



**ORTAOKUL MÜZİK DERSLERİNİN  
YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMLARI  
BAKIMINDAN İNCELENMESİ**

**Işıl KUZUCU**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı**

**2022**

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ORTAOKUL MÜZİK DERSLERİNİN YAPILANDIRMACI ÖĞRENME  
ORTAMLARI BAKIMINDAN İNCELENMESİ**

(Examination of Secondary School Music Courses in Terms of Constructional Learning  
Environments)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Işıl KUZUCU

Danışman: Prof. Dr. Barış DEMİRCİ

Erzurum

Haziran, 2022

## KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Işıl KUZUCU tarafından hazırlanan “Ortaokul Müzik Derslerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Bakımından İncelenmesi” başlıklı çalışması 29/06/2022 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Doç. Dr. Gökâlâ PARASIZ

*Balıkesir Üniversitesi*

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Prof. Dr. Barış DEMİRCİ

*Atatürk Üniversitesi*

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Ali Korkut ULUDAĞ

*Atatürk Üniversitesi*

Aslı ıslak imzalıdır

Enstitü Yönetim Kurulunun  
.... / .... / .... tarih ve ..... sayılı  
kararı.

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / .... / 202..

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

## ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Ortaokul Müzik Derslerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Bakımından İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

29/06/2022

Aslı ıslak imzalıdır

Işıl KUZUCU

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun ....../....../.... tarih ve ..... sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun ....../....../.... tarih ve ..... sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

## TEŞEKKÜR

Araştırma konusunun belirlenmesi ve oluşmasında desteklerini esirgemeyen ve her aşamasında görüş ve düşünceleriyle katkı sağlayan danışmanım Prof. Dr. Barış DEMİRCİ'ye, tez savunma sürecine katkı sağlayan Doç. Dr. Gökâl PARASIZ'a, Doç. Dr. Ali Korkut ULUDAĞ'a, araştırmada kullanılan anketlere yönelik soruları büyük bir özveriyle cevaplayan Milli Eğitim camiasının değerli öğrencilerine, verilerin çözümlenmesi ve istatistiksel analizlerin gerçekleştirilmesinde yardım ve desteklerini esirgemeyen Doç. Dr. Koray ÇELENK'e, araştırma boyunca değerli fikir ve yardımları ile desteğini esirgemeyen değerli arkadaşım Cansu KOÇER'e, yabancı kaynakların çevirilerinde yardımcı olan değerli meslektaşım Evşen BERBER'e araştırmanın her aşamasında benden manevi desteğini esirgemeyen değerli eşim Şafak KUZUCU'ya, ve en önemlisi müzik eğitimine başlamamda büyük etkisi olan babam Erdoğan GÜLAY, annem Gülbendi GÜLAY ve ailemin diğer fertlerine sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Işıl KUZUCU

## ÖZ

### YÜKSEK LİSANS TEZİ

### ORTAOKUL MÜZİK DERSLERİNİN YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMLARI BAKIMINDAN İNCELENMESİ

Işıl KUZUCU

Haziran 2022, 93 sayfa

**Amaç:** Araştırmanın amacı ortaokul müzik derslerinin yapılandırmacı öğrenme ortamları bakımından incelenmesidir.

**Yöntem:** Araştırma nicel verilere bağlı betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini Ankara Etimesgut İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise, araştırma kapsamında ulaşılabilen ve geri dönüş sağlanan 20 ortaokulda 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 3843 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak, orijinali Taylor, Fraser ve Fisher (1997) tarafından geliştirilen (Constructivist Learning Environment Survey-CLES), Küçüközer vd. (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 5'li likert tipteki "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği (YÖÖÖ)" kullanılmıştır. Taylor, Fraser ve Fisher (1997) tarafından geliştirilen CLES orijinalinde toplam 30 maddeden ve her biri 6 alt maddeden oluşan 5 ana faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler; "Dünyayı Öğrenme", "Bilimi Öğrenme", "Düşünceleri İfade Etmeyi Öğrenme", "Öğrenmeyi Öğrenme" ve "İletişim Kurmayı Öğrenme" şeklindedir. Verilerin analizinde Kolmogorov-Smirnov normallik testi, Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

**Bulgular:** Ortaokul müzik dersine yönelik yapılandırmacılığa uygunluk genel ortalama düzeyinin orta düzeyde olduğu, öğrencilerin maddelerden aldığı toplam puanların ortalamasına bakıldığında ise elde edilen puanın yine orta düzeyde olduğu ve dersin tam anlamıyla yapılandırmacı bir öğrenme ortamı sunmadığını söylemek mümkündür.

**Sonuçlar:** Ortaokul müzik dersinin yapılandırmacı öğrenme ortamları açısından değerlendirilmesi sonucunda, dersin büyük oranda dünyayı, bilimi, düşünceleri ifade etmeyi ve iletişim kurmayı teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Müzik dersine ilişkin bu anlamlı sonuca rağmen; azımsanamayacak sayıda öğrencinin ise ortaokul müzik dersinin dünyayı, bilimi, düşünceleri ifade etmeyi ve iletişim kurmayı öğretmediği görüşünde oldukları görülmüştür. Öğrencilerin büyük bir kısmının ise, ortaokul müzik dersini, öğrenmeyi teşvik edici bulmadığı gibi bir sonuç dikkat çekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** müzik eğitimi, müzik dersi, eğitim programı, yapılandırmacı öğrenme, öğrenme kuramları.

## ABSTRACT

### MASTER’S THESIS

#### EXAMINATION OF SECONDARY SCHOOL MUSIC COURSES IN TERMS OF CONSTRUCTIONAL LEARNING ENVIRONMENTS

Işıl KUZUCU

June 2022, 93 Pages

**Objective:** The purpose of the research is to examine secondary school music courses in terms of constructivist learning environments.

**Method:** The research was conducted in accordance with the survey model from descriptive research methods based on quantitative data. The study universe of the research consists of 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup>, and 8<sup>th</sup> grade students studying in secondary schools affiliated to the Ankara Etimesgut District Directorate of National Education. The sample consists of 3843 students studying in the 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup>, and 8<sup>th</sup> grades in 20 secondary schools that can be reached and returned within the scope the research.

As a data collection tool, (Constructivist Learning Environment Survey - CLES), which was originally developed by Taylor, Fraser and Fisher (1997), Küçüközer et al (2012) "Constructivist Learning Environments Scale (CLES)", which is 5-type likert adapted to Turkish, was used. The CLES original developed by Taylor, Fraser and Fisher (1997) consists of a total of 30 items and 5 main factors, each of which consists of 6 sub-items. These factors are; “Learning the World”, “Learning Science”, “Learning to Express Thoughts”, “Learning to Learn” and “Learning to communicate”. In the analysis of the data, the Kolmogorov-Smirnov normality test, the Mann-Whitney U test was performed.

**Results:** it is possible to say that the overall average level of conformity to constructivism for secondary school music course is moderate, when the average of the total scores taken by the students from the items is considered the obtained score is still moderate and the course does not provide a fully constructivist learning environment.

**Conclusion:** As a result of the evaluation of secondary school music lesson in terms of constructivist learning environments, it was concluded that the course largely encouraged the world, science, ideas expressing thoughts and communication. Despite this meaningful result regarding the music lesson, it has been observed that an impossibly large number of students have found that secondary school music classes cannot teach the world, science, expressing thoughts and communication. A result that draws attention is that most of the students do not find the secondary school music course encouraging learning.

**Keywords:** music training, music course, training program, constructivist learning, learning theories.

## İÇİNDEKİLER

|                                                                                           |      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....                                                               | i    |
| ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....                                                             | ii   |
| TEŞEKKÜR .....                                                                            | iii  |
| ÖZ.....                                                                                   | iv   |
| ABSTRACT .....                                                                            | v    |
| İÇİNDEKİLER.....                                                                          | vi   |
| TABLolar DİZİNİ.....                                                                      | viii |
| ŞEKİLLER DİZİNİ .....                                                                     | x    |
| BİRİNCİ BÖLÜM.....                                                                        | 1    |
| Giriş .....                                                                               | 1    |
| Araştırmanın Amacı .....                                                                  | 3    |
| Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi .....                                                     | 3    |
| İKİNCİ BÖLÜM .....                                                                        | 5    |
| Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar .....                                             | 5    |
| Davranışçı Öğrenme Kuramı .....                                                           | 5    |
| Yapılandırmacılık.....                                                                    | 7    |
| Bilişsel Yapılandırmacılık: .....                                                         | 9    |
| Sosyal Yapılandırmacılık: .....                                                           | 10   |
| Radikal Yapılandırmacılık: .....                                                          | 11   |
| Davranışçı Öğrenme Kuramı İle Yapılandırmacı Öğrenme Kuramının<br>Karşılaştırılması ..... | 13   |
| Yapılandırmacılık ve Eğitim Programı .....                                                | 14   |
| Yapılandırmacı Öğrenmede Hedef ve İçerikler .....                                         | 17   |
| Yapılandırmacı Öğrenmede Öğretme-Öğrenme Süreci:.....                                     | 18   |
| Yapılandırmacı Öğrenmede Öğrenme Materyalleri: .....                                      | 19   |
| Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Sınıf.....                                            | 20   |
| Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları .....                                                    | 22   |
| Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Öğretmen.....                                         | 24   |
| Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında Müzik Eğitimi .....                                   | 26   |
| Konunun Genel Yapısı İle İlgili Olan Çalışmalar .....                                     | 28   |
| Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Değerlendirilmesine İlişkin Çalışmalar; .....         | 28   |

|                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------|----|
| Yapılandırmacı Öğrenmeye İlişkin Çalışmalar.....            | 30 |
| Konunun Genel Yapısı İle İlgili Alana Özgü Çalışmalar ..... | 34 |
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....                                           | 40 |
| Yöntem .....                                                | 40 |
| Araştırma Yöntemi.....                                      | 40 |
| Evren ve Örneklem .....                                     | 40 |
| Veri Toplama Araçları .....                                 | 42 |
| Süreç/Uygulama.....                                         | 43 |
| Verilerin Analizi.....                                      | 43 |
| Geçerlik ve Güvenirlik.....                                 | 45 |
| DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....                                        | 50 |
| Bulgular .....                                              | 50 |
| 1. Alt Probleme İlişkin Bulgular .....                      | 50 |
| 2. Alt Probleme İlişkin Bulgular .....                      | 54 |
| 3. Alt Probleme İlişkin Bulgular .....                      | 55 |
| 4. Alt Probleme İlişkin Bulgular .....                      | 56 |
| 5. Alt Probleme İlişkin Bulgular .....                      | 57 |
| BEŞİNCİ BÖLÜM .....                                         | 63 |
| Sonuç .....                                                 | 63 |
| 1. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....                      | 63 |
| 2. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....                      | 63 |
| 3. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....                      | 63 |
| 4. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....                      | 64 |
| 5. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....                      | 64 |
| Öneriler.....                                               | 65 |
| KAYNAKÇA .....                                              | 67 |
| EKLER .....                                                 | 73 |
| EK-1. Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu.....   | 73 |
| EK-2. Proje Değerlendirme Formu .....                       | 74 |
| EK-3. Ölçek Kullanım İzin Belgesi .....                     | 75 |
| EK-4. Kullanılan Veri Toplama Araçları.....                 | 76 |
| EK-5. Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi .....            | 80 |
| ÖZGEÇMİŞ.....                                               | 81 |

## TABLÖLAR DİZİNİ

|                                                                                                                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 1.</b> <i>Davranışçılık İle Yapılandırmacılığın Karşılaştırılması Tablosu (Yurdakul, 2011).</i>                                                               | 13 |
| <b>Tablo 2.</b> <i>Yapılandırmacı Yaklaşımın Program Geliştirme Aşamalarına Etkisi (Fer, 2021, s. 504).</i>                                                            | 14 |
| <b>Tablo 3.</b> <i>Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıfların Karşılaştırılması (Titiz, 2005, s. 54.)</i>                                                                 | 22 |
| <b>Tablo 4.</b> <i>Öğrencilerin Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı</i>                                                                                   | 41 |
| <b>Tablo 5.</b> <i>Öğrencilerin Okul Değişkenine Göre Dağılımı</i>                                                                                                     | 42 |
| <b>Tablo 6.</b> <i>Referans Aralıklar</i>                                                                                                                              | 43 |
| <b>Tablo 7.</b> <i>Kolmogorov-Smirnov Tablosu</i>                                                                                                                      | 44 |
| <b>Tablo 8.</b> <i>KMO-Barlett Sphericity Test Sonuçları</i>                                                                                                           | 46 |
| <b>Tablo 9.</b> <i>Faktör Yük Değerleri ve Varyans Tablosu</i>                                                                                                         | 46 |
| <b>Tablo 10.</b> <i>Ölçek İfadeleri Faktör Yük Değerleri</i>                                                                                                           | 48 |
| <b>Tablo 11.</b> <i>Ölçek Güvenirlik Testi Sonuçları</i>                                                                                                               | 49 |
| <b>Tablo 12.</b> <i>Öğrencilerin Ortaokul Müzik Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Görüşlerinin Dağılımı</i>                                             | 50 |
| <b>Tablo 13.</b> <i>Ortaokul Müzik Derslerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına Uygunluk Düzeyleri</i>                                                               | 53 |
| <b>Tablo 14.</b> <i>Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaokul Müzik Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Düzeyleri Farklılıkları</i>                                  | 54 |
| <b>Tablo 15.</b> <i>Yaş Değişkenine Göre Ortaokul Müzik Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Düzeyleri Farklılıkları</i>                                             | 55 |
| <b>Tablo 16.</b> <i>Sınıf Değişkenine Göre Ortaokul Müzik Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Düzeyleri Farklılıkları</i>                                           | 56 |
| <b>Tablo 17.</b> <i>Okul Değişkenine Göre Ortaokul Müzik Dersi “Dünyayı Öğrenme” Faktörü Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Düzeyleri Farklılıkları</i>                  | 57 |
| <b>Tablo 18.</b> <i>Okul Değişkenine Göre Ortaokul Müzik Dersi “Bilimi Öğrenme” Faktörü Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Düzeyleri Farklılıkları</i>                   | 58 |
| <b>Tablo 19.</b> <i>Okul Değişkenine Göre Ortaokul Müzik Dersi “Düşünceleri İfade Etmeyi Öğrenme” Faktörü Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Düzeyleri Farklılıkları</i> | 59 |
| <b>Tablo 20.</b> <i>Okul Değişkenine Göre Ortaokul Müzik Dersi “Öğrenmeyi Öğrenme” Faktörü Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Düzeyleri Farklılıkları</i>                | 60 |
| <b>Tablo 21.</b> <i>Okul Değişkenine Göre Ortaokul Müzik Dersi “İletişim Kurmayı Öğrenme” Faktörü Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Düzeyleri Farklılıkları</i>         | 61 |

|                                                                                                                                                  |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 22.</b> <i>Okul Değişkenine Göre Ortaokul Müzik Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları</i><br><i>Genel Ortalama Farklılıkları</i> ..... | 62 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|



## ŞEKİLLER DİZİNİ

|                                      |    |
|--------------------------------------|----|
| Şekil 1. YÖÖÖ Birikinti Grafiği..... | 47 |
|--------------------------------------|----|



## BİRİNCİ BÖLÜM

### Giriş

İlköğretim dönemi olarak değerlendirilen 6-13 yaş grubu, bireyin gelişim özellikleri kapsamında öğrenmenin hızla devam ettiği, yeteneklerinin farkına varılıp gelişme gösterebileceği dönem olarak düşünülmektedir. İlköğretim döneminde eğitim süreci gerçekleştiren öğrencilerin gelişim özelliklerine, yaş gruplarına, gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olarak hazırlanan MEB eğitim programları, öğrencilerde kalıcı davranış değişikliği oluşturmayı amaçlamıştır. Bu amaçtan hareketle programlar her disiplin için kendi içerisinde farklı komisyonlar tarafından ele alınarak çeşitli çalışmalar gerçekleştirmiştir.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin nitelikli olması, öğrencilerin de nitelikli ve donanımlı hale gelmesini sağlayacaktır. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ders kitapları en önemli yol gösterici kaynaklardan birisidir. Bu kaynaklar konu ve anlam bütünlüğü bakımından sistemli bir şekilde oluşturulduğundan, öğretmenler için en önemli materyal olarak görülmektedir. Ders kitaplarının öğrencilerin ihtiyaçlarına, öğrenmelerine, hazır bulunuşluklarına göre düzenlenmesi eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesini artırarak nitelikli bireylerin yetişmesine yardımcı olacaktır. Bu anlamda eğitim öğretim faaliyetleri için düzenlenmiş ders planlarının, materyallerin geliştirilmesi son derece önemli görülmektedir.

Hızla gelişen ve değişen varlık olan çocukların gelişiminde müzik ve müzik eğitimi önemli bir yer tutmaktadır. Müziğin eğitim öğretimdeki yeri ve önemi için Aristo (M.Ö. 384-322), şu cümleleri dile getirmektedir. “Duyguların anlatımı konusunda hiçbir şey ritim ve şarkı kadar güçlü değildir. Mademki müzik o denli gerçek bir güçtür, o halde mutlaka çocukların eğitiminde kullanılmalıdır” (Yönetken, 1952, s. 3).

Günümüz eğitim sisteminde geleneksel öğrenme yaklaşımlarından ziyade öğrenci merkezli, öğrencinin bilgiyi kendisinin yapılandığı, öğrenme sürecinde daha aktif rol aldığı öğrenme yaklaşımlarına yer verilmiştir. Bu yaklaşımlar MEB eğitim programlarının 2005 yılından itibaren yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı olarak güncellenmesi ile başlamış, öğrenme alanlarına dayalı kazanımlar ve bu kazanımlara ulaşmaya yönelik etkinlik örnekleri oluşturulmaya çalışılmıştır. Akabinde 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programları olarak MEB’in ilgili komisyonları tarafından tamamlanmış ve uygulanmak üzere

yürürlüğe girmiştir. Ayrıca programa iş birliğine dayalı öğrenme ve çoklu zekâ kuramı da eşlik etmiştir.

Uygulama süreçlerinde yapılandırmacı yaklaşımı dikkate alan öğretmen, öğrenme öğretme süreçlerinde öğrencinin merkezde olması için çaba sarf eder. Öğretmen, öğrenme süreçlerinde iletişim biçimini özel olarak sergiler. Öğrencilerin kişisel özelliklerine uygun seçeneklerle, öğrencilerin kazanıma ulaşma sürecinde kendi kararlarını vermelerine yardımcı olur (Yaşar, Ş. 1998).

Yapılandırmacı yaklaşım, bilginin temeli ile ilgili bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Başlangıçta öğrencilerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir yaklaşım şeklinde oluşmuş ve zaman içinde öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandıklarını açıklayan bakış açısına dönüşmüştür. Yapılandırmacı yaklaşım öğrenmeyi merkeze alan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrenmeyi en baştan basamak basamak kurmayı hedeflemiştir (Demirel, 2006, s. 157).

İş birliğine dayalı öğrenme yöntemi, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayan, pasif ders ortamını ortadan kaldıran, öğrenci merkezli öğrenme olanakları sağlayan bir yöntemdir (Sarıtış, 1999).

İlköğretim dönemi müzik derslerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına göre planlanması ve uygulanması son derece önemli görülmektedir. Öğrenciler yapılandırmacı yaklaşım kapsamında şarkı söyleme, enstrüman çalma, hareket devriminde bulunma gibi müzikal becerileri edinir. Kazanıma ulaşma süreçleri iş birliği ve birlikte çalışma ortamları eksenli gerçekleştirildiğinden, öğrencilerin sosyal açıdan da gelişim sağladığı söylenebilir.

Müzik etkinliklerinin içerisinde bulunan öğrenciler bireysel özelliklerinin farkına varmakta, müzikal yeteneklerini keşfetmekte ve bununla beraber bir grubun üyesi olma, o grupta söz hakkı alma, sorumluluk bilincinin farkına varma gibi birçok sosyal duyuşsal alan gelişimi becerilerini de geliştirirler.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı oluşturulan programlar öğrencilere bilişsel, devinişsel ve psikomotor beceriler kazandırmanın yanı sıra, kalıcı öğrenme ortamları da sağlayacaktır.

İlköğretim döneminde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile etkili ve planlı bir biçimde donatılmış yaşam alanı çevresinde büyüme fırsatı yakalayan öğrencilerin, sağlıklı bir gelişim süreci geçirdiği gözlemlenmektedir. Çocuğun kendi yeteneklerini fark etmesi açısından yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı ile planlanan müzik etkinlikleri ilköğretim müzik öğretmeni kontrolündeki öğrencilerin müzikal becerilerini geliştirebilmeleri için önem taşır.

Müzik Dersi Öğretim Programları yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları gözetilerek hazırlanmıştır. Bu bağlamda ortaokul müzik dersi öğretmenlerinin ders planlarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygunluğunu, öğrencilerin algılarını ne düzeyde yansıttığını saptamak vb. konularda birçok araştırma yapılmıştır.

Bu çalışmada ise, yapılandırmacı öğrenme ortamları öğrencilerin bakış açısı ile ele alınmış olup, çalışmadan elde edilen sonuçların programın felsefesi, kuram, yöntem ve teknikler açısından yapılacak olan güncellemelerle alana katkı sağlaması hedeflenmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı ortaokul müzik derslerinin yapılandırmacı öğrenme ortamları bakımından incelenmesi, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının ne düzeyde sağlandığının öğrencilerin algıları üzerinden incelenmesidir.

Bu amaçtan hareketle “Ortaokul 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik yapılandırmacı öğrenme ortamları görüşleri nasıldır?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Problemden hareketle oluşturulan alt problemler:

1. Ortaokul müzik dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarına yönelik görüşler nasıl bir dağılım göstermektedir ve yapılandırmacı öğrenme ortamları ne düzeyde sağlanmaktadır?
2. Ortaokul müzik dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. Ortaokul müzik dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeylerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
4. Ortaokul müzik dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeylerinde sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
5. Ortaokul müzik dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeylerinde okul değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

### **Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi**

Bu araştırma, ortaokul müzik derslerinin yapılandırmacı öğrenme ortamları bakımından incelenmesi, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının ne düzeyde sağlandığının öğrencilerin algıları üzerinden incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Ülkemizde 2006 yılı itibarı ile uygulamaya geçirilen yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı ilköğretim müzik dersi öğretim programı 2018 yılı itibarı ile güncellenmiştir. Her iki programda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı dikkate alınarak oluşturulmaya çalışılmıştır. Yapılandırmacı öğrenmeye ilişkin birçok araştırma yapılmıştır. Bunlardan birkaçına değinecek olursak; Erdoğan & Polat (2017), “Okullarımız

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına Ne Kadar Sahip? Ortaokul Öğrencilerinin Algıları Üzerine Boylamsal Bir Bakış” adlı makalelerinde, 2011-2014 eğitim öğretim yılında Muş il merkezinde öğrenim gören ortaokul 5., 6., 7., ve 8. sınıf ortaokul öğrencilerinin algılarına göre okullarda yapılandırmacı öğrenme ortamlarının ne düzeyde olduğunu öğrencilerin algılarından incelenmesi için bu çalışmayı yapmayı amaçlamışlardır. Bu çalışmanın tüm dersleri kapsadığı gözetilmiş ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarının istenilen düzeyde sağlanmadığı gözlemlenmiştir. Ancak müzik dersi öğretim programının yapılandırmacı öğrenme ortamları bakımından ne düzeyde sağladığının “öğrencilerin algıları” üzerinden gerçekleştirilmesine ilişkin çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımından bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında, müzik öğretmenlerinin, konuya ilgi duyan araştırmacıların yapılandırmacı ortamlar hakkında bilgi edinmesi ve yapısalcılığa karşı öğrenci görüşleri edinmek adına araştırma önemli görülmektedir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

#### Davranışçı Öğrenme Kuramı

Bu kuram yirminci yüzyılın başlarında Edward Thorndike ve Ivan Pavlov'un çalışmaları ile ortaya çıkmış, kuramcılar çalışmaları ile adından fazlaca söz ettirmiştir.

Davranışçı kuram öğrenmenin temelde, uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurulmasıyla ortaya çıktığını, davranış değişikliğinin ise pekiştirme yoluyla gerçekleştiğini kabul eder (Turan, 2012, s. 21). Davranış bilimciler, çoğu davranışın basit öğrenme süreçleri ile sahip olunduğunu öne sürerler (Gerrig, Zimbardo, 2012, s.191).

Pozitivist (akılcı) felsefe akımının bir uzantısı olan davranışçı öğrenme kuramı, aynı zamanda nesnelcilik anlamında da kullanılmaktadır. Davranışçı öğrenme kuramı, bilginin bireyden tamamen bağımsız ve nesnel olduğunu savunur. Kişinin kendinden bağımsız bir şekilde hareket eden bilgiye tepkide bulunabildiğini ifade eder. Nesnelcilikte dış dünyayla ilgili olan bilgilerin kişiye göre değişmeyen bir bilginin varlığı olduğuna inanılır. Bu aşamada öğretmenin görevini bilgiyi aktaran ve yayan kişi olarak tanımlamaktadır. Öğrenen, yani öğrencinin görevini ise aktaran bilgiyi alan kişi olarak tanımlamaktadır. Nesnelcilikte bilgiyi öğrenenlerin tamamı, onlara aktarılan bilgilerin aynı anlamı çıkardığını varsaymaktadır (Demirel & Kıroğlu, 2005).

Sistematik davranış kuramı ile ilgili ortak yönleri bulunan fakat farklı fikirler içeren temel varsayımlar Ormrod (2006) tarafından aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

1. Birey davranışları yüksek oranda sosyal uyarıcılarla oluşan deneyimin neticesinde kazanılır.
2. Davranışçıların organizma kavramını tercih etmelerinin sebebi, öğrenme ilkelerinin tüm insanlar ve hayvanları kapsayıcı bir şekilde ve davranışlarında eşit derecede geçerli olduğunu savunmalarıdır.
3. Öğrenme işlemi, gözlemlenebilir olayların birbirleri olan ilişkisi neticesinde tanımlanabilir. Bahsedilen bu ilişki, uyarıcı ve tepki gösteren arasındaki ilişkidir. Bu sebeple davranışçı kuramlara uyarıcı (U) tepki (T) bağlantısı kuramı da denilmektedir.
4. Öğrenme işlemi davranış değişikliğini içerir.

5. Öğrenme işlemi, uyarıcı ve tepki bağının birbirine yakın zamanlarda gerçekleştiğinde oluşur.

6. Öğrenme kavramı yerine davranışçılar genellikle koşullanma kavramını kullanırlar.

Davranışçı yaklaşımın savunucularına göre öğrenme, uyarıcı-tepki arasında bağ kurma yoluyla gerçekleşmektedir. Davranışçılar için uyaran ve bu uyarana 17 organizmanın verdiği tepki önemlidir (Selçuk, 2001, s. 123).

Davranışçı yaklaşıma dayalı öğrenme kuramının temel özelliklerini şu şekilde belirlemek mümkündür (Ormrod, 2006, s. 16-17):

1. İnsan ile diğer canlıların öğrenme davranışları birbirine benzemektedir. Örneğin bir köpek bir bilgiliyi nasıl öğreniyorsa, insanın öğrenmesi de aynı kurallar çerçevesinde gelişir. Bu nedenle, davranışçılar açıklamalarında organizma terimini kullanırlar ve organizma terimi insanları ve hayvanları kapsar.

2. Birinci kuraldaki ifadeye atıfta bulunarak davranışçılar, hayvanlar üzerinde yaptıkları çalışmalar ile insanların öğrenmesini açıklamaya çalışırlar.

3. John Locke'un insan zihni anlayışında olduğu gibi insan zihnini doğduğunda boş olan bir levha (tabula rasa) olarak kabul ederler.

4. Öğrenme işlemini incelemek için ölçülebilir ve gözlemlenebilir olayların üzerine odaklanmak uygun olacaktır.

5. Davranışçıların bir çoğu insanların karmaşık yapı içeren duygu, düşünce, motivasyon gibi özelliklerinin doğrudan gözlemlenmesi ve ölçülmesinin mümkün olmadığına inanırlar. Bu yüzden bilimsel olarak ele alınıp araştırılmasının uygun olmadığını ifade ederler. Organizmanın bir kara kutu olduğunu ifade ederler. Kutuya giren (uyarıcı) ve kutudan çıkan (tepki) ölçülebilir ve gözlemlenebilir. Fakat kutunun içerisinde neler olduğu tamamıyla anlaşılması mümkün değildir.

6. Öğrenme işleminin kuralları, uyaran tepki bağı ile doğrudan ilişkilidir. Bu yüzden davranışçılara Uyaran-Tepki kuramcıları denir.

7. Davranışçılar öğrenme teriminden ziyade şartlanma (koşullanma) terimini kullanırlar. Buna göre öğrenmede organizma çevresel uyarıcılar tarafından (belli bir şekilde tepki vermeye) şartlandırılmalıdır. Dolayısıyla, bu şekliyle öğrenme organizmanın kontrolü dışında gerçekleşir.

8. Öğrenme işlemi yalnızca organizmanın gözlenebilen davranışlarında değişiklik olduğunda gerçekleşir. Davranışta değişikliğin meydana gelmemesi, öğrenme işleminin gerçekleşmediği anlamına gelir.

9. Basit ya da karmaşık olan tüm öğrenmeler, kısa ve öz bir biçimde ifade edilebilir ve aynı basit kurallarla açıklanabilirler.

Başka bir deyişle davranışçı kuramcılar öğrenmenin, uyarana karşı tepki gösterme süreci olduğunu ve pekiştirme (davranışın tekrarını artıran uyarıcı) yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleştiğini, organizmanın gözlenen davranışında bir değişiklik meydana geldiğinde, öğrenmenin oluştuğunu ileri sürmektedirler (Sönmez, 2009, s.265).

Davranışçı yaklaşım kuramını ortaya koyan J.B Watson ve diğer katkı sağlayıcılarından olan Skinner, Thorndike, Pavlov, Hull, Bernard ve John Locke öğrenmenin tanımını, uyarı-tepki bağının kurulması ve pekiştirme sonrasında davranışta değişikliklerin gözlemlenmesi olarak yapmışlardır.

Davranışçı öğrenme yaklaşımına dayalı öğrenme kuramının önde gelen kuramcıları arasında Thorndike ve Pavlov dışında Skinner, Watson, Hull ve Guthrie sayılabilir. Tanım ve görüşlerden de anlaşılacağı üzere davranışçı yaklaşım için insan davranışlarının öğrenilmiş davranışlar olduğunu, öğrenmelerin uyarıcı ile tepki arasında bir bağ kurulmasıyla gerçekleştiğini ve pekiştirmeler yoluyla davranış değişimlerinin gözlemlendiği söylenebilir.

## **Yapılandırmacılık**

Eğitim toplumlar için bir araç olduğu kadar bir amaç niteliği de taşır. Bu yüzden ki insanlık tarihi boyunca eğitim alanı üzerinde sayısız çalışma yapılmış ve eğitimi, öğretimi daha etkin nasıl kılabiliriz sorusu üzerine görüşler ortaya koyulmuştur (Matthews, 2002, s. 124). Ortaya koyulan görüşler üzerinden eğitim kuramları oluşturulmuştur fakat oluşturulan kuramların birçoğunun ömrü kısa sürmüştür. Beklentileri karşılamayan çoğu eğitim kuramı başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Bazı öğrenme kuramları ise ortaya atıldıkları dönemlerde başarı getirmelerine rağmen, bir süre sonra çağın ihtiyaçlarına çözüm üretmede yetersiz kalmış ve tarih olmuşlardır. Bu sonuç itibarıyla, günümüzde yaşamın her alanında yaşanan değişmelere ayak uydurabilen, eğitimde sürekli öğrenmeyi temele alan, yaşam boyu öğrenmeyi ve yapılandırmacı kuram anlayışının esas alınması zaruri bir gerçektir. (Erdoğan ve Tuncel, 2008, s. 92). Artık öğrenmeye değer veren ve bilgiyi sorgulayan bireylerin yetiştirilmesi, eğitim için büyük amaç haline gelmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte; doğduğu andan itibaren hep bir merak içerisinde olan çocukların meraklarının desteklenip karşılanması esas amaç haline gelmiştir (Tezci & Gürol, 2003, s. 51).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme işlemi üç aşamada meydana gelir.

1. Öğrenen tarafından bilgi işlenir, sonuçlar yorumlanır ve değerlendirilir.
2. Ortaya çıkan bilgi geliştirilme, yeni görüşlerin desteğiyle yenilenme ve desteklenme imkânına sahiptir.
3. Kazanılan tecrübeler ile geçmiş deneyimler ilişkilendirilir (Yurdakul, 2011 s. 41).

Yapılandırmacı anlayış, bireylerin yalnızca bir takım davranışlarda bulunan pasif bir varlık olmadıklarını, aksine bireysel düşünebilen, aktif ve öğrenme öğretme sürecinde merkeze alınması gereken en temel öge olduklarını ifade etmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımının felsefesinde insanın zihninin boş bir levha gibi çalışmadığı, bilgilerin bireyler tarafından olduğu gibi depolanmadığı, insanın zihninin bilgileri depolamasının ön koşulunun bilginin özümsemesi olduğu gerçeği yer alır. Yapılandırmacı anlayış, bireylerin etkin olduklarını ve onların öğrenme süreçlerine dâhil edilmesi gerektiğini belirtir. Bu yaklaşımda bireysel farklılıkların dikkate alınması, her bireyin hazır bulunuşluğunun aynı olmaması ve bilgiyi yapılandırma süreçlerinin değişkenlik göstermesi ön plandadır (Ergün, 2004, s. 51; Saban, 2002, s.171).

Öğrenen bireyin bilgiyi hem bireysel hem de sosyal anlamda etkin bir şekilde olarak geçmiş bilgileriyle ilişkilendirip yorumlamalarını da katarak kendisinin yapılandığı söylenebilir Bu şekilde aktif olan öğrenciler anlam ayrıştırılmalarını bireysel ve sosyal etkinlikler ile sağlama imkânına sahiplerdir. (Duit & Treagust, 1998; Treagust vd., 1996).

Öğrenme kavramını yapılandırmacılık, öğrenenin aktif rol aldığı bir süreç olarak tanımlamaktadır (Koç & Demirel, 2008). Bu yaklaşımda eğitimin temel hedefi, bireyin kendini dolayısıyla öğrenme yöntem ve tekniklerini iyi bilen, hangi bilgiyi nerede kullanacağını farkında olan ve önceki bilgileri yardımıyla yeni bilgileri üretebilen bireyler yetiştirmektedir. Bu hedef dâhilinde yapılandırmacı yaklaşımın imkânları etkin bir şekilde kullanılmaktadır (Abbott & Ryan, 1999).

Yapılandırmacı eğitim kuramı ekseninde öğrenenler, kendilerinde daha önceden var olan bilgileri, yeni aktarılan bilgiler ile ilişkilendirerek, kendi yorumlarını katarak zihinlerinde yapılandırır (Dilaver & Tay, 2008). Öğrenme işlemi bireyin zihinsel yapılandırma işlemleri neticesinde meydana gelmektedir. Dolayısıyla öğrenme işlemi için, bireyin zihninde meydana gelen bir iç süreçtir demek mümkündür. Sonuç olarak öğrenen kişi, dışarıdan gelen uyarıcılara karşı pasif bir alıcı değil, aksine aktif özümleyici ve davranış oluşturunucudur (Saban, 2005, s. 79).

Tanım ve görüşlerden de anlaşılacağı üzere yapılandırmacı yaklaşım, eğitim öğretim alanım içerisinde öğretmen merkezli bir anlayıştan ziyade öğrenciye ağırlık veren ve öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlardan birisidir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı sayesinde öğrenci bir yandan bilgiyi yapılandırırken diğer yandan bu süreçte farklı öğrenme yaklaşımlarını da devreye sokarak, bilginin kalıcı olması adına önemli paylaşımlarda da bulunmaktadır. Yapılandırmacılık türleri en yaygın olarak bilişsel, radikal ve sosyal yapılandırmacılık ekseninde incelenmektedir. Bu türlerin yapılandırmacılığa çeşitli bakış açıları kazandırmayı hedeflediği söylenebilir.

Yapılandırmacılık türlerinin ortak özellikleri için şu genellemeleri yapmak mümkündür: Gerçekliğin öznel yaşantısı ve bilgisi, bilinçteki dış gerçeğin basit bir yansıması değildir. Aksine dış gerçek; öznel bakış açıları, eylemler ve kavramlarla üretilmiş bir oluşturmadır. Bütün yapılandırmacı türleri, insanın bilincinde doğrudan gerçeğin bir yansıması olduğu şeklindeki nesnel felsefi düşünceye karşıdırlar (Hesapçıoğlu, 2005, s. 25).

### ***Bilişsel Yapılandırmacılık:***

Bilişsel yapılandırmacılık Piaget'nin bilginin oluşumuyla ilgili teorisine dayanır. Bilişsel yapılandırmacılık anlayışına görev öğrenme, öğrencinin beklentilerine ilişkin bir ihtiyacı karşılıyorsa daha anlamlı olur (Duman, 2008, s. 336). Birey, öğrenen olarak aktif konumdadır. Bireyin içsel süreci ile birlikte kişisel özellikleri de öğrenmede önemlidir. Bilişsel öğrenme kuramına göre insan zihni, çevreden bireye gelen uyarınları etkin bir şekilde işler ve işlenen bilgiler süreçler sonucunda yeni biçimlere dönüştürülmektedir (Yeşilyaprak, 2006).

Piaget, bilişsel gelişim sürecini örgütleme, denge ve uyum sağlama kavramları çerçevesinde açıklarken bireylerin kazandığı bilgileri birbirleriyle olan ilişkileri itibarıyla bir araya getirerek örgütler. Örgütlenen bu bilgiler ve düşünce kalıpları şema ismiyle ifade edilir. Bilişsel gelişim süreci, bulunulan ortam ile girilen etkileşim sayesinde devamlı olarak gelişir ve değişken şemalar üretir. Öğrenimi sağlanan her yeni bilgi, zihinde üretilmiş olan uygun şemada eşleştirilir ve zihin kendini tekrardan organize eder. Öğrenilen tüm bu bilgiler zihinsel süreçten ayrı değildir. Ortaya çıkan farklılıklar şemaların gelişmesini ve sürekli olarak daha karmaşıklaşmasını sağlamaktadır. Yetişkin bireyler için bilişsel yapı ismi kullanılan zihinsel süreçler, çocuklar için şema ismiyle adlandırılır (Ev, 2012, s. 44).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre bireyler, öğrenme aşamalarında karşılaştıklarını bir bütün olarak algırlar. Bu öğrenme bütünü elbette ki küçük parçalardan oluşmaktadır. Parçalar birbirinden farklılıklar taşısa da bireyler, bu bilgi parçalarını bir araya getirip, anlamlı bir bütüne dönüştürebilirler. Bu süreç, bireyin yapılandırma kabiliyetine göre farklılık göstermektedir (Demirel & Kıroğlu, 2005).

Bilişsel yapılandırmacılık ile ilgili şu çıkarımlara ulaşmak mümkündür:

1. Öğrenilen bilgilerin yorumlanma aşaması ve sonraki öğrenmeler ile olan ilişkilerinin kurulması sosyal çevreden bağımsız değildir.
2. Mevcut fikirlerden farklı fikirlere maruz kalmak bilginin yapılandırılma süreci ve gelişimi açısından önem taşır.
3. Eğitim programı hazırlanırken öğrenen bireyin bilişsel gelişim düzeyi sürece dâhil edilmelidir.
4. Öğrenen bireyin amaçlarına ulaşmasını sağlayacak her türlü imkân sunulmalıdır.
5. Öğrenene rehber fikirler sunulmalı, mevcut şemaların gelişimini sağlayabilmek için alternatif yaşantılar geliştirilmelidir.
6. Kişide var olan doğal merakın açığa çıkarılması teşvik edilmelidir.
7. Kişinin o ana kadar sahip olduğu bilgiler temeli oluşturur. Kişi yeni edindiği bilgileri bu temel üzerine inşa eder. Bu yüzden ön bilgiler dikkate alınmalıdır.
8. Yanlışlar ve bu yanlışların nedenleri araştırılmalı ve altında yatan sebepler ortaya çıkarılmalıdır (Yurdakul, 2011, s. 43-44).

Bilişsel yapılandırmacılık, öğrenmeyi ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini “bellek, dikkat, kavram oluşturma, bilgiyi işleme, anlama ve anlamlandırma” gibi zihinsel süreçler üzerine yoğunlaşarak açıklamaya çalışır.” Bu yaklaşım öğrenmeyi, “öğrenenlerin davranışlarda meydana gelen değişimler olarak değil, bilişsel yapılarında yeni deneyimler ve fikirler sonucu meydana gelen değişiklikler” açısından inceler (Kaya, 2005, s.187).

İlgili literatür taraması sonucunda davranışçı yaklaşıma dayalı öğrenme kuramcılarının bir kısmı öğrenmeyi uyarıcı- tepki bağı ile açıklamalarını yetersiz bulmuş, bu kuramın uyarıcı-organizma-tepki olması gerektiğini savunmuşlardır.

### ***Sosyal Yapılandırmacılık:***

Sosyal yapılandırmacılık, bilişsel yapılandırmacılık ile benzerlik göstermekle birlikte öğrenmenin sadece bireyin bilişsel süreçleriyle değil, dil gelişimi ve sosyal şartlarla ilgisini kurarak farklılaşır. Sosyal yapılandırmacılık kuramın öncü isimlerinden olan Vygotsky, öğrenme işleminin Piaget’in ifade ettiği gibi yalnızca bireyin tek başına gerçekleştirebileceği bir süreç olmadığını savunur. Aynı zamanda süreç içerisinde sosyal etkileşim ve dilin aktarılmasının da oldukça fazla öneme sahip olduğunu vurgular. Bilginin ifade edilmesi dil ve semboller ile mümkündür. Bu yüzden bilginin yapılandırılmasında dil öğrenimi kritik bir öneme sahiptir. İnsan gerçekliğe doğrudan temas edememekte, sadece dil ve kültür aracılığıyla yapılandırmaktadır. Kültür aracılığıyla yapılandırılan anlam, çocuklar tarafından yetişkinlerle yapılan etkileşimle içselleştirilir (Aydın, 2007, s. 18).

Vygotsky'nin kuramı, çocukların desteklenerek gerçekleştirebildikleri eylemleri ve öğrenmeleri, ilerleyen yıllarda bireysel olarak yapabileceklerine duyulan inancı kapsamaktadır. Doğru bir şekilde uzmanlar tarafından uygulanacak rehberlik hizmetleri sayesinde gerçekleştirilmek istenilen performans ve öğrenme işlemlerine yönelik yeterlik hissi kazandırılabilir (Rains vd., 2008).

Piaget'nin, bilişsel yapılandırma sürecinde bilgi ve anlam üretmede bireyleri oldukça fazla ön plana çıkarması ve sosyal çevrenin etkisini yeterince önemsememesi nedeniyle Vygotsky tarafından eleştirilmiştir. Bu eleştiri neticesinde Vygotsky bu yeni kuramı oluşturmuştur. Sosyal yapılandırmacılık olarak ifade edilen bu yeni kuramda iki olgu ön plana çıkmaktadır. Bu olgulardan ilki bireyin öğrenme işleminin gerçekleştiği çevre, ikincisi ise dış dünya ile etkileşimine yarayan psikolojik araçlardır. Bilginin öğrenilmesinde dil ve kültürün işlevi önemli bir yer tutar. Bilginin yapılandırılmasında dilin kritik bir yeri bulunmaktadır. Çünkü bilgi dil ve sembollerle ifade edilir. Bireyin çevresiyle etkileşimi önemlidir. Öğrenmeler sadece gelişim dönemleri ile ilişkili değildir. Öğrenme gelişimin önünde gelir ve gelişimi etkiler. Bu sebeple kişinin tek başına yaptıkları ile başkasının yardımıyla yaptıkları arasındaki farkı görmesi gerekir. Bireyin bir anlamı kültürle yapılandırabilmesi için büyüklerle etkileşime girmesi gerekir (Aydın, 2007, s. 21-23).

Sosyal öğrenmenin bilişsel gelişimi yönlendirdiği söylenebilir. Sosyal ortamın niteliğinin, düzenlenme şeklinin, çocuğun bilişsel gelişimini hızlandırma ve yavaşlatma noktasında etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Çocuklar öğrenme işlemine sosyal çevresindeki kişilerden ve dış dünyasından başlarlar. Vygotsky'e, çocukların zihnindeki olguların, fikirlerin, becerilerin, tutumların ve kavramların kaynağının içinde bulundukları dış çevre olduğunu ifade eder. Sosyal çevre, bilginin temel kaynağı olan algı ve uyarının sağlayıcısıdır. Tüm bu bilgiler sosyal çevre tarafından inşa edilir. Bireyler, kendilerinden daha nitelikli ve bilgili olduğunu düşündüğü kişilerle girdiği ilişkilerle öğrenme ve bilişsel gelişme süreçlerini geliştirirler. Bilişsel gelişim çocuğun zihnindeki bilişsel işlemlerden ziyade çevresi ile etkileşimi ile sağlanabilir (Ergün & Özsüer, 2006, s. 284).

### ***Radikal Yapılandırmacılık:***

Ernst Von Gleserfeld'in görüşlerini esas alan radikal yapılandırmacılık, bilginin pasif olarak alınmadığını, birey tarafından yapılandırıldığını vurgular. Ayrıca radikal yapılandırmacılık bilginin keşfini değil üretildiğini savunur. Bilginin bireyler tarafından anlamlandırıldığını ve her bir bireye göre de değişkenlik gösterebileceğini ifade eder (Açıkgöz,

2008). Bilginin öğrenilmesinde birey tarafından hazır bilgi aktarımını ve ezberci anlayışı tamamen reddeder. Radikal yapılandırmacılık doğru bilgi, gerçek bilgi gibi olguların zaman içerisinde radikal bir şekilde başkalaşım geçirmesinin mümkün olduğu görünüşünü ortaya koymaktadır (Şengül, 2006).

Bilgi süreçleri birey tarafından etkin bir katılımıla yapılandırılır. Bilginin ürün, öğrenmenin ise anlam kazandırma sürecinde bilginin yeniden inşasını sağladığı ifade edilebilir. Bu bakış açısına göre bilgi oluşturma bireysel ve içsel bir sürecin neticesidir. Bireyin kendi imkânları çerçevesinde oluşturmuş olduğu anlamın, dış dünyanın gerçekliği ile uyuşmasını beklemek doğru olmaz. Çünkü bireysel deneyimler açısından bakıldığında doğrunun ve gerçekliğin tek görünüşü değil çoklu bir görünüşü olduğu sonucuna varılabilir. Birey bilgi üretim sürecinde kendi zihninde oluşturduğu düşünme biçimlerinin alternatiflerini ancak kendisi yaratabilir. Sonuç olarak bilginin yapılandırılma sürecinin tamamen öznel olduğunu ve bireysel farklılıklar gösterdiğini söylemek mümkündür (Fer & Cırık, 2007).

Radikal yapılandırmacılık bireylerin tüm konularda daha önceden ortaya konulmuş bilgileri öğrenmek zorunda olduğu düşüncesini reddetmiş, bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına dayalı olan hayatlarının devamı niteliğinde gerekli olan bilgileri edinmesini kabul etmiştir. Buna istinaden bireylerin ihtiyaçları içi bilgileri direkt aktarmak yerine, bireyin kendi anlamlı bilgilerinin yapılandırılmasına ve rehberlik edilmesine yardımcı olunması gereklidir (Sarioğlu, 2002, s. 46).

Bilginin kaynağının dış dünya değil, bireylerin yaşantısında olduğunu ifade eden radikal yapılandırmacılık, bilginin keşfine değil oluşturulma sürecine inanır. Bilgiyi yapılandırma sürecinde bireyin kendi iç dünyasını dinlemesi ve ilgi ihtiyaçları çerçevesinde fikirlerini geliştirmesi beklenir. Diğer kuramlara nazaran çok fazla bireysel etkenlere önem veren ve öğrenme işleminin sosyal tarafına önem vermeyen radikal yapılandırmacılık bu yönüyle eleştirilmeye devam etmektedir (Uysal, 2012).

Sonuç itibarıyla radikal yapılandırmacılık, öğrenme işleminin tecrübelerden bireysel anlamlar çıkarmayla gerçekleşebileceğini savunan bir kuramdır. Bireyler bilgileri doğrudan almak yerine kendi bilgileri ve tecrübeleriyle oluştururlar. Bu da öğrenme işleminin sahip olunan bilgilerle ve geçmiş tecrübelerle birlikte gerçekleşebileceğini ifade eder. Öğrenen bireye bilgiler düzenlenmiş, ilişkilendirilmiş ve nitelikli bir biçimde de sunulsa, mevcut bilgilerini sürece dâhil edip geçmiş tecrübelerinden faydalanmadıkça bilgiyi gerçekten öğrenip yapılandırabileceği söylenemez (Bay, 2008).

## Davranışçı Öğrenme Kuramı İle Yapılandırmacı Öğrenme Kuramının Karşılaştırılması

Yapılandırmacı öğrenme kuramının temelinde birçok farklı yaklaşımı içerisinde barındırdığı gözlemlenmiştir. Buna rağmen bilişsel ve davranışçı öğrenme kuramlarından ayrıldığı temel noktanın nesnel bilgiyi yok saydığı ve bireyin bilgilerini içsel dünyasında yapılandırıldığını iddia ettiği söylenebilir. Bilgiyi yapılandırma sürecinde de bireyin sosyal etkileşiminin ve içinde bulunduğu sosyo-kültürel yapının önemli rol aldığını dile getirdiği, davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramlarının temelinde pozitivist paradigmanın gerçekliğe bakış açısını yansıttığı söylenebilir. Ancak; nesnelci, pozitivist anlayışına son yıllarda eleştirilerin arttığı görülmüş, bu durumdan dolayı da bilimde çoklu sebep ve çoklu sonuç anlayışının doğması üzerine öğrenme kuramlarını ve eğitim programlarını da etkilediği gözlemlenmiştir.

Davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri karşılaştırmalı olarak Tablo 1.'de ortaya koyulmuştur.

**Tablo 1.** *Davranışçılık İle Yapılandırmacılığın Karşılaştırılması* Tablosu (Yurdakul, 2011)

| Değişken  | Pozitivizm<br>(Davranışçılık-Bilgiyi İşleme<br>Kuramı)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Pozitivizm Sonrası<br>(Yapılandırmacılık)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Öğrenme   | <ul style="list-style-type: none"><li>-Dış dünya gerçekliğinin bireye aktarımıdır.</li><li>-Birey, mevcut olan nesnel bilgilerle bilir hale gelmektedir.</li><li>-Birey gerçekliğin baskısı altındadır.</li><li>-Doğrudan öğretimle gerçekleşir.</li><li>-Belirli bir bilgi birikiminin öğrenilmesine ve her birimin bir sonrakini nasıl etkileyeceğinin mekanik olarak kestirimine dayanır.</li><li>-Sınırlı etkinlik dizgelerinin ve manipüle edilmiş sınırlı yaşantıların tasarımıyla bilgi birikiminin üzerine kurulmasıyla oluşur.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>-Bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo-kültürel bağlamda özneler arası süreçlerle yeniden oluşturulmasıdır.</li><li>-Anlamlıdır ve gerçek bir bağlamdan türer.</li><li>-Çevre koşullarından bağımsız gerçekleşen anlam, bakış açısı kazanma ya da yeniden yapılandırma süreci olarak oluşu ve sonuçları hiçbir zaman kontrol edilemez.</li><li>-Gerçek yaşam durumlarında ve bağlam merkezli zengin yaşantılar sayesinde kurulan özgün ilişkilerle oluşur.</li><li>-Çok değişkenli ve değişkenlerin birbirini nasıl etkilediğinin yordanması zor olan, döngüsel ve holografik bir olgudur.</li></ul> |
| Bilgi     | <ul style="list-style-type: none"><li>-Bireyden bağımsızdır.</li><li>-Bilişin dışında nesnel bir gerçekliktir.</li><li>-Dış dünyada hazır ve birey tarafından erişilebilir niteliktedir.</li><li>-Dış dünyanın kopyası ya da bir kişiden diğerine geçen edilgen bir emilimdir.</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"><li>-Bilişin dışında var olan, bireyden bağımsız bir olgu değildir.</li><li>-Duruma özgü, bağlamsal ve bireysel anlamların görünümüdür.</li><li>-Bireylerin nesneler üzerindeki etkinlikleriyle oluşur.</li><li>-Sosyal etkileşimden ve bireysel anlamların yaşayabilirliğini değerlendirmekten doğar.</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Gerçeklik | <ul style="list-style-type: none"><li>-Ontolojik bir gerçeklik söz konusudur.</li><li>-Dış dünya ile iç dünyanın (bilişin) ayrımıdır.</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"><li>-Aynı sosyal ortam içinde bulunan bireylerin kendi dünya parametrelerini tanımlamak için oluşturduğu zihinsel anlamlardır.</li><li>-Dış dünyadan ayrılan bir iç dünya (biliş) yoktur.</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

**Tablo 1. (Devamı)****Doğru**

-Deneyssel süreçlerle elde edilen ve bireyden bağımsız nesnel olarak indirgenen sonuçlardır (evrensel tek doğru).  
-Mükemmel bilgiyi oluşturmaktadır.

-Bireyin kendi anlamlarıyla Diğerlerinin anlamlarının çelişmemesidir (çoklu bakış açısı).  
-Diğerlerinin anlamlarına karşı bireyin kendi anlamlarını test etmesidir(sosyal anlam birliği).

**Yapılandırmacılık ve Eğitim Programı****Tablo 2. Yapılandırmacı Yaklaşımın Program Geliştirme Aşamalarına Etkisi (Fer, 2021, s. 504).**

| Program Geliştirme Aşamaları |                            |                                                                       | Yapılandırmacı Yaklaşımın Etkisi                                                                                                                                 |
|------------------------------|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Programın tasarımı           | Program Modeli             |                                                                       | Döngüsel                                                                                                                                                         |
|                              | Programın düzenlenmesi     |                                                                       | <ul style="list-style-type: none"><li>• Önceden veya uygulanırken tasarlanan program</li><li>• Öğretmenin ve öğrenenin geliştirdiği program</li></ul>            |
|                              | Program geliştirme öğeleri | Hedefler                                                              | <ul style="list-style-type: none"><li>• Genel hedefler ve çıktılar</li></ul>                                                                                     |
|                              |                            | İçerik                                                                | <ul style="list-style-type: none"><li>• Öznel içerik</li><li>• Döngüsel, tematik içerik</li></ul>                                                                |
|                              |                            | Öğrenme-öğretme süreci                                                | <ul style="list-style-type: none"><li>• Öğrenen odaklı</li><li>• Öğrenen aktif</li><li>• Anlamı keşfeden öğrenen</li><li>• Öğrenen etkinlikleri odaklı</li></ul> |
|                              |                            | Değerlendirme                                                         | <ul style="list-style-type: none"><li>• Süreç odaklı</li></ul>                                                                                                   |
|                              | Programın uygulanması      |                                                                       | <ul style="list-style-type: none"><li>• Öğrenen odaklı</li></ul>                                                                                                 |
| Programın değerlendirilmesi  |                            | <ul style="list-style-type: none"><li>• Süreç değerlendirme</li></ul> |                                                                                                                                                                  |

En güncel öğrenme psikolojisi olan oluşturmacılık (yapılandırmacılık) eğitimde program geliştirme ve karar verme süreçlerinin temelini oluşturmaktadır. Başlangıçta Piaget ve Vygotsky'nin çalışmasına dayandırılan, daha sonra karmaşıklık ve ortaya çıkışı araştırırken çağdaş biyologlar ve bilişsel bilimciler tarafından desteklenen ve genişletilen bu psikoloji, hedefler, bu hedeflere ulaşmak için kullanılan öğrenme stratejileri ve değerlendirme yöntemleri üzerinde önemli etkilere sahiptir. Yapılandırmacılığın program geliştirme çalışmalarına etkisi aşağıdaki gibi özetlenebilir (Yurdakul, 2011, s. 47-52)

1. Yapılandırmacı program, öğrenenlerin okulda ve okul dışında yararlı bulacağı bilgi, beceri ve değerlere göre tasarlanır.
2. Yapılandırmacı program tasarıları; öğrenenlerin ilgilerine, ön yaşantılarına ve ön bilgilerine öncelik tanıma", daha esnek ve öğrenen görüşlerine dayalı olarak öğretmen ve öğrenenlerle birlikte hazırlanır.
3. Yapılandırmacı program tasarılarında daha çok; problem çözme, eleştirel, yansıtıcı, yaratıcı düşünme, öz düzenleme, bilgiyi anlama ve kullanma, analiz etme, bilgi üretme, değerlendirme gibi üst düzey düşünmeye dayalı hedeflere ağırlık verilir. Öncelikle öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak içerik belirlenmeli, bunun için öğrenenlerin ilgilerinden hareket edilmeli, içerik temel fikirler etrafında organize edilir.
4. İçerik, gerçek yaşamı ve karmaşık problem alanlarını içerecek şekilde bütüncül düzenlenir.
5. Eğitim durumlarında öğrenen, bilginin pasif alıcısı değildir, öğrenen bilgiye kendisi anlam vererek yeniden oluşturur. Önbilgiler öğretim için başlangıç noktası kabul edilir.
6. Öğrenmenin etkileşim ortamında gerçekleşeceği düşüncesinden hareketle, iş birlikli bir öğrenme ortamı sağlanır. Bununla birlikte, probleme dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme, buluş, araştırma inceleme, tartışma, drama vb. öğrencinin sürece etkin katılımını sağlayan model, strateji, yön-tem ve teknikler kullanılır.
7. Değerlendirme öğrenme sürecinin dışında bağımsız bir etkinlik değil; sürecin ayrılmaz bir parçasıdır. Değerlendirme daha çok süreç içinde oluşan kazanımlara dayalıdır. Öz değerlendirme, akran değerlendirme vb. birçok değerlendirme birlikte kullanılır. (Yurdakul, 2011 s. 47-52).

Program geliştirmenin öğeleri; hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme başlıklarıyla açıklanmaktadır.

*Hedefler:* Hedefler yapılandırmacı yaklaşımda önemini yitirir, çünkü hedeflerdense içerik önemli görülür. Hedef yazılacaksa, daha genel ifadelerle ve öğretme ve öğrenme sürecinde değiştirilmeye uygun hedefler uygundur.

*İçerik:* Program geliştirmenin içerik ögesi öznel bilgilere açıktır. İçerikte yer alan bilgiler döngüsel olarak düzenlenir ve tematik içerik ağırlıklı düzenlenir.

*Öğretme-Öğrenme süreci:* Yapılandırmacı öğretme-öğrenme süreci şu ilkeler temel alınarak uygulanabilir;

1. Öğrenme ortamlarının öğrencilerle birlikte düzenlenmesi
2. Öğrenme ortamlarının, gündelik yaşama uygun düzenlenmesi
3. Öğrenmenin büyük düşünceler etrafında yapılması

4. Bilginin transfer yoluyla aktarımı değil; birey tarafından özgün biçimde yapılanması
5. Bilginin yapılanmasında çoklu bakış açılarının özendirilmesi
6. Bilginin, birey tarafından aktif olarak yapılandırılmasına rehberlik edilmesi
7. Öğrenenlerin, öğrenme ortamında aktif rol alması
8. Bireyin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesinin özendirilmesi
9. Öğrenenler arasında işbirliğinin özendirilmesi
10. Öğretmenin kolaylaştırıcı rolü üstlenmesi
11. Öğrenmenin değerlendirilmesinin özendirilmesi (Fer, 2021, s. 504).

*Değerlendirme:* Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenme etkinlikleri kendine özgü ve çeşitlidir; öğrenme ise değerlendirmenin yansımasıdır. Bu nedenle öğrenenler değerlendirmede aktif ve etkili rol alırlar, değerlendirme sürecinde yaşadıklarının anlamını fark ederler. Otantik veya alternatif değerlendirme olarak adlandırılan değerlendirme uygulanır ve böylelikle öğrenme sonucuna veya ürüne değil, öğrenme sürecine odaklanılır. Bu çerçevede öğrenme ve değerlendirme süreci birbirine bağlıdır, böylelikle öğrenenler değerlendirme sürecinde öğrenmeye devam ederler. Otantik değerlendirmede akran ve öz değerlendirme uygulanabilir (Fer, 2021, s. 504).

Eğitim programları oluşturulurken esas alınan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel ilkelerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

1. Öğrenme etkin katılım gerektiren bir süreçtir. Öğrenci, öğrenebilmek için dış dünya ile etkileşim halinde olmak zorundadır
2. Bireyler öğrenme işlemini gerçekleştirirken öğrenmenin nasıl olduğunu da öğrenirler. Öğrenme işlemi yapılandırma süreçlerine ek olarak anlamlandırma işleyişini de içerir
3. Bilgiyi anlamlandırma sürecinde en etkin eylemler zihinde gerçekleşenlerdir. Devinişsel ve duyuşsal süreçler de öğrenme için gereklidir fakat en önemli aşama zihinde gerçekleşir.
4. Öğrenme süreci ile dil kullanımı birbirlerine bağlıdır. Bireyin kullandığı dil ve ona olan hâkimiyeti öğrenme süreçlerini doğrudan etkiler.
5. Öğrenme işlemi sosyal bir etkinliğe benzer. Sosyal etkileşimler bireyin öğrenmesinde önemli bir yer tutar.
6. Bireyin inançları, korkuları, değer yargıları, bilgi bütünlüğü yani yaşantısı, öğrenme süreçleriyle doğrudan ilgilidir.

7. Birey öğrenmek için mutlaka geçmiş deneyimlerine ihtiyaç duyar. Yeni bir bilgi öğrenmek için önceki bilgilerine ve tecrübelerine dönerek bilgiyi sağlam bir temele inşa ederek yapılandırır
8. Anlamlı bir öğrenme süreci kısa bir sürede gerçekleşmez, mutlaka zamana ihtiyaç duyar. Fikirlerin tekrar tekrar gözden geçirilmesi, değiştirilmesi ve geliştirilmesi anlamlı öğrenme için elzemdir ve bunların hepsi zaman gerektiren süreçlerdir.
9. Öğrenme sürecinde motivasyon önemli bir öğedir. Sadece öğrenme sürecine destek olmakla kalmayan motivasyon, ayrıca bilginin yapılandırılması için de bir gereklilik konumundadır (Çandar, 2007, s. 30).

### **Yapılandırmacı Öğrenmede Hedef ve İçerikler**

Yapılandırmacı eğitim anlayışında hedeflenen öğrenen bireyin, bilgiyi kendisinin oluşturmasıdır. Öğrenen bireyler, öğrenme ortamlarına kendi tecrübe birikimleriyle katılırlar. Öğrenmeye aktif bir şekilde dâhil olarak bilgiyi kendi zihinlerinde yapılandırır. Bireysel düşününce ve fikirlerini geliştirerek öğrenirler. Öğrenme işlemi hazırlanan bir bilgi kümesini doğrudan almayı değil, etkin düşünme, problem çözme ve öğrenmeyi öğrenmelerini kazanmayı içerir (Alkan, 1995, s. 57).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciler için hazırlanan genel ve özel hedeflerin saptanmasından ziyade öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ortaya çıkaracak nitelikli hedefler vurgulanır. “Ne öğretilmeli?” sorusu değil “Birey nasıl öğrenir?” sorusu ekseninde tartışmalar yapılır. Sonuca dayalı hedefler değil, sürece dayalı hedefler oluşturulur (Koç & Demirel, 2008, s.176).

Yapılandırmacı yaklaşımda amaçlanan öğrenenlerin belli bir sırada düzenlenmiş hedeflere ulaşmalarına rehberlik etmek değil, bilgiyi zihinlerinde kendilerinin inşa edebilmeleri için onlara öğrenme fırsatları sağlamaktır (Wilson, 1998, s. 208). Öğrenenlerin geçmiş tecrübeleri ve diğer ön öğrenmeleri farklılık taşıyacağından dolayı iki birey aynı olguya farklı şekillerde yaklaşabilir, bilgiyi farklı şekilde yapılandırabilirler. Bu sebeple yapılandırmacı yaklaşımda hedeflerin net bir şekilde ortaya koyulması mümkün değildir. Yalnızca öğrenen bireylerin ulaşmalarına rehberlik edilecek genel hedefler vardır. İstenen davranış değişiklikleri genel ifadelerin içerisinde yer almalıdır (Holloway, 1999, s. 85).

Yapılandırmacı yaklaşımla oluşturulan eğitim programlarında içerik, bireyin içerisinde bulunduğu gerçek yaşama ve sosyal çevresinde karşılaşacağı karmaşık problemlere düzenleme getirmesi gerekmektedir. Yapılandırma ve yeniden yapılandırma ihtiyacı duyulan olgular, öğrencilere konunun farklı bakış açılarını görebilecekleri materyaller ile sunulması

önerilmektedir. Sunulacak olan bu materyaller öğrenenlerin, konuları kendi zihinlerde yapılandırmalarına ve kendi bireysel tecrübelerini sürece dâhil edebilecekleri olanakları sunmalıdır (Yurdakul, 2011, s. 43). Tüm bu süreçteki hedefler, öğretene ve öğrenenin ortak kararları ile belirlenmelidir. Sürece dâhil olan öğrenciler, hedefe ulaşma konusunda daha istekli davranacaklardır (Ülgen, 1994, s. 174).

### **Yapılandırmacı Öğrenmede Öğretme-Öğrenme Süreci:**

Genel bir ifadeyle deneyimler neticesinde gerçekleşen ve kalıcılık gösteren davranış değişikliğine öğrenme, öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenen bireye uygun rehberlik ile ve öğrenmenin gerçekleştirilmesi için sürece aktif katılımının sağlayabilmesine yönelik gerekli tedbirlerin alınması sürecine ise öğretme denir. Öğretim ise öğrenenin gelişmesinin amaçlandığı, öğrenmenin başlangıcı, sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi için düzenlenecek plan ve etkinliklerden oluşan bir süreçtir (Açıkgöz, 2008, s.7). Öğretme-öğrenme süreci öğrenen bireyler açısından öğrenme yaşantıları, öğretene tarafından ise öğretme yaşantıları düzeneği şeklinde ifade edilebilir. Öğrenenlerin bu düzende aktif olabilmesi, öğretmenlerin rehberliğinde hazırlanan uygun etkinliklerin süreçte yer almasıyla gerçekleşebilir (Demirel, 2006, s. 151).

Öğretim süresince planlanan etkinliklerin tamamı öğrencinin aktif katılımı ve öğrenmeyi destekleyici faaliyetler kapsamında yürütülmelidir. Bu amaçla hazırlanan etkinlikler farklılıkları ve çeşitlilikleri ile öğrenme ortamını zenginleştirirler. Genellikle öğrenme sürecindeki bireyler öncelikle bütünü görür, sonrasında ayrıntılara, detaylara inerek incelemeler yaparlar. Yapılandırmacı yaklaşımla düzenlenen öğrenme ortamlarında öğrenenler, bireysel kararlarını kendileri verdikleri için öğrenme planında, uygulamalarda, gelişimlerinde, ürün değerlendirmelerinde etkin rol alırlar. Öğrenme karmaşık ortamlarda gerçekleşir. Gerçek hayattaki problemlere benzer durumların öğrenenlere sunulması ile öğrencilerin kalıcı öğrenmeleri sağlanabilmektedir (Gagnon & Collay, 2001; Akt. Erdamar Koç & Demirel, 2008, s. 629).

Yapılandırmacı öğrenmede önemli bir strateji, bilişsel yapının dengesizlik, çelişki ve tutarsızlık durumlarını gidermek ve böylelikle dengenin sağlanmasını destekleyen bir strateji uygulamaktır. Diğer yandan, sınıfta öğrenenin var olan bilişsel yapısıyla açıklayamadığı çelişkili durumları oluşturmak yararlıdır. Böylelikle öğrenen yaşadığı yaşantıyı açıklayabilmek için bilişsel yapılarında değişikliğe gidebilecektir. Anlamlı yapılandırılması, kültürel ve sosyal bağlam içinde düşünceler oluşturarak gerçekleşir; dolayısıyla öğrenme, paylaşılmış araştırmalarla kolaylaştırılan sosyal bir etkinliktir. Bu bakımdan problem temelli öğrenme, araştırma etkinlikleri, akranlarla ve öğretmenle iletişim öğrenenlerin bilgiye çok yönlü ulaşmalarına fırsatlar sunar. Böylelikle öğrenenler, uygulama sürecinde çeşitli çözümler

keşfederler. Öğrenenler etkileşimli tartışmalar yoluyla veya iş birlikli gruplarla problem çözme etkinliklerinde yaşantılarını anlamlandırır. Problemler, öğrencilerin yaşamlarıyla ilişkilendirir ve öğrenme merakı artırılır. İş birliğine dayalı projeler, öğrenenlerin bilgilerini sosyal bağlam içinde değerlendirmelerine ve yapılandırmalarına olanak verir. Sosyal yapılandırmacı ortamlarda öğrenen-öğretmen ve öğrenenler arası etkileşimler önemlidir. Ek olarak, öğretmenin yaptığından çok öğrenenin yaptığına odaklanır. Öğretmen öğrenenlerin bilgiye ulaşmasında kolaylaştırıcı rol üstlenir. Diğer yandan öğretmenlerin, öğrenenleri özgün düşünceler ortaya koymaları, eleştirel düşünmeleri, birbirlerinin düşüncelerini tartışmaları için ortam sağlamaları ve iş birlikli öğrenme etkinliklerine yer vermeleri gerekir (Fer & Cırık, 2007). Öğrenme ve öğretme sürecinde bireysel ve sosyal etkinliklerin öğrenmede önemli bir rol oynadığı, bu etkinlikler sayesinde de bilginin yapılandırılmasında süreçte önemli katkılar sağladığı görülmüştür.

### **Yapılandırmacı Öğrenmede Öğrenme Materyalleri:**

Öğretmen merkezli eğitim programlarında teknolojiler bilgi aktarımını rolünü üstlenmiştir, bu da her bir eğitim teknolojisinin öğretmene yardımcı bir araç olarak görülmesi sonucunu doğurmuştur. Yapılandırmacı öğrenme programında ise her bir eğitim teknolojisi öğretmenin öğrenme öğretme süreçlerindeki önemini ortadan kaldırmayan, kendi basına, bağımsız bir bilgi kaynağı ve öğrencinin içerikle etkileşim halinde bulunduğu bir öğrenme ortamı olarak ele alınmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme programlarında eğitim durumlarında kullanılması önerilen bazı araç ve gereçler şunlardır: kitaplar, dergiler, gazeteler, afişler, slaytlar, eğitici filmler, gerçek nesneler, canlı kaynaklar, modeller, maketler, deney takımları, , haritalar, saydamlar, işlem yaprakları, mikro-fişler, videokasetler, televizyon ve sayısal video diskler, radyo programları, üç boyutlu gösterimlerdir (Uşun, 2007).

Çağın değişen dinamikleri neticesinde eğitim programları da öğrenenlerin etkin katılımı öğrenme sürecinde aktif oldukları yaklaşımlar ekseninde hazırlanmaya başlanmıştır. Bu yaklaşımların neticesi olarak öğrenen bireylerin aktif katılımının sağlandığı yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı ve tüm bu öğrenme sürecine değer veren oluşumlar gözlemlenmektedir. Eğitimdeki kalitenin artırılması, eğitim gereçlerinin bu anlayışa göre hazırlanması için öğreneni merkeze alan yaklaşımların temel ilkeleri esas alınmalıdır. Geleneksel eğitimde olduğu gibi öğrenenlere bilgiyi hazır bir şekilde sunmak artık uygun ve yeterli değildir. Tüm bu bilgilerin yanı sıra duyuşsal ve devinişsel becerilerin geliştirilmesi, eleştirel, yaratıcı, problem çözücü düşünme becerileri öğrenenlere kazandırılmalıdır. Bunlar için üst düzey yaşam ve düşünme becerilerine yönelik hedefler program sürecine dâhil edilmelidir. Öğrenenlerin sürece aktif bir şekilde dâhil edilmesi için bilişim teknolojileri temelli

veya geleneksel yöntemler ile nitelikli materyallerin hazırlanması önemlidir (Uğur, 2010, s. 4). Öğretilmek istenilen konunun birey tarafından daha etkin bir şekilde anlaşılabilmesi için konunun örneklerle desteklenmesi, ipuçları verilmesi, tavsiyelerde bulunulması ve farklı uyarıcılar gibi stratejilerin kullanılması gerekmektedir (Sünbül, Gündüz & Yılmaz, 2011, s. 6).

Kazandırılması hedeflenen davranışların diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirmelerin yapılması, her ünite için değişik beceri, değer ve kavramlara yer verilmesi gerekmektedir. Öğrenciler soru sormaya, araştırma ve planlama yapmaya özendirmelidir. Öğrencilerin bilgiyi anlamlandırarak yapılandırmaları ve yorumlamaları sağlanmalıdır. Yeni programda çerçevesi içerisinde ders araç ve materyali olarak birincil ve ikincil kaynaklar önemsenmiş, özellikle öğrencilerin kendi oluşturdıkları ürünler ön plana çıkarılmıştır (Ocak & Dai, 2010, s. 3-4).

Davranışçı yaklaşımın uygulandığı öğrenme ortamlarında yazı tahtası ve birkaç görsel doküman haricinde başka materyalin kullanılmadığı ve ihtiyacının da hissedilmediği görülmüştür. Ancak öğrenmenin öğrenci katılımlı sürdürülebilmesi açısından bakıldığında yapılandırmacı yaklaşımın işaret ettiği bilişim teknolojileri temelli materyaller ve donanımlar öğretim ortamına kazandırılmalıdır. Yapılandırmacı yaklaşım ile sürdürülen derslerden istenilen verimin alınması ancak böyle zengin bir öğrenme ortamıyla sağlanabilecektir. Böyle bir öğrenme ortamının sağlanması ise maddi imkân ve geniş zamanın eğitime harcanması ile mümkündür. Uygun ve nitelikli materyallerin geliştirilmesi, öğrenme sürecine dâhil edilmesi yapılandırmacı yaklaşımın önemsendiği anlayışların başında gelmektedir (Mantar, 2009, s. 54-55)

### **Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Sınıf**

Yapılandırmacı yaklaşım neticesinde öğretmen ve öğrencilerin rollerinin değişimi, öğrenme ortamlarının da değişmesine neden olmuştur. Öğrenmenin gerçekleştiği sınıfın fiziki durumu, sınıftaki öğretim faaliyetlerini doğrudan etkileyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgi ve becerilerin, tutum ve anlayışın öğrencilere kazandırılmasında sınıfın, yani öğrenme ortamının etkisi açıktır (Tok, 2010, s. 35). Yapılandırılmacı yaklaşıma uygun bir sınıf ortamı bilginin öğrencilere aktarılacağı bir yer değil, öğrenenlerin etkin katılım sağladığı, sorgulamaların ve problem çözme işlemlerinin uygulandığı bir ortamdır. Bu öğrenme ortamında sınıfın fiziki durumu ve öğrenme materyallerinin yeterliliği, düzeni ve görünümü eğitimsel açıdan önemlidir.

Yapıcı (2007), yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun hazırlanmış bir sınıfın şöyle belirlemiştir:

1. Yapılandırmacı öğrenmenin uygulanacağı sınıf nüfusu kabalık olmamalıdır. Öğrenme işlemlerinde öğrenenler etkinliklerin merkezinde konumlanacağı için onların çalışmalarını rahatlıkla sergileyebilecekleri ortamlar sağlanmalıdır. Bunun sağlanabilmesi ve öğrencilerin çalışmalarının yakından izlenebilmesi için sınıflardaki öğrenci sayısı otuzu aşmamalıdır.
2. Sınıfların teknolojik alt yapılara sahip olması sağlanarak evrensel bilgilere erişim imkânları, sınıflardaki bilgi üretimi işlemleri kolaylaştırılmalıdır. Bilgisayar, internet sağlayıcı, akıllı tahta, kitaplar ve öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını sağlayıcı birçok materyal sınıf ortamında yapılandırmacı yaklaşım ekseninde konumlandırılmalıdır.
3. Okulların özellikle uygulama dersleri için gerekli teknik donanımı ve materyalleri içeren branş derslikleri olmalıdır.
4. Sınıflarda derslerin yapılacağı alana ek olarak materyal ve donanımların bulunacağı alan sağlanmalıdır.
5. Her öğretmene kendi dersi için bir sınıf sağlanmalı, öğretmenin aynı zamanda burayı ofis gibi kullanabilmesine imkân tanınmalıdır.
6. Öğrencilerin evlerinde bireysel olarak ödevlerini yapmaları yerine, sınıflarda grup çalışmalarını yapabilmeleri, etkinliklerini tasarlayıp planlayabilmelerine yönelik ortamlar sağlanmalıdır.
7. Öğrencilerin kendilerine özel masası, kitaplarını ve diğer materyallerini koyabilecekleri dolabı ve imkânlar uygunsa bilgisayarı olmalıdır.
8. Sınıflar mutlaka heterojen yapı ve farklılıkları barındıran öğrencilerle oluşturulmalıdır. Bu sayede bilginin üretilmesinde farklı duygu, düşünce ve yeteneklere sahip öğrencilerin birlikte çalışma imkânları sağlanacak, daha yaratıcı süreç ve sonuçlar elde edilebilecektir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ekseninde oluşturulan öğrenme ortamlarında geleneksel yaklaşıma oranla öğrenci daha etkin ve merkezde konumlandırılmıştır. Bu anlayış yalnızca teori boyutunda değil, eğitim etkinliklerinin uygulama boyutunda da kendini gösteren önemli bir husustur. Yapılandırmacı ekolü savunan bilim insanları, öğrenenlerin özgürleştirilmesi ve onlara daha fazla sorumluluğun yüklenmesinin bilgi üretim sürecinde daha nitelikli sonuçların alınmasını sağlayacağı konusunda hemfikirlerdir (Ocak & Tavlı, 2010, s. 51).

**Tablo 3. Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıfların Karşılaştırılması (Titiz, 2005, s. 54.)**

| <b>Geleneksel Sınıflar</b>                                                                                                                                     | <b>Yapılandırmacı Sınıflar</b>                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Eğitim programı, bütünün parçalarıyla başlar. Temel bilgi ve beceriler üzerine vurgu yapılır.                                                                  | Eğitim programı, ilk önce bütünden başlar ve parçaları içine alarak genişler. Büyük fikirler üzerinde durulur ve vurgu yapılır.                                                                          |
| Sabit bir eğitim-öğretim programı vardı ve esnek olmayan bir şekilde uyulmasına önem verilir.                                                                  | Eğitim-öğretim programı esnektir. Öğrenci sorularının ve ilgilerinin takip edilmesine büyük önem verilir                                                                                                 |
| Eğitim programında işaret edilen etkinlikler çoğunlukla ders ve çalışma kitapları üzerinden yürütülür.                                                         | Eğitim programına ait etkinlikler, genellikle birincil veri kaynaklarına ve ders içi kullanılabilir materyallere dayandırılır.                                                                           |
| Öğrenme işlemi tekrar ile gerçekleşebilir.                                                                                                                     | Öğrenme etkileşimle gerçekleşebilir. Bilgi, öğrencinin mevcut tecrübeleri üzerine inşa edilir.                                                                                                           |
| Öğrenciler, üzerine öğretmenin bilgiyi aktardığı boş levhalar olarak görülür.                                                                                  | Öğrenciler, çok çeşitli bilgi alanları hakkında teoriler ortaya koyan bilim insanları olarak değerlendirilir.                                                                                            |
| Öğretmenler bilgileri öğretici bir şekilde öğrencilerine aktarır, öğrencilerden ise bu bilginin alıcısı olmalarını isterler.                                   | Öğretmenler öğrencileri ile sürekli bir etkileşim halindedirler. Öğrenciler ile bilgi üzerine diyaloglar geliştirir, öğrenme ortamlarını düzenleyerek onların bilgileri yapılandırmalarına imkan sağlar. |
| Öğretmenler, öğrencilerini değerlendirebilmek için doğru yanıt aradıkları sorular sorarlar.                                                                    | Öğretmenler, gelecekteki derslerini planlamak için öğrencilerin bakış açılarını sorgular. Sonuç değil süreci değerlendirirler.                                                                           |
| Öğrenci bilgilerinin ölçme ve değerlendirme işlemleri eğitimsel süreçlerden ayrı olarak düşünülür ve neredeyse tamamen uygulanan sınama işlemleri ile yapılır. | Öğrencilerin ölçme ve değerlendirilmeleri eğitim ve öğretimden bağımsız değildir. Süreç içerisinde öğrencinin yaptığı çalışmalar, gözlemler, portfolyo dosyaları değerlendirilir.                        |
| Öğrenciler çoğunlukla bireysel olarak çalışmalar yaparlar.                                                                                                     | Öğrenciler çoğunlukla grup halinde çalışmalar yaparlar.                                                                                                                                                  |
| Bilgi sabit olarak düşünülür.                                                                                                                                  | Bilgi dinamik olduğu, deneyimlerle birlikte sürekli değiştiği inanılır.                                                                                                                                  |

### **Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları**

Yapılandırmacı yaklaşım ekseninde tasarlanan eğitim öğretim ortamları, öğrenme süreçlerinde öğrenenlerin sorumluluk alabilmelerine ve aktif öğrenen olabilmelerine imkân sağlar. Böylece öğrenen kendi öğrenmesinden sorumlu ve zihinsel olarak yapılandırmaya daha elverişli olur. Yapılandırmacı öğrenme ortamları, öğrencilerin daha aktif olmalarını sağlayarak ve çeşitli öğrenme yaşantılarıyla öğrenmeyi gerçekleştirecek şekilde düzenlenmelidir (Mertoğlu, 2011). Yapılandırmacı yaklaşımın hâkim olduğu sınıflarda öğrenenlere, tecrübeler yoluyla öğrenme imkânı sunulur. Bu deneyimsel öğrenme ortamı, öğrenenin yeni edineceği bilgiyi nasıl yapılandırması gerektiğini anlamasına, geçmiş tecrübeleri ile yeni deneyimleri

nasıl ilişkilendirmesi gerektiğini kavramasına, inisiyatif almasının öneminin farkına varmasına, dersi değerlendirme ve deneyim süreçlerine bizzat katılmasına olanak sağlamaktadır (Özden, 2019, s. 72-73).

Yapılandırmacı öğrenme sürecinde öğretmenin bütün öğrencileri aynı kategoriye dâhil etmesi kabul edilemez. Öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının, güçlü ve zayıf yönlerinin, ilgilerinin ve deneyimsel farklılıklarının farkında olmalıdır. Bu yaklaşım öğretmenin eğitim ve öğretim programını sıkı bir şekilde takip etmesi ve uygulamasından ziyade işlenecek olan konuları seçmede ve sınıf ikliminin şartlarına göre esnek davranmayı tercih etmesini tavsiye eder. Öğretmen, öğrencilerin birbirleriyle rekabet etmeleri yerine onların bilgi ve sorumlulukları paylaşıcı, karşılıklı olarak saygı çerçevesinde etkileşim içerisinde olacakları bir sınıf iklimini oluşturmaya çalışmalıdır. Öğrenme sorumluluğunu öğretmen ve öğrenci ortak olarak hissetmelidirler (Jonassen, 1994).

Yapılandırıcı öğrenme ortamlarında, öğrenci sıra ve masaları ya kümeler halinde yerleştirilmekte ya da öğrenciler yuvarlak bir masa etrafında toplanmaktadır. Öğrencilerin birbirleriyle daha iyi etkileşim halinde oldukları bu oturma düzeninde, öğrenciler arasındaki iletişimde üst düzeye çıkmaktadır. Bu yaklaşım kapsamında öğrenci merkezli bir eğitim öğretim ortamı, beraberinde öğrenciler arasındaki işbirliğini zorunlu kılmaktadır. Oluşturulan bu oturma düzeninde işbirlikçi yaklaşımın ve grup çalışmalarının yürütülmesi daha kolaylaşmaktadır (Güneş, 2007, s. 135). Geleneksel sınıf ortamında yalnızca sessizce dersi dinleyen ve not alan bir öğrenci kitlesi beklenmektedir. Bu şekilde problemsiz bir sınıf iklimi oluşturulacaktır. Fakat öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı yaklaşım bu öğretim anlayışına karşı çıkarak öğrencilerin bizzat kendilerinin uygulayıcısı olduğu etkinlikler ile sınıf etkin bir öğrenme ortamına dönüştürülmesi gerektiğini savunur. Bu öğrenme ortamında öğrenciler derse aktif olarak katılarak etkinliklere ilgi ve istek ile katılırlar. Tüm bu süreçlerin uygulanabilmesi, sınıfın demokratik bir şekilde yürütülmesi ile mümkün olabilecektir (Kaya, 2005, s. 81).

Sönmez (2009, s. 148)'e göre, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitim ortamının özellikleri aşağıdaki gibidir:

1. Öğrenen bireye sahip olduğu bilgileri yeniden yapılandırmasına imkân sağlayıcı zengin öğrenme ortamları sağlanmalıdır. Bu ortamlar gerçek hayattan kopuk olmamalıdır. Karmaşık fikir ve yapıları içermeli, sonuç değil süreç odaklı, etkileşim içeren, probleme dayalı olmalıdır. Çünkü insanlar yaşamın merkezinde yer almaktadır ve sürekli zihinlerini geliştirmek, yaşamda karşılaşılabilecek problemlere göre bilgilerini her daim yeniden yapılandırmak zorundadırlar. Bu yaklaşımda bilginin kazanılmasından ziyade yapılandırılması önem taşımaktadır.

2. Öğrenme süreçlerinde öğrenci merkeze alınmalı, problem çözme basamaklarında aktif rol almalıdır. Öğrenmesi gereken bilgiler bunu sağlayıcı senaryolar ile kendisine sunulmalıdır. Bu süreçlerde de öğrenci asla pasif değil, etkinliklerin üretiminde de söz sahibi olmalıdır. İçerik süreçlerinde kendi öğrenme stratejisine göre öğrenci rol alabilmelidir. Öğrencinin geçmiş yaşantıları dikkate alınmalı, konu ve etkinlik seçiminde söz sahibi olmalıdır. Öğrencinin bireysel olarak çalışmasından ziyade grupta işbirliği halinde çalışması, sorular sorması ve tartışma ortamlarında bulunması sağlanmalıdır.
3. Öğrenme süreçlerinde öğretmen rehber konumunda olmalı, öğrenciyi bir işi yapması için yönlendirmemelidir. Öğrencinin çözüm yolunu kendisinin bulmasını sağlayacak ortamlar yaratmalıdır. Çünkü öğrenci yaparak yaşayarak, çevresiyle iletişim, etkileşim halinde olarak öğrenir. Öğretmen öğrencinin öğrenebilmesi için öğrenme ortamlarını organize etmelidir. Sonuç olarak öğretmenlerin bilgilerini, becerilerini, duygularını ve sezgilerini öğrenciye aktarmadan, öğrencinin zihinsel sürecine yalnızca destek olmalıdır.
4. Öğrenme ortamı çok boyutlu ve zengin ortamlar olmalıdır. Öğrencilerin aktif katılımının sağlandığı, sorgulama imkânının sunulduğu şekilde düzenlenmelidir. Öğrenciler duygularını, düşüncelerini söylemekten çekinmemeli, yanlışlarını düzeltmede ve eksiklerini tamamlamada birbirleriyle sürekli etkileşim halinde olmalıdır. İşbirliği içerisinde çalışmalarını sürdürmeli kuramlar, kavramlar ve şemalar oluşturmada aktif rol almalıdır. Öğretmenler tüm bu planlamaları yaparken öğrenciler ile iletişim halinde olmalı, eksikleri birlikte gidermelidir. Kültürel yapı, öğrencilerin hazır bulunuşlukları, gereksinimleri dikkate alınmalıdır.

### **Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Öğretmen**

Geleneksel öğretmen anlayışının aksine yapılandırmacı eğitim felsefesinin ortaya koyduğu öğretmen profilinin temel amacı, olabildiğince çok bilgi aktarmak değildir. Yapılandırmacı öğretmen öğrencilere eleştirel düşünmeyi, araştırma yapmayı, ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşmayı, sorgulamayı, kısaca düşünme becerisini kazandırmayı istemektedir (Demirtaş, 2010, s. 45). Bu durumun temel sebebi yapılandırmacılığın bilginin öznel olduğu görüşüdür. Yapılandırmacılığa göre nesnel gerçekliğin var olduğunu kabul etsek bile aynı nesne karşısında dahi farklı değişkenlere bağlı olarak farklı bilgiler oluşmaktadır. Bunun üstüne bilgiyi aktaran ne kadar başarılı olursa olsun, alıcının bilgiyi kendi ön bilgileri, tecrübeleri ve çevresi etkisiyle alacağı düşünüldüğünde aktarılmak istenilenden farklı bir bilginin oluşması kaçınılmazdır. Bu yüzden yapılandırmacı yaklaşımda öğrenen, öğrenme

sürecinde aktif olan tarafa dönüşmektedir. Ancak bu durum öğretmenin sorumluluğunun azaldığı anlamına gelmemektedir. Aksine öğretmen sadece öğretmaktan çıkıp, “ortam düzenleyici”, “yönlendirici”, “kolaylaştırıcı”, “rehberlikçi” rollerini yüklenmektedir (Yaşar, 2010, s. 16).

Yapılandırmacı öğretmen, keşfedilmiş bilgi kaynağından çok öğrencilere tecrübelerini artırıcı ve etkileşimleri sayesinde kendilerini geliştirecek kaynaklara yönlendirir. Mesela öğretmen öğrencilere hazır şiir okutmak yerine konuyla ilgili nasıl şiir yazılacağını anlatır ve gösterir, böylelikle öğrenciler konuyla ilgili farklı şiirler yazarken düşüncelerini yapılandırarak ortaya koymuş olur. Sonuçta öğretmen her bireyden farklı düşüncelerin çıkmasına imkân tanır, çok yönlü öğrenmeyi sağlar. Böyle bir öğrenme ortamı aynı zamanda öğrencilerde etkili bilişsel gelişime katkı sağlar. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, öğrenmeyi inşa etmede yardımcı ve danışman rolündedir (Aytaç, 2003, s. 19).

Yapılandırmacı öğretimde öğretmen, ilgili, destekleyici bir takım etkinliklerle öğrencinin kendi düşüncesini geliştirmesine imkân tanıyan, değerlendirmeyi mümkün olduğunca erteleyerek öğrencinin risk almasını ve hipotezler geliştirmesini teşvik eden bir rol üstlenmiştir. Bu yapıda öğretmen öğrencilerin kendi anlam yapılandırmalarına izin verilmeden öğretmenlerinin yapılandırmalarını kabullenmek zorunda oldukları sınıfta bütün soruların cevaplarını bilen uzman olarak görülmez. Aksine öğrencileri ön bilgi ve deneyimleri doğrultusunda yorum yapmaya ve hipotezler geliştirmeye yönlendiren kişi statüsündedir. Otoriter, statükocu ve kuralcı bir kişilik sergilemesi beklenmez. Sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklerde öğretmenin mümkün olduğunca fazla anlayışlı olması, öğrencilerin cevaplarını dikkatli bir şekilde takip etmesi, öğrencilere değer verdiklerini hissettirmeleri gerekir. Öğrencilerin verecekleri yanlış cevaplar bile her zaman değerlendirmeye tabi tutulmalı ve doğru yönlendirme ile öğretmen tarafından öğrenciye doğru cevap buldurulmalıdır (Kaya, 2005, s. 76).

Yapılandırmacı yaklaşım anlayışını benimsemiş ve öğrenme faaliyetlerini buna göre düzenlemiş öğretmenlerin özellikleri aşağıda belirtilmiştir (Arslan, 2007, s. 50; Bıyıklı, Veznedaroğlu, Öztepe & Onur, 2008, s. 35; Mısır & Çalışkan, 2007, s. 60):

1. Öğretmenler bilginin asıl kaynağı değildir. Yalnızca öğrenenlerin danışabileceği bir kaynak ve rehber konumunda olmalılar.
2. Öğrencilerin bireysel ve bilinçli olan rollerini almalarına destek vermeliler.
3. Öğrencilerin etkin bir şekilde rol alacakları, öğrendiği bilgilerini deneyimleyebilecekleri ve gerçek yaşama transfer işlemini gerçekleştirebilecekleri yaşamda karşılaşılabilecek problemleri hazırlamalıdır.

4. Öğrencilerin geçmiş yaşantıları ve yeni tecrübeleri arasında ilişki kurmalarına yardımcı olmalı ve çelişkili senaryolara kafa yormalarını sağlamalıdır.
5. Öğrencilerin derse karşı dönütlerini kesinlikle dikkate almalı ve bu gösterdikleri tepkilerin sebeplerini irdelemelidir.
6. Öğrencilerin bireyseliğini ve girişimciliğini desteklemelidir.
7. Öğrencilere yönelttiği soruların cevabının gelmesi için yeterli süre tanınmalıdır.
8. Öğrencilerin kendi içlerinde birbirlerine düşündürücü sorular sorma isteklerini desteklemelidir.

Öğrencilerin ürettikleri fikirleri, sorulara verilen cevapları, sundukları önerileri her zaman önemsemelidir. Ortaya çıkan farklı fikirleri ve çözüm önerilerini ön plana çıkararak ve karşılaştırarak tartışma ortamı yaratmalı, etkinliklerde öğrencileri görevlendirirken bilişsel terminoloji aktif olarak kullanılmalıdır.

9. Teknoloji kullanımına hâkim olmalı ve kullanımını desteklemelidir.
10. Gerçek hayattan güncel bilgi ve kaynakları derslerinde aktif olarak kullanarak, modern gelişmeleri takip etmeli ve öğrencilerini bilgilendirmelidir.
11. Öğrencilerin gerçekten öğrenmesi, anladıkları bilgilerin açıklamalarını yapabildikleri zaman gerçekleşir.
12. Problemler karşısında öğrencilerin sundukları çözüm önerilerine doğru ya da yanlış gibi kesin yargılarla yaklaşmamalı, ortaya koydukları farklı fikirleri ve cesaretleri konusunda onları yüreklendirmelidir.
13. Öğrencilerin ilgi alanları birbirlerinden farklıdır. Öğretmenler, öğrencilerin ilgi alanlarını keşfetmelerine ve geliştirmelerine imkân sağlamalıdır.
14. Yöneltilen her soru ve karşılaşılan her problem karşısında öğrencilere mutlaka ipuçları sunmalı ve olası çözüm yollarına onları ulaştırmaya çalışmalıdır.
15. Öğrencilerin kendi değerlendirmelerini ve birlikte çalıştıkları arkadaşlarının değerlendirmelerini yapabilmeleri için uygun ortamları sağlayabilmelidir.

### **Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında Müzik Eğitimi**

İnsan yaşamının önemli bir adımı olarak ilköğretim döneminde müzik eğitiminin önemli yer tuttuğu gözlemlenmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında öğrencilerin yapılandırmacı eğitim ile hazırlanmış ders içerikleri ile olumlu yönde geliştiği görülür. Bu sayede ders içerisinde aktif rol olan öğrenciler gözlemlenirken ayrıca ezberden uzak ve kalıcı öğrenmeler sağlandığı gözlemlenmiştir.

İnsanların var olanı korumak yerine onu değiştirme, dönüştürme, yenileme doğrultusunda eğitilmesi, yaratıcılık düşüncesinin geliştirilmesi ile mümkündür. Bireylerin

yaratıcılıklarının geliştirilebilmesi için sanat eğitimi araç, mesleki açıdan yaklaşıldığında ise bir amaç olarak kullanılabilir (Sarı & Uslu, 2020, s. 415). Sanat eğitimi içerisinde olan müzik eğitimi; insanın eğitilmesi, duyguların olgunlaşması, sanat ve güzelliğin felsefesi olan estetik bilincin oluşması, insan ve toplum değerlerinin kazandırılması açısından sanat eğitimi içerisinde en geçerli olanıdır (Cemalcılar, 1985, s. 74). Müzik, bireylerin kendilerini ve becerilerini geliştirmesi için önemli bir araçtır. Müziğe ilgi duyan ve aktif olarak ilgilenen kişinin, kendine olan güveni artmakta ve diğer becerilerinde (akademik, kültürel ve sosyal) daha başarılı olmaktadır (Özmenteş, 2005). Küçük yaşta müzik eğitimi almaya başlayan çocukların gerek okul içi sosyal ortamlarda, gerekse ders ortamlarında daha başarılı oldukları görülmüştür.

Ortaokul döneminde müzik derslerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygun şekilde düzenlenmesi, çocukların yaratıcı düşünme becerisini geliştirerek kendilerini ifade edebilme süreçlerine katkı sağlayacaktır. Bu açıdan ortaokul döneminde yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygun olarak hazırlanan ders içeriklerinin ders süresince anlamlı öğrenmeler elde edebilmek ve öğrencilerin derse aktif katılım sağlaması için önemli görülmektedir. Ayrıca öğretmenin program kapsamında yer alan kazanımlara ilişkin etkinliklere ek olarak kendisinin de yapılandırmacı yaklaşım temelli etkinlik örnekleri oluşturması ve uygulaması da önemli bir husustur. Bu şekilde fiziki şartlara dayalı uygulaması zor olan bazı etkinlik örnekleri yerine var olan şartları dikkate alarak oluşturulan eğitim ortamları, öğrencinin kazanıma ulaşma düzeylerini olumlu yönde etkileyecektir.

Aksu (2021), yapılandırmacı öğrenme ortamlarında müzik eğitiminin yerini şu şekilde ifade etmiştir:

1. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla amaçlanan bilgi, beceri ve tutumlar göz önünde bulundurulduğunda, bütün haliyle öğretmenlerden özele inildiğinde müzik öğretmeninden ihtiyaç duyulanı iyi bir şekilde anlaması gerekir.

- a) Bunun sebebi, yapılandırmacılığın gerektirdiği bireyi merkez almayı sağlayabilmek için gereken öğretmen çabasının niteliği ve niceliği, yaklaşımı tam tersi öğretmen merkezli kılmaktadır.
- b) Bu durumda öğretmenler daha çok aktif olmalıdır.
- c) Öğreten her şeyi baştan aşağı inşa etmelidir.
- d) Öğrenim Psikolojisinde öğretene, uzman olmalıdır.
- e) Öğrencilerin yaparak ve yaşayarak düşünmelerini sağlayabilmek adına Müzik öğretmeni, enstrüman çaldırıp, şarkı söyler.
- f) Bireylerin katıldığı etkinliklerde öğrenilen bilgilerin yeterliliği öğretene tarafından sorgulanır.

2. Uygulamalı ve bireyin öğrenimine dayalı öğretim, müzik öğretmenini pasif hale getirmemenin yanı sıra tamamen aktif hale getirir. Bu durum bireylerde öğrenmenin öğretmen tarafından gerçekleştirildiğinde nasıl etkili bir görev olduğunu belirler.

- a) Yapılandırmacı öğrenmeyi kapsayan bir takım araştırmalarda müzik öğretmenlerinin konu çerçevesinde eksik araştırmalar yaptığı gözlemlenmiştir. Tüm bu eksik çalışmalardan ötürü gelişecek problemlere müdahale edilemeyebilir. Birey merkezli öğrenmede, öğretmen odaklı eğitimin mecburi olmasına dair bilgileri çember dışı bırakır.
- b) Müzik öğretmeni birey merkezli ya da öğretmen merkezli teknikleri inceleyerek bunların arasında bir ilişki kurmaya çaba gösterir.

Bir temel sınıfta müzik öğretmeni, nefes ve diksiyon, ton kalitesi ve duruşu da içeren pek çok yönden, koro ile şarkı söylemenin, örneğidir. Müziğin teorik bilgileriyle alakalı (nota bilgisi) birçok teorinin öğretmen odaklı eğitimin desteğiyle daha iyi aktarıldığı gözlenmektedir. Öğretmenler buna yapılandırmacı öğrenmeyi eklediklerinde, sorunu çözebilme, sorgulama gibi becerileri öğretme odaklı yaklaşımla sağlanacağı kanısına varırlar. Bundan dolayı birey grupları için, öğretmen ve öğrenci merkezli öğretim ile bir bağ kurularak eğitsel imkanlar sağlanır (Scott, 2011).

## **Konunun Genel Yapısı İle İlgili Olan Çalışmalar**

### ***Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Değerlendirilmesine İlişkin Çalışmalar;***

Erdoğan ve Polat (2017), “Okullarımız Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına Ne Kadar Sahip? Ortaokul Öğrencilerinin Algıları Üzerine Boylamsal Bir Bakış” adlı makalelerinde 2011-2014 eğitim öğretim yılında Muş il merkezinde öğrenim gören ortaokul 5., 6., 7., ve 8. sınıf ortaokul öğrencilerinin algılarına göre okullarda yapılandırmacı öğrenme ortamlarının ne düzeyde olduğunu öğrencilerin algılarından incelenmesi için bu çalışmayı yapmayı amaçlamışlardır. Yapılan araştırma, boylamsal “Panel Tarama” türünde yürütülmüş olup, veri toplama aracı olarak; kişisel bilgi formu ve öğrencilerin öğrenme ortamı hakkında algılarını tespit etmek için, Taylor ve Fraser (1991) tarafından geliştirilip Johnson ve McClure (2004) tarafından tekrar gözden geçirilmiş “Constructivist Learning Environment Survey (CLES)” Türkçe formundan oluşan ölçme envanter formunu kullanmışlardır. Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okullarında daha fazla yapılandırmacı bir öğrenme ortamı sunulduğu algısına sahip olduğu, 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin, 7. ve 8. sınıf öğrencilerine oranla okullarında daha fazla yapılandırmacı bir

öğrenme ortamı sunulduğunu belirttikleri, 2011 yılından sonraki yıllara göre ise daha yapılandırmacı bir öğrenme ortamı sunulduğu yönündeki sonuçlara ulaşılmıştır.

Çınar, Teyfur ve Teyfur (2006) “İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri” adlı makalelerinde, yapılandırmacı eğitim anlayışı yaklaşımıyla tasarlanmış yeni programlar hakkındaki görüşler için Ağrı il merkezinde çalışan ilköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın yöntemi betimsel nitelikte olup, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, yönetici ve öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim anlayışı hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları, yeni programların sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için okullardaki altyapı eksikliklerinin giderilmesi gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Günel (2011), “Tarih Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitim Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri (Erzurum Örneği)” adlı yüksek lisans çalışmasında 2008- 2009 eğitim ve öğretim yılında ülkemiz okullarında tarih ders programlarının içeriğine dâhil edilen yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili tesadüfi yöntemle seçilmiş 28 tarih öğretmenin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın yönteminde nitel yaklaşım kullanılmış olup, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Erzurum’da görev yapan tarih öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemi ise rastgele seçilmiş 20 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim anlayışı ilgili ayrıntılı bilgilere sahip olmadıkları, buna istinaden hizmetiçi eğitimlere ihtiyaç duydukları, yeni tarih dersi programının okulun altyapısının oluşturulmadan uygulamaya geçildiğini düşündükleri, yeni ders kitaplarını genel anlamda olumlu buldukları fakat programının uygulanmasına ilişkin en büyük sorunun teknoloji yetersizliği olduğunu düşündükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ağlagül (2009), “Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında, 2005 yılında uygulamaya geçirilen 5. sınıf sosyal bilgiler derslerinin ilköğretim sınıf öğretmenlerince yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerini belirleme ve bu becerilerin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma yöntemi tarama modelinde olup, çalışma grubunu Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerine bağlı bulunan ilköğretim okullarından rastgele seçilen okullardaki 117 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği”, kişisel bilgi formu ve öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme

yöntemi ve uygulamalara dair görüşlerini tespit etmek için hazırlanmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda sosyal bilgiler derslerinde sınıf ortamının yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğu ve sınıf öğretmenlerinin aynı uyumu gösterdiği açıklanmıştır.

Çeliköz, (2017) “Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılıkla İlgili Görüşlerinin Analizi” adlı doktora çalışmasında üniversitelerin eğitim fakültelerinde EPÖ alanında görev yapmakta olan eğitim bilimcilerin yapılandırmacılıkla ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma modelinin nitel bölümünde, farklı üniversitelerden 11 öğretim üyesi ile üniversitelerin mevcut EPÖ branşındaki 112 öğretim üyesi örneklemeye dâhil edilmiş olup, veri toplama aracı olarak “yarı yapılandırılmış görüşme formu” ve görüş listesi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretim üyelerinin yapılandırmacı yaklaşıma hâkim oldukları fakat tam anlamıyla uygulayamadıkları, buna ek olarak da yapılandırmacı yaklaşıma dair çalışmalara yer vermeye gayret ettikleri de sonuçlarına ulaşılmıştır.

Baş (2012) “İlköğretim Öğrencilerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına İlişkin Algılarının Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarını farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma yöntemi genel tarama modelindedir. Araştırma evrenini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Niğde il merkezinde bulunan toplam 12 ilköğretim okulu oluşturmuş, örneklemine ise random olarak seçilmiş 346 ilköğretim öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulguların sonuçlarına göre, ilköğretim öğrencilerinin “orta düzeyde” yapılandırmacı öğrenme ortamı algısına sahip oldukları, yapılandırmacı öğrenme ortamı algılarının cinsiyete ve öğrenim görülen sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı, araştırmada ilköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğretim ortamına ilişkin algılarının öğrenim görülen okulun yerleşim birimine göre farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

### ***Yapılandırmacı Öğrenmeye İlişkin Çalışmalar***

Kana (2015) “Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı” adlı çalışmasında, eğitim fakültesi son sınıf öğretmen adaylarının yapılandırmacı eğitim anlayışı hakkındaki görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırman nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modelindedir. Araştırmaya, 2012-2013 akademik yılı bahar döneminde Türkiye’nin batısında yer alan bir üniversitede Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü 4. sınıfta öğrenim gören 25 kadın, 17 erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmış olup, araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının

yapılandırmacı eğitimle ilgili birtakım sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür. Araştırmaların ortaya koyduğu bulgular sonucunda ise, öğretmenlerin öğretim süreci ile ilgili algılarının ne düzeyde olduklarının mevcut araştırmaların sınırlı olması sebebiyle net bir şekilde bilinmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yılmaz (2016) “Yönetişimin Yapılandırmacı Eğitim Sistemi Üzerindeki Etkisine ilişkin Okul Yöneticileri Üzerinde Bir Uygulama (Trabzon ili Örneği)” adlı yüksek lisans çalışmasında, yönetişimin yapılandırmacı eğitim sisteminin şekillenmesi üzerinde anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini Trabzon ili Ortahisar ilçesinde görev yapan okul yöneticileri oluşturmuş, örneklemini ise bu ilçede görev yapan 197 okul yöneticisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda okul yöneticileri tarafından uygulanan yapılandırmacı eğitimin demografik faktörler açısından eğitim sistemi üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Subaşı (2006), “2005-2006 Öğretim Yılından İtibaren Uygulanmakta Olan Yapılandırıcı Eğitim Programına Öğretmenlerin Bakışı” adlı yüksek lisans çalışmasında, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin (1-5 sınıflar) programlarının yeniden yapılanması ve 2005-2006 yılında ilköğretim müfredatında yapılan değişikliklere dair görüşleri belirlemeyi amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmış olup, araştırma evrenini İstanbul ili Bağcılar ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuş, örneklemini ise bu ilçede görev yapan 49 ilköğretim okulunun 1321 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin programın yeterli olmadığı yönünde görüş belirttiği, kadın öğretmenlere göre erkek öğretmenlerin yeni programa daha olumlu baktıkları, genç olan öğretmenlerin yaşlı olan öğretmenlere göre daha olumlu düşündükleri görülmüştür.

Metin, (2010) “İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Program ile İlgili Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında, Ankara il merkezinde görev yapan öğretmenlerin, bu yöndeki ihtiyaçlarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilmiş 70 yönetici ve 481 öğretmenin katılımıyla sağlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yeni program ile ilgili birkaç konuda kendilerini yeterli bulmadığı, bireysel olarak aldıkları yeterliğin üstünde özel uzmanlık gerektiren yeni sorumluluklarla karşı karşıya gelebildikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yalçın ve Yalçın (2011) “Yeni İlköğretim Müfredatının Uygulanmasına İlişkin İlköğretim Öğretmenlerinin Görüşleri” konulu makalelerinde, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim anlayışıyla tasarlanmış programların uygulanmasına yönelik görüşlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında 2009 yılında Bayburt’ta görev yapan olan 186 ilköğretim öğretmeni örneklem olarak seçilmiştir. Veri

toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yeni İlköğretim Müfredatının Uygulanmasına Dair Öğretmen Görüşleri” anketi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre, 2005 - 2006 öğretim yılından itibaren geçerli olan eğitim programının uygulanması konusunda öğretmenlerin olumlu bir tutum içinde oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Baran (2015), “8. Sınıflarda Okutulan Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitapları ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Yapılandırımcılığa Uygunluğunun İncelenmesi ve Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans çalışmasında, 8. sınıflarda kullanılan Milli Eğitim Bakanlığı ve Yıldırım Yayınları’na ait Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarının yapılandırımcı yaklaşıma uygunluğu incelenmeye çalışmıştır. Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmış olup belirtilen kitaplar yapılandırımcı öğrenme yaklaşımına göre belirlenen ölçütler açısından incelenmiştir. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, Yıldırım Yayınları Öğretmen Kılavuz Kitabı’nın yapılandırımcı anlayışa kısmen uygun olduğu, MEB Yayınları Öğretmen Kılavuz Kitabı’nın ise yapılandırımcı anlayışa uygunluğunun yetersiz kaldığı görülmüştür. Her iki yayınevinin öğrenci çalışma kitaplarının ise yapılandırımcı eğitim anlayışına kısmen uygun olduğu tespit edilmiştir.

Özer (2019) “Yapılandırımcı Yaklaşımla Tasarlanan Gerçekçi Matematik Öğretiminin Erişi Öğrenme Kalıcılığı Ve Öğrenci Görüşleri Üzerindeki Etkisi” adlı yüksek lisans çalışmasında, ‘Yüzdelere ve Faiz’ konusunun öğretiminde, yapılandırımcı yaklaşımla tasarlanan gerçekçi matematik öğretiminin, erişimi, öğrenme kalıcılığı ve öğrenci görüşleri üzerindeki etkisini incelemeye çalışmıştır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma modele sahiptir. Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, deney grubuna uygulanan yapılandırımcı yaklaşım temelinde tasarlanan gerçekçi matematik öğretiminin akademik başarı ve öğrenme kalıcılığını artırdığı, öğrencilerin derse karşı düşüncelerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan’ın (2009) “Yapılandırımcı Yaklaşıma Göre Tasarlanmış Sosyal Bilgiler Sınıfına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında, yapılandırımcı yaklaşıma göre tasarlanan sosyal bilgiler sınıfının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik bakış açılarını, öğrencilerin düşüncelerinden hareketle saptamaya çalışmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmış, araştırmanın deseni eylem araştırmasıdır. Araştırmanın örneklemini İstanbul Sefaköy ilçesindeki İnönü İlköğretim Okulunda öğrenim gören 18 öğrenci oluşturmuş, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; cinsiyet, velinin eğitim durumu ve yıllık gelir değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığı, sosyal bilgiler sınıfının,

sosyal bilgiler dersini daha ilgi çekici bir hale getirdiği ve öğrenmeye elverişli bir ortam hazırladığı, sınıftaki materyallerin dersin daha nitelikli işlenmesini sağladığı, bu faktörlerin de öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarıları üzerinde olumlu yönde katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Neo. M. ve Neo T, K. (2013) “Öğrencilerin Yaratıcılık ve Tasarım Becerilerini Bir Multimedya Projesi Yoluyla Keşfetmek: Malezyalı Bir Sınıfta Yapılandırmacı Yaklaşım” adlı araştırmada, ülke genelinde öğrencilerin yaratıcılık ve problem çözme becerilerinin eksikliği ile yüksek öğrenim kurumlarından mezun oldukları saptanmıştır. Bu sebeple Malezya’da bu eksiklikleri giderebilmek adına, eğitim sürecine teknoloji dâhil olmuştur. Bu makalenin amacı, yapılandırmacı öğrenme ilkelerinin multimedya tasarım dersinde, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki kullanımını araştırmaktır. Öğrencilerin grup halinde çalışması sonucunda bir proje tasarımları istenmiştir. Proje sürecini web sayfalarında ve proje raporlarında üç ayda bir belgelemişlerdir. Araştırma sonucunda, öğrenci gruplarının ilgi çekici, yenilikçi uygulamalar oluşturabildikleri ve proje tasarlama süreci boyunca eleştirel düşünme süreçlerini belgeleyebildikleri, motivasyon ve grup çalışmasının, bu öğrenme ortamının kilit bileşenleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Multimedya teknolojisi sayesinde öğrencilerin düşüncelerinde yaratıcı ve eleştirel bakış açılarına sahip olmalarını sağlamış, öğrencilerin sınıftaki katılımlarını olumlu etkilemiştir. Araştırmada kullanılan yapılandırmacı öğrenme ilkelerinden hareketle, öğrenciler için ilgi çekici öğrenme ortamları yarattığı şeklinde olumlu sonuçlar ortaya koymuştur.

Beerenwinhel ve Von Arx (2016) “Uygulamadaki Yapısalcılık: Finlandiya, Almanya ve İsviçre’deki Fizik Dersliklerinde Öğretim Modelleri ve Öğrenci Motivasyonunun Keşfedici Bir İncelemesi” isimli araştırmalarında, son yıllarda yapılandırmacı yaklaşımın eğitimdeki yerini ve bunun gün geçtikte daha da görünür hale gelişini gözlemlemişlerdir. Araştırmacılar, yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine dayalı fen sınıflarının özelliklerini tanımlamış, bu nitelikteki bir fen eğitiminin sıradan bir sınıf ortamında uygulanması konusunda zorluk yaratabileceğine dikkat çekmişlerdir. Bu kapsamda, Finlandiya, Almanya ve İsviçre’den gelen büyük bir örneklem ile (N = 1192), Fizikte Öğretim Kalitesi (QuIP) araştırması kapsamında bir alt çalışma gerçekleştirmişlerdir. Herhangi bir müdahale olmadan normal sınıflarda bulunabilecek yapılandırmacı unsurların ve öğretim kalıplarının türleri araştırılmış, fen öğretiminin yapılandırmacı yönlerini yakalamak için yeni tasarlanmış bir kodlama şeması uygulanmış ve sınıflarda hangi bileşenlerin ve kalıpların belirgin olduğunu gözlemlemek için temel bileşen ve kümeleme analizleri gerçekleştirilmiştir. Yapısalcı öğretimin temel yönlerini tanımlayan ölçek (Yapılandırılmış Bilgi Edinme ve Özerkliği Destekleme) ile sonuçlanan iki temel bileşen ortaya

çıkmiş ve elde edilen bulguların sonucunda ise regresyon modelleri ile içerik bilgisinin öğrencilerin motivasyonu için daha önemli bir yordayıcı olduğu ve araştırılan tüm cinsiyet ve ülkeye özgü alt gruplar için homojen bir model olmadığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak yapılan çalışmalarda yapılandırmacı eğitim anlayışı ele alınmıştır. Bu çalışmalar kapsamında iki farklı alt boyut tespit edilmiş olup, bu boyutların yapılandırmacı öğrenme ortamlarının değerlendirilmesine ilişkin olan çalışmalar ve yapılandırmacı öğrenmeye ilişkin çalışmalar olduğu görülmüştür. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının değerlendirilmesine yönelik olan çalışmalarda geliştirilen ölçeklerin yapılandırmacı eğitim anlayışının uygulanması üzerine çalışıldığı ve ilkökul ortaokul, üniversite öğrencileri gibi farklı öğrenim kademelerine göre geliştirilip uygulandığı görülmüş, aynı zamanda Milli Eğitim ve YÖK'e bağlı okul ve yüksek öğrenim kurumlarında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ne derecede uygulandığı gibi sorunlar üzerinde durulmuştur. Bu araştırmalar yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına yönelik öğrenci görüşleri, öğretmen görüşleri, ders içerisinde yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasına ilişkin problemler, yapılandırmacı eğitim anlayışına yönelik ders tasarlama ve materyal kullanımı, yapılandırmacı anlayış ile hazırlanmış eğitim programlarının uygulamadaki yeriyle birlikte hedef kazanımlarla olan ilişkisi ve öğretmenlerin bu konu hakkındaki görüşleri üzerine yoğunlaşmaktadır. Yapılan çalışmalarda yapılandırmacı öğrenme anlayışı hakkında öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı tam anlamıyla uygulayamadığı saptanmıştır. Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşım ile tasarlanmış ders ortamlarının istenilen düzeyde olmadığı görülmüştür. Cinsiyet, sınıf, yaş değişkenlerine göre farklılaşmanın ise değişkenlik gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca çalışmalarda yapılandırmacı eğitim anlayışı ile hazırlanmış ders ortamlarının dersi daha ilgi çekici bir hale getirdiği, öğrenmeye elverişli bir ortam hazırladığı, yönünde olumlu katkılar sağladığı görülmüştür.

### ***Konunun Genel Yapısı İle İlgili Alana Özgü Çalışmalar***

Tokatlı (2018), “Ortaokul Müzik Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Algı Düzeylerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında, yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili algı düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya seçkisiz yolla belirlenmiş 80 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili algı düzeylerini belirlemek amacıyla Karadağ (2008) tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanmış “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularında ortaokul müzik öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dair algılarının anlamlı derecede yüksek olduğu, öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, branş, mezuniyet türü ve formasyon alma durumu değişkenlerine bakıldığında ise,

cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenlerinde anlamlı bir fark olduğu, kurum türü, branş, mezuniyet ve formasyon alma değişkenlerinde ise anlamlı bir farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sarı, A (2014) “Ortaokul Müzik Öğretmenlerinin Müzik Dersine İlişkin Görüşleri (Ankara İli Örneği)” yüksek lisans tez çalışmasında müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarda karşılaştıkları güçlükleri; okul idarelerinin, ailelerin ve öğrencilerin müzik dersine ilişkin gösterdikleri yaklaşımları; müzik öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığı komisyonlarınca belirlenmiş müzik dersinin amaçlarına ulaşılabilirliği konularında çeşitli görüşleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Yapılan araştırmada, betimsel yöntemlerden tarama modeli kullanılmış olup, araştırmanın evrenini 2012 - 2013 eğitim ve öğretim yılı içerisinde Ankara ili ortaokullarında görev yapan müzik öğretmenleri oluşturmuştur. Örneklemi Altındağ, Keçiören, Çankaya, Mamak, Yenimahalle, Etimesgut ve Sincan ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan 67 müzik öğretmeni oluşturmuştur. Yapılan araştırmada müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarda müzik sınıfı eksikliği tespit edilmiş ve müzik dersi için gerekli teknolojik donanım, araç gereçten yoksun olduğu, okul idaresinin zaman zaman öğretmenleri desteklediği ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen amaçlara öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu tarafından ulaşıldığı tespit edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yegül, U, B. (2013) “Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli Müzik Öğretmenin Öğretmen Adaylarının Ders Öğretme-Öğrenme Süreçlerine Etkisi” adlı doktora çalışmasında yapılandırmacı yaklaşım temelli müzik öğretiminin öğretmen adaylarının ders öğretme-öğrenme süreçlerine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanı yöntemi karma modele sahip olup, nicel boyutunda öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desene göre yürütülmüştür. Çalışma yürütülürken öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda ders planlama ve yürütmelerine ilişkin başarıları ile araştırmanın alt amaçlarından yapılandırmacı yaklaşımın öğretmen adaylarının mesleki algıları üzerindeki etkilerinin ölçülmesi hedeflenmiştir. Nitel boyutunda ise Edirne il merkezindeki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan olan müzik öğretmenlerine uygulanmış odak grup görüşmesi ve deney grubu müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama okullarında anlatmış oldukları müzik derslerine ilişkin ders planlarının betimsel çözümlemeleri ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda 2011-2012 eğitim öğretim yılında 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Yaklaşım Başarı Testi”örneklem grubuna uygulanmış, öğretmen yeterlik algısını belirlemek amacıyla ise Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen ve “Öğretmen Yeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Ayrıca deney grubu öğretmen adaylarına

uygulanan “Yapılandırmacı Yaklaşım Eğitimi” nin içeriğinin oluşturulmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen “Odak Grup Görüşmesi”nden yararlanılmıştır. Bu yönde kontrol grubu ve deney grubunun bilgi düzeyleri karşılaştırıldığında, deney grubu öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin, kontrol grubu öğretmen adaylarına göre farklılaştığını ve yapılandırmacı eğitim yaklaşım edinimlerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım eğitiminin uygulandığı deney grubu öğretmen adayları ile araştırma süresince olağan eğitim süreçlerine devam eden kontrol grubu öğretmen adaylarına deney sonrasında son test olarak uygulanan “Öğretmen Yeterlik Ölçeği” sonucunda, grupların son ölçüm öğretmen yeterlik algıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu doğrultuda, kontrol grubu öğretmen adayları ile deney grubu öğretmen adaylarının deney sonrası öğretmen yeterlik algıları karşılaştırıldığında, deney grubu öğretmen adaylarının yeterlik algılarının kontrol grubu aday öğretmenlere göre kıyasla ileri düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Keast, D, A (2009) “Müzikte Çevrimiçi Öğrenme İçin Yapılandırmacı Bir Uygulama” adlı çalışmada müziği uzaktan öğrenmenin yayınlanmış bilgi ve uygulamalarını yapılandırmacılık kapsamında genişleterek açıklamayı amaçlamıştır. Keast, yapılandırmacılığın uygulamasına yönelik tekniklerin müzik tarihi dizisine aktarılmasını çevrimiçi iki ders ile anlatmıştır. Bu derslerin yapısı, faaliyetleri, değerlendirmeleri ve temel işlevleri, mevcut uygulamaların bir örneği olarak gösterilmiştir. Bu ders süreci, tasarım ve teknoloji uzmanları ile gözden geçirilmiştir. Kurslar, ses kayıtlarının kullanımı için yeni yazılım ve yasal açıklama gibi ilave iyileştirme ihtiyacına vurgu yapmıştır. Keast, araştırmaya yönelik olarak daha fazla eğitimcinin müzik ve diğer sanatlardaki güncel çevrimiçi öğretim uygulamalarını takip durumlarının rapor edilmesi yönüne önerilerde bulunmuştur.

Shively ve Joseph (2015) “Müzik Eğitiminde Yapılandırmacılık” isimli araştırmalarında, müzik sınıfında yapılandırmacı bir öğreti duruşunun ne anlama gelebileceği ya da gelemeyeceği hakkındaki düşünceleri yeniden gözden geçirilmeye çalışmışlardır. Bir öğrenme teorisi olarak yapılandırmacılığın son yirmi yıl içinde müzik eğitiminde giderek daha önemli bir rol aldığını ifade ederken, müzik eğitimini daha yapılandırmacı bir uygulamaya götürmeye yönelik çabaların müzik eğitiminin her seviyesinde politika oluşturmada önemli etkilere sahip olduğu görülmektedir. Shively ve Joseph, tarih boyunca müzik eğitiminin ilerici ve geleneksel görüşleri arasında denge kurularak yapılandırmacı bir öğrenme ve öğretme bakışının mesleki pratiğinin daha iyi nasıl aktarılabilmesine dair farklı yollar üzerinde önerilerde bulunmuştur.

Albuz ve Akpınar (2009) “2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı ve Yeni Yaklaşımlar” konulu bildirilerinde, 2006 öğretim programının hazırlanma sürecinde Ankara ili

bünyesinde örneklem olarak seçilen 224 öğretmene uyguladıkları anket ele alınmış ve söz konusu programın tasarlanan tüm boyutlarının öğretmenler tarafından oldukça anlamlı düzeyde kabul görüldüğü sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, 2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı'nın felsefesinin doğru anlaşılabilmesi için, MEB bünyesinde “Konu Alanı Uzmanı” olan kişilerce belirli aralıklarla müzik öğretmenlerine yönelik seminer ve hizmet içi kurslarının düzenlenmesi ve programın iyi algılanıp müzik öğretmeni adaylarına doğru aktarılabilmesi yönünde sonuçlar çıkmıştır. Özellikle de öğretmen yetiştiren kurumların lisans öğretim programlarının tekrar gözden geçirilerek, gerekli düzenlemelerin yapılmasının yararlı olacağına ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Albuz ve Demirci (2018) “2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı İle 2018 İlkokul ve Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programının Karşılaştırılmalı Kuramsal Çerçeve Analizi” adlı çalışmalarında, 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programının uygulanabilirliği ve kalıcı öğrenmeye etkileri, araştırmacılar tarafından ele alınmıştır. On iki yıl süre ile yürürlükte kalan 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından alınan bir kararlar doğrultusunda güncellenmeye gidilmiş, oluşturulan komisyon tarafından programın güncelleme çalışmaları tamamlanmış ve 2018 ilkokul ve ortaokul müzik dersi öğretim programı (1-8 sınıf) olarak yürürlüğe girmiştir. Araştırmanın sonucunda, temelde 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programına kaynaklık eden öğrenme yaklaşımları ve kuramları üzerine inşa edilen 2018 ilkokul ve ortaokul müzik dersi öğretim programının; öğrenme alanları, kazanımlar ve açıklamalar ekseninde yeniden ele alınıp güncellendiği, yeni kazanımlar eklendiği, bazı kazanımların değiştirildiği, bazı kazanımların programdan kaldırıldığı, kazanımlara ilişkin etkinlik örneklerine yer verilmediği, “Dinleme-söyleme-çalma” öğrenme alanının; “dinleme-söyleme” olarak değiştirildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gençel A, Ö ve Okay, H.H. “İlköğretim Müzik Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri (Balıkesir İli Örneği)” konulu makalelerinde, Balıkesir ili içerisinde merkez ilköğretim okullarındaki müzik öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ilköğretim müzik dersi öğretim programına yönelik görüşlerini değerlendirilmeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmada betimsel araştırma modeli kullanılmış olup, araştırmanın evrenini, Balıkesir merkez ilköğretim okullarındaki 29 müzik öğretmeni oluşturmuştur. Örneklemi ise Balıkesir ili merkez ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 10 müzik öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Müzik öğretmenlerinden elde edilen görüşlere göre, öğretmenlerin yüzde ellisinin yapılandırmacı

yaklaşımın teorik altyapısına dair yeterli bilgiye sahip olmadıkları, müzik öğretmenlerinden gelen geribildirimlerden hareketle, program kazanımlarının bilişsel, duyuşsal ve devinsel alanları karşıladığını gösterilmiştir. Diğer yüzde ellilik kısımdan gelen geribildirimlerde, bu kazanımlar ile ilgili işlevlerin anlaşılabilmesi için zamana ihtiyaç olduğunu göstermiştir. Başka bir yandan müzik öğretmenlerine göre, programda yer alan etkinlikler öğrencilerin araştırma yapmalarına ve yaratıcılıklarını ön plana çıkarmalarına olanak tanımış, müzik öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım konusundaki güçlü ve zayıf yanlarına ilişkin görüşleri çerçevesinde dikkat edilmesi gereken noktaların çevresel faktörler ile bağıntılı olduğu ortaya çıkmıştır. Ek olarak programın işlerliği açısından müzik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Özgül (2009) “Türkiye’de İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programının Çözümlemesi” konulu araştırmasında, ilköğretim müzik derslerine ilişkin olarak 1994 yılı itibari ile eğitim sistemimizde var olan ilköğretim müzik dersi öğretim programı ile yeni uygulamaya konulan 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programları karşılaştırılmıştır. Aralarındaki fark göz önünde tutularak müzik öğretmenlerinin algısı, müzik eğitim programının uygulanması bakımından okullarda karşılaşılan zorluklar araştırılmış, bu dersi uygulayan sınıf ve müzik öğretmenlerinin net ve verimli bir müzik dersi işleyebilmeleri için temel çözüm önerileri sunulmuştur.

Kaya (2014) “Koro Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşımın Tutum, Öz-Yeterlik Algısı ve Akademik Başarıya Etkisi” adlı doktora çalışmasında, bir öğrenme kuramı olarak yapılandırmacı yaklaşımın, müzik öğretmenliği programı öğrencilerinin yedi yarıyıl boyunca aldıkları koro dersine yönelik tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarılarında ne ölçüde etkili olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada kontrol gruplu öntest- sontest deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu; İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılı bahar yarıyılında öğrenim gören 2.sınıf (n=30) öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Tutum, Öz-yeterlik Algısı, Akademik Başarı Ölçeği ve Uzman Görüşü Alma Formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından sekiz hafta ve haftada dört ders saat süreyle koro eğitimi verilmiştir. 15’er kişiden oluşan iki ayrı grup oluşturulmuş ve gruplardan birine yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi, diğer gruba ise geleneksel yöntemle dayalı koro eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucunda, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitim alan öğrencilerin, geleneksel yöntem ile koro eğitimi alan öğrencilere kıyasla anlamlı derecede özyeterlik algılarının yüksek olduğu görülmüştür.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde ülkemizde 2006 yılından itibaren uygulanmaktadır. Eğitim sisteminde yer alan derslerin öğretim yöntemi olan bu yaklaşım, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında revize edilmiştir. Bu bağlamda alan çalışmalarına bakıldığında, birçok branşta yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile ilgili ve öğretmen algısına dair çalışmalara rastlamak mümkündür. Müzik alanında yapılan çalışmalara bakıldığında ise, özellikle müzik öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla ilgili mevcut durumu ortaya koyan çalışmaların olduğu, geliştirilen ölçeklerin yapılandırmacı eğitim anlayışının uygulanması üzerine kurgulandığı ve ilköğretim ortaokul, üniversite öğrencileri gibi farklı öğrenim kademelerine göre geliştirilip uygulandığı görülmüş, aynı zamanda Milli Eğitim'e bağlı okul ve kurumlarda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ne derecede uygulandığı gibi sorunlar üzerinde durulmuştur. 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programının uygulanabilirliği ve kalıcı öğrenmeye etkileri konulu araştırmalara yer verilmiştir. Yapılan araştırmalarda genel olarak ölçekler geliştirilirken maddeler Delphi tekniği kullanılarak oluşturulmuş ve Likert tipi beşli derecelendirme ifadeleri kullanılmıştır. Ölçeklerde yapılandırmacı öğrenmeye yönelik öz yeterlik, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğretmen algıları, yapılandırmacı yaklaşım temelli müzik öğretmenin ders öğretme-öğrenme süreçlerine etkisi, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ilköğretim müzik dersi öğretim programına yönelik öğretmenlerin görüşleri gibi konulara değinilmiştir. Yapılan çalışmalarda yapılandırmacı yaklaşıma dayalı müzik öğretiminin öğrenme seviyelerinin istenilen düzeyde olmadığı cinsiyet, sınıf, yaş ve bölüm değişkenlerine göre farklılaşmanın ise değişkenlik gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca çalışmalarda yapılandırmacı yaklaşıma dayalı müzik öğretiminin, akademik başarı ve eleştirel düşünmeye, öğrenme stratejilerinin ve öğrenen merkezli öğrenmenin de yapılandırmacı öğrenmeye pozitif yönde katkısı olduğu görülmüştür. Fakat müzik derslerinin yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeylerinde incelenmesine yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanılmamış olup, bu bakımdan bu araştırma ortaokul müzik derslerinin yapılandırmacı öğrenme ortamları bakımından incelenmesi kapsamında (6.7.8. sınıf öğrencilerinin görüşlerine dayalı) önem arz etmektedir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### Yöntem

#### Araştırma Yöntemi

Araştırma modeli, araştırma amacına uygun ve ekonomik olarak verilerin toplanması ve çözümlenmesi için gerekli koşulların düzenlenmesidir. Bu koşulların düzenlenmesinde Tarama ve Deneme olmak üzere iki yaklaşım vardır (Büyüköztürk vd., 2008).

Karasar'a (2002) göre, tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu, varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Değişkenleri herhangi bir şekilde değiştirme veya etkileme çabası gösterilmez. Seyidoğlu'na (2009) göre, tarama modeline uygun araştırmaların yapısı keşfetmeye, ilişki kurmaya, durum tespitine ve bilgi vermeye yöneliktir.

Bu doğrultuda araştırma, ortaokul müzik dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ne düzeyde yer verildiğinin belirlenmesi amacıyla tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

#### Evren ve Örneklem

Evren, üzerinde araştırma yapılacak olan ve belirli bir tanıma uyan birimlerin oluşturduğu bir başka deyişle araştırmacının çalışma alanını oluşturan ve elde ettiği sonuçları genelleştirdiği topluluktur (Gay, 1987; Özmen, 2000). Evren genel evren ve çalışma evreni olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Genel evren, tanımlanması kolay, fakat ulaşılması güç ve çoğu zaman imkânsız olan birimler bütünüdür. Çalışma evreni, araştırmacının, ya doğrudan gözleyerek ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanarak, hakkında görüş bildirebileceği evrendir (Karasar, 2002, s. 110). Araştırma evreni içerisinden amaca uygun herhangi bir yöntemle seçilen ve evreni temsil yeteneğine sahip birimler veya elemanlar kümesine ise örneklem denir (Ural & Kılıç, 2011, s. 23). Örneklem ise, tanımlanan ve ilgilenilen özellikleri bakımından hakkında genellemelerin yapılması düşünülen bir evrenden belirli yöntemlerle, sınırlı sayıda birimin seçilmesi, bu birimlerden oluşan örneklem genellemeye konu olan özellikler bakımından incelenmesi için gerekli istatistiklerin hesaplanması ve bu istatistiklerin genelleme amacıyla kullanılması işlemidir (Özmen, 2000, s.19). Araştırmada örneklem seçimi için örneklem yöntemlerinden basit rassal yöntem

kullanılmıştır. Basit tesadüfi örnekleme olarak da adlandırılan basit rassal örneklemede evreni oluşturan her birimin örneklem içinde yer alma olasılığı eşittir. Bir başka deyişle her birim eşit seçilme şansına sahiptir ve bir birimin seçimi diğerinin seçilmesini etkilememektedir (Altunışık vd., 2005).

Bu bilgiler ışığında araştırmanın genel evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı ortaokullarda öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini Ankara Etimesgut İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örnekleme ise, araştırma kapsamında basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen ve geri dönüş sağlanan 20 ortaokulda 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 3843 öğrenci oluşturmaktadır.

Örnekleme ait demografik bilgiler Tablo 4.’te görülmektedir.

**Tablo 4. Öğrencilerin Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı**

| Değişken | Kategori      | n           | %            |
|----------|---------------|-------------|--------------|
| Cinsiyet | Kız           | 2003        | 52.1         |
|          | Erkek         | 1840        | 47.9         |
|          | <b>Toplam</b> | <b>3843</b> | <b>100.0</b> |
| Yaş      | 12 Yaş        | 1294        | 33.7         |
|          | 13 Yaş        | 970         | 25.2         |
|          | 14 Yaş        | 1579        | 41.1         |
|          | <b>Toplam</b> | <b>3843</b> | <b>100.0</b> |
| Sınıf    | 6. Sınıf      | 1294        | 33.7         |
|          | 7. Sınıf      | 970         | 25.2         |
|          | 8. Sınıf      | 1579        | 41.1         |
|          | <b>Toplam</b> | <b>3843</b> | <b>100.0</b> |

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan 3843 öğrenciden 2003’ünün (% 52.1) kız, 1840’ının (% 47.9) erkek olduğu ve kız-erkek dağılımının hemen hemen eşit olduğu söylenebilir. Ayrıca yaş ve sınıf dağılımının birbiriyle orantılı olduğu, 3843 öğrenciden 1294’ünün (% 33.7) 12 yaşında ve 6. sınıf, 970’inin (% 25.2) 13 yaşında ve 7. sınıf, 1579’unun (% 41.1) 14 yaşında ve 8. Sınıf olduğu ve öğrencilerin 14 yaş ve 8. Sınıfta daha yoğun dağılım gösterdiği görülmektedir.

Öğrencilerin okul değişkenine göre dağılımı Tablo 5.’te verilmiştir.

**Tablo 5. Öğrencilerin Okul Değişkenine Göre Dağılımı**

|               | Okullar                                   | n           | %            |
|---------------|-------------------------------------------|-------------|--------------|
| 1             | Ahi Evran Ortaokulu                       | 96          | 2.5          |
| 2             | Bağlıca Ortaokulu                         | 185         | 4.8          |
| 3             | Borsa İstanbul Etimesgut Süvari Ortaokulu | 58          | 1.5          |
| 4             | Çanakkale Şehitleri Ortaokulu             | 34          | 0.9          |
| 5             | Eryaman Cumhuriyet Ortaokulu              | 83          | 2.2          |
| 6             | Erzurumlu İbrahim Hakkı Ortaokulu         | 59          | 1.5          |
| 7             | Etimesgut 15 Temmuz Şehitleri Ortaokulu   | 673         | 17.5         |
| 8             | Etimesgut Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu | 65          | 1.7          |
| 9             | Hafize Özal Ortaokulu                     | 172         | 4.5          |
| 10            | Hasan Şükran Saruhan Ortaokulu            | 62          | 1.6          |
| 11            | II. Abdülhamid Han Ortaokulu              | 992         | 25.8         |
| 12            | Nimet-Bahri Kutluözen Ortaokulu           | 41          | 1.1          |
| 13            | Sakarya Ortaokulu                         | 29          | 0.8          |
| 14            | Şair Zihni Ortaokulu                      | 292         | 7.6          |
| 15            | Şehit Adil Erdoğan Ortaokulu              | 115         | 3.0          |
| 16            | Şehit Erdem Ertan Ortaokulu               | 25          | 0.7          |
| 17            | Şehit Halil Hamuryen Ortaokulu            | 86          | 2.2          |
| 18            | Şehit Hamza Yıldırım Ortaokulu            | 130         | 3.4          |
| 19            | Şehit Mutlu Can Kılıç Ortaokulu           | 43          | 1.0          |
| 20            | Ülkü Ahmet Durusoy Ortaokulu              | 603         | 15.7         |
| <b>Toplam</b> |                                           | <b>3843</b> | <b>100.0</b> |

Tablo 5'e bakıldığında 20 ortaokuldan en çok katılımın II. Abdülhamid Han Ortaokulu'ndan sağlandığı (992 öğrenci, % 25.8), ikinci düzeyde katılımın yoğunlukta olduğu ortaokulların sırasıyla Etimesgut 15 Temmuz Şehitleri Ortaokulu (673 öğrenci, % 17.5) ve Ülkü Ahmet Durusoy Ortaokulu (603 öğrenci, % 15.7) olduğu ve geriye kalan diğer ortaokullardan katılımın ise daha az olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, orijinali Taylor, Fraser ve Fisher (1997) tarafından geliştirilen (Constructivist Learning Environment Survey-CLES), Küçüközer vd. (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 5'li likert tipteki "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği (YÖÖÖ)" kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan bu ölçek vasıtasıyla ortaokul müzik dersinde yapılandırmacılığa dayalı bir eğitim anlayışına ne düzeyde yer verildiğinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Taylor, Fraser ve Fisher (1997) tarafından geliştirilen CLES orijinalinde toplam 30 maddeden ve 6'şar maddeden oluşan ve "Dünyayı Öğrenme", "Bilimi Öğrenme", "Düşünceleri İfade Etmeyi Öğrenme", "Öğrenmeyi Öğrenme" ve "İletişim Kurmayı Öğrenme" şeklinde ifade edilen 5 faktörden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan ve Küçüközer vd. (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan YÖÖÖ'de ise, ölçeğin 5 faktöründen ilki olan "Dünyayı Öğrenme" faktöründe 5 madde, ikinci faktör olan "Bilimi Öğrenme" faktöründe 5 madde, üçüncü faktör olan "Düşünceleri İfade Etmeyi Öğrenme" faktöründe 4 madde, dördüncü faktör olan "Öğrenmeyi Öğrenme" faktöründe 6 madde ve beşinci faktör olan

“İletişim Kurmayı Öğrenme” faktöründe 5 madde olmak üzere toplamda 25 madde bulunmaktadır. Ölçekte ayrıca araştırmanın alt problemlerine yönelik belirleyici unsurlar olan cinsiyet, yaş, sınıf ve okul ile ilgili demografik sorular da yer almaktadır.

### Süreç/Uygulama

Araştırma sürecinde il millî eğitim müdürlüğüne bağlı konuya ilişkin okullarda ölçeğin uygulanabilmesi için gerekli izin yazıları Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla gönderilmiştir. Gerekli izin yazıları alındıktan sonra ölçek araştırmacı tarafından öğrencilere gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Alınan dönütler doğrultusunda elde edilen veriler etik kurallar çerçevesinde gerekli görülen istatistiksel işlemlere tabi tutulmuştur.

### Verilerin Analizi

Veriler SPSS 22.0 programı ile çözümlenmiştir. Ortaokul müzik dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ne düzeyde yer verildiğinin belirlenmesi amacıyla betimsel istatistiklerden frekans ve yüzde çözümlemesi yapılarak yığılımlar saptanmıştır.

Ortaokul müzik derslerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygunluğunu ortaya koymak için, madde bazlı ortalama, ölçek gene ortalama, faktör bazlı ortalama ve madde bazında alınan toplam puanlar belirlenmiş ve elde edilen değerler tablolaştırılarak müzik derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarının ne düzeyde olduğu ortaya koyulmuştur. YÖÖÖ’den alınabilecek genel puan en az 30, en çok 150’dir. Alınan puan ne kadar yüksekse ders o ölçüde yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygun, ne kadar düşükse ders o ölçüde yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygun değildir. Şen’e (2011) göre ortalama puan referans aralıkları aşağıdaki gibidir.

**Tablo 6. Referans Aralıklar**

| Puan Aralıkları         | Yapılandırmacılığa Uygunluk Düzeyi |
|-------------------------|------------------------------------|
| Kesinlikle Katılmıyorum | 1.00-1.79                          |
| Katılmıyorum            | 1.80-2.59                          |
| Kararsızım              | 2.60-3.39                          |
| Katılıyorum             | 3.40-4.19                          |
| Kesinlikle Katılıyorum  | 4.20-5.00                          |

Araştırmada Tablo 6’daki referans aralıklara göre müzik derslerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygunluk düzeyleri belirlenmiştir.

İstatistiksel bir araştırmada iki tür hipotez kurulur. “Eşit, fark yoktur, önemli değildir, en az(fazla) ... kadardır” biçiminde kurulan hipoteze “yokluk (null), boş ya da sıfır hipotezi” denir ve  $H_0$  ile gösterilir.  $H_0$  hipotezine karşı test edilen hipoteze ise “alternatif (alternative), seçenek ya da karşıt hipotez” denir ve  $H_1$  ile gösterilir.  $H_0$  ve  $H_1$  hipotezleri genelde aşağıdaki gibi kurulur.  $H_0$ : Örneklemden elde edilen değer ile anakütlenin bilinen değeri arasında bir fark yoktur.  $H_1$ : Örneklemden elde edilen değer ile anakütlenin bilinen değeri arasında bir önemli (anamlı) bir fark vardır. Genellikle

araştırmacılar sıfır hipotezinin reddedilmesini ve karşıt hipotezin kabul edilmesini isterler. Eskiden beri geçerli sayılmış önerme sıfır hipotezi, yeni görüş ise karşıt hipotezi olur (Cengiz ve Terzi, 2018, s. 4).

Hipotez testlerinin tamamı %95 güven aralığı ve .05 anlamlılık düzeyine test edilmiş ve  $p > .05$  ise  $H_0$  hipotezi kabul edilip ortaokul müzik dersinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygunluk düzeyleri arasında fark olmadığı;  $p < .05$  ise  $H_1$  hipotezi kabul edilip ortaokul müzik dersinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygunluk düzeyleri arasında fark olduğu şeklinde yorum yapılmıştır.

Araştırmada kullanılacak hipotez testlerinin belirlenmesi için 3843 ortaokul öğrencisinin ölçek puanlarına normallik testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan birey sayısının  $N > 30$  olması sebebiyle Kolmogorov-Smirnov normallik testi seçilmiş ve sonuçlar yorumlanmıştır.

**Tablo 7. Kolmogorov-Smirnov Tablosu**

| Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Maddeleri | Ortaokul Müzik Dersi |      |      |
|------------------------------------------------------------|----------------------|------|------|
|                                                            | İstatistik           | sd   | P    |
| 1. İfade (Dünyayı Öğrenme)                                 | .178                 | 3838 | .000 |
| 2. İfade (Dünyayı Öğrenme)                                 | .164                 | 3838 | .000 |
| 3. İfade (Dünyayı Öğrenme)                                 | .165                 | 3838 | .000 |
| 4. İfade (Dünyayı Öğrenme)                                 | .207                 | 3838 | .000 |
| 5. İfade (Dünyayı Öğrenme)                                 | .182                 | 3838 | .000 |
| 6. İfade (Bilimi Öğrenme)                                  | .204                 | 3838 | .000 |
| 7. İfade (Bilimi Öğrenme)                                  | .184                 | 3838 | .000 |
| 8. İfade (Bilimi Öğrenme)                                  | .147                 | 3838 | .000 |
| 9. İfade (Bilimi Öğrenme)                                  | .202                 | 3838 | .000 |
| 10. İfade (Bilimi Öğrenme)                                 | .139                 | 3838 | .000 |
| 11. İfade (Düşünceleri İfade Etmeyi Öğrenme)               | .214                 | 3838 | .000 |
| 12. İfade (Düşünceleri İfade Etmeyi Öğrenme)               | .157                 | 3838 | .000 |
| 13. İfade (Düşünceleri İfade Etmeyi Öğrenme)               | .162                 | 3838 | .000 |
| 14. İfade (Düşünceleri İfade Etmeyi Öğrenme)               | .155                 | 3838 | .000 |
| 15. İfade (Öğrenmeyi Öğrenme)                              | .198                 | 3838 | .000 |
| 16. İfade (Öğrenmeyi Öğrenme)                              | .190                 | 3838 | .000 |
| 17. İfade (Öğrenmeyi Öğrenme)                              | .175                 | 3838 | .000 |
| 18. İfade (Öğrenmeyi Öğrenme)                              | .213                 | 3838 | .000 |
| 19. İfade (Öğrenmeyi Öğrenme)                              | .187                 | 3838 | .000 |
| 20. İfade (Öğrenmeyi Öğrenme)                              | .182                 | 3838 | .000 |
| 21. İfade (İletişim Kurmayı Öğrenme)                       | .201                 | 3838 | .000 |
| 22. İfade (İletişim Kurmayı Öğrenme)                       | .205                 | 3838 | .000 |
| 23. İfade (İletişim Kurmayı Öğrenme)                       | .189                 | 3838 | .000 |
| 24. İfade (İletişim Kurmayı Öğrenme)                       | .162                 | 3838 | .000 |
| 25. İfade (İletişim Kurmayı Öğrenme)                       | .207                 | 3838 | .000 |
| Dünyayı Öğrenme (Faktör1)                                  | .072                 | 3838 | .000 |
| Bilimi Öğrenme (Faktör2)                                   | .067                 | 3838 | .000 |
| Düşünceleri İfade Etmeyi Öğrenme (Faktör3)                 | .072                 | 3838 | .000 |
| Öğrenmeyi Öğrenme (Faktör4)                                | .081                 | 3838 | .000 |
| İletişim Kurmayı Öğrenme (Faktör5)                         | .077                 | 3838 | .000 |
| Yapılandırmacılık Genel Ortalama                           | .031                 | 3838 | .000 |

Hipotez testlerinde dağılımın normal olması durumunda parametrik testler, dağılımın normal olmaması durumunda ise non-parametrik testler kullanılmaktadır. Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucunda hem madde bazında, hem faktör bazında, hem de ölçek maddeleri genel ortalama bazında dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir ( $p = .000 < .05$ ). Bu doğrultuda istatistiksel analizlerde Non-Parametrik testler kullanılmıştır.

Bu doğrultuda ortaokul müzik derslerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygunluk düzeyinin cinsiyet'e göre farklılığında Mann-Whitney U testi; yaş, sınıf ve okul değişkenlerine göre farklılığında ise, Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Küçüközer vd. (2012) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan YÖÖÖ ölçeğinin kapsam geçerliği 4 uzman tarafından yapılmış ve gerekli düzeltmeler uygulanmıştır. Yapı geçerliği çalışmasında verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için KMO (Kaiser Meyer Olkin) katsayısı ve Barlett Sphericity testleri yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olması için KMO'nun .60'dan yüksek olması ve Barlett testinin anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2008). Analizin sonucunda KMO değeri .873 ve Barlett Sphericity testi  $\chi^2$  değeri ise 4617.951 ( $p < .001$ ) olan ve 25 maddeden oluşan ölçek elde edilmiştir. 25 madde ve 5 faktörden oluşan ölçeğin toplam varyansın % 53.410'unu açıkladığı ve alt faktörlerde yer alan maddelerin orijinal formdaki maddelerle birebir örtüştüğü görülmüştür. "Dünyayı Öğrenme" faktörü 5 maddeden oluşmakta olup, varyansın % 9.342'sini açıklamakta ve faktör yükleri .434 ile .683 arasında değişmektedir. "Bilimi Öğrenme" faktörü 5 maddeden oluşmakta olup, varyansın % 9.006'sını açıklamakta ve faktör yükleri .438 ile .668 arasında değişmektedir. "Düşünceleri İfade Etmeyi Öğrenme" faktörü 4 maddeden oluşmakta olup, varyansın % 7.800'ünü açıklamakta ve faktör yükleri .597 ile .757 arasında değişmektedir. "Öğrenmeyi Öğrenme" faktörü 6 maddeden oluşmakta olup, varyansın % 15.292'sini açıklamakta ve faktör yükleri .705 ile .810 arasında değişmektedir. "İletişim Kurmayı Öğrenme" faktörü 5 maddeden oluşmakta olup, varyansın % 11.970'ini açıklamakta ve faktör yükleri .704 ile .758 arasında değişmektedir.

Yapılan Cronbach's Alpha güvenirlik testi sonucunda  $\alpha_{\text{Dünyayı Öğrenme}} = 0.684$ ,  $\alpha_{\text{Bilimi Öğrenme}} = 0.642$ ,  $\alpha_{\text{Düşüncelerini İfade Etmeyi Öğrenme}} = 0.661$ ,  $\alpha_{\text{Öğrenmeyi Öğrenme}} = 0.875$  ve  $\alpha_{\text{İletişim Kurmayı Öğrenme}} = 0.812$  katsayılarının ölçeğin güvenilir olduğunu gösterdiği ortaya koyulmuştur.

Araştırmada ölçeğin zaman aşımından dolayı halen geçerli ve güvenilir bir ölçeğin aracı olup olmadığını ortaya koymak için tekrar geçerlik ve güvenirlik analizleri uygulanmıştır.

**Tablo 8.** KMO-Barlett Sphericity Test Sonuçları

|                                               |          |           |
|-----------------------------------------------|----------|-----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliği Ölçümü |          | .927      |
| Bartlett's Sphericity Testi                   | $\chi^2$ | 33205.229 |
|                                               | Sd       | 300       |
|                                               | P        | .000*     |

Tablo 8'e göre, ölçek maddelerinin KMO değerinin 0.60'dan yüksek çıkması (KMO = 0.927 > 0.60) ve Bartlett testi sonucu hesaplanan ki kare değerinin .05 düzeyinde anlamlı çıkması ( $\chi^2_{300} = 33205.229$ ,  $p = .000 < .05$ ) maddelerin faktörleştirilebilir ve faktör analizine uygun olduğunu göstermekte ve hatta KMO'nun .90'ın üstündeki değerleri mükemmel olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2010; Tavşancıl & Keser, 2001).

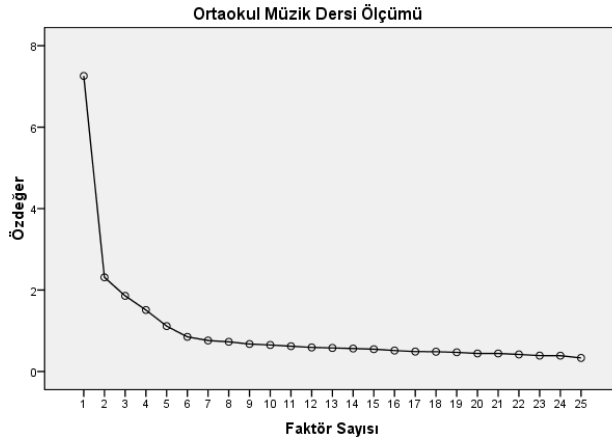
**Tablo 9.** Faktör Yük Değerleri ve Varyans Tablosu

|    | Başlangıç Özdeğerleri |           |             | Kareli Yüklerin Ağırlıklı Toplamları |           |             | Kareli Yüklerin Döndürülmüş Toplamları |
|----|-----------------------|-----------|-------------|--------------------------------------|-----------|-------------|----------------------------------------|
|    | Toplam                | % Varyans | % Yığılmalı | Toplam                               | % Varyans | % Yığılmalı | Toplam                                 |
| 1  | 7.257                 | 29.029    | 29.029      | 7.257                                | 29.029    | 29.029      | 4.367                                  |
| 2  | 2.312                 | 9.249     | 38.278      | 2.312                                | 9.249     | 38.278      | 5.241                                  |
| 3  | 1.857                 | 7.429     | 45.707      | 1.857                                | 7.429     | 45.707      | 4.515                                  |
| 4  | 1.511                 | 6.043     | 51.751      | 1.511                                | 6.043     | 51.751      | 3.510                                  |
| 5  | 1.115                 | 4.460     | 56.211      | 1.115                                | 4.460     | 56.211      | 3.908                                  |
| 6  | .851                  | 3.404     | 59.615      |                                      |           |             |                                        |
| 7  | .761                  | 3.045     | 62.660      |                                      |           |             |                                        |
| 8  | .729                  | 2.918     | 65.577      |                                      |           |             |                                        |
| 9  | .675                  | 2.698     | 68.276      |                                      |           |             |                                        |
| 10 | .652                  | 2.607     | 70.883      |                                      |           |             |                                        |
| 11 | .622                  | 2.488     | 73.370      |                                      |           |             |                                        |
| 12 | .591                  | 2.363     | 75.733      |                                      |           |             |                                        |
| 13 | .579                  | 2.315     | 78.048      |                                      |           |             |                                        |
| 14 | .564                  | 2.257     | 80.305      |                                      |           |             |                                        |
| 15 | .548                  | 2.191     | 82.496      |                                      |           |             |                                        |
| 16 | .515                  | 2.059     | 84.555      |                                      |           |             |                                        |
| 17 | .489                  | 1.956     | 86.511      |                                      |           |             |                                        |
| 18 | .485                  | 1.941     | 88.453      |                                      |           |             |                                        |
| 19 | .470                  | 1.882     | 90.335      |                                      |           |             |                                        |
| 20 | .443                  | 1.773     | 92.107      |                                      |           |             |                                        |
| 21 | .443                  | 1.770     | 93.877      |                                      |           |             |                                        |
| 22 | .419                  | 1.677     | 95.554      |                                      |           |             |                                        |
| 23 | .390                  | 1.561     | 97.115      |                                      |           |             |                                        |
| 24 | .389                  | 1.554     | 98.669      |                                      |           |             |                                        |
| 25 | .333                  | 1.331     | 100.000     |                                      |           |             |                                        |

Faktör sayısının belirlenmesinde öz değeri 1'den büyük olan faktörler dikkate alınır. Büyüköztürk'e (2010) göre, açıklanan varyans ne kadar yüksekse, kavram ya da yapı o kadar iyi ölçülmüş demektir. Bu doğrultuda Tablo 6 incelendiğinde Küçüközer vd. (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği (YÖÖÖ)"nin ortaokul müzik dersindeki ölçümlerinde özdeğeri 1'den büyük 5 faktör tespit edilmiştir. 5 faktörden oluşan ölçeğin toplam varyansın % 56.211'ini açıkladığı ve alt faktörlerde yer alan maddelerin YÖÖÖ'deki maddelerle birebir örtüştüğü görülmüştür.

Şekil 1’de ortaokul müzik dersindeki ölçümlerde ölçeğe ait faktör birikinti grafiği görülmektedir.

**Şekil 1. YÖÖÖ Birikinti Grafiği**



Grafikte eğimin paralelleşmeye başladığı sayı faktör sayısını göstermektedir. Birikinti grafiği incelediğinde bu durumda ölçeğin 5 alt faktörden oluştuğu görülmektedir.

Ölçekte her bir faktörde bulunacak olan maddelerin yük değerlerinin 0.50 ve üzeri olması uygun değerler olarak kabul edilmektedir. Yapılan döndürülmüş faktör matrisi (Rotated Component Matrix) analizi ile maddelerin her bir faktördeki yük değerleri (factor loading) incelenmiştir. Tablo 7’de ölçek maddelerinin faktör yük değerleri görülmektedir.

**Tablo 10. Ölçek İfadeleri Faktör Yük Değerleri**

| Faktör                           | Ölçek İfadeleri | Faktörler ve Yük Değerleri |       |       |       |       |
|----------------------------------|-----------------|----------------------------|-------|-------|-------|-------|
|                                  |                 | 1                          | 2     | 3     | 4     | 5     |
| Bilimi Öğrenme                   | 9. İfade        | .755                       | .068  | -.011 | .024  | .004  |
|                                  | 6. İfade        | .730                       | .042  | -.024 | -.063 | .089  |
|                                  | 7. İfade        | .713                       | -.012 | -.065 | .040  | -.005 |
|                                  | 10. İfade       | .685                       | .002  | .034  | .120  | -.053 |
|                                  | 8. İfade        | .591                       | -.138 | -.020 | -.005 | -.003 |
| Öğrenmeyi Öğrenme                | 16. İfade       | -.001                      | -.816 | .040  | .040  | .007  |
|                                  | 19. İfade       | .001                       | -.811 | -.001 | -.018 | -.027 |
|                                  | 18. İfade       | -.034                      | -.803 | .000  | -.008 | .017  |
|                                  | 17. İfade       | .034                       | -.800 | -.002 | -.005 | .000  |
|                                  | 15. İfade       | .016                       | -.735 | .001  | .046  | -.004 |
|                                  | 20. İfade       | -.019                      | -.732 | -.076 | .013  | .014  |
| İletişim Kurmayı Öğrenme         | 23. İfade       | .005                       | .012  | -.803 | .017  | -.016 |
|                                  | 22. İfade       | .008                       | .015  | -.794 | -.020 | .035  |
|                                  | 25. İfade       | .012                       | .023  | -.764 | .022  | -.024 |
|                                  | 24. İfade       | .009                       | -.031 | -.751 | .011  | -.051 |
|                                  | 21. İfade       | -.027                      | -.022 | -.709 | -.010 | .064  |
| Düşünceleri İfade Etmeyi Öğrenme | 13. İfade       | .020                       | .031  | .011  | .832  | .010  |
|                                  | 12. İfade       | .078                       | .054  | -.016 | .744  | .070  |
|                                  | 11. İfade       | -.031                      | -.096 | .002  | .670  | .015  |
|                                  | 14. İfade       | .063                       | -.114 | -.099 | .572  | .011  |
| Dünyayı Öğrenme                  | 4. İfade        | -.063                      | .045  | -.050 | .006  | .820  |
|                                  | 1. İfade        | -.004                      | -.042 | -.006 | -.009 | .759  |
|                                  | 5. İfade        | .145                       | .004  | -.011 | -.012 | .669  |
|                                  | 2. İfade        | -.033                      | -.017 | .008  | .158  | .649  |
|                                  | 3. İfade        | .332                       | -.152 | -.017 | -.151 | .592  |

Tablo 10’da görüldüğü gibi, 0.50 ve üzeri madde yük değerlerinin dağılımına göre, “Dünyayı Öğrenme” faktörü 5 maddeden oluşmakta olup, varyansın % 4.460’ını açıklamakta ve faktör yükleri .592 ile .820 arasında değişmektedir. “Bilimi Öğrenme” faktörü 5 maddeden oluşmakta olup, varyansın % 29.029’unu açıklamakta ve faktör yükleri .591 ile .755 arasında değişmektedir. “Düşünceleri İfade Etmeyi Öğrenme” faktörü 4 maddeden oluşmakta olup, varyansın % 6.043’ünü açıklamakta ve faktör yükleri .572 ile .832 arasında değişmektedir. “Öğrenmeyi Öğrenme” faktörü 6 maddeden oluşmakta olup, varyansın % 9.249’unu açıklamakta ve faktör yükleri .732 ile .816 arasında değişmektedir. “İletişim Kurmayı Öğrenme” faktörü 5 maddeden oluşmakta olup, varyansın % 7.429’unu açıklamakta ve faktör yükleri .709 ile .803 arasında değişmektedir.

Özdamar’a (2011) göre, güvenilirlik katsayısı ( $\alpha$ ), 0.00-0.60 arasında ise ölçek güvenilir değil, 0.60-1.00 arasında ise ölçek güvenilirdir. Aşağıda Cronbach’s Alpha güvenilirlik testi sonuçları görülmektedir.

**Tablo 11. Ölçek Güvenirlik Testi Sonuçları**

| Faktör                                  | Ölçek Maddeleri | A           |
|-----------------------------------------|-----------------|-------------|
| <b>Bilimi Öğrenme</b>                   | 9. İfade        | .893        |
|                                         | 6. İfade        | .893        |
|                                         | 7. İfade        | .892        |
|                                         | 10. İfade       | .894        |
|                                         | 8. İfade        | .893        |
| <b>Öğrenmeyi Öğrenme</b>                | 16. İfade       | .891        |
|                                         | 19. İfade       | .891        |
|                                         | 18. İfade       | .891        |
|                                         | 17. İfade       | .890        |
|                                         | 15. İfade       | .891        |
| <b>İletişim Kurmayı Öğrenme</b>         | 20. İfade       | .891        |
|                                         | 23. İfade       | .892        |
|                                         | 22. İfade       | .892        |
|                                         | 25. İfade       | .893        |
|                                         | 24. İfade       | .893        |
| <b>Düşünceleri İfade Etmeyi Öğrenme</b> | 21. İfade       | .893        |
|                                         | 13. İfade       | .894        |
|                                         | 12. İfade       | .893        |
|                                         | 11. İfade       | .894        |
|                                         | 14. İfade       | .892        |
| <b>Dünyayı Öğrenme</b>                  | 4. İfade        | .893        |
|                                         | 1. İfade        | .893        |
|                                         | 5. İfade        | .893        |
|                                         | 2. İfade        | .896        |
|                                         | 3. İfade        | .893        |
| <b>Ölçek Genel Güvenirlik</b>           |                 | <b>.896</b> |

Tablo 11 incelendiğinde, ölçeğin hem madde bazında, hem de genel toplamda yüksek derecede güvenilir olduğu görülmektedir ( $\alpha = 0.896$ ).

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### Bulgular

#### 1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

**Tablo 12.** Öğrencilerin Ortaokul Müzik Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

| Madde | Hemen Hemen Hiç |      | Nadiren |      | Bazen |      | Sık Sık |      | Hemen Hemen Her Zaman |      | Toplam |       |
|-------|-----------------|------|---------|------|-------|------|---------|------|-----------------------|------|--------|-------|
|       | F               | %    | F       | %    | F     | %    | f       | %    | f                     | %    | f      | %     |
| 1     | 329             | 8.6  | 494     | 12.9 | 1125  | 19.3 | 1037    | 27.0 | 858                   | 22.2 | 3843   | 100.0 |
| 2     | 911             | 23.7 | 933     | 24.3 | 1152  | 30.0 | 537     | 14.0 | 310                   | 8.0  | 3843   | 100.0 |
| 3     | 532             | 13.8 | 682     | 17.8 | 1020  | 26.5 | 917     | 23.9 | 692                   | 18.0 | 3843   | 100.0 |
| 4     | 332             | 8.6  | 420     | 10.9 | 831   | 21.6 | 1061    | 27.6 | 1199                  | 31.3 | 3843   | 100.0 |
| 5     | 340             | 8.8  | 499     | 13.0 | 1014  | 26.4 | 994     | 25.9 | 996                   | 25.9 | 3843   | 100.0 |
| 6     | 372             | 9.7  | 427     | 11.1 | 845   | 22.0 | 1041    | 27.1 | 1158                  | 30.1 | 3843   | 100.0 |
| 7     | 371             | 9.7  | 541     | 14.1 | 1026  | 26.7 | 1039    | 27.0 | 866                   | 22.5 | 3843   | 100.0 |
| 8     | 513             | 13.3 | 719     | 18.7 | 1125  | 29.3 | 815     | 21.2 | 671                   | 17.5 | 3843   | 100.0 |
| 9     | 402             | 10.5 | 484     | 12.6 | 773   | 20.1 | 978     | 25.4 | 1206                  | 31.4 | 3843   | 100.0 |
| 10    | 583             | 15.2 | 629     | 16.4 | 1013  | 26.4 | 831     | 21.5 | 787                   | 20.5 | 3843   | 100.0 |
| 11    | 1385            | 36.0 | 647     | 16.8 | 667   | 17.4 | 462     | 12.0 | 682                   | 17.8 | 3843   | 100.0 |
| 12    | 724             | 18.8 | 635     | 16.5 | 881   | 22.9 | 762     | 19.9 | 841                   | 21.9 | 3843   | 100.0 |
| 13    | 1033            | 26.9 | 711     | 18.5 | 819   | 21.3 | 611     | 15.9 | 669                   | 17.4 | 3843   | 100.0 |
| 14    | 777             | 20.2 | 606     | 15.8 | 840   | 22.0 | 703     | 18.3 | 917                   | 23.9 | 3843   | 100.0 |
| 15    | 1298            | 33.8 | 794     | 20.7 | 821   | 21.4 | 510     | 13.3 | 420                   | 10.8 | 3843   | 100.0 |
| 16    | 1238            | 32.2 | 787     | 20.5 | 839   | 21.8 | 557     | 14.5 | 422                   | 11.0 | 3843   | 100.0 |
| 17    | 1133            | 29.5 | 771     | 20.1 | 886   | 23.1 | 600     | 15.6 | 453                   | 11.7 | 3843   | 100.0 |
| 18    | 1400            | 36.4 | 835     | 21.7 | 818   | 21.4 | 455     | 11.8 | 335                   | 8.7  | 3843   | 100.0 |
| 19    | 1225            | 31.9 | 811     | 21.1 | 866   | 22.5 | 557     | 14.5 | 384                   | 10.0 | 3843   | 100.0 |
| 20    | 1184            | 30.8 | 771     | 20.1 | 811   | 21.1 | 582     | 15.1 | 495                   | 12.9 | 3843   | 100.0 |
| 21    | 475             | 12.4 | 458     | 11.9 | 758   | 19.7 | 943     | 24.5 | 1209                  | 31.5 | 3843   | 100.0 |
| 22    | 363             | 9.4  | 452     | 11.8 | 803   | 20.9 | 1021    | 26.6 | 1204                  | 31.3 | 3843   | 100.0 |
| 23    | 473             | 12.3 | 503     | 13.1 | 837   | 21.8 | 918     | 23.9 | 1112                  | 28.9 | 3843   | 100.0 |
| 24    | 619             | 16.1 | 570     | 14.8 | 953   | 24.8 | 813     | 21.2 | 888                   | 23.1 | 3843   | 100.0 |
| 25    | 400             | 10.4 | 404     | 10.5 | 781   | 20.3 | 1006    | 26.2 | 1252                  | 32.6 | 3843   | 100.0 |

Tablo 12 incelendiğinde toplam 3843 öğrenciden; 1895'inin % 49.2 oranla okul dışındaki dünyayı öğrendiği (**madde 1**), 1125'inin % 19.3 oranla kararsız tutum sergilediği, 823'ünün ise % 21.5 oranla okul dışındaki dünyayı öğrenemediği;

847'sinin % 22.0 oranla yeni öğrenmelerinin okul dışındaki problemlerle başladığı (**madde 2**), 1152'sinin % 30.0 oranla kararsız tutum sergilediği, 1844'ünün ise % 48.0 oranla yeni öğrenmelerinin okul dışındaki problemlerle başlamadığı;

1609'unun % 41.9 oranla bilimin okul dışındaki hayatının bir parçası olabileceğini öğrendiği (**madde 3**), 1020'sinin % 26.5 oranla kararsız tutum sergilediği, 1214'ünün ise % 31.6 oranla bilimin okul dışındaki hayatının bir parçası olabileceğini düşünmediği;

2260'ının % 58.9 oranla okul dışındaki dünyayı daha iyi anladığı (**madde 4**), 831'inin % 21.6 oranla kararsız tutum sergilediği, 752'sinin ise % 19.5 oranla okul dışındaki dünyayı anlamadığı;

1990'ının % 51.8 oranla okul dışındaki dünya hakkında ilginç şeyler öğrendiği (**madde 5**), 1014'ünün % 26.4 oranla kararsız tutum sergilediği, 839'unun ise % 21.8 oranla okul dışındaki dünya hakkında ilginç bir şey öğrenmediği;

2199'unun % 57.2 oranla bilimin zamanla değiştiğini öğrendiği (**madde 6**), 845'inin % 22.0 oranla kararsız tutum sergilediği, 799'unun ise % 20.8 oranla bilimin zamanla değiştiğini öğrenemediği;

1905'inin % 49.5 oranla bilimin, insanların değerlerinden ve fikirlerinden etkilendiğini öğrendiği (**madde 7**), 1026'sının % 26.7 oranla kararsız tutum sergilediği, 912'sinin ise % 23.8 oranla bilimin, insanların değerlerinden ve fikirlerinden etkilendiğini öğrenemediği;

1486'sının % 38.7 oranla diğer kültürlerdeki insanlar tarafından kullanılan farklı bilimleri öğrendiği (**madde 8**), 1125'inin % 29.3 oranla kararsız tutum sergilediği, 1232'sinin ise % 32.0 oranla diğer kültürlerdeki insanlar tarafından kullanılan farklı bilimleri öğrenemediği;

2184'ünün % 56.8 oranla modern bilimin yıllar önceki bilimden farklı olduğunu öğrendiği (**madde 9**), 773'ünün % 20.1 oranla kararsız tutum sergilediği, 886'sının ise % 23.1 oranla modern bilimin yıllar önceki bilimden farklı olduğunu öğrenemediği;

1616'sının % 42.0 oranla bilimin teoriler üretmekle ilgili olduğunu öğrendiği (**madde 10**), 1013'ünün % 26.4 oranla kararsız tutum sergilediği, 1212'sinin ise % 31.6 oranla bilimin teoriler üretmekle ilgili olduğunu öğrenemediği;

1146'sının % 29.8 oranla konuyu neden öğrenmek zorunda olduğunu öğretmenine sorabildiği (**madde 11**), 667'sinin % 17.4 oranla kararsız tutum sergilediği; 2032'sinin ise % 52.8 oranla konuyu neden öğrenmek zorunda olduğunu öğretmenine sormadığı;

1603'ünün % 41.8 oranla kullanılan öğretim yöntemlerini sorgulayabildiği (**madde 12**), 881'inin % 22.9 oranla kararsız tutum sergilediği, 1359'unun ise % 35.3 oranla kullanılan öğretim yöntemlerini sorgulayamadığı;

1280'inin % 33.3 oranla kafa karıştırıcı öğretim faaliyetleri hakkında şikâyet edebildiği (**madde 13**), 819'unun % 21.3 oranla kararsız tutum sergilediği, 1744'ünün ise % 45.4 oranla kafa karıştırıcı öğretim faaliyetleri hakkında şikâyet edemediği;

1620'sinin % 42.2 oranla öğrenmelerini engelleyen herhangi bir şey hakkında şikâyet edebildiği (**madde 14**), 840'ının % 22.0 oranla kararsız tutum sergilediği, 1383'ünün ise % 36.0 oranla öğrenmelerini engelleyen herhangi bir şey hakkında şikâyet edemediği;

930'unun % 24.1 oranla öğreneceği şeyler konusunda planlama yaparken öğretmene yardım ettiği (**madde 15**), 821'inin % 21.4 oranla kararsız tutum sergilediği, 2092'sinin ise % 54.5 oranla öğreneceği şeyler konusunda planlama yaparken öğretmene yardım etmediği;

979'unun % 25.5 oranla daha iyi öğrenmeye karar vermesinde öğretmene yardım ettiği (**madde 16**), 839'unun % 21.8 oranla kararsız tutum sergilediği, 2025'inin ise % 52.7 oranla daha iyi öğrenmeye karar vermesinde öğretmene yardım etmediği;

1053'ünün % 27.3 oranla kendisi için hangi etkinliklerin en iyi olduğuna karar vermesinde öğretmene yardım ettiği (**madde 17**), 886'sının % 23.1 oranla kararsız tutum sergilediği, 1904'ünün ise % 49.6 oranla kendisi için hangi etkinliklerin en iyi olduğuna karar vermesinde öğretmene yardım etmediği;

790'ının % 20.5 oranla öğrenme etkinliklerinde ne kadar vakit harcayacağına karar vermesinde öğretmene yardım ettiği (**madde 18**), 818'inin % 21.4 oranla kararsız tutum sergilediği, 2235'inin ise % 58.1 oranla öğrenme etkinliklerinde ne kadar vakit harcayacağına karar vermesinde öğretmene yardım etmediği;

941'inin % 24.5 oranla hangi etkinlikleri yapacağına karar vermesinde öğretmene yardım ettiği (**madde 19**), 866'sının % 22.5 oranla kararsız tutum sergilediği, 2036'sının ise % 53.0 oranla hangi etkinlikleri yapacağına karar vermesinde öğretmene yardım etmediği;

1077'sinin % 28.0 oranla öğrenmelerini değerlendirmesinde öğretmene yardım ettiği (**madde 20**), 811'inin % 21.1 oranla kararsız tutum sergilediği, 1955'inin ise % 50.9 oranla öğrenmelerini değerlendirmesinde öğretmene yardım etmediği;

2152'sinin % 56.0 oranla problemlerin nasıl çözüleceği hakkında arkadaşlarıyla konuştuğu (**madde 21**), 758'inin % 19.7 oranla kararsız tutum sergilediği, 1033'ünün ise % 24.3 oranla problemlerin nasıl çözüleceği hakkında arkadaşlarıyla konuşmadığı;

2225'inin % 57.9 oranla anladıklarını arkadaşlarıyla paylaştığı (**madde 22**), 803'ünün % 20.9 oranla bu kararsız tutum sergilediği, 815'inin ise % 21.2 oranla anladıklarını arkadaşlarıyla paylaşmadığı;

2030'unun % 52.8 oranla arkadaşlarından düşündüklerini açıklamalarını istediği (**madde 23**), 837'sinin % 21.8 oranla kararsız tutum sergilediği, 976'sının ise % 25.4 oranla arkadaşlarından düşündüklerini açıklamalarını istemediği;

1701'inin % 44.3 oranla arkadaşlarının fikirlerini açıklamasını istediği (**madde 24**), 953'ünün % 24.8 oranla kararsız tutum sergilediği, 1189'unun ise % 30.9 oranla arkadaşlarının fikirlerini açıklamasını istemediği;

2258'inin % 58.8 oranla arkadaşlarının fikirlerini kendisine açıkladığı (**madde 25**), 781'inin % 20.3 oranla kararsız tutum sergilediği, 804'ünün ise % 20.9 arkadaşlarının fikirlerini kendisine açıklamadığı görülmektedir.

Ortaokul müzik derslerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygunluk düzeyi puanları aşağıda görülmektedir.

**Tablo 13.** Ortaokul Müzik Derslerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına Uygunluk Düzeyleri

| Ölçek İfadeleri                                  | Yapılandırmacılık Ortalama |
|--------------------------------------------------|----------------------------|
|                                                  | $\bar{x}$                  |
| 1. İfade (Dünyayı Öğrenme)                       | 3.42                       |
| 2. İfade (Dünyayı Öğrenme)                       | 2.58                       |
| 3. İfade (Dünyayı Öğrenme)                       | 3.14                       |
| 4. İfade (Dünyayı Öğrenme)                       | 3.62                       |
| 5. İfade (Dünyayı Öğrenme)                       | 3.47                       |
| 6. İfade (Bilimi Öğrenme)                        | 3.57                       |
| 7. İfade (Bilimi Öğrenme)                        | 3.39                       |
| 8. İfade (Bilimi Öğrenme)                        | 3.11                       |
| 9. İfade (Bilimi Öğrenme)                        | 3.55                       |
| 10. İfade (Bilimi Öğrenme)                       | 3.16                       |
| 11. İfade (Düşünceleri İfade Etmeyi Öğrenme)     | 2.59                       |
| 12. İfade (Düşünceleri İfade Etmeyi Öğrenme)     | 3.09                       |
| 13. İfade (Düşünceleri İfade Etmeyi Öğrenme)     | 2.78                       |
| 14. İfade (Düşünceleri İfade Etmeyi Öğrenme)     | 3.10                       |
| 15. İfade (Öğrenmeyi Öğrenme)                    | 2.47                       |
| 16. İfade (Öğrenmeyi Öğrenme)                    | 2.52                       |
| 17. İfade (Öğrenmeyi Öğrenme)                    | 2.60                       |
| 18. İfade (Öğrenmeyi Öğrenme)                    | 2.35                       |
| 19. İfade (Öğrenmeyi Öğrenme)                    | 2.50                       |
| 20. İfade (Öğrenmeyi Öğrenme)                    | 2.59                       |
| 21. İfade (İletişim Kurmayı Öğrenme)             | 3.51                       |
| 22. İfade (İletişim Kurmayı Öğrenme)             | 3.59                       |
| 23. İfade (İletişim Kurmayı Öğrenme)             | 3.44                       |
| 24. İfade (İletişim Kurmayı Öğrenme)             | 3.20                       |
| 25. İfade (İletişim Kurmayı Öğrenme)             | 3.60                       |
| Dünyayı Öğrenme (Faktör 1)                       | 3.2467                     |
| Bilimi Öğrenme (Faktör 2)                        | 3.3558                     |
| Düşünceleri İfade Etmeyi Öğrenme (Faktör 3)      | 2.8935                     |
| Öğrenmeyi Öğrenme (Faktör 4)                     | 2.5045                     |
| İletişim Kurmayı Öğrenme (Faktör 5)              | 3.4675                     |
| <b>Yapılandırmacılık Genel Ortalama Puanı</b>    | <b>3.0780</b>              |
| <b>Maddelerden Alınan Toplam Puan Ortalaması</b> | <b>76.9443</b>             |

Tablo 13 incelendiğinde, madde bazında ortaokul müzik derslerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygunluk düzeylerinin 11, 15, 16, 18, 19 ve 20. maddelerde düşük düzeyde olduğu ( $1.00 \leq X \leq 2.59$  arası düşük); 2, 3, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 17 ve 24. maddelerde orta düzeyde olduğu ( $2.60 \leq \bar{X} \leq 3.39$  arası orta) ve 1, 4, 5, 6, 9, 21, 22, 23 ve 25. maddelerde ise yüksek düzeyde olduğu ( $3.40 \leq \bar{X} \leq 5.00$  arası yüksek) görülmektedir.

Faktör bazında ortaokul müzik derslerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygunluk düzeylerinin Öğrenmeyi Öğrenme (Faktör 4) faktöründe düşük düzeyde ( $1.00 \leq \bar{X} \leq 2.59$  arası düşük); Dünyayı Öğrenme (Faktör 1), Bilimi Öğrenme (Faktör 2) ve Düşünceleri

İfade Etmeyi Öğrenme (Faktör 3) faktörlerinde orta düzeyde ( $2.60 \leq \bar{X} \leq 3.39$  arası orta) ve İletişim Kurmayı Öğrenme (Faktör 5) faktöründe yüksek düzeyde ( $3.40 \leq \bar{X} \leq 5.00$  arası yüksek) olduğu görülmektedir.

Ortaokul müzik derslerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygunluğuna yönelik genel ortalama düzeyinin ise orta düzeyde olduğu görülmektedir ( $\bar{X} = 3.0780$ ); ( $2.60 \leq \bar{X} \leq 3.39$  arası orta).

Ortaokul müzik ders sürecinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygunluğuna yönelik öğrencilerin maddelerden aldığı toplam puanların ortalamasına bakıldığında ise elde edilen puanın yine orta düzeyde olduğunu ( $\bar{X} = 76.9443$ ) ve dersin tam anlamıyla yapılandırmacı bir öğrenme ortamı sunmadığını söylemek mümkündür.

## 2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

**Tablo 14.** Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaokul Müzik Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Düzeyleri Farklılıkları

| Faktörler                               | Cinsiyet | n    | Sıra Ort. | Sıra Top.  | U           | P     |
|-----------------------------------------|----------|------|-----------|------------|-------------|-------|
| 1 Dünyayı Öğrenme                       | Kız      | 2003 | 1898.91   | 3803509.00 | 1796503.000 | .177  |
|                                         | Erkek    | 1840 | 1947.14   | 3582737.00 |             |       |
| 2 Bilimi Öğrenme                        | Kız      | 2003 | 1983.70   | 3973353.50 | 1719172.000 | .000* |
|                                         | Erkek    | 1840 | 1854.83   | 3412892.50 |             |       |
| 3 Düşünceleri İfade Etmeyi Öğrenme      | Kız      | 2003 | 1927.57   | 3860928.50 | 1831597.500 | .745  |
|                                         | Erkek    | 1840 | 1915.93   | 3525317.50 |             |       |
| 4 Öğrenmeyi Öğrenme                     | Kız      | 2003 | 1959.67   | 3925221.50 | 1767304.500 | .028* |
|                                         | Erkek    | 1840 | 1880.99   | 3461024.50 |             |       |
| 5 İletişim Kurmayı Öğrenme              | Kız      | 2003 | 2056.82   | 4119804.00 | 1572722.000 | .000* |
|                                         | Erkek    | 1840 | 1775.24   | 3266442.00 |             |       |
| <b>Yapılandırmacılık Genel Ortalama</b> | Kız      | 2003 | 1992.06   | 3990100.00 | 1702426.000 | .000* |
|                                         | Erkek    | 1840 | 1845.73   | 3396146.00 |             |       |

Tablo 14'e göre, Kız (2003 öğrenci) ve Erkek (1840 öğrenci) öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı düzeyleri farklılıklarına bakıldığında, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı düzeyleri arasında faktör bazında “Bilimi Öğrenme” faktöründe (2. Faktör) ( $U = 1719172.000$ ,  $p = .000 < .05$ ), “Öğrenmeyi Öğrenme” faktöründe (4. Faktör) ( $U = 1767304.500$ ,  $p = .028 < .05$ ) ve “İletişim Kurmayı Öğrenme” faktöründe (5. Faktör) ( $U = 1572722.000$ ,  $p = .000 < .05$ ) ve yapılandırmacılık genel ortalama puanı bazında farklılık bulunmuştur ( $U = 1702426.000$ ,  $p = .000 < .05$ ).

Faktörlerin ve yapılandırmacılık genel ortalama puanının sıra ortalamaları ve sıra toplamaları incelendiğinde, “Bilimi Öğrenme” (2. Faktör) ( $SO_{Kız} = 1983.70$ ,  $ST_{Kız} = 3973353.50$  ve  $SO_{Erkek} = 1854.83$ ,  $ST_{Erkek} = 3412892.50$ ), “Öğrenmeyi Öğrenme” (4. Faktör) ( $SO_{Kız} = 1959.67$ ,  $ST_{Kız} = 3925221.50$  ve  $SO_{Erkek} = 1880.99$ ,  $ST_{Erkek} = 3461024.50$ ), “İletişim Kurmayı Öğrenme” (5. Faktör) ( $SO_{Kız} = 2056.82$ ,  $ST_{Kız} = 4119804.00$  ve  $SO_{Erkek} = 1775.24$ ,  $ST_{Erkek} = 3266442.00$ ) ve yapılandırmacılık genel ortalama puanında ( $SO_{Kız} = 1992.06$ ,  $ST_{Kız} =$

3990100.00 ve  $SO_{\text{Erkek}} = 1845.73$ ,  $ST_{\text{Erkek}} = 3396146.00$ ) kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek puana sahip olduğu ve kız öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

### 3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

**Tablo 15.** Yaş Değişkenine Göre Ortaokul Müzik Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Düzeyleri Farklılıkları

|                                         | Faktörler                        | Yaş    | n    | Sıra Ort. | Sd | $\chi^2$ | P     |
|-----------------------------------------|----------------------------------|--------|------|-----------|----|----------|-------|
| 1                                       | Dünyayı Öğrenme                  | 12 Yaş | 1294 | 2051.20   | 2  | 30.464   | .000* |
|                                         |                                  | 13 Yaş | 970  | 1801.40   |    |          |       |
|                                         |                                  | 14 Yaş | 1579 | 1890.20   |    |          |       |
| 2                                       | Bilimi Öğrenme                   | 12 Yaş | 1294 | 1896.34   | 2  | 2.176    | .337  |
|                                         |                                  | 13 Yaş | 970  | 1964.74   |    |          |       |
|                                         |                                  | 14 Yaş | 1579 | 1916.77   |    |          |       |
| 3                                       | Düşünceleri İfade Etmeyi Öğrenme | 12 Yaş | 1294 | 1797.72   | 2  | 70.373   | .000* |
|                                         |                                  | 13 Yaş | 970  | 1795.80   |    |          |       |
|                                         |                                  | 14 Yaş | 1579 | 2101.38   |    |          |       |
| 4                                       | Öğrenmeyi Öğrenme                | 12 Yaş | 1294 | 1965.52   | 2  | 6.358    | .042* |
|                                         |                                  | 13 Yaş | 970  | 1951.12   |    |          |       |
|                                         |                                  | 14 Yaş | 1579 | 1868.45   |    |          |       |
| 5                                       | İletişim Kurmayı Öğrenme         | 12 Yaş | 1294 | 1890.35   | 2  | 10.869   | .004* |
|                                         |                                  | 13 Yaş | 970  | 1852.84   |    |          |       |
|                                         |                                  | 14 Yaş | 1579 | 1990.42   |    |          |       |
| <b>Yapılandırmacılık Genel Ortalama</b> |                                  | 12 Yaş | 1294 | 1917.37   | 2  | 5.849    | .054  |
|                                         |                                  | 13 Yaş | 970  | 1856.74   |    |          |       |
|                                         |                                  | 14 Yaş | 1579 | 1965.88   |    |          |       |

Tablo 15’de, öğrencilerin yaş değişkenine göre ortaokul müzik dersi yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeyleri farklılıklarına bakıldığında, yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeyleri arasında faktör bazında “Dünyayı Öğrenme” faktöründe (1. Faktör) ( $\chi^2_2 = 30.464$ ,  $p = .000 < .05$ ), “Düşünceleri İfade Etmeyi Öğrenme” faktöründe (3. Faktör) ( $\chi^2_2 = 70.373$ ,  $p = .000 < .05$ ), “Öğrenmeyi Öğrenme” faktöründe (4. Faktör) ( $\chi^2_2 = 6.358$ ,  $p = .042 < .05$ ) ve “İletişim Kurmayı Öğrenme” faktöründe (5. Faktör) ( $\chi^2_2 = 10.869$ ,  $p = .004 < .05$ ) istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yapılandırmacılık genel ortalama puanı bazında ise farklılık olmadığı ( $\chi^2_2 = 5.849$ ,  $p = .054 > .05$ ) tespit edilmiştir.

Sıra ortalamalarına bakıldığında “Dünyayı Öğrenme” faktöründe (1. Faktör) farklılık yaratan yaş grubunun 12 yaş olduğu ( $SO = 2051.20$ ) ve “Düşünceleri İfade Etmeyi Öğrenme” faktöründe (3. Faktör) ( $SO = 2101.38$ ), “Öğrenmeyi Öğrenme” faktöründe (4. Faktör) ( $SO = 1868.45$ ) ve “İletişim Kurmayı Öğrenme” (5. Faktör) ( $SO = 1990.42$ ) faktörlerinde ise farklılık yaratan yaş grubunun 14 yaş olduğu görülmektedir.

#### 4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

**Tablo 16.** *Sınıf Değişkenine Göre Ortaokul Müzik Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Düzeyleri Farklılıkları*

| Faktörler                        |                                  | Sınıf    | n    | Sıra Ort. | Sd | $\chi^2$ | P     |
|----------------------------------|----------------------------------|----------|------|-----------|----|----------|-------|
| 1                                | Dünyayı Öğrenme                  | 6. Sınıf | 1294 | 2051.20   | 2  | 30.464   | .000* |
|                                  |                                  | 7. Sınıf | 970  | 1801.40   |    |          |       |
|                                  |                                  | 8. Sınıf | 1579 | 1890.20   |    |          |       |
| 2                                | Bilimi Öğrenme                   | 6. Sınıf | 1294 | 1896.34   | 2  | 2.176    | .337  |
|                                  |                                  | 7. Sınıf | 970  | 1964.74   |    |          |       |
|                                  |                                  | 8. Sınıf | 1579 | 1916.77   |    |          |       |
| 3                                | Düşünceleri İfade Etmeyi Öğrenme | 6. Sınıf | 1294 | 1797.72   | 2  | 70.373   | .000* |
|                                  |                                  | 7. Sınıf | 970  | 1795.80   |    |          |       |
|                                  |                                  | 8. Sınıf | 1579 | 2101.38   |    |          |       |
| 4                                | Öğrenmeyi Öğrenme                | 6. Sınıf | 1294 | 1965.52   | 2  | 6.358    | .042* |
|                                  |                                  | 7. Sınıf | 970  | 1951.12   |    |          |       |
|                                  |                                  | 8. Sınıf | 1579 | 1868.45   |    |          |       |
| 5                                | İletişim Kurmayı Öğrenme         | 6. Sınıf | 1294 | 1890.35   | 2  | 10.869   | .004* |
|                                  |                                  | 7. Sınıf | 970  | 1852.84   |    |          |       |
|                                  |                                  | 8. Sınıf | 1579 | 1990.42   |    |          |       |
| Yapılandırmacılık Genel Ortalama |                                  | 6. Sınıf | 1294 | 1917.37   | 2  | 5.849    | .054  |
|                                  |                                  | 7. Sınıf | 970  | 1856.74   |    |          |       |
|                                  |                                  | 8. Sınıf | 1579 | 1965.88   |    |          |       |

Tablo 16’da, öğrencilerin sınıf değişkenine göre ortaokul müzik derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeyleri farklılıklarına bakıldığında, yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeyleri arasında faktör bazında “Dünyayı Öğrenme” faktöründe (1. Faktör) ( $\chi^2_2 = 30.464$ ,  $p = .000 < .05$ ), “Düşünceleri İfade Etmeyi Öğrenme” faktöründe (3. Faktör) ( $\chi^2_2 = 70.373$ ,  $p = .000 < .05$ ), “Öğrenmeyi Öğrenme” faktöründe (4. Faktör) ( $\chi^2_2 = 6.358$ ,  $p = .042 < .05$ ) ve “İletişim Kurmayı Öğrenme” faktöründe (5. Faktör) ( $\chi^2_2 = 10.869$ ,  $p = .004 < .05$ ) istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yapılandırmacılık genel ortalama puanı bazında ise farklılık olmadığı ( $\chi^2_2 = 5.849$ ,  $p = .054 > .05$ ) belirlenmiştir.

Sıra ortalamalarına bakıldığında “Dünyayı Öğrenme” faktöründe (1. Faktör) farklılık yaratan sınıfın 6. sınıf olduğu (SO = 2051.20) ve “Düşünceleri İfade Etmeyi Öğrenme” faktöründe (3. Faktör) (SO = 2101.38), “Öğrenmeyi Öğrenme” faktöründe (4. Faktör) (SO = 1868.45) ve “İletişim Kurmayı Öğrenme” (5. Faktör) (SO = 1990.42) faktörlerinde ise farklılık yaratan sınıfın 8. sınıf olduğu görülmektedir.

## 5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

**Tablo 17.** *Okul Değişkenine Göre Ortaokul Müzik Dersi “Dünyayı Öğrenme” Faktörü Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Düzeyleri Farklılıkları*

| Faktörler         | Okullar                                   | n   | Sıra Ort. | Sd | $\chi^2$ | p     |
|-------------------|-------------------------------------------|-----|-----------|----|----------|-------|
| 1 Dünyayı Öğrenme | Ahi Evran Ortaokulu                       | 96  | 2285.43   | 19 | 141.665  | .000* |
|                   | Bağlıca Ortaokulu                         | 185 | 2055.58   |    |          |       |
|                   | Borsa İstanbul Etimesgut Süvari Ortaokulu | 58  | 2205.90   |    |          |       |
|                   | Çanakkale Şehitleri Ortaokulu             | 34  | 1873.07   |    |          |       |
|                   | Eryaman Cumhuriyet Ortaokulu              | 83  | 2052.41   |    |          |       |
|                   | Erzurumlu İbrahim Hakkı Ortaokulu         | 59  | 2226.43   |    |          |       |
|                   | Etimesgut 15 Temmuz Şehitleri Ortaokulu   | 673 | 1829.87   |    |          |       |
|                   | Etimesgut Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu | 65  | 2103.49   |    |          |       |
|                   | Hafize Özal Ortaokulu                     | 172 | 1178.25   |    |          |       |
|                   | Hasan Şükran Saruhan Ortaokulu            | 62  | 2253.34   |    |          |       |
|                   | II. Abdülhamid Han Ortaokulu              | 992 | 1875.84   |    |          |       |
|                   | Nimet-Bahri Kutluözen Ortaokulu           | 41  | 2037.93   |    |          |       |
|                   | Sakarya Ortaokulu                         | 29  | 1918.19   |    |          |       |
|                   | Şair Zihni Ortaokulu                      | 292 | 1739.53   |    |          |       |
|                   | Şehit Adil Erdoğan Ortaokulu              | 115 | 1922.81   |    |          |       |
|                   | Şehit Erdem Ertan Ortaokulu               | 25  | 2497.04   |    |          |       |
|                   | Şehit Halil Hamuryen Ortaokulu            | 86  | 2244.99   |    |          |       |
|                   | Şehit Hamza Yıldırım Ortaokulu            | 130 | 2312.03   |    |          |       |
|                   | Şehit Mutlu Can Kılıç Ortaokulu           | 43  | 2034.81   |    |          |       |
|                   | Ülkü Ahmet Durusoy Ortaokulu              | 603 | 2006.62   |    |          |       |

Tablo 17’de, “Dünyayı Öğrenme” faktöründe öğrencilerin okul değişkenine göre ortaokul müzik dersi yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeyleri farklılıklarına bakıldığında, ortaokul müzik dersi yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeyleri arasında farklılık olduğu ( $\chi^2_{19} = 141.665, p = .000 < .05$ ) görülmektedir.

Sıra ortalamalarına bakıldığında “Dünyayı Öğrenme” (1. Faktör) faktöründe müzik derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeyi en düşük ve farklılık yaratan okulların sırasıyla Hafize Özal Ortaokulu (SO = 1178.25), Şair Zihni Ortaokulu (SO = 1739.53), Etimesgut 15 Temmuz Şehitleri Ortaokulu (SO = 1829.87), Çanakkale Şehitleri Ortaokulu (SO = 1873.07) ve II. Abdülhamid Han Ortaokulu (SO = 1875.84) olduğu, diğer okulların müzik dersi yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeylerinin hemen hemen birbirine eşit olduğu ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarını en az sunan okulun Hafize Özal Ortaokulu (SO = 1178.25) olduğu görülmektedir. Ortaokul müzik derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeyi en yüksek okulların ise sırasıyla Şehit Erdem Ertan Ortaokulu (SO = 2497.04) ve Şehit Hamza Yıldırım Ortaokulu (SO = 2312.03) olduğu görülmektedir.

**Tablo 18.** *Okul Değişkenine Göre Ortaokul Müzik Dersi “Bilimi Öğrenme” Faktörü Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Düzeyleri Farklılıkları*

| Faktörler        | Okullar                                   | n   | Sıra Ort. | Sd | $\chi^2$ | P     |
|------------------|-------------------------------------------|-----|-----------|----|----------|-------|
| 2 Bilimi Öğrenme | Ahi Evran Ortaokulu                       | 96  | 2296.67   | 19 | 141.852  | .000* |
|                  | Bağlıca Ortaokulu                         | 185 | 2119.26   |    |          |       |
|                  | Borsa İstanbul Etimesgut Süvari Ortaokulu | 58  | 2240.92   |    |          |       |
|                  | Çanakkale Şehitleri Ortaokulu             | 34  | 1733.16   |    |          |       |
|                  | Eryaman Cumhuriyet Ortaokulu              | 83  | 2097.34   |    |          |       |
|                  | Erzurumlu İbrahim Hakkı Ortaokulu         | 59  | 2221.00   |    |          |       |
|                  | Etimesgut 15 Temmuz Şehitleri Ortaokulu   | 673 | 1917.77   |    |          |       |
|                  | Etimesgut Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu | 65  | 2044.25   |    |          |       |
|                  | Hafize Özal Ortaokulu                     | 172 | 1273.83   |    |          |       |
|                  | Hasan Şükran Saruhan Ortaokulu            | 62  | 2069.09   |    |          |       |
|                  | II. Abdülhamid Han Ortaokulu              | 992 | 1855.18   |    |          |       |
|                  | Nimet-Bahri Kutluözen Ortaokulu           | 41  | 2169.09   |    |          |       |
|                  | Sakarya Ortaokulu                         | 29  | 1954.07   |    |          |       |
|                  | Şair Zihni Ortaokulu                      | 292 | 1667.88   |    |          |       |
|                  | Şehit Adil Erdoğan Ortaokulu              | 115 | 2086.22   |    |          |       |
|                  | Şehit Erdem Ertan Ortaokulu               | 25  | 2339.96   |    |          |       |
|                  | Şehit Halil Hamuryen Ortaokulu            | 86  | 2340.85   |    |          |       |
|                  | Şehit Hamza Yıldırım Ortaokulu            | 130 | 2264.93   |    |          |       |
|                  | Şehit Mutlu Can Kılıç Ortaokulu           | 43  | 1940.86   |    |          |       |
|                  | Ülkü Ahmet Durusoy Ortaokulu              | 603 | 1920.71   |    |          |       |

Tablo 18’de, “Bilimi Öğrenme” faktöründe öğrencilerin okul değişkenine göre müzik derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeyleri farklılıklarına bakıldığında, yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeyleri arasında farklılık olduğu ( $\chi^2_{19} = 141.852, p = .000 < .05$ ) görülmektedir.

Sıra ortalamalarına bakıldığında “Bilimi Öğrenme” (2. Faktör) faktöründe müzik derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeyi en düşük ve farklılık yaratan okulların sırasıyla Hafize Özal Ortaokulu (SO = 1273.83), Şair Zihni Ortaokulu (SO = 1667.88), Çanakkale Şehitleri Ortaokulu (SO = 1733.16) ve II. Abdülhamid Han Ortaokulu (SO = 1855.18) olduğu, diğer okulların müzik derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeylerinin hemen hemen birbirine eşit olduğu ve müzik derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını en az sunan okulun Hafize Özal Ortaokulu (SO = 1273.83) olduğu görülmektedir. Müzik derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeyi en yüksek okulların ise sırasıyla Şehit Halil Hamuryen Ortaokulu (SO = 2340.85) ve Şehit Erdem Ertan Ortaokulu (SO = 2339.96) olduğu görülmektedir.

**Tablo 19.** *Okul Değişkenine Göre Ortaokul Müzik Dersi “Düşünceleri İfade Etmeyi Öğrenme” Faktörü Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Düzeyleri Farklılıkları*

| Faktörler | Okullar                          | n                                         | Sıra Ort. | Sd      | $\chi^2$ | p             |
|-----------|----------------------------------|-------------------------------------------|-----------|---------|----------|---------------|
| 3         | Düşünceleri İfade Etmeyi Öğrenme | Ahi Evran Ortaokulu                       | 96        | 2268.32 | 19       | 118.740 .000* |
|           |                                  | Bağlıca Ortaokulu                         | 185       | 2027.44 |          |               |
|           |                                  | Borsa İstanbul Etimesgut Süvari Ortaokulu | 58        | 2296.37 |          |               |
|           |                                  | Çanakkale Şehitleri Ortaokulu             | 34        | 1939.06 |          |               |
|           |                                  | Eryaman Cumhuriyet Ortaokulu              | 83        | 2115.92 |          |               |
|           |                                  | Erzurumlu İbrahim Hakkı Ortaokulu         | 59        | 2235.03 |          |               |
|           |                                  | Etimesgut 15 Temmuz Şehitleri Ortaokulu   | 673       | 1811.91 |          |               |
|           |                                  | Etimesgut Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu | 65        | 2250.35 |          |               |
|           |                                  | Hafize Özal Ortaokulu                     | 172       | 1374.22 |          |               |
|           |                                  | Hasan Şükran Saruhan Ortaokulu            | 62        | 2330.61 |          |               |
|           |                                  | II. Abdülhamid Han Ortaokulu              | 992       | 1815.97 |          |               |
|           |                                  | Nimet-Bahri Kutluözen Ortaokulu           | 41        | 1957.89 |          |               |
|           |                                  | Sakarya Ortaokulu                         | 29        | 1935.21 |          |               |
|           |                                  | Şair Zihni Ortaokulu                      | 292       | 2001.76 |          |               |
|           |                                  | Şehit Adil Erdoğan Ortaokulu              | 115       | 2010.43 |          |               |
|           |                                  | Şehit Erdem Ertan Ortaokulu               | 25        | 2469.24 |          |               |
|           |                                  | Şehit Halil Hamuryen Ortaokulu            | 86        | 1958.69 |          |               |
|           |                                  | Şehit Hamza Yıldırım Ortaokulu            | 130       | 2257.37 |          |               |
|           |                                  | Şehit Mutlu Can Kılıç Ortaokulu           | 43        | 2093.09 |          |               |
|           |                                  | Ülkü Ahmet Durusoy Ortaokulu              | 603       | 1945.39 |          |               |

Tablo 19’da, “Düşünceleri İfade Etmeyi Öğrenme” faktöründe öğrencilerin okul değişkenine göre müzik dersi yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeyleri farklılıklarına bakıldığında, yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeyleri arasında farklılık olduğu ( $\chi^2_{19} = 118.740, p = .000 < .05$ ) görülmektedir.

Sıra ortalamalarına bakıldığında “Düşünceleri İfade Etmeyi Öğrenme” (3. Faktör) faktöründe müzik derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeyi en düşük ve farklılık yaratan okulların sırasıyla Hafize Özal Ortaokulu (SO = 1374.22), Etimesgut 15 Temmuz Şehitleri Ortaokulu (SO = 1811.91) ve II. Abdülhamid Han Ortaokulu (SO = 1815.97) olduğu, diğer okulların müzik derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeylerinin hemen hemen birbirine eşit olduğu ve müzik derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını en az sunan okulun Hafize Özal Ortaokulu (SO = 1374.22) olduğu görülmektedir. Müzik derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeyi en yüksek okulların ise sırasıyla Şehit Erdem Ertan Ortaokulu (SO = 2469.24) ve Hasan Şükran Saruhan Ortaokulu (SO = 2330.61) olduğu görülmektedir.

**Tablo 20.** *Okul Değişkenine Göre Ortaokul Müzik Dersi “Öğrenmeyi Öğrenme” Faktörü Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Düzeyleri Farklılıkları*

| Faktörler | Okullar                                   | n   | Sıra Ort. | Sd | $\chi^2$ | p     |
|-----------|-------------------------------------------|-----|-----------|----|----------|-------|
| 4         | Ahi Evran Ortaokulu                       | 96  | 1964.46   | 19 | 93.672   | .000* |
|           | Bağlıca Ortaokulu                         | 185 | 1893.48   |    |          |       |
|           | Borsa İstanbul Etimesgut Süvari Ortaokulu | 58  | 1751.24   |    |          |       |
|           | Çanakkale Şehitleri Ortaokulu             | 34  | 1820.74   |    |          |       |
|           | Eryaman Cumhuriyet Ortaokulu              | 83  | 2129.99   |    |          |       |
|           | Erzurumlu İbrahim Hakkı Ortaokulu         | 59  | 1911.64   |    |          |       |
|           | Etimesgut 15 Temmuz Şehitleri Ortaokulu   | 673 | 1871.80   |    |          |       |
|           | Etimesgut Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu | 65  | 1999.41   |    |          |       |
|           | Hafize Özal Ortaokulu                     | 172 | 1340.33   |    |          |       |
|           | Hasan Şükran Saruhan Ortaokulu            | 62  | 2114.77   |    |          |       |
|           | II. Abdülhamid Han Ortaokulu              | 992 | 1941.54   |    |          |       |
|           | Nimet-Bahri Kutluözen Ortaokulu           | 41  | 1944.72   |    |          |       |
|           | Sakarya Ortaokulu                         | 29  | 1760.21   |    |          |       |
|           | Şair Zihni Ortaokulu                      | 292 | 1727.46   |    |          |       |
|           | Şehit Adil Erdoğan Ortaokulu              | 115 | 1860.77   |    |          |       |
|           | Şehit Erdem Ertan Ortaokulu               | 25  | 2288.20   |    |          |       |
|           | Şehit Halil Hamuryen Ortaokulu            | 86  | 2050.33   |    |          |       |
|           | Şehit Hamza Yıldırım Ortaokulu            | 130 | 2197.40   |    |          |       |
|           | Şehit Mutlu Can Kılıç Ortaokulu           | 43  | 1912.21   |    |          |       |
|           | Ülkü Ahmet Durusoy Ortaokulu              | 603 | 2100.09   |    |          |       |

Tablo 20’de, “Öğrenmeyi Öğrenme” faktöründe öğrencilerin okul değişkenine göre müzik dersi yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeyleri farklılıklarına bakıldığında, müzik dersi yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeyleri arasında farklılık olduğu ( $\chi^2_{19} = 93.672$ ,  $p = .000 < .05$ ) görülmektedir.

Sıra ortalamalarına bakıldığında “Öğrenmeyi Öğrenme” (4. Faktör) faktöründe müzik dersi yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeyi en düşük ve farklılık yaratan okulların sırasıyla Hafize Özal Ortaokulu (SO = 1340.33), Şair Zihni Ortaokulu (SO = 1727.46), Borsa İstanbul Etimesgut Süvari Ortaokulu (SO = 1751.24) ve Sakarya Ortaokulu (SO = 1760.21) olduğu, diğer okulların müzik derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeylerinin hemen hemen birbirine eşit olduğu ve müzik derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını en az sunan okulun Hafize Özal Ortaokulu (SO = 1340.33) olduğu görülmektedir. Müzik derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeyi en yüksek okulların ise sırasıyla Şehit Erdem Ertan Ortaokulu (SO = 2288.20) ve Şehit Hamza Yıldırım Ortaokulu (SO = 2197.40) olduğu görülmektedir.

**Tablo 21. Okul Değişkenine Göre Ortaokul Müzik Dersi “İletişim Kurmayı Öğrenme” Faktörü Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Düzeyleri Farklılıkları**

| Faktörler | Okullar                  | n                                         | Sıra Ort. | Sd      | $\chi^2$ | P            |
|-----------|--------------------------|-------------------------------------------|-----------|---------|----------|--------------|
| 5         | İletişim Kurmayı Öğrenme | Ahi Evran Ortaokulu                       | 96        | 2271.35 | 19       | 78.831 .000* |
|           |                          | Bağlıca Ortaokulu                         | 185       | 2073.65 |          |              |
|           |                          | Borsa İstanbul Etimesgut Süvari Ortaokulu | 58        | 2435.55 |          |              |
|           |                          | Çanakkale Şehitleri Ortaokulu             | 34        | 2164.31 |          |              |
|           |                          | Eryaman Cumhuriyet Ortaokulu              | 83        | 1965.43 |          |              |
|           |                          | Erzurumlu İbrahim Hakkı Ortaokulu         | 59        | 2166.30 |          |              |
|           |                          | Etimesgut 15 Temmuz Şehitleri Ortaokulu   | 673       | 1818.24 |          |              |
|           |                          | Etimesgut Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu | 65        | 2109.95 |          |              |
|           |                          | Hafize Özal Ortaokulu                     | 172       | 1595.69 |          |              |
|           |                          | Hasan Şükran Saruhan Ortaokulu            | 62        | 2253.88 |          |              |
|           |                          | II. Abdülhamid Han Ortaokulu              | 992       | 1857.79 |          |              |
|           |                          | Nimet-Bahri Kutluözen Ortaokulu           | 41        | 2048.51 |          |              |
|           |                          | Sakarya Ortaokulu                         | 29        | 2069.00 |          |              |
|           |                          | Şair Zihni Ortaokulu                      | 292       | 1796.44 |          |              |
|           |                          | Şehit Adil Erdoğan Ortaokulu              | 115       | 1845.31 |          |              |
|           |                          | Şehit Erdem Ertan Ortaokulu               | 25        | 2266.62 |          |              |
|           |                          | Şehit Halil Hamuryen Ortaokulu            | 86        | 2114.61 |          |              |
|           |                          | Şehit Hamza Yıldırım Ortaokulu            | 130       | 2148.26 |          |              |
|           |                          | Şehit Mutlu Can Kılıç Ortaokulu           | 43        | 2094.87 |          |              |
|           |                          | Ülkü Ahmet Durusoy Ortaokulu              | 603       | 1943.94 |          |              |

Tablo 21’de, “İletişim Kurmayı Öğrenme” faktöründe öğrencilerin okul değişkenine göre müzik dersi yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeyleri farklılıklarına bakıldığında, müzik dersi yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeyleri arasında farklılık olduğu ( $\chi^2_{19} = 78.831, p = .000 < .05$ ) görülmektedir.

Sıra ortalamalarına bakıldığında “İletişim Kurmayı Öğrenme” (5. Faktör) faktöründe müzik derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeyi en düşük ve farklılık yaratan okulların sırasıyla Hafize Özal Ortaokulu (SO = 1595.69), Şair Zihni Ortaokulu (SO = 1796.44), Etimesgut 15 Temmuz Şehitleri Ortaokulu (SO = 1818.24), Şehit Adil Erdoğan Ortaokulu (SO = 1845.31) ve II. Abdülhamid Han Ortaokulu (SO = 1857.79) olduğu, diğer okulların müzik dersi yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeylerinin hemen hemen birbirine eşit olduğu ve müzik derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını en az sunan okulun Hafize Özal Ortaokulu (SO = 1595.69) olduğu görülmektedir. Müzik derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeyi en yüksek okulların ise sırasıyla Borsa İstanbul Etimesgut Süvari Ortaokulu (SO = 2435.55), Ahi Evran Ortaokulu (SO = 2271.35), Şehit Erdem Ertan Ortaokulu (SO = 2266.62) ve Hasan Şükran Saruhan Ortaokulu (SO = 2253.88) olduğu görülmektedir.

**Tablo 22. Okul Değişkenine Göre Ortaokul Müzik Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Genel Ortalama Farklılıkları**

| Değişken                                        | Okullar                                   | n   | Sıra Ort. | Sd | $\chi^2$ | P     |
|-------------------------------------------------|-------------------------------------------|-----|-----------|----|----------|-------|
| Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Genel Ortalama | Ahi Evran Ortaokulu                       | 96  | 2285.43   | 19 | 155.762  | .000* |
|                                                 | Bağlıca Ortaokulu                         | 185 | 2055.58   |    |          |       |
|                                                 | Borsa İstanbul Etimesgut Süvari Ortaokulu | 58  | 2205.90   |    |          |       |
|                                                 | Çanakkale Şehitleri Ortaokulu             | 34  | 1873.07   |    |          |       |
|                                                 | Eryaman Cumhuriyet Ortaokulu              | 83  | 2052.41   |    |          |       |
|                                                 | Erzurumlu İbrahim Hakkı Ortaokulu         | 59  | 2226.43   |    |          |       |
|                                                 | Etimesgut 15 Temmuz Şehitleri Ortaokulu   | 673 | 1829.87   |    |          |       |
|                                                 | Etimesgut Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu | 65  | 2103.49   |    |          |       |
|                                                 | Hafize Özal Ortaokulu                     | 172 | 1178.25   |    |          |       |
|                                                 | Hasan Şükran Saruhan Ortaokulu            | 62  | 2253.34   |    |          |       |
|                                                 | II. Abdülhamid Han Ortaokulu              | 992 | 1875.84   |    |          |       |
|                                                 | Nimet-Bahri Kutluözen Ortaokulu           | 41  | 2037.93   |    |          |       |
|                                                 | Sakarya Ortaokulu                         | 29  | 1918.19   |    |          |       |
|                                                 | Şair Zihni Ortaokulu                      | 292 | 1739.53   |    |          |       |
|                                                 | Şehit Adil Erdoğan Ortaokulu              | 115 | 1922.81   |    |          |       |
|                                                 | Şehit Erdem Ertan Ortaokulu               | 25  | 2497.04   |    |          |       |
|                                                 | Şehit Halil Hamuryen Ortaokulu            | 86  | 2244.99   |    |          |       |
|                                                 | Şehit Hamza Yıldırım Ortaokulu            | 130 | 2312.03   |    |          |       |
|                                                 | Şehit Mutlu Can Kılıç Ortaokulu           | 43  | 2034.81   |    |          |       |
|                                                 | Ülkü Ahmet Durusoy Ortaokulu              | 603 | 2006.62   |    |          |       |

Tablo 22’de, müzik derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamları genel ortalaması bazında öğrencilerin okul değişkenine göre müzik derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeyleri farklılıklarına bakıldığında, müzik derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeyleri arasında farklılık olduğu ( $\chi^2_{19} = 155.762, p = .000 < .05$ ) görülmektedir.

Sıra ortalamalarına bakıldığında müzik derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamları genel ortalaması bazında müzik derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeyi en düşük ve farklılık yaratan okulların sırasıyla Hafize Özal Ortaokulu (SO = 1178.25) ve Şair Zihni Ortaokulu (SO = 1739.53) olduğu, diğer okulların müzik derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeylerinin hemen hemen birbirine eşit olduğu ve müzik derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını en az sunan okulun Hafize Özal Ortaokulu (SO = 1178.25) olduğu görülmektedir. Müzik derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeyi en yüksek okulların ise sırasıyla Şehit Erdem Ertan Ortaokulu (SO = 2497.04) ve Şehit Hamza Yıldırım Ortaokulu (SO = 2312.03) olduğu görülmektedir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### Sonuç

#### 1. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Ortaokul müzik dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerin değerlendirilmesi sonucunda; ders ortamının büyük oranda dünyayı, bilimi, düşünceleri ifade etmeyi ve iletişim kurmayı teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Müzik dersine ilişkin bu anlamlı sonuca rağmen; azımsanamayacak sayıda öğrencinin ortaokul müzik dersi ortamlarının dünyayı, bilimi, düşünceleri ifade etmeyi ve iletişim kurmayı öğretmediği görüşünde oldukları görülmüştür. Öğrencilerin büyük bir kısmının ise, ortaokul müzik ders ortamlarını, müzik dersinde öğrenmeye teşvik edici bulmadığı gibi bir sonuç dikkat çekmektedir.

Ortaokul müzik ders sürecine yönelik yapılandırmacı öğrenme ortamlarına uygunluk genel ortalama düzeyinin ise orta düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir.

Ortaokul müzik dersinde öğrencilerin maddelerden aldığı toplam puanların ortalamasına bakıldığında ise elde edilen puanın yine orta düzeyde olduğu ve dersin tam anlamıyla yapılandırmacı bir öğrenme ortamı sunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### 2. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Cinsiyet değişkenine göre; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ortaokul müzik dersini dünyayı, bilimi, düşünceleri ifade etmeyi, öğrenmeyi ve iletişim kurmayı daha çok öğreten bir ders olarak gördüğü ve yine kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ortaokul müzik ders süreçlerinde daha yapılandırmacı bir ortam sunulduğunu düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılandırmacılık açısından bu dersin yapılandırmacı bir öğrenme ortamı sunması konusunda ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre dersin daha yapılandırmacı bir öğrenme ortamı sunduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

#### 3. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Ortaokul müzik dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamları düzeylerinde yaş değişkenine göre değerlendirilmesi sonucunda; 12 yaş grubu öğrencilerinin diğer yaş grubundaki öğrencilere göre müzik dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarında dünyayı öğretme etkisinin daha çok olduğunu düşündükleri, 14 yaş grubu öğrencilerinin diğer yaş

grubundaki öğrencilere göre bu ders ortamlarında düşünceleri ifade etmeyi ve iletişim kurmayı daha çok öğrettiğini, ancak öğrenmeyi daha az öğrettiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılandırmacılık açısından bu dersin yapılandırmacı bir öğrenme ortamı sunması konusunda ise genel olarak yaş değişkeninin büyük bir etkisinin olmadığını sonucuna ulaşılmıştır.

#### **4. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Sınıf değişkenine göre; ortaokul müzik dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamları açısından 6. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflardaki öğrencilere göre müzik dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarında dünyayı öğretme etkisinin daha çok olduğunu düşündükleri; 8. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflardaki öğrencilere göre bu ders ortamlarında düşünceleri ifade etmeyi ve iletişim kurmayı daha çok öğrettiğini, ancak öğrenmeyi daha az öğrettiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılandırmacılık açısından bu dersin yapılandırmacı bir öğrenme ortamı sunması konusunda ise genel olarak sınıf değişkeninin büyük bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

#### **5. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Bu çalışma örneklemini kapsamında okul değişkenine göre faktörlerin sıra ortalamalarına bakıldığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

“Dünyayı öğrenme” faktörünün yapılandırmacı öğrenme ortamları açısından müzik dersinde en fazla uygulandığı okulların Şehit Erdem Ertan Ortaokulu ve Şehit Hamza Yıldırım Ortaokulu olduğu; daha az uygulayan okulların ise Hafize Özal Ortaokulu, Şair Zihni Ortaokulu, Etimesgut 15 Temmuz Şehitleri Ortaokulu, Çanakkale Şehitleri Ortaokulu ve II. Abdülhamid Han Ortaokulu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Bilimi Öğrenme” faktörünün yapılandırmacı öğrenme ortamları açısından müzik dersinde en fazla uygulandığı okulların Şehit Halil Hamuryen Ortaokulu ve Şehit Erdem Ertan Ortaokulu olduğu; daha az uygulayan okulların ise Hafize Özal Ortaokulu, Şair Zihni Ortaokulu, Çanakkale Şehitleri Ortaokulu ve II. Abdülhamid Han Ortaokulu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Düşünceleri İfade Etmeyi Öğrenme” faktörünün yapılandırmacı öğrenme ortamları açısından müzik dersinde en fazla uygulandığı okulların Şehit Erdem Ertan Ortaokulu ve Hasan Şükran Saruhan Ortaokulu olduğu; daha az uygulayan okulların ise sırası ile Hafize Özal Ortaokulu, Etimesgut 15 Temmuz Şehitleri Ortaokulu ve II. Abdülhamid Han Ortaokulu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Öğrenmeyi Öğrenme” faktörünün yapılandırmacı öğrenme ortamları açısından müzik dersinde en fazla uygulandığı okulların sırası ile Şehit Erdem Ertan Ortaokulu ve Şehit Hamza Yıldırım Ortaokulu olduğu; daha az uygulayan okulların ise Hafize Özal Ortaokulu, Şair Zihni Ortaokulu, Borsa İstanbul Etimesgut Süvari Ortaokulu ve Sakarya Ortaokulu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“İletişim Kurmayı Öğrenme” faktörünün yapılandırmacı öğrenme ortamları açısından müzik dersinde en fazla uygulandığı okulların Borsa İstanbul Etimesgut Süvari Ortaokulu, Ahi Evran Ortaokulu, Şehit Erdem Ertan Ortaokulu ve Hasan Şükran Saruhan Ortaokulu olduğu; daha az uygulayan okulların ise Hafize Özal Ortaokulu, Şair Zihni Ortaokulu, Etimesgut 15 Temmuz Şehitleri Ortaokulu, Şehit Adil Erdoğan Ortaokulu ve II. Abdülhamid Han Ortaokulu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul müzik dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamları açısından okul değişkenine göre değerlendirilmesi sonucunda müzik derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamları açısından bu dersin yapılandırmacı bir öğrenme ortamı sunduğunu en fazla düşünen okulların Şehit Erdem Ertan Ortaokulu ve Şehit Hamza Yıldırım Ortaokulu öğrencileri olduğu, ortaokul müzik dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını daha az yapılandırmacı bulan okulların ise Hafize Özal Ortaokulu ve Şair Zihni Ortaokulu öğrencilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### Öneriler

- Ortaokul müzik derslerinde dünyayı, bilimi, düşünceleri ifade etmeyi, öğrenmeyi ve iletişim kurmayı öğretecek yapılandırmacı öğrenme ortamları sunulması gerektiği düşünülebilir.
- Müzik öğretmenlerinin, derslerinde kullanacağı çeşitli materyallere, uygulayacakları farklı yöntem ve tekniklere daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.
- Farklı öğretim kademelerindeki öğrencilerin (ilkokul, ortaokul 5. Sınıf, lise, üniversite) müzik derslerindeki yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri incelenebilir.
- Öğrencilerin büyük bir kısmının, ortaokul müzik ders ortamını, öğrenmeyi teşvik edici bulmadığı sonucunun sebeplerini araştıran çalışmalar yapılabilir.
- Yaş değişkeninden hareketle erkek öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin düşük olma sebeplerine ilişkin araştırmalar yapılabilir.
- Okul değişkeninden hareketle ortaokul müzik dersi ortamlarını daha az yapılandırmacı bulan okulların görüşleri doğrultusunda düşük olma sebeplerine ilişkin araştırmalar yapılabilir.

- Geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanılması sonucu ortaya çıkan eksikleri tamamlamaya yönelik olarak yapılandırılmış öğrenme ortamları ile organize edilmiş müzik dersi aktiviteleri düzenlenebilir.



## KAYNAKÇA

- Abbott, J., & Ryan, T. (1999). Constructing knowledge, reconstructing schooling. *Educational Leadership*, 57(3), 66-69.
- Açıkgöz, K. Ü. (2008). *Aktif Öğrenme*, İzmir Biliş Yayınevi.
- Ağlagül, D. (2009). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aksu, C. (2021). *Cumhuriyet dönemi örgün temel müzik eğitiminde müzik öğretim programları (1924-2017) ve müzik eğitiminde yapılandırmacılık*, Nobel Yayıncılık.
- Akyol, S., Kaya, K., & Fer, S. (2010, 882-888 Kasım). *Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi nedir?* (Sözlü bildiri). International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.
- Albuz, A. & Akpınar, M. (2006). *2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı ve Yeni Yaklaşımlar* (Sözlü bildiri). 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Albuz, A., & Demirci, B. (2018). 2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı İle 2018 İlkokul ve Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programının Karşılaştırılmalı Kuramsal Çerçeve Analizi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi* (41), 86-95, DOI: 10.32547/ataunigsed.463634.
- Alkan, C., Deryakulu, D., & Şimşek, N. (1995). *Eğitim teknolojisine giriş*. Önder Matbaacılık.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Aydin, H. (2007). *Felsefe Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Aytaç, T. (2003) 21.Yüzyılın Başında Öğretmenin Değişen Roller, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi* 45, 39-41.
- Baran, H. İ. (2015). *8. sınıflarda okutulan türkçe dersi öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarının yapılandırmacılığa uygunluğunun incelenmesi ve karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Baş, G. (2012). İlköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 23(4) 1
- Bay, E. (2008). *Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Program Uygulamalarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum
- Beerenwinkel, A., & Yon Arx, M. (2017). Constructivism in practice: An exploratory study of teaching patterns and student motivation in physics classrooms in Finland, Germany and Switzerland. *Research in Science Education*, 47(2), 237-255.
- Bıyıklı, C., Veznedaroğlu, L., Öztepe, B., & Onur, A. (2008). *Yapılandırmacılığı nasıl uyguluyoruz*. ODTÜ Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (11. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Kılıç, E. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cemalcılar, A. (1985) *İletişim sanatı olarak müziğin öğretim ve eğitim ortamlarındaki kurumsal yapısı ve yaygın eğitimde bir model önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Cengiz, M. A., & Terzi, Y. (2018). *Hipotez testleri (Ders notları)*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi İstatistik Bölümü.
- Coşkun, R., Altunışık, R., & Yıldırım, E. (2019). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri-SPSS uygulamaları* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Çandar, H. (2007). *İlköğretim birinci kademe derslerinde uygulanan yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Çınar, O., Teyfur, E. & Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkında görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(11), 47-64.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama, değerlendirme ve öğretme sanatı*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. Kiroğlu, K. (2005). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*, Ankara: PegemA Yayıncılık
- Demirtaş, Z. (2010). Yapılandırmacı yaklaşım ve sınıf yönetimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 16, 41-45.
- Dilaver, H.H., ve Tay B. A.. (2008). *"Sosyal Bilgilerde Yapılandırmacılık" Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Duit, R. (1998). Learning in science: From behaviourism towards social constructivism and beyond. *International handbook of science education*, 3-25.
- Duman, B. (2008); *"Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar", Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Pegem A Akademi, Ankara.
- Erdoğan, D., & Tuncel, M. (2008). Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerine Göre İlköğretim Öğretmenlerinde Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Gözlenen Yeterlilikler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (16), 91-107.
- Erdoğan, G. D. & Kanbur T. M. (2008). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerine göre ilköğretim öğretmenlerinde yapılandırmacı öğrenme ile ilgili gözlenen yeterlilikler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, (47-64).
- Erdoğan, M. (2018). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanmış sosyal bilgiler sınıfına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ergün M. & Suphi Özsüer, (2006), Vygotsky'nin Yeniden Değerlendirilmesi, *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 41-45.
- Ergün, M. (2004). *Eğitimin felsefi temelleri: Öğretmenlik mesleğine giriş*. PegemA Yayıncılık.
- Ev, H. (2012). *Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde probleme dayalı öğrenme*. Nobel Akademik Yayıncılık
- Fer, S. (2021). *Kuramsal temellere bakış*, Pegem
- Fer, S. & Cırık, İ. (2007) *Yapılandırmacı öğrenme: Kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa.

- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2011). Educational research: Competencies for analysis and applications. *Pearson Higher Ed*.
- Gençel Ataman, Ö. ve Okay, H. H. (2009). İlköğretim müzik öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ilköğretim müzik dersi öğretim programına yönelik görüşleri (balıkesir ili örneği) (Sözlü bildiri). 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 23-25 Eylül 2009, OMÜ.
- Gerrig, R. J., & Zimbardo, P. G. (2012). *Psikoloji ve yaşam*. Nobel Yayıncılık. Ankara.
- Günel, H. (2011). *Tarih Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitim Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri (Erzurum Örneği)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırmacı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hesapçıoğlu, M. (2005). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Beta yayınevi
- Johnson, B., & McCURE, R. (2004). Validity and reliability of a shortened, revised version of the Constructivist Learning Environment Survey (CLES). *Learning Environments Research*, 7(1), 65-80.
- Jonassen, D. H. (1994). Towards a constructivist design model. *Educational Technology*, 34(4), 34-37
- Kana, F. (2015). Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı eğitim anlayışı. *Tarih Okulu Dergisi*, 8(23), 1-18.
- Karadağ, E. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 153-175.
- Karadağ, E. , Deniz, S. Korkmaz, T., & Deniz, G. (2008). Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri kapsamında bir araştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, 21(2), 383-402.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi* (11. baskı). Nobel.
- Kaya, Ö. (2005). *Kimya eğitiminde yapılandırıcı yaklaşım ile geleneksel yaklaşımın karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi
- Kaya, Z. (2014). Koro eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımın tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarıya etkisi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 1(1).
- Keast, D. A. (2009). *A consturctivisim application for online learning in music*. Research & Issues in Music Education. 7(1), 1-8.
- Koç E., & Demirel, M. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(62) 961
- Mantar, P. K. (2009). *Görsel Sanatlar Dersi Kapsamında Yapılandırmacı Yaklaşım İle Davranışçı Yaklaşım Etkilerinin 5.Sınıf Öğrencileri Üzerinde Karşılaştırılması (Çubuk Örneği)*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Matthews, M. R. (2002). Constructivism and Science Education: A Further Appraisal. *Journal of Science Education and Technology*, 11(2), 121-134.
- Metin, Y. (2010). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin yapılandırmacı programı ile ilgili hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mertoğlu, H. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim stillerinin ve yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının öğretim uygulamalarına etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Mısır, E. Ç. & Çalışkan, N. (2007). *Yapılandırmacı öğrenmede dikkat edilmesi gereken koşullar. Kuramdan Uygulamaya Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı, 1-5 Sınıf Örnekleriyle* (1. Baskı). Kök Yayıncılık.
- Neo, M. ve Neo T, K. (2013). Exploring Students' Creativity and Design Skills through a Multimedia Project: A Constructivist approach in a Malaysian classroom. *Design and Technology Education: An International Journal* 48-57.
- Ocak, G. ve Dai, A. (2010). İlköğretim dördüncü sınıf türkçe ders ve çalışma kitaplarının yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, sayı 3, ss.1-21.
- Ocak, G. ve Tavlı, M (2010). Yapılandırmacı öğrenme ortamları. *Eğitim Bir Sen*, 6(16), 51-55.
- Ormrod, J. E. (2006). *Human learning: Principles, theories, and educational applications*. Merrill Publishing Co.
- Özdamar, K. (2011). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (8. Baskı). Kaan Kitabevi.
- Özden, B. (2019). *Ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı fen öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenmelerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Aydın.
- Özer, S. (2019). *Yapılandırmacı yaklaşımla tasarlanan gerçekçi matematik öğretiminin eriştiği öğrenme kalıcılığı ve öğrenci görüşleri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özgül, İ. (2009). Türkiye’de ilköğretim okulları müzik dersi öğretim programının çözümlenmesi. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayını.
- Özmen, A. (2000). Uygulamalı araştırmalarda örneklem yöntemleri. *Anadolu Üniversitesi Yayınları*. 6(16), 51-55.
- Özmenteş, G., & Bilen, S. (2005). Dalcroze Eurhythmics Öğretiminin Müziksel Beceriler, Müzik Dersine İlişkin Tutumlar ve Müzik Yeteneğine İlişkin Özgüven Üzerindeki Etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 87-102.
- Polat, M., & Erdoğan, İ. (2017). Okullarımız yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ne kadar sahip? Ortaokul öğrencilerinin algıları üzerine boylamsal bir bakış. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. (30), 608-618.
- Rains, J. R., Kelly, C. A. & Durham, R. L. (2008). *İlkokul matematiğinde çoklu-duyuma dayalı öğretim tekniklerinin öneminin evrimi: kuram ve uygulama*. Eğitimde Kuram ve Uygulama, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi: Çanakkale.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme-Öğretim Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar* (4.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Sarı, A. (2014). *Ortaokul müzik öğretmenlerinin müzik dersine ilişkin görüşleri (Ankara ili örneği)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarı, A. S. & Uslu, M. (2020). Müzik Öğretmeni Adaylarının Geleneksel Türk Müziği Derslerine Yönelik Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 8 (109), 414-430.
- Sarıoğlu, D. (2002) *Yetişkin Eğitimi Yöneticilerinin Yöneticilik Yeteneklerinin Belirlenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Sarıtaş, E. (1999). İlköğretim birinci devrede iş birlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yöntemlerinin başarılı ve başarısız öğrenciler üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 97-104.
- Scott, S. (2011). Contemplating a constructivist stance for active learning within music education. *Arts education policy review*, 112(4), 191-198.
- Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. 7. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Seyidoğlu, H. (2009). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı* (10.baskı). Güzem Can.
- Shively, J. (2015). Constructivism in music education. *Arts Education Policy Review*, 116(3), 128-136.
- Sönmez, V. (2009). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Subaşı, R. (2006). 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan yapılandırıcı eğitim programına öğretmenlerin bakışı (İstanbul ili bağcılar ilçesi örneği), (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Sünbül, A. M., Gündüz, Ş. ve Yılmaz, Y. (2011). Gagne'nin Öğretim Etkinlikleri Modeli'ne Göre Hazırlanmış Bilgisayar Destekli Öğretim Uygulamasının Öğrencilerin Erişi Düzeylerine Etkisi. *5 Th International Educational Technology Conference*.
- Şen, Y. (2011). *Müzik öğretmenliği öğrencilerinin Geleneksel Türk müziği dersleri"ne ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara
- Şengül, N. (2006). *Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Aktif Öğretim Yöntemlerinin Akan Elektrik Konusunda Öğrencilerin Fen Başarı Ve Tutumlarına Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Tavşancıl, E., & Keser, H. (2001). İnternete yönelik Likert tipi bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34 (1), 45-60.
- Tezci, E. ve Gürol, A. (2003). Oluşturmacı öğrenme tasarımı ve yaratıcılık. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(1), 50-55.
- Titiz, O. (2005). *Yeni Öğretim Sistemi*, İstanbul: Zambak Yayınları.
- Tok, H. (2010), "Yapılandırmacı Yaklaşımda Sınıf Ortamı", *Eğitime Bakış Dergisi*, 17(35)
- Tokatlı, M. Ö. (2018). *Ortaokul müzik öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili algı düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Turan, S., Özden, Y., Eskicumalı, A., Akyüz, Y., Aslanargun, E., Dönmez, B. & Karip, E. (2012). *Eğitim Bilimine Giriş*. Pagem Akademi.
- Uğur, A. K. (2010). *Yapısalcı öğrenme kuramına göre hazırlanan analog elektronik dersi yazılımının akademik başarıya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2011). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Detay Yayıncılık.
- Uşun, S. (2007). Öğrenme ve Yapılandırmacı Yaklaşım. Akbaba, S., Anlıak, Ş., *Eğitim Psikolojisi Dergisi* 8(2), 68-75.
- Uysal, R. (2012). *Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluğu (İlköğretim 4. Sınıf)*,

- (Yayımlanmamış yüksek Lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Burdur.
- Ülgen, G. (1994). *Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar*. Ankara: Lazer Ofset.
- Wilson, B. G. (1996). Reflections on constructivism and instructional design. *Instructional development paradigms*, 63-80.
- Yapıcı, M. (2007). Yapılandırmacılık ve Sınıf. *Üniversite ve Toplum Dergisi* 7 (2)
- Yalçın, A.S. ve Yalçın, S. (2011). Yeni ilköğretim müfredatının uygulamasına ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, Cilt 41, Sayı 190.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 68-75.
- Yaşar, Ş. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitime Bakış*, 16(1), 16-20.
- Yegül, U. B. (2013). *Yapılandırmacı yaklaşım temelli müzik öğretiminin öğretmen adaylarının ders öğretme-öğrenme süreçlerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: PegemA Yayıncılık
- Yılmaz, K., & Çolak, R. (2011). Kavramlara genel bir bakış: kavramların ve kavram haritalarının pedagojik açıdan incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(15), 185-204.
- Yılmaz, Ş. (2016). *Yönetişimin yapılandırmacı eğitim sistemi üzerindeki etkisine ilişkin okul yöneticilerinin üzerinde bir uygulama (Trabzon ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Avrasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Yönetken, H. B. (1952). *Okulda müzik öğretimi ve öğretim metotları*. Milli Eğitim.
- Yurdakul, B. (2011). Yapılandırmacılık. *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (5. baskı). Pegem Akademi.

## EKLER

### EK-1. Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

**T.C.**  
**ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU**  
**Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu**

|                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                    |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| <b>KARAR BİLGİLERİ</b>   | <b>Toplantı Sayısı: 10</b><br><b>Karar No: 03</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <b>Toplantı Tarihi: 23.09.2021</b> |
|                          | <p>Aşağıda bilgileri verilen tez ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü.</p> <p>Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu tez ile ilgili yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.</p> |                                    |
| <b>ÇALIŞMA BİLGİLERİ</b> | <p><b>Proje Yürütücüsü:</b> Işıl KUZUCU</p> <p><b>Çalışma Konusu:</b> Ortaokul Müzik Derslerinin Yapılandırıcı Öğrenme Ortamları Bakımından İncelenmesi</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                    |

| <b>EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU</b> |                              | <b>İMZA</b> |
|-------------------------------------------|------------------------------|-------------|
| Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ                 | Etik Kurul Başkanı           |             |
| Prof.Dr. Yavuz TAŞKESENLİGİL              | Etik Kurul Başkan Yardımcısı |             |
| Prof. Dr. Betül ASLAN                     | Etik Kurul Üyesi             |             |
| Prof. Dr. Mücahit DİLEK MEN               | Etik Kurul Üyesi             |             |
| Prof. Dr. Barış DEMİRCİ                   | Etik Kurul Raportörü         |             |

## EK-2. Proje Değerlendirme Formu

**T.C.**  
**ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU**  
**Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı**  
**PROJE DEĞERLENDİRME FORMU**

**Projenin/Çalışmanın Adı.** Danışmanlığını Prof.Dr. Barış DEMİRCİ'nin yürüttüğü Yüksek lisans öğrencisi Işıl KUZUCU'nun "Ortaokul Müzik Derslerinin Yapılandırıcı Öğrenme Ortamları Bakımından İncelenmesi" isimli tez çalışması ile ilgili Etik Kurul uygunluk onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih: 23.09.2021

Teslim Tarihi: 23.09.2021

Değerlendirenin Adı Soyadı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına

**Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ**  
Etik Kurul Başkanı

İmza :

**Bu Tez uygundur:** ☒

**Gerekçe/Açıklama:** Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bu Tez uygun değildir: ☐

Gerekçe/Açıklama

### EK-3. Ölçek Kullanım İzin Belgesi

#### İLGİLİ MAKAMA

Hüseyin KÜÇÜKÖZER, V. Nilay KIRTAK AD, Leyla AYVERDİ, Saliha EĞDIR tarafından ele alınmış ve 2012 yılında Elementary Education Online Dergisinde Yayınlanmış olan “YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMLARI ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI” isimli çalışmanın *gerekli atıfların yapılması koşulu ile* Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Işıl KUZUCU tarafından tez çalışması için kullanılmasında bir sakınca bulunmamaktadır.

**Prof. Dr. Hüseyin KÜÇÜKÖZER**

**Balıkesir Üni v., Necatibey Eğitim Fak.**

**MFBE Bölümü Fizik Eğitimi ABD**

**Balıkesir**

## EK-4. Kullanılan Veri Toplama Araçları

### ÖLÇEK FORMU

Bu ölçek; Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalında “*Ortaokul Müzik Derslerinin Yapılandırma Öğrenme Ortamları Bakımından İncelenmesi*” isimli yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Araştırmada Taylor ve diğerleri, (1997) tarafından “yapılandırma öğrenme ortamlarını değerlendirmeye” yönelik geliştirilen ölçeğin; Küçüközer ve diğerleri (2012), tarafından “Yapılandırma Öğrenme Ortamları Ölçeğinin Türkçe’ye Uyarlanması” isimli uyarlanmış ölçek kullanılacaktır.

**YAPILANDIRMACI ÖĞRENME:** Bu yaklaşım, öğrencinin bilgiyi kendisinin nasıl yapılandığıyla ilgilenmektedir. Öğrenmenin merkezinde öğrenci vardır. Öğretmen öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandıracağını hakkında yol gösterir ve rehberlik eder (Aksoy, 2014, s.16). Öğrenci öğrenme sürecini kendi yorumları ve çıkarımları ile sağlar.

#### Araştırma sonucunda genel olarak;

Ortaokul öğrencilerinin müzik derslerinde yapılandırma öğrenme ortamları hakkındaki görüşleri incelenecektir.

Elde edilecek veriler sadece bu çalışmada kullanılacak olup; her türlü kişisel bilgi gizli tutulacaktır.

Desteyiniz için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Araştırmacı  
Işıl KUZUCU

### KİŞİSEL BİLGİLER

1. Okul:
2. Cinsiyet: Kız ( ) - Erkek ( )
3. Yaş: ( )
4. Sınıf: 6 ( ) 7 ( ) 8 ( )

# YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ÇERÇEVESİ ANKETİ

|                                                                                                      | HEMEN<br>HEMEN HİÇ | NADİREN | BAZEN | SİK SİK | HEMEN<br>HEMEN HER<br>ZAMAN |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|---------|-------|---------|-----------------------------|
| <b>Dünyayı Öğrenme</b>                                                                               |                    |         |       |         |                             |
| 1. Okul dışındaki dünyayı öğreniyorum.                                                               | 1                  | 2       | 3     | 4       | 5                           |
| 2. Yeni öğrenmelerim okul dışındaki problemlerle başlar.                                             | 1                  | 2       | 3     | 4       | 5                           |
| 3. Bilimin nasıl okul dışındaki hayatımın bir parçası olabileceğini öğreniyorum                      | 1                  | 2       | 3     | 4       | 5                           |
| 4. Okul dışındaki dünyayı daha iyi anlıyorum.                                                        | 1                  | 2       | 3     | 4       | 5                           |
| 5. Okul dışındaki dünya hakkında ilginç şeyler öğreniyorum.                                          | 1                  | 2       | 3     | 4       | 5                           |
| <b>Bilimi Öğrenme</b>                                                                                |                    |         |       |         |                             |
| 6. Bilimin zamanla değiştiğini öğreniyorum.                                                          | 1                  | 2       | 3     | 4       | 5                           |
| 7. Bilimin, insanların değerlerinden ve fikirlerinden etkilendiğini öğreniyorum.                     | 1                  | 2       | 3     | 4       | 5                           |
| 8. Diğer kültürlerdeki insanlar tarafından kullanılan farklı bilimleri öğreniyorum.                  | 1                  | 2       | 3     | 4       | 5                           |
| 9. Modern bilimin yıllar önceki bilimden farklı olduğunu öğreniyorum.                                | 1                  | 2       | 3     | 4       | 5                           |
| 10. Bilimin teoriler üretmekle ilgili olduğunu öğreniyorum.                                          | 1                  | 2       | 3     | 4       | 5                           |
| <b>Düşünceleri İfade Etmeyi Öğrenme</b>                                                              |                    |         |       |         |                             |
| 11. “Bu konuyu neden öğrenmek zorundayım?” diye öğretmenime sorabiliyorum.                           | 1                  | 2       | 3     | 4       | 5                           |
| 12. Kullanılan öğretim yöntemlerini sorgulayabiliyorum.                                              | 1                  | 2       | 3     | 4       | 5                           |
| 13. Kafa karıştırıcı öğretim faaliyetleri hakkında şikâyet edebiliyorum.                             | 1                  | 2       | 3     | 4       | 5                           |
| 14. Öğrenmelerimi engelleyen herhangi bir şey hakkında şikâyet edebiliyorum.                         | 1                  | 2       | 3     | 4       | 5                           |
| <b>Öğrenmeyi Öğrenme</b>                                                                             |                    |         |       |         |                             |
| 15. Ne öğreneceğim konusunda planlama yaparken öğretmene yardım ediyorum.                            | 1                  | 2       | 3     | 4       | 5                           |
| 16. Nasıl daha iyi öğreneceğime karar vermesinde öğretmene yardım ediyorum.                          | 1                  | 2       | 3     | 4       | 5                           |
| 17. Hangi etkinliklerin benim için en iyi olduğuna karar vermesinde öğretmene yardım ediyorum.       | 1                  | 2       | 3     | 4       | 5                           |
| 18. Öğrenme etkinliklerinde ne kadar vakit harcayacağıma karar vermesinde öğretmene yardım ediyorum. | 1                  | 2       | 3     | 4       | 5                           |
| 19. Hangi etkinlikleri yapacağıma karar vermesinde öğretmene yardım ediyorum.                        | 1                  | 2       | 3     | 4       | 5                           |
| 20. Öğrenmelerimi değerlendirmesinde öğretmene yardım ediyorum.                                      | 1                  | 2       | 3     | 4       | 5                           |
| <b>İletişim Kurmayı Öğrenme</b>                                                                      |                    |         |       |         |                             |
| 21. Problemlerin nasıl çözüleceği hakkında arkadaşlarımla konuşuyorum.                               | 1                  | 2       | 3     | 4       | 5                           |
| 22. Anladıklarımı arkadaşlarımla paylaşıyorum.                                                       | 1                  | 2       | 3     | 4       | 5                           |
| 23. Arkadaşımdan düşündüklerini açıklamalarını istiyorum.                                            | 1                  | 2       | 3     | 4       | 5                           |
| 24. Arkadaşlarım fikirlerimi açıklamamı istiyor.                                                     | 1                  | 2       | 3     | 4       | 5                           |
| 25. Arkadaşlarım fikirlerini bana açıklıyor.                                                         | 1                  | 2       | 3     | 4       | 5                           |

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “**Ortaokul Müzik Derslerinin Yapılandırıcı Öğrenme Ortamları Bakımından İncelenmesi**” adıyla, Işıl KUZUCU tarafından 15.11.2021/ 15.05.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Ortaokul müzik derslerinin yapılandırıcı öğrenme ortamları bakımından incelenmesi, yapılandırıcı öğrenme ortamlarının ne düzeyde sağlandığının öğrencilerin algıları üzerinden araştırılmasıdır.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma ☒ Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Ankara ili Etimesgut İlçesi Ortaokulları

Araştırma Uygulaması: ☒ Anket

O Görüşme

O Gözlem

O.....

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Işıl KUZUCU

İletişim Bilgileri :

***Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.***

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “*Ortaokul Müzik Derslerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Bakımından İncelenmesi*” adıyla, 15.11.2021/ 15.05.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: : Ortaokul müzik derslerinin yapılandırmacı öğrenme ortamları bakımından incelenmesi, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının ne düzeyde sağlandığının öğrencilerin algılan üzerinden araştırılmasıdır.

Araştırma Uygulaması: Anket şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nun ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Işıl KUZUCU

İletişim bilgileri : E-posta:

*Vetisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi .....  
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.  
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz\*).*

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

## EK-5. Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi

### MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞINA BAĞLI OKUL VE KURUMLARDA GERÇEKLEŞTİRİLECEK ARAŞTIRMA UYGULAMALARINA İLİŞKİN ARAŞTIRMA İZNİ BAŞVURU TAAHHÜTNAMESİ

1. Araştırmam boyunca anayasa/kanun ve yönetmeliklere uygun davranacağımı,
2. Araştırmayı yürüteceğim okulun/kurumun kurallarına uyacağımı,
3. Araştırmam boyunca hiç kimseyi araştırmama/çalışmama katılmaya zorlamayacağımı,
4. Araştırmayı/çalışmayı bana tahsis edilen mekân/sınıf ve zamanda gerçekleştireceğimi,
5. Araştırmanın olası fiziksel/ruhsal zararları konusunda katılımcıları bilgilendireceğimi,
6. Araştırmam/ çalışmam sırasında topladığım kişisel bilgileri koruyacağımı,
7. Araştırmam/çalışmam için gerektiği kadar veri toplayacağımı,
8. Araştırma/çalışma sırasında öğrencilerin derslerinde/çalışmalarında herhangi bir kayıplarının olmayacağını,
9. Araştırmam/çalışmam sırasında herhangi bir ticari faaliyette bulunmayacağımı, katılımcıları herhangi bir ürün/eser/tedaviye yönlendirmeyeceğimi,
10. Araştırma izin evraklarını okul yönetimine teslim edeceğimi,
11. Araştırma/çalışma sırasında izni olan evrakları kullanacağımı,
12. Tıbbi araştırmalarda araştırma/çalışmanın uygulama sırasında etik kurallara uyacağımı,
13. Araştırma/çalışma sırasında topladığım ses ve görüntü kayıtlarını güvenilir ortamlarda saklayacağımı ve araştırma/çalışma sonrasında imha edeceğimi,
14. Genelge hükümlerine aykırı davranmam ve herhangi bir yanlış ifade, beyan ve maddi gerçeği gizleme gibi durumlarda adli ve idari işlemlerin yürütülmesini kabul edeceğimi,
15. İzin alınmış araştırmalarda/projelerde insanlarla ilgili yapılacak anket, görüşme, gözlem, alan araştırması, uygulama ve incelemelerde sağlık, güvenlik, insan hakları, mevcut mevzuat hükümleri, hukukun genel ilkelerini ihlal etmeyeceğimi ve etik ilkelere uyacağımı,
16. Araştırma ile ilgili sonuç raporlarını çalışmanın bitiş tarihinden itibaren 30 gün içinde izin aldığım birime ulaştıracağımı,

Kabul ettiğimi beyan ederim.

Araştırmanın Adı : Ortaokul Müzik Derslerinin Yapılandırması,  
Öğrenme Ortamları Bakımından İncelenmesi  
Araştırmacı : İ.S.İ. KUTUCU

Tarih

03.11.2021

İmza

İsim - Soyisim

İ.S.İ. KUTUCU

## ÖZGEÇMİŞ

Işıl KUZUCU; ilkokulu ve ortaokul eğitimini Ankara Altındağ ilçesinde tamamladı. Lise eğitimini Kırıkkale Güzel Sanatlar Lisesinde 2010 yılında tamamladı. Lisans eğitimini Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalında 2014 yılında tamamladı. 2014-2015 yılları arasında Ankara ili Çankaya ilçesi Bilfen Okullarında müzik öğretmeni olarak görev yaptı. 2016-2019 yılları arasında Erzurum ili Narman ilçesi Narman Anadolu Lisesi ve Narman Şehit Astsubay Çavuş Soner Özübek Yatılı İlköğretim Bölge Okulunda müzik öğretmeni olarak görev yaptı. 2019-2021 yıllarında Erzurum ili Yakutiye ilçesi Dumlu Şehit Muhammed Ferdi Güntekin Ortaokulu ve Necmettin Erbakan Fen Lisesinde müzik öğretmeni olarak görev yaptı. 2021 yılından itibaren Ankara ili Etimesgut ilçesi Halil İnalcık Anadolu Lisesinde müzik öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Ayrıca 2019 yılı itibariyle Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı.