

T.C.

Marmara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı

Müzik Eğitimi Bilim Dalı

**PROFESYONEL MÜZİK EĞİTİMİNDE BİLİNÇLİ FARKINDALIK,
ÖĞRENME STRATEJİLERİ VE ÖĞRENME STİLLERİ**

Bilge KOCAARSLAN

(Doktora Tezi)

İstanbul, 2016

T.C.

Marmara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı

Müzik Eğitimi Bilim Dalı

**PROFESYONEL MÜZİK EĞİTİMİNDE BİLİNÇLİ FARKINDALIK,
ÖĞRENME STRATEJİLERİ VE ÖĞRENME STİLLERİ**

Bilge KOCAARSLAN

(Doktora Tezi)

Danışman: Doç.Dr. Sena GÜRŞEN OTACIOĞLU

İstanbul, 2016

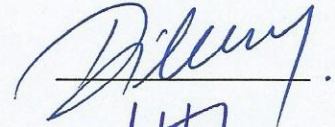
T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

Bilge KOCAARSLAN tarafından hazırlanan “Profesyonel Müzik Eğitiminde Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri ve Öğrenme Stilleri” başlıklı bu çalışma 01.06.2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

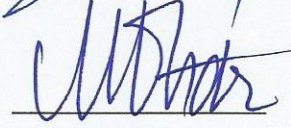
Tez Danışmanı: Doç.Dr. Sena Gürşen OTACIOĞLU



Jüri Üyesi: Prof. Dilek BATIBAY



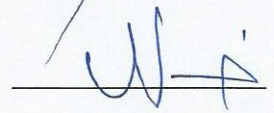
Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR



Jüri Üyesi: Doç. Mari BARSAMYAN



Jüri Üyesi: Yrd.Doç.Dr. Nevra KÜPANA



ÖZGEÇMİŞ

1999-2003 Avni Akyol Güzel Sanatlar Lisesi

2003-2007 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği
Bölümü

2007-2009 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi
Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı

2011-2015 Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Misafir
Öğretim Elemanı

2011-2016 M.E.B Özel Etüt Müzik Kursu Piyano- Flüt Öğretmeni

2009-2016 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi
Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: M.E.B. Özel Etüt Müzik Kursu

e-mail: bilgekocaarslan@gmail.com

ÖZET

PROFESYONEL MÜZİK EĞİTİMİNDE BİLİNÇLİ FARKINDALIK, ÖĞRENME STRATEJİLERİ VE ÖĞRENME STİLLERİ

Bu araştırma lisans düzeyi profesyonel müzik eğitiminde öğrencinin bilinçli farkındalık düzeyi, bireysel öğrenme stili ve geliştirdiği öğrenme stratejisi arasında aldığı müzik eğitimi açısından nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında Kardash ve Amlund (1991) tarafından geliştirilen Öğrenme Stratejileri Ölçeği' nin (Learning Strategies Survey) Türkçe'ye çevrilerek Türk kültürüne uyarlanmıştır. Araştırma konservatuarlar, eğitim fakülteleri, güzel sanatlar fakülteleri ve sanat ve tasarım fakültelerinde eğitim alan birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü sınıf öğrencileri ile 2014-2015 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Her 4 fakülte türünden en az 3 okul örnekleme dahil edilerek 387'si kız 321'i erkek olmak üzere toplam 708 kişiye ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stratejilerinin belirlenmesinde Öğrenme Stratejileri Ölçeği (ÖSS), bilinçli farkındalık düzeylerinin belirlenmesinde Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFO), öğrenme stillerinin belirlenmesinde VARK Envanteri kullanılmıştır. Demografik değişkenlerin bilgisine ise araştırmacı tarafından hazırlan bir kişisel bilgi anketi aracılığıyla ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri, öğrenme stratejileri ve öğrenme stillerine dair betimsel bilgiler ile bu betimler arası ilişkiler şöyledir;

- Müzik öğrencilerinin genel bilinçli farkındalık düzeyleri orta seviyenin biraz üstündedir.
- Müzik öğrencilerinin baskın öğrenme stili görsel stildir. Görsel öğrenme stilini sırasıyla işitsel öğrenme stili ve kinestetik öğrenme stili takip etmektedir. En az karşılaşılan tip ise okuyan/yazan öğrenme stiline sahip öğrencilerdir.
- Müzik öğrencileri somut stratejiler (not alma, altını çizme, şemalaştırma vb. gibi) yerine daha soyut ve zihinsel bilişsel stratejiler (zihinde özetleme, tezatlama, hayalde canlandırma vb.) ile öğrenmeyi tercih etmektedir.
- Müzik öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyi arttıkça, soyut ve somut öğrenme stratejilerinin ikisini birden kullanma becerileri artmaktadır.

- Müzik öğrencilerinde en yüksek bilinçli farkındalık düzeyine sahip olanlar okuyan/yazan öğrenme stiline sahip öğrencilerdir.
- Müzik öğrencilerinden görsel ve kinestetik öğrenenler soyut ve somut öğrenme stratejilerinin ikisini birden kullanmaktadır. Okuyucu stildeki öğrenciler ise yalnızca kapalı stratejiler ile öğrenmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, bilinçli farkındalık ve öğrenme stratejileri düzeyleri ile öğrenme stilleri bazı demografik, kültürel ve kişisel özelliklere göre şöyle fark göstermektedir;

- Bilinçli farkındalık düzeyi kız öğrencilerde ve konservatuarlarda daha yüksektir. Yaşla ve sınıfla orantılı olarak farkındalık seviyesi yükselmektedir. Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek öğrenciler daha çok çalışma eğilimindedir. Ayrıca sosyo ekonomik düzeyin yüksekliği farkındalığı olumlu etkilemektedir. Farkındalık seviyesi daha düşük yaş grupları daha çok soyut stratejileri tercih etmektedir. Yayın okumak, bireysel çalışmak, solo konser vermek, çalışma süresini planlamak, çalışmaya hedef koymak ile bilinçli farkındalık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu etkinlikleri gerçekleştiren öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyi daha yüksektir.
- Öğrenme stratejilerinden soyut ve somut süreçlerin ikisini birden kullanma becerisi cinsiyet (kız öğrenciler lehinde), sosyo ekonomik düzeyin yüksekliği, akademik başarı, solo konser verme, çalışma süresini planlama, hedefli çalışma, odaklanma düzeyi ve konsantrasyon süresi ile doğru orantılıdır.
- Öğrenme stillerinde görsel ve okuyucu tipler daha çok kız öğrenciler arasında görülmektedir. Konservatuarlarda daha baskın stil olan okuyucu tiplerin daha çok 25 yaş ve yukarısı olduğu görülmektedir. Alt sınıflarda ise daha çok kinestetik ve görsel stile rastlanmaktadır. Çalışmaya daha az süre ayıranların daha çok işitsel ve görsel stil öğrencileri olduğu görülmektedir. Okuyucu öğrenenler çalışma süresini planlayıp kendilerine bir hedef belirlemektedir. Ayrıca bu öğrencilerin çalışmak için sabah saatlerini tercih ettiği görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Müzik eğitimi, müziksel öğrenme, bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri, öğrenme stilleri.



ABSTRACT

THE MINDFUL AWARENESS, LEARNING STRATEGIES AND LEARNING STYLES IN PROFESSIONAL MUSIC EDUCATION

This research aims at investigating the relations between the mindful awareness levels, the learning styles and the learning strategies that students develop in their professional musical training in bachelor's level. The Learning Strategies Survey, developed by Kardash and Amlund (1991), has been translated and adapted to the Turkish context for this study. Data was collected in 2014-2015 academic year, from students graded 1st to 4th year, studying at conservatories, the faculties of education, the faculties of fine arts, and the faculties of art and design. At least three faculties/conservatories were sampled from each type, composing of 377 boys and 321 girls, therefore 708 students in total. The Learning Strategies Survey (Öğrenme Stratejileri Ölçeği, ÖSÖ) was administered for determining students' learning strategies. Mindful Awareness Inventory (Bilinçli Farkındalık Ölçeği, BIFÖ) was administered for measuring students' mindful awareness levels, and VARK Inventory was administered for identifying students' learning styles. Demographic information of students was retrieved via a survey which is prepared by the researcher.

The results with regard to the mindful awareness levels, the learning styles and the learning strategies of music training students and their relationship with each other are shown below:

- The mindful awareness level of music training students was slightly above average.
- Visual learning style was dominant among music training students. Visual learning style was followed respectively by auditory learning style and kinesthetic learning style. The read/write learning style was the least prevalent among students.
- Music training students preferred mental and cognitive strategies such as summarizing in mind, comparing and contrasting, and visualizing, rather than concrete strategies such as note taking, highlighting and schematizing.

- The higher the mindful awareness level of music training students was, the stronger their skills of using both concrete and abstract learning strategies were.
- The music training students who preferred read/write were the ones who had the highest levels of mindful awareness.
- The kinesthetic and visual learners among music training students used both concrete and abstract learning strategies. The music training students who preferred read/write used only closed learning strategies.

The demographic, cultural and personal information of the participants varying with regard to their mindful awareness levels, learning styles and learning strategies is shown below:

- Female students and students at conservatories had higher levels of mindful awareness. Mindful awareness level was positively correlated with age and grade. The students with higher levels of mindful awareness tended to study longer hours. Higher socioeconomic status affected the level of mindful awareness positively. The age groups with lower levels of mindful awareness rather preferred abstract strategies. Reading periodicals, studying individually, solo performing in concerts, planning study hours, setting a goal for studying and the levels of mindful awareness. Students who studied as such had higher levels of mindful awareness.
- The skill of using both concrete and abstract strategies was positively correlated with being female, having high socioeconomic status, academic success, solo performing in concerts, planning study hours, studying with a goal, the level of attention and the attention span.
- Visual and read/write type of learning styles were more prevalent among female students. The read/write type of learners which were found to be more prevalent at conservatories were aged 25 and above. Students in earlier grades rather used kinesthetic and visual learning styles. Auditory and visual learners spent less time in studying. The read/write type of learners planned their study hours and set a goal while studying. They also preferred studying in morning hours.

Key Words: Music Education, musical learning, mindful awareness, learning strategies, learning styles.



İÇİNDEKİLER

Sf. No

ÖZGEÇMİŞ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Amaç.....	6
1.3.Önem.....	9
1.4.Sınırlılıklar	10
1.5.Sayıtlılar	10
1.6.Tanımlar.....	11
BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN.....	12
2.1. Bilinçli Farkındalık (Mindful Awareness).....	12
2.1.1. Bilinçli Farkındalık Tanımı, Kapsamı ve Bileşenleri.....	12
2.1.2 Bilinç Kavramı.....	15
2.1.2.1. Bilincin İşlevi.....	18
2.1.2.2. Bilinç Düzeyleri ve Durumları.....	20
2.1.3. Farkındalık (Mindfulness) Kavramı.....	23
2.1.3.1. Farkındalığın Kavramsal Modelleri	24
2.1.3.2. Farkındalığın Boyutları ve Türleri.....	25
2.1.3.3. Farkındalık Eğitimi ve Terapileri.....	27
2.1.4. Bilinçli Farkındalık Modelleri.....	28
2.1.5. Bilinçli Farkındalık ve Eğitim.....	30

2.2. Öğrenme Stratejileri.....	32
2.2.1. Strateji Kavramı.....	32
2.2.2. Öğrenme Stratejisi Tanımı, Kapsamı ve Özellikleri.....	33
2.2.3. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması.....	34
2.2.4. Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin (ÖSÖ) Alt Boyutlarına İlişkin Stratejiler.....	35
2.2.4.1. Dikkat Stratejileri.....	36
2.2.4.2. Tekrar (Yineleme) Stratejileri.....	37
2.2.4.3. Örgütlenme Stratejileri.....	38
2.2.5. Müzik Eğitiminde Öğrenme Stratejileri.....	39
2.3. Öğrenme Stilleri.....	41
2.3.1. Stil Kavramı.....	41
2.3.2. Öğrenme Stillerinin Tanımı, Kapsamı ve Özellikleri.....	42
2.3.3. Öğrenme Stillerinin Sınıflandırılması ve Modelleri.....	45
2.3.3.1. VARK Öğrenme Stili Modeli.....	47
2.3.4. Müzik Eğitiminde Öğrenme Stilleri.....	50
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	54
3.1. Araştırma Modeli.....	54
3.2. Evren ve Örneklem.....	55
3.3. Veri Toplama Araçları.....	59
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	60
3.3.2. Öğrenme Stratejileri Ölçeği (Learning Strategies Survey).....	60
3.3.2.1. Öğrenme Stratejileri Ölçeğini Türkçe'ye Uyarlama Çalışması.....	60
3.3.2.2. Öğrenme Stratejileri Ölçeğinde Verilerin Çözümlemesi.....	64
3.3.2.3. Öğrenme Stratejileri Ölçeği için Yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi.....	65
3.3.2.4. Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	72
3.3.3. Bilinçli Farkındalık Ölçeği (Mindful Attention Awareness Scale).....	76

3.3.4. VARK Öğrenme Stilleri Envanteri (VARK Learning Styles Inventory.....	77
3.4. Verilerin Toplanması.....	79
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	79
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR.....	80
4.1. Profesyonel Müzik Eğitimi Alan Lisans Öğrencilerinin, Bilinçli Farkındalık ve Öğrenme Stratejileri Düzeyleri ile Öğrenme Stillerine İlişkin Betimsel İstatistikler....	80
4.2. Profesyonel Müzik Eğitimi Alan Lisans Öğrencilerinin, Bilinçli Farkındalık Ve Öğrenme Stratejileri Düzeyleri İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular.....	81
4.3. Profesyonel Müzik Eğitimi Alan Lisans Öğrencilerinin, Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri Düzeyleri ile Öğrenme Stillerinin Bazı Demografik, Kültürel Ve Kişisel Özelliklerine Göre Karşılaştırılmasına (Farklılaşmalara) Yönelik Bulgular.....	84
4.3.1. Öğrencilerin bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ile öğrenme stillerini kullanma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi.....	85
4.3.2. Öğrencilerin bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ile öğrenme stillerini kullanma düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi.....	86
4.3.3. Öğrencilerin bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ile öğrenme stillerini kullanma düzeylerinin okul türü değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi.....	88
4.3.4. Öğrencilerin bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ile öğrenme stillerini kullanma düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi.....	90
4.3.5. Öğrencilerin bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ile öğrenme stillerini kullanma düzeylerinin sosyo-ekonomik durum değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi.....	92

4.3.6. Öğrencilerin bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ile öğrenme stillerini kullanma düzeylerinin haftada çalgı çalma süresi (gün) değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi.....	94
4.3.7. Öğrencilerin bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ile öğrenme stillerini kullanma düzeylerinin günde çalgı çalma süresi (saat) değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi.....	95
4.3.8. Öğrencilerin bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ile öğrenme stillerini kullanma düzeylerinin müzikle ilgili yayınlar okuma değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair Kruskal-Wallis testi.....	98
4.3.9. Öğrencilerin bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ile öğrenme stillerini kullanma düzeylerinin konsere gitme sıklığı değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair Kruskal-Wallis testi.....	99
4.3.10. Öğrencilerin bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ile öğrenme stillerini kullanma düzeylerinin haftada müzik dinleme sıklığı (gün) değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair Kruskal-Wallis testi.....	101
4.3.11. Öğrencilerin bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ile öğrenme stillerini kullanma düzeylerinin eğitim ortamının teşvik ediciliği değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi.....	102
4.3.12. Öğrencilerin bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ile öğrenme stillerini kullanma düzeylerinin akademik başarı düzeyi değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi.....	103
4.3.13. Öğrencilerin bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ile öğrenme stillerini kullanma düzeylerinin tercih edilen öğrenme ortamı değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi.....	105
4.3.14. Öğrencilerin bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ile öğrenme stillerini kullanma düzeylerinin tercih edilen konser verme şekli değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi.....	106
4.3.15. Öğrencilerin bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ile öğrenme stillerini kullanma düzeylerinin tercih edilen çalışma zamanı değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi.....	108

4.3.16. Öğrencilerin bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ile öğrenme stillerini kullanma düzeylerinin çalışma süresini planlama değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi.....	109
4.3.17. Öğrencilerin bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ile öğrenme stillerini kullanma düzeylerinin hedefli çalışma değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi.....	111
4.3.18. Öğrencilerin bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ile öğrenme stillerini kullanma düzeylerinin konsantrasyon düzeyi değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi.....	113
4.3.19. Öğrencilerin bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ile öğrenme stillerini kullanma düzeylerinin dikkat sağlayacak yöntemlerin olması değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi.....	115
4.3.20. Öğrencilerin bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ile öğrenme stillerini kullanma düzeylerinin çalışma stratejisi olması değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi.....	117
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	120
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	120
5.1.1. Müzik eğitimi lisans düzeyi öğrencilerinin bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel, ilişkisel sonuçlar ve tartışma.....	120
5.1.2. Müzik eğitimi lisans düzeyi öğrencilerinin, bilinçli farkındalık ve öğrenme stratejileri düzeyleri ile öğrenme stillerinin demografik, kültürel, kişisel özelliklerine göre karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar ve tartışma.....	123
5.2. Öneriler.....	141
5.3.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler.....	141
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	143

KAYNAKLAR.....	144
EKLER.....	154
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu.....	155
Ek 2. Öğrenme Stratejileri Ölçeği.....	156
Ek 3. Bilinçli Farkındalık Ölçeği.....	157
Ek 4. Vark Öğrenme Stilleri Envanteri.....	158
Ek 5. Öğrenme Stratejileri Ölçeği İzin Yazısı.....	159
Ek 6. Bilinçli Farkındalık Ölçeği İzin Yazısı.....	160
Ek 7. Vark Envanteri İzin Yazısı.....	161

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo1. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları.....	56
Tablo 2. Örneklem Grubunun Müzikle İlgili Uğraşlarına İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları	57
Tablo 3. Örneklem Grubunun Müziksel Öğrenme Etkenlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	58
Tablo 4. Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Dilsel Eşdeğerliğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Eşleştirilmiş Grup t Testi Sonuçları.....	62
Tablo 5. Öğrenme Stratejileri Ölçeği Alt Boyutları Ve Maddelerine İlişkin Dağılım.....	64
Tablo 6. KMO ve Bartlett's Testi Değerleri.....	65
Tablo 7. Öğrenme Stratejileri Ölçeği Faktör Yükleri.....	67
Tablo 8. Öğrenme Stratejileri Ölçeği Faktör 1'e İlişkin Madde Analizi Ve Ayırt Edicilik Testi.....	69
Tablo 9. Öğrenme Stratejileri Ölçeği Faktör 2'ye İlişkin Madde Analizi Ve Ayırt Edicilik Testi.....	70
Tablo 10. Öğrenme Stratejileri Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere İlişkin Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	71
Tablo 11.Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Kapalı ve Açık Bilişsel Süreçler Boyutlu Modeline İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	75
Tablo 12. Bilinçli Farkındalık Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi.....	77
Tablo 13. VARK Envanteri Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Analizi.....	78
Tablo 14. Öğrencilerin, Bilinçli Farkındalık ve Öğrenme Stratejileri Düzeyleri ile Öğrenme Stillerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	80

Tablo 15. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık Düzeyleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Katsayıları.....	82
Tablo 16. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık Düzeyleri İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Katsayıları.....	82
Tablo 17. Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Katsayıları.....	83
Tablo 18. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stillerini Kullanma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair T-Testi.....	85
Tablo 19. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stillerini Kullanma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi.....	86
Tablo 20. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stillerini Kullanma Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi.....	88
Tablo 21. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stillerini Kullanma Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi.....	90
Tablo 22. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stillerini Kullanma Düzeylerinin Sosyo-Ekonomik Durum Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi.....	92
Tablo 23. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stillerini Kullanma Düzeylerinin Haftada Çalgı Çalma Süresi (Gün) Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi.....	94
Tablo 24. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stillerini Kullanma Düzeylerinin Günde Çalgı Çalma Süresi (Saat) Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi.....	96

Tablo 25. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stillerini Kullanma Düzeylerinin Müzikle İlgili Yayınlar Okuma Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair Kruskal-Wallis Testi.....	98
Tablo 26. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stillerini Kullanma Düzeylerinin Konsere Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair Kruskal-Wallis Testi.....	100
Tablo 27. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stillerini Kullanma Düzeylerinin Haftada Müzik Dinleme Sıklığına Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair Kruskal-Wallis Testi	101
Tablo 28. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stillerini Kullanma Düzeylerinin Bulunulan Eğitim Ortamının Teşvik Ediciliğine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi.....	102
Tablo 29. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stillerini Kullanma Düzeylerinin Akademik Başarı Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi.....	103
Tablo 30. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stillerini Kullanma Düzeylerinin Tercih Edilen Öğrenme Ortamı Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair T-Testi.....	105
Tablo 31. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stillerini Kullanma Düzeylerinin Tercih Edilen Konser Verme Şekli Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi.....	106
Tablo 32. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stillerini Kullanma Düzeylerinin Tercih Edilen Konser Verme Şekli Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi	108
Tablo 33. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stillerini Kullanma Düzeylerinin Çalışma Süresini Planlama Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi.....	109

Tablo 34. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stillerini Kullanma Düzeylerinin Hedefli Çalışma Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi	111
Tablo 35. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stillerini Kullanma Düzeylerinin Konsantrasyon Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi	113
Tablo 36. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stillerini Kullanma Düzeylerinin Dikkat Sağlayacak Yöntemlerin Olması Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi	115
Tablo 37. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stillerini Kullanma Düzeylerinin Çalışma Stratejisi Olması Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi	117

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bilgili İnsan Kavramının Değişimi.....	1
Şekil 2. Hawkins Bilinç Haritası.....	21
Şekil 2. Garcia Müzik Öğrencilerinin Öğrenme Özellikleri.....	52
Şekil 4. Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Çizgi Grafiği.....	66
Şekil 5. Öğrenme Stratejileri Model.....	72
Şekil 6. Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin İki Boyutlu Modeline İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	74

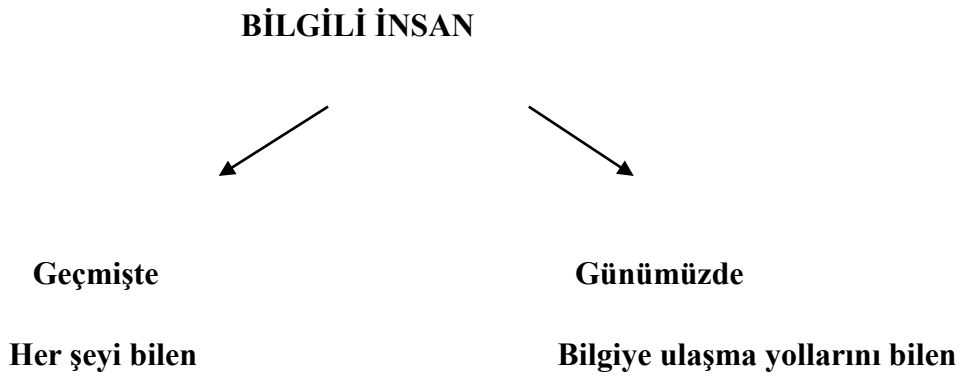
BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsan bir bilinç ve idrak varlığıdır (Nicoll, 2012). İnsanı yüksek bir idrak varlığı olarak gördüğümüzde eğitimi onun yaşam rotasını doğru çizmesine yol göstermeye çalışmayı amaçlayan bir farkındalık süreci olarak değerlendirmek gerekir. Eğitim kişinin yaşadıklarından bir iç görü kazanarak, bilincindeki yaratıcı gücünü, potansiyellerini ve olasılıklarını görmesine yardımcı olmalıdır. Bu iç görü bilginin amaç değil yalnızca araç olduğu bir idrak düzeyidir. (Topçular, 2014).

(Titiz, 2001), geçmiş yüzyıllarda bilgili insanın, her şeyi bilme potansiyeli olan kişi olarak algıladığını açıklar. Bu tanımda kişi daha önce üretilmiş bilgileri aklında depolar. Bu sebeple geçtiğimiz çağlarda eğitim, var olan bilgi ve kültür birikiminin ve yaşamsal becerilerin kuşaktan kuşağa aktarılması olarak görülmüştür. Günümüzde ise bilgili insan, “bilge” insan tanımına ulaşmıştır. Bilgi farkındalığına sahip, bu bilgiyi yaratıma dökmenin yollarını sorgulayan ve ürettiği bilgileri sorun çözmede kullanabilen kişidir



Şekil 1. “Bilgili İnsan” Kavramının Değişimi (Titiz, 2001)

Bilinç, farkındalık ve idrak çağının yaşandığı günümüzde öğrenme ve öğretme kavramlarıyla ilgili önemli değişimlerle karşılaşmaktayız.

Robinson (2006), 40 milyona yakın kişi tarafından izlenen TED (Technology, Entertainment, Design) konferansı videolarında öğrenme devrimine ilişkin şu görüşleri dillendirir: Eğitim, bizi hakkında hiçbir fikrimiz olmadığı geleceğe taşır. Biz eğitimde çocukların olağanüstü potansiyellerini, tahmin edilemezliği olan bir sürece yönelik olarak eğip bükme isteriz -Robinson bu potansiyelleri keşfedip onları yaratıma dönüştürmeyi en az okur-yazarlığın kendisi kadar hatta daha da önemli gördüğünü belirtir- Yaratıcılığın ise en büyük düşmanı mükemmeliyetçiliktir. Yani hep eksik olduğunu düşünen ve yanlış yapmaktan korkan günümüz insanlığının kendini gerçekleştirmedeki büyük engeli.

İngilterede, “Sunday Times” tarafından 20. yüzyılı etkileyen 1000 önemli insandan biri olarak değerlendirilen filozof Osho (2015) hayatın bir anlam yaratma fırsatı olduğu görüşündedir. Ona göre anlam keşfedilmemeli, yaratılmalıdır. Bu anlam yaratılacak bir şiir, söylenecek bir şarkı, edilecek bir dansdır. Anlam bir dansdır, müziktir. Onu ancak yaratarak bulabiliriz. Bu yaratım bir şuur çıktısıdır. İnsan eğitimi ancak bu mutlak şuur ortaya çıkarmak için olmalıdır.

Alvin Toffler “Geleceğin cahili, okuyamayan kişi olmayacaktır. Nasıl öğreneceğini bilmeyen kişi olacaktır” der. Eğitim anlayışı insan beynini bir bilgi deposu olarak değil, bir potansiyel yaratım merkezi olarak görme algısına yükselmelidir. Bilgi bu yaratımda yalnızca bir araçtır. İşte bu bilinç düzeyi Topçular (2014)’ün de belirttiği gibi insanda öğrenme ihtiyacını doğurur. Öyleyse sorunsalımız bilgiyi öğrenmek değil, nasıl öğreneceğimizi öğrenmektir (Metcalf ve Shimamura, 1994).

Öğrenmeyi öğrenmek üst düzey bir zihin becerisidir. Zekâdan farklı olarak, öğretilbilir ve öğrenilebilir bir yapıdır (Küçük-Özcan, 2000). Günümüzde öğrenmeyi öğrenmek boyutunda bilinçli farkındalık (mindfulness) kavramı tartışılmaktadır. Weinstein, Brown ve Ryan (2009) bilinçli farkındalığın, bir kişilik özelliği olduğunu ancak eğitim ile geliştirilebileceğini söyler. Bu eğitimin kişinin şimdiki anda olan biteni yargısızca gözlemleyerek farkındalıklı bir şuur düzeyine erişmesine olanak sağladığı

görüşü vardır (Kabat-Zinn, 2000; Brown ve Ryan, 2003; Siegel 2010). Bilinçli farkındalık kavramının önemli teoremcisi (Kabat ve Zinn, 2000), bu yaklaşımı insan zihnini, duyularını ve dikkatini belli bir kavrama eşiğinde yönlendirmesini amaçlayan bir idrak düzeyi olarak açıklar. Bu idrak kişinin o anda, dış ve iç uyarıcıları, yargısızca algılayarak izlediği bir zihinsel süreçtir. Bu bakış açısına göre, bilinçli farkındalık içinde bir hedef, bir yöntem ve bir sonucu barındıran, holistik bir kavramdır. Langer bilinçli farkındalık ile ilgili eğitim araştırmalarına dayanarak öğrencinin kendi içinde ve dış dünyada sürmekte olan değişimlerin farkına varmadığında her günü bir öncekinin kopyası gibi algıladığını belirtir. Böylesi bir eğitim ortamında öğrenciler sınıflarda kaygısız hissediler, umursamazlık gösterirler, öğrenme ihtiyaçları ve ilgileri yok olur (Brown ve Ryan, 2003). Aynı zamanda bir psikoterapi yöntemi olarak bu gibi sorunsallara çözüm sunan bilinçli farkındalık eğitimi öğrencilerin stres, agresyon, dikkat dağınıklığı, anksiyete, kendini yetersiz bulma, özgüven eksikliği gibi olumsuz durumlarda başa çıkma becerisini geliştirmede etkin olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Bilinçli bir farkındalık, öznenin kendisini sezişi ya da kendisinin farkına varışı olarak tanımlandığına göre (Özyeşil, 2011), öğrenme etkinliğinde bireyin öğrenmeyi hangi tercihler çerçevesinde gerçekleştirdiğini anlaması da bu farkına varışın eğitime dair bir boyutu olarak sorgulanabilir. 1900’lu yılların ikinci yarısından sonra bireylerin kavramları nasıl öğrendiği ve nasıl problem çözdüğü; bilgileri nasıl örgütlediği ya da öğrendiklerine nasıl anlam yüklediğini anlamak araştırmaların temel konusu haline gelir (Wolfolk, 1993). Bu araştırmalar yenilenen dünyanın eğitim ihtiyaçlarını karşılamak adına insanı bireysel özelliklerini ayımsayarak sübtıl boyutlarda incelemeye alır. Her bireyin kendisine özgü ve kendi ile ilgili ipucu veren gözlenebilir ve ayırt edilebilir öğrenme davranışlarına sahip olduğunun anlaşılması ile “öğrenme stili” kavramı doğar. Bu kavram kuramlaştırılır; bir yaklaşım haline gelir. Bir tür bireyi tanıma tekniği olan öğrenme stili yaklaşımı farklı kuramlarda farklı düşüncelerle ifade edilse de genel olarak, “kişilerin bilgi edinme, kullanma ve işleme sürecindeki karakteristik güçlölük ve tercihler”(Felder ve Silverman, 1988; akt. Erden ve Altun 2006) olarak tanımlanır. Bu yaklaşım öğrenmenin bireysel bir etkinlik olduğunu kabul eder; öğretim süreçlerini bu kabul ışığında yeniler, geliştirir.

Eğitimde stil kavramının doğuşu beraberinde başka bir sorunsalı getirir; nasıl çalışılacağına öğrenilmesi. Öğrenciyi merkeze koyan tasarımlar öğrenen tarafından kullanılan işlemleri, adımları ve planları tanımlamaya çabalar. Bilginin kazanılmasını, saklanmasını, geriye getirilmesini ve kullanılmasını kolaylaştırmak için kullanılan yöntem arayışları eğitimde “öğrenme stratejileri” kavramını doğurur. (Weinstern ve Mayer, 1986) öğrencinin öğrenme faaliyeti sırasında sergilediği ve onun zihinsel şifreleme sürecini etkilediği varsayılan davranışlar ya da zihinsel etkinliklerin bütününe öğrenme stratejileri tanımını yapmaktadır. Şubaşı (2000), birey tarafından bilinçli şekilde seçilen bu yöntemlerin bireylerin kendileri için yeni sayılabilecek durumları ve düşünceleri anlamaya çalışırken birbirinden farklı yollar çizmesiyle şekillendiğini belirtir. (Nisbet ve Shucksmith, 1986) öğrenme stratejilerini, öğrenme faaliyetinde edimin yöntemsel olarak kurgulanmış süreçleri olarak açıklar Birçok kavramsal sınıflaya sahip bu kavram eğitimde sıklıkla öğrenme biçimleri ile birlikte irdelenmektedir. Modern eğitimin temel amaçlarından birinin, öğrencilere kendi kendilerine öğrenmeleri yolunda rehberlik etmek olduğu düşünülürse öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle ilgili bu iki kavramı bağdaştırmak zor olmaz. Strateji araştırmaları, toplumsal çevre içinde öğrenilerek durumlara ve görevlere göre farklılaşabilen öğrenme stratejileri hakkında öğrenenlerin bilgilendirilmesinin, öğrenenlerin öğrenme stratejileri hakkındaki farkındalıklarının arttırılmasının yararlı sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Hallam (2001) öğrencinin kendi öğrenmesi üzerine düşünmesi gereğini herhangi bir etkinliğin herhangi bir basamağına uygulanabilir bir çıkarım olarak nitelerken başarıyı doğrudan etkileme şansına sahip olduğunu belirtir. Thinking Skills: Research and Practice kitabında Presseisen eğitmenleri eğitimin düşünmeyi ve öğrenmeyi öğretmek olduğunu açıklarken ve eğitimin en önemli hedefinin bu çeşit bir öğrenme olduğuna odaklanır.

Eğitim dünyasında yaşanan bu değişimler müzik eğitimi araştırmacılarını da öğrenmeyi öğrenme yaklaşımlarına yöneltmiştir. İlk olarak 1985’te düzenlenen “Music Educators National Conference” (Ulusal Müzik Eğitimcileri Konferansı) kapsamında “Düşünmeyi Öğretme İlkeleri” kurgulanarak müzik eğitiminde öncü adımlar atılır. Bu konferansta Boardman tarafından yayınlanan “*Müzikal Düşünmenin Boyutları*” çalışmasının ilkeleri

masaya yatırılır. Müzik eğitimcilerinin yalnız müzik yetisi kazandıran bir sınıf ortamından müzikal düşünmeye ve öğrenmeye yönelen bir eğitim ortamına doğru ilerleme çabaları bu yıllarda meşrulaşır (Boardman, 1989).

Müzikal öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusunda tüm bireyleri kapsayacak bir tanımlama yapılmasının zorluklarına değinen Taetle ve Cutietta (2002) bireysel farklılıkların ve müziğin söz ile ifade edilemeyen doğasının müzikal öğrenmenin nasıl gerçekleştiği sorusunu yanıtsız bıraktığı görüşündedir. Bu gibi düşüncelerden hareketle müzik eğitimcileri ve müzik psikologları müzikal öğrenmenin ne olduğu sorusundan daha çok “en iyi müzikal öğrenmenin” nasıl gerçekleşeceği üzerinde durmuşlardır. Müzikal öğrenmenin teorileştirme uğraşlarının büyük çoğunluğu müzik dışı disiplinlerin öğrenmeye ilişkin teori ve model kurguları ile oldukça etkileşimlidir.

Örneğin bilişsel yaklaşımda müzikal öğrenmeyi açıklama çabaları yaygın bir biçimde Gestalt psikolojisi çerçevesinde ele alınır. Burada müzikal algı gelişimi ve müziksel biliş, benzerlik, yakınlık ve kapalılık ilkeleri kapsamında tanımlanır. Öte yandan akustik girdinin müziksel zihin işlevlerini tetiklediğini ortaya koyan Leherdahl ve Jackendoff (1983)’un, Chomsky’nin Linguistik teorileri üzerine müzikal dilbilgisi tabanlı bir yaklaşım geliştirmeleri müziğin diğer disiplinlerle nasıl açıklandığına dair belirgin bir örnektir.

Bu eğitim gelişmelerini ele alan Hewitt (2000) müzikal düşünme etkinliği gerçekleşen bir öğrenme ortamında performans başarısı hedefleri belirleme ve bunlara uygun etkinlikler düzenleme olanaklarının belirgin bir şekilde arttığını belirtir. Müzik eğitiminin birincil çıktısının bir performans sergilemek olduğu göz önünde bulundurulursa bireysel öğrenme stillerine ve buradan kaynağını alan stratejilerin uygulandığı eğitim etkinliğinin müzik derslerindeki etken rolünü anlamak mümkündür. Tüm bu üst düzey bilişsel bilgi ise bir öğrencinin zihnini etkin bir bilinçle ve anlamlı bir farkındalıkla yönetmesi ile geliştirilebilir boyutlara ulaşması anlamlı gözükmektedir.

Buradan hareketle, araştırmanın problem cümlesini **“Lisans düzeyinde profesyonel müzik eğitimi alan öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyi, bireysel öğrenme stili ve geliştirdiği öğrenme stratejisi arasında müzik eğitimi açısından nasıl bir ilişki vardır?”** sorusu oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırma iki temel aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada Kardash ve Amlund (1991) tarafından geliştirilen Öğrenme Stratejileri Ölçeği' nin (Learning Strategies Survey- LSS) Türkçe'ye çevrilerek Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır. Bu çalışma çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Testin orijinal formu ve Türkçe çevirisi arasında yapısal, kavramsal ve dilsel eşdeğerlik bulunmakta mıdır?
2. Testin geçerlik ve ölçüm güvenirliği öğrencilerin öğrenme stratejilerini belirlemede yeterli midir?

Araştırmanın diğer amacı ise lisans düzeyi profesyonel müzik eğitiminde öğrencinin bilinçli farkındalık düzeyi, bireysel öğrenme stili ve geliştirdiği öğrenme stratejisini betimleyerek bu özellikler ile aldığı müzik eğitimi arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Profesyonel müzik eğitimi alan lisans öğrencilerinin, bilinçli farkındalık düzeyleri nedir, hangi öğrenme stillerini tercih etmektedirler, hangi öğrenme stratejileri ile öğrenmektedirler?
2. Profesyonel müzik eğitimi alan lisans öğrencilerinin, bilinçli farkındalık ve öğrenme stratejileri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Profesyonel müzik eğitimi alan lisans öğrencilerinin, bilinçli farkındalık düzeyleri ile öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Profesyonel müzik eğitimi alan lisans öğrencilerinin, öğrenme stratejileri düzeyleri ile öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Profesyonel müzik eğitimi alan lisans öğrencilerinin, bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri düzeyleri ve öğrenme stilleri ile bazı demografik, kültürel ve kişisel özelliklerinin karşılaştırılmasına yönelik amaçlar:

- 5.1. Profesyonel müzik eēitimi alan lisans ērencilerinin, bilinēli farkındalık, ērenme stratejileri düzeyleri ve ērenme stilleri “cinsiyet”e göre farklılık göstermekte midir?
- 5.2. Profesyonel müzik eēitimi alan lisans ērencilerinin, bilinēli farkındalık, ērenme stratejileri düzeyleri ve ērenme stilleri “yaē”a göre farklılık göstermekte midir?
- 5.3. Profesyonel müzik eēitimi alan lisans ērencilerinin, bilinēli farkındalık, ērenme stratejileri düzeyleri ve ērenme stilleri “okul türü”ne göre farklılık göstermekte midir?
- 5.4. Profesyonel müzik eēitimi alan lisans ērencilerinin, bilinēli farkındalık, ērenme stratejileri düzeyleri ve ērenme stilleri “sınıf”a göre farklılık göstermekte midir?
- 5.5. Profesyonel müzik eēitimi alan lisans ērencilerinin, bilinēli farkındalık, ērenme stratejileri düzeyleri ve ērenme stilleri ērencinin “aile ekonomi durumu”na göre farklılık göstermekte midir?
- 5.6. Profesyonel müzik eēitimi alan lisans ērencilerinin, bilinēli farkındalık, ērenme stratejileri düzeyleri ve ērenme stilleri ērencinin “haftada ortalama alıēma süresi”ne göre farklılık göstermekte midir?
- 5.7. Profesyonel müzik eēitimi alan lisans ērencilerinin, bilinēli farkındalık, ērenme stratejileri düzeyleri ve ērenme stilleri ērencinin “günde ortalama alıēma süresi”ne göre farklılık göstermekte midir?
- 5.8. Profesyonel müzik eēitimi alan lisans ērencilerinin, bilinēli farkındalık, ērenme stratejileri düzeyleri ve ērenme stilleri ērencinin “müzikle ilgili yayın takip etme alışkanlığı”na göre farklılık göstermekte midir?
- 5.9. Profesyonel müzik eēitimi alan lisans ērencilerinin, bilinēli farkındalık, ērenme stratejileri düzeyleri ve ērenme stilleri ērencinin “konsere gitme alışkanlığı”na göre farklılık göstermekte midir?
- 5.10. Profesyonel müzik eēitimi alan lisans ērencilerinin, bilinēli farkındalık, ērenme stratejileri düzeyleri ve ērenme stilleri ērencinin “müzik dinleme alışkanlığı”na göre farklılık göstermekte midir?

5.11. Profesyonel müzik eğitimi alan lisans ğrencilerinin, bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri düzeyleri ve öğrenme stilleri öğrencinin “bulunduğu ortamın kendisini çalışmaya teşvik etme durumu”na göre farklılık göstermekte midir?

5.12. Profesyonel müzik eğitimi alan lisans ğrencilerinin, bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri düzeyleri ve öğrenme stilleri öğrencinin “akademik başarısının daha yüksek olduğu temel müzik alanı”na göre farklılık göstermekte midir?

5.13. Profesyonel müzik eğitimi alan lisans ğrencilerinin, bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri düzeyleri ve öğrenme stilleri öğrencinin tercih ettiği “ğrenme ortamı”na göre farklılık göstermekte midir?

5.14. Profesyonel müzik eğitimi alan lisans ğrencilerinin, bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri düzeyleri ve öğrenme stilleri öğrencinin tercih ettiği “konser verme ortamı”na göre farklılık göstermekte midir?

5.15. Profesyonel müzik eğitimi alan lisans ğrencilerinin, bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri düzeyleri ve öğrenme stilleri öğrencinin tercih ettiği “alışma saatleri”ne göre farklılık göstermekte midir?

5.16. Profesyonel müzik eğitimi alan lisans ğrencilerinin, bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri düzeyleri ve öğrenme stilleri öğrencinin “alışma süresini planlaması”na göre farklılık göstermekte midir?

5.17. Profesyonel müzik eğitimi alan lisans ğrencilerinin, bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri düzeyleri ve öğrenme stilleri öğrencinin “müzik çalışmaya yönelik hedef”ine göre farklılık göstermekte midir?

5.18. Profesyonel müzik eğitimi alan lisans ğrencilerinin, bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri düzeyleri ve öğrenme stilleri öğrencinin “müzik çalışmaya odaklanması”na göre farklılık göstermekte midir?

5.19. Profesyonel müzik eğitimi alan lisans ğrencilerinin, bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri düzeyleri ve öğrenme stilleri öğrencinin kullandığı “müziksel dikkati odaklama yöntemleri”ne göre farklılık göstermekte midir?

5.20. Profesyonel müzik eēitimi alan lisans ērencilerinin, bilinēli farkındalık, ērenme stratejileri düzeyleri ve ērenme stilleri ērencinin kullandığı “müziksel çalışma stratejileri”ne göre farklılık göstermekte midir?

1.3. nem

aēımızda eēitim ērenene odaklanan ve kazanım inşa etmeye yönelik alternatif bir yapıya yönelmektedir. Her şeyi bilen insandan çok, bilmeyi, ērenmeyi, düşünmeyi bilen insan profili ne çıkmaktadır. Diēer eēitim alanlarında düşünme ve ērenme etkinliklerinin stratejik olarak ele alındığı araştırmalar görmekteyiz. Müzik eēitiminde de başarının artması ve başarı-motivasyon döngüsünün saēlanabilmesi için etkin ērenme-ēretme stratejilerine ihtiyaç vardır. Bu baēlamda bireyin kendi ērenmesini tanıması, ērenme yöntemi hakkında fikir edinmesi ve ērenme stratejisini tanımlayabilmesi bireyin müzik eēitimi sürecine farkındalık kazandıracaktır. Eēitmen ile birebir etkileşimli bir enstrüman dersinin söz konusu olduēu müzik eēitimi bireysel farklılara göre şekillenmelidir. Stil, strateji ve farkındalık ölçümleri ise bu bireylerin ērenme yapıları hakkında fikir veren önemli faktörlerdendir. Bu araştırma ülkemizde müzik eēitimi alanında henüz genel bir bilimsel fikre sahip olunmayan bu etkenlere nc bir ışık tutması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca bu araştırma dünya eēitim literatüründe son yıllarda incelenmeye alınan “bilinēli farkındalık” temasının ülkemiz müzik eēitimi kapsamında incelendiēi ilk araştırmadır.

Ülkemizde müzik eēitimi araştırmalarında kullanılan strateji ölçeklerinden metinsel anlamlandırmayı saptamayı amaçlayan bir ölçüm aracına rastlanmamıştır. Bu araştırma müzik ērencilerinin metinsel anlama ve çalışma stratejileri hakkında fikir veren ilk çalışmadır. Diēer yandan etkili bir ölçüm aracı olan ērenme Stratejileri leēi’ (Learning Styles Survey, Kardash ve Amlund, 1991) nin Türkiye standartlarına uyarlanarak ülkemize kazandırılması araştırmanın bir diēer önemini ortaya koymaktadır. Araştırmadan elde edilen bulguların;

- Konservatuarlar, Güzel Sanatlar Fakülteleri, Sanat ve Tasarım Fakülteleri ve Eğitim Fakülteleri Müzik Bölümlerinin öğrenci profillerini karşılaştırmalı olarak betimleyebilmeleri açısından yarar sağlayacağı,
- Üniversitelerin lisans düzeyi müzik eğitimi program geliştirme çalışmalarında - özellikle müziksel öğrenme psikolojisi alanında- yeni bilgiler sunabileceği umulmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmadan elde edilen bulgular;

- Örneklem olarak Türkiye’de her bir türden üçer fakülte örnek alınmak üzere seçilen konservatuarlar, eğitim fakülteleri, güzel sanatlar fakülteleri ile sanat ve tasarım fakültelerinde müzik eğitimi almakta olan birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- Konu açısından lisans düzeyi müzik eğitiminde stil, strateji ve farkındalık incelemeleri ile sınırlıdır.
- Zaman açısından 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmada temel sayıtlar şunlardır;

- Araştırmada seçilen örnekleminin genel evreni temsil etme gücüne sahip olduğu,
- Öğrencilerin uygulamalara samimi ve dikkatli dönütler verdiği varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Öğrenme Stratejisi: Strateji kavramı, Türkçe 'de izlem sözcüğüyle ifade edilir; belli güçlerin bir arada kullanılması anlamına gelmektedir. Öğrenmenin stratejisi denildiğinde ise, öğrencinin öğrenme faaliyeti sırasında sergilediği ve onun zihinsel şifreleme sürecini etkilediği varsayılan davranışlar ya da zihinsel etkinliklerdir (Weinstern ve Mayer, 1986).

Öğrenme Stili: Stil kavramı, Türkçe' de biçem ya da üslup sözcükleriyle ifade edilir, belirli bir biçimlendirme anlamına gelmektedir. Öğrenme stili ise genel olarak, bir kişinin yeni bir durumu öğrenmek için çevreyle nasıl bir etkileşimde bulunduğu ve uyarıcılara nasıl ve hangi tepki gösterdiği olarak tanımlanabilmektedir (Loo, 2002).

Bilinçli Farkındalık: Bilinç kavramı, en genel anlamıyla bireyin kendisini ve çevresini anlamasını sağlayan anlık süreçler bütünüdür. Psikolojide bilinç, öznenin kendisini sezişi ya da kendisinin farkına varışı olarak tanımlanır. Algılama ile süzülen bilginin anda izlenmesi sürecidir (Hançerlioğlu, 1976, s.172). Farkındalık kavramı ise genel olarak dikkatin bulunan anda gerçekleşen olaylara ve deneyimlere odaklanması olarak açıklanmaktadır. Bilinçli farkındalık kavramı ise, Bilinçli farkındalık (mindfulness ya da mindfull awareness), insan zihnini, duyularını ve dikkatini belli bir kavrama düzeyinde yönlendirmesini amaçlayan bir idrak yaklaşımıdır. Bireyin istemli olarak andaki deneyimlerini ayımsamaya yönelik yargısız gözlemi olarak tanımlanabilmektedir (Kabat- Zinn, 2000).

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Bilinçli Farkındalık (Mindful Awareness)

İnsanın bir varlık olarak kendini anlamaya yönelik modern keşif yolculuğunda “mindfulness/mindful awareness” bir kavram olarak karşımıza çıkmaya başlamıştır. Özellikle A.B.D. kökenli eğitim programları ve akademiler çeşitli iş ve eğitim kurumları bazında çalışmalar yürütmektedir. İş yaşamında yönetim farkındalığı, iş süreci farkındalığı gibi konular ön plana çıkarken eğitim alanında öğrencilerin kendi zihnini algılaması ve tanınması, öğrenme süreçlerini anlamlandırabilmesi, dikkatini öğrenme etkinliğine odaklayabilmesiyle ilgili teknikler ve sistemler üzerine çalışılmaktadır.

Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz (2011), Mindfulness/ Mindful awareness kavramını Türkçeye bilinçli farkındalık olarak çevirirken, Şahin ve Yeniçeri (2015) bu kavramı bilgece farkındalık olarak kullanmışlardır. Bu araştırmada Özyeşil ve diğerleri tarafından Türk kültürüne uyarlanan Bilinçli Farkındalık ölçeği kullanıldığı için bilinçli farkındalık terimi tercih edilecektir.

2.1.1. Bilinçli Farkındalık Tanımı, Kapsamı ve Bileşenleri

Bilinçli farkındalık (mindfulness ya da mindfull awareness) kavramının önemli teoremcilerinden (Kabat ve Zinn, 2000), bu yaklaşımı doğu meditasyon kültüründen esaslanarak insan zihnini, duyularını ve dikkatini belli bir kavrama eşliğinde yönlendirmesini amaçlayan bir idrak düzeyi olarak açıklar. Bu idrak kişinin o anda, dış ve iç uyarıcıları, yargısızca kabul vererek, anlayışla ve şefkatle izlediği bir zihinsel süreçtir. Bu bakış açısına göre, bilinçli farkındalık içinde bir hedef, bir yöntem ve bir sonucu barındıran, bir şemsiye kavramdır.

Bilinçli farkındalık kavramının genel tanımlarına bakıldığında bu etkinliğin “kişinin şimdiki zamanda olup bitenleri, yargısızca nötr olarak gözlemlemesi ve bu süreçte hem kendini hem de çevresini bir şuurla algılaması” olduğunu söylemek mümkündür (Brown ve Ryan, 2003; Kabat-Zinn, 2000; Siegel, 2010). Benzer bir düşünce yapısı ile *Gurdieff ve Ouspensky Öğretisi Üzerine Psikolojik Yorumlar* kitanında Nicoll (2012) insanı kendi duyguları, düşünceleri dahil tüm çevresinden bütünüyle bağımsız saf bir öz olarak tanımlamakta, bu öze yargısız ve tepkisiz gözlem ile ulaşılabileceğini açıklamaktadır.

Brown ve Ryan (2003) bilinçli farkındalığın en önemli özelliğini anda gerçekleşen olayların ve deneyimlerin olağandan daha fazla bilincinde olarak yansıtılabilen açık veya kabul edici farkındalık ve dikkatlilik olarak nitelerken, en yaygın tanımın “dikkatlilik ve bulunulan anda gerçekleşen olayların farkında olma hali” olduğunu aktarmıştır.

Budizmin geleneksel zihin yaklaşımı pek çok bilişsel davranışçı terapiye esin kaynağı olmuştur. Bu yaklaşımlar düşüncenin nasıl ortaya çıktığını, belli türdeki bazı düşünce ve hislerin sonuçlarını anlamalarında yardımcı olurlar. Diğer yandan bireylerin zihinlerini nasıl olumlu ve yapıcı eğitecekleri konusunda rehberlik ederler. Farkındalık Zen Budizminde “Vipassana” adı verilen iç gözle bakış ve sezisel idrak meditasyon alıştırmasıdır. Meditasyon alıştırmalarına dayalı ve bu teknikle gelişimi sağlayan farkındalık, bahsedilen pratik uygulamalar neticesinde açığa çıkan zihinsel ve algısal durum anlamına da gelmektedir. Doğu kültüründe oldukça köklü bir geçmişe uzanan ruhsal terapi yaklaşımları, batının farkındalığı esas terapileriyle benzerlik gösterir (Ishiyama, 1983). Son 30 yılda farkındalık boyutu batının psikoterapik yaklaşımlarına konu edinilmiştir.

Kabat-Zinn (2009), bireydeki bilinçli farkındalığa dair tutumları yargısızlık, sabır güven, acemi zihni, kabul, olurlu bırakma ve hırslanmama özellikleri olarak belirtir. Bu ilkeler varolanın olduğu gibi nötr olarak kabullenilmesi için gerekli yaklaşımlardır. Bu deneyimlere ulaşmak için içsel zihin ve beden pratikleri yönergeleri vermektedir. Kişinin bilinçli bir farkındalığa sahip olması, iyioluş ve huzur haline bir araçtır. İnsani

olgunlaşma nihai hedeftedir. (Gilbert, 2005'ten aktaran Özyeşil, 2011) bilinçli farkındalığın, düşünce ve duyguları yargılamadan ve tepki göstermeden zihinde belirmesine verilen onayın ve sonrasında bu düşünceleri yavaşça merkezden uzaklaştırmanın, duygusal güçlüğü aşarak zihin berraklığı sağladığı düşünülmektedir.

Germer, Siegel ve Fulton (2005) bilinçli farkındalığı insan hayatında canlı ve uyanık olmak için bir fırsat olarak görmektedir. Bilinçli farkındalık tüm deneyimlerimize bir uyanıştır. Bu dikkatimizi ve farkındalığımızı koşulsuzca ve kabullenici bir şekilde şu andaki deneyimlerimize yönlendirme işi ancak bir niyet ile gerçekleşir. Çok sayıda felsefi, ruhsal ve psikolojik yaklaşım iyoluşun sağlanması ve arttırılması için böyle bir bilinçliliğin gereğinden bahsetmektedir (Akt; Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz, 2011).

Siegel (2010) bilinçli farkındalığın niteliklerini şöyle açıklar:

- Bilinçli farkındalık kavramsal değildir, doğrudan yaşam yoluyla öğrenilir.
- Her zaman şimdiki andadır; şimdi odaklıdır. Yaşadıklarımız hakkındaki düşünce oluşumu sonraki adımdır.
- Yargılayıcı değildir. Nötr olmayı gerektirir.
- Maksatlardır; dikkat her zaman niyetli olarak belli bir yere yönlendirilir.
- Katılımcı gözlemine gerektirir olayların dışında bir gözlemcilikten farklı olarak zihni ve bedeni daha yakından hissetmeyi gerektirir
- Bilinçli farkındalık deneyimi sözel değildir; kelimeler zihinde belirmeden önce tezahür eder.
- Bilinçli farkındalık keşfe dayalıdır, her zaman algının daha ince düzeylerini araştırır.
- Bilinçli farkındalık zihni ve ruhu özgürleştiricidir.

(Baer, Smith, Hopkins, Krietmeyer ve Toney, 2006) bilinçli farkındalığı ölçen araçların, tepkisizlik, yargısızlık, gözlemcilik, farkındalık, sözel olarak tanımlama gibi beş farklı alt boyutu olduğunu aktarmıştır. Bilinçli bir farkındalığa sahip insanların gözlemci, yargılamaz ve tepki vermez nitelikte olduğu belirtilir. Bu durum kendi içine odaklanma sürecinin, yansız, esnek ve tepkisiz bir yapıya dönüşmesiyle açıklanır. (Tatlıhoğlu ve Deniz, 2011) bu süreçte kişinin “olumsuz duygular yüzeye çıktığında onları

değiştirmekten ve baskılamaktan kaçınarak bu olumsuz duygulara ilişkin açık düşünmeyi tercih ettiğini belirtmektedir. Baysal ve Demirbaş'ın araştırma sonuçlarına göre (2012) bilinçli farkındalık çalışmaları yaratıcılık, dikkat, öğrenme, zihin sağlığı yaşam kalitesi sağlamaktadır. Diğer yandan stres, kaygı ve depresyonu azaltırken; duygusal farkındalığı, duygusal zekayı ve öz anlayışı desteklemektedir.

Konuya ilişkin alan çalışmaları bilinçli bir farkındalığa sahip olan kişilerin uyumlu başa çıkma stratejileri yürüttüğünü ve zorluklarla başa çıkma becerilerinin daha yüksek olduğu (Weinstein, Brown ve Ryan, 2009) ve bilinçli farkındalığın özdüzenlemeyle etkileşimde olduğu, iyilik hali ve olumlu duygusal durumları tetiklediği yönünde bilgiler sunmaktadır (Brown ve Ryan, 2003).

Özerkan (2012) “Bedenin Efendisi Zihin” isimli kitabında bilinci, bilinçaltını, bilinçdışını ve öz-bilinci farkındalığın ve kişinin kendini bilgece farkındalığının ana elementleri olarak inceler. Bu çalışmada da bilinçli farkındalık kavramı da bilinç ve farkındalık unsurlarına ayrılmış, konuya ilişkin başlıklarla detaylandırılarak ele alınmıştır.

2.1.2. Bilinç Kavramı

Bilinç sözcüğü Türkçe sözlükte (a) Duyumsama, anlamsama, düşünme veya benzer bir ruh-zihin-us etkinliğiyle belirlenen durum (b) Öz'ün kendi içinde var olan hareketleri ve duyumsamaları idrak edebilmesi. (c) Bütüncül anlamıla zihin, us. (d) Topluluğa ait zihinsel hareketlerin ya da durumların tamamı tanımlamalarıyla açıklanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2014). Latince kökeninde “conscientia” con-scio birlikte bilmek sözcüklerinden oluşan bu kelime haberdar olma, bilgili olma, bilgiyi bilme ve anlama anlamlarını taşır. Bazı durumlarda ise şuur veya anlak sözcükleriyle ifade edilir. Çeşitli bilim dalları bu oldukça soyut kavramı pek çok farklı bakış açılarıyla tanımlayabilmektedir. Bu kavramının tanımlaması doğrudan değil dolaylı olarak yapılır. Burada sebebin bu kavramın tamamıyla kişisel deneyimlere dayalı ve sübtıl boyutlarla anlatılabilir oluşudur.

Felsefe terimleri sözlüğünde bilinç kavramı ‘insanın kendisine ve yaşantısına dair varoluşsal bilgisi ve kendini tanıma yeteneği, olarak tanımlanır. İnsanla ilgili tüm yaşantıların birleşimi olarak bilince “ortak bilinç”, her türlü iç yaşantıyı kapsayan bilince “kendi üzerinde bilinç”, bir şey üzerindeki bilince “nesnel bilinç” denmektedir. Ayrıca felsefi kaynaklarda, düşünme, algılama, duyma, isteme, bekleme gibi bir ereği olan, bir şeye yönelen, niyete yönelik edimleri olanaklı kılan bütün olarak da betimlenmektedir. Ruhbilim terimleri sözlüğünde, ‘algı ve bilgilerin anlıkta duru ve aydınlık olarak izlenme süreci’ şeklinde anlatılırken toplumbilim terimleri sözlüğünde, ‘kişinin yaşamsal süreci içinde, (bir diğer söylemle toplumla ilişki sürecinde) nesne çevresini ve insani varoluşunu kavramasını sağlayan fikri süreçler bütünü’ olarak açıklanmaktadır. Yöntembilim terimleri sözlüğünde, ‘algıları ansal düzeyde bilgiye dönüştüren süreç’. Biyoloji terimleri sözlüğünde, ‘bir insanın herhangi bir anda bütün ruhsal ve vücut çalışmalarından, davranışlarından haberli olması’ şeklinde açıklanmaktadır. Psikolojide insanda bir salt bilinç, bilinçaltı ve bilinçdışı olduğu kabul edilir ve konu bu başlıklarla içiçe analiz edilerek incelenir. Genel anlamıyla bu kavram bir farkındalık durumuna işaret eder. Bu farkındalık bir kişinin duyumlarının, algılarının, duygularının, tepkilerinin ve bütüncül zihin yapısını etkileyen faktörlerin idrakine varma yaşantısının bütünüdür. Bilinci anlık ve anlık olmayan süreçler şeklinde düşünebiliriz. Anlık süreçler çevredeki o anda gerçekleşen uyarıların fark edilmesidir. Anlık olmayan süreçler ise içsel benliğin zihinsel etkinliklerinden kaynaklanan şuur, algı, anlayış ve kavrayışların gözlemlenebilir bilgi halidir (Woodworth ve Marquis, 1965).

Perfect ve Schwartz (2002) tarafından yapılan bir diğer tanımlaya göre bireyin kendisinin ve içinde varolduğu farkında olmasına ve zihinselliğinin geçmiş duyumlarını, bilgilerini ve biliş sürecini bellekte tutma yetkinliğine bilinç denmektedir. Bu tanıma göre bireyin iç yaşantısını sorgulayarak neyin farkında olup neyin olmadığını idrakine varması bilincin nihai amacı ve en üst düzeydir.

Rees ve Koch (2002)’ a göre bilinç; insan zihninde şekillenen algı ve bilgilerin harekete rehberlik etme yetkisi olarak algılanmalıdır. Hem zihinsel hem toplumsal bir kavramdır, dil ve düşünce ile ilişkilendirilmiştir. Kişinin, varoluşsal enerjisiyle ve

çevresiyle arasındaki ilişkiyi idrak ve fark ederek anlamlandırması olarak zihinsel, dilsel, toplumsal olduğu kadar bireysel planda ruhsal bir süreci de dile getirir. Bu pencereden bakıldığında bilinç, belirli bir toplumun baskın değer yargılarına göre şekillenebilmektedir. Yani özetle ‘ben’in iç yaşantısının, özünde biçimli ve tutarlı ama aynı zamanda içinde yaşadığı topluluğun egemen değer anlayışlarıyla örtüştürülerek dışavurumudur.

Modern insan bilinci sorunsalının Rene Descartes ve John Locke’a dayandığı görüşü yaygındır. Locke tarafından 1690 yılında yazılan ‘insan idrakı üzerine denemeler’ eserinin özellikle 18. yy felsefe yaşantısına öncülük ettiği bilinmektedir. Konuya ilişkin ilk alan yaklaşımları incelendiğinde 20. yüzyılın başlarında kuantum felsefesinden ve fizik-bilimcilerinden oldukça etkilenen Gestalt psikologlarının kuramlarına ve öncü görüşlerine rastlanmaktadır. Bu psikologlar beyinde algılanan nesnelerin izomorfoloji alanları olduğunu öne sürmüşlerdir. Fakat O’Regan (2001), tarafından da belirtildiği gibi beyindeki sinir hücrelerince bu tür gestalt alanlarının oluşturulamayacağı ise bugün bilinmektedir. Diğer yandan günümüz psikoloji metinleri araştırıldığında bilinç kavramını derinlemesine irdeleyen bilim adamlarının Sigmund Freud ve Carl Jung olduğunu söylemek mümkündür.

Kapkın ve Kapkın (2002)’ın belirttiği gibi, Freud’un metapsikalanitik ekolü temellendirdiği ‘On Metapsychology The Theory of Psychoanalysis’ eserlerinde bilinç ve bilinçdışı olanı incelerken bilinç kavramını “bilinçlenmiş olmak” kökeninden ele almıştır. Yani ona göre bu kavram edilgen bir sıfat-fiille ifade edilmektedir. Ona göre bilinçli olmak algısalığa dayalı tanımlayıcı bir terimdir. Bilinçlenmiş olmak kalıcı bir durumu ifade ederken, bilinç kavramı tam tersine geçici ve değişken bir durumu ifade etmektedir (Özgün eser 1900 tarihlidir).

Jung bilinç ve bilinçaltının işlevlerini irdelediği eserinde yine bilincin tam ve sürekli olmakatan ziyade bu kavramın ‘kesikli ve kopuk kopuk’ olduğu görüşünü savunmaktadır. Bir insan yaşamının büyük çoğunluğunun bilinçaltı ve bilincimiz dışında geçtiğini anlatırken, salt bilincin belli bir yoğunluğa ve şuur seviyesine ulaşarak

tezahür ettiği çok kısıtlı zaman dilimlerinin olduğunu vurgular (Jung, 1999, çev. Büyükinal).

2.1.2.1. Bilincin İşlevi

Çevredeki bir uyarıyı algılayarak onun zihinde anlaşılmasını anlamlandırılmasını sağlama işi *tanımsal ve bağlam-ortam işlevi* olarak belirtilir. Bu işlev bir uyarının var olup olmadığını, ne olduğunu, kişisel anlamda ne değer taşıyabileceğini belirlemede ortaya çıkar. Diğer yandan kişinin oluşan yeni durumlara uyum sağlaması ve nesneleri kendi nesnelliğinde algılama çabası '*uyum ve öğrenme işlevi*' dir. Bir diğer işlevse hedefe yönlenildiğinde amaca yönelik bilgilerin derlenmesi, süreçlerin planlanarak kararsızlık durumlarının giderilmesi '*karar verme ve yürütücü görev*' dir. İnsan bilinci çevresindeki bir durumu veya nesneyi algıladığında, bu durumun şu ya da bu durum olduğunu niteleyebildiğinde bunları bir erişim ve önemiyet sırasına dizmektedir. Bu aynı zamanda geçmişini imgeleme geleceği de tahayyül etme becerisidir. Bu işlev ise '*erişim ve kontrol*' işlevidir. Son olarak bilinç algılayıp düzene koyduğu bu süreçlerin kontrolünü de üstlenmektedir. Bunların sistematik olarak yürütülmesi görevi '*zihinsel ve fiziksel etkinliklerin yönetimi*' ilkesi ve işlevidir (Hökelekli, 2013).

Jung' a göre bilinç algıladığı dışsal çevrede ve uzamda bazı yönelimler oluşturmak için işlevlere başvurmaktadır. Beynimiz nesneler dünyasını anlayarak oraya yönelmek için duyumsal izlenimler kullanır. Bunların bütünü de 'duyum' olarak adlandırmıştır. Jung duyumu hakikatte usdışı olarak tanımlar. Sebebinin ise duyumun hiçbir algıyla, yargıyla etkileşmemiş olması gerektiğiyle açıklamaktadır. Duyum öncelikle nesnelerin varlığını tespit eder, sonra bu nesnenin ne olduğunu anlamlandırır. Sonrasında o anda elde edilen verinin geçmişini ve geleceğinin sınırlarını çizmeye çalışır. Bunlar varsayımlar ve net olmayan izlenimler bütünüdür. Birey bu izlenimlere hazırlıklı ya da hazırlıksız olabilir. Bu durum bilincin kendiliğinden işlerlik kazanması halidir (Jung, 1999).

İnsan bilincinin bilinçli zihin ve bilinçdışı zihin olarak iki farklı fonksiyonu vardır. Psikoanalitik yaklaşım bilinç kavramını 'bilinç, bilinçaltı ve bilinç dışı' alanlarına

ayırır. Bilinçaltı kendine ait ve ona bağı bir enerji alanı olan ve bu enerjiyi yönetebilen yapı iken bilinç fazla enerjinin yöneltildiği alandır. Bilinç-dışı ise karşıt enerji boşalımı nedeniyle fazla enerji aktarılamayan ruhsal durumlar ve deneyimlerdir. Bu açıklamaya göre bilinç yerini yeni bilinçlenme edimlerine bırakabilen kısıtlı bir süreç, bilinçaltı ise bir işlem deposu, bilinç dışı ise Freud'un id olarak tanımladığı ve temelde hem bilinç hem de bilinçaltından bağımsız kontrolsüz alandır (Cansever, 1981).

Jung'a göre, bilinçdışı kavrayamadığımız bir nitelik taşımakta; ancak bilinç aracılığıyla ve bilinç koşullarında açığa çıkmakta ve bundan daha ilerisine gidilememektedir.

Jung, Freud'un bilince bilinçdışının kökeni olarak baktığını söyler; kendisi ise bu düşüncenin aksini savunur. Ona göre, bilinçten önce bilinçdışı vardır ve bilinç bilinçsiz durumdan gelişip ortaya çıkar. Çocukluğun ilk yıllarındaki yaşantılar ile uykuda geçen süre bilinçsizdir. En önemli içgüdüsel fonksiyonlar bilinçsiz davranır; çünkü bilincin öncelikle bilinçdışı tarafından oluşturulması zorunludur. Bilinç, ruhsal süreçlerin "ben"le ilişkisi olarak tanımlanır. Ben ise, varlığın özellikle genel algılamalardan, belleğin içeriklerinden oluşan bir yapı kompleksidir. Geçmişte yaşananlara ilişkin düşünceler ile bellekte bulunan anılar "ben" in temel unsurlarıdır. Dolayısıyla "ben" ruhsal süreçlerin oluşturduğu karmaşık bir yapıdır ve sürekli dikkat ve isteklerin ortasında yer alarak bilincin merkezini oluşturur; fakat bilincin sadece küçük bir bölümünü kapsar. Psikoza hastalarda ben parçalandığı için ruhsal içeriklerin bir kısmı "ben" in bir parçasına, bir kısmı da diğer parçasına bağlanır.

Jung psikanalitik kuramı, psikanaliz kuramın temelleri üzerine kurmuştur. Dolayısıyla bilinçdışının varlığını kabul etmiş fakat psikanalizin temel unsurlarından olan id, ego ve süperegö mekanizmaları yerine bilinç, kişisel bilinçdışı ve kolektif bilinçdışı olmak üzere üç boyutlu bir yapı kabul etmiştir. Kişisel bilinçdışı, bireyin kendine ait oluşturduğu bilinçdışıdır, kolektif bilinçdışı ise, geçmişten gelen yani atalardan genler yoluyla devralınan ortak bilinçdışıdır. Analitik psikolojiye göre bilincin birçok işlevi vardır. Bunlar bilincin ruhiçi ve ruhdışı alanlardaki yönelimini sağlar. Bilincin ruh dışı (ektopsişik) işlevleri duyular, düşünceler, duygular ve sezgilerdir. Duyular dışarıdan alınan malumatın varlığını, düşünceler bunun ne olduğunu açıklar, duygular ise birey için ifade ettiği değeri belirler. İnsan çaresiz kaldığında ve başvuracağı somut bir dayanak olmadığında sezgilerine sığınır. Sezgiler aynı zamanda içeriğinde zaman

faktörünü de bulundurur. Bilincin ruh içi (endopsişik) işlevlerinden ilki bellektir. Bellek, bilinçten kaybolmuş, bilinç eşiğinin altına kaymış malumatla bağlantıyı sağlar. Bilincin ruh içi işlevlerinden ikincisi, öznel tepkiler diye adlandırılan düşüncelerdir. Üçüncü işlev, emosyon ve heyecanlardır, dördüncü işlev ise, sızmadır.

2.1.2.2. Bilinç Düzeyleri ve Durumları

Hawkins (2000), bilinç düzeylerini konu alan araştırmalarından derlediği “Bilincin Anatomisi” (Anatomy of Consciousness) çalışmasında ünlü Hawkins tablosunu ortaya koyar. Ünlü bilimadamı bu tabloda bilinci 17 düzeye ayırır. En alt düzeylerde düşük frekanslı duygu ve düşüncelerin yer aldığını belirtirken en üst katmanlarda en yüksek frekansların titreştiğini açıklar. En düşük düzey utanç duygusu iken en üst katmanlarda sevgi, huzur, aydınlanma ve irfan yer almaktadır. En yüksek bilinç düzeylerinin alt tabakaları etkileyerek dengelediğini öne süren Hawkins’ın tablosu şöyledir:

İlahi	Dünyevi	Seviye		Ölçüm Sonucu	Duygu	Süreç
Kendi	Var olmak	Aydınlanma	↑	700- 1000	Tarifsiz	Saf bilinç
Bütün	Mükemmel	Huzur	↑	600	Mutluluk	Aydınlanma
Bir	Tam	Neşe	↑	540	Sükûnet	Değişim
Seven	İyi	Sevgi	↑	500	Saygı	Esinlenme
Bilge	Anlamlı	Mantık	↑	400	Anlayış	Soyutluk
Merhametli	Uyumlu	Kabul	↑	350	Affetme	Aşma
İlham verici	Umutlu	İstekli	↑	310	Optimist	Niyet
İmkan veren	Doyurucu	Nötr	↑	250	Güven	Bırakma
İzin veren	Yapılabilir	Cesaret	↑	200	Olumlama	Güç kazanma
Kayıtsız	Talepkar	Gurur	↓	175	Küçümseme	Şişinme
İntikamcı	Düşmanca	Öfke	↓	150	Nefret	Saldırganlık
Reddetme	Hayal kırıklığı	İhtiras	↓	125	Muhtaç	Kölelik

Cezalandırıcı	Korkunç	Korku	↓	100	Anksiyete	Vazgeçme
Kibirli	Trajik	Keder	↓	75	Pişmanlık	Umutsuzluk
Kınayan	Umutsuz	Hissiz	↓	50	Çaresiz	Hareketsiz
Kindar	Şeytani	Suçluluk	↓	30	Suçlama	Yıkım
Horgören	Zavallı	Utanç	↓	20	Aşağılanma	Yok oluş

Şekil 2. Hawkins Bilinç Haritası

Utanç düzeyinde birey kendisine yönelik bir nefret duygusu içindedir. Suçluluk düzeyinde birey günahkar veya affedilemez olduğu inancındadır. Hatalarına ve geçmişine karşı acımasızdır. Tepkisizlik ve duygusuzluk aşamasında kurban rolü devrede ve ümitsizlik hâkimdir. Kişi öğrenilmiş çaresizlik döngüsündedir. Üzüntü ve keder aşamasında mutsuzluk, keder ve kaybetme hissi kişiyi yönetir. Depresyon bu düzeyde bir bilinçtir. Daha sonrasında korku vardır. Kişi içinde bulunduğu ortamın tehlikeli olduğunu düşünür, güven duygusunun eksikliğini çeker. Bu düzeyin yukarısına çıkabilmiş insan bu defa da arzu ve ego ile karşılaşır. Şiddetli arzu, hırs ve şehvet bağımlılıklar ve tüketici bilinci yansıtır. Bir sonraki aşama öfkedir. Kişiyi hayal kırıklığı ve hüsrân yönetir. Özellikle de daha alt düzeydeki arzuların tatmin edilmemiş olmasından kaynaklanır. Diğer bir aşama ise gurur. Bu bilinç düzeyi kişileri milliyetçilik, ırkçılık gibi ayrımcılıklarla zorlar, yıpratır ve toplumları din savaşlarına sürükler. Bu düzeyde kişi esnek olamaz, inancına yönelik bir tehdidi kendi varlığına yönlendirir ve nihayetinde savaşır. Bir sonraki bilinç gerçek gücün hissedilmeye başladığı cesarettir. Kişi yaşamını bir gelişim süreci olarak görmeye başlar. Yaşama dair hisleri heyecanlıdır. Daha sonra tarafsızlık gelir. Kişi bu düzeyde kendini güvende hisseder, çevresiyle başarılı ilişkiler yürütür. Daha esnek, rahat ve bağımsızdır. İstek düzeyinde ise kişi tam olarak güvende ve rahattır. Enerjisini etkin bir biçimde kullanmayı, yeteneklerini ortaya çıkarmayı ister. Bilincin daha organize ve disiplin altına alınmış halidir. Öz-disiplin bu evrede gelişir. Kabullenme evresinde kişi dünyadaki rolünün getirdiği sorumlulukları algılar. Bu düzeyde kişi hedeflerine ulaşmayı bilir, yeteneklerini keşfedip kullanmaya başlar. Kendi hayatından kendini sorumlu tutma bilincine sahiptir. Sonrasında gelen muhakeme düzeyinde kişi üst düzey akıl yürütme becerileri geliştirir. Varoluşsal yeteneklerini hayata geçirmek için yeterli disipline, içgörüye ve öngörüye vakıftır. Dünyanın sorunları için çözümler düşünür. Tıp

ve bilim bu bilincin ürünleridir. Bu düzeyi takiben varolan her şeyle birlik içinde olduğunu anlama ve mutlak bir sevgi duyma başlar. Bu koşulsuz sevgi aşamasıdır. Kişi zihnine yönelir. Kişinin doğruyu ve yanlışlı belirlemeye yönelik vicdanı yüksek düzeydedir. Bu bilinçte hayatını insanlığa hizmet etmek vardır. Bir sonraki düzey ise neşedir. Çevreye mutluluk ve umut yayan kişiler bu düzeydedir. Ruhsal liderlerin düzeyidir. Bu kişiler hedefler koyup ve planlar yapmaya gereksinim duymaz. Bilincin genişliği ve açıklığı görmeye ve yaşamaya imkan verir. Huzur ise maddesel alemin geride kaldığı transandantal bir düzeydir. En son düzeyde ise aydınlanma ve irfan yer alır. Burada insan bilinci kutsaldır (Hawkins, 2000).

Psikoanalizin atası Freud bilincin durumlarını buz dağı analogisi ile açıklamıştır. Buz dağının küçük bir kısmı denizin üstünde görülmektedir. Çok büyük kısmı ise suyun altındadır. Freud duyum, algı, dürtü ve güdüler, arzu ve dilekler, duygular, düşünceler, bellekteki bilgiler vb gibi bilinç durumlarının çok büyük bölümünün bilinçaltında gerçekleştiğini savunmaktadır. Yani bilinç durumlarını kökeni aynı bir buzdağı gibi derinlerde bilinçaltındadır (Karakaş, 2012)

Hökelekli (2013), Psikolojiye Giriş kitabında bilinç durumlarını 4 başlıkta incelemiştir. Bunlar hayal kurma, uyku ve rüya görme, hipnoz ve madde kullanımına bağlı bilinç durumlarıdır.

Hayal Kurma: Bu eylem dikkatte bir hareketlenme olması ile girilen normal bir bilinç halidir. Bu bilinç durumu zihnin daha önceden kaydettiği olayları yeniden yaşaması veya yeni bazı yaşantı tasarımları kurgulamasıdır. Yazar araştırmaların hayal kurma gücü kuvvetli kişilerin daha yaratıcı olduklarını belirtmektedir.

Uyku ve Rüya Görme: Uyku ve rüya hali insan iradesi dışında gelişen bir bilinç durumudur. Rüyalar geçmiş yaşantıların tamamlanması ve gelecek yaşantıların tasarlanması için bilincin değişimidir.

Hipnoz: Bilinçte yaratılan kısmi uyku durumudur. Kişinin çevresel uyaranlardan yalnızca hipnozcu ile etkileşimde kalması sağlanır. Genel olarak derin bir gevşeme ile bir konu hedefine odaklanır. Terapi amaçlıdır.

Madde Kullanımı: Bazı kimyasal maddeler duygu ve algı durumunu etkileyerek bilinç durumunu değiştirmektedir.

2.1.3. Farkındalık (Mindfulness Kavramı)

Psikolojide birçok farklı alanlarda farklı ifadelerle tanımlanan farkındalık kavramı özellikle 1980’li yıllarda kişinin tam ve bütün gelişimi için spiritüel elementlerinin de bütüne katılması inancıyla yola çıkarak gelişen bir inceleme konusudur. Araştırmacıların ve kuramcılarının tanımlama çeşitliliği, farkındalığın çok bileşenli bir yapıda olduğunu göstermektedir. Farkındalığın farklı tanımlan başlıca bileşenleri, ana odaklanma, kabullenme, yargısızlık ve gözlemlemedir.

Çatak ve Ögel (2010) farkındalığın batının psikoterapik anlayışında bir metot olarak, ilk kez John Kabat-Zinn tarafından ortaya atılmış olduğunu bildirmektedir. Belirtildiğine göre bu yöntemde farkındalık, kronik ağırlı hastalarda hastalıktan doğan yoğun stresin azaltılması amacıyla hastaların konuya ilişkin ruhsal eğitimlerini kapsamaktadır. Buradan hareketle farkındalığın psikoterapi çerçevesinde öğretilebilecek ruhsal bir alıştırmaya olarak geliştirilebilirliği açığa çıkmıştır. Farkındalık temelli terapi yöntemlerinin doğuşu bu şekilde gerçekleşmiştir.

Kabat-Zinn (2000)’ in tanımında farkındalık, “andaki dikkat odağının niyetli olarak salt bilinçle o anda gerçekleşen şeylerin akışına yönlendirilmesi” şeklinde açıklanır. Diğer bir tanımlamayla farkındalık, anda gerçekleşen deneyimlerin yargısızca ayrışmasıdır

Baer (2003)’e göre farkındalık, dikkatin anlık yaşantıda odaklanmasıyla hem içsel hem çevresel uyaranların kendi akışını olduğu haliyle gözlemlenmesidir (Akt; Acar, 2012).

Özerkan (2012), farkındalığı içgörünün yardımıyla ulaşılan bir “derin gözlem” olarak yorumlar. Bu açıklamada farkındalığın amacı kişinin derin benliğinin yaşadıklarını anlamlandırmasıdır. Kişi bir rüzgara kapılıp gitmekle bilinçli seçimler yapmak arasında ölçeklendirilen bir farkındalık düzeyindedir.

Benzer bir açıklama ile Brown ve Ryan (2003) bu kavramı, şimdiki anda tezahür etmekte olan deneyimlere odaklanmış saf alıcı dikkat olarak tanımlamaktadır. Dikkatin bilinçli bir şekilde zapt edilmesi ile farkındalığı ilişkilendiren başka görüşler de bulunmaktadır.

İnsani gizil kuvvetlerin insan yaşamına katılması fikrini içeren farkındalık çalışmalarından biri de Gestalt terapidir. Clarkson (1991), Gestalt terapinin doğuşunda özellikle Zen- Budizm ve spiritüelizm etkilerinin yoğunluğundan bahsetmektedir. Sezgiye dayalı algılama ile içgörü kazanma sanatının ilk aşaması farkındalıktır. Ancak bu zihinsel kurgunun yani mantığın tamamıyla dışarıda bırakıldığı anlamını taşımaz (Akt; Acar, 2012)

Manaf (2014), “Farkındalık Nedir ve Nasıl Farkında Olunur?” isimli kitabında farkındalığın yaşama ve yaşananlara tarafsızca tanıklık etme ve diğer yandan bilinçli olarak hayata dahil olma işi olduğunu söylemektedir. Sıradan farkındalığın bilinçsizce ortaya çıktığını ve nesnel dünyayı algıladığını ancak etki-tepki mekanizmasının üstünde farkında olduğunun farkına varan bireyin üst düzey bir farkındalık yaşadığını belirtmektedir. Ona göre metafizik olguları anlamak analitik fikir yürütme ile değil de farkındalığın gelişimiyle sağlanabilmektedir.

2.2.3.1. Farkındalığın Kavramsal Modelleri

Literatürde farkındalığı farklı unsurlara ayırarak inceleyen çeşitli modellemelere rastlanmaktadır. Biliş, duyuşa, algıya ve becerilere yönelik birçok farkındalık boyutu araştırmalara konu olmaktadır. Duygusal farkındalık, metabilişsel farkındalık, algısal farkındalık, fonolojik farkındalık gibi kavramlar bunlara örnektir.

Sills, Finch ve Lapworth (1998), farkındalığı iç, orta ve dış kuşak olmak üzere üçe ayırmaktadır. Bu modelde iç kuşak bedensel ve duygusal algının bilincinde olmayı temsil eder. Kişi hangi duygunun bedeninde hangi etkiyi sağladığının farkındadır. Orta kuşak, düşüncelerin, hayallerin ve gelecek tasarımlarının bilincini temsil eder. Özellikle alışkanlık haline gelmiş bazı hayallerin farkındalığı burada incelenir. Dış kuşakta ise duyu organlarıyla ve hareket kanalıyla algılama vardır. Yani dış dünyayla temasın farkındalığıdır. Kişinin kokladığı, dokunduğu nesneleri farkedip algılaması bu kuşakta incelenir.

Saphiro ve arkadaşları (2006) farkındalığı tutum, niyet ve dikkat boyutlarından oluşan 3 parçalı bir modelde tanımlamaktadır. Bu tanımda tutum boyutu andaki yaşanan durumlardaki kabul, tarafsızlık ve gözlem özelliklerini içerirken, niyet şimdiye odaklanma kararını, dikkat ise zihnin yalnızca anda olan biteni anlama çabasının bilinçli olarak yönlendirilmesi olarak ele alınmaktadır. Bu kavramsal modelde bir yeniden algılama ile bilişsel değişimlere dikkat çekilmektedir (Akt, Çatak ve Ögel).

Acar (2012) “Gestalt Terapi” isimli kitabında Polster ve Polster’in 1973 yılı tarihli modeline yer vermiştir. Bu modele göre farkındalık kavramsal olarak 4 alt boyutta incelenmektedir. Bu modelde farkındalık bireyin o andaki sınırlılıklarıyla şekillenir. Yani bireyin kendi sınırlarıyla ilişkide olması onları tanıması demektir. Modelin bileşenleri ise şunlardır:

- a) Fiziksel algılar duyumsamalar ve duyguların farkındalığı
- b) Eylem ve duyumların farkındalığı (dokunma, görme vb)
- c) İstemlerin farkındalığı
- d) Değerler bütünü farkındalığı

2.1.3.2.Farkındalığın Boyutları ve Türleri

Farkındalık insan yaşantısına dair pek çok alanda araştırmalara konu olan bir kavramdır. Araştırmanın bu başlığında sosyoloji, psikoloji ve eğitim araştırmalarında konu edinilen belli başlı farkındalık türlerine ve farkındalığın incelenmiş olan bileşenlerine yer verilmiştir. Bunlar duyu, algı, biliş, üşbiliş gibi psikolojik kavramların farkındalığı

olabileceği gibi, toplumsal farkındalık, çevre farkındalığı, fonolojik farkındalık gibi genel kavramlara ilişkin farkındalığın incelendiği araştırmalara da rastlanmaktadır.

Şahin ve Yeniçeri 2015 yılında bilgece farkındalık, bütünleyici kendilik farkındalığı ve psikolojik farkındalık konularını ölçek adaptasyonları ile ülkemiz literatürüne kazandırdığı araştırmada farkındalığın bu boyutlarıyla ilgili aşağıdaki tanımlara yer vermektedir:

Kendilik farkındalığı (self awareness) literatürde benlik farkındalığı olarak da karşımıza çıkmaktadır. (Ghorbani, Watson ve Hargisten aktaran Şahin ve Yeniçeri, 2015) bu kavramı kişinin iç gözlem yoluyla dikkatini kendi üzerinde odaklayarak, çevreden diğer insanlardan ve başka şeylerden ayrı bir varlık olduğunun bilincine erişmesi olarak açıklamaktadır. Buna göre birey kendisini anlama, değerlendirme halindedir, sonuç olarak da kendini ölçebilmektedir

Bilgece farkındalık (mindfulness/mindfull awareness), Dimidjan ve Linehan (2003)'ün tanımıyla şimdiki zamanda oluşan gerçeğin, niyete dayalı olarak ve etkili bir şekilde gözlenme, tanımlanma ve yaşanma süreci”dir (Akt; Şahin ve Yeniçeri, 2015).

Psikolojik farkındalık veya psikolojik bilinç (psychological mindedness) iç görü, içebakış ve benlik farkındalığı kavramlarıyla içiçe bir tanıma sahiptir. Hall (1992) bu kavramı psikolojik süreçler, ilişkiler ve anlamlar üzerinde düşünme isteği ve bu işlemi gerçekleştirebilme yeteneği olarak betimler. Farber (1985) ise psikolojik bilinci kendindeki duyguların, düşüncelerin ve davranışlarının anlamı ve sebepleri üzerinde fikir yürütebilme eğilimi ve yeteneği olarak tanımlar (Akt; Şahin ve Yeniçeri, 2015).

Bir diğer inceleme alanı olan bilişsel farkındalık (cognitive awareness), kişinin kendi öğrenme süreçlerini analiz ederek kendine yarayan yargılara varması, plan kurması ve çeşitli taktikler geliştirmesidir. Bellek, dikkat, odaklanma becerileri gibi bilgiyi işleme süreçlerini ve düşüncüyü organize etme, onu yönetme ve düzenleme gibi düşünsel süreçleri kapsar (Metcalf ve Shimamura,1994).

Üstbilişsel farkındalık (metacognitive awareness) kişinin öğrenme ve düşünme süreçlerinin ayırdına varma, kendi kendini algılayabilme ve kontrol edebilme becerisidir. Bu beceri kişinin öğrenme etkinliğine ilişkin zayıf ve kuvvetli yanlarını algılamasını sağlar. Öğrenme stratejileri bu farkındalık ile seçilir ve yürütülür (Hartman, 1998).

Duygusal farkındalık (emotional awareness), duyguların net bir bilinçle anlaşılmasıdır. Duygu durumunun anlaşılması, duyguların birbirinden ayırt edilmesi, fark edilen duygunun yargısızca gözlenmesi, hangi duygunun hangi durumlarda ortaya çıktığının ayırmsanması gibi alt boyutlarda incelenir (Brown ve Ryan, 2003).

2.1.3.3. Farkındalık Eğitimi ve Terapileri

Farkındalık (Mindfulness) eğitimi, bireyin psikolojik sağlığını geliştirmek amacıyla ortaya çıkmış kanıta dayalı bir psikoterapi yöntemidir. Yıkıcı bilişsel, duygusal ve davranışsal kalıpları dönüştürme amacı taşır. Literatürde Kabullenme ve Gerçekleştirme Terapisi (Acceptance Commitment Therapy), Diyalektik Davranış Terapileri (Dialectical Behavioral Therapies) ve Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi (Mindfulness Based Cognitive Therapy), Farkındalık Temelli Stres Azaltımı (Mindful Based Stres Reduction) gibi yöntemlere rastlanmaktadır. Farkındalığı temel alan terapi teknikleri danışanların farkındalık düzeylerini arttırmayı amaç edinir. Kaygı bozukluğu, stres, kronik ağrı, psikoz ve depresyon gibi problemler düzenli meditasyon ve zihinsel alıştırma yoluyla ile sağaltılır.

Farkındalık Temelli Terapiler, bilişsel-davranışçı terapilerin bir devamı olarak nitelendirilmektedir. Bu değerlendirilmede üstbiliş, duygu düzenleme ya da dikkat düzenleme eğitimlerinde yer alan ortak mekanizmalar esas alınmaktadır (Sills ve diğerleri, 1998).

Bilişsel terapilerden daha farklı olarak hümanist ve meditasyona dayalı terapiler bulunmaktadır. Kabat-Zinn, "Bilinçli yaşama sanatı-The art of conscious living" adıyla bilinen farkındalık eğitiminde stres azaltmakta kullanmaya yönelik meditatif grup

terapiyi yöntemleri kullanmaktadır. Yaşamsal tatmini artırma amacıyla psikolojik esneklik üzerinde çalışılır (Kabat- Zinn, 2000).

Farkındalık temelli terapinin ülkemiz psikoterapi alanında henüz çok genç bir yöntem olduğunu belirten Çatak ve Ögel (2010), farkındalık eğitimindeki ana bileşenleri aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

Dikkatin yoğunlaşması, dikkatin hangi biçimde ve hangi yolla çalıştığının farkında olmak, dikkatin odağını kontrol etmektir. Bu kontrol, dikkati etkin olarak şekillendirmeye izin verir. Gelip geçen zihinsel aktiviteler olan düşüncelerin dikkat merceğine alınması önemlidir.

Dikkati amaçlı olarak şimdiki ana odaklamak, geçmiş ya da gelecekle ilgili düşüncelere takılmaksızın yaşanan şimdiki keşfetme idrakıdır. Şu ana dikkatini verme alıştırmaları, kişinin şu anla ilgili farkındalığının artmasını sağlayabilir. Böylece kişi dikkat süreçlerini arzuladığı etkinliğe yönlendirebilir. Kişi hedef odaklı olur ve gereksiz detaylı zihin kalabalığının önüne geçer.

Yargılamadan dikkatin yönlendirilmesi farkındalıkta etkin bir diğer bileşendir. Kişinin kendi deneyimleri hakkındaki yargılayıcı tutumunun deneyimin etkilerini arttırdığı söylenmektedir. Kişi kimi deneyimlerini beğenmez ve onlar hakkında belli kalıplara ulaşır. Yani yaşadığı belli, zorlukları daha zorlaştırır. Yaşadıklarımızın salt deneyim olarak algılanması ve yaşananlarla özdeşleşmeme için önemli bir mekanizmadır (Çatak ve Ögel, 2010).

2.1.4. Bilinçli Farkındalık Modelleri

Şahin ve Yeniçeri (2015) bilinçli farkındalık kavramı araştırmalarının, iki ekolü temel aldığı belirtmektedir. İki ekolün geçmişi de 1970’li yıllara ve psikoterapi araştırmalarına dayanmaktadır. Bir ekol Langer tarafından, diğeri ise Kabat-Zinn tarafından kurulmuştur. Bu ekoller kimi yerde ortak kimi yerde ayrışan bir yapı göstermektedir. Ayrıca bu ekollerden türeyen çeşitli araştırmalara göre bilinçli farkındalık değişik boyutlar gösteren ve farklı bileşenlerden oluşan bir kavram olarak

karşımıza çıkmaktadır. Aşağıda bazı yapılara ve uygulamaya ilişkin boyutlara yer verilmiştir.

Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer ve Toney (2006), bilinçli farkındalığı 5 faktörlü bir yapı olarak ele almaktadır. Bu yapılar şöyle maddelenmiştir:

1. İçsel hislere karşı tepkisizlik ilkesi: Birey duygularının farkındadır ve hemen tepki vermez.
2. Gözlem: Birey hissinin, algısının, düşünce ve duygusunun, alıp verdiği nefesin, duruşunun, bedenindeki değişimlerin farkındadır.
3. Farkındalıkla davranmak/otomatik davranmamak: Şimdiki zamanda tezahür edenlerin idrakında olmak, geçmişe, geleceğe, duygulara ve düşüncelere kapılmamak.
4. Tanımlamak: Hisleri doğru anlatabilecek bir konuşma dili ile, beklentileri ve düşünceleri rahatça aktarabilmek.
5. Yaşananı yargılamamak: Bazı algıların veya fikirlerin doğru ya da yanlış olduğuna kanaat getirmekten uzak durmak.

Germer'e (2009) ise bilinçli-farkındalık kavramının üç temel bileşeni olduğunu belirtmektedir (Akt; Özyeşil, 2011):

Durmak: Yavaşlamak çevremizi fark etmemizi sağlar. Şimdiki anı durdurabildiğimizde kontrolü tamamıyla elimize alırız. Bu bilinçte bir farkındalığa neden olur.

Gözlemlemek: Gözlem yapmak çevreden kopuk olmak ya da yalnızca objektif olmak anlamına gelmez, bunun yerine yaşananlarla derin bir iletişim sağlayan “katılımcı gözlemci” rolü vardır. Kişi şu anı izleyerek vücudunuzu gözlemler, kızgınlık, korku, öfke gibi durumları kontrol edebilir.

Geri dönmek: Düşünceler geçmişe veya geleceğe yönlendiği zaman kişi bir çoban gibi nazikçe düşüncelerini toplarlar. Zihin kontrolsüzce programlandığı şekilde çalışırken bilinçli moda geri dönülür.

Siegel (2010) bilinçli farkındalık uygulamalarını 3 boyutta incelemektedir.

Biçimsel meditasyon: Bu meditasyon düzenli periyotlarda hergün, sessizce oturarak yapılır. Kişi dikkatini bir nesneye odaklar. Bu dikkat nesnesi; kaşıntı, acı gibi fiziksel duyular veya bir ses ya da üzüntü sonucu boğazımızın düğümlenmesi gibi fiziksel durumlara neden olan duygusal yaşantılar olabilir. Biçimsel meditasyon ayakta, oturarak, uzanırken veya yürürken dört durumda yapılabilmektedir.

Belli bir biçime bağlı olmayan bilinçli farkındalık uygulamaları: Kişinin gündelik yaşantıda anda olan şeylere dikkat etmeyi kendi kendine istemesi ve hatırlamasıdır. Kişi dağınık halde bulunan düşüncelerini daha önceden belirlediği bir dikkat noktasına çeker.

İnziva: Bu tür bir uygulama çok sakin bir ortam ve oldukça sınırlı bir etkileşim gerektirir. Gündelik işler bilinçli-farkındalık uygulamaları için birer fırsat olarak değerlendirilir.

Stahl ve Goldstein (2010) bilinçli-farkındalığı bir yaşam şekline dönüştüren uygulamalar aktarmışlardır. Bu uygulamalar biçimsel ve biçimsel olmayan uygulamalar olarak iki boyutta incelenir. Buna göre biçimsel uygulama, nefesimize, vücudumuzdaki duyulara, seslere ve diğer duyulara, düşünce ve duygulara oturarak, ayakta veya uzanarak odaklanma ile gerçekleşir. Biçimsel olmayan uygulama ise bilinçli farkındalığı, herhangi bir yerde ki günlük hayatımızda kullanmayı içerir. Yemek yemek, egzersiz yapmak, evi veya ofisi düzenlemek gibi sıradan işler zihinsel farkındalıkla yapılır (Akt; Karacaoğlu, 2015).

2.1.5. Bilinçli Farkındalık ve Eğitim

Langer bilinçli farkındalık ile ilgili eğitim araştırmalarında eğitimin öğrencinin ilgisini çekebilecek şekilde tasarlandığında öğrencinin bilinç seviyesi arttığını ve öğrenmesinin kolaylaştığını şöyle açıklar:

İnsan kendi içinde ve dış dünyada sürmekte olan değişimlerin farkına varmazsa her gün bir önceki günün aynısı gibi algılayacaktır. Böylesi bir eğitim ortamında öğrenciler

sınıflarda kaygısız hissederler, umursamazlık gösterirler. Ortaya çıkan bu bıkkınlık ve keyifsizlik bilinçsizlik (mindlessness) olarak adlandırılır (Brown ve Ryan, 2003).

Weinstein, Brown ve Ryan (2009) bilinçli farkındalığın, bir kişilik özelliği olduğunu ancak eğitim ile geliştirilebileceğini söylemektedir. Eğitimde kullanılan bilinçli farkındalık egzersizleri, öğrencilerin stresle daha etkili bir şekilde başa çıkmalarını sağlamakta ve kaygı düzeylerini azaltmaktadır. Ayrıca günlük yaşamlarındaki iyi oluş halleri açısından olumlu etki yarattığını belirtir. Buna göre bilinçli bir farkındalığa sahip olan birey, kendi duygu ve düşünce akışını objektif olarak gözlemlediği için bu duygu ve düşüncelere gömülüp kalmaz. Bu bireyin bizzat kendi olumsuz düşüncelerinden etkilenmediğini söylemek mümkündür.

Şahin ve Yeniçeri (2015)'nin bildirdiğine göre, Zeidan, Gordon, Merchant, Goolkasian (2010) üniversite öğrencilerini bilinçli farkındalık temelli stres azaltımı eğitimine tabi tutarak öğrencilerin acıya duyarlılık ve kaygı düzeylerinin olumlu yönde değiştiğini belirtirken, Gold ve arkadaşları (2010), stresle başa çıkmaya yönelik geliştirdikleri bir bilinçli farkındalık programını ilkökul öğretmenleri ile uygulayarak stres ve kaygı düzeylerinde azalma gözlendiğini kaydetmiştir.

Baer ve çalışma arkadaşları (2006), yetişkinler ile 8 haftalık bir sürede uyguladığı stres azaltma eğitiminin sonucunda, katılımcıların duygu ve davranışlarını daha çok fark ederek bu bilgileri günlük yaşantılarında etkili olarak kullanabildiklerini bildirmiştir. Benzer şekilde Weinstein, Brown ve Ryan (2009)'ın üniversite öğrencileriyle bilinçli-farkındalığın stresi azaltma ve duygusal iyioluş üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmanın sonuçları, bilinçli-farkındalık düzeyleri yüksek olan bireylerin günlük yaşantılarını daha az stresli bulduklarını göstermektedir. Ayrıca bu öğrenciler başa çıkma taktiklerini daha etkin olarak kullanabilmekte ve uyum stratejileri geliştirmektedir.

2.2. Öğrenme Stratejileri

2.2.1. Strateji Kavramı

Strateji kavramı, Türkçe 'de izlem sözcüğüyle ifade edilir; belli güçlerin bir arada kullanılması anlamına gelmektedir. Öğrenmenin stratejisi denildiğinde ise, öğrencinin öğrenme faaliyeti sırasında sergilediği ve onun zihinsel şifreleme sürecini etkilediği varsayılan davranışlar ya da zihinsel etkinliklerdir (Weinstern ve Mayer, 1986).

Kardash ve Amlund, (1991), strateji kavramını kişinin belli kazanımlar sağlamak üzere belli kriterlere dayanarak ve kişisel bilinci çerçevesinde belirlediği taktikler olarak tanımlamaktadır. Diğer yandan bu kavram öğrenme ve özellikle okuma başlıkları altında çoğunlukla etkin bir okuyuculuk özelliğine sahip bireylerin karşılaştığı sorunlara çözüm getiren, dizgeli ve planlı faaliyetler bütünü olarak tanımlanmaktadır.

Paris, Wasik ve Turner (1991)' in görüşlerince beceri ve strateji kavramları alanda benzer nitelikleri ifade eder şekilde kullanılmasına rağmen bu iki kavram arasında fark vardır. Yazarlara göre beceriler belli oranda kişinin varoluşundan gelişip direk yolla yaşama entegre olurken stratejiler belirli bir hedefe ulaşmak adına bilinçli bir şekilde tercih edilip yaşama yine farkındalıkla aktarılan kimi taktiklerdir. Duffy ve Roehler (1987:415)'e göre, beceri öğrenmeyi hızlı ve kolay bir etkinlik haline getirmektedir. Ancak strateji öğrenmede dengeli bir başarı sağlayan plandır.

Diğer yandan bu görüşlerin aksine Nisbet ve Shucksmith (1986)'in aktarmasıyla Grabe (2009), özellikle okuduğunu anlama, metin kavrama gibi konularda strateji ve beceri kavramlarını kesin ve kati olarak ayırmaz. Grabe'e göre bir taktik sıralaması ya da beceri listesi yapmak öğrenme işinde temel değildir. Stratejilerin amaçlı ve hedefe yönelik olup, her zaman bilinçli olarak uygulanmadığını savunan Arends (1997), öğrenme stratejilerinin yönetici süreçler olduğu ve bu yüzden gözlemlenemeyeceği, çalışma becerilerinin ise daha görülebilir teknikler olduğunu belirtmektedir.

Genel anlamında strateji kavramını eğitim biliminde incelemek istediğimizde bireylerin kendileri için yeni sayılabilecek durumları ve düşünceleri anlamaya çalışırken birbirinden farklı yollar çizdiğini fark ederiz. Stratejilerin sınıflandırılması ve stratejik

karakteristik özelliklerinde konuya değineceğimiz gibi kimi kişiler öğrenmek adına daha çok altını çizme, not alma, renklendirme gibi somut davranışlarda bulunurken, kimi öğrenen daha ziyade zihinsel tekrar, hayalde tekrar canlandırma ya da seslerle kodlama gibi soyut işlemlerle öğrenebilmektedir.

2.2.2. Öğrenme Stratejisi Tanımı, Kapsamı ve Özellikleri

Öğrenme stratejileri kavramı biliş dayalı öğrenme kuramlarından türeyen, öğrenenin öğrenme işinin sorumluluğunu bireysel olarak alması ve öğrenmeye aktif olarak dahil edilmesi düşüncesini odağına alan çalışmalardır. Öğrenme stratejisi, hafızaya alma, bilgiyi geri çağırma veya bilgiyi kodlama gibi bilişle ilişkin yöntemleri ve bu yöntemleri yürütücü öğrenim süreçlerinin bütünüdür. Kişinin konuya ilişkin davranış ve düşünme stillerini gösteren bu bütünün bireyin öğrenmesini etkilediği bilinmektedir (Arends, 1997).

Yaratıcı öğrenme kuramcısı Kirby, kökeninde askeri bir terim olan “strateji”yi bir işe başlamayı veya daha da genelinde bir hedefe ulaşmayı sağlayan düşünülmüş adımlar olarak tanımlamaktadır. Öğrenme konusunda ise stratejiyi, öğrenme faaliyetinde edimin yöntemsel olarak kurgulanmış süreçleri olarak yordamak mümkündür (Nisbet ve Shucksmith, 1986),

Sönmez (2007) bu kavramı kişilerin yeteneklerini ve kolaylıklarını keşfetmelerine yardımcı olan dolayısıyla da kişilerin içsel ve bireysel öğrenme görevlerini bulmalarına ışık tutan ilke ve yöntemler olarak aktarmıştır. Ayrıca öğrenmeyi tetikleyici olduğunu düşündüğü bu etkinliklerin bellekte kalıcılığı sağladığı konusunda da Senemoğlu (2005) ile aynı fikirdedir. Güven (2004) , iyi bir öğretimin, öğrenmeyi öğretmek olduğunu belirtir. Kişi nasıl anımsayacağını, hangi yollarla düşüneceğini, nasıl motivasyon sağlayacağını ve nasıl yaşam boyu öğreneceğinin bilgisine ulaştırılmalıdır. Öğrenme stratejileri öğrencilerin kendilerini geliştirebilmeleri için kendi öğrenmelerini anlama becerileri kazanmalarının önemine değinir. Okullarda okul öncesi yaşlardan itibaren başlayarak o yaş bilincinin gerektirdiği öğrenme stratejilerinin öğretime yer verilmesinin faydalarını vurgulamaktadır.

Derry ve Murphy ise (1986, akt. Öztürk, 2003) öğrenme stratejilerini öğrenme halindeki bireyin yeni bilgiyi içselleştirmesine yarayan ussal yöntemlerinin bir koleksiyonu olarak yorumlarken, (Weinstern ve Mayer, 1986) bu kavramı öğrenenin bilgiyi işleme tarzını açığa vuran davranışları olarak nitelemektedir.

Gagne ve Driscoll (1988) Öğrenmenin Temelleri adlı çalışmasında öğrenme stratejisi kavramını "bireyin kendi öğrenebilmesi için kendine özgü tasarlayıp yürüttüğü etkinlikler bütünü" olarak açıklar. Yazarlar stratejik öğrenenler, bağımsız öğrenenler ve öz-düzenleyici öğrenenler olmak üzere 3 öğrenen karakteristiğinden bahsetmektedir.

Öğrenme stratejileri eğitim bilimlerinde bilişsel farkındalık, öğretme stratejileri, öğrenme ve öğretme teknikleri, öğrenme stilleri, düşünme stilleri, öz-düzenlemeli öğrenme, eleştirel düşünme, yaratıcı öğrenme ve bilgiyi işleme gibi üstbilişsel (metakognitif) kuramlar ve kavramlarla ilişkilendirilerek incelenmektedir.

2.2.3. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Literatürde öğrenme stratejilerinin öğrenme sürecine sağladığı olumlu etkiye dair oldukça yeterli sayıda araştırma bulunmaktadır. Öğrenme stratejilerinin tanımı ve sınıflandırılması konusunda ise yine bir o kadar çeşitli görüş ve açıklamaya rastlamak mümkündür (Somuncuoğlu, 1998; Güven, 2004). Öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması çeşitli kuramcılar tarafından değişik şekillerde yapılmıştır. Gagne ve Driscoll (1988) öğrenme stratejilerini 5 grupta inceler;

- a) Dikkat taktikleri
- b) kodlama taktikleri
- c) kısa süreli belleği geliştirme taktikleri
- d) geri getirmeyi artırma taktikleri,
- e) izleme- yöneltme taktikleri.

Metcalf ve Shimamura (1994)'nın aktarmasıyla, Mayer öğrenme stratejileri konusunu en geniş kapsamıyla ele alarak 8 gruba ayırmıştır;

- a) temel öğrenmeye ait tekrar taktikleri,
- b) karmaşık öğrenmeye ait tekrarlama taktikleri,
- c) temel öğrenmeye ait anlamlandırma taktikleri,
- d) karmaşık öğrenmeye ait anlamlandırma taktikleri,
- e) temel öğrenmeye ait örgütleme taktikleri,
- f) karmaşık öğrenmeye örgütleme taktikleri,
- g) zihinsel kavrayışı izleme-yürütme taktikleri,
- g) duyuşa ve güdüye ilişkin taktikler.

Subaşı (2000) ise stratejileri yürütücü bilişsel stratejiler ve duyuşsal stratejiler olarak 2 temelde sınıflar. Buna göre; Yürütücü Biliş Stratejileri öğrencilerin bireysel öğrenme süreçleri ile ilgili bilgilerdir. Bunlar izleme, yürütme, düzenleme gibi öz düzenleme sistemleridir Araştırmacı birçok kuramsal fikrin yürütücü bilişin iki temel ögeye sahip olduğu yönünde birleştiğini açıklar. Örneğin; devinimsel eğilimli bir öğrenci kendi öğrenme etkinliğinde hareketli dramının, yeni bilgiyi kavrayışında kendisi için etkin olduğunun farkındadır. Bu yürütücü biliş etkinliğinin ikinci aşaması bilişi gözlemlemedir. Bu izleme, bireyin en uygun yöntemi seçme, kullanma, gözlemleme ve denetleme kabiliyetidir. Duyuşsal Stratejiler ise öğrencinin duyu ve güdü kökenli engellerini ortadan kaldırmak için yürüttüğü faaliyetlerdir. Dikkati odaklama, konsantrasyonu arttırma, edim kaygısının üstesinden gelme, güdülenme ve güdüyü koruma, zamanı etkili olarak kullanma gibi stratejiler duyuşsal alana ait çalışma alanlarıdır.

2.2.4. Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin (ÖSÖ) Alt Boyutlarına İlişkin Stratejiler

Bu araştırmada Türkçeye uyarlanan Öğrenme Stratejileri Ölçeği L(earning Strategies Survey) kişilerin öğrenmede metin okuma alışkanlıklarını sorgulamaktadır. Kişinin okuduğunu anlaması, zihninde bütünleştirmesi, bilgiyi edinmesi ve o edindiği bilgiyi geri çağırmasıyla ilgili hangi davranışları ve zihinsel eylemleri gerçekleştirdiğini ve

abalarının hangi etkinliklerde yoğunlaştığını inceler. Buna göre somut bilişsel süreçler altını çizme not alma gibi fiziksel davranışları sorgularken, soyut bilişsel süreçler zihinde canlandırma, benzetme, karşıtlama gibi zihinsel etkinliklerdir. Buradan hareketle metin okumaları konusuna kısaca değinmekte yarar vardır.

Yapılan araştırmalar metin okumalarını farkındalıklı bir metodoloji çerçevesinde yürüten bireylerin öğrenme stratejilerini etkin kullanarak kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlendiğini ve daha etkin öğrendiğini göstermektedir. Birey stratejik bir okuyucu ise, öğrendiği konu kapsamında nasıl erevesler kullanabileceğini kararlaştırır. Bu kararlarını kullanır, onları düzenler ve denetler. Bu birey öğrenme ortamının gereklerine göre bu stratejileri yeniler, geliştirebilir ve genişletir. Bu  ğrenenler çoğu zaman gerekli yol ve yöntemi kendiliğinden uygulamaktadırlar. Mesela metni anlamak isteyen bir stratejik öğrenici, metni yavaşça ve fikir yürüterek incelercesine okur; bir durumu saptamak isterse bütüncül düşünerek hızla göz gezdirebilir (Eggen ve Kauchak, 1992).

Anlamlandırıcı okuma (comprehensive reading) alanında yapılan araştırmaların sonuçları öğrenme stratejileri açısından belli farkları belirgin olarak sergilemektedir. Bu daha yoğun ve yüksek öğrenme stratejilerine sahip bireylerin okumayı daha derin etkili gerçekleştirdiğini anlamına gelmektedir.

2.2.4.1. Dikkat Stratejileri

Dikkatin edinilen yeni bilgilerin kısa süreli belleğe aktarılmasına yarayan en önemli etken olduğu söylenmektedir. Gagne ve Driscoll (1988), öğrenenin belli dikkat yöntemlerinden birini benimsemesinin kendi kendine öğrenmenin önemli boyutlarından birini olduğunu belirtir.  ğrenme esnasında amacına uygun dikkat taktiklerinden kendine göre en uygununu belirleyerek kullanan kişinin stratejik bir öğrenici olduğunu bildirmektedir.

Öğrenciler dikkatlerini öğrenilen materyale odaklamak için belirgin anahtar kelimelerin ve temel hatırlatıcıların altını çizer. Bu şekilsel davranış, metinde önemli düşüncelerle daha az önemli olanları birbirinden ayırt etmeye yarar. Arends, altını çizme davranışının önemli hatırlatıcı kelimeleri ve temel düşünceleri fiziksel olarak konumlandırmaya yaradığını söyler. Bu sayede  ğrenci hızlıa göz gezdirdiğini metni bütüncül olarak

anımsar ve belleğine kodlayabilir. Ayrıca araştırmacı altı çizilerek yapılan bu ayırt edici taramanın, zihindeki bilgiyle yeni bilginin bütünleşmesinde etkili olduğunu düşünmektedir (Arends, 1997).

Nisbet ve Shucksmith (1986)'nin belirttiğine göre altını çizme etkinliği henüz bu taktikleri etkin kullanma becerisi gelişmemiş olan özellikle altıncı sınıf altı öğrencilerde etkin kullanılamamaktadır. Bunun nedeni bu yaş düzeyinin öncelikli olarak önemli bilgiyi belirlemede belli stratejilere ihtiyaç duymasıdır.

Wittrock ve Lumsdaine (1977) ve Andre (1979)'nin görüşleri ön bilgi sorularının dikkati metne odakladığı yönündedir. Metin başlıkları, alt başlıklar, şekil, tablo ya da resimler gibi ön örgütleyicilerin gözden geçirilmesi dikkatin konuya verilmesinde etkilidir. Okuma işleminden önce başlık ve şemaları hızlıca inceleyen öğrenci zihninde konuya dair bir genel tablo çizebilmektedir (Akt; Somuncuoğlu, 1998).

2.2.4.2. Tekrar (Yineleme) Stratejileri

Burada temel etkinlik zihinsel yinelemedir. Bu yöntemler bir konuyu olduğu gibi bellenererek direkt öğrenmeyi sağlar. Zihinsel irdeleme ve yordamanın gerekli olmadığı temel öğrenmelerde uygundur. Değiştirmeden yazma-anlatma, aynı sözcüklerle yazma, satır altı çizme bu tekrar yöntemlerine örnektir. Bu stratejiler okul öncesi çağlardan itibaren etkin kullanılır, 11-12 yaşlarından itibaren de öğrenciler yineleme stratejilerini kendiliğinden kullanma eğilimi göstermektedirler (Özer 1998).

Öztürk (1995), Flavell ve Wellman (1977)'in görüşlerini şöyle açıklar: Yineleme yöntemleri -bir listeyi veya bir metin yazısını yinelemek veya aynen tekrarlamak gibi- bilginin uzun süreli belleğe işlenmesinde yarar sağlar. Bir çeşit ezberleme yöntemi olan yineleme ve gruplama kısa süreli belleğin süre ve depolama sınırlılığı genişleterek kapasiteyi arttırmaktadır.

Düz yazı türünde metinlerde konuyu sesli olarak okuma, anlatma ve tekrarlama, yazıya aktarma, belirgin cümleleri veya paragrafları alıntılama ve yazının bazı önemli kısımlarını işaretleme ya da satır çizme etkinlikleri öğrenme stratejilerinin tekrar boyutunun somut etkinlikleridir (Kardash ve Amlund, 1991). Bu çalışmada kullanılan

öğrenme stratejileri ölçeğinin açık bilişsel süreçler şeklinde ifade edilen stratejileri bu somut davranışlar olan öğrenme etkinleridir.

2.2.4.3.Örgütlenme stratejileri

Örgütlenme stratejileri materyali anlamaya yarar sağlarken ve öğrenmeyi kolaylaştırır ve öğrenme kalıcılığına yarar sağlar. Bu stratejiler bireyin üst düzey bir düşünme becerisi gerektirmektedir (Özer 1998). Şubaşı (2000), bu stratejilerin önemli düşünceleri bulmak ya da daha geniş bilgiden ana fikre ulaşmak için kullanılan zihinsel süreçler olduğunu belirtmiştir.

Weinstern ve Mayer, (1986), örgütlenme stratejilerini, metni bireysel öğrenme algısına göre yapılandırılarak anlamlandırılma yöntemi olarak açıklamaktadır. Öğrenme materyali öğrenen tarafından hem şekilsel hem de anlam yönünden bireyselleştirilir ve öğrenmeye özerk bir anlam katılır. Notlar alma, anahatları belirleme özet çıkarma, uzamsal temsilciler oluşturma gibi yöntemler örgütlemenin yeniden düzenleme ilkesine örnektir.

Anahatları belirlerken temel başlık ve altbaşlıkların incelenmesi, metnin çizelge resim veya tablolarının gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bu işlem esnasında zihin konuya ilişkin düşüncelerin kendi zihninde uyandırdığı etkileşimler ile öğrenmenin temel tetikleyici unsurunu alır.

Özetleme stratejisi anlamak için okumak, önemli düşünceleri ayırt etmek ve bilgiyi kısa ve net açıklamalarla öğrenme tekniğidir. (Sönmez, 2007), yazılı metinleri öğrenmede özetin etkililiğinden bahseder. Bilgiyi kendi içinde yeniden tasarlayan öğrenci metni daha iyi anlar ve anımsar.

Kavramsal harita oluşturma, yan düşünceleri düzenleme ve her bir konuda belirlenen ana fikirleri ilişkilendirme etkinliğidir. Kavram haritası oluşturken temel düşünce saptanır, yan fikirler sıralanır, temel düşünce haritanın ortasına yerleştirilir. Daha sonra ana fikir etrafındaki ikincil düşünceler, ilişkisel olarak grupta (Arends, 1997).

Şemalaştırma ve tablolaştırma işlemi düşünceler arası ilişkilerin görselleştirimesidir. Bu görsellik zıtlıkları ya da benzerlikleri görmede yarar sağlarken, uzun süreli bellekte depolanabilecek bir model oluşturmayı sağlar (Eggen ve Kauchak, 1992).

Çizelgeleştirme, kısa süreli bellekte fikirler arası ilişkinin anlaşılmasında kullanılır. Yazılı metindeki bilgiler dikey veya yatay olarak matematiksel şekillemeyle sadeleştirilir. (Özer 1998)

Not alma etkinliğinde öğrenci kendi cümleleri ile ana düşünceleri kısaca yazar, önemli gördüğü noktaları özetler. Etkili not almada kısaltmalar yapmak ve grafikler ya da işaretler kullanmak yeni bilgiyi etkili bir biçimde düzenlenmeyi sağlayabilmektedir (Subaşı, 2000).

2.2.5. Müzik Eğitiminde Öğrenme Stratejileri

Hallam (2001), müzik eğitiminde becerilerin ve performans başarısının artırılması için öğrenmeye ilişkin karşılaşılan zorlukları tanımlamayı, onları çözebilecek stratejileri bularak eğitime entegre etmeyi eğitimin önemli parçalarından biri olarak açıklamaktadır.

Thompson (2007) etkili bir müzik eğitiminde öğrencilerin bireysel öğrenme yaklaşımlarını keşfetmesine ve kendi deneyimlerinden çıkarımlar yapmasına fırsat tanınması gerektiğini belirtir. Müzik eğitiminde öğrencilerin bireysel öğrenme özelliklerine göre geliştirilen öğrenme stratejileri öğrenme işini kolaylaştırarak öğrenenin başarılı hissetmesini ve bilgilerini kendi sistemine göre işlemesini sağlamaktadır.

Ertem (2003) lise düzeyi müzik öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma durumunu incelediği araştırmada, bazı öğrencilerin “çalışma, verimli çalışma, verimli sonuç alma ve neticede öğrenme” konularında bazı stratejik sorunlarla karşılaştıklarını bildirmektedir. Öğrencinin nasıl çalışması gerektiğini bilmesi ve kendisi için en uygun çalışma stratejisini belirleyebilmesinin eğitimi etkin kılacağını belirten araştırmacı müzik öğrencilerinin duyuşsal ve örgütsel stratejileri, müzik öğretmenlerinin ise baskın olarak örgütlenme ve anlamlandırma stratejilerini kullandıklarını bildirmiştir.

Hagans (2004) 30 müzisyen ve 109 müzik öğrencisinin öğrenme stillerini ve öğrenme stratejilerini incelediği çalışmasında örgün ve amatör eğitim alan bu öğrenci ve müzisyenlerin öğrenme stratejilerini tanımlamayıp müziği öğrenmenin yaratıcılıkla ilişkisini sorgulamıştır. Araştırma sonuçları bu kavramların müzik eğitiminde önemli belirteçler olduğu yönünde bilgi sunarken eğitimcilere, idarecilere, programcılara ve amatör olarak eğitilmiş müzisyenlere öğrenme stili, öğrenme stratejisi ve yaratıcılık kavramları üzerine açıklayıcı görüşler vermiştir.

Spencer (1999), lisans düzeyi müzik öğrencilerinin motivasyon ve öğrenme stratejilerini incelediği çalışmasında lisans düzeyi müzik öğrencilerinin en genel müzik öğrenme stratejisinin parçayı ayrıntılarına indirgeyerek çalışma hazırlıkları yapmak olduğunu ortaya koymaktadır. Bunu takiben müzik eserini önceden organize etme, zaman planlama etkinliklerini tercih etmektedir. Müzik öğrencilerinin etkili öğrenme için kullandığı baskın öğrenme stratejilerinin eleştirel düşünme becerileri, üstbilişsel öz-düzenleme stratejileri ve yardımlaşma stratejileri olduğunu aktarmıştır.

Kocabaş (2003), okulöncesi öğretmen adaylarının kullandıkları müziği öğrenme stratejilerinin neler olduğu, müziksel öğrenme stratejilerini ne düzeyde kullandıklarını ve bu stratejilerin çoklu zeka ile hangi boyutlarda ilintili olduğunu araştırmıştır. Araştırma 46 okulöncesi öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiş olup, bu adayların müziği öğrenirken kullandığı belli yöntemler ile çoklu zekanın mantıksal-matematiksel zeka alanı, müziksel zeka alanı ve sosyal zeka boyutu arasında anlamlı ilişki olduğunu belirtmiştir.

Akın (2007), lise düzeyi mesleki keman eğitiminde anlamlandırma stratejilerinin etkinliğini araştırdığı doktora çalışmasında anlamlandırma stratejisi basamaklarının (özetleme, çıkarımlar yapma, ilişkilendirme, benzerlik oluşturma, karşılaştırma ve farklılıklar bulma) keman eğitiminde etkili biçimde kullanılabileceğini saptamıştır. Araştırmacı bu eğitime ilişkin ders kitaplarını incelediğinde benzerlikler oluşturma, farklılıklar bulma, özetleme ve not alma stratejilerinin eksik olduğunu vurgulamaktadır.

Yokuş (2009), öğrenme stratejilerinin piyano eğitimine uyarlanmasının başarıya ve üstbilişsel farkındalığa etkisini araştırdığı çalışmasında 20 kişilik bir öğrenci grubu ile

14 haftayı kapsayan ve 14 konudan oluşan bir piyano dersi eğitim programı geliştirmiştir. Araştırmaya göre öğrenme stratejileri bilinciyle hazırlanan piyano öğretim program öğrencilerin piyano dersi başarı düzeylerini arttırmada ve piyano dersine ilişkin üstbilişsel bir farkındalık edinmede klasik piyano eğitimine göre daha etkili ve geliştiricidir.

2.3 Öğrenme Stilleri

2.3.1. Stil Kavramı

Stil sözcüğünün Türkçe karşılığı üslup ya da biçemdir; bu kavram eğitimde olduğu kadar mimari, moda, sanat, medya-reklam ve spor alanlarında da yaygınca kullanılmaktadır. Günlük konuşmada tarz sözcüğüyle ifade edilen bu kavram bireyin tercihini belirtir. Erden ve Altun (2006)' un tanımlamasıyla bireyin kişilik basamaklarından biri olan bu kavram göre başkaları ile ortaklık gösterebilir fakat bireye özgüdür.

Zhang, stil kavramının 1950'lerden başlayan bir zaman diliminde kuramlaştırıldığını ve bu kuramlar çerçevesinde insan performansında etkili kişisel değişkenlerden biri olarak birçok alanda incelenmekte olduğunu bildirmektedir (Eyüboğlu, 2010).

Birçok farklı disiplinde incelenen stil kavramı psikolojide kişilik, biliş, iletişim, motivasyon, algı, öğrenme ve davranış gibi kavramların bir boyutu olarak irdelenmektedir. Cano-Garcia ve Hughes' un belirttiği gibi stil kavramının incelenmesi sonucunda “algısal stiller, öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri ve düşünme stilleri” gibi farklı kavramlar doğmuştur. Grigerenko ve Sternberg, psikolojinin stil temelli çalışmalarında bu konuyu kökenleri ve gelişimi açısından en iyi açıklayan kuramcılardandır. Bu yapıyı “Biliş merkezli yaklaşım” “Kişilik merkezli yaklaşım” ve “Etkinlik merkezli yaklaşım” olarak üç ana temelde tanımlamışlardır (Otrar, 2006).

Kişinin birbiriyle uzun vadede tutarlılık gösteren tercihlerinden oluşan genel niteliğinin “stil” kavramını açıklayabileceği görüşünde olan (Güven, 2004, s.21), bu kavramın

bireyleri ayırıştırıcı olduğunu vurgulamaktadır. Kişilik veya entellektüelite açısından bu ayırıcı özelliği görmek mümkündür.

Eğitim psikolojisi alanında stil, öğrenmede bireysel farklılıkları ifade eder. Öğrenme stili, bilişsel stil ve düşünme stili tipleri eğitim psikolojisinin çalışma alanıdır. Allport (1937)'un çalışmasına göre bilişsel/biliş merkezli stil bireyin genel anlamda alışmış olduğu şekilde problem çözmesi, fikir yürütmesi, algılaması ve hatırlamasıdır. Witkin ve diğerleri (1977) bilişsel stillerin geleneksel olarak “kişilik” diye belirlenen bireysel özellikler olduğunu belirtmektedir. (Riding ve Cheema, 1991)

İnsanlar nasıl giyim, müzik, mimari, spor gibi konularda bir tercihe sahip iseler, öğrenirken de bazı şeyleri tercih etmektedirler. Örneğin kimi kişiler sessiz bir ortamda, yalnız başına çalışmayı tercih ederken, kimileri topluca ya da müzik dinleyerek çalışmayı tercih edebilir. Bu ve benzeri seçimler onların öğrenme stillerine işaret etmektedir (Erden ve Altun, 2006). Öğrenme stili literatürü incelendiğinde bu terimin akademik alanlarda “bilişsel stil” (cognitive style) olarak ifade edildiği de görülmektedir.

2.3.2. Öğrenme Stili Tanımı, Kapsamı ve Özellikleri

Öğrenme stili terimi, ilk kez Rita Dunn tarafından 1960'lı yıllarda ortaya atılır. Sonraları bu kavram birçok araştırmaya konu olarak nitelik açısından oldukça genişler (Babadoğan, 2000, s. 61–63). Öğrenme stilleri ile ilgili ülkemizi de kapsayan ve dünyaca bilinen çalışmaları olan Dunn ve Dunn her bireyin kendine özgü öğrenme stiline sahip olduğu görüşündedir. Bu modelde öğrenme stili özetle “bireyin yeni bilgiyi öğrenirken ve hatırlarken bireysel seçimleriyle şekillenen yollar kullanması” şeklinde ifade edilir. Bu anlayış psikolojik iç etkenlerden ziyade öğrenmeyi etkileyen dış (fiziksel- çevresel- sosyolojik-duyusal) etkenlerdir. Bireyin öğrenmesini etkileyen bu özellikleri dikkate alarak karşılaştığı yeni ve bilgiyi anlama sürecindeki yeteneğinin öğrenme stili terimi ile ifade edilir (Dunn ve Burke, 2005).

(Fleming ve Mills, 1992) diğerk stil kuramcılarının da ortak görüşü olduğu gibi her bireyin yeni bilgiyi kazanım sürecinde güçlü olarak tercih ettiği yol /yollar olduğunu belirtir. Hareketli ve etkileşimli öğrenmeyi tercih eden bireyler olabileceği gibi daha kişisel ve metin odaklı öğrenmeyi tercih eden kişiler vardır. Bazı öğrenciler veriler, okumalar, çıktılar üzerinde yoğunlaşırken, bazıları da teorik ve matematiksel modellerde daha rahattırlar. Bazı öğrenciler şemalar, grafikler ve resimler gibi bilginin görsel şekillerine daha rahat tepki verebilirlerken, bazıları da yazılı ve sözlü açıklamaları tercih etmektedirler. Bu farklılıklar literatürde öğrenme stilleri kavramını doğurmuştur.

Öğrenme sürecinde deneyime dayalı bir öğrenme kuramı ortaya atarak çok sayıda araştırmaya esin kaynağı olan Kolb'un, öğrenmeyi bir yaşantı dönüştürme süreci olarak görerek öğrenme stili kavramını öğrencinin bilgiyi alma ve işleme tercihleri olarak tanımlamakta olduğunu belirten Aşkar ve Akkoyunlu, öğrencinin öğrenme biçimiyle ilgili bilgiye sahip olmasını öğrenme gücünü arttıran bir etken olarak değerlendirir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).

Öğrenmeye yönelik tercihleri temel alan bir başka modeli geliştiren Grasha (1996), öğrenme stilini öğrencinin bilgiyi edinme sürecindeki yeteneği ve öğrenme deneyimlerinin bir araya getirilmesi olarak tanımlamaktadır (Güven, 2004). Gregorc Stil Sınıflamasını geliştiren Gregorc ise, öğrenme stilinin, ruhun ve kimi zihinsel niteliklerin göstergesi olan dışsal davranış, özellik ve durum olduğunu belirtmektedir (Akta: Açıkgöz, 1996: 53).

Butler (1987)'e göre öğrenme stili kavramı, bireylerin öğrenme çevrelerini nasıl algıladıklarının, öğrenme çevresi ile nasıl etkileşime girdiklerini ve öğrenme çevresine nasıl tepkide bulunduklarının göstergesi olan bilişsel, duysal ve fizyolojik özelliklerinin bir okuntusu olarak tanımlanmaktadır, Bir başka tanım da ise öğrenme biçemlerinin belirgin olmayan bireysel yetenekler hakkında ipuçları sağlayan ayırt edici ve gözlenebilen davranışları içerdđi belirtilmektedir. Galloway ve Labarca (1990)'ya göre öğrenme stili, bireyin fiziksel ve duysal ihtiyaçlarını etkileyen, çevresel ve algısal tercihlerinin tamamıdır. Nasıl her bireyin kişilik özellikleri, tercihleri ve ihtiyaçları

birbirinden farklı ve kişiye özgü ise öğrenme stilleri de kişiye özgü özelliklerdir ve hiçbirinin diğerine sütünluğu bulunmamaktadır (Erden ve Altun, 2006).

Belli başlı öğrenme stilleri tanımlarına değinecek olursak; en genel anlamıyla öğrenme stili, bireylerin bilgiyi toplama, düzenleme, düşünme ve yorumlama yöntemlerindeki tercihleri (Davis, 1993) veya bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini gösteren bir kavram (Güven, 2004) olarak açıklanabilir. Given (1996), öğrenme stilini bireylerin öğrenirken ve başkaları ile ilişkide bulunurken kullandıkları, birbirine benzer ve farklı özellikler buutunu olarak tanımlamaktadır. De Bono (1985) ise, öğrenme stilini, hareket ve elementlerin bir araya gelerek bir düzen oluşturmaları ve bu düzenin kendi içerisinde tutarlı olarak sürmesi biçiminde tanımlamaktadır (Akt, Boydak, 2001). Keefe (1991) öğrenme stilini; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranış özelliklerinin bileşimi olarak görür ve bireylerin öğrenme isteklerine nasıl yanıt verdiklerini, öğrenme çevresi ile nasıl etkileşime girdiklerini ve öğrenme çevrelerini nasıl algıladıklarını belirleyen bir gösterge olarak tanımlar.(Akt; Güven, 2004). Ülgen (1997) öğrenme stili, bireyin öğrenme koşulları ve öğrenme sürecindeki tercihleriyle ilgili olarak açıklarken, Hunt (1979), öğrenme stilini öğrencinin ne öğrendiğinden ziyade nasıl öğrendiği şeklinde tanımlamaktadır. Curry (2000) bir uyarıcı durumuna karşı algılama, bellek, düşünme ve yargılamada bireysel farklılık olarak tanımlamıştır. Öğrenme stilleri bireylerin nasıl öğrendiklerini etkiler, bu durum sadece eğitim amaçlı değerlendirilmemeli daha geniş kapsamda karar verme ve problem çözme becerileri gibi günlük yaşamda yer alan olayların bir parçası olarak da değerlendirilmelidir (Gencel, 2007).

Şimşek (2007), kişinin öğrenme biçemleriyle uyum sağlayan bir eğitimin akademik başarıyı arttırdığını bildirirken, aynı şekilde Senemoğlu (2005) de öğrencinin bireysel düşünme ve öğrenme biçemlerinin bilincinde olarak kendine uygun bir öğrenme ortamı yaratmasının eğitim başarısında önem sağladığını vurgular.

2.3.3. Öğrenme Stillerinin Sınıflandırılması ve Modelleri

Araştırmacılar ve kuramcılar eğitim sürecinde öğrenme stillerini dikkate alarak öğretimi bu yönde temellendiren tasarımlar ortaya koymak amacıyla çeşitli modeller sunmuştur. Bu çeşitlilik kuramsal ya da uygulamaya dair farklardır.

Alanyazın incelendiğinde öğrenme stillerinde yaklaşımların kişilik temelli ve aktivite temelli olarak sınıflandığını da görmekteyiz. Kişilik merkezli yaklaşımlarda en etkili ve geçerlilik düzeyine sahip çalışmanın Myers-Briggs tarafından yapıldığını belirten Şimşek (2007) bu anlayışın bireyin doğrudan çevre ile etkileşimde olmayan, bilgiyi özümseme ve uyarlama yaklaşımı olduğunu raporlamıştır. Etkinlik temelli yaklaşımlar ise bireysel farkların dış çevreye bağlı olarak şekillendiğini düşünerek daha çok eğitim ortamlarını incelemiştir.

Öğrenme stillerinin tanımlarındaki farklı değişkenlere bağlı olarak sunulan çeşitli modeller Given (1996), tarafından 5 kategoride incelenir. (Akt; Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). Bunlar,

- Sosyal modeller
- Fiziksel modeller
- Bilgiyi işlemeye dayalı ve bilişsel modeller
- Kişilik ve duyu özelliklerine ilişkin modeller
- Fiziksel çevre ve öğretime ilişkin modellerdir.
- Bu boyutları şu şekilde sıralamak mümkündür

Cornet, ise bilişsel, duyusal ve fizyolojik olarak 3 boyuttan bahseder. Bilişsel etken bilgiyi edinme, işleme, depolama, kodlama ve hatırlama faktörlerini inceler. Kolb, Gregorc, Dunn ve Dunn modelleri bilişsel yapıdadır. Duyusal etkenler ise kişiliğe ve psikolojik yapıya bağlıdır. Bunlar dikkat, sebat, sorumluluk, denetim odağı, ilgiler gibi konulardır. Hanson ve Curry modelleri bu yapıyı örnekler. Fizyolojik boyutu ise çevresel nitelikler (gürültü, ışık, sıcaklık düzeyi) ve duyusal –algısal nitelikler olarak (görme, işitme, dokunma ve tat alma vb.) ayırmak mümkündür (Gencel, 2007).

Brandt (1990) Guild öğrenme stili kuramlarını incelediğinde 3 tip yaklaşım olduğunu bulur. Bunlardan ilki bütün öğrenme stili kuramlarının ortak yönü olan “bireysel farkındalık”tır. Jung’un kuramlarından esinlenen Gregorc ve Myer- Briggs gibi araştırmacılar bu farkındalık boyutunu birincil düzeye alan modeller sunar. Bir diğer boyut, eğitimde programı modelleme ve öğretim sürecinin yapılandırmaya yöneliktir. Bireylerin farklı yollarla öğrendikleri bilindiğinde, farklı öğrenen bireylerin öğretim ortamına uyarlanmasına yönelik kapsamlı öğretim modelleri kullanılabilir. McCarthy ve Butler modelleri bu yapıyı yansıtır. Üçüncü yaklaşım tanımla ilintilidir. Burada öğrencilerin en temel öğrenme biçimleri belirlenir ve eğitim ortamı bu bireysel farklılıkların kendini gerçekleştirmesine izin verecek şekilde tasarlanır. Bu yaklaşımı benimseyenler arasında Dunn ve Dunn ile Carbo örnek teşkil eder (Baykara, 2010).

Özellikle Türkçe’ye uyarlanmış ölçüm araçları olan ve en çok tercih edildiği tespit edilen öğrenme stili modelleri aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

Dunn, ve Dunn modeli farkların yeteneklerden ziyade bazı dış etkenlerle şekillendiği üzerine temellenmiştir. Duyusal, sosyal, fiziksel ve çevresel etkenler olmak üzere dört sınıfta toplanan değişkenlerin de kendi içlerinde alt boyutları vardır. Çevresel değişkenler, sıcaklık, ışık, fiziki dizayn, müzik ve gürültü, şeklinde açıklanır. Fiziksel boyutlar duyma, görme, dokunma duyularına hitap etme, çalışma zamanı, hareketlilik vb. üzerine yoğunlaşır. Sosyolojik etkenler bireysel ya da toplu çalışma, uzman kılavuz denetiminde çalışma, duyuşal etkenler ise güdü ve yapının niteliğidir (Dunn ve Burke, 2005) .

Kolb’un yaşantıya dayalı öğrenme kuramına göre öğrenme etkinliği bilginin doğasını analiz ederek etkin hale gelmektedir. Bilgi somut ve soyut yaşantıya dönüştürülmeli ve yaşama aktarılmalıdır (Gencel,2007). Öğrenme bireyin çevresini anlayarak yaşama uyum sağlama etkinliği olarak görüldüğünde bilginin yaratıma dönüştürülmesi ihtiyacını anlamak gerekir. Bu modelde eğitimin öğrenciye kazandırması beklenen dört tip alt boyut bulunur. Bunları aynı zamanda birer beceri olarak da düşünebileceğimizi belirten Kolb ve Kolb (2005), bu boyutları şöyle özetler:

- Somut Deneyimleme: Yeni yaşam deneyimlerine önyargısızca açık olma.
- Yansıtıcı Gözlem: Kendi yaşam deneyimini gözlemleyerek çevreye yansıtma.

- Soyut Kavramlaştırma: Yaşam gözlemini kullanılabilir ve mantıklı çerçevelere oturtma.
- Aktif Deneyimleme: somut deneyimlerini, gözlemlerini ve oluşturduğu kavramları karar ve problem çözümü sırasında etkin kullanma.

Kolb ve Dunn ve Dunn modellerinden farklı olarak Gregorc zihinsel yeteneklere odaklanmıştır. Bu düşünüş, tercihleri zihinsel yürütücü yeteneklerle ilişkilendirir. Gregorc, algılama ve sıralama şeklinde ifade ettiği iki boyutu ikişer kutba ayırır. Algıyı somut ve soyut sıralamayı aşamalılık ve rastlantısallık şeklinde şemalar. Bu iki boyutun enerjik olarak etkileşimi sonucunda dört öğrenme stilinin ortaya çıktığını ifade eder. Gregorc'un ölçüm aracı dört öğrenme biçiminin niteliklerini gözlem formuna benzer 40'ar madde ile belirler. Konuyu yine farklı bir bakış açısıyla inceleyen Butler (1987) öğrenme stillerini görme, işitme, hareket etme, dokunma, deneyimleme/ okuma, koklama/tadına bakma ve kişilerarası iletişim olmak üzere yedi farklı algısal boyutta ele alır. Belirtilen yedi farklı öğrenme biçiminin bu duyuların çevre ile etkileşimiyle oluştuğu görüşünü açıklar (Otrar, 2006).

2.3.3.1. VARK Öğrenme Stili Modeli

Bu modellerden birçok alanda tercih edilen ve ölçüm aracı kolayca uygulanabilir olanı VARK öğrenme stilleri modelidir. Bu model 1992 yılında Neil Fleming ve Colleen Mills adlı eğitim bilimcileri tarafından üç boyutlu öğrenme modeline (görsel, işitsel, kinestetik/devinimsel) dayanarak tasarlanmıştır. Web adresi www.varklearn.com sitesinde yardımcı açıklamalarla beraber bu stille ilgili detaylı bilgilere erişim sağlanmıştır. Türkçe seçeneği dahil olmak üzere birçok dile çevirisi olan web adresinde öğrencilere, eğitimcilere, sporculara, iş yöneticilerine, kurumsal çalışanlara vb. gibi birçok alandan öğrenene hitap eden çalışma stratejileri ve öğrenme ortamı önerileri sunulmuştur. Bu araştırmada kullanılan VARK Öğrenme Stilleri Envanteri araştırmacı Neil Fleming'in izni ile web adresinden edinilen -bizzat araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanan- formu kullanılmıştır.

VARK Öğrenme Tercihleri bireylerin bilgi alışverişlerini nasıl yaptıklarını, bilgiyi işleme tercihlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. VARK'ı oluşturan envanter sorularında farklı senaryolar yaratılarak, bireyin o durumda hangi tercihi yapacağını yanıtlaması istenir. Birey birden fazla yolu tercih edebileceğinden, birden fazla seçeneği işaretleyebilir ya da seçeneklerden hiçbirini uygun bulmuyorsa soruyu boş bırakabilmektedir (Fleming ve Mills, 1992).

Fleming, Kolb'un modelinden hareketle temel olarak görsel (visual –V), işitsel (aural – A), oku/yaz (read/ writer – R) ve kinestetik (kinesthetics – K) gruplarını tanımlamış, ancak iki veya daha fazla öğrenme stilleri aynı ağırlıkta olanları çok-tarzlı olarak kabul etmiştir. Bu tanımlara göre öğrenme tarzı görsel olan kişiler semalar, diagramlar ve benzeri görsel teknikler yardımıyla daha iyi öğrenirler. Öte yandan işitsel duyuları yardımıyla daha iyi öğrenen kişiler; en iyi dinleyerek öğrenenlerdir. Yazılı bir metinden öğrenmeyi veya çalışırken not tutarak çalışmayı yeğlerler. Kinestetik öğrenme tarzına sahip kişiler ise konuyu en iyi kendileri yaptıklarında öğrenirler. Bu gruplardan herhangi birini ağırlıklı olarak kullanmak yerine birden fazla stili birlikte kullananlara ise çok-tarzlı denilmiştir (Leite, Svinicki ve Shi, 2010).

Görsel stile sahip kişiler, sembol ve araç gereçlerle öğrenmeyi tercih ederler. Görsel olayları rahatlıkla hatırlarlar. Renklere karşı duyarlıdırlar özel yaşamlarında genellikle düzenli ve titizdir. Dağınıklıktan rahatsız olmaktadır. Dağınık bir masada çalışmamakta, önce masayı kendilerine göre düzenlemekte ve daha sonra çalışmaya başlamaktadır. Kalem, silgi, cetvel gibi araçlar için sıra veya masada kendilerine göre yerler belirlemekte ve bu araç gereçleri hep bu yerlerde tutmaktadırlar. Tam olarak anlamaları için dersin mutlaka görsel malzemeler ile desteklenmesi gerekir. Harita, poster, sema, grafik gibi görsel araçlarla kolay öğrenmekte ve bu araçlarla öğrendiklerini kolay hatırlamaktadırlar. Öğrendikleri konuları gözlerinin önüne getirerek hatırlamaya çalışmaktadırlar (Boydak, 2001).

İşitsel stile sahip kişiler, konuşmayı ve dinlemeyi severler. Derslerde işitsel sembol, yöntem ve araç-gereçler kullanımı öğrenmelerine yardımcıdır. Sese ve müziğe oldukça duyarlı bu karakterlerin küçük yaşlarda kendi kendilerine konuştukları bilinmektedir. Sohbet etmeyi, birileri ile çalışmayı sevmektedirler. Genellikle ahenkli ve güzel

konusurlar. Yabancı dil öğreniminde (konuşma ve dinleme becerilerinde) başarılıdırlar. Hatırlamak istediklerini, birisi kendilerine anlatıyor ya da söylüyormuş gibi iştirerek hatırlamaktadırlar (Boydak, 2001).

Fleming ve Mills (1992), özellikle görsel stile sahip olan bireyleri yazılı veya resimsel bilgiyi öğrenmede bireyin zihinsel ve algısal bakımdan daha farklı yapıya sahip olduğu, özellikle yazılı materyalleri görmede resimli materyalleri görmeye göre dezavantajlı duruma geçtiğini keşfederek diğer stillerde değinilmeyen bir öğrenen tipini betimlemişlerdir. Bu tipi okuma-yazma yoluyla iyi öğrenen stil (Reading/Writing Type) olarak tanımlamışlardır. Okuyan/Yazan stile sahip kişilerin çalışma tercihi metin okuma üzerine yoğunlaşır. Okuma-yazmaya ilişkin her şeye onların ilgi alanına girer. Bu kişiler anlamın sözcükte olduğunu düşünürler. “Söz uçar yazı kalır” bu tiplerin öğrenme anlayışını özetleyebilir.

Buna göre bu kişilerin iyi öğrenme materyallerinin okuma parçaları olduğunu anlayabiliriz. Öğrenirken sözlük, kitapçıklar, makaleler, yazılı notlar ve ders kitaplarından yararlanmak onlar için idealdir. Çalışma ortamı olarak kütüphaneyi tercih etmeleri verim sağlama açısından önemlidir. Bu kişilerin öğretenleri sözcükleri iyi kullanan ve bilgiyi aktarmaya yönelik entelektüel zengin birikimi olan öğretmenler olmalıdır. Fleming bu stile sahip olanlara sınavlarda başarı elde etmek için yanıtları paragraf halinde yazmayı, kelimeleri hiyerarşik düzende kurgulamayı ve gerekli yerlerde maddeleme yapmayı önerir ve şu çalışma önerilerini öngörür.

- Çalışma notlarını 1/3 oranında özetlemek.
- Notları sessizce birçok kere okumak.
- Bilgileri başka kelimelerle tekrar yazmak
- Şekil, tablo, şema ve grafikleri düz yazı metinlerine dönüştürmek.
- Şekilleri ve çizimleri sözcüklere dönüştürmek.
- Bilgileri çoktan seçmeli sorular şeklinde düzenleyerek aralarındaki farkı zihinde irdelemek (Fleming ve Baume, 2006).

Kinestetik stile sahip olan öğrenciler oldukça hareketli olup, görme, dokunma, tatma, koklama, duyma algıları yüksek kişilerdir. Bu özellikler dolayısıyla ülkemizdeki mevcut sistemden en az yararlanan kişilerin bu stile sahip öğrenciler olduğu bilinmektedir (Boydak, 2001). Gerçek yaşama yakın örnekler veren öğretmenler, sergiler alan

gezileri, deneyimsel laboratuvarlar onların öğrenmesinde mihenk taşıdır. Bu stile sahip biri kendini beden dili ile ifade etmek isteyecektir. Öğrenme konusunu dinlemek ya da gözlemektense bizzat yapmaya, somut bir şeyler üretmeye özel bir ilgi duyar. Alet kullanmaya elverişli yapısı onu bilgisayar veya makine gibi araç gereçlere yatkın kılar. Sınıf ortamında sürekli hareket halinde olan bu öğrenci için kapalı ortamda bir ders saati boyunca oturup, öğretmeni dinlemek zor bir görevdir. Sınıf yerine okul bahçesi veya laboratuvar da dokunarak, ellerini kullanarak olayların içinde yaşayarak çok daha iyi öğrenirler. Bu hareketliliği kendi içine gerçekleştirmeye çalışan bu öğrenen tahtayı silmek, pencereyi açmak, kapıyı örtmek gibi görevler edinir. Bu hareketliliğin uygun işlere aktarılmasına ihtiyaç duyulan bir programda somutlaştırma ve oyunlaştırma etkinlikleri öğrenmelerine yardımcı olabilmektedir (Leite, Svinicki ve Shi, 2010).

2.3.4. Müzik Eğitiminde Öğrenme Stilleri

Her öğrenme etkinliğinde olduğu gibi müziği öğrenirken de birçok bileşen devreye girer. Fakat müzik icra etmenin başlı başına karmaşık yapıları barındıran bir iş olduğu düşünülürse bu alandaki araştırmaların beyin, bellek, hafıza, farkındalık, motivasyon, bilgiyi alma ve işleme süreçleri, duygusal faktörler gibi insan psikolojisine ilişkin konularda müziksel öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin anlaşılmasına yönelik nitelikli çalışmalar yapılması gerekliliği doğar.

(Molumby, 2004), müziksel bireyselliğin ve biricikliğin söz ile ifade edilemeyen yapısının müziksel öğrenmeye dair tüm bireyleri kapsayacak bir tanımlama yapılmasını zorlaştırdığını ve buradan hareketle müzik eğitimi, müzik psikolojisi ve müzik pedagojisi alanları müziksel öğrenmenin ne olduğundan ziyade “en iyi müzikal öğrenmenin” nasıl gerçekleşeceği sorunsalını incelediğini belirtir. Müziksel öğrenmenin kuramsallaştırma çabalarının çoğu müzik dışı diğer disiplinlerin öğrenme teori ve modelleri çerçevesinde şekil alır. (Akbulut, 2006) ise müzik eğitiminin belli bir plan ve program çerçevesinde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda istendik yönde davranış değişikliği kazandırmayı hedeflediğini vurgular. Zira Bauer (1994, akt; Babacan, 2010), bireylerin bilgiyi alma ve işleme sürecinde tercih ettikleri yollar olan algısal öğrenme biçimlerinin, ilk olarak bazı müzik araştırma çalışmaları esnasında

keşfedildiğini yazmıştır. Behesti (2009), müzik öğrencilerinin baskın öğrenme stillerine göre programlanan müzik derslerinde öğrencilerinin öğrenme gücünün arttığını açıklar.

Nitekim müzik öğrencilerinin öğrenme stilleri/tercihleri ile ilgili yapılan araştırmalar da müzik eğitimin oldukça bireysel yapısının bu alandaki bilgilerden yararlandığını göstermektedir.

Zikmund (1988) müzik eğitiminde öğretimin baskın algısal öğrenme tercihi ile eşleşmesinin öğrenmeyi kolaylaştırdığını bulmuştur. Stiline uygun önermelerde bulunan öğrencilerin, takviye görmemiş öğrencilere kıyasla melodi ve ritimlerde önemli derecede daha iyi öğrendiklerini saptamıştır. Bu öğrencileri daha yüksek puanlar aldıklarını yazmıştır (Akt; Mishra, 2007). Babacan (2010), piyano eğitiminde algısal öğrenme stillerinin doğasını incelediği doktora tezi araştırmasına dayanarak algısal öğrenme stillerinin, müziksel görevlerle bağıntısı konusunda müzikal öğrenmeye ilişkin olumlu sonuçların ortaya çıktığını açıklamaktadır.

Piyano pedagogu Garcia (2002), piyano eğitiminde yeni stratejiler arayışı içinde olduğu araştırmalarında çalgı eğitiminde bireyselliği ve biricikliği ön plana çıkarmıştır. Öğretmenlerin kendilerine ait öğretme yöntemlerinin kimi zaman çok iyi işlemesi kimi başarıya götürmemesi sorunsalını müzik öğrencilerinin öğrenme stillerine ilişkin niteliklerini inceleyerek çözmeye çalışmıştır. Buradan hareketle piyano öğrencilerinde görsel, işitsel ve devinimsel stilin müzik eğitimindeki içerik karşılaştırmasını sunduğu tablo şöyledir:

GÖRSEL	İŞİTSEL	KİNESTETİK/DEVİNİMSEL
İyi okuyucu, notayı doğru çalar.	Kulaktan çalmaya güvenir. Notaları kendi kulağına uygun olarak değiştirebilir ve doğru notayı bulmak yerine tahmin yürütebilir.	Parça içselleşene dek tekrar etmek ister. Geleneksel nota çalışması onu zorlayabilir. Hissederek çalar.
Kulaktan çalmayı sevmez.	Kulak zevkine göre parça seçer. Doğaalamayı sever.	Repertuarındaki parçaları çalmayı sever.
Entonasyon ve cümle yapısına duyarsız ve mekanik çalabilir. Pedal kullanımı uygunsuz olabilir. Melodi tekrarında zorlanabilir	Eserin nasıl duyulduğuna dikkat eder. Genellikle etkileyici bir enstrümanisttir.	Büyük hevesle çalar. Çalarken hissettikleri sestten daha önemli olabilir. Gürültülü ve karmaşık çalabilir.
Ezberlemede güçlük çekebilir.	Ezberi iyidir. Gereken yerde notayı değiştirebilir.	Bol tekrarla kolayca ezberleyebilir
Parmaklara dikkati azdır. Parmak şekillerinin tutarsızlığı öğrenmede güçlüğe yol açabilir.	Eğer parmak kullanımları ses kalitesini etkiliyorsa değişikliğe gidebilir.	Parça parmak ezberine alındıysa değiştirmesi oldukça zor olur.
Ayrıntılara odaklanabilir. Her bölümü yavaş-yavaş pekiştirerek baştan sona çalmayı yeğler.	Düzeltilmeden önce, birkaç yanlışla birlikte tüm parçanın genel yapısını hissetmeyi sever.	Düzeltilmeden önce, birkaç yanlışla birlikte tüm parçanın genel yapısını hissetmeyi sever.
Genellikle vücudun doğal yapısının ne hissettiğinin farkında değildir. Notasyona güvenerek değişik teknikler uygulayabilir.	Genellikle teknik çalışma eğilimindedir.	Piyano tuşesi rahattır. Eğer yanlış düzeltme durumu yoksa teknik çalışmayı sever. Bedensel farkındalığı yüksektir.
En iyi, yazılı komutları okuyarak öğrenir. Alıştırma kitaplarını, yazılı teoriyi ve alıştırma yazılımlarını sever.	En iyi, yaparak ve tekrarlayarak öğrenir. Müzik kayıtları ve bilgiler çok etkili olabilir. Bilginin işitsel uygulaması onlar için en iyisidir.	En iyi, yaparak ve tekrarlayarak öğrenir. Hareketli örnekler anlamasını kolaylaştırır. Yaşayıp hissedebildiği yaklaşımlarda başarılıdır.

Şekil 2. Garcia Müzik Öğrencilerinin Öğrenme Özellikleri

Müziksel algı ile görsel, işitsel ve devinimsel öğrenme tercihleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında Mishra (2007), araştırmacıların müziğin duysal bir sanat olmasından yola çıkarak işitsel öğrenenlerin daha iyi birer müzisyen olabilecekleri hipotezini öncelikli olarak test ettiğini belirtir.

Bu hipotezi ülkemizde sınavan Yağışan ve Sünbül (2009) ise, güzel Sanatlar Eğitimi bölümünde resim-iş ve müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğrenme biçimlerini

saptamayı amaçladığı araştırmasında VARK öğrenme stilleri envanterini kullanarak bu tercihlerin anabilim dalı, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. 201 öğretmen adayı ile gerçekleşen araştırmanın sonuçları müzik bölümü öğrencilerinin öğrenme tercihlerinin cinsiyete göre değişmezken sınıf düzeyine göre farklılaştığını göstermektedir. Öğrencilerin baskın tercihinin ise işitsel ve kinestetik öğrenme stili olduğu saptanmıştır. Büyük bir ortalamanın da “VARK çoklu öğrenme” tercihinde olduğu gözlenmiştir. Müziğin işitsel sanatların bir kolu olduğu düşünüldüğünde müzik öğretmenliği bölümünün -ilk izlenimin aksine- kinestetik başta olmak üzere çeşitli öğrenme biçemlerinden öğrencilerden karma bir topluluk olduğu verisi araştırmanın ilgi çekici bir bulgusudur. Literatürde müzik öğrencilerinin baskın stillerinin işitsel stil dışında yoğunlaştığını belirten çok sayıda araştırma bulunmaktadır.

Altun, Yurga, Zahal ve Gürpınar (2015) lisans düzeyi müzik öğrencilerinin öğrenme stilleri ve alan başarıları arasındaki ilişkileri ile bu ilişkiler arası etki düzeylerini saptamaya yönelik bir tarama çalışması yürütmüşlerdir. Araştırma sonucu müzik öğretmeni adaylarının baskın öğrenme stillerinin Kolb öğrenme stilleri envanteri ile belirlenen “özümseyen” ve “değiştiren” yapıda olduğunu göstermektedir. Ayrıca “özümseyen ve ayırıştırıcı” stile sahip müzik öğrencilerinin, “değiştiren” stildeki öğrencilere kıyasla daha başarılı oldukları saptanmıştır. Benzer şekilde yine Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri ölçümüyle müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stillerini saptamaya yönelik bir diğer çalışmada (Deniz, 2011) müzik öğrencilerinin Kolb modelinde belirtilen ayırıştırıcı, değiştiren, özümseyen ve yerleştiren öğrenme stilinden baskın olarak “özümseyen” stile sahip olduğu belirlenmiştir. Her iki çalışmada da cinsiyet değişkeninin öğrenme tercihlerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Molumby (2004), lisans düzeyi müzik eğitimini flüt öğrencilerinin kendi bireysel öğrenme tercihlerini ve potansiyellerini kavramalarına yardımcı olmayı amaçladığı araştırmasında bu stillere yönelik özel öğretim stratejileri geliştirir. Öğrenme profillerinin tespiti için VARK envanteri kullanan araştırmacı, yapılan dersler sonucunda öğrencilerin, kendi kişisel öğrenme stillerini tanımada, stüdyo sınıf ortamını ve öğretme stratejilerini etkili bulduklarını ve öğrencilerin böyle bir eğitim programındaki memnuniyetini aktarmıştır. Öğrencilerin kendi öğrenme tekniklerini ya da kişisel tercihlerini anlamlandırabilmesi etkileşimli bir eğitime ortam sağlamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, evren ve örneklemine, ölçme/veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine yönelik bilgi ve açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma nicel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Nicel araştırmada ilgilenilen duruma ait değişkenleri hem ayrı ayrı betimlemek, hem de “iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini” belirlemek amaçlandığı için, tekil ve ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. Tarama modeli; geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modellerinden ise, en az iki değişkenin bulunduğu ve bağımsız değişkene göre oluşturulan grupların arasında bağımlı değişkene göre fark olup olmadığını inceleyen karşılaştırma ve korelasyon türü ilişkisel tarama modelidir (Karasar, 2010, s.77). Bu araştırma ile lisans düzeyi profesyonel müzik eğitiminde öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyi, bireysel öğrenme stili ve geliştirdiği öğrenme stratejisi arasında aldığı müzik eğitimi açısından nasıl bir ilişki olduğu ve çeşitli değişkenler açısından farklılaşmalar olup olmadığı incelendiğinden ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır.

Araştırmanın birinci bölümündeki çalışma bir ölçek uyarlama niteliğindedir. Öğrenme Stratejileri Ölçeği’ (Learning Strategies Survey) nin Türkiye standartlarına uyarlanması için gerekli olan dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik işlemlerini içermektedir.

Araştırmanın ikinci bölümündeki çalışma ise betimsel türde olup, ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bağımlı değişken olarak Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve VARK Öğrenme Stilleri Envanteri puanları göz önünde bulundurulmuştur. Bağımsız değişkenler ise “Kişisel Bilgi Formuyla” elde edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini müzik eğitimi alan lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem ise konservatuarlar, eğitim fakülteleri, güzel sanatlar fakülteleri ve sanat ve tasarım fakültelerinde eğitim alan birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü sınıf ve lisansüstü öğrencileridir. Her 4 fakülte türünden en az 3 okul örnekleme dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan üniversiteler aşağıda listelenmiştir.

1. Marmara Üniversitesi- Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı - İSTANBUL
2. Uludağ Üniversitesi- Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı - BURSA
3. Gaziosmanpaşa Üniversitesi- Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı- TOKAT
4. Marmara Üniversitesi- Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Şişli- İSTANBUL
5. Kocaeli Üniversitesi- Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü İZMİT- KOCAELİ
6. Akdeniz Üniversitesi- Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü - ANTALYA
7. Cumhuriyet Üniversitesi- Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü - SİVAS
8. Kocaeli Üniversitesi Devlet Konservatuvarı- İZMİT - KOCAELİ
9. Sakarya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı- SAKARYA
10. Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı - ZONGULDAK
11. İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı- İSTANBUL
12. Yaşar Üniversitesi- Sanat ve Tasarım Fakültesi, Müzik Bölümü - İZMİR
13. Karabük Üniversitesi- Safranbolu Fethi Toker Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi- KARABÜK
14. Yıldız Teknik Üniversitesi- Sanat ve Tasarım Fakültesi, Müzik ve Sahne Sanatları Bölümü – İSTANBUL

Çalışmanın örnekleme yer alan öğrencilerin, demografik özelliklerine ilişkin (bağımsız değişkenler) frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 1. Örneklem Grubunun
Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans
Ve Yüzde Dağılımları (N=708)**

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kız	387	54,7
	Erkek	321	45,3
Yaş	17-19	174	24,6
	20-22	326	46,0
	23-25	135	19,1
	26 ve üstü	73	10,3
Okul Türü	GSF	102	14,4
	Eğitim Fakültesi	394	55,6
	S.Tasarım	67	9,5
	Konservatuar	145	20,5
Sınıf	1. Sınıf	224	31,6
	2. Sınıf	158	22,3
	3. Sınıf	149	21,0
	4. Sınıf	137	19,4
	5. Sınıf ve üstü	40	5,6
SED	Düşük	48	6,8
	Orta	582	82,2
	Yüksek	78	11,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin %54,7'si kız ve kalan %45,3'ü erkektir. Öğrencilerin büyük bir kısmı, %46,0 ile 20-22 yaş grubunda yer almakta olup, %24,6'sı 17-19, %19,1'i 23-25 ve kalan %10,3'ü 26 yaş ve üstü grubundadır. Öğrencilerin %14,4'ünün GSF, %55,6'sı Eğitim Fakültesi, %9,5'i Sanat Tasarım ve kalan %20,5'i konservatuarlarda öğretim görmektedirler. Öğrencilerin sınıflara göre dağılımlarına bakıldığında, %31,6'sının 1. Sınıfta, %22,3'ünün 2. Sınıfta, %21,0'inin 3. Sınıfta, %19,4'ünün ise 5. veya üstü sınıflarda eğitim gördükleri anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin ekonomik düzeyleri sorulduğunda, %82,2 ile büyük oranda 'orta' düzeyde oldukları belirtilmiştir. Öğrencilerin %6,8'i kendilerini 'düşük' ve %11,0'i ise ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerini 'yüksek' olarak bildirmişlerdir.

**Tablo 2. Örneklem Grubunun Müzikle İlgili
Uğraşlarına İlişkin Frekans Ve Yüzde
Dağılımları (N=708)**

Değişken	Grup	f	%
Haftada kaç gün çalgı çalışıyorsunuz?	0-1 gün	44	6,2
	1-2 gün	169	23,9
	3-4 gün	198	28,0
	5-6 gün	129	18,2
	Her gün	168	23,7
Günde kaç saat çalgı çalışıyorsunuz?	0-1 saat	123	17,4
	1-2 saat	277	39,1
	2-3 saat	168	23,7
	3-4 saat	106	15,0
	5 saat ve daha fazla	34	4,8
Müzikle ilgili dergi, kitap vb. okuyor musunuz?	Hiçbir zaman	19	2,7
	Nadiren	149	21,0
	Bazen	330	46,6
	Çoğu zaman	161	22,7
	Her zaman	49	6,9
Hangi sıklıkta konsere gidersiniz?	Haftada bir kez	148	20,9
	Ayda kez	283	40,0
	Yılda kez	250	35,3
	Hiç	27	3,8
Haftada kaç gün müzik dinlersiniz?	Her gün	612	86,4
	4-5 gün	53	7,5
	2-3 Gün	32	4,5
	Hiç	11	1,6

Araştırmaya öğrencilerin çoğunun haftada en az 1-2 gün çalgı ile çalıştıkları görülmektedir. En büyük grubu %28,0 ile haftada 3-4 gün çalgıları ile çalışan öğrenciler oluşturmaktadır. Bir günde ise en çok 1-2 saat çalışılmaktadır (%39,1). Günde, 5 saat ve daha fazla çalışanlar örneklemin %4,8'ini oluşturmaktadır. Müzikle ilgili dergi, kitap vb yayınları okuma oranlarına bakıldığında, öğrencilerin %2,7'si 'hiçbir zaman' derken büyük çoğunluğu, %46,6 ile 'bazen' demektedir. Öğrencilerin %6,9'u ise her zaman müzikle ilgili bir dergi, kitap vb yayın okuduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin konsere gitme sıklıkları incelendiğinde, %20,9'u haftada bir, %40,0'ı ayda bir, %35,3'ü yılda bir ve %3,8'i hiç gitmediklerini söylemişlerdir. Son olarak, öğrencilerin çok büyük bir bölümü, %86,4 ile her gün müzik dinlediklerini söylerken, %1,6'sı hiç müzik

Tablo 3. Örneklem Grubunun Müziksel Öğrenme Etkenlerine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları (N=708)

Değişken	Grup	f	%
Bulunduğunuz eğitim ortamı sizi çalışmaya teşvik ediyor mu?	Hiçbir zaman	76	10,7
	Nadiren	144	20,3
	Bazen	229	32,3
	Çoğu zaman	198	28,0
	Her zaman	61	8,6
Akademik başarınız hangi alanda daha yüksektir?	Teori (armoni, müzik tarihi vb.)	126	17,8
	Uygulama (Çalgı, orkestra)	356	50,3
	Her ikisi de	226	31,9
Öncelikli olarak hangi öğrenme ortamını tercih ediyorsunuz?	Toplu olarak çalışmak	128	18,1
	Yalnız çalışmak	580	81,9
Hangi şekilde konser vermeyi tercih ediyorsunuz?	Solo	222	31,4
	Duo, trio, ensemble vb.	201	28,4
	Orkestra, koro olarak topluca	285	40,3
Çalışmak için genelde hangi saatleri tercih ediyorsunuz?	Sabah	51	7,2
	Gün içi	338	47,7
	Akşam	319	45,1
Çalışma süresini planlar mısınız?	Evet	164	23,2
	Kısmen	344	48,6
	Hayır	200	28,2
Çalgı çalışırken o anki çalışmaya yönelik bir hedef koyar mısınız?	Evet	342	48,3
	Kısmen	259	36,6
	Hayır	107	15,1
Bir eser çalışırken konsantrasyonunuz yüksek midir?	Hiçbir zaman	34	4,8
	Nadiren	70	9,9
	Bazen	194	27,4
	Çoğu zaman	337	47,6
	Her zaman	73	10,3
Çalgı çalışırken dikkat sağlayacak yöntemleriniz var mıdır?	Evet	338	47,7
	Kısmen	248	35,0
	Hayır	122	17,2
Bir eser çalışırken uyguladığınız çalışma stratejileriniz var mıdır? (Bölerek çalışma, yavaş çalma, artiküle etme, ritim çeşitlemeleri vb gibi)	Evet	502	70,9
	Kısmen	170	24,0
	Hayır	36	5,1

Araştırmaya katılan öğrencilerin sadece %28,0 ‘Çoğu zaman’ ve %8,6’sı ‘Her zaman’ bulundukları eğitim ortamının onları çalışmaya teşvik ettiklerini belirtmektedir.

Öğrencilerin %32,3'ü ise bulundukları eğitim ortamının onları 'Bazen', %20,3'ü 'Nadiren' ve %10,7'si 'Hiçbir zaman' onları çalışmaya teşvik etmediğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %17,8'i teori (armoni, müzik tarihi vb.), %50,3'ü uygulama (çalgı, orkestra) ve %31,9'u her ikisinde de akademik başarılarını daha yüksek görmektedir. Öğrencilerin sadece %18,1'i toplu olarak çalışmayı tercih etmekte, %81,9'u yalnız çalışmayı öncelikli çalışma ortamı olarak görmektedirler. Öğrencilerin %31,4'ü solo, %28,4'ü duo, trio, ensemble vb. ve %40,3'ü orkestra, koro olarak topluca konser vermeyi tercih etmektedir. Bu öğrencilerin çok küçük bir kısmı, %7,2 ile sabah saatlerinde çalışmayı tercih etmekte, %47,7'si gün içinde ve %45,1'i daha çok akşam saatlerinde çalışmayı tercih etmektedir. Öğrencilere çalışma sürelerini planlayıp planlamadıkları sorulduğunda, %23,2'si 'evet', %48,6'sı 'kısmen' ve %28,2'si 'hayır' cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin büyük bir kısmı, %48,3 çalgı çalışırken o anki çalışmaya yönelik bir hedef koyduklarını belirtmiştir. Bir eser çalışırken konsantrasyonlarının yüksek olup olmadığına yönelik soruya ise öğrencilerin büyük kısmı, %47,6 ile 'çoğu zaman' ve %10,3 ise 'her zaman' demişlerdir. Öğrencilerin %47,7'si çalgı çalışırken dikkat sağlayacak yöntemleri olduğunu, %35,0'i kısmen bir yöntemleri olduğunu ve kalan %17,2'si bir yöntemleri olmadığını belirtmişlerdir. Son olarak, öğrencilerin %70,9'u bir eser çalışırken uyguladıkları çalışma stratejileri olduğunu (bölerek çalışma, yavaş çalma, artiküle etme, ritim çeşitlemeleri vb gibi), %24,0 kısmi bir stratejileri olduğunu ve %5,1'i bir stratejileri olmadığını söylemişlerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, iki bölümden oluşan toplam 4 temel veri toplama aracı ile elde edilmiştir. Birinci bölümde bağımsız değişkenlerle ilgili veriler araştırmacı tarafından çalışmaya uygun olarak hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ile elde edilmiştir. Öğrencilerin demografik, sosyal, eğitimsel ve kişisel bilgileri hakkında veri sunmaktadır. İkinci bölümde ise bağımlı değişkenlerle ilgili 3 adet ölçme aracı kullanılmıştır. Öğrenme stratejilerinden soyut veya somut olarak hangilerini kullandıklarını belirlemek amacıyla "Öğrenme Stratejileri Ölçeği", gündelik algıda bilinçli farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla "Bilinçli Farkındalık Ölçeği", işitsel, görsel, kinestetik veya okuyan öğrenme stillerinden hangisini tercih ettiklerini saptamak amacıyla "VARK Öğrenme Stilleri Envanteri" kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Bu bölümde araştırmanın bağımsız değişkenleri olan, öğrencilerin kişisel (demografik) özelliklerinden oluşan 20 soru vardır. Bu sorular, genel olarak üç ana başlık altında hazırlanmıştır. Kişisel bilgiler (öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, okulu, sınıfı ve ailelerinin sosyo-ekonomik durumu), müziğe ilişkin genel ilgileri (haftalık çalışma süresi, kitap dergi okuma, konsere gitme gibi) ve üçüncü olarak müziksel öğrenmeye ilişkin davranış, tercih ve durumları (tercih edilen çalışma saati, çalışırken hedef koyma, konsantrasyon durumu, yöntemleri vb) sorular arasında yer almaktadır (Tablo 1-3).

3.3.2. Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Araştırmanın bu başlığı altında Kardash ve Amlund tarafından Missouri- Columbia Üniversitesi Eğitim ve Rehberlik Psikolojisi bölümünde 1991 yılında geliştirilen Öğrenme Stratejileri Ölçeği (Learning Strategies Survey) tanıtılacak ve ölçeğin Türkiye standartlarına uyarlanması amacıyla izlenen bilimsel adımlar açıklanacaktır.

Öğrenme Stratejileri Ölçeği 27 maddeden oluşan, 7 dereceli Likert tipi bir ölçüm aracıdır; *Kapalı Bilişsel Süreçler* ve *Açık Bilişsel Süreçler* olarak 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Kapalı bilişsel süreçler, zihinde özetleme, karşılaştırma, tezatlama, değerlendirme, düzenleme ve bilgiyi bütünleştirme olmak üzere birbirini tamamlayan 6 adet zihinsel etkinliği ifade eder. Bu etkinlikler 18 maddeyle ölçülmeye çalışılmıştır. 9 maddeyle ölçülmeye çalışılan açık bilişsel süreçler ise somut ve gözlenebilir etkinliklerdir. Bunlar, liste oluşturma, özetleme, ana fikirleri veya detayları yazma/altını çizme, şablon ve taslaklar oluşturma, şemalaştırma etkinlikleridir. Ölçek bir öğrencinin metin anlamlandırma ve öğrenme stratejilerini, metin okumalarını değerlendirir.

Bu ölçeği diğerlerinden ayıran önemli bir yanı kişilik veya tutum değerlendirmesine dayalı olmayışıdır. Ölçekte seçilen maddeler öğrencinin bilgiyi işleme etkinliklerinin hangi türlerde olduğunu yansıtmaya yöneliktir.

3.3.2.1. Öğrenme Stratejileri Ölçeğini Türkçeye Uyarlama Çalışması

Kardash ve Amlund (1991)'un çalışmalarında kullandıkları ölçme aracı olan Learning Strategies Survey'i Türk kültürüne kazandırmak için adı geçen yazarlarla iletişim kurulmuş ve ölçeğin Türkçeye uyarlanması istendiği belirtilmiştir. Yazarlar ölçeğin

uyarlanabileceğini e-mail aracılığıyla bildirmişlerdir. İzin sürecinden sonra ÖSÖ' nün uyarlanma çalışmalarına başlanmıştır. Bu çalışmalar ilk olarak ölçeğin Türkçe'ye çevirilmesi ve dilsel eşdeğerliğinin sağlanması adımlarını içermektedir. ÖSÖ'nün kaynak dil olan İngilizce'den Türkçeye çevrilme süreci belli aşamalardan oluşmaktadır. Öncelikle ölçek İngilizce Mütercim Tercümanlık, İngiliz Dili ve Edebiyatı ile İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde görev yapan 7 öğretim üyesi tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Çeviriyi yapan uzmanlardan kavramsal, alansal ve deyimisel eşdeğerliğe dikkat etmeleri istenmiştir. Eldeki çevirilerden ortak bir metin elde edilmiş ve çevirmenlerin fikir alışverişinde bulunmaları sağlanarak nihai çeviri konusunda dilbilgisi ve anlaşılabilirlik bakımından hem fikir olunmuştur. İkinci adımda hedef kitle içinden seçilen adaylarla görüşmeler yapılarak çevirinin anlaşılabilirliği ve eşitliği konusunda fikir edinilmiştir. Bu tür bir yaklaşım, çevirinin kullanılacağı dili konuşan kitleden çevirinin son hali görülmeksizin ve veri toplama aşamasına geçilmeden önerilerin alınmasını sağlamaktadır (Herrera, Delcampo ve Ames, 1993) . Çeviri hedef kitleyi temsil edebilecek yaşları 17 ve 26 arasında değişen, 2 kız 2 erkek öğrenciden oluşan 4 kişilik bir gruba okutulmuş ve kendilerinden zor anlaşılan veya hiç anlaşılmayan kelimeleri belirtmeleri istenmiştir. Bu aşamada sorular tek tek okutularak "Bu soru sizce ne anlama geliyor", "Açıklamalar sizce ne anlama geliyor" gibi sorular sorulmuş, her bir ifadenin ne kadar anlaşıldığı araştırılmıştır. Bu süreçte, katılımcıların her bir ifade için düşünceleri not edilmiştir. İlgili önermeleri ve notları içeren metin alanında uzman bir Türkçe Bölümü öğretim elemanı ile birlikte irdelenmiş gerekli dil ve anlam bilgisi düzeltmeleri yapılmıştır. Böylece hem ifadelerin hem de açıklamaların aynılığı sağlanmıştır. Daha sonra orijinalinden hedef dile çevrilmiş olan ölçeğin tekrar orijinale geri çevrilmesi (back translate) işlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu işlem İngilizce diline hakim 3 ayrı kişi tarafından yapılmıştır. Burada değişik eğitim düzeylerinde ve her iki dili de konuşabilen, ancak konu hakkında uzman olmayan kişilerin çeviri yapmasının sağlanmıştır. Bu yöntemin uygulanma nedeni sorunlu kelimelerin bulunması ve profesyonel çevirmenlerin yapabilecekleri çıkarımları (inference) önlemektir. Böylelikle ortaya konulan değişik bakış açısı araştırmacılara ölçeğin eğitim ve ekonomik durumu farklı kesimler tarafından nasıl anlaşıldığı konusunda fikir verebilmektedir (Herrera, Delcampo ve Ames, 1993). Nihai haline ulaşan ölçek, psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında uzman iki öğretim üyesince

değerlendirilerek çalışma grubunun yaş özellikleri ve içerik geçerliği açısından da uygun bulunmuştur. Sonraki aşamada ölçeğin dilsel eşdeğerliğini sağlamak üzere yabancı diller bölümünden son sınıf öğrencileri ile ön-test son-test çalışmaları yapılmıştır. Katılımcılara ölçeğin İngilizce formu ile Türkçe formunun tutarlılığının inceleneceği anlatılmış ve gönüllü 55 öğrenciye önce orijinal İngilizce formu, üç hafta sonra da Türkçe formu uygulanmıştır. İki form arasında tutarlılığı belirlemek üzere Eşleştirilmiş Grup t Testi uygulanmış ve ölçeğin dilsel açıdan eşdeğer olduğu saptanmıştır. Uygulanan t Testinin sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 4. Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Dilsel Eşdeğerliğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Eşleştirilmiş Grup t Testi Sonuçları

Gruplar	<i>x</i>	<i>n</i>	<i>ss</i>	<i>Shx</i>	<i>t</i> Testi		
					<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
1 tr1	4,58	31	1,20	0,22	0	30	1,000
ing1	4,58	31	1,06	0,19			
2 tr2	5,00	31	1,39	0,25	1,55	30	,130
ing2	4,71	31	1,35	0,24			
3 tr3	5,23	31	1,36	0,24	-1,04	30	,305
ing3	5,39	31	1,38	0,25			
4 tr4	5,26	31	1,29	0,23	1,03	30	,311
ing4	5,06	31	1,43	0,26			
5 tr5	5,10	31	1,39	0,25	1,04	30	,305
ing5	4,94	31	1,61	0,29			
6 tr6	5,00	31	1,51	0,27	0,32	30	,745
ing6	4,97	31	1,54	0,27			
7 tr7	5,19	31	1,76	0,32	0,00	30	1,000
ing7	5,19	31	1,54	0,28			
8 tr8	4,87	31	1,45	0,26	2,01	30	,054
ing8	4,52	31	1,46	0,26			
9 tr9	5,26	31	1,44	0,26	0,75	30	,459
ing9	5,13	31	1,61	0,29			
10 tr10	4,84	31	1,55	0,28	1,31	30	,198
ing10	4,61	31	1,71	0,31			
11 tr11	5,42	31	1,34	0,24	0,97	30	,339
ing11	5,23	31	1,45	0,26			
12 tr12	5,23	31	1,50	0,27	0,17	30	,861
ing12	5,19	31	1,22	0,22			
13 tr13	4,42	31	1,41	0,25	0,97	30	,339
ing13	4,23	31	1,26	0,27			
14 tr14	4,74	31	1,50	0,27	-0,18	30	,851
ing14	4,77	31	1,52	0,27			
15 tr15	5,32	31	1,66	0,29	0,77	30	,442
ing15	5,19	31	1,60	0,29			
16 tr16	5,23	31	1,20	0,22	0,64	30	,522
ing16	5,13	31	1,23	0,22			

Gruplar		x	n	ss	Shx	t Testi		
						t	Sd	p
17	tr17	4,97	31	1,33	0,24	-0,75	30	,459
	ing17	5,10	31	1,49	0,27			
18	tr18	5,16	31	1,09	0,20	-0,17	30	,865
	ing18	5,19	31	1,40	0,25			
19	tr19	5,45	31	1,61	0,29	0,15	30	,882
	ing19	5,42	31	1,69	0,30			
20	tr20	4,29	31	1,90	0,34	-0,75	30	,459
	ing20	4,42	31	1,92	0,35			
21	tr21	4,90	31	1,81	0,33	1,19	30	,243
	ing21	4,68	31	1,94	0,35			
22	tr22	3,45	31	1,86	0,33	-1,94	30	,062
	ing22	3,97	31	1,87	0,34			
23	tr23	3,87	31	1,61	0,29	-0,61	30	,540
	ing23	3,97	31	1,54	0,28			
24	tr24	4,03	31	1,30	0,23	-0,26	30	,794
	ing24	4,10	31	1,47	0,26			
25	tr25	4,19	31	1,81	0,33	-0,58	30	,564
	ing25	4,32	31	1,89	0,34			
26	tr26	3,81	31	1,90	0,35	-1,98	30	,056
	ing26	4,00	31	1,90	0,35			
27	tr27	4,19	31	1,89	0,34	0,66	30	,514
	ing27	4,06	31	1,57	0,28			

Tabloda görülebileceği üzere, Öğrenme Stratejileri Ölçeği puanları aritmetik öntest-sontest ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre ölçeğin Türkçe çevirisinin İngilizce formu ile eşdeğer olduğu belirlenmiştir.

Bir sonraki adımda ölçeğin geçerlik ve güvenirlik ölçümleri yapılmıştır. Bu ölçümlere ilişkin adımlar aşağıdaki gibidir; Kardash ve Amlund (1991) tarafından iki ayrı örnekleme, 48 madde olarak hazırlanmış hali uygulanan ölçeğin, yapılan analizler sonucunda iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu anlaşılmıştır. Her iki örnekleme de aynı 27 maddeden oluşan iki faktörlü yapıdaki ölçeğin faktörleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür (r Örneklem 1=.33 ve r Örneklem 2=.20). Araştırmacılar, ölçeğin iki faktörlü yapısına ilişkin Alpha modeli ile inceledikleri iç-tutarlılık katsayılarını yüksek derecede güvenirlik gösterir olarak rapor etmişlerdir. Birinci örnekleme, ilk faktörün alpha katsayısı .91 ve ikinci faktörün alpha katsayısı .82, ikinci örnekleme ise ilk faktörün alpha katsayısı .90 ve ikinci faktörün alpha katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır (ss. 123).

27 maddeden oluşan, 7 dereceli Likert tipi Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin (Learning Strategies Survey) alt boyutları *Kapalı Bilişsel Süreçler* ve *Açık Bilişsel Süreçler* olarak adlandırılmıştır. Kapalı bilişsel süreçler, zihinde özetleme, karşılaştırma, tezatlama, değerlendirme, düzenleme ve bilgiyi bütünleştirme olmak üzere birbirini tamamlayan 6 adet zihinsel etkinliği ifade eder. Bu etkinlikler 18 maddeyle ölçülmeye çalışılmıştır. 9 maddeyle ölçülmeye çalışılan açık bilişsel süreçler ise somut ve gözlenebilir etkinliklerdir. Bunlar, liste oluşturma, özetleme, ana fikirleri veya detayları yazma/altını çizme, şablon ve taslaklar oluşturma, şemalaştırma etkinlikleridir. Bu ölçeği diğerlerinden ayıran önemli bir yanı kişilik veya tutum değerlendirmesine dayalı olmayışıdır. Ölçekte seçilen maddeler öğrencinin bilgiyi işleme etkinliklerinin hangi türlerde olduğunu yansıtmaya yöneliktir.

Tablo 5. Öğrenme Stratejileri Ölçeği Alt Boyut Ve Maddelerine İlişkin Dağılım

Alt Boyut	Madde Numaraları	Madde Sayısı
Kapalı Bilişsel Süreçler	1 ile 18 arası	18
Açık Bilişsel Süreçler	19 ile 27 arası	9
Öğrenme Stratejileri Ölçeği		27

3.3.2.2. Öğrenme Stratejileri Ölçeğinde Verilerin Çözümlemesi

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri SPSS 15.0 ve LISREL 8.71 paket programları ile yapılmış, öğrencilerin demografik verilerine bağlı olarak ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarını algılamalarında anlamlı farklılaşmalar olup olmadığını araştırmak üzere ise SPSS 15.0 ile çözümlemeye tabi tutulmuştur.

Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin örnekleme uygulanmasından sonra elde edilen verilerin analizi için SPSS 17.0 ve LISREL 8.71 paket programları kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA’da ölçeğin faktör yapılarını tanımlamak için

döndürülmemiş temel bileşenler analizi (TBA), daha sonra da döndürülmüş (varimax) temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Ölçekte yer alan her bir maddenin, öğrencileri öğrenme stratejileri bakımından ne derecede ayırt ettiğini değerlendirmek ve DFA ile belirlenen boyutların güvenirliklerini belirlemek amacıyla ilk olarak Alpha modeli ile maddeler arası korelasyona bağlı uyum değerleri (madde toplam korelasyonları) hesaplanarak Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısına bakılmıştır. İkinci olarak, toplam puana göre belirlenmiş üst % 27 ve alt % 27'lik grupların madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı için bağımsız gruplar t-esti kullanılmıştır.

3.3.2.3. Öğrenme Stratejileri Ölçeği için Yapılan Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Ölçek ile 526 öğrenciden toplanan verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelemeye tabi tutulmuştur. KMO'nun .60'dan yüksek, Barlett testinin ise anlamlı çıkması halinde verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2007: s.126).

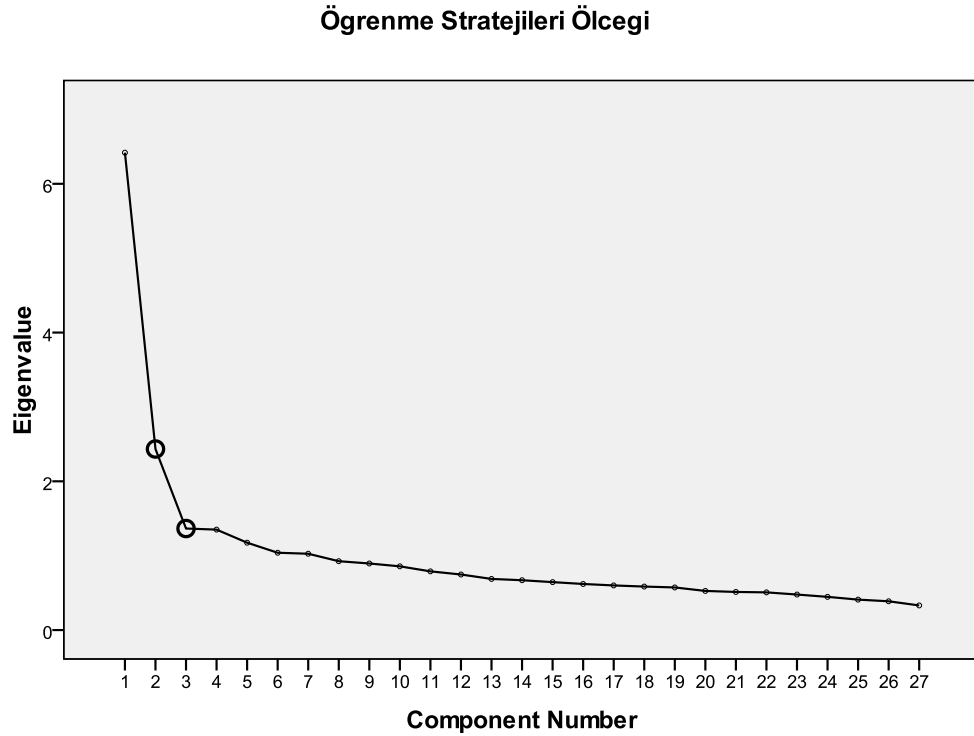
Tablo 6. KMO ve Bartlett's Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklemin Uygunluğu		
Ölçümü		0,881
Bartlett Küresellik Testi		
	Yaklaşık <i>Ki-Kare</i> (X^2)	3639,372
	Serbestlik Derecesi	
	(sd)	351
	<i>p</i>	0,000

Tablo 2'den de görüldüğü gibi sonuçlar (KMO=0,881; $X^2=3639,372$; sd=351 ve $p<,001$), veri grubunun faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, Öğrenme Stratejileri Ölçeğini oluşturan maddelerin faktör analizine uygun olduğunu ve ölçülen özelliğin, örneklemin seçildiği evrende çok boyutluluk özelliği taşıdığını ortaya koymaktadır. Barlett küresellik testi ise bize değişkenler arasında yeterli oranda ilişki olup olmadığını ve $p<,05$ 'ten düşük olması halinde değişkenler arasında anlamlı bir

ilişki olduğunu göstermektedir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2006, s.79-80). Veri grubu için $p < .001$ olduğundan, değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde, ölçekteki maddelerin öz değerleri 1'den büyük iki faktör altında toplandıkları görülmüştür (Şekil 1). İki faktör altında toplanan bu maddelerin ilki toplam varyansın %38,6'sını ikincisi ise %20,1'ini, toplamda ise varyansın %58,7'sini açıkladıkları bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği için toplam varyansın %40'ın üzerinde olması yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2007; Tavşancıl, 2005).



Şekil 4. Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Çizgi Grafiği

Ölçek maddelerine ilişkin çizgi grafiği ve faktör yük değerleri birlikte incelendiğinde ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Şekilde görüldüğü gibi 3 ve daha sonraki noktalardan sonraki bileşenlerin varyansa yaptıkları katkı son derece küçük ve birbirine yakın derecelerde olmaktadır. Büyüköztürk (2007)'ye göre çizgi grafiğinde takip edilen yüksek ivmeli, hızlı düşüşler önemli faktörlerin sayısı hakkında önemli bilgiler verir.

Varimax rotasyon yöntemi kullanılarak uygulanan temel bileşenler faktör analizi sonucunda döndürülmüş faktör matrisi (Rotated Component Matrix) ölçeğin iki faktörlü yapısını teyit etmiştir. Matriste orijinal değişken ve onun faktörü arasındaki korelasyonlar bulunur, faktör ağırlığının 0,30 ve üzerinde olması gerekir (Kalaycı, 2006: s.330). Buna göre Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin 27 maddesinin iki faktör altında ve faktör yükleri 0,30'un üzerinde olduğu bulunmuştur (Tablo 3).

**Tablo 7. Öğrenme Stratejileri Ölçeği
Faktör Yükleri**

Ölçek Maddeleri	Faktör 1	Faktör 2
Madde 2	0,632	
Madde 3	0,625	
Madde 5	0,622	
Madde 8	0,617	
Madde 4	0,614	
Madde 9	0,566	
Madde 11	0,565	
Madde 7	0,564	
Madde 16	0,545	
Madde 1	0,539	
Madde 12	0,520	
Madde 10	0,514	
Madde 15	0,505	
Madde 14	0,463	
Madde 17	0,450	
Madde 6	0,439	
Madde 18	0,368	
Madde 13	0,353	
Madde 22		0,716

Ölçek Maddeleri	Faktör 1	Faktör 2
Madde 24		0,636
Madde 25		0,600
Madde 20		0,592
Madde 23		0,591
Madde 26		0,555
Madde 21		0,539
Madde 27		0,537
Madde 19		0,519

Döndürme Metodu: Varimax with Kaiser Normalization.

Ölçeğin 27 maddesine ait döndürülmüş matris analizi sonucu yük değerleri ve faktör yapıları yukarıda, Tablo 3’de özetlenmiştir. Döndürülmüş matris analizi sonucu; ölçeğin birinci boyutunda yer alan 18 maddenin faktör yüklerinin 0,353 ile 632 arasında ve ikinci boyutunda yer alan 9 maddenin faktör yüklerinin ise 0,519 ile 0,716 arasında değiştiği bulunmuştur. Faktör yükü 0,30’un altında herhangi bir madde olmadığı için sonraki analizlerden (ölçekten) çıkarılmasına gerek yoktur.

Faktör analiz sonrası elde edilen alt boyutlarda yer alan maddelerin güvenirlilik analizleri için Alpha modeli ile maddeler arası korelasyona bağlı uyum değerleri (madde toplam korelasyonları) ve *t* testi kullanılarak üst %27 ile alt %27 grupların madde ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığı (ayrıt ediciliği) sınanmıştır (Tablo 8 ve Tablo 9).

Tablo 8. Öğrenme Stratejileri Ölçeği Faktör 1'e İlişkin Madde Analizi Ve Ayırt Edicilik Testi

Faktör 1 Maddeler	Madde Analizi		t-test
	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Alpha (α) Değeri	(alt-üst %27)
1. Fikir ve kavramları birleştirerek ders kitabında doğrudan belirtilmeyen sonuçlara ulaşırım.	0,453	0,853	-7,04*
2. Benzer fikirleri birbirinden ayırt ederim.	0,509	0,851	-6,41**
3. Farklı kavramları kıyaslar, karşılaştırır ya da değerlendiririm.	0,532	0,850	-8,38*
4. Ders kitaplarındaki yeni bilgileri bana daha anlamlı gelecek şekilde düzenleyerek zihnimde bütünleştiririm.	0,547	0,849	-10,80**
5. Ders kitaplarındaki çeşitli bilgileri zihnimde bütünleştiririm.	0,572	0,848	-6,56*
6. Bir şey okurken, sunulan yeni bilgilerin açıklamasını ararım.	0,350	0,858	-5,10*
7. Sınav esnasında, hatırlayabildiğim bilgileri organize ederim.	0,495	0,852	-6,46**
8. Yeni kavramlar öğrenirken, bunların pratikte nasıl kullanılacağı aklıma gelir.	0,513	0,851	-11,58**
9. Okuduğum metindeki belli başlı kısımları tespit edebilirim.	0,511	0,851	-11,25**
10. Karmaşık bir işe nasıl yaklaşmam gerektiğini planlarım.	0,470	0,853	-6,90*
11. Yeni bir şeyler öğrenirken onu kafamda kendi cümlelerimle özetlerim.	0,515	0,851	-7,53*
12. Yeni şeyleri daha önceden bildiğim benzer fikirlerle bağdaştırarak öğrenirim.	0,489	0,852	-4,47*
13. Yeni öğrendiğim kelimelerin anlamlarını hatırlarım.	0,369	0,857	-4,99*
14. Farklı kaynaklardan edindiğim bilgiler arasındaki çelişkileri çözmeye çalışırım.	0,401	0,856	-8,26**
15. Sınav esnasında, dikkatli çalıştığım yerleri hatırlarım.	0,455	0,853	-11,21**
16. Problem çözmeye yönelik yöntemler geliştirebilirim.	0,485	0,852	-9,35*
17. Ezberlediğim bir şeyi anladığımdan da emin olurum.	0,407	0,856	-7,14**
18. Bir cevaptan emin olmasam da güzel tahminler yürütürüm.	0,341	0,858	-11,49*

*Fark .05 ve **Fark .001 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin birinci alt boyutunu Tablo 4'de yer alan 18 madde oluşturmaktadır. Boyutun geçerlik katsayısı, tablodaki 18 madde birlikte kullanıldığında (Cronbach's Alpha) $\alpha=0,860$ olarak bulunmuştur. Bu değer Faktör 1'in güvenilirliğinin oldukça yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. "Cronbach's Alpha değerinin 0,70 ve üstü olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilir" (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2006, s.89). Madde toplam korelasyonları ise 0,341 ile 0,572 arasında

değişmektedir. Faktörün 18 madde birlikte kullanıldığında elde edilen iç tutarlılık değeri ($\alpha=0,860$) bu maddelerden hangi biri silindiğinde/çıkarıldığında (tablodaki ikinci sütun), faktörün iç tutarlılık katsayısını (α değeri) yükseltmeyeceğinden birlikte, 18 madde olarak kullanılmaları uygundur. Ayrıca alt-üst %27 t-testi sonucu tüm maddelerin $p<0,05$ ve $p<0,001$ düzeyinde anlamlı olarak farklılaştıklarını, ayırt edici özellik gösterdikleri, bulunduğu faktörün 18 maddesinin de sonraki analizlerde kullanılması gerektiği anlaşılmıştır. Faktör 1'in ifadelerinin ortak yönü göz önüne alındığında orijinali ile aynı olduğu görüldüğünden, bu faktöre (alt boyuta) bundan sonra Kapalı Bilişsel Süreçler demek uygun olacaktır.

Tablo 9. Öğrenme Stratejileri Ölçeği Faktör 2'ye İlişkin Madde Analizi Ve Ayırt Edicilik Testi

Faktör 2 Maddeler	Madde Analizi		t-test
	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Alpha (α) Değeri	(alt-üst %27)
19.Okurken ana fikirlerin altını çizerim.	0,430	0,766	-13,29**
20.Yeni terim ve tanımların listesini çıkartırım.	0,475	0,759	-7,26*
21.Okurken ayrıntıların altını çizerim.	0,443	0,764	-11,46**
22.Dönem boyunca düzenli olarak, okumaları, dersleri ve diğer kaynakları bir araya getiren özetler yazarım.	0,565	0,746	-9,81**
23.Okuduğum şeylerdeki ayrıntıları aynen belirtildiği gibi not ederim.	0,459	0,785	-7,57**
24.Daha önceden bildiğim bilgiyle, okuduğum bilgiyi ilişkilendiren örnekler yazarım.	0,524	0,753	-13,85**
25.Okuduğum şeyi hatırlamama yardımcı olacak basit tablo ve şemalar çizerim.	0,486	0,758	-7,78*
26.Verilen tüm okuma ödevlerinin özetini kendi cümlelerimle çıkartırım.	0,427	0,766	-11,93**
27.Okuduğum şeylerdeki ana fikirleri aynen belirtildiği gibi not ederim.	0,383	0,772	-7,57**

*Fark .05 ve **Fark .001 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin ikinci alt boyutunu Tablo 9'da yer alan 9 madde oluşturmaktadır. Faktör analizi sonucu yük değerleri dikkate alınarak, toplam 9 maddenin de madde analizine alınmasına karar verilmiştir. Tablodaki yer alan 9 madde birlikte kullanıldığında faktörün iç tutarlılık, Cronbach's Alpha değeri 0,782'dir. Madde toplam korelasyonları ise 0,383 ile 0,565 arasında değişmekte olup maddeler arasında

yeterli düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. ‘Madde Silindiğinde Alpha (α) Değeri’ sütunu incelendiğinde; 23 numaralı maddenin çıkarılması durumunda faktörün iç-tutarlılık katsayısının (α değeri) artacağı görülmektedir (0,782’den 0,785’e). Ancak bu artış son derece küçük olduğundan 23 numaralı maddenin faktörden çıkarılmamasına karar verilmiştir. Madde analizi sonrası yapılan alt-üst %27 t-testi sonucu tüm maddelerin $p < 0,05$ ve $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı olarak farklılaştıklarını, ayırt edici özellik gösterdikleri bulunduğu boyutun 9 maddesinin de sonraki analizlerde kullanılması gerektiği anlaşılmıştır. Faktör 2’nin ifadelerinin ortak yönü ve ölçeğin orijinali göz önüne alınarak, bu faktöre (alt boyuta) bundan sonra Açık Bilişsel Süreçler denecektir.

Tablo 10. Öğrenme Stratejileri Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere İlişkin Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları (N=526)

BOYUTLAR	Kapalı Bilişsel Süreçler		Açık Bilişsel Süreçler
Kapalı Bilişsel Süreçler	<i>r</i>	1	,216**
	<i>p</i>		0,000
Açık Bilişsel Süreçler	<i>r</i>	,216**	1
	<i>p</i>	0,000	

****Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlı**

Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin kendi içindeki yapısını, faktörlerin (Kapalı Bilişsel Süreçler ve Açık Bilişsel Süreçler) ne ölçüde bağımsız faktörler olduklarını görmek amacıyla Pearson Moment Çarpım korelasyon katsayıları hesaplanmış ve elde edilen değerler Tablo 10’da verilmiştir.

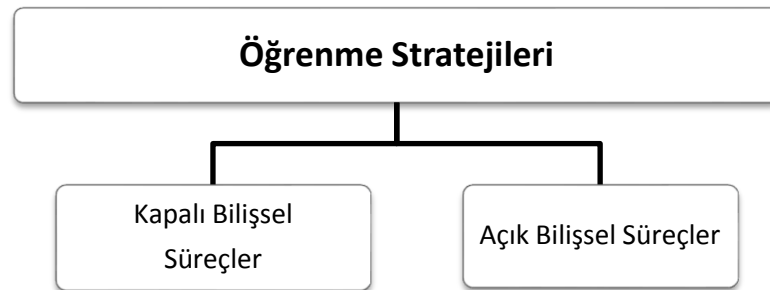
Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyon ilişkileri aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir (Kalaycı, 2006, s.116). Faktörler arasındaki korelasyonların yüksek olması “binişiklik”, düşük olması ise “bağımsızlık” göstergesidir (Özgüven, 1992).

<i>r</i>	İlişki
0,00-0,25	Çok Zayıf
0,26-0,49	Zayıf
0,50-0,69	Orta
0,70-0,89	Yüksek
0,90-1,00	Çok Yüksek

Tablo 10'dan görüleceği üzere Kapalı Bilişsel Süreçler ile Açık Bilişsel Süreçler arasında 0,01 düzeyinde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r=,216$). Boyutlar arasındaki ilişkiye dair korelasyon katsayısının 'Zayıf' (düşük) düzeyde olması Öğrenme Stratejileri Ölçeği alt boyutlarının birbirinden bağımsız olduğunu göstermektedir.

3.3.2.4. Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi

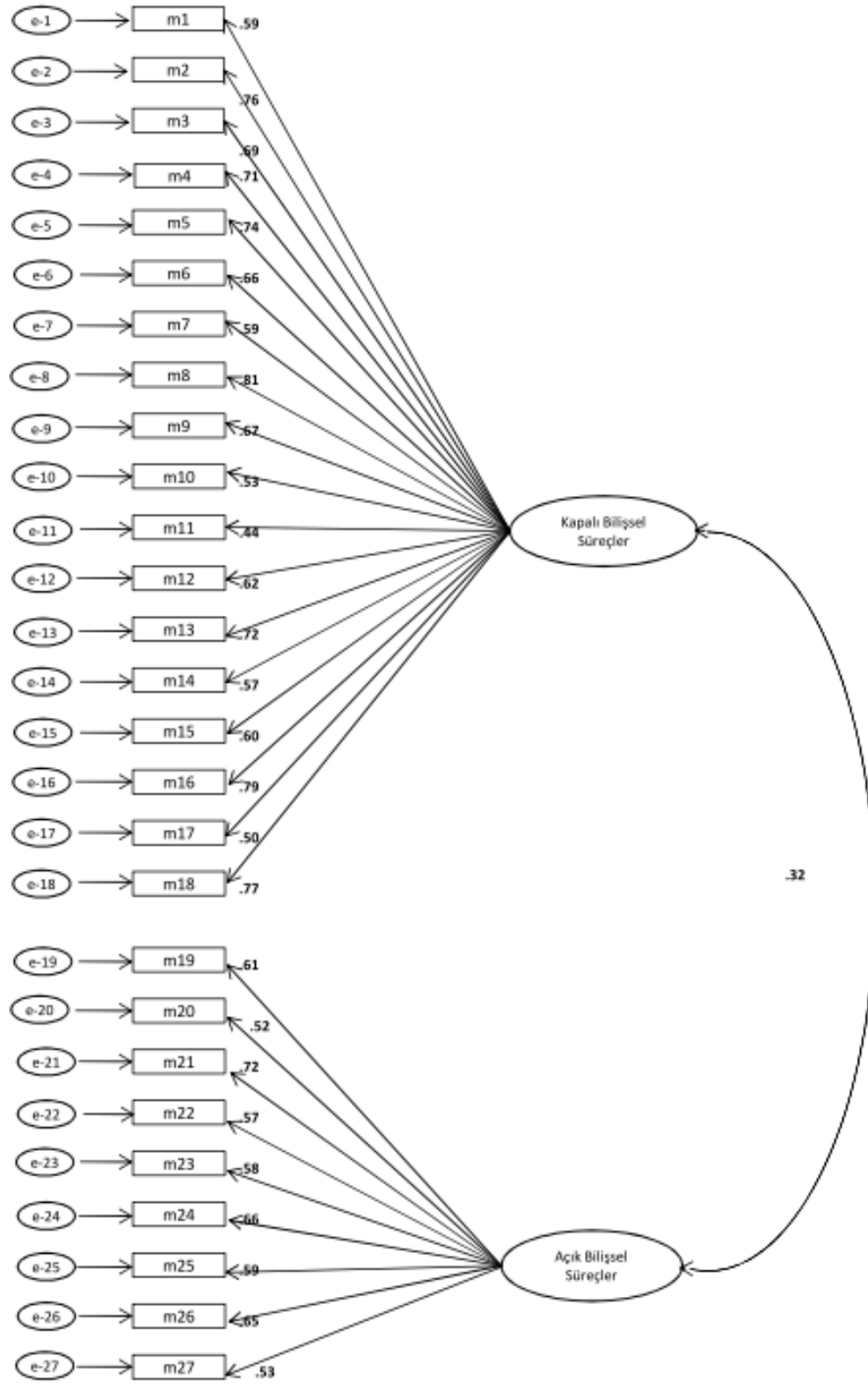
Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen boyutların öğrencilerin öğrenme stratejilerine ilişkin tespit edilen Kapalı Bilişsel Süreçler ve Açık Bilişsel Süreçler modeline (Şekil 5) uygunluğunun araştırılması için bir doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi kuramsal bir temele dayanarak çeşitli değişkenlerden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeye yönelik yapılan bir analiz olduğundan, toplanan verilerin kurgulanmış yapıya ne derece uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2004).



Şekil 5. Öğrenme Stratejileri Model

Sınanan modelin yeterliliği için pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. Bu çalışmada doğrulayıcı faktör analizi için Ki-kare uyum testi (X^2), Uygunluk İndeksi (GFI), Düzeltilmiş Uygunluk İndeksi (AGFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Hataların Karekökü (RMR), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) ve Göreceli Uygunluk İndeksi (CFI) uyum indeksleri incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin tüm 27 maddesi, her hangi bir madde önceki analizler sonrası atılmadığından, kullanılmıştır.





Şekil 6. Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin İki Boyutlu Modeline İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Modelde yer alan maddelerin faktör yükleri Kapalı Bilişsel Süreçler boyutu için .44 ile .81 arasında, Açık Bilişsel Süreçler boyutu için ise .52 ile .72 arasında bulunmuştur. Kapalı Bilişsel Süreçler boyutu ile Açık Bilişsel Süreçler boyutu arasındaki korelasyon katsayısı ise .32 (r) olmuştur. Her iki boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri yüksek olduğundan sonraki analizlerden çıkarılacak madde yoktur.

Tablo 11. Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Kapalı ve Açık Bilişsel Süreçler Boyutlu Modeline İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları (N=526)

Model	Model Uyum İstatistikleri								
	χ^2	sd	χ^2/sd	GFI	AGFI	RMSEA	RMR	NFI	CFI
2 Boyutlu	269,52	140	1,92	0,93	0,94	0,047	0,036	0,91	0,95

Doğrulayıcı Faktör Analizinde İndeks Ölçütleri:

χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$
RMR	$0 \leq RMR \leq 0,05$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$
AGFI	$0,90 \leq AGFI \leq 1,00$
GFI, CFI, NFI, RFI, IFI, TLI	$\geq 0,90$ (Jöreskog, 1979)

Yapılan DFA ile elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiştir. İlk olarak χ^2/sd değerinin 1,92 olarak bulunması ($269,52/140=1,92$), modelin uyumlu olduğuna ilişkin en önemli sonuçlardan birini göstermektedir. χ^2/sd oranının 2'nin altında olması sınanan modelin uyumlu olduğuna ilişkin önemli bir ölçüttür (Byre, 1989). Tablo 11'den de görüleceği üzere 2 boyutlu Öğrenme Stratejileri Ölçeği modeline ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile bulunan diğer uyum kriterleri de modelin bu haliyle uyumlu olduğunu göstermektedir (GFI=.93, AGFI=.94, RMSEA=.047, RMR=.036, NFI=.91 ve CFI=.95).

Sonuç olarak, Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe versiyonun 27 madde ve iki alt boyuttan (Kapalı Bilişsel Süreçler ve Açık Bilişsel Süreçler) oluştuğu doğrulayıcı faktör analizine göre uyum kriterleri ile belirlenmiş ve bu model kuramsal ve istatistiksel açıdan uygun ve tatminkâr bulunmuştur.

3.3.3. Bilinçli Farkındalık Ölçeği

Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilen bu ölçek günlük yaşamdaki anlık deneyimlerin farkında ve bunlara karşı dikkatli olma yönündeki genel eğilimi saptamaya yöneliktir. 15 ifadeden oluşan Bilinçli Farkındalık Ölçeğinde ifadeler öğrencilerin günlük deneyimlerine ilişki durumlardan oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar bilinçli farkındalığın yüksek olduğunu gösterir. Ölçeğin ifadelerinin karşısında öğrencinin ilgili durumla karşılaşması durumundaki görüşünü ifade etme derecesini belirtmek üzere altılı (Likert tipi), Hiçbir zaman (1) ile Her zaman (6) arasında yer alan bir seçenek verilmiştir. Ölçek, bireyin somut davranışlarındaki farkındalığı ölçmeye yönelik tek bir alt boyuta sahiptir.

BİFÖ' nün doğrulayıcı faktör analizi sonucu yapılan uyum istatistiklerine göre ($c^2=187.811$ ($sd=90$, $p<.01$), ($c^2/sd=2.086$) BİFÖ tek boyutlu bir modeli doğrulamaktadır ve model kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahiptir. Çünkü uyum istatistikleri modelin kabul edilip edilmeyeceğini değerlendirmek için belirli kriterler kullanılır. Bu kriterlerden birisi de Ki-Kare değerinin serbestlik derecesine bölümünde ortaya çıkan sonuca ilişkin değerlendirmedir. Bu oranın iki veya altında olması, modelin iyi bir model olduğunu gösterir (Şimşek, 2007). Uyum istatistiklerini değerlendirirken Ki-Kare değerinin serbestlik derecesine oranından başka RMSEA, standardize edilmiş RMS, GFI ve AGFI gibi uyum iyiliği istatistikleri kullanılır. Bu istatistiklerin değerlendirmesindeki kriter ise, RMSEA ve standardize edilmiş RMS'nin .08 altında olması modelin kabul edilebilirliğine ve GFI ile AGFI'nde .90'dan büyük olması kabul edilebilir uyum indekslerini göstermektedir (Şimşek, 2007). Bu kriterlere göre BİFÖ'nün Türkçe formunun uyum istatistikleri (RMSEA= .06, standardize edilmiş RMS= .06, GFI= .93 ve AGFI= .91) modeli tek boyutlu olarak kabul edilebilir. BİFÖ'nün orijinal formunda doğrulayıcı faktör analizi sonucu yapılan uyum istatistikleri, Türkçe formu için yapılan uyum istatistikleri ile benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır (Brown ve Ryan, 2003).

Ölçeğin bu araştırma için uygunluğu, bir madde analizi ile güvenilirliğine bakılarak incelenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin güvenirlilik analizleri için *Alpha* modeli kullanılmıştır (Tablo 4). Alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenirliliği aşağıdaki gibi değerlendirilmiştir.

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek/boyut güvenilir değildir,
 $0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin/boyutun güvenilirliği düşük,
 $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek/boyut oldukça güvenilir, ve
 $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek/boyut yüksek derecede güvenilirdir (Kalaycı, 2006: s. 405).

Tablo 12. Bilinçli Farkındalık Ölçeğine İlişkin Güvenirlilik Analizi (N=708)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
0,804	15

Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin araştırma örneklemine uygulanmasının uygunluğunu incelemek üzere yapılan güvenilirlik çalışması sonucu Tablo 12’de verilmiştir. Tablodan görüleceği üzere ölçeğin güvenilirlik katsayıları $\alpha=0,804$ olarak bulunmuştur. Bu nedenle, Bilinçli Farkındalık Ölçeğini oluşturan maddeler arasında güçlü bir ilişki olduğu ve güvenirliliğinin (iç tutarlılığının) araştırma örneklemini için yüksek derecede güvenilir olduğu anlaşılmaktadır.

3.3.4. VARK Öğrenme Stilleri Envanteri

VARK envanterindeki her sorunun seçenekleri görsel (Visual), işitsel (Aural), okur-yazar (Reading) ve kinestetik (Kinesthetic) öğrenici stillerini açıklar. Çözümleme ve puanlama ilk aşamada cevaplardan V, A, R, K puanlarının toplanmasıyla, büyüktен küçüğe doğru sıralanarak yapılır. 4 tercihe ait toplanan sayılar 10-16 arasıysa uzaklık 1; 17-22 arasıysa uzaklık 2; 23-30 arasıysa uzaklık 3; 30 üzeriyse uzaklık 4’tür. Tercihlerden en yüksek puan kişinin baskın öğrenme tercihini gösterir. 2. yüksek puan, en yüksekten çıkarılır, bu sayı belirtilen uzaklık değerinden büyükse bireyin tek bir öğrenme stili olduğu sonucuna ulaşılır. Değer uzaklık puantajının altında kalırsa 3. yüksek puan 2.den çıkarılır, bu sayı uzaklık değerinden büyükse bu birey çift öğrenme tercihlidir, değilse 4. puan 3. yüksek puandan çıkarılır, bu sayı uzaklık değerinden büyükse bu bireyin üç öğrenme tercihli olduğu düşünülür. Eğer bu durum da sağlanmıyorsa birey çok modelli öğrenme tercihlidir denilmektedir. Sonuç olarak, bireyin yalnızca görerek, duyarak, okuyup yazarak ya da yaparak öğrenen olduğu ya da bu öğelerin ikili, üçlü ya da çok modelli kombinasyonlarıyla öğrenen olduğu sonucuna da varılabilmektedir (Ateş ve Altun, 2008).

Fleming ve Mills tarafından 1992 yılında geliştirilen VARK Öğrenme Stilleri Envanteri sorularına verilen cevaplar Visual (görsel/görerek), Aural (işitsel), Read-write (okuma-yazma) ve Kinesthetic (devinimsel/yaparak/dokunsal) olma durumlarına göre puanlanarak bu dört boyutta toplam puan elde edilir. Puanların yüksekliği, ilgili öğrenme biçiminin yüksek oranda tercih edildiğini göstermektedir. Anketi cevaplayan bir birey birden fazla öğrenme biçimini tercih edebilmektedir. Bu yönüyle öğrenciler tek, çift ya da çok yönlü bir öğrenme biçimine sahip olabilmektedir.

VARK, 16 sorudan oluşmaktadır. Görsel kişiler en iyi görerek ve gözlemleyerek (şekil, resim, grafik, vb) öğrenirler. İşitseller, dinleyerek veya sesli kayıt yaparak öğrenirler. Okuyanlar, yazılı metinlerden; bedensel olanlar ise dokunarak, uygulayarak, hareket ederek en iyi öğrenirler.

Envanterinde yer alan boyutların geçerlik ve güvenirlik analizleri Leite, Svinicki ve Shi (2010) tarafından yapılmış ve sırasıyla .85 (görsel), .82 (işitsel), .84 (okuma-yazma), ve .77 (devinimsel) olarak bulunmuştur.

VARK Öğrenme Stilleri Envanterinin araştırma örnekleme uygulanmasının uygunluğunu incelemek üzere bir güvenirlik analizi yapılmış sonucu Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 13. VARK Öğrenme Stilleri Envanteri Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Analizi (N=708)

Reliability Statistics	
Öğrenme Stili	Cronbach's Alpha
Kinestetik (Devinimsel) Öğrenme Stili	0,902
İşitsel Öğrenme Stili	0,874
Okuyucu Öğrenme Stili	0,797
Görsel Öğrenme Stili	0,846

Tablo 13’ ten görüleceği üzere envanterin Kinestetik Öğrenme Stili için güvenirlik katsayısı $\alpha=0,902$, İşitsel Öğrenme Stili için güvenirlik katsayısı $\alpha=0,874$, Okuyucu Öğrenme Stili için güvenirlik katsayısı $\alpha=0,797$ ve Görsel Öğrenme Stili için ise güvenirlik katsayısı $\alpha=0,846$ olarak bulunmuştur. Bu da, VARK Öğrenme Stilleri Envanteri alt boyutlarını oluşturan maddeler arasında güçlü bir ilişki olduğu ve güvenirliğinin (iç tutarlılığının) araştırma örnekleme için yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulaması belirlenen örneklem üzerinde 2013-2014 eğitim yılında gerçekleştirilmiştir. Belirlenen fakültelerin müzik bölümleri ve konservatuarlarda uygulama yapabilmek için gerekli resmi yazışmalar sağlanarak izinler alınmıştır. İstanbul içi ve çevre illerdeki üniversitelerde ölçek uygulamaları ilgili bölümlerden ve ders sorumlularından önceden alınan randevu saatlerinde bizzat araştırmacının gözetiminde gerçekleştirilmiştir. Diğer illerdeki uygulamalar gerekli görüşmeler sağlanarak kargo yoluyla postalanmıştır. Uygulamalarda araştırma hakkında verilen ön bilgiden sonra gönüllü olan kişiler araştırmaya katılması sağlanmıştır.

Uygulama sonucunda toplanan verilerden eksik ve yanlış doldurmalar elenerek, son tahlilde 708 adet veri değerlendirmeye alınmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmadaki verilerin istatistiksel çözümlemeleri, bilgisayar ortamında SPSS paket programının 15.0 versiyonu ile sınanmıştır. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri ölçeği ve VARK Öğrenme Stilleri Anketi'nden aldıkları puanların bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği belirlenirken, gruplar içerisinde normal dağılım göstermeyen gruplar için non-parametrik (homojen olmayan), normal dağılım özelliği gösteren gruplar içinse (homojen) parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümde, lisans düzeyi profesyonel müzik eğitiminde öğrencinin bilinçli farkındalık düzeyi, bireysel öğrenme stili ve geliştirdiği öğrenme stratejisi arasında aldığı müzik eğitimi açısından nasıl bir ilişki olduğu ve ilişkili bazı değişkenlere göre öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyi, bireysel öğrenme stilleri ve geliştirdiği öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri bakımından anlamlı farklılaşmalar olup olmadığına yönelik yapılan istatistikî analizlere yer verilmiştir. Bulgular bölümün ilk alt bölümünde araştırmaya katılan öğrencilerin ölçme araçlarından aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiş, daha sonra ise araştırmanın amaçlar kısmında belirtilen sorulara yönelik yapılan ilişki ve karşılaştırma istatistiklerinin bulgularına yer verilmiştir.

4.1. Öğrencilerin, Bilinçli Farkındalık ve Öğrenme Stratejileri Düzeyleri ile Öğrenme Stillere İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 14. Öğrencilerin, Bilinçli Farkındalık ve Öğrenme Stratejileri Düzeyleri ile Öğrenme Stillere İlişkin Betimsel İstatistikler (N=708)

Ölçek/Boyut	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	ss
Bilinçli Farkındalık Ölçeği	21	90	59,01	11,17
Öğrenme Stilleri				
Kinestetik Öğrenme Stili	4	15	9,10	2,01
İşitsel Öğrenme Stili	4	16	9,66	2,05
Okuyucu Öğrenme Stili	4	16	9,07	2,18
Görsel Öğrenme Stili	4	16	10,41	2,26
Öğrenme Stratejileri				
Kapalı Bilişsel Süreçler	1	7	4,92	1,01
Açık Bilişsel Süreçler	1	7	4,11	1,29

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel özelliklerine bakılmaksızın, Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri ve Öğrenme Stilleri ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler yukarıda, Tablo 14’te verilmiştir.

Bireyin somut davranışlarındaki farkındalığı ölçmeye yönelik tek boyuttan meydana gelen Bilinçli Farkındalık Ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 15 ve en yüksek puan 90’dır (1 ‘Hiçbir zaman’ ile 6 ‘Her zaman’). Araştırmaya katılan öğrencilerin bilinçli

farkındalık ortalama puanları 21 ile 90 arasında değişmektedir. Öğrencilerin ortalama puanları ise $59,01 \pm 11,17$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin genel bilinçli farkındalık puanlarının orta noktanın (45 puan) biraz üstünde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenme stillerine ilişkin puanları 4 ile 16 arasında değişebilmektedir. Tablo 8’den görüleceği üzere öğrencilerin en çok kullandıkları öğrenme stili $10,41 \pm 2,26$ ortalama puan ile görsel öğrenme stili olmuştur. Görsel öğrenme stilini sırasıyla işitsel öğrenme stili ($\bar{X}_{\text{İşitsel Öğrenme Stili}} = 9,66 \pm 2,05$), kinestetik öğrenme stili ($\bar{X}_{\text{Kinestetik Öğrenme Stili}} = 9,10 \pm 2,01$) ve okuyucu öğrenme stili takip etmektedir ($\bar{X}_{\text{Okuyucu Öğrenme Stili}} = 9,07 \pm 2,18$).

Öğrencilerin öğrenme stratejilerine ilişkin ortalama puanlarına bakıldığında, kapalı bilişsel süreçleri ($\bar{X}_{\text{Kapalı Bilişsel Süreçler}} = 4,92 \pm 1,01$) açık bilişsel süreçlerden ($\bar{X}_{\text{Açık Bilişsel Süreçler}} = 4,11 \pm 1,29$) daha çok kullandıkları görülmektedir (Tablo 14).

Öğrencilerin, Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve VARK Öğrenme Stilleri Envanteri maddelerine ilişkin ortalama puanları Ek Tablo 1-3’te verilmiştir.

4.2. Profesyonel Müzik Eğitimi Alan Lisans Öğrencilerinin, Bilinçli Farkındalık Ve Öğrenme Stratejileri Düzeyleri İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Öğrencilerin, bilinçli farkındalık düzeyleri, öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiler *Pearson’s momentler çarpım korelasyonu* katsayıları ile incelenmiştir. Değişkenler arasında bulunan ilişkiler (korelasyonlar) aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir;

R	İlişki
0,00-0,25	Çok Zayıf
0,26-0,49	Zayıf
0,50-0,69	Orta
0,70-0,89	Yüksek
0,90-1,00	Çok Yüksek (Kalaycı, 2006, s.116)

Tablo 15. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık Düzeyleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Katsayıları (N=708)

Ölçek/Boyut		Bilinçli Farkındalık	
Öğrenme Stratejileri	Kapalı Bilişsel Süreçler	r	,518**
		p	0,000
	Açık Bilişsel Süreçler	r	0,610**
		p	0,000

***İlişki .01 düzeyinde anlamlıdır.*

Tablo 15'ten görüleceği üzere; araştırmaya katılan öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri ile öğrenme stratejileri arasında pozitif yönde, $p < .01$ anlam düzeyinde bir ilişki vardır. Öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyi ile öğrenme stratejilerinden kapalı bilişsel süreçleri kullanma düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r_{\text{Bilinçli Farkındalık} \times \text{Kapalı Bilişsel Süreçler}} = 0,518$ ve $p < .01$). Benzer şekilde öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyi ile öğrenme stratejilerinden açık bilişsel süreçleri kullanma düzeyleri arasında da orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r_{\text{Bilinçli Farkındalık} \times \text{Açık Bilişsel Süreçler}} = 0,610$ ve $p < .01$). Öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri arttıkça, öğrenme stratejilerinden kapalı ve açık bilişsel süreçleri kullanma düzeyleri de artmaktadır (veya tersi: öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri düştükçe, öğrenme stratejilerinden kapalı ve açık bilişsel süreçleri kullanma düzeyleri de düşmektedir).

Tablo 16. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık Düzeyleri İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Katsayıları

Ölçek/Boyut		Bilinçli Farkındalık	
Öğrenme Stilleri	Kinestetik	r	0,017
		p	0,659
	İşitsel	r	0,419
		p	0,014*
	Okuyucu	r	0,523**
		p	0,000
	Görsel	r	0,396
		p	0,026*

**İlişki .05 düzeyinde anlamlıdır. **İlişki .01 düzeyinde anlamlıdır.*

Öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri ile işitsel, okuyucu ve görsel öğrenme stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır:

- Öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyi ile işitsel öğrenme stilli arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki vardır ($r_{\text{Bilinçli Farkındalık*İşitsel Öğrenme Stili}}=0,419$ ve $p<.05$).
- Öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyi ile okuyucu öğrenme stilli arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki vardır ($r_{\text{Bilinçli Farkındalık*Okuyucu Öğrenme Stili}}=0,523$ ve $p<.01$).
- Öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyi ile görsel öğrenme stilli arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki vardır ($r_{\text{Bilinçli Farkındalık*Görsel Öğrenme Stili}}=0,396$ ve $p<.05$).

Tablo 17. Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Katsayıları (N=708)

Ölçek/Boyut		Öğrenme Stratejileri	
		Kapalı Bilişsel Süreçler	Açık Bilişsel Süreçler
Öğrenme Stilleri	Kinestetik	r ,076*	0,568
		p 0,045	0,000**
	İşitsel	r 0,003	0,015
		p 0,945	0,700
	Okuyucu	r 0,640**	0,045
		p 0,000	0,237
	Görsel	r ,530**	0,544
		p 0,001	0,000**

*İlişki .05 düzeyinde anlamlıdır. **İlişki .01 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin öğrenme stratejileri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiler yukarıda, Tablo 17’de özetlenmiştir. Görüldüğü üzere, kapalı bilişsel süreçler ile kinestetik, okuyucu ve görsel öğrenme stilleri arasında, açık bilişsel süreçler ile kinestetik ve görsel öğrenme stilleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır.

- a)** Öğrencilerin kapalı bilişsel süreçleri kullanma düzeyleri ile kinestetik, okuyucu ve görsel öğrenme stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır:

- Öğrencilerin kapalı bilişsel süreçleri kullanma düzeyleri ile kinestetik öğrenme stilli arasında pozitif yönde ve çok zayıf düzeyde bir ilişki vardır ($r_{\text{Kapalı Bilişsel Süreçler} \times \text{Kinestetik Öğrenme Stili}} = 0,076$ ve $p < .05$).
 - Öğrencilerin kapalı bilişsel süreçleri kullanma düzeyleri ile okuyucu öğrenme stilli arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki vardır ($r_{\text{Kapalı Bilişsel Süreçler} \times \text{Okuyucu Öğrenme Stili}} = 0,640$ ve $p < .01$).
 - Öğrencilerin kapalı bilişsel süreçleri kullanma düzeyleri ile görsel öğrenme stilli arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki vardır ($r_{\text{Kapalı Bilişsel Süreçler} \times \text{Görsel Öğrenme Stili}} = 0,530$ ve $p < .01$).
- b) Öğrencilerin açık bilişsel süreçleri kullanma düzeyleri ile kinestetik ve görsel öğrenme stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır:
- Öğrencilerin açık bilişsel süreçleri kullanma düzeyleri ile kinestetik öğrenme stilli arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki vardır ($r_{\text{Açık Bilişsel Süreçler} \times \text{Kinestetik Öğrenme Stili}} = 0,568$ ve $p < .01$).
 - Öğrencilerin açık bilişsel süreçleri kullanma düzeyleri ile görsel öğrenme stilli arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki vardır ($r_{\text{Açık Bilişsel Süreçler} \times \text{Görsel Öğrenme Stili}} = 0,544$ ve $p < .01$).

4.3. Profesyonel Müzik Eğitimi Alan Lisans Öğrencilerinin, Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri Düzeyleri ile Öğrenme Stillerinin Bazı Demografik, Kültürel Ve Kişisel Özelliklerine Göre Karşılaştırılmasına (Farklılaşmalara) Yönelik Bulgular

Aşağıda, araştırmaya katılan öğrencilerin, çeşitli sosyo-demografik özelliklerine bağlı olarak bilinçli farkındalık düzeyleri, öğrenme stratejileri ve öğrenme stillerini kullanma düzeylerinde anlamlı farklılaşmalar olup olmadığı incelenmiştir. Farklılaşmalara yönelik testler, ilgili verilerin dağılımlarının normallik gösterip göstermediğine bağlı olarak parametrik (t-test ve ANOVA) ve non-parametrik testler (Kruskal-Wallis ve

Tablo 18. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stillerini Kullanma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair T-Testi (N=708)

Boyut/Ölçek	Cinsiyet	Betimsel İstatistikler			t-test		
		N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Bilinçli Farkındalık Ö.	Kız	387	61,22	11,24	2,54	706	0,002*
	Erkek	321	56,76	11,10			
Kapalı Bilişsel Süreçler (Soyut)	Kız	387	90,66	17,77	2,15	706	0,045*
	Erkek	321	86,14	18,44			
Açık Bilişsel Süreçler (Somut)	Kız	387	39,68	10,71	6,94	706	0,000**
	Erkek	321	33,80	11,81			
Devinimsel öğrenme stili	Kız	387	9,09	2,07	0,08	706	0,935
	Erkek	321	9,10	1,94			
İşitsel öğrenme stili	Kız	387	9,70	2,05	0,49	706	0,627
	Erkek	321	9,62	2,05			
Okuyucu öğrenme stili	Kız	387	9,33	2,18	2,17	706	0,034*
	Erkek	321	8,80	2,19			
Görsel öğrenme stili	Kız	387	10,74	2,18	4,40	706	0,000**
	Erkek	321	10,00	2,29			

*Fark $p < .05$ düzeyinde & **fark $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ile öğrenme stilleri düzeylerinin cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiş ve cinsiyetin bilinçli farkındalık, kapalı ve açık bilişsel süreçler ve öğrenme stillerinden okuyucu ve görsel öğrenme stili bakımından anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 18). Buna göre;

Öğrencilerin, bilinçli farkındalık düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$t_{(706)}=2,54$ ve $p < .05$]. Öğrencilerin, ölçeğe ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; kız öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Kız}=61,22$ ve $\bar{X}_{Erkek}=56,76$).

Öğrencilerin, öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin de cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [Kapalı Bilişsel Süreçler için $t_{(706)}=2,15$ ve $p < .05$; Açık Bilişsel Süreçler için $t_{(706)}=6,94$ ve $p < .001$]. Öğrencilerin öğrenme stratejilere ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; kız öğrencilerin hem kapalı hem de açık bilişsel süreçleri erkek öğrencilere göre daha çok kullandıkları/yürüttükleri anlaşılmaktadır

[Kapalı Bilişsel Süreçler için $\bar{X}_{Kız}=90,66$ ve $\bar{X}_{Erkek}=86,14$; Açık Bilişsel Süreçler için $\bar{X}_{Kız}=39,68$ ve $\bar{X}_{Erkek}=33,80$].

Son olarak, öğrencilerin öğrenme stillerinden okuyucu ve görsel öğrenme stilini kullanma düzeylerinin de cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [Okuyucu Öğrenme Stili için $t_{(706)}=2,17$ ve $p<,05$; Görsel Öğrenme Stili için $t_{(706)}=4,40$ ve $p<,001$]. Öğrencilerin öğrenme stillerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; kız öğrencilerin hem okuyucu hem de görsel öğrenme stilini erkek öğrencilere göre daha çok kullandıkları anlaşılmaktadır [Okuyucu Öğrenme Stili için $\bar{X}_{Kız}=9,33$ ve $\bar{X}_{Erkek}=8,80$; Görsel Öğrenme Stili için $\bar{X}_{Kız}=10,74$ ve $\bar{X}_{Erkek}=10,00$].

Tablo 19. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stilleri Kullanma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi (N=708)

Boyut/Ölçek	Yaş	Betimsel İstatistikler			ANOVA		Anlamlı Fark
		n	$\bar{X}$	ss	F	p	
Bilinçli Farkındalık Ö.	17-19 (1)	174	58,03	10,61	5,59	0,013*	1,2 ile 3, 4
	20-22 (2)	326	58,26	11,71			
	23-25 (3)	135	60,51	10,55			
	26 ve üstü (4)	73	60,36	10,50			
Kapalı Bilişsel Süreçler (Soyut)	17-19 (1)	174	88,45	17,63	0,63	0,599	-
	20-22 (2)	326	88,13	17,69			
	23-25 (3)	135	88,05	19,05			
	26 ve üstü (4)	73	91,23	19,36			
Açık Bilişsel Süreçler (Somut)	17-19 (1)	174	38,89	11,36	5,85	0,004*	1 ile 2, 3, 4
	20-22 (2)	326	36,18	11,81			
	23-25 (3)	135	36,33	10,69			
	26 ve üstü (4)	73	35,05	12,52			
Devinimsel öğrenme stili	17-19 (1)	174	9,13	1,90	0,71	0,545	-
	20-22 (2)	326	9,02	1,98			
	23-25 (3)	135	9,30	2,03			
	26 ve üstü (4)	73	8,96	2,38			
İşitsel öğrenme stili	17-19 (1)	174	9,86	1,94	1,59	0,191	-
	20-22 (2)	326	9,58	2,11			
	23-25 (3)	135	9,79	2,03			
	26 ve üstü (4)	73	9,32	1,99			
Okuyucu öğrenme stili	17-19 (1)	174	8,60	2,10	4,13	0,025*	1,2 ile 3, 4
	20-22 (2)	326	8,66	2,18			
	23-25 (3)	135	9,53	2,20			
	26 ve üstü (4)	73	9,46	2,28			
Görsel öğrenme stili	17-19 (1)	174	11,60	2,13	4,82	0,018*	1,2 ile 3, 4
	20-22 (2)	326	11,55	2,33			
	23-25 (3)	135	9,02	2,26			
	26 ve üstü (4)	73	9,04	2,14			

*Fark $p<,05$ düzeyinde & **fark $p<,001$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin yaşlarının, bilinçli farkındalık düzeylerinde, açık bilişsel süreçleri kullanma düzeylerinde ve öğrenme stillerinden okuyucu ve görsel öğrenme stillerini kullanma düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 19);

Öğrencilerin, bilinçli farkındalık düzeylerinin yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur ($F=5,59$ ve $p<.05$). ANOVA testi sonrası, hangi yaş grupları arasında bilinçli farkındalık düzeyinin farklı olduğunu araştırmaya yönelik yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 4) 17-19 ve 20-22 yaş grubundaki öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri, 23-25 ile 26 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerinden daha düşüktür ($\bar{X}_{17-19 \text{ yaş}}=58,03$; $\bar{X}_{20-22 \text{ yaş}}=58,26$; $\bar{X}_{23-25 \text{ yaş}}=60,51$ ve $\bar{X}_{26 \text{ yaş ve üstü}}=60,36$).

Öğrencilerin yaşının, öğrenme stratejilerinden ‘Açık Bilişsel Süreçleri’ kullanma/yürütme düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=5,85$ ve $p<.05$). ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 4); 17-19 yaş grubundaki öğrenciler açık bilişsel süreçleri diğer (daha büyük) yaş gruplarındaki öğrencilere göre daha çok kullanmaktadır ($\bar{X}_{17-19 \text{ yaş}}=38,89$; $\bar{X}_{20-22 \text{ yaş}}=36,18$; $\bar{X}_{23-25 \text{ yaş}}=36,33$ ve $\bar{X}_{26 \text{ yaş ve üstü}}=35,05$).

Son olarak, öğrencilerin öğrenme stillerinden okuyucu ve görsel öğrenme stilini kullanma düzeylerinin yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [Okuyucu Öğrenme Stili için $F=4,13$ ve $p<.05$; Görsel Öğrenme Stili için $F=4,82$ ve $p<.05$]. ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 4);

- Öğrencilerin yaşa bağlı olarak okuyucu öğrenme stilline ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; 25 ile 26 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin okuyucu öğrenme stilini kullanma düzeylerinin 17-19 ve 20-22 yaş grubundaki öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{17-19 \text{ yaş}}=8,60$; $\bar{X}_{20-22 \text{ yaş}}=8,66$; $\bar{X}_{23-25 \text{ yaş}}=9,53$ ve $\bar{X}_{26 \text{ yaş ve üstü}}=9,46$).
- Öğrencilerin yaşa bağlı olarak görsel öğrenme stilline ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; 17-19 ve 20-22 yaş grubundaki öğrencilerin görsel öğrenme

stilini kullanma düzeylerinin 23-25 ile 26 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{17-19 \text{ yaş}}=11,60$; $\bar{X}_{20-22 \text{ yaş}}=11,55$; $\bar{X}_{23-25 \text{ yaş}}=9,02$ ve $\bar{X}_{26 \text{ yaş ve üstü}}=9,04$).

Tablo 20. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stillerini Kullanma Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi (N=708)

Boyut/Ölçek	Okul Türü	Betimsel İstatistikler			ANOVA		Anlamlı Fark
		n	$\bar{X}$	ss	F	p	
Bilinçli Farkındalık Ö.	GSF (1)	102	60,90	10,45	4,55	0,011*	1,4 ile 2, 3
	Eğitim (2)	394	57,41	11,43			
	S.Tasarım (3)	67	58,12	11,79			
	Konservatuar (4)	145	60,45	10,58			
Kapalı Bilişsel Süreçler (Soyut)	GSF (1)	102	86,10	19,65	4,59	0,036*	4 ile 1, 2, 3
	Eğitim (2)	394	87,62	17,45			
	S.Tasarım (3)	67	87,91	16,84			
	Konservatuar (4)	145	91,21	19,25			
Açık Bilişsel Süreçler (Somut)	GSF (1)	102	37,75	12,33	6,69	0,000**	2 ile 1, 3, 4
	Eğitim (2)	394	31,25	11,24			
	S.Tasarım (3)	67	37,03	11,43			
	Konservatuar (4)	145	37,11	11,43			
Devinimsel öğrenme stili	GSF (1)	102	8,86	2,09	0,73	0,532	-
	Eğitim (2)	394	9,09	1,97			
	S.Tasarım (3)	67	9,16	2,25			
	Konservatuar (4)	145	9,24	1,96			
İşitsel öğrenme stili	GSF (1)	102	9,75	2,21	5,32	0,024*	2 ile 1, 3, 4
	Eğitim (2)	394	9,14	2,04			
	S.Tasarım (3)	67	9,77	1,91			
	Konservatuar (4)	145	9,81	1,96			
Okuyucu öğrenme stili	GSF (1)	102	8,79	2,19	5,35	0,019*	4 ile 1, 2, 3
	Eğitim (2)	394	8,96	2,17			
	S.Tasarım (3)	67	8,73	2,18			
	Konservatuar (4)	145	10,26	2,15			
Görsel öğrenme stili	GSF (1)	102	10,20	2,18	1,30	0,273	-
	Eğitim (2)	394	10,35	2,15			
	S.Tasarım (3)	67	10,84	2,67			
	Konservatuar (4)	145	10,52	2,38			

*Fark $p<.05$ düzeyinde & **fark $p<.001$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türünün, bilinçli farkındalık düzeylerinde, kapalı ve açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinde ve öğrenme stillerinden işitsel ve okuyucu stillerini kullanma düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 20);

Öğrencilerin, bilinçli farkındalık düzeylerinin okul türüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur ($F=4,55$ ve $p<.05$). ANOVA testi sonrası, hangi okul türleri arasında bilinçli farkındalık düzeyinin farklı olduğunu araştırmaya yönelik yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 5) GSF ve konservatuarlarda

öğrenim gören öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri daha yüksektir ($\bar{X}_{GSF}=60,90$; $\bar{X}_{Eğitim F.}=57,41$; $\bar{X}_{S. Tasarım}=58,12$ ve $\bar{X}_{Konservatuar}=60,45$).

Öğrencilerin öğrenim gördüğü okul türünün, öğrenme stratejilerinden kapalı ve açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinde anlamlı farklılaşmalara neden olduğu bulunmuştur [Kapalı Bilişsel Süreçler için $F=4,59$ ve $p<.05$; Açık Bilişsel Süreçler için $F=6,69$ ve $p<.05$]. ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 5);

- Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne bağlı olarak kapalı bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; konservatuarda okuyan öğrencilerin kapalı bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{GSF}=86,10$; $\bar{X}_{Eğitim F.}=87,62$; $\bar{X}_{S. Tasarım}=87,91$ ve $\bar{X}_{Konservatuar}=91,21$).
- Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne bağlı olarak açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilerin açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{GSF}=37,75$; $\bar{X}_{Eğitim F.}=31,25$; $\bar{X}_{S. Tasarım}=37,03$ ve $\bar{X}_{Konservatuar}=37,11$).

Son olarak, öğrencilerin öğrenme stillerinden işitsel ve okuyucu öğrenme stilini kullanma düzeylerinin okul türüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [İşitsel Öğrenme Stili için $F=5,32$ ve $p<.05$; Okuyucu Öğrenme Stili için $F=5,35$ ve $p<.05$]. ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 5);

- Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne bağlı olarak işitsel öğrenme stilini kullanma düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilerin işitsel öğrenme stilini kullanma düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{GSF}=9,75$; $\bar{X}_{Eğitim F.}=9,14$; $\bar{X}_{S. Tasarım}=9,77$ ve $\bar{X}_{Konservatuar}=9,81$).

- Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne bağlı olarak okuyucu öğrenme stilini kullanma düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; konservatuarlarda okuyan öğrencilerin okuyucu öğrenme stilini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{GSF}=8,79$; $\bar{X}_{Eğitim F.}=8,96$; $\bar{X}_{S. Tasarım}=8,73$ ve $\bar{X}_{Konservatuar}=10,26$).

Tablo 21. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stillerini Kullanma Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi (N=708)

Boyut/Ölçek	Sınıf	Betimsel İstatistikler			ANOVA		
		n	$\bar{X}$	ss	F	P	Anlamlı Fark
Bilinçli Farkındalık Ö.	1. Sınıf (1)	224	57,32	11,41	4,16	0,028*	1,2 ile 3, 4, 5
	2. Sınıf (2)	158	57,41	11,31			
	3. Sınıf (3)	149	59,85	11,81			
	4. Sınıf (4)	137	59,88	9,84			
	5. Sınıf ve üstü (5)	40	60,45	11,59			
Kapalı Bilişsel Süreçler (Soyut)	1. Sınıf (1)	224	88,18	16,94	0,89	0,469	-
	2. Sınıf (2)	158	87,98	18,70			
	3. Sınıf (3)	149	89,49	18,34			
	4. Sınıf (4)	137	87,34	17,90			
	5. Sınıf ve üstü (5)	40	92,90	21,68			
Açık Bilişsel Süreçler (Somut)	1. Sınıf (1)	224	38,53	11,53	5,63	0,016*	1,2 ile 3, 4, 5
	2. Sınıf (2)	158	38,69	11,82			
	3. Sınıf (3)	149	36,02	11,79			
	4. Sınıf (4)	137	36,06	10,74			
	5. Sınıf ve üstü (5)	40	36,28	12,72			
Devinimsel öğrenme stili	1. Sınıf (1)	224	9,94	1,87	3,53	0,039*	1,2 ile 3, 4, 5
	2. Sınıf (2)	158	9,80	2,01			
	3. Sınıf (3)	149	8,70	1,92			
	4. Sınıf (4)	137	8,71	2,22			
	5. Sınıf ve üstü (5)	40	8,75	2,25			
İşitsel öğrenme stili	1. Sınıf (1)	224	9,18	2,04	4,06	0,034*	1,2 ile 3, 4, 5
	2. Sınıf (2)	158	9,06	1,92			
	3. Sınıf (3)	149	10,09	1,96			
	4. Sınıf (4)	137	10,17	2,19			
	5. Sınıf ve üstü (5)	40	10,10	2,23			
Okuyucu öğrenme stili	1. Sınıf (1)	224	8,94	2,25	0,82	0,513	-
	2. Sınıf (2)	158	9,19	1,99			
	3. Sınıf (3)	149	9,28	2,04			
	4. Sınıf (4)	137	8,93	2,38			
	5. Sınıf ve üstü (5)	40	9,00	2,39			
Görsel öğrenme stili	1. Sınıf (1)	224	11,56	2,24	4,63	0,022*	1,2 ile 3, 4, 5
	2. Sınıf (2)	158	11,22	2,24			
	3. Sınıf (3)	149	9,68	2,23			
	4. Sınıf (4)	137	9,67	2,29			
	5. Sınıf ve üstü (5)	40	9,63	2,32			

*Fark $p<.05$ düzeyinde & **fark $p<.001$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfın, bilinçli farkındalık düzeylerinde, açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinde ve öğrenme stillerinden devinimsel, işitsel ve görsel stillerini kullanma düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 21);

Öğrencilerin, bilinçli farkındalık düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıfa bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur ($F=4,16$ ve $p<.05$). ANOVA testi sonrası, hangi sınıflar arasında bilinçli farkındalık düzeyinin farklı olduğunu araştırmaya yönelik yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 6) 1 ve 2. Sınıflarda okuyan öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri diğer öğrencilerden daha düşüktür ($\bar{X}_{1. Sınıf}=57,32$; $\bar{X}_{2. Sınıf}=57,41$; $\bar{X}_{3. Sınıf}=59,85$; $\bar{X}_{4. Sınıf}=59,88$ ve $\bar{X}_{5. Sınıf ve üstü}=60,45$).

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfın, öğrenme stratejilerinden ‘Açık Bilişsel Süreçleri’ kullanma/yürütme düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=5,63$ ve $p<.05$). ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 6); 1 ve 2. Sınıflarda okuyan öğrencilerin açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeyleri diğer öğrencilerden daha yüksektir ($\bar{X}_{1. Sınıf}=38,53$; $\bar{X}_{2. Sınıf}=38,69$; $\bar{X}_{3. Sınıf}=36,02$; $\bar{X}_{4. Sınıf}=36,06$ ve $\bar{X}_{5. Sınıf ve üstü}=36,28$).

Öğrencilerin öğrenme stillerinden devinimsel (kinestetik), işitsel ve görsel öğrenme stilini kullanma düzeylerinin sınıfa bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [Devinimsel Öğrenme Stili için $F=3,53$ ve $p<.05$; İşitsel Öğrenme Stili için $F=4,06$ ve $p<.05$; görsel Öğrenme Stili için $F=4,63$ ve $p<.05$]. ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 6);

- Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfa bağlı olarak devinimsel öğrenme stilini kullanma düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; 1 ve 2. Sınıflarda okuyan öğrencilerin devinimsel öğrenme stilini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{1. Sınıf}=9,94$; $\bar{X}_{2. Sınıf}=9,80$; $\bar{X}_{3. Sınıf}=8,70$; $\bar{X}_{4. Sınıf}=8,71$ ve $\bar{X}_{5. Sınıf ve üstü}=8,75$).
- Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfa bağlı olarak işitsel öğrenme stilini kullanma düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; 1 ve 2. Sınıflarda okuyan öğrencilerin işitsel öğrenme stilini kullanma düzeylerinin daha düşük

olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{1. \text{ Sınıf}}=9,18$; $\bar{X}_{2. \text{ Sınıf}}=9,06$; $\bar{X}_{3. \text{ Sınıf}}=10,09$; $\bar{X}_{4. \text{ Sınıf}}=10,17$ ve $\bar{X}_{5. \text{ Sınıf ve üstü}}=10,10$).

- Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfa bağlı olarak görsel öğrenme stilini kullanma düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; 1 ve 2. Sınıflarda okuyan öğrencilerin görsel öğrenme stilini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{1. \text{ Sınıf}}=11,56$; $\bar{X}_{2. \text{ Sınıf}}=11,22$; $\bar{X}_{3. \text{ Sınıf}}=9,68$; $\bar{X}_{4. \text{ Sınıf}}=9,67$ ve $\bar{X}_{5. \text{ Sınıf ve üstü}}=9,63$).

Tablo 22. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stillerini Kullanma Düzeylerinin Sosyo-Ekonomik Durum Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi (N=708)

Boyut/Ölçek	SED	Betimsel İstatistikler			ANOVA		
		n	$\bar{X}$	ss	F	P	Anlamlı Fark
Bilinçli Farkındalık Ö.	Düşük (1)	48	55,23	12,02	4,34	0,036*	1 ile 2, 3
	Orta (2)	582	59,15	11,08			
	Yüksek (3)	78	60,29	10,95			
Kapalı Bilişsel Süreçler (Soyut)	Düşük (1)	48	84,04	17,28	5,22	0,014*	1 ile 2, 3
	Orta (2)	582	90,39	18,48			
	Yüksek (3)	78	91,77	15,72			
Açık Bilişsel Süreçler (Somut)	Düşük (1)	48	36,92	11,34	0,01	0,995	-
	Orta (2)	582	37,01	11,72			
	Yüksek (3)	78	37,12	10,92			
Devinimsel öğrenme stili	Düşük (1)	48	8,71	1,95	1,18	0,307	-
	Orta (2)	582	9,10	2,01			
	Yüksek (3)	78	9,27	2,09			
İşitsel öğrenme stili	Düşük (1)	48	9,04	2,06	4,37	0,033*	1 ile 2, 3
	Orta (2)	582	9,87	2,04			
	Yüksek (3)	78	9,96	2,07			
Okuyucu öğrenme stili	Düşük (1)	48	9,04	2,41	0,84	0,431	-
	Orta (2)	582	9,03	2,17			
	Yüksek (3)	78	9,37	2,13			
Görsel öğrenme stili	Düşük (1)	48	10,21	2,41	1,86	0,157	-
	Orta (2)	582	10,36	2,25			
	Yüksek (3)	78	10,86	2,18			

*Fark $p < .05$ düzeyinde & **fark $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının, bilinçli farkındalık düzeylerinde, kapalı bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinde ve öğrenme stillerinden işitsel öğrenme stilini kullanma düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 22);

Öğrencilerin, bilinçli farkındalık düzeylerinin sosyo-ekonomik durumlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur ($F=4,34$ ve $p<.05$). ANOVA testi sonrası, hangi sosyo-ekonomik durumlar arasında bilinçli farkındalık düzeyinin farklı olduğunu araştırmaya yönelik yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 4) sosyo-ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerinin de daha düşük olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Düşük}}=55,23$; $\bar{X}_{\text{Orta}}=59,15$ ve $\bar{X}_{\text{Yüksek}}=60,29$).

Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının, öğrenme stratejilerinden kapalı bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=5,22$ ve $p<.05$). ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 4); sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin kapalı bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinin de düşük olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Düşük}}=84,04$; $\bar{X}_{\text{Orta}}=90,39$ ve $\bar{X}_{\text{Yüksek}}=91,77$).

Son olarak, öğrencilerin öğrenme stillerinden işitsel öğrenme stilini kullanma düzeylerinin sosyo-ekonomik duruma bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($F=4,37$ ve $p<.05$). ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 4); sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin işitsel öğrenme stilini kullanma düzeylerinin de daha düşük olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Düşük}}=9,04$; $\bar{X}_{\text{Orta}}=9,87$ ve $\bar{X}_{\text{Yüksek}}=9,96$).

Tablo 23. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stilleri Kullanma Düzeylerinin Haftada Çalgı Çalma Süresi (Gün) Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi (N=708)

Boyut/Ölçek	Haftalık çalışma	Betimsel İstatistikler			ANOVA		Anlamlı Fark
		n	$\bar{X}$	ss	F	p	
Bilinçli Farkındalık Ö.	0-1 gün (1)	44	56,98	14,03	4,25	0,030*	1,2 ile 3, 4, 5
	1-2 gün (2)	169	56,99	10,77			
	3-4 gün (3)	198	60,38	10,04			
	5-6 gün (4)	129	59,98	11,79			
	Her gün (5)	168	59,73	11,48			
Kapalı Bilişsel Süreçler (Soyut)	0-1 gün (1)	44	83,43	21,35	4,21	0,032*	1,2 ile 3, 4, 5
	1-2 gün (2)	169	86,43	17,92			
	3-4 gün (3)	198	88,71	17,02			
	5-6 gün (4)	129	90,10	17,94			
	Her gün (5)	168	90,51	18,49			
Açık Bilişsel Süreçler (Somut)	0-1 gün (1)	44	37,00	11,61	0,87	0,481	-
	1-2 gün (2)	169	37,30	10,52			
	3-4 gün (3)	198	37,20	11,33			
	5-6 gün (4)	129	35,36	12,33			
	Her gün (5)	168	37,77	12,33			
Devinimsel öğrenme stili	0-1 gün (1)	44	8,95	1,82	0,13	0,973	-
	1-2 gün (2)	169	9,06	2,03			
	3-4 gün (3)	198	9,14	2,13			
	5-6 gün (4)	129	9,16	1,90			
	Her gün (5)	168	9,07	2,02			
İşitsel öğrenme stili	0-1 gün (1)	44	9,93	2,30	0,29	0,887	-
	1-2 gün (2)	169	9,67	1,82			
	3-4 gün (3)	198	9,69	2,09			
	5-6 gün (4)	129	9,62	2,04			
	Her gün (5)	168	9,58	2,16			
Okuyucu öğrenme stili	0-1 gün (1)	44	8,91	2,18	0,62	0,646	-
	1-2 gün (2)	169	9,15	2,21			
	3-4 gün (3)	198	9,17	2,13			
	5-6 gün (4)	129	9,13	2,17			
	Her gün (5)	168	8,86	2,24			
Görsel öğrenme stili	0-1 gün (1)	44	9,38	2,13	4,71	0,029*	1 ile 2, 3, 4, 5
	1-2 gün (2)	169	10,54	2,24			
	3-4 gün (3)	198	10,43	2,27			
	5-6 gün (4)	129	10,88	2,22			
	Her gün (5)	168	10,40	2,29			

*Fark $p < .05$ düzeyinde & **fark $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin bir haftada çalgı çalma sürelerinin (gün), bilinçli farkındalık düzeylerinde, kapalı bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinde ve öğrenme stillerinden görsel öğrenme stillini kullanma düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 23);

Öğrencilerin, bilinçli farkındalık düzeylerinin, bir haftada çalgı çalma sürelerine (gün) bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur ($F=4,25$ ve $p < .05$). ANOVA testi sonrası, hangi süreler arasında bilinçli farkındalık düzeyinin farklı olduğunu araştırmaya yönelik yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 8), haftada

0-1 gün ve 1-2 gün çalgı çalan öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri diğer öğrencilerden daha düşüktür ($\bar{X}_{0-1 \text{ gün}}=56,98$; $\bar{X}_{1-2 \text{ gün}}=56,99$; $\bar{X}_{3-4 \text{ gün}}=60,38$; $\bar{X}_{5-6 \text{ gün}}=59,98$ ve $\bar{X}_{\text{Her gün}}=59,73$).

Öğrencilerin bir haftada çalgı çalma sürelerinin (gün), öğrenme stratejilerinden ‘Kapalı Bilişsel Süreçleri’ kullanma/yürütme düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,21$ ve $p<.05$). ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 8); haftada 0-1 gün ve 1-2 gün çalgı çalan öğrencilerin kapalı bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeyleri diğer öğrencilerden daha düşüktür ($\bar{X}_{0-1 \text{ gün}}=83,43$; $\bar{X}_{1-2 \text{ gün}}=86,43$; $\bar{X}_{3-4 \text{ gün}}=88,71$; $\bar{X}_{5-6 \text{ gün}}=90,10$ ve $\bar{X}_{\text{Her gün}}=90,51$).

Öğrencilerin öğrenme stillerinden görsel öğrenme stilini kullanma düzeylerinin bir haftada çalgı çalma sürelerine (gün) bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($F=4,71$ ve $p<.05$). ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 8); öğrencilerin bir haftada çalgı çalma sürelerine (gün) bağlı olarak görsel öğrenme stilini kullanma düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; haftada 0-1 gün çalgı çalan öğrencilerin görsel öğrenme stilini kullanma düzeyleri daha düşüktür ($\bar{X}_{0-1 \text{ gün}}=9,38$; $\bar{X}_{1-2 \text{ gün}}=10,54$; $\bar{X}_{3-4 \text{ gün}}=10,43$; $\bar{X}_{5-6 \text{ gün}}=10,88$ ve $\bar{X}_{\text{Her gün}}=10,40$).

Tablo 24. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stillerini Kullanma Düzeylerinin Günde Çalgı Çalma Süresi (Saat) Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi (N=708)

Boyut/Ölçek	Günlük çalışma	Betimsel İstatistikler			ANOVA		Anlamlı Fark
		n	$\bar{X}$	ss	F	p	
Bilinçli Farkındalık Ö.	0-1 saat (1)	123	56,17	11,67	5,31	0,015*	1 ile 2, 3, 4, 5
	1-2 saat (2)	277	59,43	10,78			
	2-3 saat (3)	168	59,02	10,61			
	3-4 saat (4)	106	60,27	11,64			
	5 saat ve daha fazla (5)	34	59,29	13,38			
Kapalı Bilişsel Süreçler (Soyut)	0-1 saat (1)	123	85,05	18,76	4,27	0,028*	1 ile 2, 3, 4, 5
	1-2 saat (2)	277	88,81	16,77			
	2-3 saat (3)	168	88,98	19,90			
	3-4 saat (4)	106	91,31	18,14			
	5 saat ve daha fazla (5)	34	89,03	16,37			
Açık Bilişsel Süreçler (Somut)	0-1 saat (1)	123	36,58	11,81	0,81	0,517	-
	1-2 saat (2)	277	37,76	11,16			
	2-3 saat (3)	168	36,23	11,55			
	3-4 saat (4)	106	37,45	12,37			
	5 saat ve daha fazla (5)	34	35,00	12,15			
Devinimsel öğrenme stili	0-1 saat (1)	123	9,17	1,92	0,23	0,920	-
	1-2 saat (2)	277	9,02	2,00			
	2-3 saat (3)	168	9,08	2,13			
	3-4 saat (4)	106	9,20	2,09			
	5 saat ve daha fazla (5)	34	9,21	1,70			
İşitsel öğrenme stili	0-1 saat (1)	123	10,54	1,96	4,18	0,037*	1,2 ile 3, 4, 5
	1-2 saat (2)	277	10,63	2,04			
	2-3 saat (3)	168	9,46	1,95			
	3-4 saat (4)	106	9,49	2,30			
	5 saat ve daha fazla (5)	34	9,47	1,96			
Okuyucu öğrenme stili	0-1 saat (1)	123	9,03	2,33	0,70	0,593	-
	1-2 saat (2)	277	9,14	2,05			
	2-3 saat (3)	168	9,07	2,18			
	3-4 saat (4)	106	8,81	2,26			
	5 saat ve daha fazla (5)	34	9,44	2,50			
Görsel öğrenme stili	0-1 saat (1)	123	10,65	2,30	4,81	0,017*	1,2 ile 3, 4, 5
	1-2 saat (2)	277	10,87	2,11			
	2-3 saat (3)	168	9,38	2,35			
	3-4 saat (4)	106	9,41	2,34			
	5 saat ve daha fazla (5)	34	9,24	2,56			

*Fark $p < .05$ düzeyinde & **fark $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin bir günde çalgı çalma sürelerinin (saat), bilinçli farkındalık düzeylerinde, kapalı bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinde ve öğrenme stillerinden işitsel ve görsel öğrenme stillerini kullanma düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 24);

Öğrencilerin, bilinçli farkındalık düzeylerinin, bir günde çalgı çalma sürelerine (saat) bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur ($F=5,31$ ve $p < .05$). ANOVA testi sonrası, hangi süreler arasında bilinçli farkındalık düzeyinin farklı olduğunu araştırmaya yönelik yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 9), günde 0-1 saat çalgı çalan öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri diğer öğrencilerden daha

düşüktür ($\bar{X}_{0-1 \text{ saat}}=56,17$; $\bar{X}_{1-2 \text{ saat}}=59,43$; $\bar{X}_{2-3 \text{ saat}}=59,02$; $\bar{X}_{3-4 \text{ saat}}=60,27$ ve $\bar{X}_{5 \text{ saat ve üstü}}=59,29$).

Öğrencilerin bir günde çalgı çalma sürelerinin (saat), öğrenme stratejilerinden ‘Kapalı Bilişsel Süreçleri’ kullanma/yürütme düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,27$ ve $p<.05$). ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 9); günde 0-1 saat çalgı çalan öğrencilerin kapalı bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeyleri diğer öğrencilerden daha düşüktür ($\bar{X}_{0-1 \text{ saat}}=85,05$; $\bar{X}_{1-2 \text{ saat}}=88,81$; $\bar{X}_{2-3 \text{ saat}}=88,98$; $\bar{X}_{3-4 \text{ saat}}=91,31$ ve $\bar{X}_{5 \text{ saat ve üstü}}=89,03$).

Öğrencilerin öğrenme stillerinden işitsel ve görsel öğrenme stilini kullanma düzeylerinin bir günde çalgı çalma sürelerine (saat) bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [İşitsel Öğrenme Stili için $F=4,18$ ve $p<.05$; görsel Öğrenme Stili için $F=4,81$ ve $p<.05$]. ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 9);

- Öğrencilerin bir günde çalgı çalma sürelerine bağlı olarak işitsel öğrenme stilini kullanma düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; bir günde 0-1 ve 1-2 saat çalgı çalan öğrencilerin işitsel öğrenme stilini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{0-1 \text{ saat}}=10,54$; $\bar{X}_{1-2 \text{ saat}}=10,63$; $\bar{X}_{2-3 \text{ saat}}=9,46$; $\bar{X}_{3-4 \text{ saat}}=9,49$ ve $\bar{X}_{5 \text{ saat ve üstü}}=9,47$).
- Öğrencilerin bir günde çalgı çalma sürelerine bağlı olarak görsel öğrenme stilini kullanma düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; bir günde 0-1 ve 1-2 saat çalgı çalan öğrencilerin görsel öğrenme stilini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{0-1 \text{ saat}}=10,65$; $\bar{X}_{1-2 \text{ saat}}=10,87$; $\bar{X}_{2-3 \text{ saat}}=9,38$; $\bar{X}_{3-4 \text{ saat}}=9,41$ ve $\bar{X}_{5 \text{ saat ve üstü}}=9,24$).

Tablo 25. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stillerini Kullanma Düzeylerinin Müzikle İlgili Yayınlar Okuma Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair Kruskal-Wallis Testi (N=708)

Boyut/Ölçek	Müzikle ilgili dergi, kitap ...	Betimsel İstatistikler		Kruskal-Wallis		Anlamlı Fark
		N	Sıra Ort.	X ²	p	
Bilinçli Farkındalık Ö.	Hiçbir zaman (1)	19	320,23	12,59	0,013*	1,2 ile 3, 4, 5
	Nadiren (2)	149	316,33			
	Bazen (3)	330	354,49			
	Çoğu zaman (4)	161	388,59			
	Her zaman (5)	49	385,01			
Kapalı Bilişsel Süreçler (Soyut)	Hiçbir zaman (1)	19	317,42	42,88	0,000**	1, 2, 3 ile 4, 5
	Nadiren (2)	149	287,22			
	Bazen (3)	330	306,41			
	Çoğu zaman (4)	161	440,61			
	Her zaman (5)	49	476,44			
Açık Bilişsel Süreçler (Somut)	Hiçbir zaman (1)	19	261,55	12,66	0,013*	1, 2 ile 3, 4, 5
	Nadiren (2)	149	274,12			
	Bazen (3)	330	403,19			
	Çoğu zaman (4)	161	395,05			
	Her zaman (5)	49	406,71			
Devinimsel öğrenme stili	Hiçbir zaman (1)	19	401,92	3,03	0,554	-
	Nadiren (2)	149	335,12			
	Bazen (3)	330	358,07			
	Çoğu zaman (4)	161	363,40			
	Her zaman (5)	49	341,74			
İşitsel öğrenme stili	Hiçbir zaman (1)	19	339,42	0,40	0,983	-
	Nadiren (2)	149	351,17			
	Bazen (3)	330	357,45			
	Çoğu zaman (4)	161	350,36			
	Her zaman (5)	49	364,24			
Okuyucu öğrenme stili	Hiçbir zaman (1)	19	356,24	7,14	0,129	-
	Nadiren (2)	149	342,20			
	Bazen (3)	330	342,94			
	Çoğu zaman (4)	161	370,73			
	Her zaman (5)	49	415,77			
Görsel öğrenme stili	Hiçbir zaman (1)	19	483,63	16,76	0,002*	1 ile 2, 3, 4, 5
	Nadiren (2)	149	354,03			
	Bazen (3)	330	347,22			
	Çoğu zaman (4)	161	376,68			
	Her zaman (5)	49	366,87			

*Fark $p < .05$ düzeyinde & **fark $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin müzikle ilgili yayınlar okumalarına (dergi, kitap vb), bilinçli farkındalık düzeylerinde, kapalı ve açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinde ve öğrenme stillerinden görsel öğrenme stilini kullanma düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 25);

Öğrencilerin, bilinçli farkındalık düzeylerinin, müzikle ilgili yayınlar okumalarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur ($X^2=12,59$ ve $p < .05$). Kruskal-Wallis testi sonrası, hangi müzikle ilgili yayınlar okuma sıklıkları arasında bilinçli

farkındalık düzeyinin farklı olduğunu araştırmaya yönelik yapılan post-hoc Mann-Whitney testinin sonucuna göre (Ek Tablo 10), müzikle ilgili yayınları hiçbir zaman ve nadiren okuyan öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri diğer öğrencilerden daha düşüktür (Sıra Ortalaması $_{\text{Hiçbir zaman}}=320,23$; Sıra Ortalaması $_{\text{Nadiren}}=316,33$; Sıra Ortalaması $_{\text{Bazen}}=354,49$; Sıra Ortalaması $_{\text{Çoğu zaman}}=388,59$ ve Sıra Ortalaması $_{\text{Her zaman}}=385,01$).

Öğrencilerin müzikle ilgili yayınlar okuma sıklıklarının, öğrenme stratejilerinden ‘Kapalı Bilişsel Süreçleri’ ve ‘Açık Bilişsel Süreçleri’ kullanma/yürütme düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [Kapalı Bilişsel Süreçler için $X^2=42,88$ ve $p<.001$; Açık Bilişsel Süreçler için $X^2=12,66$ ve $p<.05$]. Kruskal-Wallis testi sonrası yapılan post-hoc Mann-Whitney testinin sonucuna göre (Ek Tablo 10);

- Müzikle ilgili yayınları hiçbir zaman, nadiren ve bazen okuyan öğrencilerin kapalı bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeyleri diğer öğrencilerden daha düşüktür (Sıra Ortalaması $_{\text{Hiçbir zaman}}=317,42$; Sıra Ortalaması $_{\text{Nadiren}}=287,22$; Sıra Ortalaması $_{\text{Bazen}}=306,41$; Sıra Ortalaması $_{\text{Çoğu zaman}}=440,61$ ve Sıra Ortalaması $_{\text{Her zaman}}=476,44$).
- Müzikle ilgili yayınları hiçbir zaman ve nadiren okuyan öğrencilerin açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeyleri diğer öğrencilerden daha düşüktür (Sıra Ortalaması $_{\text{Hiçbir zaman}}=261,55$; Sıra Ortalaması $_{\text{Nadiren}}=274,12$; Sıra Ortalaması $_{\text{Bazen}}=403,19$; Sıra Ortalaması $_{\text{Çoğu zaman}}=395,05$ ve Sıra Ortalaması $_{\text{Her zaman}}=406,71$).

Öğrencilerin öğrenme stillerinden görsel öğrenme stilini kullanma düzeylerinin müzikle ilgili yayınları okuma sıklığına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($X^2=16,76$ ve $p<.05$). Kruskal-Wallis testi sonrası yapılan post-hoc Mann-Whitney testinin sonucuna göre (Ek Tablo 10); müzikle ilgili yayınları hiçbir zaman okumayan öğrencilerin görsel öğrenme stilini kullanma düzeyleri diğer öğrencilerden daha yüksektir (Sıra Ortalaması $_{\text{Hiçbir zaman}}=483,63$; Sıra Ortalaması $_{\text{Nadiren}}=354,03$; Sıra Ortalaması $_{\text{Bazen}}=347,22$; Sıra Ortalaması $_{\text{Çoğu zaman}}=376,68$ ve Sıra Ortalaması $_{\text{Her zaman}}=366,87$).

Tablo 26. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stillerini Kullanma Düzeylerinin Konsere Gitme Sıklığı Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair Kruskal-Wallis Testi (N=708)

Boyut/Ölçek	Konsere gitme sıklığı	Betimsel İstatistikler		Kruskal-Wallis		Anlamlı Fark
		N	Sıra Ort.	χ^2	p	
Bilinçli Farkındalık Ö.	Haftada 1 (1)	148	369,92	5,50	0,139	-
	Ayda 1 (2)	283	365,11			
	Yılda 1 (3)	250	340,34			
	Hiç (4)	27	289,94			
Kapalı Bilişsel Süreçler (Soyut)	Haftada 1 (1)	148	364,49	1,47	0,689	-
	Ayda 1 (2)	283	360,12			
	Yılda 1 (3)	250	342,20			
	Hiç (4)	27	354,74			
Açık Bilişsel Süreçler (Somut)	Haftada 1 (1)	148	371,38	2,44	0,486	-
	Ayda 1 (2)	283	346,59			
	Yılda 1 (3)	250	349,53			
	Hiç (4)	27	391,00			
Devinimsel öğrenme stili	Haftada 1 (1)	148	357,82	1,62	0,655	-
	Ayda 1 (2)	283	361,05			
	Yılda 1 (3)	250	349,61			
	Hiç (4)	27	313,00			
İşitsel öğrenme stili	Haftada 1 (1)	148	363,04	0,38	0,945	-
	Ayda 1 (2)	283	353,94			
	Yılda 1 (3)	250	350,78			
	Hiç (4)	27	348,00			
Okuyucu öğrenme stili	Haftada 1 (1)	148	375,45	8,25	0,141	-
	Ayda 1 (2)	283	357,79			
	Yılda 1 (3)	250	370,44			
	Hiç (4)	27	372,04			
Görsel öğrenme stili	Haftada 1 (1)	148	357,72	0,60	0,897	-
	Ayda 1 (2)	283	359,84			
	Yılda 1 (3)	250	346,77			
	Hiç (4)	27	352,50			

*Fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin konsere gitme sıklıklarının bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ile öğrenme stillerini kullanma düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($p>.05$) (Tablo 26).

Tablo 27. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stillerini Kullanma Düzeylerinin Haftada Müzik Dinleme Sıklığı (Gün) Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair Kruskal-Wallis Testi (N=708)

Boyut/Ölçek	Müzik dinleme sıklığı (gün)	Betimsel İstatistikler		Kruskal-Wallis		Anlamlı Fark
		N	Sıra Ort.	X ²	p	
Bilinçli Farkındalık Ö.	Her gün	612	355,86	2,66	0,447	-
	4-5 gün	53	362,64			
	2-3 Gün	32	301,58			
	Hiç	11	393,59			
Kapalı Bilişsel Süreçler (Soyut)	Her gün	612	354,68	1,68	0,642	-
	4-5 gün	53	329,69			
	2-3 Gün	32	387,98			
	Hiç	11	366,36			
Açık Bilişsel Süreçler (Somut)	Her gün	612	353,44	2,42	0,490	-
	4-5 gün	53	332,80			
	2-3 Gün	32	398,17			
	Hiç	11	390,86			
Devinimsel öğrenme stili	Her gün	612	354,76	0,22	0,975	-
	4-5 gün	53	353,38			
	2-3 Gün	32	360,39			
	Hiç	11	328,27			
İşitsel öğrenme stili	Her gün	612	356,17	1,09	0,779	-
	4-5 gün	53	359,93			
	2-3 Gün	32	327,61			
	Hiç	11	313,68			
Okuyucu öğrenme stili	Her gün	612	355,62	1,45	0,695	-
	4-5 gün	53	366,46			
	2-3 Gün	32	314,66			
	Hiç	11	350,27			
Görsel öğrenme stili	Her gün	612	356,05	0,28	0,964	-
	4-5 gün	53	346,58			
	2-3 Gün	32	341,25			
	Hiç	11	344,86			

*Fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin haftada müzik dinleme sıklıklarının bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ile öğrenme stillerini kullanma düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($p>.05$) (Tablo 27).

Tablo 28. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stilllerini Kullanma Düzeylerinin Bulunulan Eğitim Ortamının Teşvik Ediciliği Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi (N=708)

Boyut/Ölçek	Teşvik	Betimsel İstatistikler			ANOVA		Anlamlı Fark
		n	$\bar{X}$	ss	F	p	
Bilinçli Farkındalık Ö.	Hiçbir zaman (1)	76	57,34	12,39	4,29	0,022*	1,2 ile 3, 4, 5
	Nadiren (2)	144	56,90	10,13			
	Bazen (3)	229	60,00	11,16			
	Çoğu zaman (4)	198	60,39	11,11			
	Her zaman (5)	61	60,05	12,04			
Kapalı Bilişsel Süreçler (Soyut)	Hiçbir zaman (1)	76	5,06	0,91	1,56	0,184	-
	Nadiren (2)	144	4,88	1,06			
	Bazen (3)	229	4,81	1,04			
	Çoğu zaman (4)	198	4,98	0,96			
	Her zaman (5)	61	5,04	0,99			
Açık Bilişsel Süreçler (Somut)	Hiçbir zaman (1)	76	3,97	1,33	2,26	0,061	-
	Nadiren (2)	144	4,06	1,25			
	Bazen (3)	229	3,98	1,30			
	Çoğu zaman (4)	198	4,29	1,24			
	Her zaman (5)	61	4,32	1,38			
Devinimsel öğrenme stili	Hiçbir zaman (1)	76	9,01	2,12	0,36	0,837	-
	Nadiren (2)	144	9,11	1,78			
	Bazen (3)	229	9,03	2,03			
	Çoğu zaman (4)	198	9,11	2,11			
	Her zaman (5)	61	9,36	2,07			
İşitsel öğrenme stili	Hiçbir zaman (1)	76	9,61	1,88	0,28	0,893	-
	Nadiren (2)	144	9,71	2,22			
	Bazen (3)	229	9,75	2,05			
	Çoğu zaman (4)	198	9,55	2,00			
	Her zaman (5)	61	9,66	1,97			
Okuyucu öğrenme stili	Hiçbir zaman (1)	76	9,13	2,40	1,13	0,340	-
	Nadiren (2)	144	8,98	2,26			
	Bazen (3)	229	8,91	2,10			
	Çoğu zaman (4)	198	9,16	2,15			
	Her zaman (5)	61	9,52	2,12			
Görsel öğrenme stili	Hiçbir zaman (1)	76	10,37	2,33	1,05	0,379	-
	Nadiren (2)	144	10,13	2,26			
	Bazen (3)	229	10,48	2,05			
	Çoğu zaman (4)	198	10,60	2,47			
	Her zaman (5)	61	10,25	2,22			

*Fark $p < .05$ düzeyinde & **fark $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin içinde bulundukları eğitim ortamının teşvik ediciliğine ilişkin algılarının sadece bilinçli farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,29$ ve $p < .05$) (Tablo 28); ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 11), içinde bulundukları eğitim ortamının teşvik ediciliğini ‘Hiçbir zaman’ ve ‘Nadiren’ olarak algılayan öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerinin diğer öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Hiçbir zaman}}=57,34$; $\bar{X}_{\text{Nadiren}}=56,90$; $\bar{X}_{\text{Bazen}}=60,00$; $\bar{X}_{\text{Çoğu zaman}}=60,39$ ve $\bar{X}_{\text{Her zaman}}=60,05$).

Tablo 29. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stillerini Kullanma Düzeylerinin Akademik Başarı Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi (N=708)

Boyut/Ölçek	Akademik başarı	Betimsel İstatistikler			ANOVA		Anlamlı Fark
		n	$\bar{X}$	ss	F	p	
Bilinçli Farkındalık Ö.	Teori (armoni, müzik tarihi vb.) (1)	126	57,01	10,77	5,95	0,002*	3 ile 1, 2
	Uygulama (Çalgı, orkestra) (2)	356	57,93	11,22			
	Her ikisi de (3)	226	61,70	11,32			
Kapalı Bilişsel Süreçler (Soyut)	Teori (armoni, müzik tarihi vb.) (1)	126	4,90	1,03	11,80	0,000**	3 ile 1, 2
	Uygulama (Çalgı, orkestra) (2)	356	4,76	1,03			
	Her ikisi de (3)	226	5,17	0,91			
Açık Bilişsel Süreçler (Somut)	Teori (armoni, müzik tarihi vb.) (1)	126	4,10	1,34	4,91	0,021*	3 ile 1, 2
	Uygulama (Çalgı, orkestra) (2)	356	4,00	1,30			
	Her ikisi de (3)	226	4,30	1,23			
Devinimsel öğrenme stili	Teori (armoni, müzik tarihi vb.) (1)	126	9,03	2,06	0,74	0,480	-
	Uygulama (Çalgı, orkestra) (2)	356	9,03	2,10			
	Her ikisi de (3)	226	9,23	1,85			
İşitsel öğrenme stili	Teori (armoni, müzik tarihi vb.) (1)	126	9,30	2,13	4,60	0,551	3 ile 1, 2
	Uygulama (Çalgı, orkestra) (2)	356	9,18	2,03			
	Her ikisi de (3)	226	10,20	2,02			
Okuyucu öğrenme stili	Teori (armoni, müzik tarihi vb.) (1)	126	8,87	2,12	4,34	0,713	3 ile 1, 2
	Uygulama (Çalgı, orkestra) (2)	356	9,00	2,28			
	Her ikisi de (3)	226	9,29	2,06			
Görsel öğrenme stili	Teori (armoni, müzik tarihi vb.) (1)	126	10,26	2,31	4,49	0,031*	3 ile 1, 2
	Uygulama (Çalgı, orkestra) (2)	356	10,25	2,30			
	Her ikisi de (3)	226	10,73	2,14			

*Fark $p < .05$ düzeyinde & **fark $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, yüksek akademik başarı gösterdikleri alanın, bilinçli farkındalık, kapalı ve açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme ve öğrenme stillerinden işitsel, okuyucu ve görsel öğrenme stillerini kullanma düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 29);

Öğrencilerin, akademik yönden başarılı oldukları alanın bilinçli farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=5,95$ ve $p < .05$). ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 12); hem teori hem de uygulamada akademik başarıları yüksek öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri diğer öğrencilerden daha yüksektir ($\bar{X}_{\text{Teori}}=57,01$; $\bar{X}_{\text{Uygulama}}=57,93$ ve $\bar{X}_{\text{Her ikisi}}=61,70$).

Öğrencilerin akademik yönden en başarılı oldukları alanın, öğrenme stratejilerinden kapalı ve açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinde anlamlı farklılaşmalara neden olduğu bulunmuştur [Kapalı Bilişsel Süreçler için $F=11,80$ ve $p < .001$; Açık

Bilişsel Süreçler için $F=4,91$ ve $p<.05$]. ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 12);

- Öğrencilerin, akademik başarının yüksek olduğu alana bağlı olarak kapalı bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; hem teori hem de uygulamada akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin kapalı bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Teori}}=4,90$; $\bar{X}_{\text{Uygulama}}=4,76$ ve $\bar{X}_{\text{Her ikisi}}=5,17$).
- Öğrencilerin, akademik başarının yüksek olduğu alana bağlı olarak açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; hem teori hem de uygulamada akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Teori}}=4,10$; $\bar{X}_{\text{Uygulama}}=4,00$ ve $\bar{X}_{\text{Her ikisi}}=4,30$).

Öğrencilerin, öğrenme stillerinden işitsel, okuyucu ve görsel öğrenme stilini kullanma düzeylerinin akademik başarının yüksek olduğu alana bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [İşitsel Öğrenme Stili için $F=4,60$ ve $p<.05$; Okuyucu Öğrenme Stili için $F=4,34$ ve $p<.05$; görsel Öğrenme Stili için $F=4,49$ ve $p<.05$]. ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 12);

- Öğrencilerin akademik başarının yüksek olduğu alana bağlı olarak işitsel öğrenme stilini kullanma düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; hem teori hem de uygulamada akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin işitsel öğrenme stilini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Teori}}=9,30$; $\bar{X}_{\text{Uygulama}}=9,18$ ve $\bar{X}_{\text{Her ikisi}}=10,20$).
- Öğrencilerin akademik başarının yüksek olduğu alana bağlı olarak okuyucu öğrenme stilini kullanma düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; hem teori hem de uygulamada akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin okuyucu öğrenme stilini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Teori}}=8,87$; $\bar{X}_{\text{Uygulama}}=8,92$ ve $\bar{X}_{\text{Her ikisi}}=9,29$).
- Öğrencilerin akademik başarının yüksek olduğu alana bağlı olarak görsel öğrenme stilini kullanma düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde;

hem teori hem de uygulamada akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin görsel öğrenme stilini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Teori}}=10,26$; $\bar{X}_{\text{Uygulama}}=10,25$ ve $\bar{X}_{\text{Her ikisi}}=10,73$).

Tablo 30. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stillerini Kullanma Düzeylerinin Tercih Edilen Öğrenme Ortamı Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair T-Testi (N=708)

Boyut/Ölçek	Öğrenme ortamı tercihi	Betimsel İstatistikler			t-test		
		N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Bilinçli Farkındalık Ö.	Toplu olarak çalışmak	128	57,84	11,47	2,20	706	0,033*
	Yalnız çalışmak	580	60,15	11,11			
Kapalı Bilişsel Süreçler (Soyut)	Toplu olarak çalışmak	128	4,82	0,99	1,20	706	0,231
	Yalnız çalışmak	580	4,94	1,01			
Açık Bilişsel Süreçler (Somut)	Toplu olarak çalışmak	128	3,86	1,25	2,44	706	0,015*
	Yalnız çalışmak	580	4,17	1,29			
Devinimsel öğrenme stili	Toplu olarak çalışmak	128	9,02	2,01	0,50	706	0,618
	Yalnız çalışmak	580	9,11	2,02			
İşitsel öğrenme stili	Toplu olarak çalışmak	128	9,88	1,96	1,36	706	0,175
	Yalnız çalışmak	580	9,61	2,06			
Okuyucu öğrenme stili	Toplu olarak çalışmak	128	8,26	2,05	2,19	706	0,035*
	Yalnız çalışmak	580	9,64	2,21			
Görsel öğrenme stili	Toplu olarak çalışmak	128	10,20	2,44	1,14	706	0,257
	Yalnız çalışmak	580	10,45	2,22			

*Fark $p<0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ile öğrenme stilleri düzeylerinin tercih edilen öğrenme ortamına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiş ve bilinçli farkındalık, açık bilişsel süreçler ve öğrenme stillerinden okuyucu öğrenme stili bakımından anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 30);

Öğrencilerin, bilinçli farkındalık düzeylerinin tercih edilen öğrenme ortamına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$t_{(706)}=2,20$ ve $p<,05$]. Öğrencilerin, ölçeğe ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; yalnız çalışmayı tercih eden öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{\text{Toplu olarak çalışmak}}=57,84$ ve $\bar{X}_{\text{Yalnız çalışmak}}=60,15$).

Öğrencilerin, öğrenme stratejilerinden açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinin de tercih edilen öğrenme ortamına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı

bulunmuştur ($t_{(706)}=2,44$ ve $p<.05$). Öğrencilerin öğrenme stratejilere ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; yalnız çalışmayı tercih eden öğrencilerin açık bilişsel süreçleri daha çok kullandıkları/yürüttükleri görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Toplu olarak çalışmak}}=3,86$ ve $\bar{X}_{\text{Yalnız çalışmak}}=4,17$).

Son olarak, öğrencilerin öğrenme stillerinden okuyucu öğrenme stilini kullanma düzeylerinin de tercih edilen öğrenme ortamına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($t_{(706)}=2,19$ ve $p<.05$). Öğrencilerin öğrenme stillerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; yalnız çalışmayı tercih eden öğrencilerin okuyucu öğrenme stilini daha çok kullandıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{\text{Toplu olarak çalışmak}}=8,26$ ve $\bar{X}_{\text{Yalnız çalışmak}}=9,64$).

Tablo 31. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stillerini Kullanma Düzeylerinin Tercih Edilen Konser Verme Şekli Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi (N=708)

Boyut/Ölçek	Konser verme şekli tercihi	Betimsel İstatistikler			ANOVA		Anlamlı Fark
		n	$\bar{X}$	ss	F	p	
Bilinçli Farkındalık Ö.	Solo (1)	222	60,59	11,13	4,15	0,036*	1 ile 2, 3
	Duo, trio, ensemble vb. (2)	201	58,06	11,46			
	Orkestra, koro olarak topluca (3)	285	58,12	10,99			
Kapalı Bilişsel Süreçler (Soyut)	Solo (1)	222	5,49	1,00	4,68	0,018*	1 ile 2, 3
	Duo, trio, ensemble vb. (2)	201	4,45	1,06			
	Orkestra, koro olarak topluca (3)	285	4,34	0,97			
Açık Bilişsel Süreçler (Somut)	Solo (1)	222	4,69	1,37	4,61	0,020*	1 ile 2, 3
	Duo, trio, ensemble vb. (2)	201	3,78	1,34			
	Orkestra, koro olarak topluca (3)	285	3,64	1,18			
Devinimsel öğrenme stili	Solo (1)	222	9,04	1,94	0,81	0,447	-
	Duo, trio, ensemble vb. (2)	201	9,25	2,03			
	Orkestra, koro olarak topluca (3)	285	9,04	2,07			
İşitsel öğrenme stili	Solo (1)	222	9,53	2,05	0,88	0,414	-
	Duo, trio, ensemble vb. (2)	201	9,80	2,01			
	Orkestra, koro olarak topluca (3)	285	9,67	2,07			
Okuyucu öğrenme stili	Solo (1)	222	9,04	2,19	0,24	0,788	-
	Duo, trio, ensemble vb. (2)	201	9,16	2,16			
	Orkestra, koro olarak topluca (3)	285	9,03	2,20			
Görsel öğrenme stili	Solo (1)	222	10,36	2,37	0,66	0,520	-
	Duo, trio, ensemble vb. (2)	201	10,56	2,00			
	Orkestra, koro olarak topluca (3)	285	10,34	2,34			

*Fark $p<.05$ düzeyinde & **fark $p<.001$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, tercih ettikleri konser verme şeklinin, bilinçli farkındalık düzeyleri ile kapalı ve açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 31);

Öğrencilerin, tercih ettikleri konser verme şekline bağlı olarak bilinçli farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=4,15$ ve $p<.05$). ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 13); solo konser vermeyi tercih eden öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri diğer öğrencilerden daha yüksektir ($\bar{X}_{Solo}=60,59$; $\bar{X}_{Duo, trio, ensemble vb.}=58,06$ ve $\bar{X}_{Orkestra, koro olarak topluca}=58,12$).

Öğrencilerin tercih ettikleri konser verme şekline bağlı olarak öğrenme stratejilerinden kapalı ve açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinde anlamlı farklılaşmalara neden olduğu bulunmuştur [Kapalı Bilişsel Süreçler için $F=4,68$ ve $p<.001$; Açık Bilişsel Süreçler için $F=4,61$ ve $p<.05$]. ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 13);

- Öğrencilerin, tercih ettikleri konser verme şekline bağlı olarak kapalı bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; solo konser vermeyi tercih eden öğrencilerin kapalı bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Solo}=5,49$; $\bar{X}_{Duo, trio, ensemble vb.}=4,45$ ve $\bar{X}_{Orkestra, koro olarak topluca}=4,34$).
- Öğrencilerin, tercih ettikleri konser verme şekline bağlı olarak açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; solo konser vermeyi tercih eden öğrencilerin açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Solo}=4,69$; $\bar{X}_{Duo, trio, ensemble vb.}=3,78$ ve $\bar{X}_{Orkestra, koro olarak topluca}=3,64$).

Tablo 32. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stillerini Kullanma Düzeylerinin Tercih Edilen Çalışma Zamanı Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi (N=708)

Boyut/Ölçek	Çalışma saati tercihi	Betimsel İstatistikler			ANOVA		Anlamlı Fark
		n	$\bar{X}$	ss	F	p	
Bilinçli Farkındalık Ö.	Sabah (1)	51	61,57	11,16	3,69	0,036*	1 ile 2, 3
	Gün içi (2)	338	58,52	11,52			
	Akşam (3)	319	59,13	10,77			
Kapalı Bilişsel Süreçler (Soyut)	Sabah (1)	51	5,22	0,97	4,06	0,018*	1 ile 2, 3
	Gün içi (2)	338	4,83	1,03			
	Akşam (3)	319	4,96	0,98			
Açık Bilişsel Süreçler (Somut)	Sabah (1)	51	4,48	1,39	2,24	0,108	-
	Gün içi (2)	338	4,10	1,27			
	Akşam (3)	319	4,07	1,28			
Devinimsel öğrenme stili	Sabah (1)	51	9,55	2,27	1,39	0,249	-
	Gün içi (2)	338	9,06	1,95			
	Akşam (3)	319	9,06	2,03			
İşitsel öğrenme stili	Sabah (1)	51	9,37	2,01	0,87	0,420	-
	Gün içi (2)	338	9,62	2,01			
	Akşam (3)	319	9,75	2,09			
Okuyucu öğrenme stili	Sabah (1)	51	9,96	1,99	4,70	0,009*	1 ile 2, 3
	Gün içi (2)	338	9,03	2,12			
	Akşam (3)	319	8,97	2,25			
Görsel öğrenme stili	Sabah (1)	51	10,25	2,32	0,28	0,757	-
	Gün içi (2)	338	10,37	2,26			
	Akşam (3)	319	10,47	2,25			

*Fark $p < .05$ düzeyinde & **fark $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, tercih ettikleri çalışma zamanının, bilinçli farkındalık düzeylerinde, kapalı bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinde ve öğrenme stillerinden okuyucu öğrenme stilini kullanma düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 32);

Öğrencilerin, tercih ettikleri çalışma zamanının bilinçli farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,69$ ve $p < .05$). ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 14); sabah saatlerinde çalışmayı tercih eden öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri diğer öğrencilerden daha yüksektir ($\bar{X}_{\text{Sabah}}=61,57$; $\bar{X}_{\text{Gün içi}}=58,52$ ve $\bar{X}_{\text{Akşam}}=59,13$).

Öğrencilerin, tercih ettikleri çalışma zamanının, öğrenme stratejilerinden kapalı bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,06$ ve $p < .05$). ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 14); sabah saatlerinde çalışmayı tercih eden öğrencilerin

kapalı bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Sabah}}=5,22$; $\bar{X}_{\text{Gün içi}}=4,83$ ve $\bar{X}_{\text{Akşam}}=4,96$).

Öğrencilerin, öğrenme stillerinden okuyucu öğrenme stilini kullanma düzeylerinin tercih edilen çalışma zamanına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($F=4,70$ ve $p<.05$). ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 14); sabah saatlerinde çalışmayı tercih eden öğrencilerin okuyucu öğrenme stilini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Sabah}}=9,96$; $\bar{X}_{\text{Gün içi}}=9,03$ ve $\bar{X}_{\text{Akşam}}=8,97$).

Tablo 33. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stillerini Kullanma Düzeylerinin Çalışma Süresini Planlama Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi (N=708)

Boyut/Ölçek	Çalışma süresini planlama	Betimsel İstatistikler			ANOVA		Anlamlı Fark
		n	$\bar{X}$	ss	F	p	
Bilinçli Farkındalık Ö.	Evet (1)	164	62,45	12,70	4,85	0,014*	1 ile 2, 3
	Kısmen (2)	344	57,72	9,89			
	Hayır (3)	200	57,34	11,85			
Kapalı Bilişsel Süreçler (Soyut)	Evet (1)	164	5,17	1,00	6,67	0,001*	1 ile 2, 3
	Kısmen (2)	344	4,84	0,99			
	Hayır (3)	200	4,84	1,01			
Açık Bilişsel Süreçler (Somut)	Evet (1)	164	4,52	1,31	13,49	0,000**	1 ile 2, 3
	Kısmen (2)	344	4,07	1,18			
	Hayır (3)	200	4,01	1,37			
Devinimsel öğrenme stili	Evet (1)	164	8,96	2,12	1,61	0,201	-
	Kısmen (2)	344	9,24	1,99			
	Hayır (3)	200	8,97	1,96			
İşitsel öğrenme stili	Evet (1)	164	9,67	2,11	0,30	0,744	-
	Kısmen (2)	344	9,71	1,98			
	Hayır (3)	200	9,57	2,11			
Okuyucu öğrenme stili	Evet (1)	164	9,40	2,17	4,12	0,026*	1 ile 2, 3
	Kısmen (2)	344	8,90	2,19			
	Hayır (3)	200	8,80	2,19			
Görsel öğrenme stili	Evet (1)	164	10,79	2,14	4,58	0,021*	1 ile 2, 3
	Kısmen (2)	344	10,10	2,31			
	Hayır (3)	200	10,18	2,25			

*Fark $p<.05$ düzeyinde & **fark $p<.001$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, çalışma süresini planlamasının, bilinçli farkındalık, kapalı ve açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme ve öğrenme stillerinden okuyucu ve görsel öğrenme stillerini kullanma düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 33);

Öğrencilerin, çalışma süresini planlamasının bilinçli farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,85$ ve $p<.05$). ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 15); çalışma süresini planlayan öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri diğer öğrencilerden daha yüksektir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=62,45$; $\bar{X}_{\text{Kısmen}}=57,72$ ve $\bar{X}_{\text{Hayır}}=57,34$).

Öğrencilerin, çalışma süresini planlamasının, öğrenme stratejilerinden kapalı ve açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinde anlamlı farklılaşmalara neden olduğu bulunmuştur [Kapalı Bilişsel Süreçler için $F=6,67$ ve $p<.05$; Açık Bilişsel Süreçler için $F=13,49$ ve $p<.001$]. ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 15);

- Öğrencilerin, çalışma süresini planlamasına bağlı olarak kapalı bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; çalışma süresini planlayan öğrencilerin kapalı bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=5,17$; $\bar{X}_{\text{Kısmen}}=4,84$ ve $\bar{X}_{\text{Hayır}}=4,84$).
- Öğrencilerin, çalışma süresini planlamasına bağlı olarak açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; çalışma süresini planlayan öğrencilerin açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=4,52$; $\bar{X}_{\text{Kısmen}}=4,07$ ve $\bar{X}_{\text{Hayır}}=4,01$).

Öğrencilerin, öğrenme stillerinden okuyucu ve görsel öğrenme stilini kullanma düzeylerinin çalışma süresini planlamasına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [Okuyucu Öğrenme Stili için $F=4,12$ ve $p<.05$; görsel Öğrenme Stili için $F=4,58$ ve $p<.05$]. ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 15);

- Öğrencilerin, çalışma süresini planlamasına bağlı olarak okuyucu öğrenme stilini kullanma düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; çalışma süresini planlayan öğrencilerin okuyucu öğrenme stilini kullanma düzeylerinin

daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=9,40$; $\bar{X}_{\text{Kısmen}}=8,90$ ve $\bar{X}_{\text{Hayır}}=8,80$).

- Öğrencilerin, çalışma süresini planlamasına bağlı olarak görsel öğrenme stilini kullanma düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; çalışma süresini planlayan öğrencilerin görsel öğrenme stilini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=10,79$; $\bar{X}_{\text{Kısmen}}=10,10$ ve $\bar{X}_{\text{Hayır}}=10,18$).

Tablo 34. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stillerini Kullanma Düzeylerinin Hedefli Çalışma Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi (N=708)

Boyut/Ölçek	Çalışmada hedef	Betimsel İstatistikler			ANOVA		Anlamlı Fark
		n	$\bar{X}$	ss	F	p	
Bilinçli Farkındalık Ö.	Evet (1)	342	60,27	11,07	4,33	0,025*	1 ile 2, 3
	Kısmen (2)	259	58,18	10,46			
	Hayır (3)	107	58,10	13,00			
Kapalı Bilişsel Süreçler (Soyut)	Evet (1)	342	5,12	0,93	13,57	0,000**	1 ile 2, 3
	Kısmen (2)	259	4,73	1,03			
	Hayır (3)	107	4,74	1,08			
Açık Bilişsel Süreçler (Somut)	Evet (1)	342	4,26	1,32	4,17	0,016*	1 ile 2, 3
	Kısmen (2)	259	3,97	1,20			
	Hayır (3)	107	3,99	1,36			
Devinimsel öğrenme stili	Evet (1)	342	9,13	2,04	0,62	0,540	-
	Kısmen (2)	259	9,14	2,03			
	Hayır (3)	107	8,90	1,90			
İşitsel öğrenme stili	Evet (1)	342	9,66	2,06	0,08	0,926	-
	Kısmen (2)	259	9,64	2,05			
	Hayır (3)	107	9,73	2,02			
Okuyucu öğrenme stili	Evet (1)	342	10,06	2,19	4,01	0,024*	1 ile 2, 3
	Kısmen (2)	259	8,58	2,26			
	Hayır (3)	107	8,51	1,97			
Görsel öğrenme stili	Evet (1)	342	10,46	2,23	0,62	0,541	-
	Kısmen (2)	259	10,43	2,35			
	Hayır (3)	107	10,19	2,14			

*Fark $p<.05$ düzeyinde & **fark $p<.001$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, hedefli çalışmasının, bilinçli farkındalık, kapalı ve açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme ve öğrenme stillerinden okuyucu öğrenme stilini kullanma düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 34);

Öğrencilerin, hedefli çalışmasının bilinçli farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,33$ ve $p<.05$). ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 16); hedefli çalışan öğrencilerin

bilinçli farkındalık düzeyleri diğer öğrencilerden daha yüksektir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=60,27$; $\bar{X}_{\text{Kısmen}}=58,18$ ve $\bar{X}_{\text{Hayır}}=58,10$).

Öğrencilerin, hedefli çalışmasının, öğrenme stratejilerinden kapalı ve açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinde anlamlı farklılaşmalara neden olduğu bulunmuştur [Kapalı Bilişsel Süreçler için $F=13,57$ ve $p<.001$; Açık Bilişsel Süreçler için $F=4,17$ ve $p<.05$]. ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 16);

- Öğrencilerin, hedefli çalışmasına bağlı olarak kapalı bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; hedefli çalışan öğrencilerin kapalı bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=5,12$; $\bar{X}_{\text{Kısmen}}=4,73$ ve $\bar{X}_{\text{Hayır}}=4,74$).
- Öğrencilerin, hedefli çalışmasına bağlı olarak açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; hedefli çalışan öğrencilerin açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=4,26$; $\bar{X}_{\text{Kısmen}}=3,97$ ve $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,99$).

Öğrencilerin, öğrenme stillerinden okuyucu öğrenme stilini kullanma düzeylerinin hedefli çalışmasına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($F=4,01$ ve $p<.05$). ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 16); hedefli çalışan öğrencilerin okuyucu öğrenme stilini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=10,06$; $\bar{X}_{\text{Kısmen}}=8,58$ ve $\bar{X}_{\text{Hayır}}=8,51$).

Tablo 35. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stillerini Kullanma Düzeylerinin Konsantrasyon Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi (N=708)

Boyut/Ölçek	Konsantrasyon düzeyinin yüksekliği	Betimsel İstatistikler			ANOVA		Anlamlı Fark
		n	$\bar{X}$	ss	F	p	
Bilinçli Farkındalık Ö.	Hiçbir zaman (1)	34	55,85	13,70	5,38	0,000**	1, 2, 3 ile 4, 5
	Nadiren (2)	70	55,41	11,84			
	Bazen (3)	194	55,83	10,81			
	Çoğu zaman (4)	337	61,66	10,32			
	Her zaman (5)	73	63,16	12,58			
Kapalı Bilişsel Süreçler (Soyut)	Hiçbir zaman (1)	34	4,54	1,08	6,14	0,000**	1, 2, 3 ile 4, 5
	Nadiren (2)	70	4,60	1,12			
	Bazen (3)	194	4,78	0,95			
	Çoğu zaman (4)	337	5,37	0,97			
	Her zaman (5)	73	5,32	1,04			
Açık Bilişsel Süreçler (Somut)	Hiçbir zaman (1)	34	3,83	1,35	4,62	0,011*	1, 2, 3 ile 4, 5
	Nadiren (2)	70	3,89	1,08			
	Bazen (3)	194	3,97	1,22			
	Çoğu zaman (4)	337	4,46	1,31			
	Her zaman (5)	73	4,38	1,45			
Devinimsel öğrenme stili	Hiçbir zaman (1)	34	8,82	1,95	1,57	0,182	-
	Nadiren (2)	70	8,99	2,04			
	Bazen (3)	194	8,97	1,97			
	Çoğu zaman (4)	337	9,11	1,99			
	Her zaman (5)	73	9,60	2,22			
İşitsel öğrenme stili	Hiçbir zaman (1)	34	9,41	2,31	0,69	0,597	-
	Nadiren (2)	70	9,99	1,92			
	Bazen (3)	194	9,60	2,05			
	Çoğu zaman (4)	337	9,63	2,06			
	Her zaman (5)	73	9,78	1,98			
Okuyucu öğrenme stili	Hiçbir zaman (1)	34	8,88	2,54	4,92	0,019*	1, 2, 3 ile 4, 5
	Nadiren (2)	70	8,90	1,91			
	Bazen (3)	194	8,94	2,17			
	Çoğu zaman (4)	337	9,58	2,24			
	Her zaman (5)	73	9,47	2,04			
Görsel öğrenme stili	Hiçbir zaman (1)	34	9,71	2,14	5,25	0,012*	1, 2, 3 ile 4, 5
	Nadiren (2)	70	9,60	2,20			
	Bazen (3)	194	9,91	2,27			
	Çoğu zaman (4)	337	11,29	2,30			
	Her zaman (5)	73	11,36	1,97			

*Fark $p < .05$ düzeyinde & **fark $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, konsantrasyon düzeyinin yüksekliğinin, bilinçli farkındalık, kapalı ve açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme ve öğrenme stillerinden okuyucu ve görsel öğrenme stillerini kullanma düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 35);

Öğrencilerin, konsantrasyon düzeyinin yüksekliğinin bilinçli farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=5,38$ ve $p < .001$). ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 17); konsantrasyon düzeyi ‘çoğu zaman’ ve ‘her zaman’ yüksek olan öğrencilerin bilinçli farkındalık

düzeyleri diğer öğrencilerden daha yüksektir ($\bar{X}_{\text{Hiçbir zaman}}=55,85$; $\bar{X}_{\text{Nadiren}}=55,41$; $\bar{X}_{\text{Bazen}}=55,83$; $\bar{X}_{\text{Çoğu zaman}}=61,66$ ve $\bar{X}_{\text{Her zaman}}=63,16$).

Öğrencilerin, konsantrasyon düzeyinin yüksekliğinin, öğrenme stratejilerinden kapalı ve açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinde anlamlı farklılaşmalara neden olduğu bulunmuştur [Kapalı Bilişsel Süreçler için $F=6,14$ ve $p<.001$; Açık Bilişsel Süreçler için $F=4,62$ ve $p<.05$]. ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 17);

- Öğrencilerin, konsantrasyon düzeyinin yüksekliğine bağlı olarak kapalı bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; konsantrasyon düzeyi ‘çoğu zaman’ ve ‘her zaman’ yüksek olan öğrencilerin kapalı bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Hiçbir zaman}}=4,54$; $\bar{X}_{\text{Nadiren}}=4,60$; $\bar{X}_{\text{Bazen}}=4,78$; $\bar{X}_{\text{Çoğu zaman}}=5,37$ ve $\bar{X}_{\text{Her zaman}}=5,32$).
- Öğrencilerin, konsantrasyon düzeyinin yüksekliğine bağlı olarak açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; konsantrasyon düzeyi ‘çoğu zaman’ ve ‘her zaman’ yüksek olan öğrencilerin açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Hiçbir zaman}}=3,83$; $\bar{X}_{\text{Nadiren}}=3,89$; $\bar{X}_{\text{Bazen}}=3,97$; $\bar{X}_{\text{Çoğu zaman}}=4,46$ ve $\bar{X}_{\text{Her zaman}}=4,38$).

Öğrencilerin, öğrenme stillerinden okuyucu ve görsel öğrenme stilini kullanma düzeylerinin konsantrasyon düzeyinin yüksekliğine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [Okuyucu Öğrenme Stili için $F=4,12$ ve $p<.05$; görsel Öğrenme Stili için $F=4,58$ ve $p<.05$]. ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 17);

- Öğrencilerin, konsantrasyon düzeyinin yüksekliğine bağlı olarak okuyucu öğrenme stilini kullanma düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; konsantrasyon düzeyi ‘çoğu zaman’ ve ‘her zaman’ yüksek olan öğrencilerin okuyucu öğrenme stilini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu

görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Hiçbir zaman}}=8,88$; $\bar{X}_{\text{Nadiren}}=8,90$; $\bar{X}_{\text{Bazen}}=8,94$; $\bar{X}_{\text{Çoğu zaman}}=9,58$ ve $\bar{X}_{\text{Her zaman}}=9,47$).

- Öğrencilerin, konsantrasyon düzeyinin yüksekliğine bağlı olarak görsel öğrenme stilini kullanma düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; konsantrasyon düzeyi ‘çoğu zaman’ ve ‘her zaman’ yüksek olan öğrencilerin görsel öğrenme stilini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Hiçbir zaman}}=9,71$; $\bar{X}_{\text{Nadiren}}=9,60$; $\bar{X}_{\text{Bazen}}=9,91$; $\bar{X}_{\text{Çoğu zaman}}=11,29$ ve $\bar{X}_{\text{Her zaman}}=11,36$).

Tablo 36. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stilleri Kullanma Düzeylerinin Dikkat Sağlayacak Yöntemlerin Olması Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi (N=708)

Boyut/Ölçek	Dikkat sağlayacak yöntem	Betimsel İstatistikler			ANOVA		Anlamlı Fark
		n	$\bar{X}$	ss	F	p	
Bilinçli Farkındalık Ö.	Evet (1)	338	60,51	11,43	5,90	0,009*	1 ile 2, 3
	Kısmen (2)	248	58,27	10,87			
	Hayır (3)	122	58,13	11,05			
Kapalı Bilişsel Süreçler (Soyut)	Evet (1)	338	5,05	1,02	6,25	0,002*	1 ile 2, 3
	Kısmen (2)	248	4,82	0,99			
	Hayır (3)	122	4,75	0,95			
Açık Bilişsel Süreçler (Somut)	Evet (1)	338	4,47	1,22	15,00	0,000**	1 ile 2, 3
	Kısmen (2)	248	3,87	1,28			
	Hayır (3)	122	3,70	1,34			
Devinimsel öğrenme stili	Evet (1)	338	9,33	2,06	4,24	0,015*	1 ile 2, 3
	Kısmen (2)	248	8,90	2,00			
	Hayır (3)	122	8,87	1,87			
İşitsel öğrenme stili	Evet (1)	338	10,02	2,01	4,25	0,014*	1 ile 2, 3
	Kısmen (2)	248	9,57	2,14			
	Hayır (3)	122	9,51	1,95			
Okuyucu öğrenme stili	Evet (1)	338	10,06	2,20	4,14	0,022*	1 ile 2, 3
	Kısmen (2)	248	8,62	2,23			
	Hayır (3)	122	8,50	2,07			
Görsel öğrenme stili	Evet (1)	338	10,42	2,28	0,54	0,586	-
	Kısmen (2)	248	10,31	2,29			
	Hayır (3)	122	10,57	2,13			

*Fark $p < .05$ düzeyinde & **fark $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, dikkat sağlayacak yöntemleri olmasının, bilinçli farkındalık, kapalı ve açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme ve öğrenme stillerinden devinimsel, işitsel ve okuyucu öğrenme stillerini kullanma düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 36);

Öğrencilerin, dikkat sağlayacak yöntemleri olmasının bilinçli farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=5,90$ ve $p<.05$). ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 18); dikkat sağlayacak yöntemleri olan öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri diğer öğrencilerden daha yüksektir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=60,51$; $\bar{X}_{\text{Kısmen}}=58,27$ ve $\bar{X}_{\text{Hayır}}=58,13$).

Öğrencilerin, dikkat sağlayacak yöntemleri olmasının, öğrenme stratejilerinden kapalı ve açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinde anlamlı farklılaşmalara neden olduğu bulunmuştur [Kapalı Bilişsel Süreçler için $F=6,25$ ve $p<.05$; Açık Bilişsel Süreçler için $F=15,00$ ve $p<.001$]. ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 18);

- Öğrencilerin, dikkat sağlayacak yöntemleri olmasına bağlı olarak kapalı bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; dikkat sağlayacak yöntemleri olan öğrencilerin kapalı bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=5,05$; $\bar{X}_{\text{Kısmen}}=4,82$ ve $\bar{X}_{\text{Hayır}}=4,75$).
- Öğrencilerin, dikkat sağlayacak yöntemleri olmasına bağlı olarak açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; dikkat sağlayacak yöntemleri olan öğrencilerin açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinin de daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=4,47$; $\bar{X}_{\text{Kısmen}}=3,87$ ve $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,70$).

Öğrencilerin, öğrenme stillerinden devinimsel, işitsel ve okuyucu stilini kullanma düzeylerinin dikkat sağlayacak yöntemleri olmasına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [Devinimsel Öğrenme Stili için $F=4,24$ ve $p<.05$; İşitsel Öğrenme Stili için $F=4,25$ ve $p<.05$; Okuyucu Öğrenme Stili için $F=4,14$ ve $p<.05$]. ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 18);

- Öğrencilerin, dikkat sağlayacak yöntemleri olmasına bağlı olarak devinimsel öğrenme stilini kullanma düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; dikkat sağlayacak yöntemleri olan öğrencilerin devinimsel öğrenme stilini

kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=9,33$; $\bar{X}_{\text{Kısmen}}=8,90$ ve $\bar{X}_{\text{Hayır}}=8,87$).

- Öğrencilerin, dikkat sağlayacak yöntemleri olmasına bağlı olarak işitsel öğrenme stilini kullanma düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; dikkat sağlayacak yöntemleri olan öğrencilerin işitsel öğrenme stilini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=10,02$; $\bar{X}_{\text{Kısmen}}=9,57$ ve $\bar{X}_{\text{Hayır}}=9,51$).
- Öğrencilerin, dikkat sağlayacak yöntemleri olmasına bağlı olarak okuyucu öğrenme stilini kullanma düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; dikkat sağlayacak yöntemleri olan öğrencilerin okuyucu öğrenme stilini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=10,06$; $\bar{X}_{\text{Kısmen}}=8,62$ ve $\bar{X}_{\text{Hayır}}=8,50$).

Tablo 37. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stillerini Kullanma Düzeylerinin Çalışma Stratejisi Olması Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi (N=708)

Boyut/Ölçek	Çalışma stratejisi	Betimsel İstatistikler			ANOVA		Anlamlı Fark
		n	$\bar{X}$	ss	F	p	
Bilinçli Farkındalık Ö.	Evet (1)	502	60,60	11,04	5,45	0,019*	1 ile 2, 3
	Kısmen (2)	170	57,46	11,18			
	Hayır (3)	36	57,14	12,53			
Kapalı Bilişsel Süreçler (Soyut)	Evet (1)	502	5,03	1,00	11,65	0,000**	1 ile 2, 3
	Kısmen (2)	170	4,66	0,99			
	Hayır (3)	36	4,56	0,89			
Açık Bilişsel Süreçler (Somut)	Evet (1)	502	4,31	1,31	5,06	0,007*	1 ile 2, 3
	Kısmen (2)	170	3,80	1,22			
	Hayır (3)	36	3,77	1,23			
Devinimsel öğrenme stili	Evet (1)	502	9,10	2,05	0,50	0,610	-
	Kısmen (2)	170	9,14	1,85			
	Hayır (3)	36	8,78	2,23			
İşitsel öğrenme stili	Evet (1)	502	9,59	2,06	0,98	0,376	-
	Kısmen (2)	170	9,81	2,03			
	Hayır (3)	36	9,92	1,81			
Okuyucu öğrenme stili	Evet (1)	502	9,53	2,21	4,54	0,017*	1 ile 2, 3
	Kısmen (2)	170	8,87	2,16			
	Hayır (3)	36	8,84	1,97			
Görsel öğrenme stili	Evet (1)	502	10,52	2,24	2,08	0,126	-
	Kısmen (2)	170	10,16	2,30			
	Hayır (3)	36	10,06	2,23			

*Fark $p < .05$ düzeyinde & **fark $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, bir çalışma stratejisinin olmasının, bilinçli farkındalık, kapalı ve açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme ve öğrenme stillerinden okuyucu öğrenme stilini kullanma düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 37);

Öğrencilerin, bir çalışma stratejisinin olmasının bilinçli farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=5,45$ ve $p<.05$). ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 19); bir çalışma stratejisi olan öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri diğer öğrencilerden daha yüksektir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=60,60$; $\bar{X}_{\text{Kısmen}}=57,46$ ve $\bar{X}_{\text{Hayır}}=57,14$).

Öğrencilerin, bir çalışma stratejisinin olmasının, öğrenme stratejilerinden kapalı ve açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinde anlamlı farklılaşmalara neden olduğu bulunmuştur [Kapalı Bilişsel Süreçler için $F=11,65$ ve $p<.001$; Açık Bilişsel Süreçler için $F=5,06$ ve $p<.05$]. ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 19);

- Öğrencilerin, bir çalışma stratejisinin olmasına bağlı olarak kapalı bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; bir çalışma stratejisi olan öğrencilerin kapalı bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=5,03$; $\bar{X}_{\text{Kısmen}}=4,66$ ve $\bar{X}_{\text{Hayır}}=4,56$).
- Öğrencilerin, bir çalışma stratejisinin olmasına bağlı olarak açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; bir çalışma stratejisi olan öğrencilerin açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinin de daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=4,31$; $\bar{X}_{\text{Kısmen}}=3,80$ ve $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,77$).

Öğrencilerin, öğrenme stillerinden okuyucu stilini kullanma düzeylerinin bir çalışma stratejisinin olmasına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($F=4,54$ ve $p<.05$). ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Ek Tablo 19); bir çalışma stratejisi olan öğrencilerin okuyucu öğrenme stilini kullanma

düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=9,53$; $\bar{X}_{\text{Kısmen}}=8,87$ ve $\bar{X}_{\text{Hayır}}=8,84$).



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın 4 adet veri toplama aracı (BİFO, ÖSS, VARK, Kişisel Bilgi Anketi) ile ülke genelinde çeşitli illerden toplam 14 üniversite ve 4 adet fakülte türünün (eğitim fakültesi, güzel sanatlar fakültesi, sanat ve tasarım fakültesi, konservatuar) müzik bölümlerinden elde edilen bulguların sonuçlarına, bu sonuçların ülke ve dünya alanyazını ile karşılaştırmalı tartışmasına ve bu bağlamda elde edilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Sonuç ve tartışma kısmının ilk aşaması araştırmaya katılan öğrencilerin ölçme araçlarından aldıkları puanlara ilişkin betimsel verileri açıklamaktadır. Sonrasında amaçlar kısmında belirtilen soruların yanıtları tartışılmıştır. Araştırmanın problemi ekseninde elde edilen sonuçlar araştırma sorularına bağlı olarak belirtilen sıra ile incelenmiş, ülkemiz ve dünya literatürü ile benzerlikler ve karşıtlıklar ortaya koyularak açıklanmaya çalışılmıştır.

5.1.1. Müzik Eğitimi Lisans Düzeyi Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri Ve Öğrenme Stilleri Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel, İlişkisel Sonuçlar Ve Tartışma

Araştırmaya katılan müzik eğitimi lisans düzeyi öğrencilerinin kişisel özelliklerine bakılmaksızın; Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri ve Öğrenme Stilleri ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler ve bu ölçümlere dair ilişkisel analizlerin sonuçları şöyledir.

Müzik eğitimi alan lisans öğrencilerinin genel bilinçli farkındalık düzeylerinin orta noktanın (45 puan) biraz üstünde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin genel olarak baskın öğrenme tercihi görsel stile işaret eder. Görsel öğrenme stilini sırasıyla işitsel öğrenme stili ve kinestetik öğrenme stili takip ederken, en az karşılaşılan tipin okuyan/yazan stil olduğu anlaşılmıştır. Öğrenme stratejilerine ilişkin sonuçlar ise, bu öğrencilerin kapalı (soyut ve zihinsel) bilişsel süreçleri açık (somut) bilişsel süreçlerden daha çok kullandıkları yönündedir.

Müzik öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyi arttıkça, öğrenme stratejilerinden kapalı ve açık bilişsel süreçlerin ikisini birden kullanma düzeylerinin arttığı görülmektedir. Öğrencilerinin tercih ettiği öğrenme stili ile bilinçli farkındalık düzeyi arasındaki ilişkiye bakıldığında okuyan/yazan öğrenme stiline sahip öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılr. Öğrenme stratejileri ile baskın öğrenme stilleri arasındaki ilişki ise, kapalı bilişsel süreçler ile kinestetik, okuyucu ve görsel öğrenme stilleri arasında; açık bilişsel süreçler ile kinestetik ve görsel öğrenme stilleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu yönündedir. Buna göre görsel ve kinestetik öğrenenler hem açık hem kapalı öğrenme stratejilerini kullanmaktadır. Okuyan/yazan stildeki öğrenciler yalnızca kapalı stratejiler ile öğrenmektedir.

Brown ve Ryan (2003) eğitimde bilinçli farkındalığın dikkat ve öğrenme üzerinde güçlü etkilere sahip olduğunu belirtir. Ersoy (2014), okul eğitiminde bilinçli farkındalık, duyguları ve düşünceleri anlayarak onlarla çalışabilmeyi ve kendi öğrenmemizi farkında vardığımız düşünceler ile geliştirmeyi sağladığını açıklamaktadır. Öğrencinin kendini yargılayıcı zararlı tutumları azaltmasına ve zorluklarla başa çıkmasına yardımcı olan bu farkındalığın gündelik hayatta duygularının ve bedensel duyumlarının bilinciyle hareket etmesine kapı açtığını belirten araştırmacı okullarda bu eğitimin eksikliğinden bahseder. Bu araştırmanın bulgusu profesyonel müzik eğitimi alan öğrencilerin bilinçli farkındalıklarının arttırılması gereken bir düzeyde olduğunu göstermektedir. Bilinçli farkındalık arttıkça daha zengin bilişsel stratejiler ile öğrenme durumunun artması da müzik eğitiminde bu gerekliliği daha da önemli kılmaktadır. Baysal ve Demirbaş (2012) ise sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerileri ile bilinçli farkındalıkları arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulduğu araştırmasında öğrencilerin yüksek düzeyde bilinçli farkındalığa sahip oldukları bulgusuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin genel olarak baskın öğrenme tercihi görsel stile işaret etmektedir. Görsel öğrenme stilini sırasıyla işitsel öğrenme stili ve kinestetik öğrenme stili takip ederken, en az karşılaşılan tipin okuyan/yazan stil olduğu anlaşılmıştır. Müziğin işitsel bir sanat dalı olmasından ileri gelen izlenim müzik öğrencilerinin daha çok işitsel tercihlerle öğreneceği hipotezine kaynak olsa da literatürde (Mishra, 2007; Yağışan ve Sünbül, 2009) müzik öğrencilerinin baskın tercihlerinin farklı stillerde yoğunlaştığı araştırmalara rastlanmaktadır. Rickey (2004) ve Ramsay (2004) ise araştırmalarında

müzik öğrencilerinin ve müzik profesyonellerinin görsel ağırlıklı öğrenenler olduklarını bulmuşlardır.

Bilinçli farkındalıkları en yüksek olan okuyan/yazan stildeki öğrencilerin en az sayıda olması bu iki faktörün doğru orantısından yola çıkarak genel bilinçli farkındalık ortalamasının düşüklüğünü de açıklamaktadır.

Öğrenme stratejilerine ilişkin sonuçlar müzik öğrencilerinin kapalı (soyut ve zihinsel) bilişsel süreçleri açık (somut) bilişsel süreçlerden daha çok kullandıkları yönündedir. Kapalı ve açık bilişsel süreçlerin ikisinin birden kullanılması ise bilinçli farkındalık ile doğru orantılıdır. Görsel ve kinestetik öğrenenler her iki öğrenme stratejilerini birden kullanmaktadır. Okuyan/yazan stildeki öğrenciler ise yalnızca kapalı stratejiler ile öğrenmektedir.

Bu araştırmanın öğrenme stratejileri ölçümleri, bilgiye dayalı metinlerde okuduğunu anlamaya yönelik etkinlikleri saptar. Buna göre kapalı (zihinsel) bilişsel süreçler zihinde tezatlama, bezerlik kurma, çıkarımlar yapma etkinliklerini özetler. Açık (somut) bilişsel süreçler ise, not alma, altını çizme, renklendirme vb gibi fiziksel öğrenme etkinlikleridir. Bu stratejiler kendiliğinden gelişmesinin yanısıra eğitim programlarında öğrencilere kazandırılabilir ve yararlı öğrenim etkenleridir (Kardash ve Amlund, 1991). Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin somut öğrenme etkinliklerini daha az kullandıkları görülür. Bu durumda müzik eğitiminde daha çok işitsel tabanlı tasarlanan ders programlarının okuduğunu anlama stratejileri bakımından zayıf kaldığı olasılığı akla gelmektedir. Akın (2007), lise düzeyi mesleki keman eğitiminde anlamlandırma stratejilerinin etkinliğini araştırdığı doktora çalışmasında keman eğitimi ders kitaplarını inceler ve “benzerlikler oluşturma, farklılıklar bulma, özetleme ve not alma” stratejilerinin eksikliğine değinir. Bu veriler mevcut araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırma okuyan/yazan stildeki öğrencilerin yalnızca kapalı stratejiler ile öğrendiği bilgisini verir. Oysaki bu stratejiler okuyan/yazan tercihin en iyi öğrenme yöntemlerinin yalnızca birkaçına karşılık gelir. Bu öğrenciler zihinsel yöntemlerin haricinde ÖSÖ’nun açık süreçler alt boyutuna tekabül eden “şekilleri sözcüklere dönüştürme, düşünceleri özetleme, kaynakları bir araya getiren notlar alma” gibi yöntemleri kullanmamaktadır.

Bu sonuç müzik eğitiminin okuyan/yazan stildeki öğrencilerin öğrenme stiline uygun çalışmadığını gösterirken, görsel ve kinestetik öğrenciler her iki stratejileri de kullanmaktadır. Bu bilgi müzik eğitiminde öğrenme stillerine uygun stratejilerin sağlanabilirliği açısından dezavantajlı grubun okuyan/yazan stil olduğunu gösterir. Bu öğrenci grubu bilinçli farkındalık düzeyi en yüksek grup iken kendilerine uygun stratejiler ile çalışmıyor olmaları, eğitim ortamının onları strateji farkındalığına taşıyamadığı fikrini pekiştirmektedir. (Molumby, 2004) doktora araştırması olarak enstrüman dersinde müzik öğrencilerinin öğrenme tercihlerini VARK envanteri ile belirleyerek yapılandığı derslerde öğrencilerin stillerine uygun müzikal öğrenme stratejileri kurgulamıştır. Araştırma bulguları hem öğrencilerin bu eğitimden keyif aldığı hem de öğrenme başarısının arttığını gösterir. Ayrıca bu yapılandırmanın öğretmen açısından da kolaylaştırıcı olduğunu belirtir. (Garcia, 2002)'nin bu görüşleri destekler nitelikteki müzik eğitimi araştırmaları da stil strateji uyumunun öğretme yöntemlerine yeni boyutlar getirdiği yönündedir.

5.1.2. Müzik Eğitimi Lisans Düzeyi Öğrencilerinin, Bilinçli Farkındalık ve Öğrenme Stratejileri Düzeyleri İle Öğrenme Stillerinin Demografik, Kültürel, Kişisel Özelliklerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmaya katılan müzik eğitimi lisans düzeyi öğrencilerinin, bilinçli farkındalık ve öğrenme stratejileri düzeyleri ile öğrenme stillerinin bazı demografik, kültürel ve kişisel özelliklerine göre karşılaştırılmasına (farklılaşmalara) yönelik analizlerin sonuçları şu verileri sunmaktadır:

1. Öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri, öğrenme stratejileri ile öğrenme stilleri cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Cinsiyetin bilinçli farkındalık, kapalı ve açık bilişsel süreçler ve öğrenme stillerinden okuyucu ve görsel öğrenme stili bakımından anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

Buna göre; kız öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksektir. Kız öğrencilerin hem kapalı hem de açık öğrenme stratejilerini yürütme

düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Ayrıca kız öğrencilerin baskın öğrenme stillerinin okuyucu ve görsel tercihler olduğu görülür. Buradan müzik eğitiminde kız öğrencilerin bilinçli farkındalık ve öğrenme stratejilerinin kullanımında etkin olduğu anlaşılr. İflazoğlu Saban ve Saban (2008) sınıf öğretmenliği öğrencilerinde bilişsel farkındalığı incelediği araştırmasında kız öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeylerinin daha yüksek bulunduğunu belirtir. Cinsiyetin farkındalık ve stratejiler ve stiller üzerindeki araştırmalarda belirleyiciliği araştırmalara göre fark göstermektedir. Jagt, Ramasamy, Jacobs ve Lindsey (2003) ve Deniz (2011) müzik eğitiminde öğrenme stillerinin, (Yokuş ve Yürüdür, 2015) müzik öğretmeni adaylarında üstbilişsel farkındalığın, cinsiyete göre fark göstermediğini bildirmişlerdir. Buna karşılık birçok eğitim araştırması da öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri veya farkındalık alanlarında cinsiyetin anlamlı farka neden olduğunu bulgusunu sunmaktadır. (Otrar, 2006; Behesti 2009; Kocabaş 2003; Hewitt, 2000).

2. Öğrencilerin yaşlarının, bilinçli farkındalık düzeylerinde, açık bilişsel süreçleri kullanma düzeylerinde ve öğrenme stillerinden okuyucu ve görsel öğrenme stillerini kullanma düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

Buna göre, 17-19 ve 20-22 yaş grubundaki öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri, daha üst yaş grubundaki öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerinden daha düşüktür. 17-19 yaş grubundaki öğrenciler öğrenme stratejilerinde açık bilişsel süreçleri daha büyük yaştaki öğrencilere göre daha çok kullanmaktadır. Son olarak öğrenme stillerinden okuyucu tipin en baskın görüldüğü yaş 25 ve üzeri iken, görsel öğrenme stiline baskın olduğu yaş grubu 19-22 olarak belirlenmiştir.. Weinstein, Brown ve Ryan (2009) bilinçli farkındalığın, bir kişilik özelliği olduğunu ancak eğitim ile geliştirilebileceğini söylemektedir. Araştırma ileriki yaşların bilinçli farkındalığını daha yüksek bulduğuna göre lisans müzik öğrencilerinde bilinçli farkındalığın yaşla birlikte arttığı çıkarımı yapılabilir. Ancak literatürde duyuşsal farkındalık, üstbilişsel farkındalık, bilişsel farkındalık gibi alan araştırmalarında farkındalığın yaş değişkeniyle etkileşimde olmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır (İflazoğlu, Saban ve Saban, 2008; Yıldırım, 2010. Akt; Özsoy ve Günindi, 2011). Araştırma daha genç

yaş gruplarının zihinsel öğrenme stratejilerinden ziyade altını çizme, özet çıkarma, şemalar kullanma gibi somut bilişsel süreçlerin daha baskın kullanıldığını bulmuştur. Öğrenme stratejilerinin hem soyut hem somut düzeyde etkili kullanımı da yaşla gelişiyor olabilir. Stiller incelendiğinde küçük yaş gruplarının görsel eğilimli olması bu yaş grubunun altını çizme, şemalaştırma gibi somut stratejileri tercih sebebini de açıklayabilir. Okuyan/yazan öğrenme stiline en yüksek yaş grubunda baskın oluşu ise bu stilin entelektüel bilgiyi değerlendirmede kuvvetli becerilere sahip olmasıyla açıklanabilir. Yaşamla edinilen deneyimlerin bu durumun kaynağı olduğu düşünülebilir. Yaşa bağlı olarak gerçekleşen soyut düşünce becerisi değişimleri bireyin tüm bilişsel yapısını etkileyecektir. Bireyin sahip olduğu bilişsel yapılarla şekillenen öğrenme stillerinin de bu değişimden etkileneceğini düşünmek rasyonel olur (Otrar, 2006). Zira mevcut araştırma okuyan/yazan tercihlili öğrencilerin en yüksek farkındalık düzeyine sahip olan grup olduğunu da bulmuştur.

3. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türünün, bilinçli farkındalık düzeylerinde, kapalı ve açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinde ve öğrenme stillerinden işitsel ve okuyucu stillerini kullanma düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

Buna göre, eğitim fakülteleri, güzel sanatlar fakülteleri, sanat tasarım fakülteleri ve konservatuarlar arasında en yüksek bilinçli farkındalık düzeyine sahip öğrenciler konservatuar ve güzel sanatlar fakültesi öğrencileridir. Öğrenme stratejilerinden kapalı bilişsel süreçleri en yüksek düzeyde kullananlar konservatuar öğrencileri iken eğitim fakültesi öğrencilerinin ise açık süreçleri yürütmekte en düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Son olarak konservatuarlarda öğrenme stillerinden okuyucu tipin baskın olduğu, ve eğitim fakülteleri öğrencilerinde ise en az rastlanan tipin işitsel stil olduğu ortaya konmuştur.

Söz konusu değişken açısından stiller kapsamında müzik alanında yapılmış bir araştırma verisine rastlanmamıştır. Ancak araştırmadan elde edilen bulgular okul türlerinin müzik öğrencilerinin öğrenme stilleri üzerinde farklılaştırıcı etkiler oluşturduğunu gösterir. Otrar (2006) nın görüşlerine göre öğrencilerin kendi öğrenme

stillerine uygun eğitim öğretim etkinlikleriyle eğitim veren okulları tercih etmesi ya da diğer bir bakışla her bir okul türünün kendi eğitim yapısının öğrencilerin öğrenme stillerini farklılaştırıyor olması ihtimalleri bu durumu açıklayabilir. Bu araştırmada ülkemizde farklı illerde lisans düzeyi mesleki müzik eğitimi veren tüm okul ve fakülte türlerinden az 3 okul örnekleme dahil edilmiştir. Bu okullar arası çeşitsel, coğrafi, kültürel farklar bulunmaktadır. Farklı illerdeki okulların birbirinden daha farklı imkan ve olanakları, eğitim anlayışı ve yapısı stillerin çeşitliliğini sağlıyor olabilir. Bu araştırmada konservatuar öğrencilerinde okuyucu stilin baskınlığı ve bu okul türündeki öğrencilerin en yüksek bilinçli farkındalık düzeyinde oluşu belli özelliklerdeki öğrenci profilinin belli okul türlerini tercih ediyor olmasına bir örnek teşkil edebilir. Bu maddeden edinilen genel izlenim eğitim fakültesi, güzel sanatlar fakültesi, sanat ve tasarım fakültesi ve konservatuar öğrencileri arasında bilinçli farkındalık düzeyinin yüksek bulunduğu konservatuar eğitim ortamı aynı zamanda öğrencilerin öğrenme stratejilerini de çok yönlü kullanmasına izin veriyor olabildiği yönündedir.

4. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfın, bilinçli farkındalık düzeylerinde, açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinde ve öğrenme stillerinden devinimsel, işitsel ve görsel stillerini kullanma düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

Buna göre, 1 ve 2. Sınıflarda okuyan öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri daha 3.ve 4. Sınıf öğrencilerinden daha düşüktür. Diğer yandan 1 ve 2. Sınıflarda okuyan öğrencilerin açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeyleri diğer öğrencilerden daha yüksektir.. Araştırma 2. maddede sorgulanan yaş değişkeninin verileriyle paralel sonuçlar sunar. Buna göre yaşları daha büyük olan 3. ve 4. Sınıf öğrencileri daha yüksek düzeyde bilinçli farkındalığa sahiptir. Özsoy ve Günindi (2011) de, okulöncesi öğretmen adaylarında bilişsel farkındalık düzeyinin 4. Sınıf öğrencilerinde daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu da farkındalığın yaşla ve eğitimle artabilecek bir biliş düzeyi olduğu kanısını desteklemektedir. Yine yaş verileriyle örtüşen strateji bilgileri de alt sınıf öğrencilerinin daha çok somut bilişsel süreçler ile öğrendiğini gösterir. .Son olarak öğrenme stillerinin 1 ve 2. sınıflarda daha belirleyici olduğu görülmektedir. Bu sınıf düzeyinde baskın öğrenme stili kinestetik ve görsel stil iken işitsel stile daha az

rastlanmıştır. Bu araştırmanın verisiyle benzer olarak Durdukoca ve Arıbaş (2010) sınıf öğretmeni adaylarının, Yağışan ve Sünbül (2009), müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığını bulmuşlardır. Bu anlamlı farklılık sınıf düzeyleri arttıkça ders içeriklerinin değişmesiyle orantılı olarak öğrencilerin öğrenme tercihlerinin de yeniden şekillendiği şeklinde yorumlanabilir.

5. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının, bilinçli farkındalık düzeylerinde, kapalı bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinde ve öğrenme stillerinden işitsel öğrenme stilini kullanma düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

Buna göre, bilinçli farkındalık düzeyi öğrencilerin olumlu sosyo-ekonomik durumuna göre yükselmektedir. Ayrıca sosyo-ekonomik durumun yüksekliği öğrenme stratejilerinden her iki bilişsel sürecin birden yürütülmesini olumlu yönde şekillendirmektedir. Son olarak sosyo-ekonomik düzeyin yetersizliği işitsel öğrenme stiline yürütülmesini olumsuz etkilemektedir. Buradan anlaşıldığı müzik eğitiminde yeterli sosyo-ekonomik düzey bilinçli farkındalığı ve öğrenme stratejilerinin hem fiziksel hem zihinsel çift yönlü kullanımını olumlu etkilemektedir. İflazoğlu Saban ve Saban (2008) sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel farkındalıklarını araştırdığı çalışmada sosyo-ekonomik düzey ve bilişsel farkındalık arasında doğru orantı tespit etmiştir. Aynı şekilde Topçu ve Yılmaz-Tüzün (2009) de yüksek sosyo-ekonomik düzeyin bilişsel farkındalığı olumlu etkilediğini belirtmiştir. Bunun sebebi ekonomik düzeyleri daha yüksek öğrencilerin kendini geliştirme imkanlarına daha rahat ulaşabilmesi olabilir. Bilinçli farkındalık konusu çeşitli eğitimler ve seminerler ile insanlara tanıtılmaktadır. Ülkemizde de henüz yok denecek kadar az araştırmaya konu olan bu kavram şirketlere, okullara ve üniversitelere ücretli eğitim paketleri halinde sunulmaktadır. Bunu haricinde kendini farkındalık yönünden geliştirmek isteyen birey meditasyon eğitimi, yoga eğitimi gibi alanlara yönelmektedir (Kabat-Zinn, 2000) ki kişinin bu etkinliklerden yararlanması belli düzeyde ekonomik varlık gerektirebilir. Sosyo-ekonomik düzeyin yetersizliği işitsel öğrenme stiline yürütülmesini olumsuz etkilemesi ise şöyle yorumlanabilir. Bu öğrenme stiline sahip öğrenci, dinleme odaklı, müziğin ahenginden hoşlanan, anlatmayı ve konuşmayı seven bir yapıdadır. Onun

öğrenmesi dinleme uyaranlarının çokluğu ile sağlanabilir. (Garcia, 2002; Weinstern ve Mayer, 1986). Buradan hareketle konserler, müzikli söyleşiler ve dinletiler bu stil için iyi bir öğrenme aracıdır fakat ekonomik düzeyin azlığı ile konserlere katılamayan öğrenci bu stili yürütmekte zorlanıyor olabilir.

6. Öğrencilerin bir haftada çalgı çalma sürelerinin (gün), bilinçli farkındalık düzeylerinde, kapalı bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinde ve öğrenme stillerinden görsel öğrenme stillini kullanma düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

Buna göre, bilinçli farkındalık düzeyi yüksek öğrenciler daha çok çalışma eğilimindedir. Daha az çalgı çalışan öğrencilerin kapalı bilişsel süreçleri daha az yürütebildiği görülmüştür. Görsel öğrenme stiline kullanım düzeyinin düşüklüğü ise daha az çalgı çalışmayla ilişkili bulunmuştur. Bir enstrüman çalışmak hem zihinsel hem bedensel bir etkinlik olduğu için tıpkı bir sporcu gibi vücut kondisyonu gerektirir. Çalışılan bir eser beden tarafından öğrenilir, postür ve parmak hafızasına uzun süreli olarak aktarılır. Müzikal algı, hassasiyet ve fiziksel-kassal gelişim için bir müzisyenin ilkeli ve sebatlı bir egzersiz programına ihtiyacı vardır (Otacığlu, 2008; Mishra, 2007, Lind, 2014). Bu araştırmanın 6. ve 7. Sorularında lisans düzeyi müzik öğrencilerinin müzik çalışma alışkanlıkları zaman planlaması boyutunda incelenmek istenmiştir. Görülen o ki bilinçli farkındalık ve öğrenme stratejilerinin çift yönlü (zihinsel ve somut) kullanımı öğrencilerin müzik çalışmasını ve 16. maddeden elde edildiği gibi müzik çalışmasını planlamasını da olumlu etkilemektedir. Öğrenme stillerinde bir günde çalışmaya ayrılan zaman diliminin bağıntılarını sorgulamış olan araştırmalardan bu araştırmaya benzer bulgular (Bagav, 2015; Papierniak ,2011 akt; Biedenbender, 2012) öğrenme stillerinin bu değişkene göre anlamlı olarak değiştiğini göstermektedir.

7. Öğrencilerin bir günde çalgı çalma sürelerinin (saat), bilinçli farkındalık düzeylerinde, kapalı bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinde ve öğrenme stillerinden işitsel ve görsel öğrenme stillerini kullanma düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

Buna göre günde 1 saatten az çalgı çalan öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri ve öğrenme stratejilerinden öğrencilerin kapalı bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeyleri diğer öğrencilerden daha düşüktür. Tercih edilen öğrenme stilinde ise işitsel ve görsel öğrenenlerin daha çok 0-1 saat ya da 1-2 saat olan alt limitlerde çalgı çalıştığı görülmektedir. Bu madde bir haftada çalışmaya ayrılan süre ile ilgili verilerle aynı sonuçları sunmuştur. Bu maddeleri genel örneklem bilgileriyle değerlendirmek gerekirse araştırmaya öğrencilerin çoğunun haftada en az 1-2 gün çalgı ile çalıştıkları görülmektedir. En büyük grubu %28,0 ile haftada 3-4 gün çalgıları ile çalışan öğrenciler oluşturmaktadır. Bir günde ise en çok 1-2 saat çalışılmaktadır (%39,1). Günde, 5 saat ve daha fazla çalışanlar örneklemin %4,8'ini oluşturmaktadır.

8. Öğrencilerin müzikle ilgili yayın okuyor olmasının (dergi, kitap vb), bilinçli farkındalık düzeylerinde, kapalı ve açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinde ve öğrenme stillerinden görsel öğrenme stilini kullanma düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

Buna göre müzikle ilgili yayınları hiçbir zaman ve nadiren okuyan öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri diğer öğrencilerden daha düşüktür. Öğrenme stratejilerinden kapalı süreçlerin kullanımı daha az kitap ve dergi okuyan öğrencilerde daha düşüktür. Hiçbir zaman veya oldukça nadiren okuyan öğrencilerin ise açık bilişsel süreçleri de yürütemediği görülmektedir. Öğrenme stillerinden görsel ağırlıklı öğrenenlerin müzikle ilgili yayınları hiçbir zaman okumadığı bulunmuştur. Bu araştırmada ölçülen kapalı öğrenme stratejileri süreçleri zihinde canlandırma, fikirleri ve kavramları karşılaştırabilme ya da benzerlikler kurabilme gibi soyut zihinsel faaliyetlerdir (Kardash ve Amlund, 1991). Yayın takip etmeyi entelektüel bir doku içinde değerlendirirsek bahsi geçen bu soyut zihin etkinliklerin daha az yayın takip ederek daha az okuma gerçekleştirmesi olasılığının müzik öğrencilerinde daha düşük olması rasyoneldir. Fakat görsel öğrenenlerin müzik yayınlarını okumayı dikkat çekici farklı bir bulgudur. Zira okuma konusunda başarılı bu stil poster, şema, resim gibi görsellerden hoşlanmaktadır. Anlatmaktan veya dinlemektense yazılı metinden bilgi edinmeyi tercih eder. Resimleri olan okuma kitapları, dergiler, araştırma raporları ilgilerini çekmektedir. Hızlı okuyucuların ağırlıklı olarak bu stile sahip bireyler arasından çıktığı bilinmektedir

(Boydak, 2001; Fleming ve Baume, 2006, Leite, Svinicki ve Shi, 2010). Görsel stile sahip müzik öğrencilerinin müzikle ilgili kitap ve dergi okumamaları bir tercihten ziyade koşulların sonucu da olabilir. Ülkemizde profesyonellere hitap eden müzik yayınları yeterli sayıda değildir. Özellikle süreli yayınlar söz konusu olduğunda müzikle ilgili dergilerden lisans düzeyi müzik öğrencilerine hitap edecek nitelikte olanları yok denecek kadar azdır. Varolan müzik yayınları bu görsel tercihli öğrencilerin ilgisini çekemiyor olabilir. Müziksel okumaların bilinçli farkındalığın yüksekliğiyle olan doğru orantısı, kitap veya dergi okumanın bilinçli farkındalığın gelişiminde yararlar sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

9. Öğrencilerin konsere gitme sıklıklarının bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ile öğrenme stillerini kullanma düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur. Buradan müzik öğrencisinin konsere gitme alışkanlığının onun bilinçli farkındalık düzeyini, öğrenme stilini veya stratejisini belirleyen bir etken olmadığı çıkarımı yapılabilir.
10. Öğrencilerin haftada müzik dinleme sıklıklarının bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ile öğrenme stillerini kullanma düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur. Buradan müzik öğrencisinin müzik dinleme alışkanlığının onun bilinçli farkındalık düzeyini, öğrenme stilini veya stratejisini belirleyen bir etken olmadığı çıkarımı yapılabilir.
11. Öğrencilerin içinde bulundukları eğitim ortamının teşvik ediciliğine ilişkin algılarının yalnızca bilinçli farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Buna göre içinde bulundukları eğitim ortamının teşvik ediciliğini ‘Hiçbir zaman’ ve ‘Nadiren’ olarak algılayan öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerinin diğer öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir. Bilinçli farkındalığın psikolojik iyioluş, içinde bulunulan dünyayı olumlu algılama gibi zihnin olumlu yönde kuvvetli çalışmasını sağlayan bir anlık algı mekanizması olduğu (Weinstein, Brown, Ryan, 2009; Özyeşil, 2011) göz önünde bulundurulduğunda öğrenme ortamını olumsuz değerlendirmenin bilinçli farkındalık düzeyinin düşüklüğü ile orantısı söz

konusu olabilir. Bilinçli farkındalığı yüksek öğrencilerin fiziksel, sosyal veya psikolojik dahil başka boyutlara takılmadan zihinlerini çalışmaya odaklayabilmesi ve kendini dışsal etkenlere ihtiyaç duymadan içsel olarak motive edebilmesi mümkün olabilir. Öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri açısından “öğrenme ortamının teşvik ediciliğine ilişkin algı” müzik eğitiminde belirleyici bir faktör olmayabilir.

12. Öğrencilerin daha yüksek akademik başarı gösterdikleri alanın (teori veya uygulama), bilinçli farkındalık, kapalı ve açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme ve öğrenme stillerinden işitsel, okuyucu ve görsel öğrenme stillerini kullanma düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

Buna göre akademik başarısı hem teori hem de uygulamada yüksek olan öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri diğer öğrencilerden daha yüksektir. Yine her iki alanda birden akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin öğrenme stratejilerinden hem kapalı hem açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Son olarak öğrenme stillerine bakıldığında okuyucu, görsel ve işitsel stilleri baskın olanların teori ve uygulama alanlarının her ikisinde de daha yüksek başarı gösterdiği anlaşılmaktadır. Araştırmanın bu sorusu öğrencilerin kendilerini hangi alanda daha başarılı bulduklarını saptamak amacıyla sorulmuştur. Buna göre bilinçli farkındalığı yüksek ve öğrenme stratejilerini zihinsel ve fiziksel olarak etkin kullanan öğrencilerin kendilerini daha başarılı bulduklarını söylemek mümkündür. Okuyucu, görsel ve işitsel öğrenme tercihli öğrenciler de kendilerini müziğin hem teori (armoni, müzik tarihi vb) hem de uygulama (çalgı çalma, orkestra) alanında başarılı olarak değerlendirmektedir. Araştırmanın geneline bakıldığında okuyan/yazan tercihli öğrenciler kendine ait müzikal öğrenme stratejileri ile bir hedef koyarak, ve çoğunlukla bireysel olarak (tek başına) çalışmayı tercih etmektedir. Bu özellikler bir müzik öğrencisinin müziği öğrenmesinde önemli ve yarayışlı etkenlerdir. Dolayısıyla bu öğrencilerin başarılı olması ve kendini de öyle değerlendirmesi anlaşılabilir bir durumdur. İşitsel öğrenenlerin öğrenme özellikleri konuları sesli tartışma, seminer dinleme, yeni fikirleri diğerleriyle konuşma gibi etkinliklerdir. Kinestetik öğrenenler ise

deneme yanılma yöntemleri, alan gezileri, konularla ilgili yaşantıların anımsanması gibi etkinliklerle en iyi öğrenmektedir (Fleming ve Mills, 1992). Bu öğrenme özellikleri ülkemiz müzik eğitiminde teorik derslerin işlenişinde tercih edilen etkinlikler değildir. Buradan hareketle üniversitelerdeki müzik eğitimi programlarının teorik ders yapılandırması kinestetik ve işitsel öğrencilerin öğrenme kolaylıklarına ilişkin ihtiyaçları karşılamıyor olabilir. Deniz (2011) ise bu araştırmanın verilerine zıt olarak Kolb öğrenme stillerini kullandığı çalışmada müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin akademik başarılarına göre farklılaşmadığını bulmuştur. Deniz'in araştırmasında akademik başarı öğrencilerin dönem notları ile belirlenmiştir.

13. Öğrencilerin tercih ettiği öğrenme ortamının (bireysel veya toplu) bilinçli farkındalık, açık bilişsel süreçler ve öğrenme stillerinden okuyucu öğrenme stili bakımından anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

Buna göre daha çok bireysel olarak (tek başına) çalışmayı tercih eden öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca bu öğrencilerin daha çok açık bilişsel süreçleri yürüttükleri görülmektedir. Bu öğrencilerin öğrenme stillerine bakıldığında baskın tercihin okuyan/yazan olduğu da görülmektedir. Öğrenme stilleri konusu incelendiğinde kimi öğrenenlerin etkileşimli kimi öğrenenlerin de kendi zihinsel süreçleriyle baş başa kalarak daha iyi öğrendiği bilinmektedir (Mamchur, 1996). Bu araştırma okuyan/yazan stile sahip öğrencilerin yalnızca kendi zihinsel süreçleri ile öğrenmeyi ve yine tek başına (solo) konser vermeyi tercih ettiğini bulmuştur. Diğer maddelerden edinilen bilgilere göre bu stildeki müzik öğrencileri yalnızca kapalı (soyut ve zihinsel) öğrenme stratejileri ile kendine ait müziksel öğrenme stratejileri uygulayarak öğrenmektedir. Bu bilgiler ışığında okuyan/yazan stildeki öğrencilerin etkileşimli sosyal öğrenme ortamlarından ziyade kendi zihinsel süreçlerini kullanabildiği ve buradan yöntemler üretebildiği ortamlarda daha iyi öğrendiği çıkarımında bulunulabilir. Araştırmanı açık(somut) bilişsel süreçleri altını çizme, not alma, kendi cümleleriyle özetleme, tablolar ve şemalar kullanma gibi etkinlikleri içermektedir. Tek başına çalışmayı tercih eden öğrencilerin bu somut bilişsel stratejileri daha çok kullanmasının bu etkinliklerin bireysel etkinlikler olmasından kaynaklandığı

düşünülmektedir. Boydak (2001), işitsel öğrencinin etkili öğrenme yolunun anlatım, dinleme ve konuları konuşarak tartışma olduğunu yazar. Kinestetik öğrencinin bedensel hareketlere dayalı yaşantısal deneyimlere ihtiyacı vardır. Görsel öğrencinin ise renkli malzemeler, video gösterimi, harita, tablo gibi resimsel öğelerle öğrenmede etkin olabildiğini anlatmaktadır. Bu araştırma sonuçlarına göre bireysel veya toplu çalışmanın özellikle kinestetik, işitsel ve görsel öğrenme stillerinde belirleyici bir etken olmadığı düşünülebilir.

14. Öğrencilerin, tercih ettikleri konser verme şeklinin (bireysel/solo küçük gruplar halinde veya toplu), bilinçli farkındalık düzeyleri ile kapalı ve açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

Buna göre, solo konser vermeyi tercih eden öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri diğer öğrencilerden daha yüksektir. Ayrıca bu öğrencilerin öğrenme stratejilerine bakıldığında hem açık hem de kapalı bilişsel süreçleri yürütme düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bir müzik öğrencisinin solo (tek başına) konser vermeyi tercih etmesi onun özgüven ve öz-yeterlik inancının yüksekliğine, psikolojik iyiliğine, dikkatini yönlendirme becerisine, stresle başa çıkabilme becerisine ve kaygı düzeyini kontrol edebilir olduğuna dair fikirler verir. Evren (2012) müzik performansı için zihinsel ve bedensel bir hazırlık sürecinden bahseder. Bunun için bedensel ve zihinsel farkındalık gerektiğini açıklar ve farkındalığa gevşeme ve rahatlama yöntemleriyle ulaşılması gerektiğini söyler. (Hallam, 2001) müzisyenlerde zihinsel, duyuşsal ve duygusal farkındalığın performansı doğrudan etkilediğini bulmuştur. Dolayısıyla tek başına konser yapmaktan kaçınmayan bu bireylerde bilinçli farkındalık düzeyinin yüksek olması oldukça rasyonel görünmektedir. Zira farkındalık eğitimleri kişinin bedensel ve zihinsel şuurunu arttırmaya yöneliktir; farkındalık temelli terapiler ise stresle başa çıkma, depresyon, stres azaltımı gibi konuları ele almaktadır.

Ayrıca farkındalığın, “andaki dikkat odağının niyetli olarak salt bilinçle o anda gerçekleşen şeylerin akışına yönlendirilmesi” (Brown ve Ryan 2003; Kabat-Zinn , 2000) olduğu düşünüldüğünde müzik icrasındaki niyetli odaklanmanın kuvvetli bir

bilinçli farkındalık etkinliği olduğu kanısına ulaşmak mümkündür. Tek başına bir müzik eseri icra edebilmek önemli bir niyet ve dikkat unsuru içerir. Bu konu öğrenme stilleri açısından ele alınacak olursa bir müzik öğrencisinin öğrenme stiline onun bireysel olarak veya toplu olarak konser yapmayı tercih etmesinde bir etken olmadığı çıkarımı yapılabilir. Konser verme etkinliği öğrencinin öğrenme tercihlerinden ziyade kaygı, bedensel kontrol, sosyal fobi gibi performansa ilişkin psikolojik, kişisel ve sosyal özellikleriyle daha iyi yordanabilir. Ayrıca bu araştırmanın öğrenme stilleri bakımından bireysel olarak çalışmayı tercih etmenin aynı zamanda bireysel olarak konser vermeyi istemeye de bir etken olmayışını gösterdiğini düşünmek olasıdır.

15. Öğrencilerin, tercih ettikleri çalışma zaman diliminin (sabah, gün ortası akşam), bilinçli farkındalık düzeylerinde, kapalı bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinde ve öğrenme stillerinden okuyan/yazan öğrenme stilini kullanma düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

Buna göre bilinçli farkındalık düzeyleri daha yüksek olan öğrenciler çalışma dilimi olarak sabah saatlerini tercih etmektedir. Ayrıca sabah çalışan öğrencilerin daha yüksek düzeyde kapalı bilişsel süreçleri yürüttüğü görülmektedir. Yine bu zaman diliminde çalışan öğrencilerin baskın öğrenme stiline okuyucu stil olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmanın diğer maddeleri okuyan/yazan öğrenme tercihlili müzik öğrencilerinin kendine ait müziksel stratejiler dahilinde ve hedef koyarak, çalışma süresini planlayarak bireysel olarak çalışmayı tercih ettiğini gösterir. Bu bilgilerden de yola çıkarak okuyucu müzik öğrencilerinin daha yoğun zihinsel ve bireysel aktivitelerle, kendi müzikal öğrenme stratejileri dahilinde daha bireysel koşullarda daha iyi öğrendiğini düşünebiliriz. Bu etkinliklere güne zihnin dinç olduğu sabah saatlerinde başlamak bir tercih olarak algılanabilir. Bilinçli farkındalığı yüksek ve yoğun stratejiler yürüten bir müzik öğrencisi planlı hareket etmek isteyeceğinden çalışma gününü sabah saatlerinden itibaren düzenlemek isteyebilir. Bu planlamanın ise müzisyenin zihinsel hazırlığı olarak motivasyon sağlayacağından sabah saatlerinden başlayarak etkin çalışmasına yardımcı olabileceği yorumunu yapmak mümkündür. Müzisyenlerde yaratıcılığın ve müzik performansı çalışmalarının özellikle diğer insanların daha az etrafta bulunduğu dingin ve sessiz sabah saatleri ya da gece saatlerinde daha etkili olduğuna dair bilgiler

bulunmaktadır (Odendaal, 2013; Ramsay, 2004). Fakat diğer yandan çalışırken spesifik zaman dilimi tercih etmenin müzik öğrencilerinde özellikle görsel, kinestetik ve işitsel öğreniciler için belirleyici bir faktör olmadığını yordamak da mümkündür.

Araştırmanın 16., 17., 18.,19. ve 20. soruları müzik öğrencilerinin eser ve çalgı çalışmaya yönelik müzikal strateji yaklaşımlarını, müzikal öğrenmede önemli olduğu vurgulanan zihinsel ve fiziksel bazı değişkenleri sorgulamaktadır. Müzik eğitiminde öğrenme stratejileri, öğrenme stilleri üzerine yapılan araştırmalar, öğrencilerin pratik yaparken çeşitli öğrenme stratejilerinden yararlanmalarının ve bu bilgiler ile stillere göre çalgı ders içeriği tasarlanmasının yararlarını ortaya koyar (Hallam, 2001; Hagans, 2004; Babacan 2010; Boardman, 1989). Müzik eğitiminde farkındalık araştırmaları ise müziksel düşünme farkındalığı, üstbilişsel farkındalık, duyuşsal farkındalık gibi alanlarda müzik öğrencilerinin genel olarak performans farkındalığını ve bu alanların performansa başarısını ölçer (Boardman, 1989; Epstein, 1999; Yokuş, 2009; Evren 2012). Bu araştırmaların sonucu farkındalığın müzik eğitiminde ve müzik icrasında yararlı bir faktör olduğudur. Bu sorular bu bilgilere dayanarak kurgulanmıştır. Bu yapılara genel olarak bakıldığında diğer araştırmalarda da olduğu gibi strateji ve farkındalık ilişkisi yüksektir. Stiller konusunda ise bazı avantajlı ve dezavantajlı gruplar olduğu keşfedilmiştir. Araştırmada okuyan/yazan öğrenme stiline sahip öğrencilerin sorularda yöneltilen tüm müzikal öğrenme stratejilerini kullandığı anlaşıırken, özellikle işitsel ve kinestetik tercihli öğrencilerin bu stratejileri nispeten daha az kullandığı görülmüştür. Bu araştırma hangi öğrenme stiline müziksel açıdan hangi öğrenme stratejilerini kullandığını sorgulamaz. Dolayısıyla işitsel ve kinestetik öğrenme tercihli öğrencilerin bu stratejilere ihtiyacı olmadığı için kullanmadığı da ihtimal dahilindedir. Ancak yapılan araştırmalar bu stratejilerin zihinsel özelliklerin stil farkı gözetmeksizin müzik öğrenmesini kolaylaştırdığı yönündedir. Bu durumda yapılan yorumların ve değerlendirmelerin bahsedilen sonuçları kaynak alan düşünceler olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

16. Öğrencilerin, çalgı çalışma süresini planlamasının, bilinçli farkındalık, kapalı ve açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme ve öğrenme stillerinden okuyucu ve

görsel öğrenme stillerini kullanma düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

Buna göre çalışma süresini planlayan müzik öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri plan yapmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Ayrıca çalışma süresini planlayan öğrencilerin hem açık hem de kapalı bilişsel süreçleri kullanma/yürütme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenme stillerine bakıldığında ise okuyucu ve görsel stildeki öğrencilerin çalışma sürelerini planladığı anlaşılmaktadır. Spencer (1999), lisans düzeyi müzik öğrencilerinin motivasyon ve öğrenme stratejilerini incelediği araştırmasında öğrencilerin müzik eserini önceden organize etme, zaman planlama gibi stratejileri kullandığını bildirmiştir. Müzik öğrencilerinin etkili öğrenme için kullandığı baskın öğrenme stratejilerinin eleştirel düşünme becerileri, üstbilişsel öz-düzenleme stratejileri ve yardımlaşma stratejileri olduğunu aktarmıştır. Bu araştırma en yüksek bilinçli farkındalık düzeyinde olduğunu tespit ettiği okuyan/yazan ve görsel tercihli müzik öğrencilerinin müzik çalışmalarının süresini planladığını gösterir. Bu grup öğrencilerinin etkin öğrenme stratejileri arasında çizelgeler oluşturma, çalışma notları hazırlama gibi etkinlikler olması onların zaman planlamasında da etkin olabileceğini düşündürür. Diğer öğrenme stillerine sahip öğrencilerin çalışma süresi maddesiyle ilgili bilgi vermiyor oluşu onların bu etkinliğe ihtiyaç duymadığı ya da mevcut müzik eğitimi ortamının onların bu stratejiden yararlanmasını desteklemediği şeklinde yorumlanabilir.

17. Öğrencilerin müzik çalışmasına bir hedef belirlemesinin, bilinçli farkındalık, kapalı ve açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme ve öğrenme stillerinden okuyucu öğrenme stilini kullanma düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

Buna göre, hedefli çalışan öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri diğer öğrencilerden daha yüksektir. Ayrıca bu öğrencilerin hem açık hem kapalı bilişsel süreçleri yürütme düzeyleri diğerlerine kıyasla daha yüksektir. Hedefli çalışan öğrencilerin baskın öğrenme stili ise okuyucu stildir.

Müzik profesyoneli ile yürüttüğü araştırmada enstrüman çalışırken müziksel düşünme stratejilerini belirlemeyi amaçlayan (Geiersbach, 2000), müzik çalışmanın birbirini tamalayan üç belirgin bileşeninden birinin çalışmaya hedef koyma olduğunu belirlemiştir. Araştırmacı müzikal öğrenme stratejilerin planlanmasının müzisyenin müzik hedefine ulaşmasında bir yol olduğunu belirtirken, dikkat dağılmadan çalmaya, ifadeli çalmaya, müzikal öğrenmeyi kolaylaştırmaya ve performans başarısına genel katkı sağladığını ifade etmektedir. Mevcut araştırma müzik öğrencilerinde bilinçli farkındalık ve stratejileri etkin kullanımların aynı zamanda çalışma hedefi koymaya da yarar sağladığı verisini sunar. Araştırmanın öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik ölçeği ÖSÖ, kapalı zihinsel süreçlerin bilginin belli hedefler güdülerek anlamlandırılmasına işaret eder, bu süreçlerin aynı zamanda açık fiziksel süreçlerle de beraber kullanımı öğrenmeyi kuvvetlendirir. Her iki stratejileri birden kullanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğrenme hedefi belirleme ve hedefe sonuç alma becerilerinin daha yüksek olduğu öngörülür (Kardash ve Amlund, 1991). Yapılan araştırma lisans düzeyi müzik öğrencilerinde her iki stratejiyi birden kullanan öğrencilerin kinestetik ve görsel tercihli öğrenciler olduğunu bulmuştur. Fakat görülen o ki, bir metni anlamlandırmada zihinsel ve fiziksel stratejilere sahip olan ve öğrenmesini hedeflere yönlendirebilen kinestetik ve görsel öğrenenler diğer disiplinlerde aktif olan bu becerilerini çalgı çalışma süreçlerine aktarmamaktadır. Bu durum müzik eğitimi ortamının bu öğrencilerin hedef belirlemelerine destek sağlayamadığı şeklinde yorumlanabilir.

- 18.** Öğrencilerin, müzik çalışırken konsantrasyon düzeyinin yüksekliğinin, bilinçli farkındalık, kapalı ve açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme ve öğrenme stillerinden okuyucu ve görsel öğrenme stillerini kullanma düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

Buna göre, konsantrasyon düzeyi ‘çoğu zaman’ ve ‘her zaman’ yüksek olan öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri diğer öğrencilerden daha yüksektir. Ayrıca bu öğrencilerin hem açık hem kapalı bilişsel süreçleri yürütme düzeyleri diğerlerine kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Son olarak öğrenme stillerine bakıldığında okuyucu ve görsel stilli öğrencilerin çalışma konsantrasyonu diğer öğrencilere göre daha yüksek

bulunmuştur. Peter (2007), lise müzik öğrencilerinin spesifik müzik çalışma alışkanlıklarını gözlemleyerek bu çalışmaların müzikal öğrenmeye ilişkin etkinliğini saptamaya çalışmıştır. Çalışmasında müzik egzersizlerine ilişkin uygulanan belli stratejilerin ve tekniklerin bir müzik eseri seslendirmede daha yüksek konsantrasyon düzeyi sağladığını ortaya koymaktadır. Bu araştırmada görüldüğü gibi bilinçli farkındalığın ve öğrenme stratejilerinin hem zihinsel hem fiziksel olarak etkin kullanımı öğrencinin çaldığı müzik parçasına odaklanmasıyla doğru orantılıdır. Epstein (1999) müzisyenlerde bilinçli farkındalığın eş zamanlı dinlemek ve performans sergilemek, eş zamanlı olarak teknik nüanslara dikkat etmek, hissi verebilmek ve genel müzikal yapıya dikkat etmek olduğunu yazmıştır. Donanımlı müzisyen aynı anda hem parmaklarına hakim olur, hayal ettiği ve duyduğu sesi karşılaştırır ve performansına anımsallık hissi katar. Müzisyenin bunları teker teker yapması mümkün olmadığını belirten araştırmacı bunların bir bütünlük içinde zihnin belli parçalara odaklanması ile sağlandığını açıklamaktadır. Bu araştırmanın örneklem grubunda eser çalışırken daha iyi odaklanabilen öğrencilerin okuyan/yazan ve görsel tercihlerle öğrenen öğrenciler olduğu görülür. Bir eser çalışırken nota okuyan öğrenci şekilsel olarak da müzik yazısıyla bağ kurmaktadır. Okuyan/yazan ve görsel tercihlili bireylerin müzik yazısını şekilsel olarak anlamlandırması işitsel ve kinestetik tercihlili öğrencilere göre daha kolaydır (Zikmund, 1988; Garcia, 2002). Dolayısıyla bu stillere sahip öğrenciler metin okumada olduğu gibi müzik yazısı okumada da işitsel ve kinestetik gruba göre avantajlıdır. Buradan hareketle bu grupların odaklanmada daha başarılı olmaları anlamlı bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca odaklanmanın kişinin kendi zihinsel ve bedensel kapasitesinin haricinde ilgi çekicilik ve motivasyon faktörleriyle ilgili olduğu göz önünde bulundurulursa, kinestetik ve işitsel öğrenciler için müzik yazısının daha ilgi çekici hale getirilmesinin odaklanmayı olumlu etkileyeceği öngörülmektedir.

19. Öğrencilerin, müzik çalışırken dikkat sağlayacak yöntemleri olmasının, bilinçli farkındalık, kapalı ve açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme ve öğrenme stillerinden devinimsel, işitsel ve okuyucu öğrenme stillerini kullanma düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

Buna göre, dikkat sağlayacak yöntemleri olan öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri diğer öğrencilerden daha yüksektir. Yine bu öğrencilerin hem açık hem kapalı bilişsel süreçleri yürütme düzeyleri diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur. Öğrenme stillerine bakıldığında devinimsel, okuyucu ve işitsel stili baskın olan öğrencilerin çalışırken dikkat sağlayan yöntemler geliştirdiği görülmektedir.

Araştırmanın bu alt amacı zor pasajları işaretleme, notaları ve müzik işaretlerini renklendirme ya da müzik tekniğine ilişkin detayları not alma gibi spesifik nota çalışma stratejilerinin kullanımı anlamaya yöneliktir. Görülen o ki farkındalık düzeyinin yüksekliği ve öğrenme stratejilerinin hem zihinsel hem fiziksel anlamda etkin kullanımı öğrencilerin kendi öğrenmeleri için müzikte dikkat sağlayıcı taktikler geliştirmesine ve kullanmasına yardımcı olmaktadır.

Literatürde araştırmanın bu bağıntısal bulgusunu destekleyen önemli bilgilere ulaşılmıştır. Bilinçli-farkındalık kuramcısı Siegel (2010) araştırmalarında bilinçli bir farkındalığın farklı becerilerimizi geliştirerek, keskinleştirdiğini ve daha iyi bir dikkate ve öz-düzenleme stratejisine sahip olmamızı sağladığını vurgular. Brown ve Ryan (2003), farkındalığı uyaranların bilinçli kaydı olarak tanımladığı bilinçli farkında olmanın dikkatimizin anbean nereye yöneldiğinin gözlenmesine dayandırır. Bu kontrolün müzikte özellikle çalgı çalışırken kişinin kendine uygun öğrenme tercihlerini göz önünde bulundurarak belli öğrenme taktikleri uygulamasıyla sağlanabileceği düşünülmektedir.

Müzisyenlerin iyi performans sergilemek adına uzun saatler çalışmak zorunda olduğu düşünüldüğünde dikkatin yönlendirilmesi konusu önem arz eder (Geiersbach, 2000). Oyan (2006) müzik icrasında performans farkındalığını bilinçli farkındalık meditasyon yöntemleri ile geliştirmeyi amaçladığı doktora çalışmasında öğrencilerin dikkatini saf bir bilinçle müzik eserine yoğunlaştıran Thich Nhat Hanh zihin egzersizlerinin performans kaygısını ve fiziksel stres semptomları (ellerin titremesi, kas gerginliği, vücudun kasılması) azaltabildiğini ortaya koymuştur. Bu yöntemlerin yalnızca konser performansı esnasında değil genel çalgı eğitiminde düzenli olarak kullanılması önerilmektedir. Bu araştırmada bahsedilen stratejiler dikkatin çalınan esere

yoğunlaşmasını kolaylaştıran yazılı uyaranlar ve müzik çalışma stratejisine ilişkin yönergelerdir. Bu araştırmada görsel stildeki öğrencilerin bu stratejileri kullanmadığı görülür. Buna ilişkin sebebin yine bu araştırmanın verilerine göre görsel tercihli öğrencilerin öğrenme stratejilerinin yalnızca zihinsel aktiviteler olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Oysa ki bu stilin öğrenme stratejileri arasında imgeleri şemalaştırma, notlar alma, renklendirme, işaretleme (Fleming ve Mills, 1992) gibi etkinliklerin önemli yer tutar. Bu durum görsel tercihli müzik öğrencilerinin kendi müzikal öğrenmeleriyle yeteri kadar tanışık olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır. Mevcut eğitim ortamları bu stilde öğrenen müzik öğrencilerini özellikle dikkat stratejileri açısından dezavantajlı konuma getiriyor olabilir.

20. Öğrencilerin, müziksel çalışma stratejisinin olmasının, bilinçli farkındalık, kapalı ve açık bilişsel süreçleri kullanma/yürütme ve öğrenme stillerinden okuyucu öğrenme stilini kullanma düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

Buna göre, müziksel çalışma stratejisi olan öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri diğer öğrencilerden daha yüksektir. Yine bu öğrencilerin hem açık hem kapalı bilişsel süreçleri yürütme düzeyleri diğerlerinden daha yüksektir. Son olarak öğrencilerin öğrenme stillerine bakıldığında okuyan/yazan öğrenme tercihli öğrencilerin müziksel çalışma stratejileri dahilinde öğrendiği görülmektedir.

Araştırmanın bu sorusu ritim çeşitlemeleri kullanma, parçayı ayrıntılarına indirgeyerek (bölerek) çalışma, yavaşlatarak çalma ve notaları artiküle etme gibi müzikal öğrenme stratejilerinin kullanımını saptamaya yöneliktir. Bu soru farkındalık çalışmayı sağlayan öz-düzenleme stratejilerinin müzik çalışmasına uyarlanmış halidir. Literatürde enstrüman çalışmada müziksel düşünme teknikleri olarak adlandırılmıştır (Geiersbach, 2000). Araştırma bu düzenlemeyi yapan öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu ve bilişsel öğrenme stratejilerini etkin kullandığını göstermiştir. Bu veri Nielsen (2001)'in konservatuar öğrencilerinin enstrüman çalışma esnasında öz-düzenleme yaparak çalgıya yönelik müzikal öğrenme stratejileriyle çalışmasının performans başarısı üzerindeki etkisini sorguladığı araştırması ile örtüşmektedir. Buna

göre öz-düzenleme becerileri gelişmiş öğrencilerin müzikal öğrenme ve performans başarısı yüksektir.

Spencer (1999), lisans düzeyi müzik öğrencilerinin motivasyon ve öğrenme stratejilerini incelediği araştırmasında lisans düzeyi müzik öğrencilerinin en genel müzik öğrenme stratejisinin parçayı ayrıntılarına indirgeyerek çalışmak olduğunu bulmuştur. Bunu takiben öğrenciler çalışacağı müzik parçasını önceden organize ederek, zamansal planlama yapmaktadır. Müzik öğrencilerinin etkili öğrenme için kullandığı baskın öğrenme stratejilerinin eleştirel düşünme becerileri, üstbilişsel öz-düzenleme stratejileri ve yardımlaşma stratejileri olduğunu aktarmıştır

(Geiersbach, 2000), Columbia üniversitesinde lisans mezunu 12 müzik profesyoneli ile yürüttüğü çalışmada enstrüman çalışırken müziksel düşünme stratejilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı müzik çalışmanın birbirini tamalayan üç belirgin bileşen üzerine kurgulandığını belirtmektedir. Bunlar amaç saptama (goal setting), çalma(playing) ve derin düşünme (reflection) dir. Araştırma müzikal öğrenme stratejilerin planlanmasının müzisyenin müzik hedefine ulaşmasında bir yol olduğunu belirtirken, dikkat dağılmadan çalmaya, ifadeli çalmaya, müzikal öğrenmeyi kolaylaştırmaya ve performans başarısına genel katkı sağladığını bulmuştur.

5.2. Öneriler

Araştırma sürecinden elde edilen sonuçlar bağlamında uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

5.2.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

Bu başlıkta araştırma sonuçlarının genel tablosuna ilişkin önerilere değinilmiştir. Bunlar eğitim fakülteleri, sanat tasarım fakülteleri, konservatuarlar ve güzel sanatlar fakültelerinin eğitim programları, sosyal ve fiziki koşulları, eğitim içeriği, yönetimi ve genel eğitim çerçevesine yönelik önerilerdir. Ayrıca öğretmen ve öğrencileri ilgilendiren geliştirici fikirlere de yer verilmiştir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre bilinçli farkındalık araştırmanın diğer sorularına oranla en çok etkileşim sonucu veren konudur. Buradan, müzik eğitiminde bilinç ve farkındalık durumlarının müzik eğitiminde çok bileşene sahip olabileceği ve önemli yer tutabileceği sonucuna varılabilir. Dolayısıyla eğitim yapılanması günümüz modern eğitim alan yazınına son yıllarda katılan (mindfulness) bilinçli farkındalık içeriğiyle yeniden ele alınabilir. Müzik öğrencilerinde bilinçli farkındalığın etkili strateji kullanımı ile anlamlı bir ilişki ortaya koyduğu düşünülürse öğrenmeyi kolaylaştırma adımlarında farkındalık bir boyut olarak ele alınmalıdır. Bu araştırmaya göre yaşla ve okur-yazarlık özelliğın artmasıyla geliştiğı saptanan farkındalığın özellikle daha alt düzey sınıflardan itibaren müzik öğrencilerine kazandırılması yararlı olacaktır. Farkındalıkla ilgili geliştirilen egzersizler, konsantrasyon, meditasyon ve etkin zihin aktiviteleri seminerler yoluyla müzik öğrencilere tanıtıldığında bu bilgilerin özellikle sanat performansında ve sanat öğrenmede açılımlar sağlaması olasıdır.

Bir diğer konu ise öğrenme stratejileridir. Bu araştırmada öğrenme stratejileri metin üzerindeki çalışmalarda nasıl bir yöntem izlendiğıyle ilgilidir. Kişinin bir metni çalışırken altını çizme, renklendirme, şemalar kullanma vb gibi özellikleri açık yani somut işlemler olarak belirtilirken, hafızaya alma, zihinde şemalaştırma veya canlandırma, zihinde tekrarlayarak okuma vb gibi etkinlikleri ise kapalı yani soyut işlemler olarak ele alınmıştır. Bu etkinliklerin her ikisini de kullanabilmek öğrenme başarısında (mutlak olmamakla birlikte) etkili olabilmektedir. Araştırma verilerine göre müzik lisans öğrencilerinin somut (açık) süreçleri daha az kullandığı görülmektedir. Somut (açık) bilişsel süreçlerin kullanımı ders programlarına dahil edilerek öğrencilerin bu stratejiler hakkında teknik olarak bilgilendirilmesi yarar sağlayacaktır. Metin okumada okuduğunu anlama stratejilerinin, müzikal öğrenme programlarına uyarlanması öğrencilerin müziğı okuma alışkanlıklarında belirli yöntemler geliştirmeleri açısından önemli görülmektedir. Bilişsel öğrenme stratejilerini her iki yönüyle yürüterek kendi öğrenmesine yardımcı olabilme becerisinin, kişinin bilinçli farkındalığı, kişisel odaklanma kapasitesi sosyo ekonomik düzeyi, yayın takip etme ve okuma alışkanlığı ile ilgili olduğu anlaşılmıştır. Buradan hareketle öğrencilerin kendi öğrenmesine yardımcı olabilmesi için bu stratejilerle eğitim ortamında tanıştırılması

önerilmektedir. Özellikle kapalı süreçlerin daha az kullanıldığı eğitim fakülteleri ve sanat tasarım fakültelerinde konuya ilişkin uzmanlar tarafından seminerler veya ustalık etkinlikleri düzenlenebilir.

Araştırmanın bir diğer ana konusu olan öğrenme stilleri bu çalışmada VARK stili ile yani görsel, işitsel, okuyan/yazan ve kinestetik gruplara ayrılarak incelenmiştir. Müzik öğrencilerinin baskın stiline bakıldığında beklenenin aksine görsel tercihin çoğunluk olduğu görülmektedir. Müzik lisans eğitiminde tüm fakülte türlerinde enstrüman eğitimi işitsel tabanlı yürütülmektedir. Öğrenenin müzikle görsel bağı yalnızca notadır. Literatür incelendiğinde görsel öğrencilerin öğrendiği tema ile imajinatif bir bağ kurduğu görülmektedir. Yani özellikle enstrüman eğitiminde bu tarz bir stile sahip olan öğrenenin çaldığı parça ile ilgili çeşitli görsellere, hayalinde canlandırabileceği hikayelere ya da renklere ihtiyacı vardır. Eğitimde bunu destekleyici materyaller kullanılabilir, dersler kişinin bu özelliğini ortaya çıkarmasına yardımcı olacak şekilde yapılandırılabilir. Ayrıca kinestetik ve işitsel tercihli müzik öğrencilerinin nota okumakta konsantrasyon sağlayabilecek yöntemler edinmesinin bu stildeki öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okur yazarlığın bilinçli farkındalık düzeyinin yüksekliği ile olan ilişkisine bakılarak müzik yayınlarının artmasına yönelik çalışmalar yapılması öngörülmektedir. Bu çalışmada baskın grubu oluşturan görsel stildeki öğrencilerin kitap veya dergi okumayı nadiren gerçekleştirdiği saptanmıştır. Yayınların bu stile sahip öğrencilerin ilgisini çekebilecek niteliklerle kurgulanarak çeşitlendirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Ayrıca bireylere kolayca uygulanabilecek testler ile öğrencilerin kendi stilleri belirlenebilir ve öğrenciler bu stilin öğrenme kolaylıkları ve zorlukları hakkında bilgilendirilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmanın ölçek adaptasyonu bölümünde Learning Strategies Survey Türkçeye uyarlanarak ülkemiz eğitim kültürüne kazandırılmıştır. Ölçeğin uyarlama aşamasında dilsel eşdeğerliğin sağlanması amacıyla yürütölen çalışmalarından biri de ölçeğin hem İngilizce orijinal formunun hem de uyarlanan Türkçe formunun her iki dile hakim bir topluluğa 1-3 hafta arayla uygulanmasıdır. Dilsel eşdeğerliğin gücünü verilen cevapların tutarlılığı belirlemektedir. Bu araştırmada süre 3 hafta süresine yakın tercih edilmiştir. Ancak sürenin uzunluğu uygulanan N sayısında düşüşe neden olmuştur. Bu durum aynı kişilerin aynı sorulara farklı zamanlarda farklı cevaplar verebilmelerinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla ölçek uyarlama çalışmaları yapan araştırmacıların bu aşamadaki süreyi minimum dilime yakın tutmalarının yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Ülkemizde öğrenme stratejilerini metin odaklı olarak soyut ve somut stratejilerle inceleyen öğrenme stratejileri ölçüm araçlarına daha nadir rastlanmaktadır. Alan araştırmacıları bu konuya ilişkin ölçekler geliştirebilir veya dünyada geliştirilmiş olanları Türk kültürüne uyarlayabilirler.

Müzik eğitimi bireyin farkındalığıyla oldukça içiçe bir yapı olmasına rağmen bu alanda eğitim yapılanmasının, öğrencilerin ya da öğretmenlerin farkındalıklarını ele alan araştırmalar çok nadirdir. Bu araştırmanın alana bir ilk örnek temsil etmesi ümit edilerek araştırmaların genişletilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Acar, N.V. (2012). *Gestalt terapi: Ne kadar farkındayım?* (5. Baskı) Ankara: Nobel.
- Arends, R.L. (1997). *Classroom instruction and management*. Washington: The McGraw-Hill.
- Akın, Ö. (2007). Anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümleri keman dersinde anlamlandırma stratejisinin kullanımı ve etkililik düzeyi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altun, F., Yurga, C., Zahal O. ve Gürpınar E. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ve alan dersleri başarıları arasındaki ilişkiler. *International Journal of Educational Research* 6 (3) 46-70.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 87, 37-47.
- Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğrencilerinin öğrenme biçimleri ve öğrenme tercihleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 1-16.
- Babacan, E. (2010). *Başlangıç piyano eğitiminde algısal öğrenme stillerinin uygulanabilirliği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bagav, M. (2015). *Üstün yetenekli öğrencilerde öğrenme stilleri: Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yedi Tepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baer, R. A., Smith, G., Hopkins J., Krietemeyer K. ve Toney L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness”, *Assessment*, 13(1) 27-45.
- Bar-Tal, D. (1978). Attributional analysis of achievement-related behavior. *Review of Educational Research*, 48 (2), 259-271.

- Baysal, N. & Demirbaş, B. (2012). Sınıf öğretmenliği adaylarının bilinçli farkındalıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (4), 12-20.
- Beheshti, S. (2009). Improving studio music teaching through understanding learning styles. *International Journal of Music Education*, 27(2), 107-115.
- Bergson, H. (1997). *Şuurun doğrudan doğruya verileri* (3.Baskı). İstanbul: M.E.B.
- Biedenbender, A. (2012). *A exploratory study of learning styles in the elementary music classroom*. Unpublished master dissertation. University of Michigan, Music Education.
- Boardman, E. (1989). The relation of music study to thinking. In E. Boardman (Ed.). Dimensions of musical thinking. *Music Educators National Conference*.
- Brown, K.W. ve Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present, mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (4), 822-848. DOI: 10.1037/0022-3514.84.4.822
- Boydak, A. (2001). *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Beyaz.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (7. baskı). Ankara: Pegem.
- Cook, J. (1998). Mentoring, metacognition and music: Interaction analyses and implications for intelligent learning environments. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 9, 45-87.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları* (12. baskı). İstanbul: Remzi.
- Çatak, P.D. ve Ögel K. (2010). Bir terapi yöntemi olarak farkındalık. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 47, 69-73. <http://www.noropsikiyatriarsivi.com/sayilar/396/buyuk/69-73.pdf> adresinden 03.11.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Çilden, Ş. (2001). Müzik, çocuk gelişimi ve öğrenme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 1-8.

- Deniz, J. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Antalya.
- Dunn R., ve Burke K. (2005). Learning style: the clue to you. LSCY research and Implementation Manual. <http://lscy.learningstyles.net/test/> adresinden 14.11.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Durdukoca, Ş. F ve Arıbaş, S. (2010). İnönü Üniversitesi eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği, öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin farklı değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Elazığ, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu, Bildiriler Kitabı*. 517-523.
- Eggen, P. ve Kauchak D. (1992). *Educational psychology: classroom connection*. New York: Macmillan,
- Erden, M. ve Altun. S. (2006) *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Ersoy, E. (2014). Okul eğitiminde kadim bilgelik izi: Bilinçli farkındalık. *Anadolu Aydınlanma Vakfı Sosyal ve Kültürel Bülteni*, 48. <http://www.anadoluyaydinlanma.org/Bulten/48-Dusunuyorum-Mayis-2014> adresinden 20.07. 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Ertem, Ş. (2014) Piyano eğitiminde öğrenme süreci ve öğrenme stratejileri kullanmanın yeri ve önemi. *Sanat Eğitimi Dergisi* 2(2), 1-26. DOI:10.7816/sed-02-02-01
- Eyüboğlu, F. (2010). Eğitimde stil kavramına ilişkin bir inceleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 569-59.
- Fisher, R. (1998). Thinking about thinking: Developing metacognition in children. *Early Child Development and Care*, 141, 1-13.
- Fleming, N., ve Baume, D. (2006). Learning Styles Again: VARKing up the right tree. *Educational Developments*, 7(4), 4-7.
- Fleming, N. ve Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy*. <http://digitalcommons.unl.edu/podimproveacad/246> adresinden 17.07.2015 tarihinde edinilmiştir.

- Gagne R.M., ve Driscoll M.P (1988). *Essential of learning for instruction* (3.Edition) Englewood cliffs, Nj: Prentice-Hall.
- Garcia, L .(2002). Learning styles and piano teaching. *Piano Pedagogy Forum*, 5(1), 1-3.
- Geiserbach, F.J. (2000). *Musical thinking in instrumental practice: an investigation of practice Strategies used by experienced musicians*. Unpublished doctoral dissertation. Columbia University, Teachers College.
- Gencel, E. (2007). Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı Öğrenme Stilleri Envanteri- III'ü Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (2),120-139.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Hagans, W.W. (2004). *Musicians' learning styles, learning strategies, and perceptions of creativity*. Unpublished doctoral dissertation. Oklahoma State University, Graduate College.
- Hançerlioğlu, O. (1976). *Felsefe ansiklopedisi: Kavramlar ve akımlar*. İstanbul: Remzi.
- Hallam, S. (2001). The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research*, 3(1), 723.
- Hawkins, D.R. (2000). *Power vs force: An anatomy of consciousness* (4.Edition) Australia: Hay House.
- Herrera R.,Delcampo R. ve Ames, M. (1993). A serial approach for translating family science instrumentation. *Family Relations*, 42, 357-360.
- Hewitt, M.P. (2000). The effects of self-evaluation, self-listening and modelling on junior high instrumentalists' music performance and practice attitude. *Dissertation Abstracts International* 61, UMI No.9983901.
- Hökelekli, H. (2013). *Psikolojiye giriş*.(4. Baskı). Bursa: Emin.

- Ishiyama, F.I. (1983). Morita therapy: its basic features and cognitive intervention for anxiety treatment. *Journal of Psychotherapy*, 23, 375-381.
- İslamoğlu, A.H. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta.
- Kabadayı, A. (2004). İlköğretim öğrencilerinin bilişsel öğrenme biçimleri ve cinsiyetlerine göre karşılaştırılması *Konya İli Örneği, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Kabat-Zinn, J. (2000). Indra's net at work: The mainstreaming of Dharma practice in society. In G. Watson & S. Batchelor (Eds.), *The psychology of awakening: Buddhism, science, and our day-to-day lives* (225-249). North Beach, ME: Weiser.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (2. baskı). Ankara: Asil.
- Kapkın E. ve Kapkın A. T. (2002). *Freud Kitaplığı: Metapsikoloji*. İstanbul: Payel.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (15. Baskı) Ankara: Nobel.
- Karakaş, S. (2012). *Ortaöğretim psikoloji ders kitabı* (2.Baskı) Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Kardash C.M., ve Amlund J.T. (1991). Self-reported learning strategies and learning from expository text. *Contemporary Educational Psychology*, 16, 117-138.
- Kocabaş, A. (2003). Erken çocukluk dönemi öğretmen adaylarının kullandıkları müziği öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanlarının karşılaştırılması, *OMEF, Dünya Konseyi Toplantısı*, Kuşadası.
- Kolb, D. A. ve Kolb A.Y. (2005). Learning style inventory version 3.1. 2005 technical specifications. [Online]
http://learningfromexperience.com/media/2010/08/tech_spec_lsi.pdf
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Köklü, N. ve Büyüköztürk, Ş. (2000). *Sosyal bilimler için istatistiğe giriş*. Ankara: Pegem.
- Küçük-Özcan, Z.C. (2000). *Teaching metacognitive strategies to 6. grade students*. Unpublished Master Thesis. Boğaziçi University, The Institute of Science and Engineering.
- Leech, N.L. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation*. London: Lawrance Erlbaum Associates Publishers.
- Leite, W. L., Svinicki, M., & Shi, Y. (2010). Attempted validation of the scores of the VARK: Learning Styles Inventory with multitrait–multimethod confirmatory factor analysis models. *Educational and Psychological Measurement* 70, 323-339.
- Lind, V. (2014). Into the deep: mindful music learning. *General Music Today*, 27 (2) 18-2. <https://www.researchgate.net/publication/270702077> adresinden 10.01. 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Lochhead, J. (2000). Sound thinking with thinkback. *Technological Education and National Development Conference: Crossroads of the New Millennium*, Abu Dhabi, United Arab Emirates. (ERIC Document Reproduction Service No. ED446269).
- Mamchur, C. (1996). *Cognitive type theory & learning style*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Metcalf, J. ve Shimamura, A.P. (1994). *Knowing about knowing*. Cambridge: Bradford
- Mishra, Jennifer (2007). Correlating Musical Memorization Styles and Perceptual Learning Modalities, *Visions of Research in Music Education*, 9 (10).
- Molumby, N.L. (2004). *The application of different teaching strategies reflective of individual students' learning modalities in the university flute studio class*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Ohio State University.
- Nicoll, M. (2012). *Gurdieff ve Ouspensky öğretisi üzerine psikolojik yorumlar*. (Cilt 3). İstanbul: Ruh ve Madde.

- Nielsen, G. (2000). Self-regulated use of learning strategies in instrumental practice. The Norwegian State Academy of Music. <http://www.escom.org/proceedings/ICMPC2000/Mon/Nielsen.htm> adresinden 9 Şubat 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Nisbet, J. ve Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. London: St.Edmundsbury.
- Odendaal, A. (2013). *Perceptual learning style as an influence on the practising of instrument students in higher music education*. Unpublished Doctoral Dissertation, Sibelius Academy of the University of Arts.
- O'Regan, J.K. (2001). A sensorimotor account of vision and visual consciousness. *Journal of Behavioural and Brain Sciences*, 24, 939-1031.
- Osho (2015). *Yeni bir yaşam biçimi kavramak: Yaratıcılık* (11. Basım). İstanbul:Ganj.
- Otacıoğlu, S.G. (2008). *Müzik psikolojisi I*. Ankara: Pegem.
- Otrar, M. (2006). *Öğrenme stilleri ile yetenekler akademik başarı ve öss başarısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi: çok değişkenli analizler* (5. baskı). Eskişehir: Kaan.
- Özer, B. (1998). Eğitim Bilimlerinde Yenilikler içinde Öğrenmeyi Öğretme. *Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi*, 559, 147-162.
- Özerkan, K. (2012). *Bedenin efendisi zihin*. İstanbul: Zer.
- Özsoy, G. ve Günindi, Y. (2011). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri. *İlköğretim Online*, 2, 430-440. <http://e-dergi.marmara.edu.tr/maruaebd/article/view/1012001709> adresinden 27.05.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Öztürk, B. (1995). *Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özyeşil, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özyeşil, Z., Arslan C., Kesici Ş. ve Deniz M.E. (2011). Bilinçli Farkındalık Ölçeğini Türkçeye Uyarlama Çalışması, *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 224-235.
- Perfect J., ve Schwartz B.L. (Ed).(2002). *Applied Metacognition*. Cambridge. Cambridge University.
- Peter, M. (2007). Effective practice: an investigation of observed practice behaviors, self-reported practice habits, and the performance achievement of high school wind players. *Journal of Research in Music Education* (55) 4, 359-375
- Ramsay, L. (2004). *I am a Student: I am a Musician The Educator/Learner Partnership*. Unpublished Master Dissertation, Simon Fraser University, Arts Academy.
https://www.researchgate.net/publication/35655926_I_am_a_music_student_micr_oform_I_am_a_musician_the_educatorlearner_partnership
- Rees, G., Kreiman ve G., Koch. (2002). Neural correlates of consciousness in humans. *Nature Reviews Neuroscience*, 3 (4), 261-270.
- Riding, R. ve Cheema, I. (1991). Cognitive styles – an overview and integration. *Educational Psychology*, 11 (3/4), 193-215.
- Robinson, K. (2006). Do schools kill creativity? *TED Conferences, California*. TED Talks Video <https://www.ted.com/talks?sort=newest&q=ken+robinson>
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (12. Baskı). Ankara: Yorum.
- Sills, C., S. Fish ve P. Lapworth (1998). *Gestalt Counselling*. Oxon: Winslow Press
- Siegel, R. D. (2010). *The mindfulness solution: everyday practices for everyday problems*. New York: The Guilford Press.

- Şimşek, O. (2007) *Marmara öğrenme stilleri ölçeğinin geliştirilmesi ve 9–11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S., ve Çinko, M. (2006). *Sosyal bilimlerde spss'le veri analizi*. İstanbul: Beta.
- Somuncuoğlu, Y. (1998). Öğrenme stratejileri: Teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 22 (110), 31-39.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Spencer, D. (1999). *Differences in motivated Strategies and learning Strategies of traditional and non traditional age undergraduates enrolled in elective general education courses*. Unpublished doctoral dissertation, University of San Francisco.
- Subaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: öğrenme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146 <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/subasi.htm> adresinden kasım 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Şahin, N.H. ve Yeniçeri, Z. (2015). Farkındalık üzerine üç araç: Psikolojik farkındalık, bütüncüsel kendilik farkındalığı ve Toronto bilgece farkındalık ölçekleri. *Türk Psikoloji Dergisi* 30 (76), 48-64.
- Thompson, L.K. (2007). Considering beliefs in learning to teach music. *Music Educators Journal*, 93, 30-35.
- Titiz, T.M. (2001). *Ezbersiz eğitim: Yol haritası* (2. Baskı). İstanbul: Pegem A.
- Topçular, S. (2014). Bibliyoterapi: insan ruhunun iyileştirildiği yer. *Kırıntı Ulusal Bilim, Kültür ve Sanat Dergisi*, 10 (92), 68-69.
- Türkçe Sözlük <http://tdk.gov.tr/> adresinden 3Aralık 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Yokuş, H. (2009). *Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin performans başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Yokuş, T. ve Yürüdür, F.E. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Arts and Social Sciences* 1(1), 22-34.
- Weinstein, N., Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality*, 43(3), 374-385.
- Weinstern, C. E. ve Mayer R. (1986). *The teaching of learning Strategies: Handbook of research on teaching* (3.Edition) New York: Macmillan.
- Woodworth R.S. ve Marquis D.G. (1965). *Psychology*. (20. Baskı). London: University Paperbacks.
- Woolfolk, A. E. (1993). *Educational Psychology* (5th Edition). Boston: Allyn and Bycon

EKLER

EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

EK 2. ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

(Örnek İlk Beş Soru)

EK 3. BİLİNÇLİ FARKINDALIK ÖLÇEĞİ

(Örnek İlk Beş Soru)

EK 4. VARK ENVANTERİ

(Örnek İlk Beş Soru)

EK 5. ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ İZİN YAZISI

EK 6. BİLİNÇLİ FARKINDALIK ÖLÇEĞİ İZİN YAZISI

EK 7. VARK ENVANTERİ İZİN YAZISI

EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu araştırmada müzik eğitimi alan lisans düzeyi öğrencilerinin öğrenme stilleri, bilinçli farkındalık düzeyleri ve öğrenme stratejilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Soruları dikkatle okuyup samimi yanıtlar vermeniz araştırmayı önemli ölçüde etkileyecektir. Lütfen size uygun seçeneği dikkatle okuyarak işaretleyiniz.

1. **Cinsiyet:** ☐ K ☐ E
2. **Yaş:** ☐ 17-19 ☐ 20-22 ☐ 23-25 ☐ 25 ve üstü
3. **Okul Türü:** ☐ GSF ☐ Eğitim Fak. ☐ Sanat Tasarım Fak. ☐ Konservatuar
4. **Sınıf:** ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 4. Sınıf Üstü
5. **Ailenizin ekonomik durumu nasıldır?** ☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek
6. **Haftada kaç gün çalgı çalışıyorsunuz?** ☐ 0-1 ☐ 1-2 ☐ 3-4 ☐ 5-6 ☐ Hergün
7. **Günde kaç saat çalgı çalışıyorsunuz?** ☐ 0-1 ☐ 1-2 ☐ 2-3 ☐ 3-4 ☐ 5 ve üstü
8. **Müzikle ilgili dergi, kitap vb. okuyor musunuz?**
☐ Hiçbir zaman ☐ Nadiren ☐ Bazen ☐ Çoğu zaman ☐ Her zaman
9. **Hangi sıklıkta konsere gidersiniz?** ☐ Haftada 1 ☐ Ayda 1 ☐ Yılda 1 ☐ Hiç
10. **Haftada kaç gün müzik dinlersiniz?** ☐ Her gün ☐ 4-5 gün ☐ 2-3 gün ☐ Hiç
11. **Bulduğunuz eğitim ortamı sizi çalışmaya teşvik ediyor mu?**
☐ Hiçbir zaman ☐ Nadiren ☐ Bazen ☐ Çoğu zaman ☐ Her zaman
12. **Akademik başarınız hangi alanda daha yüksektir?**
☐ Teori (armoni, müzik tarihi vb.) ☐ Uygulama (Çalgı, orkestra) ☐ Her ikisi de
13. **Öncelikli olarak hangi öğrenme ortamını tercih ediyorsunuz?**
☐ Toplu olarak çalışma ☐ Bireysel çalışma
14. **Hangi şekilde konser vermeyi tercih ediyorsunuz?**
☐ Solo ☐ duo, trio, ensemble vb. ☐ orkestra, koro olarak topluca
15. **Çalışmak için genelde hangi saatleri tercih ediyorsunuz?**
☐ Sabah ☐ Gün içinde ☐ Akşam
16. **Çalışma sürenizi planlar mısınız?**
☐ Evet ☐ Kısmen ☐ Hayır
17. **Çalgı çalışırken o anki çalışmaya yönelik bir hedef koyar mısınız?**
☐ Evet ☐ Kısmen ☐ Hayır
18. **Bir eser çalışırken konsantrasyonunuz yüksek midir?**
☐ Hiçbir zaman ☐ Nadiren ☐ Bazen ☐ Çoğu zaman ☐ Her zaman
19. **Çalgı çalışırken dikkat sağlayacak yöntemleriniz var mıdır?** (Zor pasajları işaretleme, renklendirme, teknik detayları yazma vb gibi)
☐ Evet ☐ Kısmen ☐ Hayır
20. **Bir eser çalışırken uyguladığınız çalışma stratejileriniz var mıdır?** (Bölerek çalışma, yavaş çalma, artiküle etme, ritim çeşitlemeleri vb gibi)
☐ Evet ☐ Kısmen ☐ Hayır

EK 2. ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ: Bu bir öğrenme stratejileri ölçeğidir. Ölçekten elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen öğrenirken aşağıdaki etkinlikleri hangi sıklıkta kullandığınızı belirtmek üzere kendinize 1 ile 7 arasında bir puan vererek ilgili kutucuğu işaretlemenizdir.

1.Hiçbir zaman 2.Çok Seyrek 3.Nadiren 4.Bazen 5.Genellikle 6.Çok sık 7.Her Zaman

	1	2	3	4	5	6	7
1. Fikir ve kavramları birleştirerek ders kitabında doğrudan belirtilmeyen sonuçlara ulaşıyorum.							
2.Benzer fikirleri birbirinden ayırt ederim.							
3.Farklı kavramları kıyaslar, karşılaştırır ya da değerlendiririm.							
4.Ders kitaplarındaki yeni bilgileri bana daha anlamlı gelecek şekilde düzenleyerek zihnimde bütünleştiririm.							
5.Ders kitaplarındaki çeşitli bilgileri zihnimde bütünleştiririm.							

EK 3. BİLİNÇLİ FARKINDALIK ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıda sizin günlük deneyimlerinizle ilgili bir dizi durum verilmiştir. Lütfen her bir maddenin sağında yer alan 1 ile 6 arasındaki ölçeği kullanarak her bir deneyimi ne kadar sık veya nadiren yaşadığınızı belirtiniz. Lütfen deneyimizin **ne olması gerektiğini değil, sizin deneyiminizi gerçekten neyin etkilediğini** göz önünde bulundurarak cevaplayınız. Lütfen her bir maddeyi diğerlerinden ayrı tutunuz.

1	2	3	4	5	6
Hiçbir zaman	Oldukça seyrek	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1. Belli bir süre farkında olmadan bazı duyguları yaşayabilirim.					1 2 3 4 5 6
2. Eşyaları özensizlik, dikkat etmeme veya başka bir şeyleri düşündüğüm için kırarım veya dökerim.					1 2 3 4 5 6
3. Şu anda olana odaklanmakta zorlanırım.					1 2 3 4 5 6
4. Gideceğim yere, yolda olup bitenlere dikkat etmeksizin hızlıca yürüyerek gitmeyi tercih ederim.					1 2 3 4 5 6
5. Fiziksel gerginlik ya da rahatsızlık içeren duyguları, gerçekten dikkatimi çekene kadar fark etmeme eğilimim vardır.					1 2 3 4 5 6

EK 4. VARK ÖĞRENME STİLLERİ ENVANTERİ:

Birden fazla seçenek tercih edebilirsiniz, hiçbir tercihiniz yoksa işaretleme yapmayınız.

- 1. Havaalanına ya da tren istasyonuna gitmek isteyen bir arkadaşınıza yardım etmek istiyorsunuz.**
 - a. O kişiyi gitmek istediği yere götürürsünüz.
 - b. O kişiye yolu anlatarak tarif edersiniz.
 - c. Yol tarifini yazarak yaparsınız.
 - d. Yolu çizerek tarif eder veya harita verirsiniz.
- 2. Bir sözcüğün “anlıyarak” mı yoksa “anlayarak” mı şeklinde yazılması gerektiğinden emin değilsiniz;**
 - a. Sözcüğü zihninizde canlandırıp, görünüşe göre seçersiniz
 - b. Kendi kendinize telaffuz ederek uygun geleni seçersiniz
 - c. Sözlüğe bakarsınız
 - d. Bir kağıda yazıp doğru görüleni seçersiniz
- 3. Bir grup için gezi planlıyorsunuz. Plan hakkında gruptakilerin görüşlerini almak için ne yaparsınız?**
 - a. Planı ana hatlarıyla açıklarsınız
 - b. Bir harita veya web sayfası üzerinden gezilecek yerleri gösterirsiniz
 - c. Gezi güzergahının basılı kopyasını verirsiniz
 - d. Telefonla yada e-posta ile bildirirsiniz
- 4. Ailenize özel bir yemek pişireceksiniz;**
 - a. Bildiğiniz bir yemeği yaparsınız.
 - b. Arkadaşlarınızdan tavsiye alırsınız.
 - c. Fotoğraflardan fikir edinmek için yemek kitabı karıştırırsınız.
 - d. İyi bir yemek tarifi olan bir yemek kitabı kullanırsınız
- 5. Bir turist grubu yörenizdeki parklar ve doğal yaşamla ilgili bilgi edinmek istemektedir;**
 - a. Parkları ve doğal yaşamı anlatırsınız
 - b. İnternette resimler fotoğraflar gösterirsiniz
 - c. Grubu parka götürür, onlarla birlikte gezersiniz
 - d. Parklara ve doğal yaşama ilişkin broşür, kitap verirsiniz

EK 5. ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ İZİN YAZISI

Tarih:03.12.2012

Konu: Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanım izni hk.

Dear Mrs Kardash,

I am a PhD student in music education department of Marmara University in Turkey. In the research i focused on defining learning styles of undergraduate students of music departments. I kindly request for an official permission of using “Learning Strategies Survey” and also adapting it to Turkish context. Thank you.

Kind regards...

Bilge KOCAARSLAN

Marmara University Educational Sciences Institute

Music Education Department

From: bilge kocaarslan <bkocaarslan@yahoo.com>

To: "CarolAnne.Kardash@unlv.edu" <CarolAnne.Kardash@unlv.edu>

Date: 03/12/2012 12:02 PM

Subject: doctoral research

Yes, you have my permission to use it. Good luck with your dissertation!

The LSS Scale permission

Name- Surname: CarolAnne M. KARDASH

User (Researcher): Bilge KOCAARSLAN

Date: 03.12.2012

From: "carolanne.kardash@unlv.edu" <carolanne.kardash@unlv.edu>

To: bilge kocaarslan <bkocaarslan@yahoo.com>

Sent: Monday, December 3, 2012 10:03 PM

Subject: Re: doctoral research

EK 6. BİLİNÇLİ FARKINDALIK ÖLÇEĞİ İZİN YAZISI

Tarih:06.12.2013

Konu: Bilinçli Farkındalık Ölçeği kullanım izni hk.

Sayın Zümra Yeşil,
Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Eğitimi Bölümü doktora öğrencisiyim. Müzik eğitiminde öğrenme stratejileri, öğrenme stilleri ve üstbilişsel farkındalık konularını incelediğim araştırmamda Türkçe'ye uyarlamış olduğunuz Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni kullanmak için izninizi arz ederim.

Saygılarımla.

Bilge KOCAARSLAN
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müzik Eğitimi Bölümü

Kimden: "bilge kocaarslan" <bkocaarslan@yahoo.com>

Kime: zumraozyesil@arel.edu.tr

Gönderilenler: 5 Aralık Perşembe 2013 15:36

Konu: BİFO kullanım izni hk

Merhaba Bilge Hanım,

Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz, geçerlilik güvenirlik makalesi ektedir. iyi çalışmalar dilerim

Zumra Ozyesil, Ph.D.
Assistant Professor of Psychology
Istanbul Arel University
Faculty of Arts and Sciences
Department of Psychology
Istanbul-TURKEY

Kimden: "zumraozyesil@arel.edu.tr "

Kime: bkocaarslan@yahoo.com

Gönderilenler: 6 Aralık Perşembe 2013 15:43

Konu: BİFO kullanım izni hk

EK 7. VARK ÖĞRENME STİLLERİ ENVANTERİ İZİN YAZISI

Tarih:05.08.2012

Konu: Vark Öğrenme Stilleri Envanteri kullanım izni hk.

Dear Mr. Fleming,

I am a PhD student in music education department of Marmara University in Turkey. I kindly request for an official permission of using “VARK Learning Styles Survey” in my doctoral research. Thank you.

Kind regards...

Bilge KOCAARSLAN

Marmara University Educational Sciences Institute

Music Education Department

From: bilge kocaarslan <bkocaarslan@yahoo.com>

To: Fleming Neil <flemingn@ihug.co.nz>

Sent: 03/08/2012 7:09 PM

Subject: Using VARK

From: Fleming Neil <flemingn@ihug.co.nz>

To: bkocaarslan@yahoo.com

Sent: Sunday, August 5, 2012 5:38 AM

Subject: Using VARK

Dear Bilge

The VARK validity and reliability information is on our website on this page:

<http://www.vark-learn.com/english/page.asp?p=research> We do not allow adaptations of our VARK Questionnaire and there is already a Turkish version on our website that you can use for your studies. You should contact Cynthia Papierniak who has used VARK with her music students and has some very interesting ideas. Her address is here: cynthia papierniak papierniak2004@yahoo.com

Neil D Fleming

Designer of the VARK Questionnaire

Director: VARK LEARN Limited

50 Idris Road, Christchurch 8052 New Zealand

www.vark-learn.com

phone: (64) 3 3517798

fax: (64) 3 351993