

## **PROFESYONEL MÜZİK EĞİTİMİ ALAN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN, BİLİNÇLİ FARKINDALIK VE ÖĞRENME STRATEJİLERİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER<sup>1</sup>**

### **THE MINDFUL AWARENESS, LEARNING STRATEGIES IN PROFESSIONAL MUSIC EDUCATION**

**Dr. Bilge KOCAARSLAN**

Marmara Üniversitesi, İstanbul/Türkiye

**Prof.Dr. Sena Gürşen OTACIOĞLU**

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi A.B.D, İstanbul/Türkiye



**Article Type** : Research Article/ Araştırma Makalesi

**Doi Number** : <http://dx.doi.org/10.26449/sss.j.942>

**Reference** : Kocaarslan, B. & Otacioğlu, S.G. (2018). "Profesyonel Müzik Eğitimi Alan Lisans Öğrencilerinin, Bilinçli Farkındalık Ve Öğrenme Stratejileri Düzeyleri Arasındaki İlişkiler", International Social Sciences Studies Journal, 4(24): 4911-4921

#### **ÖZ**

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) ve demografik değişkenlerin bilgisine ise araştırmacı tarafından hazırlan bir kişisel bilgi anketi aracılığıyla ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Müzik eğitimi, Bilinçli farkındalık, Öğrenme Stratejileri

#### **ABSTRACT**

This research aims at investigating the relations between the mindful awareness levels 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 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.

**Key Words:** Music Education, Mindful Awareness, Learning Strategies.

<sup>1</sup> Bu çalışma Marmara Üniversitesi Marmara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince Desteklenmiştir. Proje Numarası: Eğt-C-DRP 200611-0237.

## 1. GİRİŞ

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).

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'li 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 ayrımsayarak 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 güçlülük 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 yönetsel 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 öğrenilenere durumlara ve görevlere göre farklılaşabilen öğrenme stratejileri hakkında öğrenenlerin bilgilendirilmesinin, öğrenenlerin öğrenme stratejileri hakkındaki farkındalıklarının artırılmasının yararlı sonuçlar verdiğini göstermektedir.

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 ve geliştirdiği öğrenme stratejisi arasında müzik eğitimi açısından nasıl bir ilişki vardır?" sorusu oluşturmaktadır.

## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Öğrenmeyi öğrenmek üst düzey bir zihin becerisidir. Zekâdan farklı olarak, öğretilbilir ve öğrenilebilir bir yapıdır (Küçük-Özcan, 2000). Günümüzde öğrenmeyi öğrenmek boyutunda bilinçli farkındalık (mindfullnes) 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). Bilinçli farkındalık kavramının önemli teoremcisi (Kabat ve Zinn, 2000), bu yaklaşımı insan zihnini, duyularını ve dikkatini belli bir kavrama eşğinde 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 hissederler, 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 ayrımsayarak sübtel 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 güçlülük ve tercihler"(akt. Erden ve Altun 2006) olarak tanımlanır. Bu yaklaşım öğrenmenin bireysel bir etkinlik olduğunu kabul eder; öğretim süreçlerini bu kabul ışığında yeniler, geliştirir.

Siegel (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 iyi oluşun sağlanması ve artırılması 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.

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 araştırmada da bilinçli farkındalık kavramı da bilinç ve farkındalık unsurlarına ayrılmış, konuya ilişkin başlıklarla detaylandırılarak ele alınmıştır.

Araştırmanın diğer bir boyutu olan 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.

Dunn ve Burke (2005)" ın 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.

Diğer yandan bu görüşlerin aksine Nisbet ve Shucksmith (1986)"ın aktarmasıyla Grabe 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.

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). 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 tekrarlar taktikleri,
- c) temel öğrenmeye ait anlamlandırma taktikleri,
- d) karmaşık öğrenmeye ait anlamlandırma taktikleri,
- e) temel öğrenmeye ait örgütlenme taktikleri,
- f) karmaşık öğrenmeye örgütlenme 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 gözlemleridir. Bu izleme, bireyin en uygun yöntemi seçme, kullanma, gözlemler 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.

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.

Spencer (1999), lisans düzeyi müzik öğrencilerinin motivasyon ve öğrenme stratejilerini incelediği araştırmasında 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.

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.

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ile lisans düzeyi profesyonel müzik eğitiminde öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyi 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 güvenilirlik 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. Çalışma Grubu

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 Konservatuarı- İZMİT - KOCAELİ
9. Sakarya Üniversitesi Devlet Konservatuarı- SAKARYA
10. Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuarı – ZONGULDAK
11. İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuarı- 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

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.

### 3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, iki bölümden oluşan toplam 3 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 2 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” kullanılmıştır.

### 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 değerlendirilmeye alınmıştır.

### 3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmadaki verilerin istatistiksel çözümlenmeleri, bilgisayar ortamında SPSS paket programının 15.0 versiyonu ile sınıanmıştır. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri ölçeklerinden aldıkları puanların bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği belirlenirken, gruplar içerisinde normal dağılım göstermeyen gruplar için nonparametrik (homojen olmayan), normal dağılım özelliği gösteren gruplar içinse (homojen) parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır.

## 4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümde, lisans düzeyi profesyonel müzik eğitiminde öğrencinin bilinçli farkındalık düzeyi ve geliştirdiği öğrenme stratejisi arasında aldığı müzik eğitimi açısından nasıl bir ilişki olduğu ve ilişkili bazı değişkenlere göre öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyi ve geliştirdiği öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri bakımından anlamlı farklılaşmalar olup olmadığına yönelik yapılan istatistikî analizlere yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin, Bilinçli Farkındalık Farkındalık ve Öğrenme Stratejileri Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler (n=708)

Ölçek/Boyut	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	ss
<b>Bilinçli Farkındalık Ölçeği</b>	21	90	59,01	11,17
<b>Öğrenme Stratejileri</b>				
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 ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler yukarıda, Tablo 1’de 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 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 2. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık Düzeyleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Katsayıları (N=708)

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

\*\*İlişki .01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2’de 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 3. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri 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			

\*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. 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  $\bar{X}_{Erkek}=33,80$ ].

Tablo 4. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık ve Öğrenme Stratejileri Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi (N=708)

Boyut/Ölçek	Yaş	Betimsel İstatistikler			ANOVA		
		n	$\bar{X}$	ss	F	p	Anlamlı Fark
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			

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

Tablo 4’de, öğrencilerin yaşlarının, bilinçli farkındalık düzeylerinde, açık bilişsel süreçleri kullanma düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

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 ( $\bar{X}_{17-19\ yaş}=58,03$ ;  $\bar{X}_{20-22\ yaş}=58,26$ ;  $\bar{X}_{23-25\ yaş}=60,51$  ve  $\bar{X}_{26\ yaş\ ve\ üstü}=60,36$ ).

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 ; 17-19 yaş grubundaki öğrenciler açık bilişsel süreçleri diğer (daha büyük) yaş gruplarındaki öğrencilere göre daha çok kullanmaktadır ( $\bar{X}_{17-19\ yaş}=38,89$ ;  $\bar{X}_{20-22\ yaş}=36,18$ ;  $\bar{X}_{23-25\ yaş}=36,33$  ve  $\bar{X}_{26\ yaş\ ve\ üstü}=35,05$ ).

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre, müzik eğitimi alan lisans öğrencilerinin genel bilinçli farkındalık düzeylerinin orta noktanın (45 puan) biraz üstünde olduğu görülmektedir. 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.



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.

Araştırma sonuçlarında, öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri, öğrenme stratejileri ile cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Cinsiyetin bilinçli farkındalık, kapalı ve açık bilişsel süreçler bakımından 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. 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.

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.

Bir diğer konu ise öğrenme stratejileridir. Bu çalışmada öğrenme stratejileri metin üzerindeki çalışmalarda nasıl bir yöntem izlendiğiyle 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 süreçleri daha az kullandığı görülmektedir. Ayrıca her ikisini yürüterek kendi öğrenmesine yardımcı olabileceğinin, 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.

## KAYNAKÇA

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.

Arends, R.L. (1997). Classroom instruction and management. Washington: The McGraw-Hill, s. 243.

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.

Brown, K.W. ve Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present, mindfulness and its role in psychological well-being. *J Pers Soc Psychol* 84:822- 48. [Abstract] / [Full Text] / [PDF]

Erden, M. ve Altun. S. (2006) Öğrenme Stilleri. İstanbul: Morpa Kültür.

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

Dunn R., ve Burke K. (2005). Learning style: the clue to you. LSCY research and Implementation Manual. <http://lscy.learningstyles.net/test/> adresinden 14 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.

Gagne R.M., ve Driscoll M.P (1988). Essential of learning for instruction (3.Edition) Englewood cliffs, Nj: Prentice-Hall.

- Güven, M. (2004). Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. Eskisehir: Anadolu Üniversitesi.
- Hallam, S. (2001). The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research*, 3(1), 723.
- 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).
- 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* (pp. 225-249). North Beach, ME: Weiser.
- Kardash C.M., ve Amlund J.T. (1991). Self-reported learning strategies and learning from expository text. *Contemporary Educational Psychology*, 16, 117-138.
- Küçük-Özcan, Z.C. (2000). Teaching metacognitive strategies to 6. grade students. Unpublished Master Thesis, Boğaziçi University, The Institute of Science and Engineering.
- 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).
- Nicoll, M. (2012). *Gurdieff ve Ouspensky öğretisi üzerine psikolojik yorumlar*. (Cilt 3). İstanbul: Ruh ve Madde.
- Nisbet, J. ve Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. London: St.Edmundsbury.
- Otrar, M. (2006). Öğrenme stilleri ile yetenekler akademik başarı ve öss başarısı arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özerkan, K. (2012). *Bedenin efendisi zihin*. İstanbul: Zer.
- 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.
- 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 Mayıs 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Özyeşil, Z., Arslan C., Kesici Ş. ve Deniz M.E. (2011). Bilinçli Farkındalık Ölçeğini Türkçeye Uyarlama Çalışması, *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 224-235.
- Siegel, R. D. (2010). *The mindfulness solution: everyday practices for everyday problems*. New York: The Guilford Press.
- Somuncuoğlu, Y. (1998). Öğrenme stratejileri: Teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 22 (110), 31-39.
- 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.
- Thompson, L.K. (2007). Considering beliefs in learning to teach music. *Music Educators Journal*, 93, 30-35.
- Topçular, S. (2014). Bibliyoterapi: insan ruhunun iyileştirildiği yer. *Kırıntı Ulusal Bilim, Kültür ve Sanat Dergisi*, 10 (92), 68-69.
- 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.

Woolfolk, A. E. (1993). Educational Psychology (5th Edition). Boston: Allyn and Bycon