018 Yılından İtibaren Gerçekleştirilen Tanılamaya Yönelik Genel Görüşler*

Tema	Alt Tema	Kategori	N (%)	Örnek İfade
Hazırlık		Soruların bakanlık tarafından hazırlanması	10 (34)	“Bu uygulamada sorular Ankara’dan bakanlıktan MP3 halinde geliyor”
		Soruların komisyona tanılama sabahı gönderilmesi	6 (20)	“Soru paketleri sınav sabahı geliyor”
Uygulama	Sorularla İlgili Uygulama	Soruların bilgisayar aracılığıyla seslendirilmesi	13 (43)	“Sorular bilgisayar ortamından soruluyor”
		Soruların yalnızca bir kez seslendirilmesi	4 (13)	“Sorular öğrenciye sadece bir kez soruluyor”
		Tanılamanın bakanlık tarafından yönetilmesi	9 (30)	“Merkezden yönlendirilen bir uygulamadır”
	Tanılamayla İlgili Uygulama	Tanılamanın standart olması	8 (27)	“Standart bir uygulama olması”
		Tanılamanın ayırt ediciliğinin yüksek olması	7 (23)	“ayırt edici özelliğe sahip bir uygulamadır”
		Tanılamanın net ve açık Olması	4 (13)	“Daha net ve anlaşılabilir bir uygulama”
Değerlendirme		Değerlendirmenin çevrimiçi ve anlık yapılması	3 (10)	“komisyon üyeleri işaretlemelerini online yaptıktan sonra sistem kapanıyor”
		Değerlendirmenin ayırt ediciliğinin yüksek olması	4 (13)	“üstün yetenekli öğrenciyi tespit etmekte başarılı bir uygulama”
Soruların Özelliği		Farklı özelliklere sahip zor sorular olması	4 (13)	“Farkındalık sorularının eklenmiş olması bu uygulamayı güçlendirdiğini düşünüyorum”

Öğretmenlerin 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılamanın güçlü yönlerine ilişkin görüşlerinin ise, tanılama, komisyonun rolleri ve tanılamanın işleyişine yönelik temalar kapsamında ve nesnel, ayırt edici, fırsat eşitliğine imkân veren adanletli bir tanılama süreci ile standart bir işleyişe yönelik roller ve araçlar gibi unsurları içeren kategoriler aracılığıyla tanımlanabildiği saptanmıştır (Tablo 7).

Tablo 7*2018 Yılından İtibaren Gerçekleştirilen Tanılamanın Güçlü Yönlerine İlişkin Görüşler*

Tema	Kategori	N (%)	Örnek İfade
Öğrencilerin Tanılanması	Tanılamamanın nesnel ve standart Olması	20 (67)	“Sınavın standart olması tanılamamanın en güçlü yönlerindedir.”
	Tanılamamanın ayırt edici olması	11 (33)	“en güçlü yanı üstün yetenekli öğrenciyi ayırt edici bir tanılama olmasıdır”
	Tanılamamanın eşit ve adil olması	4 (13)	“herkese eşit adil bir şekilde uygulanıyor olması “
Komisyonun Roller	Puanların komisyon üyeleri tarafından bilinmiyor olması	3 (10)	“puantajı öğretmenlerle paylaşılması tanılama da oluşacak şaibenin ortadan kalkmasını sağlıyor”
	Komisyonu rahatlatan bir tanılama olması	3 (10)	“soruların dijital ortamdan öğrenciye soruluyor olması öğretmenleri rahatlatan bir durumdur”
Tanılamanın İşleyişi	Soruların dijital araçlar kullanılarak sorulması	4 (13)	“Soruların bilgisayar üzerinden soruluyor olması”
	Soruların bakanlık tarafından hazırlanması	3 (10)	“Soruların bakanlıktan gelmesi standardı yakalaması açısından iyi oldu”

Diğer taraftan, öğretmenlerin 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılamamanın zayıf yönlerine ilişkin görüşlerinin, komisyonunun müdahalede bulunamaması, daha az sayıda öğrenci alımı ve uygulamaya yönelik teknik aksaklıklarla ilgili kategoriler ve bunların ilgili oldukları temalarla açıklanabildiği saptanmıştır (Tablo 8). Öğretmenlerin 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılamamanın iyileştirilmesine yönelik görüşlerini içeren temalar ve kategoriler incelendiğinde ise, bunların tanılamamanın zayıf yönleriyle ilgili görüşlerle tutarlı biçimde, özellikle ezgi tekrarına yönelik soruların kolaylaştırılması, müzikal farkındalıkla ilgili soruların niteliklerinin gözden geçirilmesi ve teknik sorunların (kayıt niteliği) çözümüne ilişkin oldukları görülmüştür (Tablo 8).

Tablo 8

2018 Yılından İtibaren Gerçekleştirilen Tanılamanın Zayıf Yönleriyle Bunların Güçlendirilmesine İlişkin Görüşler

Tema	Alt Tema	Kategori	N (%)	Örnek İfade
Komisyonun Rolü		Komisyonun öğrenciyi rahatlatma amaçlı müdahalede bulunamaması	5 (17)	<i>“mekanik bir uygulama olması sebebiyle öğrenciler heyecan yaptığında müdahale edemiyoruz”</i>
		Daha az sayıda öğrenci alımı	5 (17)	<i>“soruların zor olması az öğrenci alınmasına sebebiyet verdiği için”</i>
Öğrenci Alımı		Üstün yetenekli olmayan, ancak yetenekli olan öğrencilerin alınamaması	4 (13)	<i>“üstün öğrencinin girebilmesi için parlak ve yetenekli öğrencileri kaybediyoruz”</i>
		Sorulardaki güçlü ve zayıf vuruşların anlaşılabilir olması	6 (20)	<i>“dijital ortamda kayıt altına alınırken soruların zayıf ya da güçlü zamanlarının yanlış ya da eksik olarak veriliyor olmasıdır”</i>
Tanılama Sorularının Özellikleri	Soruların Kayıt Özellikleri	Soru kayıtlarının özenle hazırlanmaması	4 (13)	<i>“soruları kayıt altına alırken yaşanan aksaklıkların sınavı olumsuz etkilediği”</i>
		Soruların ses yüksekliklerinin farklı olması	3 (10)	<i>“seslendirilen çalgıların ses düzeyi olarak birbirinden farklı olmasından dolayı öğrencileri ürküttüğü”</i>
	Soruların Nitelikleri	Müzikal farkındalık ile ilgili soruların ayırt ediciliğinin düşük olması	5 (17)	<i>“Farkındalık sorularının ayırt ediciliğinin düşük olduğunu düşünüyorum”</i>
		Soruların zor olması	5 (17)	<i>“Sorulan soruların zor olması az öğrenci alınmasına sebebiyet verdiği için”</i>
	Soruların Sorulma Özellikleri	Soruların komisyon tarafından tekrar sorulamıyor olması	3 (10)	<i>“Öğrenci heyecan yaptığında tekrar soruyu verme şansımız olmuyor”</i>
		Soruların dijital araçlar kullanılarak sorulması	3 (10)	<i>“Seslerin dijital ortamdan duyuruluyor olması öğrencileri olumsuz etkiliyor”</i>

Tanılamanın İyileştirilmesi	Ezgi tekrarına yönelik soruların kolaylaştırılması	3 (10)	“Sorulan sorulardan ritim ve ezgilerin biraz daha kolaylaştırılması durumunda ortadan kalkar”
	Müzikal farkındalığa yönelik soruların gözden geçirilmesi	3 (10)	“farkındalık sorularının birçok öğrenci tarafından yapılabildiği fakat müzikal yeteneği iyi olduğunu düşündüğümüz öğrenciler tarafından yapılamadığı”
	Soruların kayıt niteliğinin artırılması	3 (10)	“Ses kayıtlarının hazırlanırken güçlü ve zayıf ölçüleri daha belirgin olarak çalınması gerekmektedir”

Analizlerin sonuçları, öğretmenlerin 2018 yılından itibaren tanılanan öğrencilerin belirgin özelliklerine ilişkin görüşlerinin de, 2018 yılı öncesi tanılamaya ilgili görüşlerine benzer biçimde (Tablo 5), hem olumlu hem de olumsuz özellikleri içeren genel temalar ve bunlarla ilgili alt temalar ve kategoriler aracılığıyla betimlenebildiğini göstermiştir (Tablo 9). Ancak öğretmenlerin bu kapsamdaki görüşlerinin, 2018 yılından itibaren tanılanan öğrencilerin olumsuz özelliklerinin bulunmadığına yönelik olduğu saptanmıştır (Tablo 9). Öğretmenlerin, öğrencilerin olumlu özelliklerine yönelik ifadelerinin, 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılamanın çalgı/şarkı gibi müzikal performansla ilgili uygulamaları içermemesine rağmen, bu özellikleri de vurguladığı ve bilişsel, duyuşsal ve akademik özellikleri içerdiği de görülmüştür (Tablo 9).

Tablo 9*2018 Yılından İtibaren Tanılanan Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Görüşler*

Tema	Alt Tema	Kategori	N (%)	Örnek İfade
Olumlu Özellikler	Müzikal Özellikler	İyi işitme becerisine sahip olma	11 (33)	<i>“Bu uygulama ile gelen çocukların işitmeleri çok iyi”</i>
		İyi çalgı/ses becerisine sahip olma	3 (10)	<i>“Çalma söyleme becerilerinin yanı sıra yaratıcılık yönlerinin yüksek olduğunu söyleyebilirim”</i>
	Bilişsel Özellikler	Yüksek kavrama becerisine sahip olma	12 (37)	<i>“Diğer öğrencilere göre daha kolay kavrayan daha hızlı öğrenen”</i>
		Yüksek müzikal farkındalığa sahip olma	11 (33)	<i>“müzikal farkındalıkları çok yüksek öğrenciler”</i>
	Duyuşsal Özellikler	Yüksek işleyen bellek becerisine sahip olma	6 (20)	<i>“bellek olarak da iyi düzeyde olan öğrenciler olduğunu söyleyebiliriz”</i>
		Hızlı öğrenme becerisine sahip olma	6 (20)	<i>“Öğrenme hızları yüksek”</i>
		Yüksek sorumluluk hissine sahip olma	4 (13)	<i>“sorumluluk bilinci yüksek”</i>
		Disiplinler arası çalışmaktan zevk alma	4 (13)	<i>“doğuştan disiplinler arası yetiye sahip”</i>
	Yüksek Müzik Yeteneği ve Yaratıcılık Özellikleri	Öğrenmeye meraklı olma	3 (10)	<i>“öğrenmeye meraklı öğrenciler”</i>
		Üstün müzik yeteneğine Sahip Olma	8 (27)	<i>“gelen öğrenci kesinlikle üstün yetenekli”</i>
Üstün müziksel yaratıcılığa sahip olma		5 (17)	<i>“yaratıcılıkları çok iyi düzeyde olan öğrenciler”</i>	
Akademik Özellikler	Yüksek akademik başarı düzeyine sahip olma	7 (23)	<i>“akademik anlamda da başarılı öğrenciler”</i>	
Olumsuz Özellikler		Mevcut olmama	22 (73)	<i>“Hiçbir olumsuz özelliği bulunmamaktadır”</i>

Öğretmenlerin 2018 Yılından Önce Tanılanan Öğrencilerin Öğretim Süreçleriyle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin, 2018 yılından önce tanılanan öğrencilerin öğretim süreçleri üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerinin, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile öğretim materyalleri, öğretim etkinlikleri ve öğrencilerin bu ve benzeri konularla ilgili taleplerinden hareketle sınıflanabildiği saptanmıştır. Bu doğrultuda elde edilen temalar ve bunlarla ilgili kategoriler aşağıda sırasıyla özetlenmiştir.

Tablo 10’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin, 2018 yılından önce tanılanan öğrencilerin öğretim sürecinde kullandıklarını belirttikleri strateji, yöntem ve tekniklerin büyük ölçüde öğretmen merkezli ve görece daha az sayıda da öğrenen merkezli oldukları saptanmıştır.

Tablo 10

2018 Yılından Önce Kullanılan Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri

Tema	Kategori	N (%)	Örnek İfade
Öğrenen Merkezli	Uygulamalı çalgı öğretimi	19 (63)	“uygulamalı çalgı eğitimi yapıyorum”
	Beyin fırtınası	8 (27)	“beyin fırtınası yöntemini kullanıyorum”
	Buluş yoluyla öğretim	7 (23)	“buluş yoluyla öğrenme yöntemini kullanıyorum”
	Araştırma-inceleme yoluyla öğretim	4 (13)	“bilimsel araştırma teknikleri kullanıyorum”
	Drama	3 (10)	“drama yöntemini kullanıyorum”
Öğretmen Merkezli		22 (73)	“Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak Anlatım yöntemlerini kullanıyorum”
	Anlatım yöntemi		
	Gösterip yaptırma tekniği	23 (77)	“gösterip yaptırma yöntemini kullanıyorum”
	Soru-cevap tekniği	19 (63)	“soru cevap yöntemini kullanıyorum”

Öğretmenlerin 2018 yılından önceki öğretim sürecinde kullandıkları materyallerin ise, büyük ölçüde çalgılardan, kısmen basılı materyallerden ve daha az sayıda da dijital materyallerden oluştuğu saptanmıştır (Tablo 11). Bununla birlikte, öğretmenlerin öğretim amaçlı gerçekleştirdikleri etkinliklerin, aktif katılıma dayalı olan ya da olmayan temalar kapsamında tanımlanabildiği ve aktif katılıma dayalı etkinlikleri

kapsayan temanın sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler olarak adlandırılan alt temalar ve bunlarla ilgili kategorilerden (dinletiler vb.), aktif katılıma dayalı olmayan etkinlikleri kapsayan temanın ise öğretmenlerin görev yaptıkları illerdeki müzikal etkinliklerle ilgili kategorilerden oluştuğu da saptanmıştır (Tablo 12).

Tablo 11*2018 Yılından Önce Kullanılan Öğretim Materyalleri*

Tema	Kategori	N (%)	Örnek İfade
Çalgılar	Piyano	16 (53)	“çalgi olarak piyano kullanıyorum”
	Ritim çalgıları	6 (20)	“ritim çalgıları kullanıyorum”
	Orff çalgıları	6 (20)	“Derslerimde orff çalgıları kullanıyorum”
	Gitar	5 (17)	“gitar eğitimi de veriyorum”
	Keman	4 (13)	“çalgi olarak keman kullanıyorum”
	Flüt	3 (10)	“Derslerimde flüt kullanıyorum”
	Ses boruları	3 (10)	“Derslerimde ses boruları kullanıyorum”
Basılı Materyaller	Çalgı öğretimine yönelik kitaplar	15 (50)	“Çalgı Öğretimine Yönelik Kitaplar kullanıyorum”
	Solfej öğretimine yönelik kitaplar	10 (33)	“Solfej Öğretimine Yönelik Kitaplar kullanıyorum”
	Tartımsal okuma öğretimine yönelik kitaplar	4 (13)	“Tartımsal Okuma Öğretimine Yönelik Kitaplar kullanıyorum”
Dijital Materyaller	Etkileşimli tahta	7 (23)	“Etkileşimli Tahta kullanıyorum”
	Bilgisayar	4 (13)	“Derslerimde bilgisayar kullanıyorum”

Tablo 12*2018 Yılından Önce Gerçekleştirilen Öğretim Amaçlı Etkinlikler*

Tema	Alt Tema	Kategori	N (%)	Örnek İfade
Aktif Katılıma Dayalı Etkinlikler	Sınıf Dışı Etkinlikler	Temalı konserler	3 (10)	“tematik konserlere katıldık”
		Yılsonu konseri	5 (17)	“Yılsonu konserleri düzenledik”
		Dinletiler	9 (30)	“çalgı performanslarını gösterebilecekleri dinletiler düzenliyordum”
		Bireysel çalgı konseri	7 (23)	“bireysel çalgı konserleri yaptık”
		Belirli gün ve haftalara ilişkin konserler	8 (27)	“Belirli gün ve haftalar ile ilgili disiplinler arası etkinlikler yapıyorduk”
		Koro konserleri	5 (17)	“Koro etkinlikleri yaptık ve konserler verdik”
		Orkestra konserleri	4 (13)	“Senfoni orkestralarının konserlerine gidiyoruz”
Aktif Katılıma Dayalı Olmayan Etkinlikler	Sınıf İçi Etkinlikler	Koro etkinlikleri	4 (13)	“Koro etkinlikleri yaptık”
		İl genelindeki müzik etkinlikleri	6 (20)	“ilimizde düzenlenen konserlere öğrencilerimizle ve velilerimizle birlikte katılıyoruz”
		Ulusal/uluslararası müzik festivalleri	4 (13)	“festivallere katılım sağladık”
		Senfoni/opera/bale gösterileri	3 (10)	“Senfoni orkestrası konserlerine gidiyorduk”
	Yerel Sanatçılar/Akademisyenler ile Öğrencilerin Buluşmaları	3 (10)	“Yerel sanatçıları BİLSEM’e davet ettik”	

Öğretmenlerin, 2018 yılından önce tanılanan öğrencilerin taleplerine yönelik ifadelerinin büyük çoğunluğunun çalgı öğrenimiyle ve daha az sayıda da fiziksel ve teknik imkânlarla ilgili olduğu görülmüştür (Tablo 13). Ayrıca, öğretmenlerin, öğrencilerin çoğunlukla çalgı öğrenimiyle ilgili taleplerini, kısmen de popüler eserleri seslendirmeye yönelik taleplerini karşılayabildikleri saptanmıştır. Diğer taraftan, öğrencilerin bazı taleplerinin, fiziki olanakların yeterli olmaması nedeniyle öğretmenler tarafından karşılanamadığı da görülmüştür (Tablo 13).

Tablo 13*2018 Yılından Önce Tanılanan Öğrencilerin Talepleri ve Karşılama Düzeyleri*

Tema	Kategori	N(%)	Örnek İfade
Fiziki Koşullara/ Donanıma Yönelik Talepler	Kayıt odası/çalgı bakım atölyesi/derslik talepleri	5 (17)	“Fiziki şartlarla ilgili talepler oluyordu”
Çalgı Öğrenimiyle İlgili Talepler	Farklı çalgıları öğren- meye yönelik talepler	15 (50)	“farklı çalgılar çalmaya yönelik talepler oldu”
	Çalgılarında farklı/ ileri düzey eserler seslendirmeye yönelik talepler	9 (30)	“enstrümanlarıyla daha ileri dü- zeyde eserleri çalmaya yönelik talepleri oluyor”
	Çalgılarında popüler eserler seslendirmeye yönelik talepler	4 (13)	“Çalgılarında popüler şarkı- lar çalmaya yönelik talepleri oluyordu”
Taleplerin Karşılama Düzeyleri	Farklı çalgıları öğren- meye yönelik kısmen karşılama talepleri	9 (30)	“Farklı çalgılar çalma yönünde talepler vardı. Bütün Çalgıları çalmamız mümkün olmadığı için sınırlı ölçüde taleplere cevap verebiliyorum”
	Popüler eserleri seslendirmeye yönelik kısmen karşılanan talepler	3 (10)	“Çalgılarında popüler eserler çalmak istiyorlar uygun oldukça yapmaya çalışıyorum”
	Fiziki olanaklar yeterli olmadığı için karşıla- namayan talepler	3 (10)	“Fiziki durumumuz uygun olmadığı için bu talepleri karşı- layamıyorduk”

Öğretmenlerin 2018 Yılından İtibaren Tanılanan Öğrencilerin Öğretim Süreçle-riyle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin, 2018 yılından itibaren tanılanan öğrencilerin öğretim süreçleriyle ilgili görüşlerinin de, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri, öğretim materyalleri, öğretim etkinlikleri ve öğrencilerin bu konularla ilgili taleplerinden hareketle sınıflanabildiği görülmüştür. Söz konusu sınıflama doğrultusunda elde edilen temalar ve bunlarla ilgili kategoriler aşağıda sırasıyla özetlenmiştir.

Tablo 14’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin 2018 yılından itibaren tanılanan öğrencilerin öğretim sürecinde kullandıklarını ifade ettikleri strateji, yöntem ve tekniklerin öğretmen merkezli ve öğrenen merkezli olarak incelenebildiği ve bunlarla ilgili toplam frekans değerlerinin ise birbirlerine hayli yakın oldukları saptanmıştır (NÖğrenen Merkezli = 43; NÖğretmen Merkezli = 47).

Tablo 14*2018 Yılından İtibaren Kullanılan Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri*

Tema	Kategori	N (%)	Örnek İfade
Öğrenen Merkezli	Uygulamalı çalgı öğretimi	11 (37)	“uygulamalı çalgı eğitimi yapıyorum”
	Beyin fırtınası	8 (27)	“beyin fırtınası yöntemini kullanıyorum”
	Buluş yoluyla öğretim	19 (63)	“buluş yoluyla öğrenme yöntemini kullanıyorum”
	Araştırma-inceleme yoluyla öğretim	4 (13)	“bilimsel araştırma teknikleri kullanıyorum”
	Drama	5 (17)	“drama yöntemini kullanıyorum”
Öğretmen Merkezli	Anlatım yöntemi	12 (40)	“Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak anlatım yöntemlerini kullanıyorum”
	Gösterip yaptırma tekniği	14 (47)	“gösterip yaptırma yöntemini kullanıyorum”
	Soru-cevap tekniği	11 (37)	“soru cevap yöntemini kullanıyorum”
	Özel öğretim yöntemleri	6 (20)	“Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak yöntem ve teknikleri kullanıyorum”

Öğretmenlerin, 2018 yılından itibaren öğretim sürecinde kullandıkları materyallerin ise büyük ölçüde dijital materyallerden, kısmen çalgılardan ve daha az sayıda da basılı materyallerden oluştuğu saptanmıştır (Tablo 15). Ayrıca, öğretim amaçlı gerçekleştirilen etkinliklerin, aktif katılıma dayalı olan ya da olmayan temalar kapsamında betimlenebildiği ve aktif katılıma dayalı etkinlikleri içeren temanın sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler olarak adlandırılan alt temalar ve bunlarla ilgili çeşitli kategorilerden (örneğin, TÜBİTAK projelerine müzik etkinliğiyle katılım), aktif katılıma dayalı olmayan etkinlikleri kapsayan temanın ise ulusal/uluslararası müzik festivallerinden oluştuğu da saptanmıştır (Tablo 16).

Tablo 15*2018 Yılından İtibaren Kullanılan Öğretim Materyalleri*

Tema	Alt Tema	Kategori	N (%)	Örnek İfade
Çalgılar		Ritim çalgıları	7 (23)	“ritim çalgıları kullanıyorum”
		Ses boruları	4 (13)	“Derslerimde ses boruları kullanıyorum”
		Piyano	10 (33)	“çalgi olarak piyano kullanıyorum”
		Orff çalgıları	4 (13)	“Derslerimde orff çalgıları kullanıyorum”
		Gitar	3 (10)	“gitar eğitimi de veriyorum”
Basılı Materyaller		Çalgı öğretimine yönelik kitaplar	8 (27)	“Çalgı Öğretimine Yönelik Kitaplar kullanıyorum”
		Solfej öğretimine yönelik kitaplar	8 (27)	“Solfej Öğretimine Yönelik Kitaplar kullanıyorum”
		Öğretmen Öğrenci işbirliği ile geliştirilen materyaller	3 (10)	“öğrencilerle birlikte hazırladığımız ritim aletleri”
Dijital Materyaller	Donanım	Bilgisayar	13 (43)	“Derslerimde bilgisayar kullanıyorum”
		Etkileşimli tahta	6 (20)	“Etkileşimli Tahta kullanıyorum”
		Hoparlör/ses sistemi	4 (13)	“hoparlör ve ses sistemleri kullanıyorum”
		Web 2.0 araçları	3 (10)	“web 2.0 araçlarını derslerimde kullanıyorum”
	Yazılım	Video birleştirme programları	4 (13)	“teknolojinin etkinliklerimize katılmasıyla video birleştirme programları eklendi”
		Nota yazım programları	6 (20)	“Teknoloji ile ilgili çalışmalar artması ile nota yazım programları kullanmaya başladım”
		Bilgisayar programları	5 (17)	“bilgisayar programları yeni gelen öğrencilerin çok fazla dikkatini çekmesi sebebiyle eklendi”
	Dinamik Görseller	Stüdyo programları	4 (13)	“öğrencilerin de ilgisi dahilinde stüdyolar eklendi”
		Eğitici videolar	5 (17)	“Videolar görsel materyaller daha fazla kullanmaya başladım”

Tablo 16*2018 Yılından İtibaren Gerçekleştirilen Öğretim Amaçlı Etkinlikler*

Tema	Alt Tema	Kategori	N (%)	Örnek İfade
Aktif Katılma Dayalı Etkinlikler	Sınıf Dışı Etkinlikler	Koro konserleri	4 (13)	<i>“Koro konserleri yaptık”</i>
		Orkestra konserleri	3 (10)	<i>“orkestra etkinliklerine gidiyoruz”</i>
		Dijital konserler	6 (20)	<i>“Pandemi sebebiyle konserlerimiz onlinea dönüştü”</i>
		Video birleştirme etkinlikleri	6 (20)	<i>“dijital ortamlarda yayınlamak için video birleştirme programları ile videolar hazırladık”</i>
	Sınıf İçi Etkinlikler	TÜBİTAK projelerine müzik etkinliği ile katılım	6 (20)	<i>“TÜBİTAK projelerinde müzik dinletileri yaptık”</i>
		Koro etkinlikleri	4 (13)	<i>“Koro çalışmalarını yapıyoruz”</i>
		Bilimsel proje hazırlama	6 (20)	<i>“Proje bazlı etkinlikler yapıyoruz”</i>
		E-twinning projeleri	3 (10)	<i>“E-twinning projeleri hazırladık”</i>
Aktif Katılma Dayalı Olmayan Etkinlikler		Ulusal/uluslararası müzik festivalleri	3 (10)	<i>“Suzuki festivalleri, koro festivallerine katıldık”</i>

Öğretmenlerin, 2018 yılından itibaren tanılanan öğrencilerin taleplerine yönelik ifadelerinin büyük çoğunluğunun araştırma ve teknolojiyle ve daha az sayıda da çalgı öğrenimiyle ilgili olduğu saptanmıştır (Tablo 17). Bununla birlikte, öğretmenlerin, öğrencilerin söz konusu taleplerini (örneğin, bilimsel proje hazırlamaya yönelik talepler) en azından kısmen karşıladıkları da saptanmıştır (Tablo 17).

Tablo 17*2018 Yılından İtibaren Tanılanan Öğrencilerin Talepleri ve Karşılama Düzeyleri*

Tema	Kategori	N(%)	Örnek İfade
Çalgı Öğrenimiyle İlgili Talepler	Farklı Çalgılar Öğrenmeye Yönelik Talepler	8 (27)	<i>“Farklı çalgılar çalmaya yönelik talepleri oluyor”</i>
	Çalgılarında Farklı Eserler Seslendirmeye Yönelik Talepler	3 (10)	<i>“Çalgılarıyla farklı eserler çalma doğrultusunda taleplerde bulunuyorlar”</i>

Araştırma ve Teknolojiyle İlgili Talepler	Bilimsel Proje Hazırlamaya Yönelik Talepler	3 (10)	<i>“TÜBİTAK projeleri hazırlamak amaçlı taleplerde bulunuyorlar”</i>
	Müzik Teknolojilerini Kullanmaya Yönelik Talepler	4 (13)	<i>“Müzik teknolojileri üzerine talepleri oluyor”</i>
Taleplerin Karşılama Düzeyi	Farklı Çalgıları Öğrenmeye Yönelik Kısmen Karşılanan Talepler	4 (13)	<i>“farklı çalgılar öğrenmeye yönelik talepler oldu. Elimden geldiğince taleplerini karşılamaya çalışıyorum”</i>
	Bilimsel Proje Hazırlamaya Yönelik Kısmen Karşılanan Talepler	3 (10)	<i>“Proje hazırlamaya yönelik talepler oluyor. Elimden geldiğince bu talepleri karşılamaya çalışıyorum.”</i>
	Müzik Teknolojilerini Kullanmaya Yönelik Kısmen Karşılanan Talepler	5 (17)	<i>“Müzik teknolojileri üzerine talepleri oluyor. Elimden geldiğince karşılamaya çalışıyorum”</i>
	Çalgılarında Farklı Eserler Seslendirmeye Yönelik Kısmen Karşılanan Talepler	3 (10)	<i>“Çalgılarıyla farklı eserler çalma doğrultusunda taleplerde bulunuyorlar ben de elimden geldiğince bu talepleri karşılamaya çalışıyorum”</i>

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

2018 yılından önce ve 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılamayla ilgili genel görüşlere yönelik analiz sonuçları aracılığıyla elde edilen temalarla bunları oluşturan kategorilerin içerikleri incelendiğinde (Tablo 2 ve Tablo 6); öğretmenlerin, genel anlamda, 2018 yılından önceki tanılamamanın daha çok çalgı odaklı bir tanılama süreci ile öznel bir değerlendirmeyi, 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılamamanın ise görece daha nesnel, ayırt edici ve adil bir değerlendirmeyi içerdiğini düşündükleri söylenebilir. 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılamamanın, kuramsal açıdan müzik alanına özgü yeteneğin temel göstergelerinden hareketle oluşturulduğu, öğrencilerin müzik yeteneğinin veri temelli bir yaklaşımla değerlendirildiği, tanılama sürecinin Türkiye genelinde ve aynı yaklaşımla gerçekleştirildiği ile söz konusu tanılama sürecinin, müzik yeteneğinin değerlendirilmesindeki önelliği artırma potansiyeli içeren çalgı performansını içermediği düşünüldüğünde (Ece vd. 2018), öğretmenlerin görüşleri arasındaki değinilen farklılıklar nedeni anlaşılabilir.

2018 yılından önceki tanılamamanın güçlü yönlerine ilişkin görüşlerle ilgili temalar ve kapsadıkları kategoriler incelendiğinde (Tablo 3), bunların, 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılamamanın güçlü yönlerinden farklı olarak (Tablo 7), müzik yeteneğinin değerlendirilmesine ilişkin önelliği artırma potansiyeli içeren özellikler

(örneğin, tanılama öncesinde öğrenciyi tanıma) ve daha fazla sayıda öğrenci alımıyla ilgili olduğu söylenebilir. Esasen, 'daha fazla sayıda öğrenci alımı', BİLSEM gibi özel yetenekli öğrencilerin yeteneklerinin gerektirdiği öğrenme ihtiyaçlarına uygun eğitim almaları amacıyla açılmış kurumlar açısından, nicelik ve nitelik ikilemine dikkat çeken önemli bir bulgudur. Söz konusu ikilem; geçerli ve güvenilir test(ler) aracılığıyla standart bir tanılama sürecine dayalı olarak yapılan bir tanılamanın, BİLSEM'lere daha fazla sayıda öğrenci alınabilmesi amacıyla esnetilip esnetilmeyeceği ve eğer esnetilecekse, bunun müzik alanına özgü yeteneğin güvenilir biçimde tanılanmasından ne ölçüde vazgeçilmesini gerektirdiğiyle ilgilidir. Salt niceliksel bir bakış açısıyla benimsenebilecek böyle bir 'esnekliğin', hem BİLSEM'lerin amacıyla tutarlı olmadığı hem de özel yetenekli olmayan öğrencilerin BİLSEM'lere alınmalarının, bu öğrenciler üzerinde yaratabileceği olumsuz etkiler nedeniyle (Hartnett vd 2004; Amend, Beljan, 2009) doğru bir yaklaşım olmadığı belirtilebilir.

Dolayısıyla, BİLSEM müzik alanında öğrenim görececek öğrencilerin nesnel, geçerli ve güvenilir bir tanılamaya dayalı biçimde seçilmeleri (Gökdemir, 2017) ve BİLSEM sayısının, bu alandaki özel yetenekli öğrencilerin özellikleriyle eğitim ihtiyaçlarına dayalı bir eğitim planlaması kapsamında ve özel yeteneğin toplum genelinde hayli nadir rastlanan bir özellik olduğu akılda tutularak belirlenmesi (İshak ve Bakar, 2017; Renzulli, 2000; Silverman, 1990), bu kurumların amaçlarıyla çok daha tutarlı bir yaklaşım olabilir. Nitekim öğretmenlerin 2018 yılından önce tanılanan öğrencilerin özelliklerine yönelik görüşleri (Tablo 5), 2018 yılından itibaren tanılanan öğrencilerin özelliklerine yönelik görüşleriyle karşılaştırıldığında (Tablo 9), 2018 yılından itibaren tanılanan öğrencilerin müzik alanına özgü yeteneklerinin çeşitli bilişsel ve duyuşsal özellikleri içerdiği ve müzik yeteneklerinin, 2018 yılı öncesi tanılanan öğrencilere göre, öğretmenler tarafından çok daha belirgin biçimde fark edildiği söylenebilir. Bu bulgu, BİLSEM'lere alınacak öğrencilerin nesnel, geçerli ve güvenilir bir tanılama sürecine dayalı olarak seçilmeleri (Gökdemir, 2017) ve BİLSEM sayısının kapsamlı bir eğitim planlamasına dayalı olarak belirlenmesi gerektiğine ilişkin öneriyi desteklemektedir.

Bunlarla birlikte, analizlerin sonuçları, öğretmenler tarafından 2018 yılından önce gerçekleştirilen tanılamanın güçlü yönlerinden biri olduğu ifade edilen öğrenciyi motive etme (tanılama öncesi rahatlatma) özelliğinin (Tablo 3), 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılamanın zayıf yönlerinden biri olarak algılandığını da göstermiştir (Tablo 8). Özellikle küçük yaşlardaki öğrencilerin, tanılama öncesinde hissettikleri olumsuz duygularının (kayı vb.) performansları üzerindeki etkilerinin en aza indirilmesi amacıyla motive edilmelerinin/rahatlatılmalarının, tanılamanın nesnellığı ve sonuçlarının güvenilirliği açısından son derece önemli olduğu belirtilebilir (Dai vd.

1998). Bu nedenle, müzik yeteneğinin tanınması amacıyla oluşturulan komisyonlarda, bu ve benzeri konularla (öğrencilerin kaygılarının azaltılması vb.) ilgilenebilecek, psikolojik danışma ve rehberlik alanından bir öğretmenin de bulunması önerisinde bulunulabilir. Ayrıca, müzik yeteneğinin geçerli ve güvenilir biçimde tanınmasına yönelik, çalgı odaklı olmayan standart bir tanılamanın, aynı ya da benzer teknolojik imkânlardan yararlanılarak ve uygun/daha nitelikli teknolojik araçlarla gerçekleştirilmesi gerektiği de söylenebilir. Çünkü öğretmenlerin 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılamanın zayıf yönlerine ilişkin görüşlerinin (Tablo 8), 2018 yılından önce gerçekleştirilen tanılamanın zayıf yönlerine ilişkin görüşlerinden farklı olarak (Tablo 4), soru kayıtlarının özenle hazırlanmaması gibi konularla ilgili olması, söz konusu gerekliliğin altını çizmekte ve tanılamanın standart bir içeriğe sahip olmasının önemi de dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerin, tanılama sorularının (özellikle de ezgi tekrarına yönelik soruların) zor olduğuna yönelik görüşleri ise, müzik alanına özgü yeteneğe sahip öğrencilerin sıra dışı ya da yaygın olmayan özelliklerinin (Winner ve Martino, 2000) çok iyi anlaşılmasına bağlı olarak açıklanabilir. Ezgi tekrarına yönelik soruların müzikal bellekle, müzikal belleğin de zekânın/yeteneğin zeminini oluşturan önemli unsurlardan biri olan işleyen bellek (working memory) fonksiyonlarının özel yetenekli öğrencilerde görece daha etkili kullanımıyla ilgili olduğu düşünüldüğünde (Dorhout, 1982; Fugate, Zentall ve Gentry, 2013), müzikal bellek sorularının öğretmenler tarafından neden zor sorular olarak algılandığı anlaşılabilir. Bu yorum, Ece ve diğerleri (2018) ile görece daha yakın bir geçmişte Eren ve diğerleri (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda, müzikal bellekle ilgili soruların ayırt ediciliğine yönelik olarak elde edilen bulgularla tutarlıdır. Diğer taraftan, öğretmenlerin müzikal farkındalıkla ilgili soruların ayırt ediciliğinin düşük olduğuna yönelik görüşleri ise, bu sorulardan bazılarının ayırt ediciliklerinin kısmen de olsa güçlendirilebileceğine yönelik bulgularla tutarlıdır (Ece vd. 2018). Dolayısıyla, BİLSEM müzik öğretmenlerinin, tanılamanın amacı, tanılamada kullanılan testin özellikleri ve içeriği ile müzik alanına özgü özel yeteneğe sahip öğrencilerin özellikleri gibi önemli konularla ilgili hizmet içi eğitim programları ve/veya seminerler aracılığıyla bilgilendirilmelerinin, hem tanılama sürecinin çok daha sağlıklı ve etkili biçimde gerçekleştirilmesi hem de BİLSEM müzik alanı öğretim programının etkili biçimde hayata geçirilmesi açısından son derece önemli olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin, 2018 yılından önce tanınan öğrencilerin öğretim sürecinde büyük ölçüde öğretmen merkezli ve görece daha az sayıda da öğrenen merkezli strateji, yöntem ve tekniklerini (Tablo 10) kullandıklarını, önemli ölçüde çalgılardan, kısmen basılı materyallerden ve daha az sayıda da dijital mater-

yallerden yararlandıklarını (Tablo 11), öğretim amaçlı etkinliklerinin ise, dinletiler ve koro konserleri gibi tipik sınıf dışı ve içi etkinliklerle birlikte, görev yaptıkları illerdeki müzikal etkinliklerden oluştuğunu göstermiştir (Tablo 12). Diğer taraftan, bulgular, öğretmenlerin 2018 yılından itibaren tanılanan öğrencilerin öğretim sürecinde hem öğrenen hem de öğretmen merkezli strateji, yöntem ve tekniklerini kullandıklarını (Tablo 14), büyük ölçüde dijital materyallerden, kısmen çalgılardan ve daha az sayıda da basılı materyallerden yararlandıklarını (Tablo 15), öğretim amaçlı etkinliklerinin ise, dijital konserler, TÜBİTAK projelerine müzik etkinliğiyle katılım ve bilimsel proje hazırlama gibi bilimsel ve teknolojik yönleri çok daha belirgin etkinliklerden oluştuğunu göstermiştir.

Bu bulgular karşılaştırmalı bir bakış açısıyla ele alındığında, 2018 yılından itibaren tanılanan öğrenciler için gerçekleştirilen öğretim süreçlerinin, 2018 yılından önce tanılanan öğrenciler için gerçekleştirilen öğretim süreçlerine göre, çok daha çeşitli öğretim strateji, yöntem ve teknikleriyle materyalleri kullanılarak gerçekleştirildiğini ve bunların etkin teknoloji kullanımının yanında, bilimsel etkinlikleri de kapsadığını söylemek mümkündür. Özetlenen bulguların içerdiği temel farklılık, 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılamamın daha nesnel, geçerli, güvenilir ve veri temelli bir yaklaşıma dayalı olmasının bir sonucu olarak yorumlanabilir. Müzik alanına özgü özel yeteneğe sahip öğrencilerin, diğer öğrencilere göre daha farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip olmaları (Coleman ve Hughes, 2009; Winebrenner ve Brulles, 2008) ve bu ihtiyaçların etkili biçimde karşılanmalarının, farklı ve daha çok öğrenen merkezli strateji, yöntem ve teknikleriyle bunlara uygun öğretim materyallerinin kullanılmasını ve öğretim etkinliklerinin de buna göre gerçekleştirilmesini gerektirmesi (Laine ve Tirri, 2016), bu yorumu desteklemektedir. Öğretmenlerin, 2018 yılından önce tanılanan öğrencilerin taleplerine yönelik ifadelerinin büyük bölümünün çalgı öğrenimiyle ve daha az sayıda da fiziksel ve teknik imkânlarla (Tablo 13), 2018 yılından itibaren tanılanan öğrencilerin taleplerine yönelik ifadelerinin büyük bölümününse, araştırma ve teknolojiyle ve daha az sayıda da çalgı öğrenimiyle ilgili olması da (Tablo 17) bu yorumla tutarlıdır.

2018 yılından itibaren tanılanan öğrenciler için gerçekleştirilen öğretim süreç ve etkinlikleriyle ilgili öğretmenlerin görüşlerinde gözlenen farklılıklar (örneğin, dijital materyallerin yoğun biçimde kullanılması), COVID-19 salgınının dünyanın hemen her ülkesindeki öğretmenleri, branşlarından bağımsız olarak, eğitimi uzaktan ve dijital materyaller aracılığıyla gerçekleştirmek durumunda bırakmasına bağlı olarak da açıklanabilir. Ancak böyle bir yorum, 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen öğretimin içeriğinin, neden yalnızca teknolojik değil, bilimsel açıdan da hayli belirgin olduğu ile öğretim etkinliklerinin neden çok daha çeşitli ve görece daha öğrenen merkezli

olduğunu açıklamamaktadır. Üstelik böyle bir yorum, 2018 yılından itibaren tanılanan öğrencilerin taleplerinin içeriğiyle (Tablo 17) tutarlı olmadığı gibi, 2018 yılından önce tanılanan öğrencilerin taleplerinin (Tablo 13), neden 2018 yılından itibaren tanılanan öğrencilerin taleplerinden daha az düzeyde karşılanabildiğini de açıklamamaktadır.

Öğretmenlerin, COVID-19 salgınının olumsuz etkilerine rağmen, 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılama aracılığıyla seçilen öğrencilerin taleplerini kısmen de olsa karşılayabilmeleri ise, bu öğrencilerin müzik alanındaki özel yeteneklerinin çok daha belirgin olmasına bağlı olarak açıklanabilir. Nitekim özel yetenekli öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının, uygun öğrenme ortamları sağlandığında diğer öğrencilere göre daha yüksek olması (Phillips ve Lindsay, 2007), öğretmenlerin bu öğrencilerin öğretimine yönelik motivasyonlarını etkileyerek, özel yetenekli öğrencilerin taleplerini daha fazla dikkate almaya yöneltebilir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonları ile öğretmenlerin öğretime yönelik motivasyonları arasındaki karşılıklı nedensellik ilişkisi dikkate alındığında (Radel vd. 2010; Schunk ve DiBenedetto, 2020), bu açıklamanın mantıklı olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla, müzik alanına özgü özel yeteneğin tanılanmasında geçerli, güvenilir, veri temelli bir yaklaşımın benimsenmesi ve BİLSEM müzik alanında öğrenim görecekt öğrencilerin buna göre seçilmesi (Andreasen, 2018; Ece vd. 2018; Eren vd. 2022), öğretmenlerin öğretmeye yönelik motivasyonlarını artırarak, öğrencilerin öğrenme amaçlı taleplerinin çok daha etkili biçimde karşılanmasına olanak sağlayabilir.

Sonuç olarak, 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılamanın, öğretmenler tarafından dile getirilen bazı sınırlılıklarına rağmen, nesnel, veri temelli ve kapsamlı bir bilimsel bakış açısına dayalı olma özelliklerinden vazgeçilmeksizin bundan sonraki yıllarda da gerçekleştirilmesinin, müzik alanına özgü yeteneğe sahip öğrencilerin söz konusu yeteneklerinin etkin biçimde geliştirilmesi ve değerlendirilmesi açısından son derece önemli olduğu çıkarımında bulunulabilir. Bununla birlikte, 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılamanın içerdiği sınırlılıkların giderilerek etkililiğinin artırılmasının, öğretmenlerin söz konusu tanılamaya ilişkin görüşlerini dikkate almayı gerektirdiği çıkarımında da bulunulabilir. Üstelik BİLSEM müzik öğretmenlerinin, müzik alanına özgü yeteneğe sahip öğrencilerin öğretim süreçlerinde oynadıkları önemli roller düşünüldüğünde, öğretmenlerin müzik alanındaki özel yetenekli öğrencilerin tanılanmasına ilişkin görüşlerinin dikkate alınmasının, bu öğrencilerin öğretimine yönelik motivasyonlarını artırarak, öğretim süreçlerini çok daha kapsamlı ve etkili biçimde gerçekleştirmelerine olanak sağlayacağını söylemek de mümkündür.

Değinilen önemli bulguları ve sonuçlarına rağmen, bu araştırmanın nitel bir desene dayalı olması, 2018 yılından önce ve 2018 yılından itibaren gerçekleştirilen tanılama uygulamalarına yönelik yalnızca öğretmen görüşlerine odaklanması ve kesitsel

(cross-sectional) verilerden hareketle gerçekleştirilmesi, önemli sınırlılıklar olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla, bu araştırmanın bulguları ve bulgularından hareketle elde edilen sonuçları, gelecekte yapılacak araştırmalarda dikkatle yorumlanmalıdır. Gelecekte, farklı (veliler, öğrenciler, Bakanlık temsilcileri vb.) ve daha fazla sayıda paydaştan oluşan örneklemelerden hareketle gerçekleştirilecek araştırmalar, bu araştırmanın amacına yönelik çok daha kapsamlı sonuçlar ortaya koyabilir. Ayrıca, gelecekte bu ve benzeri konularda yapılacak boylamsal araştırmalar, öğretmenlerin görüşlerinin zamanla nasıl değiştiğine yönelik çıkarımlarda bulunma olanağı da sağlayarak, bu araştırmada elde edilen bulguların kapsamını fazlasıyla genişletebilir.

Kaynakça

- Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar, aileleri ve sorunları*. Eduser Yayınları.
- Amend, E. R., and Beljan, P. (2009). The antecedents of misdiagnosis: When normal behaviors of gifted children are misinterpreted as pathological. *Gifted Education International*, 25 (2), 131-143.
- Andreasen, F. (2018). Gifted young musicians poised for advanced training: Selection measures. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 6 (1), 95-102.
- Antonini Philippe, R., Kosirnik, C., Vuichoud, N., Clark, T., Williamon, A., and McPherson, G. E. (2020). Conservatory musicians' temporal organization and self-regulation processes in preparing for a music exam. *Frontiers in Psychology*, 11, 89.
- Aysu, O. (2017). *Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de okul öncesi ve zorunlu eğitimde (ilkokul, ortaokul ve lise kademeleri) uygulanan müzik derslerinin temel boyutlarıyla incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilgili, A. E. (2004). *Üstün yetenekli çocukların eğitimi sorunu*. I.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı.
- Bogdan, R. C., and Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: Introduction and methods*. Allyn and Bacon.
- Coleman, M. R., and Hughes, C. E. (2009). Meeting the needs of gifted students within an RtI framework. *Gifted Child Today*, 32(3), 14-17.

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research*. Pearson.
- Çelikten, Y. (2017). Üstün yetenekli çocuklar ve BİLSEM. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4.
- Çuhadar, C, H. (2017). Müziksel zeka. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26 (3).
- Dai, D. Y., Moon, S. M., and Feldhusen, J. F. (1998). Achievement motivation and gifted students: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 33(2-3), 45-63.
- Diamantopoulos, A., and Siguaw, J. A. (2006). Formative versus reflective indicators in organizational measure development: A comparison and empirical illustration. *British Journal Of Management*, 17(4), 263-282.
- Dorhout, A. (1982). Identifying musically gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 5(1), 56-66.
- Ece, A,S., Eren, A., Okay, H., H., Kilmen, S., (2018). *TC Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Eğitim Merkezleri 2018 Yılı müzik alanı öğrenci tanılama testi bilimsel araştırma raporu*. Bolu.
- Ece, A,S. ve Kaplan, S. (2008). Müziksel algılama (işitme, okuma, yazma) ses ve çalgı yeteneği arasındaki ilişkilerin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (1).
- Ece A. S., Okay H. H., Zeybel S., and Satıcı Ş. (2022) A technological transformation in music talent exams: a start for smart technology with the BILSEM music diagnostic exam post-2018. In *Ben Ahmed M., Boudhir A.A., Karaş İ.R., Jain V., Mellouli S. (eds) Innovations in Smart Cities Applications Volume 5. SCA 2021. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 393*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-94191-8_62
- Eren,A., Kurtuldu, M,K., Göksu,S., Uysal, İ., Akbaba, Bozok, B., Zeybel, S., and Kılıç, H. (2022). *Bilim ve Sanat Merkezleri müzik yetenek alanı müzikal yatkınlık ön tanılama testi bilimsel araştırma raporu*. Ankara.
- Fasko Jr, D. (2001). An analysis of multiple intelligences theory and its use with the gifted and talented. *Roeper Review*, 23(3), 126-130.
- Fugate, C. M., Zentall, S. S., and Gentry, M. (2013). Creativity and working memory in gifted students with and without characteristics of attention deficit hyperactive disorder: Lifting the mask. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 234-246.
- Gardner, H. (1983). Artistic intelligences. *Art Education*, 36(2), 47-49.

- Gembris, H. (2008). *Musikalische Entwicklung im Erwachsenenalter. Musik im Alter. Soziokulturelle Rahmenbedingungen und individuelle Möglichkeiten*, 95-129.
- Göğüş, G. (1999). *Müzik yeteneğinin tanımı, ölçümü ve "deneme yetenek testi"*.
- Gökdemir, S. (2017). *Ülkemizde özel yetenekli öğrencilerin tanılama sürecinin öğretmen veli ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hartnett, D. N., Nelson, J. M., and Rinn, A. N. (2004). Gifted or ADHD? The possibilities of misdiagnosis. *Roeper Review*, 26(2), 73-76.
- Hayes, K. J. (1962). Genes, drives, and intellect. *Psychological reports*, 10(2), 299-342.
- Heller, K. A., and Hany, E. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46(3), 302-323.
- Hunt, T. (1928). The measurement of social intelligence. *Journal of Applied Psychology*, 12(3), 317.
- Ishak, N. M., and Bakar, A. Y. A. (2017). Identification process of young gifted learners: The Malaysian experience. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 5(2), 71-81.
- Karabulut, R. (2010). *Türkiye'de üstün yetenekliler eğitiminin tarihi süreci* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bolu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Keskin, M. Ö., Samancı, N. K., ve Aydın, S. (2016). Bilim ve Sanat Merkezleri: mevcut durumları, sorunları ve çözüm önerileri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 1(2).
- Kronborg, L. (2018). *Avustralya ve Yeni Zelanda'da üstün yetenekliler eğitimi*.
- Kovačić, B. and Rozman, J. Č. (2013). Musically talented pupils in slovene elementary schools: gender and age differences in the area of musical abilities. *Croatian Journal of Education*, 16 (4).
- Laine, S., and Tirri, K. (2016). How Finnish elementary school teachers meet the needs of their gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 149-164.
- Maker, C.J. (1992). Intelligence and creativity in multiple intelligences: Identification and development. *Educating Able Learners*, 17, 12-19
- Manturzewska, M. (1996). Of musical talent. fostering the growth of high ability: european. *Perspectives*, 271.

- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş*. (Adnan Gümüş and M. Sezai Durğun, Trans.). Bilgesu Yayıncılık.
- MEB. (2007). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma* (S. Turan, Trans. Ed.). Nobel.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021). <https://www.meb.gov.tr/bilim-ve-sanat-merkezleri-gucleniyor/haber/21827/tr#:~:text=Halen%2018%20ilde%2018%20B%C4%B0LSEM,bin%20%C3%B6%209Frensi%20bu%20merkezlerden%20yararlan%C4%B1yor>. Adresinden 19.09.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Mumcu, Ö. (2006). *Anadolu güzel sanatlar liselerine öğretmen ve öğrenci seçme sınavı kriterlerinin karşılaştırılması* [Doctoral dissertation]. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Otacıoğlu, S. (2009). Müzik öğretmeni adaylarının duygusal zeka ve akademik ve çalgı başarı düzeyleri arasındaki ilişki. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, s. 85- 96.
- Öznacar, M. D., Bildiren, A. (2016). *Üstün zekalı öğrencilerin eğitimi ve eğitsel bilim etkinlikleri*. Anı Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün and S. B. Demir, Trans. Eds.). Pegem.
- Phillips, N., and Lindsay, G. (2007). Motivation in gifted students. *High Ability Studies*, 17(1), 57-73.
- Piirto, J. (1999). Implications of postmodern curriculum theory for the education of the talented. *Journal for the Education of the Gifted*, 22(4), 324-353.
- Porter, L. (2020). *Gifted young children: A guide for teachers and parents*. Routledge.
- Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P., and Wild, T. C. (2010). Social contagion of motivation between teacher and student: Analyzing underlying processes. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 577.
- Renzulli, S.J. (2000). The enrichment model. In *Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives* by C.M. Callahan & H.L. Hertberg-Davis. NY: Routledge.
- Révész, G. (2013). *The psychology of a musical prodigy*. Routledge.
- Sak, U. (2020). *Üstün zekalılar özellikleri, tanınmaları, eğitimleri*. Vize Akademik.
- Schunk, D. H., and DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832.

- Shaklee, B. D. (1992). Identification of young gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 15(2), 134-144.
- Silverman, L.K. (1990). Social and emotional education of the gifted: The discoveries of Leta Hollingworth. *Roepers Review*, 12, 3, 171-178.
- Smedsrud, J. (2020). Explaining the variations of definitions in gifted education. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 79-97.
- Smith, J. A., and Eatough, V. (2007). *Interpretative phenomenological analysis*. In E. Lyons and A. Coyle (Eds.), *Analysing qualitative data in psychology* (p. 35). Sage.
- Sternberg, R. J. (2000). Images of mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56(1), 11-26.
- Strauss, A. L., and Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Şahin, F. (2018). *Özel yeteneklilerin eğitimi*. Nobel.
- TBMM Raporu (2012). *Üstün Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti ve Ülkemizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyon Raporu* <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/bitstream/handle/11543/129/ss427.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden
- Tebliğler Dergisi. (2001). *Bilim sanat merkezleri yönergesi*, 2530 (669, 670).
- Uluğbay, S. (2013). Müzik eğitiminin çocuk zekâsına olan etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1025-1034.
- Urhan, G.(2022). Bilsen müzik sınavında öğrencilerin ve velilerin sınava ilişkin farkındalıklarını arttırmaya yönelik bir çalışma (Aksaray İli Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (63), 422-443.
- Willis, D. G., Sullivan-Bolyai, S., Knafli, K., and Cohen, M. Z. (2016). *Distinguishing features and similarities between descriptive phenomenological and qualitative description research*. *Western journal of nursing research*, 38(9), 1185-1204.
- Winebrenner, S. and Brulles, D. (2008). *What do gifted students need*.
- Winner, E. ve Martino, G. (2000). *Akademik olmayan alanlarda üstün yeteneklilik: Görsel sanatlar ve müzik örneği*. Uluslararası üstün zekâlılık ve yetenek el kitabı, 2, 95-110.