

İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE
AKRAN İŞBİRLİĞİ
Emel GÜVEY AKTAY
(Doktora Tezi)
Eskişehir, 2015

İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE
AKRAN İŞBİRLİĞİ

Emel GÜVEY AKTAY

DOKTORA TEZİ

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı

Danışman: Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Nisan, 2015

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Emel GÜVEY AKTAY'ın "İlk Okuma Yazma Öğretiminde Akran İşbirliği" başlıklı tezi 20.04.2015 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr. Mehmet GÜLTEKİN	
Üye	: Doç.Dr. Ş.Dilek BELET BOYACI	
Üye	: Doç.Dr. Emre ÜNAL	
Üye	: Doç.Dr. Pınar GİRMEN	
Üye	: Yard.Doç.Dr. Hüseyin ANILAN	

Prof.Dr.Esra CEYHAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE AKRAN İŞBİRLİĞİ

Emel GÜVEY AKTAY

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Nisan 2015

Danışman: Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

Kişiler ve toplumlar arası iletişimin temel kaynağı olan dil, bireylerin yaşadıkları ortama uyum sağlamalarında en etkili araç rolündedir. Bireylerin düşünmesini, etkileşimde bulunmasını ve kendini ifade etmesini sağlayan dil becerileri, bireylere kazandırılması gereken en temel becerilerdir. Dil becerileri önce ailede sonra da okulda kazandırılmaktadır. Aileden sonra dil becerilerinin kazandırıldığı ve ana dili öğretiminin yapıldığı yer olan okul ortamında, çocukların akranlarıyla ve öğretmenleriyle kurduğu etkileşimler, onların dil becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Sosyal etkileşimle gelişen dil becerileri arasında yer alan okuma ve yazma, ilkokulda ilk okuma yazma öğretimi ile başlamaktadır. İlk okuma yazma öğretimiyle çocuklar, yaşadığı dünyayı algılama, kendi duygu ve düşüncelerini yazıyla ifade etme becerisi kazanmaktadırlar. Türkçe öğretiminin temelini oluşturan ilk okuma yazma öğretimiyle çocukların ana dilini öğrenmeleri, dil becerilerini geliştirerek okul yaşamındaki başarılarını artırmaları ve yaşamları boyunca gerekli olan nitelikli okuryazar bireyler olarak yetişmeleri sağlanmaktadır.

Çocukların ilk okuma yazma öğretimi kapsamında birinci sınıfta akranlarıyla kurduğu etkileşimler, sosyal becerilerinin gelişmesinin yanı sıra okuma ve yazma becerilerinin gelişmesine de katkı sağlamaktadır. İlk okuma yazma öğretiminde akranların işbirliğine dayalı etkinliklerin gerçekleşmesi, çocukların kendi sosyal çevresinde öğrenme yaşantıları kazanmasına yardımcı olmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde akran işbirliğinin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymaktır. Araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından doğal

inceleme yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir. İlk okuma yazma öğretiminin, bir öğretim yılını kapsayan uzun bir süreç olması nedeniyle ve bu süreçte gerçekleşen akran işbirliğinin doğal ortamda daha net gözlemlenebilmesi amacıyla doğal inceleme yaklaşımı benimsenmiştir.

Araştırma, 2013-2014 öğretim yılı boyunca Eskişehir ilindeki bir ilkokulun birinci sınıf şubeleri arasından belirlenen bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını; araştırma kapsamında belirlenen okulun birinci sınıfında öğrenim gören öğrenciler, bu öğrencilerin velileri ve sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın temel verileri gözlem yoluyla toplanmıştır. Yapılan gözlemler; öğretmen, veliler ve öğrencilerle yapılan görüşmeler, alan notları ve dokümanlardan elde edilen verilerle desteklenmiştir. Gözlem verileri video kaydıyla; yarı yapılandırılmış görüşme verileri ise ses kaydı yoluyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen gözlem verileri ve alan notları tümevarım analizi yoluyla; yarı yapılandırılmış görüşme verileri ise tündengelem analizi yoluyla çözümlenmiştir. Dokümanlar, araştırma verilerini destekleyici veriler olarak ele alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilerden, sınıf ortamında gerçekleşen *akran işbirliği*, öğrenciler arasında gerçekleşen *akran öğretimi* ve *yetişkin desteği* veren öğretmenin akran işbirliğini destekleme durumu olmak üzere üç tema ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularına dayalı bazı sonuçlar şöyle sıralanmıştır:

- Öğrenciler, *akran işbirliğini* en sık olarak yardımlaşma biçiminde gerçekleştirmişlerdir. Arkadaşlarının yardım istemesiyle ya da yardım istenmeden yapılan akran işbirliği, akranlar arasındaki iletişimi artırmıştır.
- Arkadaşının yanlışını belirtme biçiminde gerçekleşen akran işbirliğinde öğrenciler, arkadaşlarının okuma ve yazma alanındaki hatalarını bularak düzeltmelerini sağlamışlardır.
- Öğrenciler ilk okuma yazma etkinliklerini, arkadaşlarının yanına giderek birlikte yapmışlardır. Bu tür akran işbirliğinde öğrenciler, kendilerine yakın buldukları akranlarıyla etkileşime geçmişlerdir.
- Öğrenciler, diğer arkadaşlarının yaptığı çalışmalara bakarak birbirleriyle etkileşim kurmuşlardır. Akranlar, verilen görevleri tamamlamada gerçek

anlamda zorluk yaşadıklarında ya da kendisini diğer akranlarıyla karşılaştırmak amacıyla birbirlerinin çalışmalarına bakmışlardır.

- Öğrenciler okuma ve yazma kapsamında verilen çalışmaları, akranlarıyla tartışarak ve bilgilerini birbirleriyle paylaşarak tamamlamışlardır. Akranlar bu süreçte yanlış bildiği konuları, akranlarıyla etkileşimi sonucunda yeniden gözden geçirmişlerdir.
- Öğrenciler, okuma yazma etkinlikleri öncesi ve sonrasında eşyalarını paylaşmışlardır. Bu durum, akranların verilen görevlere hazırlanma ve öğrenme sorumluluğu kazanmalarında etkili olmuştur.
- Öğrenciler yapılan etkinliklerde birbirlerine öneriler getirerek akran işbirliğini gerçekleştirmişlerdir. Bu öneriler arasında; akranların etkinliklere ilişkin ek bilgiler vermesine ve ortaklaşa yapılan görevleri daha farklı bir biçimde yapmalarına ilişkin öneriler yer almaktadır.
- Araştırmada akran işbirliğinin okuma ve yazma alanında, yazılı materyalleri okumaya çalışma ve dikte çalışmalarında yapılan yanlışları düzeltme biçiminde çalışmalar gerçekleşmiştir.
- Öğrenciler dersin dışında teneffüs aralarında tahtaya yazdıklarını arkadaşlarına okutma, yazdıkları sözcüklerdeki yanlışları belirtme ve arkadaşlarına öğretmen rolünde tahtada okuma ve yazma yaptırma biçiminde akran işbirliğine yönelik paylaşımlar gerçekleştirmişlerdir.
- Araştırmada, akran işbirliğinin oluşmasını engelleyen yarışma ve çatışmaya dayalı durumlar da ortaya çıkmıştır. Akranlar, bazı okuma ve yazma etkinliklerinde birbirleriyle rekabete girerek yarışmışlardır. Ayrıca kimi zaman birbirleriyle etkileşim içindeyken çatışma durumları ve anlaşmazlıklar yaşamışlardır.
- Akranlar arasında *akran öğretime* dayalı etkileşimler gerçekleşmiştir. Düzey olarak birbirinden farklı akranlar, diğer akranlarına okuma yazma öğretme çalışmaları yapmıştır. Akran öğretimi bağlamında sınıf öğretmeni, okuma ve yazma bakımından yeterli düzeyde olan öğrencilere öğretmen rolü vermiştir.

- Araştırmada sınıf öğretmeni, ilk okuma ve yazma kapsamında etkili bir *yetişkin desteği* sağlarken; akran işbirliğini destekleyici etkinliklere yer vermemiştir.
- İlk okuma yazma öğretiminde yetişkin desteği ev ortamında, veliler tarafından da gerçekleştirilmiştir. Veliler, çocuklarına ödev yaptırarak yetişkin desteği sağlamışlardır.

Anahtar Sözcükler: Akran İşbirliği, İlk Okuma Yazma Öğretimi, Ses Temelli Cümle Yöntemi, Türkçe, Sınıf Öğretmenliği

ABSTRACT

PEER COLLABORATION IN EARLY READING AND WRITING TEACHING

Emel GÜVEY AKTAY

Department of Primary Education Doctorate Degree
Anadolu University Graduate School of Educational Sciences

April 2015

Supervisor: Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

Language which is the source of the communication among individuals and societies has the most effective role for individuals to adapt to the environment in which they live. Language skills which enable individuals to think, interact and express themselves are the basic skills to be provided for individuals. Language skills are provided first in family then at school. In the school environment in which language skills are provided and first language is taught after family, the interactions which children form with their peers and teachers help their language skills improve. Reading and writing which are among the language skills which improve through social interaction starts with the early reading and writing teaching at primary school. Children develop the skills of perceiving the world in which they live and expressing their feelings and thoughts through writing. It is ensured that children learn their mother tongue, increase their academic success improving their language skills and become qualified literate individuals with the early reading and writing teaching which forms the basis of Turkish teaching.

The interactions with peers which are formed by the children within the context of early reading and writing teaching at the first grade contribute not only their social skill improvement but also reading and writing skills. Performing activities based on peer collaboration for early reading and writing teaching helps children gain learning experiences in their own environment.

In this context, main purpose of this study is to reveal how peer collaboration is formed in the process of early reading and writing teaching. The study is performed with the naturalistic inquiry approach which is one of the qualitative research

approaches. The natural inquiry approach is adopted due to the fact that early reading and writing teaching is a long process spanning one school year and in order to observe precisely the peer collaboration which takes place in this period in its natural environment.

The study was conducted with a first grade classroom at a primary school in Eskişehir in 2013-2014 school year. The participants of the study include the students who were the first graders of the school determined for the study, their parents and classroom teachers. In the study, the classroom teacher and parents. The data of the study have been gathered through observation. The observations are supported with the data from the interviews with the teacher, parents and students; fieldnotes and documents. Observation data and semi-structured interview data have been gathered through video recording and tape recording, respectively. The observation data and fieldnotes; and semi-structured interview data obtained from the study are analyzed through induction analysis and deductive analysis, respectively. The documents are considered to be the supportive data for the study.

Three themes have been obtained from the data of the study as the *peer collaboration*; *peer teaching* among students and the attitude of the teacher who provides *adult support* towards peer collaboration. Certain results based on the research findings are as the following:

- The students have performed *peer collaboration* in the form of helping each other most frequently. The peer collaboration which occurred either on request for help or without asking enhanced the communication among peers.
- The students have found and helped their peers correct the mistakes in reading and writing within the scope of peer collaboration which occurred in the form of addressing a peer's mistakes.
- Students have done the early reading and writing activities with their peers. In this form of peer collaboration, the students interacted with the students whom they consider to be close to themselves.
- The students have interacted with each other observing the activities which were done by their friends. The peers observed the others'

activities in order to compare themselves with their peers or when they really had difficulty.

- The students have completed the assigned activities within the scope of the early reading and writing teaching by discussing and sharing their knowledge. They reconsidered the subjects which they mislearned in consequence of their interactions with the peers.
- The students have shared their belongings after and before literacy activities. This played an important role in preparing for the assigned tasks and taking responsibility in learning.
- The students have performed peer collaboration bringing forward suggestions to each other in the activities. Among them were the providing additional information and suggestions on how different the shared activities could be performed.
- In the study, within the scope of reading and writing of peer collaboration, the students have performed such activities as trying to read the written materials and correcting the mistakes done in dictation activities.
- During the breaks, the students have performed such activities as getting their friends to read what they wrote on the board in breaks, expressing the mistakes in the words and taking the teacher role to get their friend to read and write on the board.
- During the study, competitive and conflictive manners which prevent peer collaboration have occurred as well. The peers competed with each other in certain literacy activities. Moreover, sometimes, they were in disagreement and quarreled when in interaction.
- Interactions based on *peer teaching* have occurred among peers. The peers with different levels performed peer learning and gained learning experience. Within the peer learning, the classroom teacher made some students with sufficient literacy level to take teacher role.
- In the study, the classroom teacher did not include the activities which encouraged peer collaboration while he provided an efficient *adult support*.

- The adult support in literacy teaching has been provided by the parents in home environment. They provided adult support helping the students with their homework.

Key Words: Peer Collaboration, Early Reading and Writing Teaching, Sound-Based Clause Method, Turkish, Primary Education

ÖNSÖZ

Çağdaş toplumlarda kendini ifade edebilen, etkili iletişim kurabilen, eleştirel düşünen ve düşündüklerini yazılı ya da sözlü olarak aktarabilen bilinçli okuryazar bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bireylerin nitelikli birer okuryazar olmaları, dil becerilerini etkili bir biçimde kullanmalarını gerektirmektedir. Toplumsal yapı içerisinde yer alan bireylerin sosyal etkileşim içerisinde yapılandığı dil becerilerinin kazandırılmasında ilk okuma yazma öğretimi oldukça önemlidir. İlk okuma yazma öğretimiyle, geleceğin bireyleri olan çocukların etkili bir okuma yazma becerisi kazanmalarının temelleri atılmaktadır. İlk okuma yazma sürecinde, zihinsel ve sosyal becerilerinin yanı sıra okuma ve yazma gibi diğer dil becerileri, çocukların akranlarıyla etkileşimleri bağlamında gelişmektedir.

Bu araştırmada akranların okuma yazma sürecinde gerçekleştirdiği akran işbirliği durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Böylece çocukların, akranlarıyla birlikte oluşturdukları sosyo kültürel ortamlarda okuma yazma becerilerini geliştirebilecekleri, kazandıkları bu becerileri ileriki yaşamlarında kullanabilecekleri ve yaşamboyu öğrenme anlayışı elde edebilecekleri umulmaktadır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin katkısı olmuştur. Araştırmanın başından itibaren göstermiş olduğu akademik destek ve katkılarının yanı sıra manevi desteğini de esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN'e en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Akademik öngörüsü ve değerli görüşleri ile akademik yaşamıma sağladığı katkılar için değerli hocam Prof. Dr. Şefik YAŞAR'a teşekkür ediyor; kendisini saygı ve rahmetle anıyorum.

Araştırma sürecindeki heyecanımı paylaşan ve değerli görüşleriyle araştırmaya yön veren Yard. Doç. Dr. Hüseyin ANILAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma boyunca verdiği öneriler ve destek için Doç. Dr. Pınar GİRMEN'e teşekkür ederim. Araştırmanın planlanmasında ve süreçte getirdiği öneriler ve değerleri görüşleri için Yard. Doç. Dr. Elvan GÜNEL'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Araştırmaya getirdikleri akademik katkılar ve manevi destekleri için Yard. Doç. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ'a ve Yard. Doç. Dr. Hıdır KARADUMAN'a en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Araştırmada desteğini esirgemeyen ve sanatsal yeteneğini takdirle karşıladığım değerli arkadaşım Dr. Elif AVCI'ya teşekkür ederim. Doktora sürecinde birlikte aynı akademik aşamalardan geçtiğimiz, araştırmaya görüşleriyle katkı sağlayan ve manevi desteğini esirgemeyen değerli arkadaşım Arş. Gör. Başak KASA'ya ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süresince yanımda olan ve desteklerini esirgemeyen arkadaşlarım Arş. Gör. Mahmut BOZKURT'a, Arş. Gör. Ömür GÜRDOğAN BAYIR'a, Arş. Gör. Bilal ÖNCÜL'e ve Arş. Gör. Nur Leman GÖZ'e teşekkür ederim.

Araştırmanın gerçekteşmesini sağlayan tüm katılımcılara, gösterdikleri anlayış ve destek için teşekkürlerim sonsuzdur.

Beni sabır ve sevgiyle yetiştiren, maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen anneme ve babama sonsuz teşekkür ederim.

Bu süreçte sabrı ve anlayışıyla hep yanımda olan ve desteğini esirgemeyen, değerli varlığım ve yaşam arkadaşım Dr. Sayım AKTAY'a en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Emel GÜVEY AKTAY

Eskişehir, 2015

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ	x
ÖZGEÇMİŞ	xii
İÇİNDEKİLER	xiv
ÇİZELGE LİSTESİ	xvii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xviii
FOTOĞRAF LİSTESİ.....	xix
KISALTMALAR LİSTESİ	xxi
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
İlk Okuma Yazma ve Öğretimi	2
İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amaçları	5
İlk Okuma Yazma Öğretimi Yöntemleri	6
Ses Temelli Cümle Yöntemi.....	8
Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri	8
Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları	9
Yapılandırmacı Yaklaşım.....	11
Bilişsel Yapılandırmacılık	12
Sosyo-Kültürel Yapılandırmacılık.....	15
Yakınsal Gelişim Alanı (Potansiyel Gelişim Alanı).....	17
Destek Alma	18
İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve İşbirlikli Öğrenme.....	19
Akran Öğrenmesi.....	21
Akran İşbirliği.....	23
Akran İşbirliğinin Yararları	24
Akran İşbirliğinin Boyutları.....	25
Akran İşbirliğinin Sınırlılıkları	27
Akran İşbirliği ve İlk Okuma Yazma Öğretimi	28

Araştırmanın Amacı	29
Araştırmanın Önemi	29
Sınırlılıklar	31
Tanımlar	31
İKİNCİ BÖLÜM.....	33
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	33
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	33
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	42
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	52
YÖNTEM	52
Araştırma Deseni.....	52
Araştırma Ortamı	53
Katılımcılar	57
Verilerin Toplanması	61
Araştırmacının Rolü	63
Veri Toplama Araçları	64
Video Kayıtları	65
Ses Kayıtları	65
Görüşmeler	66
Alan Notları	69
Dokümanlar	69
Verilerin Çözümlemesi	69
Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	70
İnandırıcılık	70
Aktarılabilirlik	72
Tutarlılık	73
Teyit Edilebilirlik	73
Araştırmada Etik	74
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	76
BULGULAR VE YORUMLAR	76
Akran İşbirliğine İlişkin Bulgular	90
Akran İşbirliği Etkinlikleri	91
Yardımlaşma	91
Arkadaşı istemeden yardım etme.....	91

Arkadaşının isteğiyle yardım etme	102
Arkadaşının yanlışıını belirtme	107
Birlikte yapma.....	111
Arkadaşına bakarak yapma	116
Etkinlikler üzerinde tartışma.....	119
Paylaşma	122
Öneride Bulunma	126
Okuma Etkinlikleri	128
Yazma Etkinlikleri.....	134
Ders Dışı (Teneffüs) Çalışmalar	138
Akran İşbirliğini Engelleyen Durumlar	141
Yarışma	141
Çatışma	147
Akran Öğretimine İlişkin Bulgular	153
Yetişkin Desteğine İlişkin Bulgular	160
BEŞİNCİ BÖLÜM	171
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	171
Sonuç.....	171
Akran İşbirliğinin Sınıf Ortamında Gerçekleşmesine İlişkin Sonuçlar.....	171
Öğrenciler Arasında Gerçekleşen Akran Etkileşimlerine İlişkin Sonuçlar.....	177
Öğretmenin Akran İşbirliğini Destekleyici Etkinlikler Yapmasına İlişkin Sonuçlar	178
Tartışma.....	179
Öneriler	185
Uygulamaya Yönelik Öneriler	185
Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	185
EKLER.....	186
KAYNAKÇA.....	201

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 1. <i>Sınıf Öğretmeninin Kişisel Bilgileri</i>	59
Çizelge 2. <i>Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri</i>	60
Çizelge 3. <i>Öğrencilerle Yapılan Görüşmeler</i>	67
Çizelge 4. <i>Velilerle Yapılan Görüşmeler</i>	68
Çizelge 5. <i>Akran İşbirliği</i>	90

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi'nde Kullanılan Ses (Harf) Grupları.....	11
Şekil 2. Akran Öğrenmesi.....	21
Şekil 4. Araştırma Süreci ve Verilerin Toplanması	62
Şekil 5. Veri Toplama Araçları	64
Şekil 6. Verilerin Çözümlemesi.....	70
Şekil 7. Araştırma Verilerinin Analizi.....	77
Şekil 8. Araştırma Verilerinden Elde Edilen Temalar	78
Şekil 9. Araştırma Verilerinden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Model.....	89

FOTOĞRAF LİSTESİ

Fotoğraf 1. <i>Sınıf Ortamı Örneği</i>	56
Fotoğraf 2. <i>Sınıf Disiplini Materyali</i>	57
Fotoğraf 3. <i>Ödül Verilen Ödev Sayfası Örneği</i>	80
Fotoğraf 4. <i>Ödev Örneği</i>	81
Fotoğraf 5. <i>Ödev Örneği</i>	82
Fotoğraf 6. <i>Çizgi Çalışmaları Örneği</i>	84
Fotoğraf 7. <i>Eğitim CD'sindeki Hece Örneği</i>	86
Fotoğraf 8. <i>Eğitim CD'sindeki Hece Birleştirme Örneği</i>	86
Fotoğraf 9. <i>Hece Birleştirme Etkinliği Örneği</i>	87
Fotoğraf 10. <i>Arkadaşı İstemededen Yardım Etme Örneği</i>	94
Fotoğraf 11. <i>Arkadaşı İstemededen Yardım Etme Örneği</i>	96
Fotoğraf 12. <i>Arkadaşının İsteğiyle Yardım Etme</i>	103
Fotoğraf 13. <i>Arkadaşının Yanlışını Belirtme Örneği</i>	108
Fotoğraf 14. <i>Arkadaşının Yanlışını Belirtme Örneği</i>	110
Fotoğraf 15. <i>Birlikte Yapma Örneği</i>	113
Fotoğraf 16. <i>Arkadaşına Bakarak Yapma Örneği</i>	118
Fotoğraf 17. <i>Etkinlikler Üzerinde Tartışma Örneği</i>	120
Fotoğraf 18. <i>Etkinlikler Üzerinde Tartışma Örneği</i>	121
Fotoğraf 19. <i>Paylaşma Örneği</i>	123
Fotoğraf 20. <i>Paylaşma Örneği</i>	124
Fotoğraf 21. <i>Öneride Bulunma Örneği</i>	127
Fotoğraf 22. <i>Okuma Etkinliği Örneği</i>	129
Fotoğraf 23. <i>Okuma Etkinliği Örneği</i>	130
Fotoğraf 24. <i>Çiçeklerimiz Açtı Panosu</i>	132
Fotoğraf 25. <i>Okuma Etkinliği Örneği</i>	133
Fotoğraf 26. <i>Okuma Etkinliği Örneği</i>	133
Fotoğraf 27. <i>Yazma Etkinliği Örneği</i>	135
Fotoğraf 28. <i>Olumsuz Dikte Defteri Örneği</i>	136
Fotoğraf 29. <i>Olumlu Dikte Defteri Örneği</i>	137
Fotoğraf 30. <i>Teneffüsteki Çalışmalar Örneği</i>	138
Fotoğraf 31. <i>Teneffüsteki Çalışmalar Örneği</i>	139
Fotoğraf 32. <i>Teneffüsteki Çalışmalar Örneği</i>	140
Fotoğraf 33. <i>Uğur Böceği Panosu</i>	142

Fotoğraf 34. <i>Yarışma Örneği</i>	143
Fotoğraf 35. <i>Yarışma Örneği</i>	145
Fotoğraf 36. <i>Yarışma Örneği</i>	146
Fotoğraf 37. <i>Çatışma Örneği</i>	150
Fotoğraf 38. <i>Akran Öğretimi Örneği</i>	155
Fotoğraf 39. <i>Akran Öğretimi Örneği</i>	160
Fotoğraf 40. <i>Ses ve Hece Birleştirme Örneği</i>	162
Fotoğraf 41. <i>Hece ve Ses Birleştirme Örneği</i>	162
Fotoğraf 42. <i>Hece ve Ses Birleştirme Örneği</i>	163
Fotoğraf 43. <i>Yetişkin Desteği Örneği</i>	164
Fotoğraf 44. <i>Yetişkin Desteği Örneği</i>	165
Fotoğraf 45. <i>Yetişkin Desteği Örneği</i>	167

KISALTMALAR LİSTESİ

- A.N. : Alan notu
G. : Görüşme
V. : Video

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Problem Durumu

Bireylerin toplumsallaşma sürecinde kullandığı en önemli araçlardan biri olan dil, kişiler arası iletişimi sağlamanın yanı sıra bireylerin düşüncelerini ifade etmesine yardımcı bir kaynak durumundadır. Her toplumun kendi içerisinde benimsediği dil, bireylerin içinde buldukları topluma etkili biçimde uyum sağlamasına yardımcı olan en önemli araçlardan biridir.

Birey ve toplum açısından temel iletişim kaynağı olan dil, toplum ve birey açısından kendini başkalarına anlatma ve başkalarını anlama aracıdır (Anılan, 2005). Dil; bilgi, inanç ve davranışlar doğrultusunda deneyimlenen, açıklanan ve paylaşılan insan iletişiminin bir ifadesidir (National Institute on Deafness and Other Communication Disorders, [NIDCD], 2014). Dil, bireyin düşünmesini, geçmiş ve gelecekle bağ kurmasını ve eğitilmesini sağlama gibi çeşitli özelliklere sahip olan ve insanoğlunun kendi ürünlerini ortaya koymadaki en önemli araçtır (Acat, 2000). Dil, iletişimi sağlamada araç olarak kullanılan sesler, sembol ve sözcükler gibi temel birimleri içeren bir sistemdir. Duyguları, düşünceleri, inançları, tutumları, değer yargılarını anlatma, algılanan olaylarla ilgili bilgileri ve kültür birikimini aktarmada kullanılan bir araç olan dilin (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011, s. 2), toplumdaki bireyler arasında etkili bir biçimde kullanılmasının sağlanması ana dili ve ana dili öğretimini ön plana çıkarmaktadır.

Ana dili, "İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil" (Korkmaz, 1992, s. 8) olarak tanımlanmaktadır. Ana dili terimini, Göğüş (1998, ss. 7-8) "Bir kimsenin ailesi içinde ve çevresinde ilk öğrendiği, somut ve soyut kavramların karşılığını anlatma olanağı kazandıği dil" olarak tanımlarken; Aksan (2004, s. 175) "Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil" olarak tanımlamaktadır. Ana dili öğretimi ise, anlama ve anlatma olanaklarını arttıran ve dilin bireysel ve toplumsal işlevlerini yerine

getirebilmesi amacıyla her ulusun kendi dilini bireylere etkili bir biçimde öğretmesini sağlayan bir öğretimdir (Belet ve Yaşar, 2007).

Bireyler, yaşamlarının tüm aşamalarında dil becerilerini etkin bir biçimde kullanma gereksinimi duymaktadırlar (Girmen, 2007). Dil becerilerinin, aileden sonra formal olarak verildiği örgün eğitim basamağı ise bireylerin temel dil becerilerini kazanmalarına yardımcı olunduğu ilköğretimdir.

Örgün eğitimin ilk ve önemli bir basamağını oluşturan ilköğretim, bireylerin sonraki öğrenim yaşantılarını etkilemesi ve daha ileri eğitim basamaklarının temelini oluşturması bakımından önemli bir işleve sahiptir (Gültekin, 2007).

İlköğretimin bu işlevi kapsamında, dil becerilerinin kazandırılması sürecinde Türkiye'de 2012-2013 öğretim yılından itibaren "ilkokul" olarak belirlenen ve temel eğitimin ilk basamağı olan birinci sınıflarda gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretimi önem kazanmaktadır.

İlk Okuma Yazma ve Öğretimi

Okuma yazma bir kültürdeki baskın sembolleri (alfabe, sayılar, görsel simgeler kişisel ve sosyal gelişim için) kullanmayı ve anlamayı gerektiren karmaşık yeterliklerin tümüdür (The Centre for Literacy, 2014). The National Literacy Trust (2014) okuma yazmayı iyi bir okuma, yazma, konuşma ve dinleme yeterliği olarak tanımlamaktadır. Okuryazar bir kişiyi ise yazılı bilgileri anlayan ve diğer bireylerle etkili iletişim kurabilen kişiler olarak değerlendirmektedir. Bailey (2004) ise okuma yazmayı, üstbilişselliğe ve sosyal farkındalığa açılan bir kapı olarak nitelendirmektedir. Diğer bir deyişle, sosyal ve bilişsel bir davranış olarak okuma yazmanın, stratejik düşünme ve yansıtıcı düşünme fırsatları yarattığını belirtmektedir (Cambridge Assessment, 2013, s. 9).

Okuma, sembollerle ifade edileni anlama; yazma ise anlatılmak istenenin sembollerle ifade etme olarak tanımlanabilir. Okumada, yazılı materyallerden anlam elde edilirken; yazmada çeşitli sembolleri kullanarak kişiye ait anlatımlar oluşturulmaktadır (Kasten ve Yıldırım, 2013, s. 3).

Okuma yazma becerisinin gelişimi, dil öğrenen kişilerin kendi becerilerindeki gelişimin yansması olan bireysel süreçlerdir. Bu, öğretmen ve öğrenci arasındaki karşılıklı etkileşime dayalı sosyal bir süreçtir. Öğretim ve gelişimin kesişmesiyle,

bireyler dili kullanma ve kendi dünyalarını anlama ve o dünya içinde hareket etme gücünü elde etmektedirler (Langer ve Applebee, 1986).

Küçük yaştaki çocuklar, doğumdan başlayarak okulöncesi dönem boyunca okuma yazma konusunda temel anlamları kazanırlar. Çocuklar okula başladıkları zaman okuma yazma alanındaki gelişimlerini çeşitli öğrenme deneyimleriyle birlikte sürdürürler ve okulöncesi ve birinci sınıfta ilk okuma yazma becerilerini geliştirmektedirler (Snow, Burns ve Griffin, 1998, Akt: Vacca ve diğerleri, 2003).

Giderek karmaşıklaşan ve gelişen günümüz dünyasında, okuma ve yazmanın önemi gittikçe artmaktadır. Bugünün küresel dünyasındaki işlevsellik, okuma yazmada dünkü bilgilerden daha üst düzeyde bir okuma yazmayı gerektirmektedir. Yarının vatandaşları için bu gereksinimler daha da artacaktır. Bugünün ve yarının okuryazarları, seçici ve yeterli olmaya ihtiyaç duyacaklardır. Daha yalın bir anlatımla; bilgi bombardımanı karşısında öğrenciler, kendileri için önemli olan bilgileri seçmek durumunda ve hatta yeterli olmak zorunda kalacaklardır (Gunning, 2003, s. 16). Risko (2012), bu konuda öğrencilerin her yıl bir önceki yıldan bir adım önde olmak için yoğun bir çaba sarf etmek zorunda kalacaklarını belirterek, Amerika Birleşik Devletleri'nde yaklaşık 32 milyon yetişkinin okuyamadığını ve lise mezunlarının yaklaşık %40'ının ise işverenler tarafından aranılan okuma yazma becerileri yönünden yetersiz olduğunu ifade etmektedir.

Türkiye'de de benzer bir durum söz konusudur. İlk kez 1967 yılında dünyadaki okuma yazma bilmeme sorununa dikkat çekmek amacıyla UNESCO tarafından ilan edilen 8 Eylül Dünya Okuma Yazma Günü'nde ödül alan Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV] (2006), Türkiye'de 7 milyonu aşkın bireyin okuma yazma bilmediği ve bunların büyük bir çoğunluğunun da kadınlardan oluştuğunu vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra, Türkiye'de 2013 yılında 25 ve daha yukarı yaşta olan ve okuma yazma bilmeyen toplam nüfus oranı %5,7'dir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2014). Bu veriler, ülkemizde halen okuma yazma bilmeyenlerin olduğunu göstermektedir. Çok farklı okuryazarlıklardan söz edildiği bilgi ve teknoloji çağında bireylere tüm okuryazarlıkların temelini oluşturan temel okuma yazma becerilerinin öncelikle kazandırılması gerekmektedir.

Temel okuma yazma becerilerinin kazanıldığı ve temel düzeyde okuryazar olmanın ilk adımlarının atıldığı ilkokul, aynı zamanda bireyin yaşam boyu kullanacağı

bilgi ve becerilerin kazandırıldığı önemli bir eğitim kurumudur. İlk okuma yazma öğretimi de bu kurumlarda başlamaktadır.

Türkiye’de ilkokula başlama yaşı ve ilk okuma yazma öğretimine ilişkin değişiklikler yapılmıştır. 11 Nisan 2012 tarihinde 28261 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren 30/03/2012 tarihli ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile zorunlu eğitim süresi 8 yıldan 12 yıla çıkarılmış ve ilkokul süresi dört yıl olarak belirlenmiştir. İlgili kanuna göre, 30 Eylül 2012 tarihi itibarıyla 66 ayını tamamlayan çocuklar ilkokul birinci sınıfa başlamışlardır. Öğrencilerin ilkokula başlama yaşı nedeniyle, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 17.08.2012 gün ve 4755 sayılı yazısı ile eğitim aracı olarak kabul edilen “Uyum ve Hazırlık Çalışmaları Öğretmen El Kitabı İlkokul 1. Sınıf” ve “Öğrenci Çalışma Kitabı-I İlkokul 1. Sınıf” ile “Öğrenci Çalışma Kitabı II İlkokul 1. Sınıf” adıyla basılan yeni ilk okuma yazma öğretimi kitapları hazırlanmıştır.

12 haftalık bir sürede uygulanan uyum ve hazırlık çalışmalarının amacı; birinci sınıfa yeni başlayan öğrencilerin okula, arkadaşlarına, öğretmenine ve öğretim etkinliklerine uyumunu kolaylaştırmak, birinci sınıf derslerine hazırlık çalışmalarısıyla okuma yazma çalışmalarına temel oluşturmak; Hayat Bilgisi, Matematik, Görsel Sanatlar, Müzik, Oyun ve Fiziki Etkinlikler derslerindeki kazanımları belli oranlarda ele almaktır. Bu kapsamda ilkokul birinci sınıf Türkçe dersinde okuma yazma becerilerini kazandırmak en temel amaçtır. Bu becerilerin etkili bir biçimde kazandırılması için görsel okuma, dinleme, sesleri tanıma, ses benzerliği, iletişim kurma, görsel algının geliştirilmesi, dikkat becerilerinin geliştirilmesi, ses farkındalığı, yazı bilincinin oluşturulması ve çizgi çalışmaları gibi becerilerin yapılandırılması oldukça önemlidir (Doğan-Temur ve diğerleri, 2012).

Yapılan değişikliklerle birlikte ülkemizde ilk okuma yazma öğretimine önceki yıllara göre daha küçük yaş aralığında başlanmaktadır. İlk okuma yazma öğretiminin ilkokul basamaklarında gerçekleştirilmesi; çocukların ana dilini doğru bir biçimde kullanmalarına, kendilerini ifade etme becerisi kazanmalarına ve sosyal okul ortamında etkili iletişim kurmalarına olanak tanımaktadır.

İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amaçları

İlk okuma yazma öğretiminin genel amacı, çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazmanın temel becerilerini kazandırmaktır (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 64).

Öğrencilere her ne şekilde olursa olsun bir okuma yazma becerisi kazandırmak, ilk okuma yazma öğretiminin amacı değildir. İlk okuma yazma öğretiminin amacı, bilimsel yöntem ve tekniklere uygun bir okuma yazma becerisi kazandırmaktır (Calp, 2003, s. 2; Çelik, 2012, s. 2).

İlk okuma yazma öğretiminin amaçları, okuma ve yazma alanları olarak ele alınmaktadır. Okuma alanına yönelik amaçlar da iki gruba ayrılmaktadır. Birinci grupta okumadan elde edilen sonuçlara; ikinci grupta ise öğrencilerde gelişmesi beklenen zihinsel becerilere yönelik amaçlar yer almaktadır. Birinci grupta yer alan amaçlar; öğrencilerin yakın çevrelerine ilişkin deneyim kazandırmak, diğer bireylerin deneyimlerinden yola çıkarak kendi yaşamlarına anlam vermelerini sağlamak, kültürlerini zenginleştirmek, toplum sorunlarıyla daha fazla ilgilenmelerini sağlamak ve onları duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade etmeye yöneltmektir. İkinci grupta yer alan amaçlar ise; öğrencilerde okumayı öğrenme isteği yaratmak, merak duygusunu güçlendirerek öğrencilerin okuma sırasında soru sormalarını sağlamak, sözcükleri doğru tanımaya alıştırmak, öğrencileri okuma sırasında karşılaştıkları sorunları çözebilecek duruma getirmek, yüksek sesle doğru okumaya alıştırmak, aşamalı olarak sessiz okumaya yönlendirmek ve okuma alışkanlığı kazandırmaktır (Gray, 1964, s. 150). Yazı alanına yönelik amaçlar ise öğrencilerin ilgisine yönelik etkinliklerle açık, okunaklı ve gerektiği biçimde hızlı yazmayı öğrenmelerini sağlamaktır. Yazı öğretiminde diğer amaç, öğrencilerin yazma sırasında gereksinim duyacakları becerilerin geliştirilmesidir. Buna göre, yazı öğretiminde öğrencilerin yazma zevkini artırmak, yazının yararlarını anlamalarını sağlamak, yazma sırasında karşılaştıkları güçlükleri yenmede öğrencilere yardım etmek ve öğrencileri günlük yaşamlarında ve ileriki öğrenim yaşamlarında yazıyı etkin bir biçimde kullanmaları konusunda motive etmektir (Gray, 1964, ss. 258-264).

İlk okuma yazma öğretiminin amaçları, bazı ülkelerin politik sistemlerine göre özel amaçlar bakımından değişiklik gösterebilmektedir. Türkiye’de okuma yazmanın genel amaçları şöyle sıralanabilir (Kesginç, 2011, s. 6):

- Türkçeyi doğru ve etkili kullanarak kendini ifade edebilme,
- Okuma yazma becerisinin öğretilerek düzeylerine uygun metinleri anlamlandırarak okuyabilme,
- Okuduğu ve dinlediği metin ve konuşmaları anlayabilme,
- Duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme,
- Kazandığı dört temel beceriyi kullanarak gelişen dünya ve olaylar hakkında bilgi edinebilme,
- Türkçeyi doğru ve etkili kullanabilme ve kullanmaktan zevk alabilme.

İlk okuma yazmanın amaçları incelendiğinde, okuma ve yazmanın da dâhil olduğu dört dil becerisini geliştirmeye ve ana dilini etkili bir biçimde kullanmaya yönelik olduğu görülmektedir.

İlk Okuma Yazma Öğretimi Yöntemleri

İlk okuma yazma öğretiminin amacı, yalnızca okuma-yazma gibi becerilerin kazandırılması değil; aynı zamanda sorgulama, düşünme, anlama, sınıflama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesini içermektedir. Bu süreçte Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme gibi becerilerinin de geliştirilmesi doğrultusunda, ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma yazma öğretimini gerçekleştirmenin yanı sıra düşünen, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen ve sorun çözebilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2009, s. 232).

Dil uzmanları, okuma ve yazma öğretiminin birlikte yürütülmesi gerektiğini; bu iki dil becerisinden birinde kaydedilen ilerlemenin, diğerini de etkilediğine dikkat çekmektedirler. Konuşulan dilin yapısı, ses birimleri, heceler, vurgu, ses perdesi, sözcük düzeni öğelerinden oluşmaktadır. Konuşulan dilin yapısı, o dilin yazı özelliklerine yansyarak okuma becerisinin gelişmesini de etkilemektedir. Bu nedenle ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemler, konuşulan dilin özellikleri dikkate alınarak belirlenmesi gerekmektedir (Gray, 1964).

İlk okuma yazmanın tarihçesi incelendiğinde, ilk okuma yazma öğretimindeki amaçların gerçekleşebilmesi için farklı yöntem ve tekniklerle okuma yazma öğretimi yapıldığı görülmektedir. Bu yöntem ve tekniklere ilişkin çeşitli adlandırmalar yapılsa da

temelde iki tür sınıflamayla karşılaşılmaktadır. Vacca (1996), okuma yazma öğretimini sese yönelik (phonics) ve bütüncül dil (whole language) olarak sınıflamıştır. Türkiye’de ise sentez yöntemler, analiz yöntemleri ve karma yöntemler (Güneş, 2005) olarak sınıflandırmalar yapılmakta ve bunun yanı sıra bireşimsel yöntemler, çözümleme yöntemleri ve karma yöntemler (Çelenk, 2006) şeklinde sınıflandırmaların da yapıldığı görülmektedir. Bireşime (senteze) dayalı yöntemler; harf (alfabe), ses (fonetik), hece ve ses temelli cümle olmak üzere dört teknikten oluşurken; çözümlemeye (analize) dayalı yöntemler ise; hikâye (metin), sözcük ve cümle olmak üzere üç temel teknikten oluşmaktadır (Şahin, 2009).

Türkiye’de belirli dönemlerde bu yöntem ve teknikler uygulanarak ilk okuma yazma öğretimi gerçekleştirilmiştir. 1924 yılında İstanbul’da ‘Alfabe Kongresi’ düzenlenmiştir. Bu kongrede sözcük yöntemi savunulmuştur (Şahin, 2009). 1926 İlkokul Programı’nda ses yöntemi ve heceleme yöntemi yasaklanarak sözcük yöntemi ya da karma yöntemden birinin seçimi öğretmene bırakılmıştır (Güleryüz, 2002). Bu yöntem 1936 yılına kadar yürürlükte kalmıştır. 1936 programında ise 1926 programından farklı olarak basit cümle ve sözcüklere yer verilmiştir. Cümle yöntemine tam olarak 1936 yılında geçilmiştir (Binbaşıoğlu, 1999).

1948 Programı’nda ilk okuma yazma öğretimine kısa cümlelerle başlanması gerektiği vurgulanmıştır. Zamanla cümlelerin sözcüklere, sözcüklerin hecelere ve hecelerin ise harflere bölüneceği belirtilmiştir (MEB, 1948). 20 yıl boyunca uygulamada kalan 1948 Programı’nda cümle çözümlemenin kullanıldığı görülmektedir. 1968 Programı ve 1981 Programı’nda benzer biçimde cümle çözümleme yöntemine yer verilmiştir.

PISA ve UNESCO araştırma sonuçlarına göre, dünyada ilk okuma yazma yöntemleri sorgulanmakta ve öğrencilerin bireysel ve zihinsel gelişimlerini hızlandırmak, onlara daha etkili ve verimli okuma becerileri kazandırmak için yöntem değişikliğine gidilmektedir (Güneş, 2005). Bu nedenle Türkiye’de 2004 yılında yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda geliştirilen Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ilk okuma yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiş ve Ses Temelli Cümle Yönteminin kullanılması öngörülmüştür (MEB, 2009, s. 232).

Ses Temelli Cümle Yöntemi

Ses-harf ilişkisinin kurallarını vurgulayan “Ses Yöntemi” ile sözcüklerin bütünsel algılandığını varsayan “Sözcük Yöntemi” tarihsel süreç içerisinde görüş ayrılıklarına neden olmuş ve hangi yöntemin daha iyi olduğu konusunda araştırmalar yapılmıştır. Ancak yapılan çok sayıdaki okuma araştırması sonucunda temel sorunun, hangi yöntemin iyi olduğunun belirlenmesinden çok, yöntemlerin hangi yönlerinin iyi olduğu sorusuna dönüştüğü ortaya çıkmıştır (Yangın ve Sidekli, 2006). İngiltere’de 2005 yılında Eğitim Bakanı olarak görev yapan Ruth Kelly, ilkokullarda okuma yazma öğrenirken ‘Seslerin Birleştirilmesi’ yönteminin kullanılması gerektiğini ve bu yöntem doğrultusunda öğretim yapılmaya başlanacağını belirtmiştir. Bu yöntemle, çocukların öncelikle harflerin seslerini tanıyacakları ve sesleri (harfleri) birleştirerek okumayı öğrenecekleri vurgulanmıştır (BBC News, 2005). Türkiye’de de benzer bir yöntem olarak değerlendirilebilecek Ses Temelli Cümle Yöntemi’nde, seslerin tanıtılmasına öncelik verilmektedir.

Ses Temelli Cümle Yönteminde ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Seslerden hecelere, hecelerden sözcüklere, sözcüklerden cümlelere ve metinlere ulaşılarak ilk okuma yazma öğretimi yapılmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve sunu kapsamındaki etkinliklerle birlikte yürütülmekte olan ilk okuma yazma öğretiminde bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır (Akyol, 2010).

Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri

İlk okuma yazma öğretiminde dikkat edilecek ilkeler şöyle belirtilmektedir (MEB, 2009, s. 234):

- Öğrencilerin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
- Ağırlıklı olarak sentez yöntemi kullanılmalıdır.
- Öncelikli olarak ve özellikle anlamlı heceler elde edilmelidir. Oluşturulacak hecelerin; kolay okunması, dilde kullanım sıklığının olması, anlamının açık ve somut olması, anlamının görselleştirilebilir olması ve işlek hece yapısına sahip olmasına dikkat edilmelidir.
- Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.
- Olanaklar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır.

- Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.
- Hece tablosu hiçbir biçimde kullanılmamalıdır.
- Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır. Bu amaçla; yeni öğrenilenleri öncekilerle ilişkilendirme, öğrenci defterlerine yazma, okunan ve yazılanları sergileme ve çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yapma konularına dikkat edilmelidir.

Ses temelli cümle yönteminin ilkeleri incelendiğinde, öğrencilerin ön bilgilerinden hareketle; seslerden, hecelere ve hecelerden cümlelere ulaşılan bir sıralama benimsendiği ortaya çıkmaktadır. Bu süreçte seçilen hece ve cümlelerin anlamlı olmasına dikkat edilmesi ve sentez yoluyla ilk okuma yazma öğretiminin gerçekleştirilmesi beklenmektedir.

Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları

Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne göre ilk okuma yazma öğretimi üç aşamada gerçekleştirilmektedir (MEB, 2009, s. 234):

- İlk okuma yazmaya hazırlık
- İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme
- Okuryazarlığa ulaşma

Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin ilk aşaması olan 'İlk Okuma Yazmaya Hazırlık' aşamasında '*Genel Hazırlık*' dönemi yer almaktadır. Bu dönemde öğrencilere, sınıf ortamına, arkadaşlarına ve öğretmenlerine alışmaları için rahat iletişim kurabilecekleri ortamlar sunulmalıdır (MEB, 2009, s. 236). 'Bak-anlat çalışmaları' ile çocuğu konuşmaya ısındırmak ve derse katılımını sağlamak amaçlanmaktadır (Akyol, 2010). '*Okumaya Hazırlık*' döneminde, oturma, kitabı tutma ve açma, görsel okuma ve okumaya özendirme etkinlikleri yapılmalıdır. 'Yazmaya Hazırlık' döneminde ise el hareketleri, boyama, kalem tutma, serbest çizgi çalışmaları ve düzenli çizgi çalışmaları verilmektedir. Çocukların el ve kol kaslarını geliştirmeye yönelik çalışmalar ile resim yapma ve boyama çalışmaları yapmaları ve doğru kalem tutma alışkanlığı edinmeleri oldukça önemlidir (MEB, 2009, s. 236). Serbest çizgi çalışmaları bitişik eğik yazıya hazırlayıcı özellikte olmalıdır. Düzenli çizgi çalışmaları ise harfleri yazmaya hazırlayıcı niteliğe sahip olmalıdır (Akyol, 2010, s. 97; MEB, 2009, s. 238).

Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin ikinci aşaması 'İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme'dir. Bu aşamada *sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, heceler, sözcükler ve cümleler oluşturma ve metin oluşturma* çalışmaları yer almaktadır. Sesi hissetme ve tanıma çalışmalarında, tanıtılacak sesin öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlamak gerekmektedir. Bunun için kısa öyküler anlatma, tekerleme ya da şarkı söyleme, drama yapma gibi etkinliklerle ses hissettirilir. Sesin geçtiği sözcükler ve örnekler öğrencilere buldurulur. Görsellerden yararlanılarak sesi ayırt etme çalışmaları yapılır. Sesi okuma ve yazma çalışmalarında ise öğretmen, sesin nasıl yazıldığını tahtada göstermeli ve öğrencilerle birlikte okumalıdır. Öğrencilerin alıştırmaya kitaplarındaki harflerin üzerinden ve dört çizgi üç satırdan oluşan defterlerinde yazılmış harf örneklerinin üzerinden kalemle geçmeleri sağlanmalıdır. Heceler, sözcükler ve cümle oluşturma çalışmalarında verilen ilk iki sesin ardından ilgili hecelere ulaşılmalıdır. Verilen her yeni ses ile önceden öğrenilen sesler ilişkilendirilmeli, yeni heceler ve sözcükler üretilmelidir. Bu aşamanın sonunda metin oluşturma çalışmaları yapılmalıdır. Öğrenilen sözcüklerden ve cümlelerden metinler oluşturulmalı, öğrencilerin kendi oluşturdukları farklı metinleri okumaları istenmelidir (MEB, 2009, ss. 240-242; Akyol, 2010, ss. 100-101; Şahin, 2009, s. 148).

İlköğretim Türkçe Öğretim Programı'nda İlk Okuma Yazma Öğretimi kapsamında yer alan ve Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde ele alınan 6 ses grubu bulunmaktadır. Bu ses grupları ve harflerin bitişik eğik yazı formatları Şekil 1'de verilmiştir:

1. grup	→	e.l.a.t	E.L.A.T
2. grup	→	i.n.o.n.m	İ.N.O.R.M
3. grup	→	u.k.i.y.s.d	U.K.I.Y.I.D
4. grup	→	ö.b.ü.s.z.ç	Ö.B.Ü.Ş.Z.Ç
5. grup	→	g.c.p.h	G.C.P.H
6. grup	→	ğ.v.f.j	Ğ.V.F.J

Şekil 1. Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi'nde Kullanılan Ses (Harf) Grupları

Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin son aşaması, 'Okuryazarlığa Ulaşma' aşamasıdır. Bu aşamada öğrencilerin, hikâyeleri, tekerlemeleri, şiirleri ve metinleri sınıfta arkadaşlarına okumaları sağlanmalıdır. Bunun yanı sıra kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri ve yazılanları okuyarak paylaşmaları sağlanmalıdır (MEB, 2009, s. 242).

2004-2005 eğitim öğretim yılından bu yana uygulanmakta olan ve İlköğretim Türkçe Öğretim Programı kapsamında ele alınan İlk Okuma Yazma Öğretimi, yapılandırmacı yaklaşımın temellerini oluşturan kuramlar çerçevesinde ele alınmış ve bu kuramlar diğer disiplinlerde olduğu gibi okuma yazma alanında da işlerlik kazanmıştır.

Yapılandırmacı Yaklaşım

Son yüzyılda bilim ve teknoloji alanında gerçekleşen birçok gelişme ile günümüz dünyası büyük ölçüde değişmiştir. Biyoloji, bilişsel psikoloji ve epistemoloji gibi alanlardaki gelişmeler, öğretme ve öğrenme boyutundaki anlayışı da etkileyerek yeni bir bakış açısı ortaya çıkarmıştır (Fosnot, 2005, s. 276). Yapılandırmacılık, temelini felsefe ve psikolojiden alan bir yaklaşımdır. Son yıllarda felsefeciler, psikologlar ve eğitimciler, bireyin doğa ve toplumla ilişkisini anlamaya çalışmış ve birçok temel

soruları yeniden düzenlemeye yardımcı olmuşlardır. Bilginin doğası ve öğrenme, bu bağlamda önemli bir yer edinmiştir (Brooks ve Brooks, 1999, s. 23).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenen açısından belirli roller bulunmaktadır. Phillips (1995) bu rolleri aktif öğrenen, sosyal öğrenen ve yaratıcı öğrenen olmak üzere üç türe ayırmaktadır. Öğrenmedeki roller incelendiğinde, öğrenenin yalnızca okuyarak ya da dinleyerek değil; tartışarak, hipotezler geliştirerek, araştırarak ve bakış açıları oluşturarak öğrenmede etkin olduğu vurgulanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda bilgi ve anlama sosyal bir süreçtir ve bu süreçte bilgiler, bireysel yapılandırılmayıp diğer bireylerle iletişim kurarak, birlikte yapılandırılmaktadır (Perkins, 1999, s. 7). Yapılandırmacı anlayışın uygulandığı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirmektedir. Çünkü öğrenilecek öğelere ilişkin zihinsel yapılandırmalar, bireyin bizzat kendisi tarafından gerçekleştirilmektedir (Yaşar, 1998, s. 70).

Çeşitli yapılandırmacılık anlayışlarında, *yapılandırmacı öğrenme çevresi* bakımından temel farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar, bilginin nasıl oluştuğuna ilişkin *bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılık* olmak üzere üç farklı anlayışı ortaya çıkarmaktadır. Son zamanlarda yapılan tartışmalar ve eleştiriler, bilişsel ve sosyal yapılandırmacı kuramların birbirine yaklaşmakta olduğunu ve bütüncül bir yaklaşım gelişmeye başladığını ortaya koymaktadır (Akınoğlu, 2011, s. 432). Bu nedenle yapılandırmacı kuramlar içinde yaygın olarak kullanılan (Yurdakul, 2005, s. 42) bilişsel ve sosyal yapılandırmacılık daha ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır.

Bilişsel Yapılandırmacılık

Bilginin oluşumunu açıklamada bilişsel yapılandırmacılar Jean Piaget'nin bilişsel gelişim kuramından ve Jerome Bruner'in görüşlerinden yararlanmaktadırlar (Akınoğlu, 2011, s. 432).

İsviçreli gelişim psikoloğu olarak tanınan ve öğrenme üzerine çok sayıda kitabı ve makalesi olan Jean Piaget, çocukları bireysel olarak yapılandırdıkları bilgileri hafızalarında depolayan, küçük bilim adamları olarak ifade eden bir biyolog ve kuramcıdır. İlk olarak, kendi çocuklarının öğrenmelerini ve birlikte oyun oynamalarını gözlemleyerek kendi kuramını oluşturmuştur (Powell ve Kalina, 2009, s. 242).

Piaget, gelişme ve öğrenme arasındaki farklılığı vurgulamıştır. Bilginin gelişmesini doğal ve kendiliğinden oluşan ve embriyonun oluşumuna bağlı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Gelişmeyi, bilginin tümüyle yapılanmasıyla ilişkili olarak özetlemektedir. Öğrenme ise bu durumun tam tersidir. Genellikle öğrenme; bir durum, psikolojik deney yapan bir kişi ya da bir öğretmen tarafından öğretici ya da dışsal bir etken nedeniyle oluşmaktadır (Piaget, 1964, s. 176).

Piaget, felsefe alanından daha çok epistemoloji üzerine ilgi duyan bir psikologdur (Başaran, 1980; Akt. Küçükkaragöz, 2003, s. 82). Bilginin gelişmesini anlatabilmek için “işlem” düşüncesini açıklamıştır. Bilgiyi gerçekliğin bir kopyası olarak görmeyip; bir nesneyi, bir olayı bilmenin yalnızca bakarak ve resmini düşünsel olarak çekerek yapılamayacağını belirtmektedir. Bir nesneyi bilmek, ona etki etmek ve ona göre davranmak demektir. Bu nedenle işlem, bilginin özüdür; bilgiyi şekillendiren içselleştirilmiş bir eylemdir (Piaget, 1964, s. 176).

Piaget, insanların bilgiyi *şemalar* halinde organize ettiğini savunmaktadır. Bu şemalar fiziksel davranışlar, zihinsel işlemler, kavramlar ya da bireylerin kendi dünyalarındaki bilgileri düzenlemek ve kazanmak için kullandıkları teorilerdir (Meece ve Daniels, 2008, s. 130). Başka bir tanımla şemalar, bebeklerin dünyayı tanımak için zihninde oluşturduğu çerçeveye verilen adlandırmadır (Küçükkaragöz, 2003). Piaget bilginin, çevresiyle etkin bir biçimde etkileşimi sırasında ortaya çıktığını varsaymaktadır. Öğrenmeyi özümseme, uyma ve denge kavramları ile açıklamaktadır (Özden, 2010, s. 58). *Özümseme*, bireylerin yeni kavramsal, anlamsal ve hareketlendirici konuları şema ya da davranış örüntüleri içerisine yerleştirmesiyle oluşan bilişsel bir süreçtir (Wadsworth, 2004, s. 17). Çocuk, var olan bilgiyi, oluşturduğu şema içerisine yerleştiremiyorsa ya yeni bir şema oluşturur ya da var olan şemayı değiştirir. Bu durum *uyma* ya da *uyum sağlama* olarak adlandırılmaktadır (Meece ve Daniels, 2008, s. 132; Wadsworth, 2004, s. 17). Piaget, özümseme ile uyma arasındaki denge durumunu *dengeleme* olarak adlandırmaktadır. Dengeleme, dengesizlikten denge durumuna doğru hareket eden bir süreçtir. Özümseme ve uyma, bu öz düzenleyicinin araçlarıdır (Wadsworth, 2004, s. 19). Dengenin karşıtı olarak *dengesizlik*, çocuğun bildiği ile karşılaştığı arasındaki uyumsuzluktur. Dengesizlik bireyi, bilişsel dengelyi sağlamak için yeni bir şema oluşturmaya ya da yeni karşılaştığı şeyi zihnindeki şemaya uydurmaya zorlamaktadır (Küçükkaragöz, 2003).

Piaget, bilişsel gelişim dönemlerini dörde ayırmıştır. Birincisi, 0-2 yaş arasında olan *duyusal-hareket dönemi*; ikincisi 2-7 yaş arasında olan *işlem öncesi dönem*, 7-12 yaş arasında görülen *somut işlemsel dönem* ve 11 yaş ve üzerine denk gelen *soyut işlemsel dönem*dir (Meece ve Daniels, 2008, s. 133). Bu dönemler arasında Piaget'e göre dil ve düşünce arasındaki ilişki önemlidir (Wadsworth, 2004, s. 62). Buna göre bireyler, bebeklikte ağlamayla başlayan dil gelişimini, 5 yaşlarına geldiklerinde sözcük hazinesini artırarak ve daha karmaşık gramer yapıları kullanarak gerçekleştirmektedirler (Küçükkaragöz, 2003, s. 101).

Jerome Bruner açısından bilişsel gelişim, bireyin kendisine ve diğer bireylere ne yaptığını ve ne yapacağını artan bir kapasiteyle açıklamasıdır. Bu durum, bireyin kendinin farkında olmasıdır (Senemoğlu, 2009, s. 53). Çocuğun zihinsel gelişimi doğal akışında giden bir dizi olay demek değildir; aynı zamanda çevrenin, özellikle de okul çevresinin etkilerine açık bir gelişimdir (Bruner, 2009, s. 31). Zihinsel gelişim, yavaş bir büyüme, çağrışım ya da uyarıcı-tepki ilişkileri ya da araç-sonuç ve hazırlık değildir. Daha çok dik basamakları, sahanlıkları ve korkulukları bulunan bir merdivene benzemektedir. Bireylerde belli kapasiteler geliştikçe sahanlıklar da etkilenmektedir. Ancak bu durum yaşla fazla ilişkili değildir. 5-7 yaşlarında bir çocuk, düşünceye daha fazla yer vererek, çevreye ilişkin içsel anlatıma ve imgelere yer verirken; dilin düşünce olarak önem kazandığı ergenlik çağında bu durum farklılaşır. Dil, kaslarımızı, duyu ve düşünce gücümüzü kullanım biçimimize yön veren en genel araçtır. Bu alanlar, çeşitli becerilerle belirlenmektedir. Kaslarımızı kullanmamızı sağlayan kuvvet becerileri; algılama için dikkat yoğunlaştırıcı beceriler ve sorunları çözmemize yardımcı olan araştırma becerileri bunlar arasındadır. Bu becerilerin çoğu, anne-baba-çocuk arasındaki etkileşim ile öğretilmektedir (Bruner, 1991).

Piaget ve Bruner, bilişsel gelişim konusundaki görüşleri arasında dil ve dil öğreniminin önemini vurgulamışlardır. Bu bağlamda her iki bilim adamının da ele aldığı dil yaklaşımı, Vygotsky'nin dil yaklaşımıyla da birleşerek yapılandırmacı yaklaşım çatısı altında toplanmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda verilen ilk okuma yazma öğretimi, dil öğrenme ve öğretiminde "Yapılandırıcı Dil Yaklaşımı"nın ele alınmasını gerektirmektedir. Yapılandırıcı dil yaklaşımında dil öğrenme süreci, Piaget'in öncülüğündeki 'Gelişimsel Yapılandırıcılık', Bruner'in temsil ettiği 'Etkileşimsel

Yapılandırıcılık' ve Vygotsky ile öne çıkan 'Sosyal Yapılandırıcılık' anlayışı olarak üç yönden ele alınmaktadır. Gelişimsel yapılandırıcılığın temelini oluşturan Piaget, çocuklarda dil becerilerinde zihinsel gelişimin önemine vurgu yaparken; etkileşimsel yapılandırıcılığın öncüsü olan Bruner dili gelişimsel ve etkileşimsel bir süreç olarak ele almaktadır. Sosyal yapılandırıcılığın temsilcisi Vygotsky ise dil gelişimini, zihinsel gelişim ve çocuğun çevresinde ve ailesiyle elde ettiği deneyimler ve etkileşimler sonucu gerçekleşen bir süreç olarak açıklamaktadır (Güneş, 2007, ss. 32-35).

Sosyo-Kültürel Yapılandırıcılık

İnsan sosyal bir varlık olması nedeniyle, diğer insanlarla etkileşimde bulunarak dile dayalı bir sosyalleşme süreci yaşamaktadır (Sanrock, 1996; Akt. Küçükkaragöz, 2003, s. 95). Dilin kültürel öğeleri aktarmada canlı ve sosyal bir varlık olduğu düşünüldüğünde, ilk formal eğitim sayılan ilk okuma yazma öğretiminde de sosyal etkileşimin önemi artmaktadır. Nuttall (1991), ilk okuma yazma sürecindeki ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal özellikleri arasında; yalnız oynamak yerine grupla oynamayı tercih ettikleri, eleştiri ve başarısızlığı sevmedikleri için diğer çocuklar arasında rekabet isteyen etkinlikler yerine, kendisiyle rekabetini gerektiren etkinlikleri tercih ettikleri ve küçük işleri yapmada yardımsever oldukları gibi özelliklerin yer aldığını belirtmektedir (Piltan, 2009, s. 6). Bu bağlamda ele alındığında, ilk okuma yazma sürecinde Rus psikolog Lev Vygotsky'nin sosyal yapılandırıcılık anlayışı ön plana çıkmaktadır.

Vygotsky, psikolojik gelişimin kritik bileşenlerden birinin dil olduğunu ve dilin, kültürel gelişim ve düşünceyi, yazma ve sayma gibi semboller aracılığıyla taşıdığını vurgulamaktadır (Schunk, 2009, s. 244). Vygotsky, bireylerin problemleri çözerken yeni stratejiler keşfetmek için dil becerilerini kullandıklarını belirtmiştir (Brynes, 2001; Good ve Brophy (2000); Akt. Yurdakul, 2005, s. 45). Vygotsky, çocuğun sosyal çevresindeki kişilerden ve sosyal dünyalarından öğrenmeye başladığını ve tüm kişisel psikolojik süreçlerin insanlar arasında, çoğu zaman da çocuk ve yetişkin arasında paylaşılan sosyal bir süreçle başladığını vurgulamıştır (Senemoğlu, 2009, s. 56).

Vygotsky öğrenmeyi, bireyi keşfetme sorunu olarak görmek yerine toplumsal bir etkinlik olarak görmektedir. Vygotsky öğrenmenin, olgunlaşmaya ilişkin dengesizlikten çok kültürel amaçlar tarafından yönlendirildiğine inanmıştır (Öncü, 1999, s. 229).

Öğrenmenin sosyal ve kültürel boyutları üzerinde duran Vygotsky, öğrenmede *zihin araçlarını* ele almıştır.

Araç, problem çözmemize yardımcı olan ve bir eylemi gerçekleştirmemizi hızlandıran bir alet olarak tanımlanmaktadır. Çekiç, kaldıraç gibi fiziksel araçların, bireylerin fiziksel kapasitesini artırmak amacıyla icat etmesi gibi, zihinsel araçlar da bireylerin yeteneklerini artırmak için yine bireyler tarafından oluşturulmaktadır. Bu zihinsel araçlar, bireylerin dikkatini toplamasına, daha fazla düşünmesine ve hatırlamasına yardımcı olmaktadır (Bodrova ve Leong, 2010, s. 4).

Çocuklar zihin araçlarına sahip olduklarında tepkisel öğrenenler olmaktan çıkarak, kendi kendilerine öğrenmek için daha fazla sorumluluk alabilmektedirler (Bodrova ve Leong, 2010, s. 7). Vygotsky, zihinsel araçların zihinle, mekanik araçların bedenle ilişkili olduğunu savunmaktadır. Zihinsel araçlar, bireylerin beyin kapasitesini çevrelerine uyum sağlayabilmeleri için genişletmektedir; böylece mekanik araçlarına benzer işlevlere sahip olmalarını sağlamaktadır. Zihinsel araçlar gelişimin daha erken aşamalarında somut, dışsal ve fiziksel görünüme sahipken; gelişimin daha ileri aşamalarında bu araçlar içselleştirilir, yani dışsal destek olmadan zihnin içinde yer almaktadırlar (Bodrova ve Leong, 2010, s. 27).

Vygotsky'nin sistemi, aracıya dayalı bir öğretim olarak ifade edilebilir. İnsanlar ve nesiller arasında aracılık ve aktarma yapan sisteme *aracılık (mediation)* adı verilmektedir (Ergün ve Özsüer, 2006, s. 288). Bir başka tanıma göre aracılık, çevredeki nesnelere ya da davranışları temsil etmek için kullanılan belirli *işaretler* ve *sembollerdir*. Vygotsky (1987), tüm ileri düzey zihinsel işlevlerin aracılı süreçler olduğunu belirtmiştir (Bodrova ve Leong, 2010, s. 33). Aracılık, daha önceleri yalnızca işaretler (signs) ve psikolojik araçlar (psychological tools) olarak anlaşılırken; daha sonraları sayma, ölçülerle ilgili işaretler, hatırlama teknikleri, matematiksel işaretler, sanat çalışmaları, yazı, şemalar, diyagramlar, haritalar, bütün geleneksel ve alışılmış işaretler Vygotsky'nin aracılık sistemine alınmıştır (Ergün ve Özsüer, 2006, s. 289). Psikolojik araçlar; işaretleri, simgesel okuma yazma sistemlerini, grafiksel-simgesel araçları, formülleri ve daha pek çok şeyi içermektedir. Kültürler arası bilişsel farklılıklar, farklı psikolojik araçların, farklı yöntemlerle ve farklı kültürlerde uygulanmasına dayanmaktadır (Kozulin, 2001, s. 2). Vygotsky, dili kullanmada insanlar tarafından üretilen çeşitli sayma sistemleri, cebirsel semboller, sanat çalışmaları, yazılar,

diyagramlar ve haritalar gibi çok çeşitli simgesel araçlar olduğunu belirtmiştir. Ancak Vygotsky'nin kuramında en önemli araç, düşüncenin aracı olan dildir (Berk ve Winsler, 1995, s. 21). Psikolojik araçlar; haritalar, planlar, şemalar, diyagramlar, çizelgeler, sayılar, müzik notları, grafikler, formüller ya da kurallar, işaretler, semboller, harfler ve modeller olarak sıralanabilmektedir (Dolya, 2009, s. 29).

Vygotsky'ye (1978) göre, ileri düzey zihinsel işlevlerin temelleri sosyal ilişkilere dayanmaktadır. Bilginin kazanımı, sosyal ilişkilerin sonucunda oluşmaktadır. Psikolojik araçlar ya da işaretler ve kültürel araçlar, bilginin kazanılması sürecinin ayrılmaz parçalarıdır. Bireyler, araçları fiziksel çevreyi kontrol altında tutmak için kullanırken; işaretleri kendi davranışlarını kontrol etmek için kullanmaktadırlar (Yaşar, 2012, s. 56). *Düşük düzey zihinsel işlevler*, insanlarda ve gelişmiş hayvanlarda bulunan, doğuştan gelen ve olgunlaşmaya bağlı olarak gelişen hissetme, tepkisel dikkat, anlık ya da çağrışımlı bellek ve duyu-motor zekâ gibi bilişsel işlevlerdir. *İleri düzey zihinsel işlevler* ise, zihinsel araçların kullanıldığı öğrenme ve öğretme sonucu kazanılan aracılı algı, odaklanmış dikkat, bilinçli bellek ve mantıksal düşünme gibi, günümüzde üstbiliş (metacognitive) olarak ifade edilen bilişsel süreçlerdir (Bodrova ve Leong, 2010).

Yakınsal Gelişim Alanı (Potansiyel Gelişim Alanı)

Vygotsky'nin, çocuk gelişimi alanına getirdiği en önemli yenilik yakınsal gelişim alanı (zone of proximal development) kavramıdır (Erdener, 2009, s. 92). Yakınsal gelişim alanı (YGA) tek başına problem çözmeyle belirlenen mevcut gelişim düzeyi ile bir yetişkinin rehberliğinde ya da daha becerikli akranlarla işbirliği içinde problem çözme ile belirlenen potansiyel gelişim düzeyi arasındaki mesafedir (Vygotsky, 1978, s. 86). Vygotsky'ye (1987) göre buradaki 'alan (zone)' terimi, formal bir öğretimde, öğrenenin potansiyelini tanımlayan bir dizi parametredir. Yakınsal gelişim alanında 'taklit'in önemli bir rolü olduğunu düşünen Vygotsky, taklidi ne yapabiliyorum'dan ne yapamıyorum'a doğru ilerleyen birtakım olasılıkların gerçekleşmesinin gerektiği bir süreç olarak tanımlamaktadır (Smaroginsky, 2011, s. 51). Buradaki 'yakınsallık' terimi, çocuğun o anki yeterliliğinin üstündeki bir düzeyde yapılan yardımı ve çocuğun bu yeterliklerinin tamamlanmasını ifade etmektedir (Lightfoot, Cole ve Cole, 2009).

Potansiyel gelişim alanı (PGA) olarak da ifade edilen yakınsal gelişim alanı, çocuğun daha ileri düzeyde düşünmeye ve bilgiye ulaşmaya başladıkça değişim gösteren bir dinamizmi kapsamaktadır. Her değişimde çocuk, daha karmaşık kavram ve becerileri öğrenme yeterliğine sahip olmaktadır (Bodrova ve Leong, 2010, s. 67). Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı, işbirliğine dayalı etkinliklerin etkili bir öğretimin merkezinde olduğunu vurgulamaktadır. Yakınsal gelişim alanı, çocukların öğrenmeleri ve davranış problemlerini değerlendirmede oldukça önemlidir. (Berk ve Winsler, 1995, s. 136).

Destek Alma

Vygotsky'nin kuramında yakınsal gelişim alanıyla çocuğun öğrenme kapasitesi belirlenirken, *destek alma* olarak ifade edilen *scaffolding* kavramının da açıklanması önemlidir. Wood, Bruner ve Ross (1976, s. 90) destek alma kavramını, bir çocuğun ya da öğrenenin bir problemi çözmesini, bir görevi sürdürmesini ya da normalde çok zorlanacağı bir hedefe ulaşmasını sağlayabilme olarak açıklamıştır. Buna göre destek alma sürecinde, öğretici kişi öğrenenin görev sürecinde yer almakta ve öğrenenin kapasitesinin üzerinde bulunan süreçleri kontrol ederek, onun yalnızca kapasitesi dâhilindeki öğelere odaklanmasını ve başarılı olmasını sağlamaktadır. Böylece çalışılmakta olan görevin başarılı bir biçimde sonuçlanma olasılığı daha yüksek olmaktadır.

Destek alma, diğer bir tanımlamayla *iskele kurma* olarak da ifade edilmektedir. İskele kavramı, öğrenenin eğitsel bir görevi yerine getirme sürecinde öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi amacıyla, öğreticinin yaptığı yardımları kademeli olarak azaltması olarak anlaşılan bir metaforudur (Yaşar, 2012, s. 64).

Yardım alınan performans düzeyi “akran” ya da “yetişkin” bir kişiyle olan etkileşim ya da alınan yardımla gerçekleştirilen davranışları içermektedir (Bodrova ve Leong, 2010, s. 65). Yapılan tanımlamalara ve açıklamalara göre, yakınsal gelişim alanı içerisinde yapılan desteklerin öğretici olarak akranlar ya da yetişkin bireyler tarafından gerçekleştirilebildiği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda ele alındığında, sosyal yapılandırıcılık kuramında işbirliğine dayalı öğretme ve öğrenme süreçlerinin ön plana çıktığını ve çocukların, yetişkinler dışında akranlarından da destek alarak öğrenme sorumluluğu kazandıklarını söylemek olanaklıdır.

Sosyo-kültürel yapılandırmacılıkta belirli uygulama alanları ortaya çıkmaktadır. Bu uygulama alanlarından biri olan *akran işbirliği*, toplu etkinlik kavramını yansıtan bir alandır. Genellikle matematik, fen bilimleri ve dil bilimleri gibi öğrenmede sosyal çevrenin etkisini açığa çıkaran alanlarda kullanılan “akran işbirliği” uygulamasında akranlar, verilen görevler üzerinde işbirliği içerisinde çalışmaktadır (Schunk, 2009, s. 245). Akran işbirliğinin olduğu daha geniş sosyal ve kültürel ortamları ön plana çıkaran Vygotsky’nin, sosyo-kültürel yapılandırmacılığın güçlü yönlerini vurguladığı; ancak bireylerin katkıda bulunduğu ve sosyal olarak oluşturdukları anlamları içselleştirdikleri süreçlere ilişkin ayrıntılara dikkat çekmediği için de kuramın sınırlılığını ortaya koyduğu söylenebilir (Schaffer, 1996).

Buna göre araştırmada akran işbirliğine ilişkin tanımlamaları daha ayrıntılı açıklayabilmek için işbirliği kavramının farklı öğrenme tanımları ele alınmış ve sosyo-kültürel yapılandırmacılık kapsamında akran işbirliği tanımlanmıştır.

İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve İşbirlikli Öğrenme

Yapılandırmacı öğrenmenin en önemli uygulamalarından biri işbirliğine dayalı öğrenmedir (Yaşar, 1998; Yurdakul, 2005, s. 54). İşbirliğine dayalı öğrenme, giderek eğitimin önemli bir parçası haline gelmektedir (O’Donnell ve Hmelo-Silver, 2013, s. 1).

İşbirliğine dayalı öğrenme (collaborative learning), ortak bir amaç doğrultusunda birlikte çalışmayı gerektirmektedir. Bu öğrenme biçimi, işbirlikli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, toplu öğrenme, öğrenme toplulukları, akran öğretimi, akran öğrenmesi ya da takım öğrenmesi olarak çeşitli adlarla ifade edilmektedir. Ancak işbirliğine dayalı öğrenme, işbirlikli öğrenmeden daha fazlasıdır. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrenmenin tüm süreçlerini kapsamaktadır. Bu süreç içinde, bir öğrencinin diğer öğrenciye öğretmesi, öğrencinin öğretmene öğretmesi ve öğretmenin de öğrenciye öğretmesi yer almaktadır. Daha da önemlisi, öğrenciler kendi öğrenmeleri kadar bir başkasının öğrenmesinden de sorumludur. Bunun yanı sıra öğrencilerin belli bir amaca ulaşmak, anlamak ve öğrenmek için birbirlerine yardım etmesi anlamına gelmektedir (Dooly, 2008, s. 21).

İşbirlikli öğrenme (cooperative learning) ise, bireylerin grup içerisinde birlikte çalışarak, belli bir amaç doğrultusunda ürün ortaya koymalarını kolaylaştıran bir süreç anlamına gelmektedir. İşbirliği ve işbirliğine dayalı olma, birbirine benzer gibi

gözükmektedir. Ancak işbirlikli öğrenme modelinde, öğrenciler grup içerisinde çalışıyor olsalar bile, öğretmen sınıfta neler olup bittiğini sürekli kontrol etmek durumundadır. Öte yandan işbirliğine dayalı öğrenmede, birlikte çalışma sorumluluğu ile bilgiyi yapılandırma, değiştirme ve geliştirme sorumluluğunun tamamen öğrenciye verilmesi amaçlanmaktadır. Her iki öğrenmenin de temeli yapılandırmacı yaklaşımdır. Bilgi, öğrenci tarafından yapılandırılır ve şekillendirilir (Dooly, 2008, s. 21).

Slavin (1995, s. 2) işbirlikli öğrenmenin, öğrencilerin akademik anlamda bir diğerine yardım etmeleri için küçük gruplar halinde çalıştıkları bir öğretim yöntemi türü olduğunu belirtmektedir. Slavin (1989, 1992), işbirlikli öğrenme konusuna açıklık getirmiş ve belirli tekniklerden yararlandığı çeşitli kuramsal bakış açılarını ortaya koymuştur. Bu bakış açıları sosyal-psikolojik yaklaşımlar, bilişsel yaklaşımlar ile uygulama ve sınıf organizasyonunu içermektedir. Akranların öğrenme deneyimlerinin, bu kuramsal bakış açılarına göre farklılaşabildiğini belirten Slavin, örnek olarak sosyal-motivasyonel yaklaşımı ele almıştır. Bu yaklaşıma göre yüksek motivasyona sahip öğrencilerin akademik görevlere daha fazla katılacakları ve bu durumun öğrenme üzerinde olumlu etkiler yaratacağını belirtmiştir (O'Donnell ve O'Kelly, 1994, s. 323).

İşbirlikli sınıf ortamlarında öğrencilerin birbirlerine yardım etmeleri, tartışmaları ve birbirlerinin var olan bilgilerini değerlendirmeleri ve birbirlerinin anlamalarındaki boşlukları doldurmaları beklenmektedir. İşbirliği, ortak amaçları tamamlamak amacıyla birlikte çalışmaktır. İşbirlikli durumlarda bireyler, kendilerine ve gruptaki diğer üyelere yararı olan sonuçları araştırmaktadırlar. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenmelerini ve birbirlerinin öğrenmelerini en üst düzeyde gerçekleştirebilmeleri için birlikte çalıştıkları, küçük gruplarda kullanılan bir öğretimdir (Johnson ve Johnson, 1999, s. 5).

İşbirliğine dayalı öğrenme ile işbirlikli öğrenmeyi çoğu kişi aynı görmektedir. Damon ve Phelps (1989) bunun ayrımını ortaya koyarak, işbirliğine dayalı öğrenmenin yüksek düzeyde karşılıklı etkileşim gerektirdiğini belirtmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde işbirlikli öğrenmenin, çoğunlukla öğretmen tarafından belli düzende oluşturulan çalışmaları içerdiği kabul edilmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenmede ise buna ihtiyaç yoktur. İngiltere'de ise çoğu öğretmen işbirlikli öğrenme yaptığını düşünmekte ve çocukları küçük gruplar halinde masalara oturtmaktadırlar. Ancak

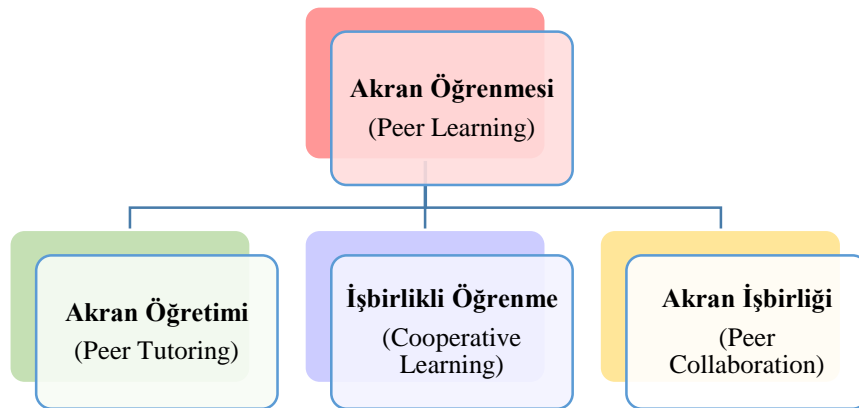
çocuklar birlikte çalışmak yerine bireysel olarak çalışmaktadırlar (Topping ve Ehly, 1998, s. 9).

İşbirliğine dayalı öğrenme ile işbirlikli öğrenme arasındaki farklardan önde geleni, işbirlikli öğrenmenin öğretmen tarafından kontrol edilmesidir. Bu bağlamda iki farklı öğrenme türü, akranların etkileşim içerisinde öğrenmeleri konusunda da farklı tanımlamaları beraberinde getirmiştir. Öğrenme ve öğretme sürecindeki etkileşim düzeyi ve türü, bu farklılıkları oluşturan önemli değişkenlerdir.

Akran Öğrenmesi

Akranlar yaş, eğitim durumu, sosyal konum gibi benzer özelliklerin bir araya getirdiği ve karşılıklı iletişim içinde olan gruplardır (Fazlıoğlu, 2012, s. 235). *Akran öğrenmesi (peer learning)*; hem öğretmenin hem öğrenenin, kendi çabalarının sonucundan ortaya çıkan başarı ile akranların daha kendine güvenen ve başarabileceklerine inanan bireyler olmalarını sağlamaktadır (Thurston ve diğerleri, 2007, s. 485). Akran öğrenmesi; *akran öğretimi (peer tutoring)*, *işbirlikli öğrenme (cooperative learning)* ve *akran işbirliği (peer collaboration)* olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Damon ve Phelps, 1989, s. 9).

Akran öğrenmesine ilişkin sınıflandırma Şekil 2’de özetlenmiştir:



Şekil 2. Akran Öğrenmesi

Yapılan sınıflamalarda farklı alt kategoriler yer almasına ve karma öğretim biçimleri oluşmasına karşın, temelde bu üç sınıflandırmadan bahsedilmektedir. Bu yaklaşımların ana özelliği “*eşitlik (equality)*” ve “*karşılıklı etkileşim (mutuality)*”

boyutlarından oluşmaktadır. Berndt (1987), “eşitlik” kavramını, her iki tarafın birbiriyle etkileşimde bulunma düzeyi olarak ifade ederken; “karşılıklı etkileşim” kavramını bu etkileşimin yoğun ve yakın olması durumu olarak tanımlamaktadır (Damon ve Phelps, 1989, s. 10).

Akran öğretiminde, uzman olarak bir öğretmen ve acemi (çırak) olarak da bir öğrenen bulunmaktadır. Öğreten ile öğrenen arasında eşit olmayan bir ilişki söz konusudur. Karşılıklı etkileşimin etkisi oldukça azdır ve öğrenci, öğretici üzerinde daha az etkilidir. Bu tarz eğitsel bir etkileşimde katılımcıların etkisi eşit değildir. Genellikle öğretmen, öğrenen kişiden bir ya da iki yaş büyüktür ya da daha bilgilidir. Bu etkileşimde eşitlik düşük düzeyde iken, karşılıklı etkileşim değişebilmektedir. Bu değişkenlik, öğretmen kişinin kişisel özelliklerine, öğretim becerilerine ve öğrenen kişinin bilgi alma durumuna göre ortaya çıkmaktadır. *İşbirlikli öğrenmede* eşitlik yüksek düzeyde iken; karşılıklı etkileşim verilen göreve, işbirliğine ya da rekabete ve ödülün yapısına göre değişkenlik göstermektedir. *Akran işbirliğinde* ise bireyler arasındaki etkileşimde eşitlik bakımından akran öğretiminden daha fazla eşitlik oluşmaktadır. Karşılıklı etkileşim bağlamında ise işbirlikli öğrenmeden daha fazla karşılıklı etkileşim ortaya çıkarmaktadır. Kısaca özetlenecek olursa; akran öğretiminde eşitlik düşük, karşılıklı etkileşim değişken; işbirlikli öğrenmede eşitlik yüksek, karşılıklı etkileşim az ve orta arasında değişken; akran işbirliğinde ise hem eşitlik hem de karşılıklı etkileşim yüksek düzeydedir (Damon ve Phelps, 1989; Pridmore ve Stephens, 2000, s. 21).

Akran öğretiminde hem aynı yaş hem de farklı yaş çocukların öğrettikleri bir ilişki bulunmaktadır. Ancak çocukların beceri ya da bilgilerinde farklılık olması gerekmektedir. *İşbirliğine dayalı öğrenmelerde*, çocuklar bir problemi bütünsel ya da farklı açılardan çözmek için birlikte çalışarak bilgiyi üretme, paylaşma ve tartışma gibi etkinlikler yapmaktadırlar. Bu öğrenme biçimi, öğrencilerin birbirleri arasında üstünlük ilişkisi olmayan, karşılıklı saygı ve güvenin olduğu bir atmosferde gerçekleşmektedir. Öğrencilerden, sunulan bir problem üzerinde kendi düşüncelerini üretmeleri, yeni bakış açıları ortaya koymaları beklenmektedir. Böylece öğrenciler sosyal ve bilişsel çatışmalar yaşamakta ve bir problemi çözmek için daha açıklayıcı bir çözüm yolu bulmaya çalışmaktadırlar. *İşbirlikli öğrenme* ise öğrencilerin belirli rolleri aldığı bir öğrenme yöntemi olup akran işbirliğinin bir varyasyonu olarak sayılmaktadır (Pridmore ve Stephens, 2000).

Akran İşbirliği

Sosyo-kültürel bağlamda, bireylerin toplumsal ve bireysel rolleri düşünüldüğünde, her yaştaki akran etkileşimlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Eğitim alanında özellikle çocukların akranlarıyla iletişimleri, aynı zamanda nitelikli bir öğretme-öğrenme sürecini desteklemektedir.

Vygotsky, içselleştirmenin ve uzun süreli bilişsel gelişimin ortaya çıkması için öğrenme süreçlerinde akran etkileşiminin yer almasının zorunlu olduğu sonucuna ulaşmıştır (Thurston ve diğerleri, 2007, s. 483). Bu bağlamda akran öğrenmesinin bir boyutu olan akran işbirliğine ilişkin farklı tanımlamalar yapılmakta ve bu tür işbirliğinin sosyal yönlerine vurgu yapılmaktadır.

Akran işbirliği (peer collaboration), akran öğretimi ve işbirlikli öğrenmeden farklı olarak öğrencilerin bir grup olarak belirli bir görevi gerçekleştirmek ve sonuçlandırmak için birlikte çalışmalarını gerektirmektedir. Akran işbirliği, ortak olarak karşılaşılan bir problemi koordineli, senkronize bir biçimde çözme etkinliğidir (Roschelle ve Teasley, 1995, s. 70).

Akran işbirliğinde, akran öğretiminden farklı olarak çocuklar hemen hemen aynı yeterlik düzeyinde öğrenmeye başlarlar. İşbirlikli öğrenmeden farklı olarak da, çocuklar aynı problemin parçaları üzerinde bireysel olarak değil, sürekli olarak birlikte çalışarak zaman geçirirler. Böylece öğrenciler karşılıklı olarak keşfetme, geribildirim ve düşüncelerin sıklıkla paylaşılması gibi zengin yaşantılar kazanırlar. Dolayısıyla akran işbirliği öğrenciler arasında eşitliğin ve karşılıklı etkileşimin yüksek olduğu bir ortam oluşturmaktadır (Damon ve Phelps, 1989, s.13).

Akran işbirliğinin etkili olabilmesi için bir takım noktalara dikkat etmek gerekmektedir. Akran işbirliğinin bilişsel olarak olumlu sonuçlar ortaya koymasında iki nokta önem taşımaktadır. Bunlardan birincisi, öğrenciler arasındaki etkileşimin bilişsel değişim ve içsel bilgilerin yeniden düzenlenmesine olanak tanınması için öğrenciler arasında bir farklılık olması gerekmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin daha bilgili ya da daha yetkin olan bir akran ile birlikte olması gerekmektedir. İkinci olarak, öğrencilerin aktif katılımcılar olması gerekmektedir. Görevlerde ve sözlü etkileşimlerde aktif katılım sağlama, bilişsel değişimin ve bilişsel yeniden yapılandırmanın olabilmesi için kolaylaştırıcı faktörlerdir (Fawcett ve Garton, 2005, s.160).

Akran İşbirliğinin Yararları

Çocukların öğrenmelerinde akran işbirliğinin yararlarına ilişkin çeşitli bakış açıları bulunmaktadır (Tudge ve Winterhoff, 1993; Tudge, 1992). Bunlar, Vygotsky'nin bağlamsal uyum sağlama ve Piaget'nin yapılandırmacılığını temel alan iki bakış açısıdır. Bu iki bakış açısı bireysel öğrenmenin ve sosyal bağlamın doğası üzerindeki temel varsayımlar noktasında farklılaşmaktadır. Vygotsky'nin (1978) sosyo-kültürel yaklaşımına göre sosyal bağlam, bireysel olmaktan çok kişiler arası etkileşime dayalıdır (Golbeck, 1998, s. 572).

Akran işbirliği, öğrencilerin keşfederek öğrenmedeki zorlukları taklit eden bir ortam oluşturmakla birlikte, aynı zamanda bu zorluklara destek sağlayan bir ortağı da sürece katarak kolaylık sağlar. Keşfederek öğrenmede olduğu gibi, akran işbirliği öğrencilerin derin kavramsal bilgiler ve onların temel gelişimsel özellikleri bağlamında olanaklar sunar. Çünkü akran işbirliği, yeni ve test edilmemiş düşünceleri deneyimlemek için öğrencileri cesaretlendirir ve öğrencilerin kendi varsayımlarını eleştirel olarak yeniden sorgulaması konusunda ısrar eder. Diğer yandan, bireysel olarak keşfedici öğrenmenin aksine akran işbirliği yaratıcı risk alma türleri için ılımlı bir ortam sağlar. Çocuk, daha az bilen biriyle çalıştığı zaman, hatalar bireysel korkular olmaktan çok eğlenceli bir hal almaya ve zorluklar göz korkutucu olmak yerine birer fırsat olmaya başlar. Çocuk kendini yalıtılmış bir yetersiz olarak değil; bir kâşif gibi hisseder (Damon ve Phelps, 1989, s.13).

Akran işbirliği, süreç itibarı ile birçok olumlu özelliğe sahiptir. Akran işbirliğinin en önemli yönü temel kavramsal ve derinlemesine bilgilerin elde edilmesini desteklemesidir. Bu tür derinlemesine bilgiler, genellikle öğretmenlerin verebileceği doğrudan öğretim ile elde edilememektedir. Orantılılık ve uzamsal görüşlerin koordinasyonu gibi kavramlar bu konuda örnek olarak verilebilmektedir. Kendi düzeyine yakın bir arkadaş ile ortak araştırma yapan öğrenciler zorlu bir görevi çözmek için gerekli olan, yeni ve test edilmemiş fikirleri denemek bağlamında kendilerini daha güvenli hissetmektedir (Damon ve Phelps, 1989, s.14).

Akran İşbirliğinin Boyutları

Akran işbirliğinin bilişsel yararları çeşitli faktörler tarafından etkilenmektedir. Bu faktörler, yaş, yetenek, motivasyon, güven, görev tipi ve işbirliği stratejisi olarak sınıflandırılmaktadır (Bengtsson, 2007, s. 9). Bu boyutlar şu biçimde açıklanabilir:

Yaş: Azmitta ve Perlmutter (1989), akran işbirliğine yönelik araştırmaların genellikle okul çağındaki çocuklara yönelik olduğunu ifade etmiştir; ancak alanyazında küçük çocukların da akran işbirliğinden yarar sağladığı belirtilmektedir (Hogan ve Tudge, 1999, s. 47).

Bu konuda Piaget ve Vygotsky arasında görüş farklılığı bulunmaktadır. Piaget, akran işbirliğinden en iyi yarar sağlanan yaşın, çocuğun somut işlemler dönemine girdiği yaş olduğunu savunmakta; buna karşın Vygotsky ise sosyal etkileşimin, çocuğun doğumundan itibaren gelişim için önemli bir rolü olduğuna inanmaktadır. Vygotsky, çocukların doğumdan itibaren sosyal etkileşime geçtiğini savunmaktadır (Tudge ve Winterhoff, 1993).

Yeterlik: Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, yeterlik göz önünde bulundurularak yapılan akran eşleştirmelerinde, düşük yeterlikte olan öğrencilerin önemli öğrenme gelişimleri gösterdiği görülmektedir. Buna göre; kendisinden yüksek yeterlikte olan akranlarıyla eşleşen öğrencilerin, kendi düzeylerine yakın olan ya da kendinden düşük yeterlikte olan akranlarıyla eşleşen öğrencilere oranla, çok daha önemli düzeyde gelişmeler kaydettiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca kendinden yüksek yeterlikteki akranlarıyla çalışan öğrencilerin, aynı zamanda bireysel olarak çalışan öğrencilerden de daha fazla gelişme gösterdiği belirlenmiştir (Fawcett ve Galton, 2005, s. 164; Tudge, 1989, s. 135).

Benzer biçimde, kendisinden yüksek yeterlikteki akranlarıyla eşleşen öğrenciler; benzer ya da düşük yeterlikteki akranlarıyla eşleşen öğrencilere oranla daha fazla gelişme göstermektedir. Kendinden daha yüksek yeterlikteki akranlarıyla eşleşen öğrenciler, daha fazla konuda bilgi edinme ve öğrenme deneyimi kazanma olanağına sahipken; benzer düzeyde ya da düşük düzeyde akranlarıyla eşleşen öğrenciler bu olanağına sahip olamamaktadır (Garton ve Pratt, 2001, s. 315-316).

Levin ve Druyan (1993) akran işbirliği bağlamında geliştirdiği ve daha sonra yapılan araştırmalarda doğrulanan hipotezinde, akran işbirliğinde yeterlik düzeyleri arasındaki farkın önemli olduğunu ifade etmiştir. Eğer öğrenciler arasında yeterlik farkı

bulunuyorsa, düşük yeterlikteki öğrenci en yüksek öğrenme düzeyini gerçekleştirmektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin yeterlikleri arasındaki bu fark çok fazlaysa; düşük yeterlikteki öğrencinin öğrenmesini zora sokabilmekte, hatta yüksek yeterlikteki öğrenci, düşük yeterlikteki öğrenciyi yetersiz bulduğu için onu incitebilmektedir (Bengtsson, 2007, s. 9).

Motivasyon: Akran işbirliği bağlamındaki öğrenmelerde, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini ve performanslarını etkileyen özelliklerden bir diğeri, öğrencilerin sahip olduğu motivasyondur. Forman ve Larreamandy-Joerns (1995, s. 560), bazı öğrencilerin diğer öğrencilerden daha fazla öğrenme deneyimi gerçekleştirmesinin nedenini, öğrenmek için daha fazla motivasyona sahip olmalarına dayandırmaktadır. Motivasyon, öğrencinin ilgi, amaç ya da uzmanlık gibi çalışma ortamına kendisinin getirdiği değişkenlerden biridir. Dolayısıyla yüksek motivasyona sahip öğrenciler, öğrenme boyutunda önemli bir avantaj kazanabilmektedir.

Özgüven: Akran işbirliği bağlamında gerçekleşen öğrenme etkinliklerinde, öğrencilerin yeterliklerinin ve bu bağlamda değerlendirilebilecek olan özgüvenlerinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Daha düşük yeterlikteki bir akran ile daha yüksek yeterlikteki bir akranın, öğrenme etkinlikleri sırasında; daha yeterli olanın, genelde daha yüksek özgüvene sahip olan akran olduğunu söylemek mümkündür. Özgüveni yüksek olan öğrencinin ortaya koyduğu bilgiler, özgüveni düşük olan öğrenci tarafından kabul edilme eğilimindedir (Tudge, 1992, ss. 1375-1377). Dolayısıyla öğrencilerin öğrenmelerinde akranların sahip oldukları özgüven düzeyleri, olumlu katkıların yanı sıra olumsuz etkilere de neden olabilmektedir.

Cinsiyet: Akran işbirliğine dayalı öğrenmelerde cinsiyet de süreci etkileyen bir değişken olarak ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalarda cinsiyetin toplum yapısı ve kültür gibi özelliklerden etkilendiği ve dolayısıyla farklı ülkelerde farklı etkiler gösterebildiği görülmektedir. Örneğin Ithaca'da erkekler daha başarılı olmaya yatkınken, Moskova'da bu iki cinsiyet arasında bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde ise erkeklerin kendilerini bilimsel ya da matematik gibi konularda kızlardan daha iyi gördükleri ve bu nedenle yüksek motivasyona sahip oldukları belirlenmiştir (Tudge, 1989, s. 135).

Goldbeck'in yaptığı (1998, s. 582-583) deneysel bir çalışmada, erkekler daha iyi düzeyde gibi görünse de istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Dolayısıyla akran işbirliğinde cinsiyetin etkisi, kültürle ortaya çıkabilmekte ve ülkelere ya da bölgelere göre değişiklikler gösterebilmektedir.

Görev özellikleri: Akran işbirliğine bağlı öğrenmeler, akranların birbirleri ile olan etkileşimlerinin daha etkili olması açısından yapılandırılabilir. Bu bağlamda öğrencilerin belirli öğrenme hedeflerine ulaşmaları amacıyla, belirlenmiş olan görevlere uygun bir yapılandırmaya gidilebilir. Bu biçimde bir yapılandırma yoluyla öğrencilerin arasında yüksek düzeyde bilişsel gelişim sağlayan görevler düzenlenebilmektedir (King, 2002, s. 34).

Akran işbirliğinin, bazı görevler için uygun iken bazı görevler için etkili olmadığı belirlenmiştir. Phelps ve Damon (1989) akran işbirliğinin, muhakeme ve tümevarımsal düşünme gerektiren görevler için etkili bir öğrenme ortamı sağlarken; ezberleme ya da kopyalama gibi öğrenme türleri için etkisiz olabildiğini ortaya koymuştur.

İşbirliği stratejisi: Akran işbirliğinin önemli öğelerinden biri, akranların birbirleri ile kurdukları iletişim ve etkileşimdir. Akranlar arasındaki iletişim, bilgiyi sağlamlaştırma, bilgi alışverişi ve düşüncelerin oluşumu gibi noktalarda temel görevleri üstlenir. Bilgiyi toplama ve bu bilgiden yararlanma gibi boyutlarda da yine akranlar arasındaki işbirliği stratejileri öne çıkmaktadır. Elde edilen bilgiler ile sonuç çıkarma, bilgileri tartışma ya da kabul etme gibi noktalarda da yine işbirliği stratejileri kullanılmaktadır (Saab, Joolingen ve Hout-Wolters, 2005, s. 617-618).

Akranların işbirliği sürecindeki diğer akrana yardım etme isteği gibi duyuşsal özellikleri, düşük yeterlikteki öğrencinin özellikleri ya da akranların daha önceki arkadaşlık ilişkileri, öğrencilerin işbirliklerini etkileyen diğer etmenler arasında gösterilebilir (Webb, Nemer ve Zuniga, 2002, s. 979). Dolayısıyla öğretmenlerin akran işbirliğini düzenlerken, öğrencilerin özelliklerini göz önünde bulundurarak bir strateji oluşturmaları gerekmektedir.

Akran İşbirliğinin Sınırlılıkları

Akran işbirliğinin olumlu yönleri olmasının yanı sıra aynı zamanda birtakım olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Örneğin öğrenciler bir arada çalışırken sürece sosyal ve psikolojik faktörler dâhil olabilmektedir. Üstünlük sağlama, kıskançlık, önyargı, alınganlık ve diğer olumsuz kişisel özellikler, herhangi bir yaştaki öğrencilerin

birlikte çalışmalarından doğan üretkenliğe zarar verebilmekte ve etkisini azaltabilmektedir (Damon ve Phelps, 1989, s.14).

Piaget ve Vygotsky, yetişkinler ve çocuklar arasındaki işbirliğinin, çocukların bilişsel gelişimi üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu belirtmektedir. Ancak yetişkin-çocuk ya da çocuk-çocuk biçiminde olan işbirliğine yönelik araştırmalarda farklı sonuçlar ortaya çıkabilmektedir (Hogan ve Tudge, 1999, s. 49).

Çocuk-çocuk ya da yetişkin-çocuk arasında olduğu gibi kişiler arası süreçleri anlayabilmek için yaş, cinsiyet, motivasyon, yeterlik gibi bireysel özellikleri ve aralarındaki ilişkiyi anlamak gerekmektedir. Bunun yanı sıra bu ilişkinin, mikro-sistemik (işbirliğine dayalı etkinliklerin evde ya da okul ortamında olması) ve makro-sistemik (kültürel ve tarihsel olarak aktarılmış anlamlar ve çocuklar arasındaki işbirliği ile evde ya da okulda uygun görülen davranışlar) bağlamında anlaşılması önemlidir (Hogan ve Tudge, 1999, s. 40).

Akran işbirliğinin; yaş, cinsiyet, yeterlik, motivasyon, özgüven, görev ve işbirliği özellikleri boyutlarından oluştuğu görülmektedir. Akran işbirliği boyutlarının, her bir birey için özgün olduğu ve bireylerin yaşadıkları toplumun sosyo-kültürel özellikleri doğrultusunda şekillendiğini söylemek olanaklıdır.

Akran İşbirliği ve İlk Okuma Yazma Öğretimi

Akran işbirliği, günümüz eğitim sistemindeki yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğrenme etkinliklerinde ortaya çıkan bir kavramdır. Akran işbirliği, öğrencilerin öğrenme deneyimleri kazanırken akranlarıyla etkileşim içinde olmasına dayanan, akranlarıyla kurdukları sosyal ilişkilerle sınıf ortamında eğitimin niteliğini artıran ve etkili bir öğretme-öğrenme sürecinin oluşmasını sağlayan bir akran öğrenmesi türüdür. Bu süreç kapsamında, ilk okuma yazma öğretiminde akran işbirliğinin kullanılması, küçük yaştaki çocukların okul ortamındaki sosyalleşmelerini desteklemesi ve ana dilini kullanarak dil becerilerini geliştirmelerini desteklemesi bakımından oldukça önemlidir.

Ülkemizde okulöncesi eğitimden sonra ilkokula başlama yaşının düşürülmesiyle, farklı yaş gruplarından öğrenciler okuma yazma öğretimine aynı sınıflarda başlamaktadır. Yaş grupları arasındaki farklılığın, beraberinde akranlar arasındaki okuma yazma yeterliğine ilişkin farklılıkları da ortaya çıkarabildiğini söylemek olanaklıdır. Bu nedenle, sınıf ortamında öğrencilerin ilk okuma yazma öğretiminde

öğrenme yaşamlarında yarar sağladıkları ve kendi belirledikleri akranlarıyla akran işbirliğine dayalı etkinlikler yapmalarının, onların okuma ve yazma becerilerini etkili bir biçimde kazanmalarına yardımcı olacağı öngörülmektedir.

Gupta (2008) akran işbirliğinin, öğretimin yerini almak amacıyla değil; öğretimi destekleyici bir sistem olarak ön plana çıktığını belirtmektedir. Bu yönüyle akran işbirliğinin, belirli disiplin alanlarına özgü olmaktan çok, öğrencilerin sosyal ortamda birlikte öğrenmelerine ilişkin çeşitli etkinliklerin gerçekleştirilmesine yönelik bir etkileşim olduğunu söylemek olanaklıdır.

Bu bağlamda yapılan araştırmanın, temellerini sosyo-kültürel yapılandırmacılıktan alan akran işbirliğinin ilk okuma yazma öğretiminde nasıl gerçekleştiğine ilişkin kuramsal bir yapı oluşturacağı ve akran işbirliğiyle gerçekleşen durumların ortaya konmasıyla alana katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde akran işbirliğinin nasıl gerçekleştiğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf ortamında akran işbirliği nasıl gerçekleşmektedir?
2. Öğrenciler arasında ne tür akran etkileşimleri oluşmaktadır?
3. Öğretmen, akran işbirliğini destekleyici ne tür etkinlikler yapmaktadır?
4. Öğrencilerin akran işbirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenin akran işbirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Velilerin akran işbirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Yaşam boyu öğrenmenin vurgulandığı günümüzde bireylerin, sorgulama, ilişki kurma, analiz ve sentez yapma, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözme ve karar verme gibi zihinsel ve temel becerileri kazanmaları gerekmektedir. Bu becerilerin kazandırılmasına yardımcı olan dilin, doğru ve etkili kullanılması, bireyleri ve dolayısıyla da toplumları olumlu yönde etkilemektedir.

Dilin birey ve toplum yaşamında taşıdığı önem, dilin etkili bir biçimde öğretimini önemli duruma getirmektedir. Çünkü ana dilini etkili kullanamayan birey,

çevresindeki diğer bireylerle sağlıklı bir ilişki ve iletişim kuramaz (Yılmaz, 2006, s. 2). Ana dili, çocuğun başlangıçta annesinden, sonra ailenin diğer üyelerinden beslenen ve aile dışında da çocuğun ilişkide bulunduğu arkadaş ve oyun çevresini de içine almaktadır (Güleryüz, 2002, s. 6). Bu nedenle ana dili öğretimi ve dil becerilerinin etkili kullanımında, okul yaşamı ve okul yaşamında verilen ilk okuma yazma öğretimi önemli bir rol oynamaktadır.

Ülkemizde halen okuma yazmada yaşanan sorunlar, dil becerilerinin daha etkili nasıl öğretilbileceği sorusunu da beraberinde getirmektedir. Bu nedenle ilk okuma yazma öğretimi yöntemleri, Türkiye’de tarihsel süreç içinde sürekli değişmiş ve en uygun okuma yazma yöntemi arayışına gidilmiştir. İlk okuma yazma öğretiminin nitelikli ve çağdaş yöntem ve tekniklere uygun bir biçimde gerçekleştirilmesi, öğrencilerin okul yaşamlarındaki başarılarının temelini oluşturmakta ve öğrencileri gerçek yaşama hazırlamaktadır. Ancak ilk okuma yazma öğretiminde benimsenen yöntem ve tekniklerin öğretmenler tarafından uygulanması kimi zaman etkili bir okuma yazma becerisi kazandırmada yeterli olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda, ilk okuma yazmada, öğretme süreciyle birlikte ilerleyen ve öğrencilerin öğrenmelerini temel alan yaklaşımların da ele alınması, ilk okuma yazma öğretiminin etkililiğini artırmaktadır. Bu açıdan ele alındığında, etkili bir dil öğretiminin hem öğretme hem de öğrenme boyutunda nasıl olması gerektiğine ilişkin araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Bu araştırma, ilk okuma yazma öğretiminin yöneme ve öğretmene odaklı olmadığı, öğrenme sürecinde etkin konumda olan öğrenciler bağlamında ele alan çalışmalara olan gereksinimden ortaya çıkmıştır.

Çocukların kendini ifade edebilen, aynı zamanda başkalarını dinleyen, anlayabilen, okuduğunu anlayan, yazdıklarıyla da iletişim kurabilen bireyler olabilmeleri ve ana dilini etkili kullanabilmeleri için onlara küçük yaşlardan itibaren uygun sosyal ortamların yaratılması gerekmektedir. İlkokulda, çocukların akranlarıyla sosyalleşmelerine olanak sağlayan ilk okuma yazma öğretiminin, öğretmen ve veliler tarafından desteklenmesiyle yalnızca okuma ve yazma becerileri değil, diğer dil becerilerinin de kazandırılması ve çocukların okuldaki ve günlük yaşamlarındaki başarılarının da artması olanaklıdır. Akran işbirliği yoluyla gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretimiyle, ana dili kullanımının ve dil becerilerinin sosyalleşme ile geliştirilebileceği öngörülmektedir. Bu araştırma, ilk okuma yazma öğretiminde akran

işbirliğinin birer yetişkin olan öğretmenlerin yardımı dışında, çocukların kendi akranları yoluyla da gerçekleştirebildiğini ve okuma yazma becerisini nasıl gerçekleştirdiğini ortaya koymak bakımından önemlidir.

Bu bağlamda yapılan araştırma:

- İlkokuma yazma öğretiminde akran işbirliğinin nasıl gerçekleştiğinin ve akran işbirliğinin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğinin ortaya konması,
- İlkokuma yazma öğretiminde sınıf öğretmenleri ve velilere, akranların etkileşimlerine yönelik farkındalık kazandırması ve
- İlkokuma yazma öğretimi konusunda yapılan araştırma birikimine katkı sağlaması açısından önemlidir.

Sonuç olarak bu araştırma, akran işbirliğinin ilk okuma yazma öğretiminde nasıl gerçekleştiğinin incelenmesine yöneliktir. Dolayısıyla araştırmada akranların kurdukları etkileşimler ele alınmış ve bu etkileşimler yoluyla okuma yazma becerilerini nasıl kazandıkları ortaya konmuştur.

Sınırlılıklar

Araştırma 2013-2014 öğretim yılında Eskişehir ilindeki bir ilkokulun, birinci sınıf şubeleri arasından belirlenen bir sınıfta öğrenim gören öğrencilere ilişkin gözlemler; öğrencilere, velilere ve sınıf öğretmenine ilişkin görüşlerle sınırlıdır.

Tanımlar

Akran İşbirliği: Öğrencilerin bir grup olarak belirli bir görevi gerçekleştirmek ve sonuçlandırmak için birlikte çalıştıkları; öğrenciler arasında eşitliğin ve karşılıklı etkileşimin yüksek olduğu ortamlarda, ortak olarak karşılaşılan problemleri koordineli ve senkronize bir biçimde çözme etkinliğidir (Roschelle ve Teasley, 1995; Damon ve Phelps, 1989).

Akran Öğretimi: Bir çocuğun uzman, diğerinin ise çıracak olduğu durumlarda, bir konuya ilişkin olarak bir çocuğun diğerine bir şeyler öğretmesidir (Gordon, 2005, s. 1).

Yetişkin Desteği: İstenilen bir strateji ya da görevin öğretmen tarafından verildiği ve zamanla sorumluluğun öğrencilere geçtiği bir öğretim tekniğidir (North Central Regional Educational Laboratory, 2015).

İlk Okuma Yazma: Bir kültürdeki baskın sembolleri (alfabe, sayılar, görsel simgeler) kullanmayı ve anlamayı gerektiren karmaşık yeterliklerin tümüdür (The Centre for Literacy, 2014).

İlk Okuma Yazma Öğretimi: Öğrencilere okuma ve yazma becerileri kazandırmanın yanı sıra öğrencilere; düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, tahmin etme, analiz-sentez, değerlendirme ve dili doğru ve etkili kullanma gibi becerilerin de geliştirilmesi amaçlanan bir süreçtir (Göçer, 2008, s.20).

İKİNCİ BÖLÜM İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Alanyazın taramasında akran işbirliğiyle ilgili çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Yapılan araştırmalar “Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar” ve “Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar” olmak üzere iki başlık altında verilmiştir.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kutluk (2005) “İhsan Doğramacı Vakfı Bilkent İlköğretim Okulunda Akran Dönütünün İlköğretim Öğrencilerinin Yazı Becerileri Üzerindeki Etkileri” başlıklı araştırmasında, akran dönütünün ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin yazı becerilerindeki etkilerini ve öğrencilerin akran dönütü hakkındaki düşüncelerini saptamayı ve öğrenci notlandırmasının öğretmen notlandırmasıyla uyuşup uyuşmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmaya, İhsan Doğramacı Vakfı Bilkent İlköğretim Okulu’nda ilkokul 4. sınıfta öğrenim gören 25 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Veriler nicel ve nitel veri toplama araçları ile toplanmıştır. Ön-test ve son-test verileri, öğrencilerin ve öğretmenin notlandırmaları ile birlikte nicel verileri oluşturmuştur. Araştırmanın sonunda anketten elde edilen verilere göre, öğrencilerin akranlarının yazılarını düzeltip not vermekten ve bu süreçte kendi yanlışlarını fark etmekten hoşlandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, akran dönütü alan öğrencilerin yazı becerilerinin, akran dönütü almayan öğrencilerin yazı becerilerinden farklı olmadığı belirlenmiştir.

Güven ve Aydın (2007) “Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Akran Öğretimine İlişkin İlköğretim Öğretmenlerinin Görüşleri” başlıklı çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin akran öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. 6 ilköğretim okulundaki 97 öğretmenin katıldığı araştırmada farklı dereceleme ifadelerinden oluşan bir form aracılığıyla görüş alınmıştır. Araştırma verileri ki-kare analizi ile analiz edilmiş ve demografik bilgiler bağlamında frekans değerleri verilmiştir. Araştırma sonucunda; erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre sınıflarındaki öğrencilerin, engelli çocuklara akademik alanda yardımcı olabileceklerine daha fazla inandıkları; kadın öğretmenlerin ise erkek öğretmenlere göre sosyal alanda akranların birbirlerine yardımcı olabileceklerine daha fazla inandıkları ortaya çıkmıştır.

Bunun yanı sıra okullarında özel sınıf açılmasını isteyenlerin öğretmenlerin, istemeyen öğretmenlere göre daha fazla olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Sencar-Tokgöz (2007) “Akran Öğretiminin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersi Başarılarına ve Fen Dersine Olan Tutumlarına Etkisi” başlıklı doktora tezinde, akran öğretimi yönteminin altıncı sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi dersi başarıları ile akan elektrik konusuna yönelik geliştirdikleri tutum ve hatırlama oranları üzerine etkisinin, geleneksel öğretim yöntemi ile karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Araştırmaya 121 öğrenci katılmıştır. Deneysel desende oluşturulan çalışmada öntest olarak Akan Elektrik Başarı Testi ve Akan Elektrik konusuna karşı tutum ölçeği araştırmaya katılan öğrencilere uygulanmıştır. Üç haftalık bir uygulama ile deney grubu ve kontrol grubuna yönelik sontest için ilgili testler ve ölçekler uygulanmıştır. Elde edilen veriler çok yönlü kovaryans analizi, tek yönlü kovaryans analizleri ve tekrarlı kovaryans analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, akran öğretim yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre, öğrencilerin başarı ve hatırlama oranları üzerinde olumlu etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak akran öğretimi yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemi ile eğitim gören öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Kolaç (2008) “Çoklu Zekâ Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin İlkokuma Öğretiminde Uygulanabilirliği” başlıklı doktora tezinde, İlkokuma Öğretiminde Çoklu Zekâ Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin uygulanabilirliğini sınamayı amaçlamıştır. Gerçek deneme modellerinden “sontest kontrol gruplu model”e göre desenlenen araştırmada, 25 öğrenci deney grubunda ve 25 öğrenci kontrol grubunda yer almak üzere belirlenmiştir. Deney grubuna Ses Temelli Cümle Yöntemindeki ses grupları temel alınarak hazırlanan materyallerle Çoklu Zekâ Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi uygulanmıştır. Uygulama sonunda öğrencilerin görüşlerini almaya yönelik bir anket kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; Çoklu Zekâ Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin deney grubunda okuduğunu anlama düzeylerini artırdığı ve okuma becerilerini geliştirdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin Çoklu Zekâ Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenme sürecinde yapılan uygulamalardan hoşlandıkları belirlenmiştir.

Katlav-Önal (2008), “Akran Öğrenciler Desteği ile Sunulan Sabit Bekleme Süreli Öğretimin Genel Eğitim Sınıflarında Eğitim Gören Özel Gereksinimli Öğrencilerin Çıkarma İşlemini Kazanmalarındaki Etkililiğinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada, akran desteği ile sunulan sabit bekleme süreli öğretimin genel eğitim sınıflarında öğrenim gören hafif derecede zihin engelli ve sınır zekâyâya sahip akranlara, 10'a kadar olan farklı iki sayının çıkarma işlemi yapma becerisini öğretmede etkililiğini, genellenebilirliğini ve sürekliliğini incelemeyi amaçlamıştır. Tek-denekli araştırma modellerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modelinin kullanıldığı araştırmaya, genel eğitim sınıflarında okuyan 8 yaşındaki üç özel gereksinimli öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda akran desteği ile genel eğitim sınıflarında öğrenim gören hafif derecede zihin engelli ve sınır zekâyâya sahip akranlara, 10'a kadar olan farklı iki sayının çıkarma işlemi yapma becerisini öğretmede sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkili, sürdürülebilir ve genellenebilir olduğu belirlenmiştir.

Gülay (2008) “5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Akran İlişkileri Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları ve Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı doktora tezinde, okulöncesi dönemi çocuklarının akran ilişkilerine yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştirerek, okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerini, çeşitli değişkenler (cinsiyet, ne tutumları, anne ve baba eğitim düzeyleri) açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, akran ilişkileri ölçekleri geçerli ve güvenilir bulunmuştur. Araştırmaya 461 okulöncesi çocuğu, 461 anne ve 26 anaokulu öğretmeni katılmıştır. Çalışmada, veri toplama araçları olarak, Kişisel Bilgi Formu, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Akranlarının Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği, Resimli Sosyometri Ölçeği ve Aile Tutum Envanteri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, kız çocuklarında erkek çocuklara göre başkalarına yardım etme konusundaki sosyal davranışlarının daha sık görüldüğü; erkek çocukların kız çocuklarına göre daha fazla akran şiddetine maruz kaldıkları; anne ve babası daha yüksek eğitim seviyesine sahip çocukların, eğitim seviyesi daha düşük anne babası olan çocuklara göre akranları tarafından daha çok tercih edildikleri ve dışlanmadıkları ortaya çıkmıştır.

Tuncer ve Kahveci (2009) “Az Gören 8. Sınıf Öğrencilerine Kavram Haritasıyla Özet Çıkarma Becerisinin Akran Aracılığıyla Öğretimi” başlıklı çalışmada akran aracılığı ile sunulan kavram haritası kullanarak özet çıkarma becerisi öğretiminin, az gören 8. sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi metinlerini anlama ve hatırlama performansları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden yoklama denemeli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya az gören 2 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kavram haritasının akran aracılığıyla verilerek özet çıkarma becerisi öğretiminin, okuduğunu anlama ve hatırlama performansları üzerinde etkili olduğunu, deneklerin becerilerini yeni metinlere genellemelerini sağladığı ortaya çıkmıştır.

Bulut (2010) “Eğitimde Ses Temelli Cümle Yöntemi Uygulanan Öğrencilerin Okuma Yazmaya Geçişlerinde Etkili Olan Faktörlerin İncelenmesi” araştırmasında, okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi kullanılırken öğrencilerin okuma yazmaya geçişlerinde etkili olan faktörleri belirlemeyi ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirmeyi amaçlamıştır. Sınıf öğretmenlerinden anket yoluyla alınan görüşlerden elde edilen araştırmanın sonuçlarına göre; ses temelli cümle yönteminin uygulanışında etkili olan faktörler arasında, öğrencinin birlikte olduğu arkadaşlarının okuma yazmada başarılı olmasının ve öğrencinin dikkat düzeyi, anlama kapasitesi, öğrenme gücü, iletişim kurma becerisi, öz yeterlilik, benlik saygısı, motivasyon gibi psikolojik süreçlerinin önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin, öğrencilerin arkadaş çevresinin geniş olmasını sağlamaya yardımcı olacak işbirliğine dayalı etkinliklerin yararlı olacağını belirtmiştir.

Baş (2011) “Hikâye Temelli Eğitim Programının 60-72 Aylık Çocukların Sorumluluk ve İşbirliği Becerilerinin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, Hikâye Temelli Eğitim Programı’nın, 60-72 aylık çocukların sorumluluk ve işbirliği becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesini amaçlamıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından araştırma kapsamında geliştirilen Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği ve İşbirliği Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 60-72 aylık toplam 60 çocuk oluşturmaktadır. 2 deney grubu ve bir kontrol grubuyla gerçekleştirilen çalışmada, Deney 1 grubuna 10 hafta süreyle 5 hafta sorumluluk ve 5 hafta işbirliği becerilerinin yer aldığı Hikâye Temelli Eğitim Programı uygulanmıştır. Deney 2 grubuna ise sorumluluk ve 5 işbirliği becerilerini konu edinen ve Hikâye

Temelli Eğitim Programı'nda yer alan hikâyeler okunmuştur. Kontrol grubu ise kendi günlük etkinlik programlarını sürdürmüşlerdir. Araştırma verileri SPSS veri analizi programı ile çözümlenmiş, önce tek yönlü varyans analizi daha sonra uygulama öncesi ve sonrasında grupların öntest sontest puan ortalamalarındaki değişimin anlamlılık düzeyini belirlemek için iki yönlü varyans analizi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; Hikâye Temelli Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocukların sorumluluk ve işbirliği becerilerinin gelişimi üzerinde; anlamlı bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Ercan (2011) "Kaynaştırılmış Ortamdaki Normal Gelişim Gösteren Çocukların 8-11 Yaşları Arasındaki Öğrenme Güçlüğü Olan Akranlarına Karşı Tutumlarının İncelenmesi" başlıklı araştırmasında, kaynaştırmanın yapıldığı ortamda normal gelişim gösteren 8-11 yaşları arasındaki çocukların öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Edirne merkezdeki 10 okulun 2.,3.,4.,5. sınıflarında öğrenim gören, normal gelişim gösteren ve 8-11 yaşları arasındaki 1015 çocuk, betimsel araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından tespit edilen ve öğrenme güçlüğü olan ve aynı yaşlardaki 58 çocuk da araştırma örneğine dâhil edilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğa Yönelik Akran Tutum Ölçeği'nin kullanıldığı araştırmada elde edilen veriler, çocukların cinsiyetlerine ve yaş gruplarına göre incelenmiştir. Buna göre; kız çocuklarının öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarının, erkek çocuklarının öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarına göre daha olumlu olduğu; bunu yanı sıra yaşla birlikte tutumlarda olumsuz yönde bir değişim olduğu belirlenmiştir.

Yanık (2011) "Okulöncesinde Okul, Sınıf ve Akran Kültürüne Etnografik Bakış" başlıklı yüksek lisans tezinde okulöncesinde okul, sınıf ve akran kültürünün betimlenmesi ve bu kültürler arası etkileşim ve iletişimin nasıl olduğunun anlaşılmasını amaçlamıştır. Araştırmada etnografik yaklaşım tercih edilerek kültürler gözlenmiştir. Bu süreç boyunca araştırmacı okul içerisinde katılımcı gözlemci olarak verilerini gözlem, görüşme, doküman analizi ve araştırmacı günlüğünü kullanarak toplamıştır. Elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul kültürü, okulun fiziksel ve sosyal özelliklerinden oluşarak içerisinde gizli ve farklı kültürler barındırdığı ortaya çıkmıştır. Sınıf kültürünün sınıfın fiziksel

özelliklerinden şekillendiğini, öğretmen ve öğretmenin sınıf içindeki uygulamalarının da kültürün şekillenmesindeki diğer öğeler arasında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gülüşen (2011) “Akran Dönütünün İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerisine Etkisi” başlıklı araştırmasında akran dönütünün sekizinci sınıf öğrencilerini öyküleyici metin yazma becerisine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deneysel modelde gerçekleştirilen araştırmaya 20 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere üçer öykü yazdırılarak, akranlarından iki öykü için yazım ve noktalama, biçim, dil ve anlatım açısından dönüt almaları istenmiştir. Üçüncü öyküye araştırmacı tarafından puan verilmiştir. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından analiz edilip puanlanmıştır. Araştırmada, öyküleyici metinden yüksek puan alan öğrencilerin biçim, dil ve anlatım bakımından akran dönütünden yararlandıkları; düşük puan öğrencilerin de noktalama işaretlerinde kendilerini geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra akranların kimi zaman birbirlerine eksik ya da yanlış dönüt verdikleri de belirlenmiştir.

Akay (2011) “Akran Öğretimi Yönteminin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dönüşüm Geometrisi Konusundaki Matematik Başarılarına ve Matematik Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde akran öğretimi yönteminin sekizinci sınıf öğrencilerinin dönüşüm geometrisi konusu üzerinde matematik başarıları ve matematik dersine olan tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul’un Küçükçekmece ilçesindeki bir devlet okulunun 112 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmacının dersine girdiği iki sınıf, deney ve kontrol grubu olmak üzere rastgele atanmıştır. Araştırma sorularını yanıtlamak üzere iki yönlü kovaryans analizi ve iki yönlü varyans analizi istatistik teknikleri kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda, akran öğretimi yönteminin dönüşüm geometrisi konusunda öğrencilerin matematik başarılarını ve matematiğe karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Köksal (2012) “Akran İlişkilerinde Normsal ve Duygusal Tepkiler: 3 ve 5 Yaş Türk Çocukları Üzerinde Gelişimsel Bir Çalışma” başlıklı yüksek lisans çalışmasında normsal anlayışın ve duyguların gelişimsel ilişkisini araştırmayı amaçlamıştır. Deneysel olarak gerçekleştirilen araştırmada, deney grubundaki çocuklara belli bir oyun farklı kurallarla öğretilmiş, sonrasında iki akrandan oynamaları istenmiştir. Oyunlarda oluşan tartışma ve diyaloglar doğrultusunda, aynı oyunu farklı kurallarla öğrenen çocuklar arasında itirazların olması beklenmiştir. Kontrol grubundaki çocuklara ise aynı oyunun

iki farklı biçimde oynanabileceği öğretilmiş ve bu durumda çocukların itiraz etmedikleri gözlemlenmiştir. Araştırmada 5 yaş çocuklarının olduğu deney ve kontrol grupları arasında rahatsızlık ve kızgınlık durumu farklılık göstermediği, 3 yaş çocuklarının olduğu deney grubunda ise kontrol grubuna göre daha fazla rahatsızlık ve kızgınlık duyduğu ortaya çıkmıştır.

Kuyucu (2012) “Duyguları Anlama Becerileri Farklı Düzeydeki Çocukların (60-72 Ay) Akranlarına Karşı Gösterdikleri Duygusal ve Davranışsal Tepkilerinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, çocuklardaki duygu anlama becerisinin akranlarına gösterdikleri duygusal davranış tepkilerine etkisini belirlemeyi ve bu tepkileri, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi, kardeş sayısı, cinsiyet, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi ve gelir değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamıştır. 359 okulöncesi çocuğun katıldığı çalışmada Denham Duygu Anlama Testi ve Akran Tepki Testi kullanılmıştır. Araştırma verileri ki-kare testi ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre çocukların akranlarına gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerin, duygu anlama beceri düzeyi, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi, cinsiyet, kardeş sayısı, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi ve ailenin gelirine göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Uluhurt (2012) “Bazı Değişkenlere Göre Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Akran İlişkileri” başlıklı yüksek lisans tezinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerini yaş, cinsiyet, kurum tipi, anne-baba eğitim durumu, anne-baba yaşı, anne-baba mesleği, kardeş sayısı ve doğum sırası farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya devlet okullarından ve özel okullardan olmak üzere toplam 720 çocuk katılmıştır. Kişisel Bilgi Formu, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği (The Child Behavior Scale), Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği (Self Reports of Victimization) Öğretmen Formu kullanılmıştır. Verilerin analizi T, F ve Tukey Testi ile açıklanmıştır. Öğretmenler tarafından doldurulan ölçekler yoluyla elde edilen sonuçlara göre; erkek çocukların akranlarına karşı saldırganlık ve dışlanma puanları, kız çocuklara göre daha yüksek iken; kız çocuklarının ise sosyal davranış gösterme puanları, erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra anne-baba eğitim düzeyi ve yaşı arttıkça, akranlarına karşı sosyal davranış gösterme puanlarının arttığı sonucu elde edilmiştir.

Yelpaze (2012) “Akran Aracılığıyla Verilen Sosyal Beceri Eğitimi Programının İlköğretim İkinci Kademedeki Öğrencilerin Saldırganlık Düzeylerine Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde akran aracılı sosyal beceri eğitimi programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma ön test – son test tek gruplu yarı deneysel bir çalışma modeline göre düzenlenmiştir. Araştırmaya 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciler katılmıştır. Ön test uygulanan 297 öğrenciden saldırganlık puanları yüksek olan 56 öğrenci seçilmiştir. 56 öğrenci 11 gruba ayrılmış ve bu öğrencilere, akran rehberi olan 11 öğrenci tarafından sosyal beceri eğitimi verilmiştir. Eğitim sonrasında son test uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, akranlar aracılığıyla verilen sosyal beceri eğitim programının, öğrencilerin saldırganlık düzeylerini azaltmada etkili olduğu görülmüştür.

Kuru-Gönen (2012) “Yansıtılabilir Karşılıklı Akran Eğitimi Çalışması: İngilizce Öğretmenliği Programı Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Bir Uygulama” başlıklı doktora tezinde, İngilizce Öğretmenliği hizmetöncesi öğretmen eğitiminde yansıtılabilir karşılıklı akran eğitimi uygulamasının, öğretmen adaylarının yansıtma seviyelerine etkisini ve uygulama ile ilgili algılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. 12 öğretmen adayının katıldığı araştırmada, öğretmen adaylarına bir eğitim verilmiş ve bu amaçla gözlem formları, eğitim döngü kontrol listeleri ve müdahale toplantıları kontrol listeleri gibi farklı araçlar geliştirilip kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda da öğretmen adaylarından yansıtıcı günlükler tutmaları istenmiş ve araştırma sonunda görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada yansıtılabilir karşılıklı akran eğitiminden öğretmen adaylarının yararlandıkları ve yansıtma düzeylerinin arttığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmen adayları yaşadıkları deneyimin yalnızca öğretim becerilerine değil, aynı zamanda sosyal ve duyuşsal yönlerinin de gelişimine de katkı sağladığını belirtmişler ve akran eğitimi ile kariyerleri arasında bir ilişki kurmuşlardır.

Uslu (2012) “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okula Yönelik Aidiyeti: Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi ve Aile Katılımının Rolü” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında cinsiyete göre, öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının, ilköğretim okulu 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, okullarına yönelik aidiyet duygularını ne derecede yordadığını incelemeyi amaçlamıştır. Küme örnekleme yöntemi kullanılarak çalışma örnekleme belirlenen araştırmada, Mersin ili merkez ilçelerindeki (Mezitli, Akdeniz, Toroslar, Yenişehir) kamu ilköğretim okulları

arasından 9’u seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve bu okullarda öğrenim görmekte olan tüm 7 ve 8. sınıf öğrencileri örnekleme dâhil edilmiştir. ‘Aidiyet Duygusu Alt-Ölçeği’, ‘Öğretmen-Öğrenci İlişkisi’, ‘Akran İlişkisi’ ve ‘Aile Katılımı Alt Ölçeği’nin Türkçe’ye uyarlama çalışmaları yapılarak örneklemeden veriler toplanmış ve çoklu ve adimsal regresyon analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında, sırasıyla öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi, ailenin evde akademik desteği ve ailenin okula katılımının öğrencilerin okula aidiyet duygularının anlamlı düzeyde yordadığı ortaya çıkmıştır.

Demirel (2013) “Akran Eğitiminin Matematik Dersinde Kullanımının Öğrenci Tutumu, Başarısı ve Bilgi Kalıcılığına Etkisi” başlıklı çalışmada, akran eğitiminin matematik dersinde kullanımının öğrenci tutumu, başarısı ve bilgi kalıcılığına etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Deneysel modelde gerçekleştirilen araştırmaya Kayseri’nin Yeşilhisar ilçesindeki iki farklı ilköğretim okulunun 6. sınıflarında öğrenim gören 41 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda yer alan 21 öğrenciyle akran eğitimi yapılırken, kontrol grubundaki 20 öğrenci ile geleneksel öğretim yöntemi ile ders işlenmiştir. Araştırmada verileri, Matematik Başarı Testi, Matematik Tutum Ölçeği ve Kalıcılık Testi aracılığıyla toplanmıştır. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla elde edilmiştir. Araştırma verileri, aritmetik ortalama, standart sapma, Mann-Whitney U ve Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Araştırmada, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilere göre akademik başarılarında anlamlı bir gelişme görülürken; matematik dersine olan tutumlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bunun yanı sıra akran eğitiminin deney grubundaki öğrencilerin matematik dersinde kalıcılık düzeylerine etkisinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre; akran eğitiminin öğrencilerin sorumluluklarını ve özgüvenlerini arttırdığı, aynı zamanda arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Saygılı (2014) “Yabancı Dil Olarak İngilizceyi Öğrenen Öğrencilerin Akran İşbirliği ile Derse Katılımı” başlıklı yüksek lisans tezinde, akran işbirliği ile gerçekleştirilen konuşma becerisi dersinde, öğrencilerin birlikte çalışma yollarını bulmayı amaçlamıştır. Tanımlayıcı bir durum çalışması olarak tasarlanan araştırmanın katılımcıları Gaziantep’teki bir üniversitenin hazırlık sınıfında öğrenim gören 10 öğrencidir. Araştırmada öğrenci günlükleri, öğretmen günlüğü ve bilgi formu

kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, akran işbirliğinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilere yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Azmitia (1988) “Akran Etkileşimi ve Problem Çözme: İki Akıl Ne Zaman Bir Akıldan Daha İyidir?” başlıklı araştırmasında dört oturumda 5 yaşında olan 80 öğrencinin bir lego modelini yapmaya çalıştıkları bu çalışmada birinci oturumunda öğrencilerin yeterliklerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Performanslarına göre öğrenciler çırak ya da uzman olarak sınıflandırılmıştır. Öğrenciler daha sonra iki oturuma daha katılmışlar ve bu oturumlarda öğrenciler çıraklar, uzmanlar ve çırak-uzman olarak gruplandırılmışlardır. Çırak-uzman olarak gruplanan öğrencilerin performansları, çırak ve uzman olarak gruplandırılanlarla karşılaştırılmıştır. Son oturumda ise iki modelin yapılması bağlamında öğrencilerin becerileri son olarak değerlendirilmiş ve öğrencilerin edindikleri becerilerin kaynakları belirlenmiştir. Araştırmada süreç, video analizi ile analiz edilmiş ve nitel bir araştırma olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda uzman-çırak olarak gruplanan öğrencilerde yer alan çırakların, legoları daha doğru bir biçimde yapmaya başladıkları görülmüştür.

Phelps ve Damon (1989), “Eşitlerle Problem Çözme: Matematiksel ve Uzamsal Kavramları Öğrenme Üzerine Bir Bağlam Olarak Akran İşbirliği” başlıklı makalelerinde, akran işbirliğinin 4. sınıf öğrencilerinin matematiksel ve uzamsal düşünme üzerindeki etkilerini değerlendirmiştir. Deneysel modelde gerçekleştirilen araştırmada, 4. sınıfta öğrenim gören 152 öğrenci dört gruba ayrılmıştır. Matematiksel ve uzamsal düşünme olmak üzere iki deney grubu ve bu gruplar dışında da iki kontrol grubu oluşturulmuştur. Çalışmanın ilk yılında, matematik ve uzamsal düşünme grubundaki çiftler 6 oturum boyunca matematik ve uzamsal problemler üzerinde çalışmıştır. 2. yılda matematik ve uzamsal düşünme grupları ile ve 1. kontrol grubu 6 oturum boyunca denge ve oran problemleri üzerinde çalışmıştır. Yapılan araştırmanın öntest sontest sonuçlarına göre; akran işbirliğinin, muhakeme gerektiren görevlerde etkili bir öğrenme aracı olduğu, ancak ezbercilik ya da kopyalama gerektiren görevlerde etkisiz olduğu ortaya çıkmıştır.

Tudge (1989) “İşbirliğinin Gerilemeye Gittiği An: Sosyal Bilişsel Çatışmanın Bazı Negatif Sonuçları” başlıklı çalışmada, akran işbirliği etkinliklerinde akran

çiftlerinin akademik düzeylerinden oluşan farklılıkların, akranların sosyal bilişsel düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlanmıştır. ABD ve Sovyetler Birliği'nde bulunan birer çalışma grubuyla yapılan araştırmaya matematiksel denge aleti konusunda farklı bilişsel düşünme becerilerine sahip 5-7 yaş öğrencileri katılmıştır. Araştırma sonucunda, akran işbirliğinin olduğu durumlarda bir öğrenci, diğerinden akademik anlamda daha iyi ise o zaman akran üzerinde olumlu akademik gelişme görüldüğü ortaya çıkmıştır.

Tudge (1992) “Akran İşbirliğinde Süreçler ve Sonuçlar: Vygotsky Bakış Açısıyla Bir Analiz” başlıklı araştırmasında, yetenek düzeyi bakımından benzer olan bir akranla, daha yetenekli bir akranla, daha az yetenekli akranla ve akran olmadan yapılan işbirliğine dayalı etkinliklerin tanımlanmasını amaçlamıştır. Farklı yetenek düzeyindeki akranların işbirliğinin ortaya konmasını amaçlayan araştırmaya, yaşları 5 ve 9 arasında değişen 162 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin birbirlerinin düşünme süreçlerine işbirlikli problem çözme bağlamında katkı sağlayabilecekleri ortaya çıkmıştır.

Kruger (1993) “Akran İşbirliği: Çatışma, İşbirliği ya da Her İkisi?” başlıklı araştırmasında, akran etkileşimi bağlamında bilişsel değişimi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada, 8 yaşındaki 48 kız öğrenci annesiyle ya da en iyi arkadaşıyla eşleştirilmiş ve 2 sosyal ikileme ilişkin karşılıklı tartışma yapmışlardır. Araştırmada nitel ve nicel teknikler bir arada kullanılmıştır. Katılımcılar görüşlerini ifade ederlerken birbirlerinin görüşlerine katılma ve aynı zamanda bazı görüşlere karşı çıkma nedeniyle çatışma durumları oluşmuştur. Öğrenciler, anlık ve spontan bir biçimde çeşitli bakış açılarıyla bilişsel etkileşimlere girerek hem çatışmalı hem işbirlikli deneyimler edinmişlerdir.

Almasi (1995) “Akran ve Öğretmen Tarafından Yönlendirilen Okuma Tartışmalarında 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyobilişsel Çatışmalarının Doğası” başlıklı çalışmada 4. sınıf öğrencilerinin okuma kapsamında akran ve öğretmen tarafından yönlendirilen çatışma durumları incelenmiştir. Araştırma 4. sınıflarda öğrenim gören 97 öğrenci ile 6 sınıf öğretmenin katılımı ile 11 haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler video kaydı ve yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırmada 6 sınıfın her birinde hem öğrenci hem öğretmen tarafından kontrol edilen süreçler oluşturulmuştur. Araştırma sonunda, okuma yazma çalışmalarında farklı

türlerde sosyobilişsel çatışmalar olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca sosyobilişsel çatışmalarda farklı katılım yapıları olduğu bulunmuştur.

Dixon-Krauss (1995) “Eşli Okuma ve Yazma: Akranlar Arası Sosyal Diyalog ve Yakınsal Gelişim Alanı” başlıklı araştırmasında, akranların sosyal diyaloglarına öğretmen desteği getirilmesiyle birlikte Vygotsky'nin yakınsak gelişim bölgesini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada çocukların okuma, yazma ve hikâye yansıtımında soyut düşünme boyutlarını incelenmiştir. Araştırmada 1. ve 2. sınıflarda öğrenim gören 21 öğrenci eşleştirilmiştir. Araştırmada, hikâye okuması, tartışma ve diyalog yazımı yollarıyla akranların sosyal diyaloglarını geliştirmeye yönelik eşli okuma ve yazma etkinlikleri yapılmış ve 6 hafta sürmüştür. Veri kaynağı olarak öğrencilerin kendi okuma yazma performanslarının değerlendirilmesi, eşlerin oturumlarından oluşan gözlem notları ve diyalog yazıları kullanılmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin sözcük tanıma, akıcı okuma, kendi sürecini doğru değerlendirme gibi boyutlarda büyük ilerleme kaydettikleri görülmüştür.

Forman ve Larreamendy-Joerns (1995) “ Akran İşbirliği Bağlamında Öğrenme: Amaçlar ve Uzmanlık Üzerine Çoklu Bakış Açısı” başlıklı araştırmasında 4. ve 7. sınıflarda öğrenim gören 19 çift öğrencinin, işbirliğine dayalı problem çözme performanslarının değerlendirilmesi, çoklu bakış açısıyla ele alınmıştır. Çoklu bakış açısı; akran işbirliğinin etkisinin anlaşılması amacıyla, öğrenmede öğrencilerin bireysel performanslarına ve araştırmacının etkisine ya da gruptaki öğrencilerin etkinliklerdeki durumlarına ilişkin analizlerin yapılabilmesi için, verilen görevlerin özelliklerinin de incelenmesi anlamına gelmektedir. Bu çalışmada, 4. ve 7. sınıf öğrencileri aynı sınıf düzeyli gruplara atanmış ve grupların oluşturulmasında öğrencilerin zekâ düzeyleri ve öğretmenlerin sosyal olarak öğrencilerin uyumlu olup olamayacağına ilişkin görüşleri temel alınmıştır. Araştırma hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Ayrıca, oturumlar süresince video kaydı yapılmış ve öğrencilerin sergilediği performans düzeylerini incelemek için durum çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, çoğu öğrencinin akran işbirliğine maruz kaldıktan sonra performanslarında önemli bir gelişme görülmüştür.

Hobsbaum, Peters ve Sylva (1996) “Okuma Öğreniminde Akran Desteği” başlıklı araştırmasında, 1 yıl boyunca okumaya geçiş yapamamış ve okuma zorluğu çeken öğrencileri ele almıştır. Çalışmada öğretmen ve öğrencinin birlikte çalışması

yoluyla öğrencilerin okuma zorluğunu aşmak hedeflenmiştir. Bu bağlamda, öğretmen ve öğrenci her gün birlikte çalışmış, öğretmen sürekli destek sağlamış ve öğrencinin bilgi ve beceri düzeyinin gelişmesi için daha fazla sorumluluk alması boyutunda teşvikte bulunmuştur. Toplam 17 öğrenci ile boylamsal bir çalışma yapılmış ve öğrenciler programın başından sonuna kadar izlenmiştir. Toplam 75 ders izlenmiş ve alan notları alınmıştır. Ayrıca süreç, ses kaydına alınmış ve metne dönüştürülmüştür. Araştırmada bire bir öğretim etkinliklerinin etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, günlük derslerin, öğrencinin okuma gelişiminin detaylı bir biçimde gözlemlenmesi ve sonraki izlenecek yolun belirlenmesi anlamında kolaylık sağladığı görülmüştür.

Golbeck (1998) “Sıvı Yüzeylerinin Çocuklarca Betimlenmesi ve Akran İşbirliği” başlıklı araştırmasında, Öklit uzamsal bilginin kazanımı bağlamında akran işbirliğinin rolünü incelemiş ve 10 ile 12 yaş grubundaki 85 öğrenciyle çalışmıştır. Araştırma deneysel bir çalışmadır. İlk olarak öntest yapılmış, sonrasında öğrenciler yalnız, kendi yeterlik düzeyine yakın bir akranla ya da farklı düzeydeki bir akranla olmak üzere üç durumdan biri olacak biçimde ‘sınıflar’ bağlamında gözlem desteği almıştır. Araştırma sonunda, hem kendine yakın hem de farklı düzeyde gruplanan akranlarla çalışan öğrencilerin, yalnız çalışan öğrencilerden daha fazla ilerleme kaydettiği bulunmuştur.

Mathes, Howard, Allen ve Fuchs (1998) “Birinci Sınıf Öğrencileri İçin Akran Destekli Öğrenme Stratejileri: Farklı Öğrenenlerin Gereksinimlerine Yanıt” başlıklı araştırmasında, akran destekli öğrenme stratejisiyle okuma programına katılan birinci sınıf öğrencilerinin, bu stratejiyle okuma programı almayan öğrencilere göre daha başarılı olup olmadığını; bu eğitimi alan ve farklı akademik düzeyde olan öğrencilerin etkileşimine olan etkisini; öğretmen ve öğrencilerin bu eğitim sürecinde memnuniyet düzeylerinin artmasını sağlayıp sağlayamadıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Farklı ekonomik düzeydeki üç okulda ve birinci sınıflarda görev yapan 5 sınıf öğretmeni ve öğrencileriyle yapılan araştırmanın sonuçlarına göre; akran destekli öğrenme stratejisinin birinci sınıf düzeyindeki okuma sınıflarında farklı akademik düzeyler için kullanılabilen yararlı bir araç olduğu ortaya çıkmıştır.

Golbeck ve Sinagra (2000) “Cinsiyetin ve İşbirliğinin Üniversite Öğrencilerinin Piaget Uzamsal Görevler Konusundaki Performanslarına Etkisi” başlıklı çalışmada, akran işbirliğinin suyun yatay düzeyde farklı biçimlerde kalmasının kavranması

üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 69 kadın ve 22 erkek olmak üzere toplam 91 üniversite öğrencisi katılmıştır. Deneysel modelde gerçekleştirilen araştırma sonucunda; erkek öğrencilerin, deneydeki durumu kavrama bakımından kız öğrencilerden daha iyi performans gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, akran işbirliği ile çalışan öğrencilerin yalnız çalışanlar kadar iyi kavramaya sahip olmadıkları görülmüştür.

Samaha ve De Lisi (2000) “Kasabada Yaşayan Azınlık Öğrencilerinin Sözel Olmayan Muhakeme Görevleri Konusundaki Akran İşbirlikleri” başlıklı çalışmada, bu öğrencilerin sözel olmayan muhakeme görevleri konusunda akran işbirliğinin etkililiğini incelemiştir. Araştırmaya 7. sınıfta öğrenim gören 86 öğrenci katılmıştır. Araştırma deneysel bir çalışmadır. Araştırma sonucunda, akran işbirliği gruplarının tamamının performanslarında önemli artışlar gözlenirken; yalnızca kız-kız biçiminde gruplanan akranların performanslarının düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Akran işbirliği yapan öğrencilerin performanslarının ise, tek başına çalışan öğrencilerin performanslarından daha fazla çıktığı görülmüştür.

Van Boxtel, Van Der Linden ve Kanselaar (2000) “İşbirliğine Dayalı Öğrenme Görevleri ve Kavramsal Bilginin Ortaya Konması” başlıklı çalışmada, sosyal etkileşimlerde görev karakteristiklerinin kavramsal bilgi karakteristikleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya ortalama 16 yaşında olan ve çiftler halinde 40 öğrenci katılmış ve elektrik konusunda işbirliğine dayalı çalışmalar yapmışlardır. Araştırmada hem deneysel teknikler hem de video kaydı şeklinde nitel teknikler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin elektrik kavramları üzerinde daha yoğun tartışmalar gerçekleştirdikleri, daha çok çatışma yaşadıkları ve muhakeme yaptıkları görülmüştür.

Garton ve Pratt (2001) “Çocukların Problem Çözmelerinde Akran Desteği” başlıklı araştırmasında, öğrencilerin belirlenmiş problemler üzerinde çalışırken karşılıklı konuşma ve iletişimin bilişsel kapasiteyi arttırıp arttırmayacağı üzerinde durmuştur. İşbirliğine dayalı problem çözme paradigmasının kullanıldığı araştırmada, 4 ve 7 yaşındaki çocukların iletişim örüntüleri analiz edilmiştir. Araştırmada çocuklar ön ve son test içeren görevleri tamamlamışlar ve aynı odada işbirliğine dayalı oturumlar da yapmışlardır. İşbirliğine dayalı oturumlar video kaydı altına alınmıştır. Araştırmada öğrencilerin iletişimlerinden alınan veriler nicelleştirilmiş ve analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, 7 yaş grubundaki çocukların, daha küçük yaştaki çocuklardan

daha fazla terimsel ve betimleyici bir dil kullanırken; düşük yeterlikteki çocukların da akranlarıyla iletişim kurmak için daha fazla dil becerisi kullandıkları görülmüştür.

Chan (2001) “Uyumlu Olmayan Bilgilerden Öğrenme Bağlamında Akran İşbirliği ve İletişimi” başlıklı araştırmasında, lise öğrencilerinin uyumsuz bilimsel bilgi bağlamında akran işbirlikleri ve kavramsal değişimleri incelenmiştir. Araştırma biyolojik evrim kapsamında yapılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 9 ile 12. sınıf arasından rastgele seçilmiş 108 kişi oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları akran uyuşmazlığı, bireysel uyuşmazlık, akran asimilasyonu ve bireysel asimilasyon olmak üzere 4 gruba ayrılmıştır. Araştırmada, akranların ne tür bir işbirliği etkileşiminin oluştuğuna bağlı olarak akran etkisinin değişiklik gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Webb, Nemer ve Zuniga (2002) “Kısa Devreler mi Üstün İletkenler mi? Grup Oluşturmanın Öğrencilerin Fen Değerlendirme Performanslarındaki Yüksek Başarıları Üzerine Etkisi” başlıklı çalışmada, homojen ya da heterojen öğrenci gruplarının oluşturulmasının, grup süreci ve yüksek bilişsel beceriye sahip öğrencilerin fen dersine ilişkin performans ödevlerini tamamlamadaki etkisini ele almıştır. Yüksek yeterlikteki öğrencilerin homojen gruplarda fen başarısı açısından iyi bir performans sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, bu yüksek yeterlikteki öğrencilerin kimi heterojen gruplarda yeterli performansı gösteremedikleri, kimi heterojen gruplarda ise yüksek bir performans gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

King (2002) “Yüksek Düzey Bilişsel Düşünmeyi Teşvik Etmek İçin Akran Etkileşiminin Yapılandırılması” başlıklı çalışmada, akran etkileşiminin yapılandırılmasıyla yüksek düzey bilişsel düşünmenin teşvik edilme durumlarının belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma 9. sınıf öğrencileri ile Dünya Kültürleri dersinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrenciler 3 gruba ayrılmış ve öğrencilere bilişsel düşünmeyi etkinleştirecek sorular oluşturulmuştur. Çalışmada, grup içerisinde bulunan akran sayısının, grup içerisindeki akranların etkin bir rol alıp almamasında önemli olduğu ve 3 kişilik gibi düşük sayıdaki gruplardaki öğrencilerin bilişsel düşünmede daha etkin olduğu görülmüştür.

Ryokai, Vaucelle, ve Cassell (2003) “İlk Okuma Yazma Öğrenmede ve Öykü Anlatımında Partner Olarak Sanal Akranlar” başlıklı araştırmasında, sanal bir karakter oluşturulmuş ve öğrencilerin akranları biçiminde tasarlanmıştır. Bu sanal akran, yerleştirilmiş olan bir ekranda yer almakta ve sahip olduğu mikrofon ve hareket

algılayıcıları ile karşısında bir çocuğun geldiğini anlayıp hikâyeler anlatmakta ve öğrencilerin okuryazarlık yeterliklerini geliştirmeye çalışmaktadır. Bu çalışmaya 5 yaşında 28 okulöncesi öğrencisi katılmıştır. Araştırmacı, süreçte sanal ekranın yanıtlarını ve konuşmalarını kontrol etmiş ve araştırma sonunda tüm görüşmeler kayıt edilmiştir. Araştırma bu bağlamda nitel bir araştırma özelliği taşımaktadır. Araştırma sonucunda sanal ekranın hikayeleri yoluyla, öğrencilerin hikayelerinin daha nitelikli ve sofistike bir hale gelebildiği gözlenmiştir.

Samaha (2003) “Azınlık Kent Öğrencilerinin Görselleştirme Bağlamında Akran İşbirliği” başlıklı yaptığı çalışmada, kentli ve azınlık gruplarından çocuklar arasındaki akran işbirliğinin etkililiğini ortaya koymayı ve akran işbirliğinde cinsiyet, geri dönüt ve işbirliği öğelerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 113 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler arasındaki etkileşimler video kaydı ile kaydedilmiş ve akranlar arasındaki etkileşim ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, erkek öğrencilerin akademik performansı ve etkililiği, kız öğrencilerden daha fazla bulunmuştur. Araştırmada hem akran işbirliğinin hem de yetişkin dönütlerinin etkili olduğu bulunmuştur.

Saab, Van Joolingen ve Van Hout-Wolters (2005) “İşbirliğine Dayalı Buluş Yoluyla Öğrenme” başlıklı çalışmasında, hangi iletişim etkinliklerinin buluş yoluyla öğrenme süreçlerinde daha çok kullanıldığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcıları 10. sınıfa devam eden 21 akran çiftinden oluşmaktadır. Akran çiftleri paylaşımlı bir buluş yoluyla öğrenme ortamında birbirinden ayrı ekranlar üzerinden bir sohbet program yazılımı kullanarak iletişim kurmuşlardır. Araştırma sonucunda, iletişimsel ve buluş yoluyla etkileşim etkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada, iletişimsel etkinliklerin en sık olarak hipotez oluşturma, deneysel tasarım ve sonuç oluşturma etkinliklerinde olduğu görülmüştür.

Fawcett ve Garton (2005) “Çocukların Problem Çözme Becerileri Üzerinde Akran İşbirliğinin Etkisi” başlıklı çalışmada işbirliğine dayalı öğrenmenin çocukların problem çözme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda 6-7 yaş aralığında 125 çocuk araştırmaya katılmıştır. Yapılan deneysel çalışmadan elde edilen sonuçlara göre işbirliğine dayalı çalışan çocukların elde ettiği puanların, bireysel olarak çalışan çocuklara göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Xie (2006) “Bilgisayar Tabanlı Bilişsel Destekle Yarı Yapılandırılmış Problem Çözme Becerisinin Artırılmasında Çevrimiçi Akran İşbirliği” başlıklı araştırmasında, oluşturulan problemler bağlamında çevrimiçi akran işbirliklerinin ve soru sormalarının etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu araştırma için 60 üniversite öğrencisinden oluşan rastgele 4 grup oluşturulmuştur. Bu gruplar, kavramsal soruların olduğunu işbirliğine dayalı ve bireysel gruplar ile kavramsal soruların yer almadığı işbirliğine dayalı gruplar ile bireyselliğin ön planda olduğu gruplardan oluşmaktadır. Araştırmada, sorgulamaların olumlu etkisi bulunurken, çevrimiçi akran dayanışmasına ilişkin anlamlı bir etki bulunmamıştır.

Bengtsson (2007) “Matematikte Akran İşbirliği Konusundaki Araştırmalar Günlük Okul Çalışmalarına Uyarlanabilir mi?” başlıklı yüksek lisans tezinde, daha önce yapılmış olan bir araştırmadaki bulguların, gerçekçi bir okul ortamına uyarlanmasını amaçlamıştır. Araştırmada, İsveç’te ve 9. sınıfta öğrenim gören 80 öğrenciyle çalışılmıştır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme etkinliklerinde işbirliğine dayalı problem çözmeleri bağlamında yeterlik, cinsiyet, görev özellikleri ve işbirliği stratejilerine odaklanılmıştır. Araştırmada öğrenciler zayıf-güçlü biçiminde 27 grup haline getirilmiştir. Deneysel olarak gerçekleştirilen araştırma sonucunda, yüksek yeterlikli öğrencilerle eşleşen düşük yeterlikteki öğrencilerin, ön test son test puanları incelendiğinde, anlamlı bir gelişme kaydettikleri ortaya çıkmıştır.

Vass, Littleton, Miell, ve Jones (2008) “İşbirliğine Dayalı Yaratıcı Yazma Üzerine Bir Tez: Karşılıklı İlham Alma Bağlamında Akran İşbirliği” başlıklı araştırmasında, öğrencilerin sınıf ortamındaki işbirlikli yaratıcı yazmalarına odaklanmışlardır. Araştırmanın temel amaçları; öğrencilerin yaratıcılığını anlamak, akran işbirliklerini ve bu işbirliklerinin hangi kaynak, dürtü ve sınıf tabanlı etkinliklerle oluştuğunu belirlemektir. Araştırma İngiltere’de, 3. ve 4. sınıflardaki etkinlikler için boylamsal bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Öğrencilerin yazma sınıfı etkinlikleri gözlemlenmiş, ses ve video kaydı alınmıştır. Araştırma sonucunda, akran işbirliğini oluşturan etkileşimlerin paylaşımı arttırdığı ve birlikte yapılan yazma etkinliklerini desteklediği görülmüştür.

Maurer (2008) “Birinci Sınıf Düzeyindeki Okuma Yazma Merkezlerinde Akran Diyalogları” başlıklı tezinde, etnografik doğal incelemeye dayalı nitel bir çalışmadır. Araştırmada birinci sınıfta okuma yazma etkinlikleri kapsamında öğrenme

merkezlerindeki akran diyaloglarının rolünün belirlenmesini amaçlamıştır. Sınıf gözlemleri, ses kayıtları, dokümanlar ve çocuklarla yapılan görüşmeler yoluyla sanat merkezindeki akran diyaloglarının, çocukların okuma yazmasını nasıl desteklediği araştırılmıştır. Araştırmada çocukların akran diyalogları ile okuma yazma etkinliklerinde birbirlerine yardım ederek paylaşımlarda buldukları, farklı materyallerle zenginleştirilen öğrenme ortamlarının okuma yazmada önemli olduğu ve Vygotsky'nin belirttiği psikolojik araçlarla çocukların okuma yazma çalışmalarında verilen anlamları oluşturmada başarılı oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Ho (2008) "Probleme Dayalı Öğrenme Sınıflarında Akran İşbirliği ve Grup Olarak Problem Çözme Sürecinin İncelenmesi" başlıklı araştırmasında, probleme dayalı öğrenme dersinde öğrencilerin problem çözme sürecini ve öğrencilerin bu süreçteki yardımlaşmalarını ve yaşanan sorunları ortaya koymayı amaçlamıştır. Durum çalışmasıyla belli bir kültür ve bağlam içerisindeki işbirliğine dayalı problem çözme fenomeninin anlaşılmasına çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin problem çözme etkinlikleri öğrencilerin farklı boyutlardaki öğrenci, danışan ya da grup üyesi gibi rollerinden etkilenmiştir.

Wuori (2009) "Bir Etkinlik Sistemi Olarak Okuryazarlık Sınıfı: Etkinlik Teorisi Merceğinde Birinci Sınıfların Okuryazarlık Etkileşimlerinin Araştırılması" başlıklı araştırmasında 1. sınıfta öğrenim gören banliyö öğrencilerinin okuma yazma etkileşimlerini, sosyo-kültürel kuram bağlamında etnografik yöntemle ele almıştır. Araştırmada okuma yazma konusuna gerekli dikkati veren öğrencilerin, öğretmenlerden daha fazla sorumluluk almaya motive oldukları bulunmuştur. Bunun yanı sıra kişisel ilgi alanının, öğrencilerin okur yazarlık düzeylerini artırmada destekleyici olduğu ortaya çıkmıştır.

Samuelsson (2010) "Akran İşbirliğinin Çocukların Aritmetik ve Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Üzerine Etkisi" başlıklı araştırmasında, 13 yaşındaki 7. sınıf öğrencilerine aritmetik öğretimi konusunda akran işbirliğinin etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Geleneksel ve bağımsız öğretim yönteminin kullanıldığı iki farklı akran işbirliğine dayalı gruplar karşılaştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, her iki grup arasında aritmetik ve hesaplama konularındaki öğretim yöntemleri açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Ancak akran işbirliğiyle çalışan öğrencilerin, geleneksel yöntemlerle ve bağımsız olarak çalışan öğrencilere göre içsel

motivasyonlarının daha fazla arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca geleneksel ve akran işbirliğine dayalı yöntemlerin, öğrencilerin benlik kavramı açısından bağımsız çalışmaya göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, Türkiye'de daha çok akran öğretimi ve akran ilişkilerine ilişkin çalışmaların yer aldığı ve sınıf düzeyi olarak genellikle okulöncesi ve lisans öğrencilerine yönelik araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda Türkiye'de akran işbirliğine yönelik çalışmaların çok az olduğu, ilkokuma yazma öğretiminde akran işbirliğine yönelik çalışmaların ise olmadığı görülmektedir. Yurt dışındaki araştırmalara bakıldığında ise genellikle, akran işbirliğine yönelik deneysel ve gözleme dayalı çalışmaların yapıldığı, ilkokuma yazma öğretiminde akran işbirliğine yönelik çalışmaların ise sınırlı olduğu söylenebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

Araştırma Deseni

İlk okuma yazma öğretimi sürecinde akran işbirliğinin incelenmesini amaçlayan nitel araştırmada doğal inceleme (naturalistic inquiry) yaklaşımı kullanılmıştır. Doğal inceleme, bir araştırma yaklaşımı olup, araştırmanın nasıl yürütüleceğine ilişkin desen ya da modeldir (Guba ve Lincoln, 1982, s. 233).

Willems ve Raush (1969) doğal inceleme desenini, bir fenomenin ve ona ilişkin doğal olarak oluşan bağlamları araştırmak, soruşturmak ve incelemek olarak tanımlamaktadır (Stramel, 2010, s. 9). Doğal inceleme deseninde araştırmacı, uygulamayı tamamen doğal ortamında inceler ve uygulamada yer alan bireylerle etkileşime tamamen girmemekle birlikte, görüşme ve ürün analizleri gibi veri toplama yöntem ve tekniklerini kullanabilmektedir (Lindlof ve Taylor, 2002).

Araştırmalarda doğal inceleme yaklaşımında gerçekler çokludur, yapılandırılmıştır ve bütüncüdür. Bilgi ve bilgiyi araştıranlar etkileşim halindedir ve ayıramazlar. Zaman ve bağlamı içeren hipotezler kurmak olasıdır. Tüm ögeler diğer ögeler ile birlikte anlık olarak oluşmakta ve bu nedenle, nedenlerin ve sonuçların ayırt edilmesinde zorlanılmaktadır. Ayrıca, doğal inceleme yaklaşımında problemin seçimi, değerlendirilmesi, izlenen yol, zaman çizelgesi, probleme odaklanma gibi bağlamlar bakımından araştırmacı önemlidir (Lincoln ve Guba, 1985, ss. 37-38).

Doğal inceleme yaklaşımında araştırma yaparken *doğal ortam*, *insan ögesi*, *örtük bilgilerin kullanılması*, *nitel veriler*, *amaçlı örneklem*, *tümevarımsal veri analizi*, *gömülü teori*, *ortaya çıkarıcı tasarım*, *etkileşimli ürünler*, *durum çalışması raporu türü*, *kendine özgü yorumlama*, *kuşkulu uygulama*, *odak tabanlı sınırlar* ve *güvenirlilik için özel ölçütler* olmak üzere 14 özelliğe dikkat etmek gerekmektedir (Lincoln ve Guba, 1985, s. 41-42).

Doğal inceleme araştırmalarında *doğal ortam* özelliğine göre; araştırma ortamları bütünseldir ve parçalara ayrıldığı zaman bütünlüğün bozulacağı bir durum bulunmaktadır. Ayrıca, ortamdaki etkileşimlerin bütünsel olarak gözlemlenebilmesi için ortamın da bütünsel olarak incelenmesi gerekmektedir. Bu tür araştırmalarda *insan ögesi* özelliğine göre; araştırma ortamındaki veriler ve ortamdaki etkileşimler, bu

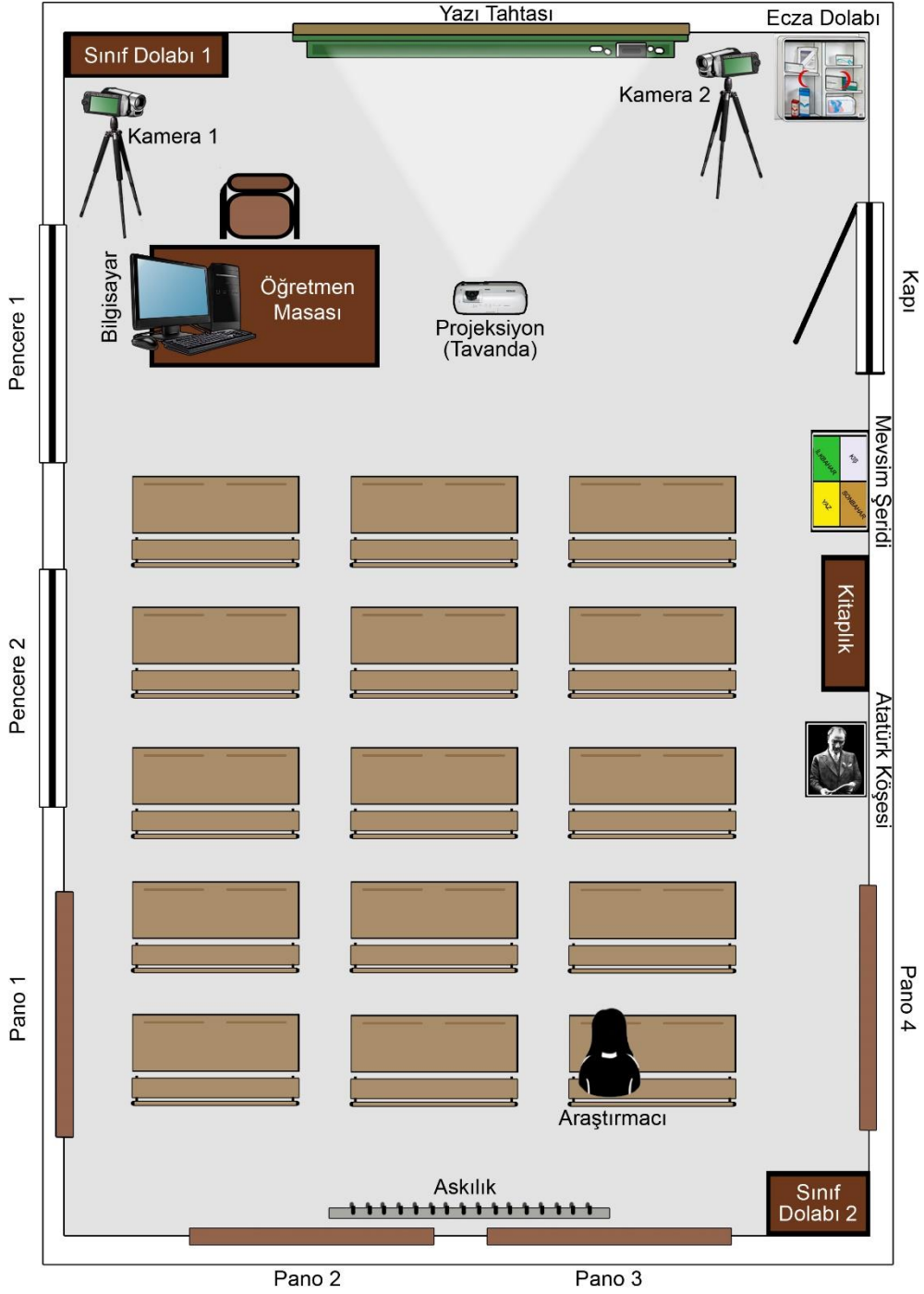
etkileşimlerin anlamları ve yönleri gibi özelliklerin incelenebilmesi için bir veri toplama aracı geliştirmek neredeyse imkânsız olduğundan, araştırmacı veri toplayıcı olarak kendisini ya da başka insanları seçmektedir. Araştırmacı bu bağlamda, ilkokul birinci sınıftaki öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde gerçekleştirdikleri akran işbirliğini doğal ortamında incelemiştir. Araştırmacı bu süreç içerisinde sınıf ortamında yer almış ve öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenin öğrencilerle ya da öğrencilerin birbiriyle olan iletişimlerine müdahale etmemiştir. Sürecin bir parçası olarak araştırmada yer almıştır.

Araştırmacı, Sınıf Öğretmenliği alanında lisans ve yüksek lisans derecesine sahiptir. Bunun yanı sıra iki farklı okulda ve sınıfta, birinci sınıf öğretmenliği deneyimi bulunmaktadır. Araştırmacı eğitim yaşamı ve edindiği deneyimler doğrultusunda akranların öğrenme yaşantılarına ilişkin farkındalık kazanmıştır.

Doğal inceleme yaklaşımında *nitel yöntemler ve veriler*, çoklu gerçeklerle daha iyi başa çıkabilir ya da uyum sağlayabilir ve araştırma ortamındaki etkileşimlerin doğasını daha doğrudan açığa çıkarabilir. Araştırma yaklaşımının *ortaya çıkarıcı tasarım* özelliğine göre; araştırmacı, araştırmasının tasarımını daha önceden yapılandırmaktansa, veri ortaya çıkaracak biçimde tasarlar. Çünkü önceden yeterli bir öngörüde bulunmak zordur (Lincoln ve Guba, 1985, s. 41-42). Bu bağlamda araştırmacı, araştırma ortamındaki nitel verileri araştırma soruları kapsamında toplamaya çalışmış ve araştırma sürecini bu doğrultuda devam ettirmiştir.

Araştırma Ortamı

1-T sınıfı, Ata İlkokulu'nun ilk binasında ve zemin katta yer almaktadır. Okulun kız ve erkek tuvaletine yaklaşık 3 metre, okulun giriş kapısına ise yaklaşık 5 metre uzaklıkta, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin kolaylıkla giriş çıkış yapabileceği bir konumdadır. Sınıfın kapısından girildiğinde, sağ tarafta ecza dolabı, yazı tahtası ve yaklaşık 2 metre yüksekliğinde bir sınıf dolabı bulunmaktadır. Araştırma için konumlanan kameralardan biri (K2-sağ) ecza dolabının üzerinde yer almaktadır. Diğer kamera (K1-sol) ise sınıf dolabının üzerine yerleştirilmiştir. Üçüncü kamera (K-el) ise araştırmacının anlık görüntü kaydı alabilmesi için bir yere sabitlemeden kullanılmıştır. Sınıf ortamına ilişkin kroki Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Sınıf Ortamı

Araştırmacı kameraların bu konumunu net olarak belirlemek amacıyla, okulun ilk günlerinde kameraların düzenini ayarlayabilmek için deneme çekimler yapmış ve böylelikle hem sınıftaki öğrencilerin hem de öğretmenin kameralara alışmasını sağlamıştır. Araştırmacı daha sonra uygun görüntülerin hangi açılardan alınabileceğine karar vermiş ve kameraların konumunu kesinleştirmiştir. Bu durumu araştırmacı alan notunda şöyle belirtmiştir:

Kamerayı kurdum. ... Çocuklara, bizi çekebileceğini ve tenffüslerde ya da derslerde kameralara dokunmamaları gerektiğini söyledim. Tripotlardan biri, arka sıraya uygun oldu. Kamera çekimlerinde ekran kapanıyor, sorunu çözmeliyim. ... Kameraların görüş açısı kısıtlı. Hem çoğaltmalı hem de ön çekim yeri bulmalıyım.

(A.N. 11.10.2013)

Sınıf dolabının karşısında öğretmen masası ve masaüstü bilgisayar bulunmaktadır. Öğretmen, masaüstü bilgisayarındaki ekran görüntülerini, sınıfın tavanında asılı duran projeksiyon yardımıyla sınıfa yansıtmaktadır. Sınıftaki sıraların düzeni, tekli sandalye ve masaların yan yana gelmesi ve ikişerli oturmaya uygun biçimde arka arkaya dizilmesiyle oluşturulmuştur. Sınıfta 5 çift ve arka arkaya konumlandırılmış toplam 30 sıra yer almaktadır. Araştırmacı, sınıf mevcudunun 28 kişi olması ve öğrencilerin dikkatinin dağılmaması için en arkadaki sıraya oturmayı tercih etmiştir. Okulun ilk başladığı günlerde sınıf mevcudu 29 kişi olduğu için tek boş kalan sıraya oturan araştırmacı, aynı zamanda öğretmenin belirlediği öğrencilerle bir süre oturmuş ve sınıfın bir parçası gibi onlarla arkadaş olmuş ve sınıf içi etkinliklere katılmıştır.

Yazı tahtasının karşısında iki adet sınıf panosu yer almaktadır. Sol taraftaki pano öğlenci olan 1-T sınıfına ait iken, sağ tarafta yer alan pano sabahçı sınıfa aittir. Bu panoların altında öğrencilerin montlarını asmak için bir askılık bulunmaktadır. Duvarların sol ve sağ tarafında da birer pano asılmıştır ve bu panolar sabahçı ve öğlenci olarak her iki sınıfın da ortak kullandığı panolardır. Sınıf kapısından girildiğinde, sol taraftaki duvarın yaklaşık 2,5 metre yukarısında bir sınıf kitaplığı yer almaktadır. Burada sınıftaki öğrencilerin kitapları ve yaptığı çalışmalar ile kitaplığın hemen altında hava durumunu gösteren bir materyal ve Atatürk Köşesi yer almaktadır. Sınıf ortamına ilişkin örnek bir görüntü Fotoğraf 1’de verilmiştir.

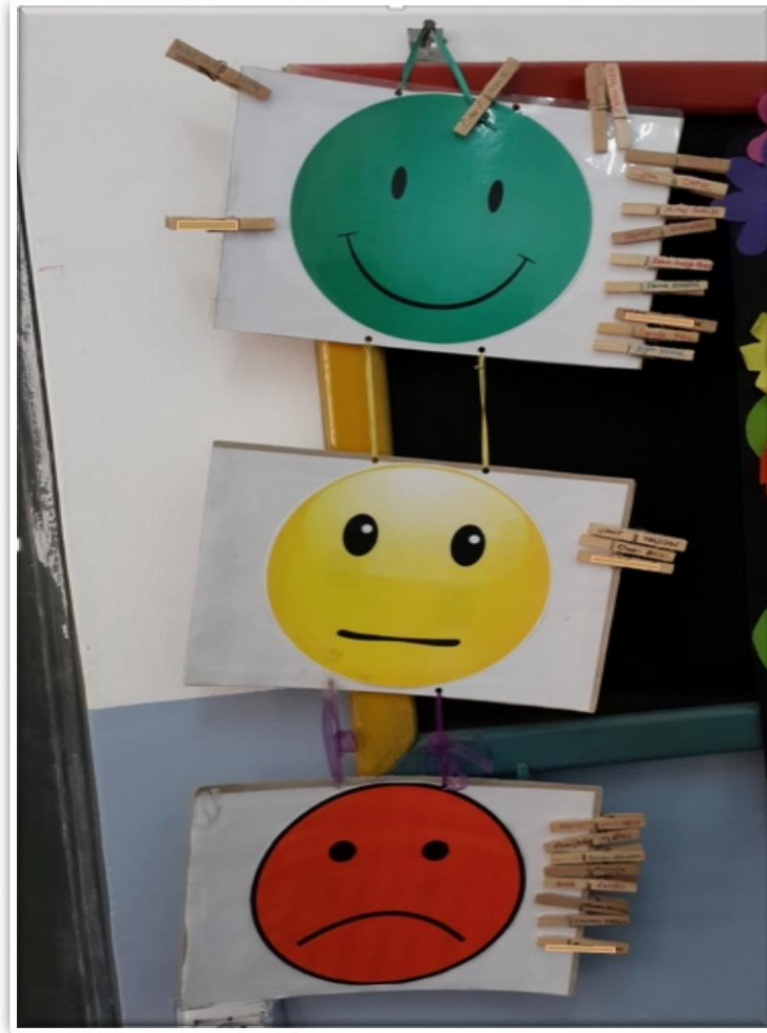
Fotoğraf 1.

Sınıf Ortamı Örneği



Sınıf kapısından girildiğinde sol taraftaki duvarda ve kitaplığın altında, okulun ilk günlerinde sınıfın disiplinini sağlamak için bir trafik ışığı materyali oluşturmuştur. Sınıf öğretmeni, bu materyali yurt dışında bir okulda gördüğünü belirtmiştir. Materyaldeki yeşil surat ifadesi mutlu, sarı surat ifadesi biraz üzgün ve kırmızı surat ifadesi de mutsuz yüzü ifade etmektedir. Bu ifadelerin trafik ışığı gibi alt alta yer aldığı materyalde, her çocuğun adının yazıldığı mandallar yer almaktadır. Böylece öğrenciler sınıf içerisinde disiplini bozarlarsa adlarının yazılı olduğu mandal, önce sarı surat ifadesine takılmakta; eğer daha çok disiplini bozarlarsa da kırmızı surat ifadesine takılmaktadır. Araştırmacı bu materyalin hazırlanmasında öğretmene yardımcı olmuş ve materyalin süreçteki etkisini fark etmiştir. Sınıf disiplinine ilişkin materyal Fotoğraf 2’de verilmiştir.

Fotoğraf 2.

Sınıf Disiplini Materyali

Katılımcılar

Doğal inceleme yaklaşımının özelliklerinden biri olan *amaçlı örneklem* özelliğine göre; araştırmacı genellikle rastgele ya da temsili örnekleme gibi örnekleme türlerinden kaçınarak amaçlı ya da kuramsal örnekleme yöntemlerini tercih eder. Böylece araştırmacı daha yoğun ve zengin bir veri elde edebilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985, s. 41).

Araştırmanın katılımcıları, ilkokul birinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerdir. Bunun yanı sıra, sınıf öğretmeni araştırma kapsamında yer almış ve sürecin işleyişine bağlı olarak veliler de araştırmanın bir parçası konumunda

olmuşlardır. Araştırmacının hem öğretmen hem de velilerin sınıf ortamındaki etkin rollerinin farkında olması nedeniyle öğrenciler dışında, sınıf öğretmeni ve veliler de araştırma kapsamına alınmıştır.

Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan durumların çalışılmasını ve incelenmesini kapsamaktadır (Patton, 2002). Bu bağlamda katılımcıların seçiminde aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

- Katılımcıların, genellikle orta sosyo-ekonomik düzeydeki velilerin oluşturduğu bir okuldan olması
- Sınıftaki öğrencilerin 60-66 aylık ve üzeri olarak farklı yaş gruplarından oluşması
- Sınıf öğretmenin mesleki deneyiminin en az 10 yıl ve üzeri olması

Araştırmacı öncelikle, 2012-2013 öğretim yılı boyunca, Milli Eğitim Müdürlüğünden aldığı izin doğrultusunda, Eskişehir ilindeki Ata İlkokulu'nda (kod ad) yer alan 1-Z (kod ad) sınıfında, ilk okuma yazma öğretimi kapsamında sınıf öğretmeni Mesut Bey (kod ad) ile birlikte sınıfta yer almıştır. Bu süreç içerisinde araştırmacı okulun sosyo-ekonomik durumu, okul yöntemi ve öğretmenlerin özelliklerine ilişkin veriler elde etmiş ve okul yöneticilerini ve sınıf öğretmenlerini tanıma olanağı yakalamıştır. Bu süreçte araştırmacı 1-Z sınıfının velileriyle görüşmeler yapmış ve bu görüşmeler doğrultusunda süreçteki olumlu ve olumsuz durumlara ilişkin veriler elde etmiştir. Araştırmacı ayrıca, okuldaki diğer sınıf öğretmenleriyle görüşmüş ve okul-veli-ilk okuma yazma süreci konusunda detaylı bilgiler edinmiş ve deneyimini artırmıştır.

İlkokullardaki öğrenim süresinin dört yıl olarak belirlenmesiyle ilkokula başlama yaşında değişiklik yapılması nedeniyle, okul yönetimi, gelecek yıl öğrenim göreceğ 1.sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin yerleşimine ilişkin olarak; her sınıfta 60 ve 66 aylık öğrencilerin de bulunacağını ve bu konuda homojen bir sınıf oluşturulmayacağını belirtmiştir. Bu ön bilgiler ve araştırmacının ön gözlemleri doğrultusunda, 2013-2014 öğretim yılı için aynı okulda (Ata İlkokulu) araştırmanın yapılması uygun görülmüştür.

2013-2014 öğretim yılında ise, Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğünden ve okul yönetiminden gerekli izinler (Ek A ve Ek B) alındıktan sonra araştırmacı tarafından doğal bir araştırma ortamı oluşturulmasına karar verilmiş ve 2013-2014 öğretim yılı boyunca

1. sınıfta görev yapacak sınıf öğretmeni belirlenmiştir. Eylül ayı seminer döneminde, araştırmanın ölçütleri doğrultusunda belirlenen sınıf öğretmenleriyle yapılan kısa görüşmeler sonucunda 1-T (kod ad) sınıfında görev yapacak olan Sevim Öğretmen (kod ad) araştırmaya katılmayı kabul ettiğini belirtmiştir.

Araştırmanın katılımcılarından biri olan sınıf öğretmenin kişisel bilgileri Çizelge 1’de verilmiştir. Çizelge 1 incelendiğinde, öğretmenin amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme koşullarını yansıttığı görülmektedir.

Çizelge 1.

Sınıf Öğretmeninin Kişisel Bilgileri

Kişisel Özellikler	
Cinsiyeti	Kadın
Yaşı	43
Mezun Olduğu Okul	Anadolu Üniversitesi Lisans Tamamlama
Mesleki Kıdemi	23 yıl
1. Sınıfları Okutma Sayısı	7 kez
Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre	3 kez
İlk Okuma Yazma Öğretimi Yapma Sayısı	

Araştırmanın temel katılımcıları olan öğrencilere ilişkin bilgiler ise Çizelge 2’de verilmiştir. Kod ad verilen öğrencilerin yaşları, 09 Eylül 2013 tarihine göre hesaplanmıştır. Çizelge 2’ye göre, sınıftaki öğrencilerin 1’i 5 yaş 2 ay ile sınıfın en küçüğü olarak yer alırken; 1 öğrenci 6 yaş 6 ay ile sınıfın en büyüğü olarak döneme başlamıştır. Sınıfta toplam 29 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerden 1’i 09 Ekim 2013 tarihinde sınıf etkinliklerinden geri kalması nedeniyle ve uyum gösteremeyeceği öngörüsüyle, sınıf öğretmenin velisiyle görüşmesi sonucu resmi olarak sınıftan ayrılmıştır. 2013-2014 öğretim yılı boyunca sınıf mevcudu 28 olarak kalmıştır. Öğrencilerin 5’i okulöncesi eğitim almamış ve 1 öğrenci de okulöncesi eğitimini yarım bırakmıştır. Sınıftaki öğrencilerin bu özelliklerinin dışında, sınıf ortamına yansımalar bakımından; doktor raporları doğrultusunda 2 öğrencinin dikkat dağınıklığı sorunu yaşadığı ve sınıf içinde hareketli davranma eğilimi gösterdiği belirlenmiştir.

Çizelge 2.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Kod Adı	Doğum Tarihi	Yaşı (9 Eylül 2013)	Okulöncesi Eğitim Alma Durumu
1	Ahmet	25.07.2007	6 yaş 1 ay ✓
2	Berke	07.06.2007	6 yaş 4 ay ✓
3	Nehir	10.02.2008	5 yaş 6 ay ✓
4	Fatma	01.07.2007	6 yaş 2 ay ✓
5	Cansu	16.07.2007	6 yaş 1 ay ✓
6	Ali	24.08.2007	6 yaş ✓
7	Ezgi*	22.02.2008	5 yaş 6 ay ✓
8	Murat	24.07.2007	6 yaş 1 ay ✓
9	Öykü	26.07.2007	6 yaş 1 ay ✓
10	Hüseyin	08.10.2007	5 yaş 11 ay Yarım
11	Harun	01.03.2007	6 yaş 6 ay ✓
12	Ufuk	27.10.2007	5 yaş 10 ay ✓
13	Orhan	18.06.2007	6 yaş 2 ay ✓
14	Elif	28.06.2007	6 yaş 2 ay ✓
15	Tarık	15.09.2007	5 yaş 11 ay ✓
16	Didem	09.11.2007	5 yaş 10 ay -
17	Emre	09.03.2008	5 yaş 6 ay ✓
18	Haluk	16.07.2007	6 yaş 1 ay -
19	Müge	02.01.2008	5 yaş 8 ay ✓
20	Melih	22.01.2008	5 yaş 7 ay -
21	Koray	03.09.2007	6 yaş ✓
22	Reyhan	02.10.2007	5 yaş 11 ay ✓
23	Arda	06.12.2007	5 yaş 9 ay ✓
24	Serap	04.01.2008	5 yaş 8 ay ✓
25	Cem	12.06.2008	5 yaş 2 ay ✓
26	Ertan	08.05.2008	5 yaş 4 ay -
27	Tuba	17.02.2008	5 yaş 6 ay ✓
28	Zehra	16.07.2007	6 yaş 1 ay ✓
29	Zübeyde	23.04.2007	6 yaş 4 ay -

***09.10.2013 tarihinde sınıftan ayrılan öğrenci**

Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 43769797 10.07 2253600 sayılı 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılı Uyum Programı konulu resmi yazısında, okulöncesi ve ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin okula uyum sürecinin sağlanması için 2006-2007 eğitim öğretim yılından "Uyum Programı" uygulaması yapıldığı belirtilmektedir. Genelge doğrultusunda Uyum Programı, 2013-2014 eğitim öğretim yılı için 9-13 Eylül 2013 tarihleri arasında uygulanmıştır. Bu bağlamda araştırmacı, sınıf öğretmeninin görüşünü alarak, dönem başlamadan önce velilerle bir tanışma toplantısı

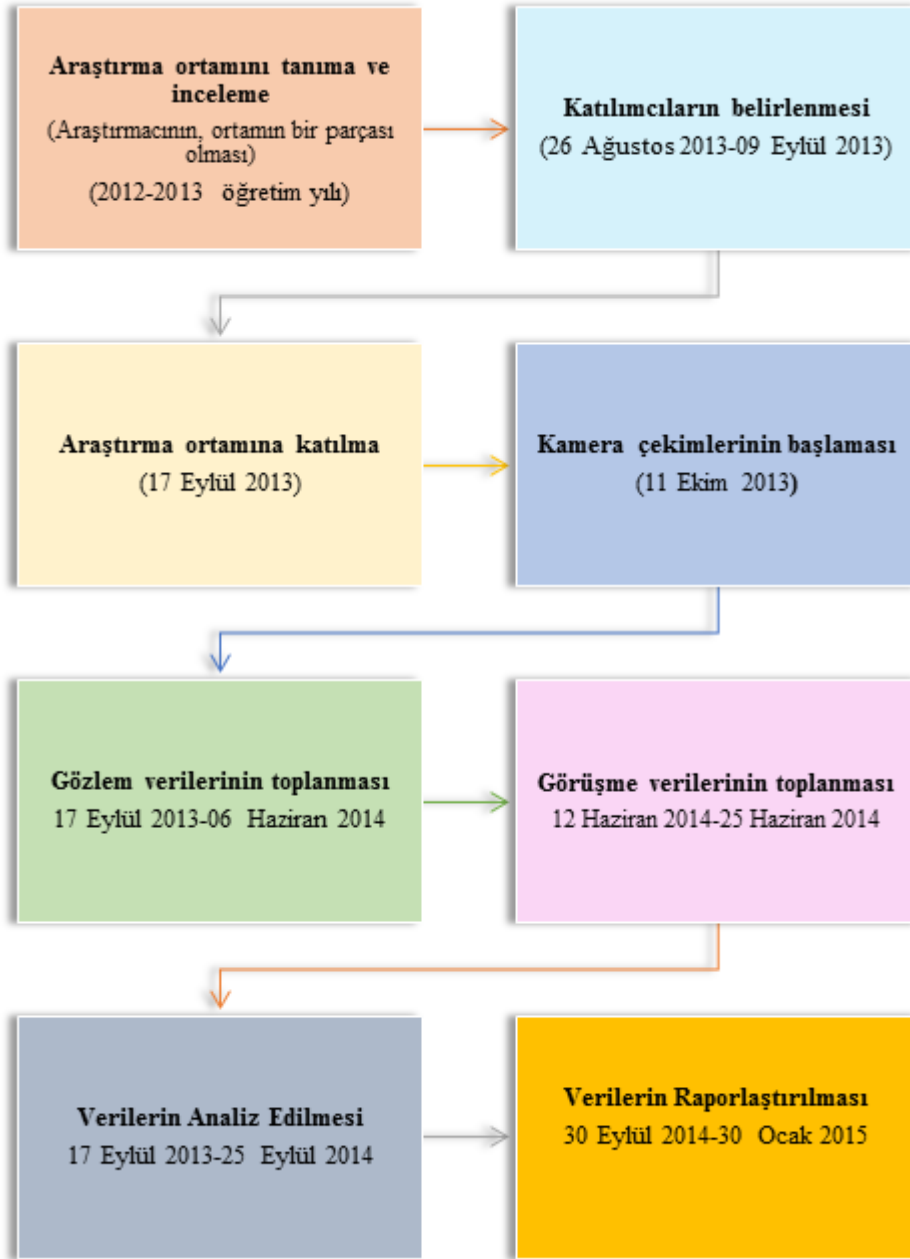
yapılmasını önermiştir. Araştırmacı, sınıf öğretmeninin ve velilerin uyum haftasında ilk kez tanışacakları görüşünden yola çıkarak, dönem başında başka bir hafta içinde yapılmasının uygun olduğunu düşünmüş ve 17 Eylül 2013 tarihinde kamera çekimi yapmadan sınıf ortamına dâhil olmaya başlamıştır.

Sınıf öğretmeninin önerdiği tarihte velilerle tanışılmış ve araştırma konusu, araştırmacının yapacağı gözlemler, veri toplama araçları ve araştırma süreci anlatılarak velilere izin formu (Ek C) dağıtılmıştır. Toplantı sırasında, araştırmacının önceki yıl Ata İlkokulu'nda bulunması, kimi veliler tarafından güven verici bir öge olarak değerlendirilmiştir. Veliler, araştırmacıyı geçen yıl başka bir öğretmenin sınıfında gördüklerini, kendi arkadaşlarının öğrencilerinin o sınıfta olduğunu ve bu durumu, hem öğrenci hem de veli açısından yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın katılımcıları 1-T sınıfındaki öğrenciler ile velilerinden ve sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında farklı veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Veriler, *gözlem*, *görüşme*, *alan notları* ve *dokümanlara* dayalı olarak toplanmıştır. Araştırma süreci ve verilerin toplanması Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Araştırma Süreci ve Verilerin Toplanması

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, gözlem yoluyla veri toplarken “katılımcı olarak gözlemci” konumunda olmuştur. Bu konumda araştırmacı temel olarak gözlemcidir, ancak katılımcılarla bir ölçüde etkileşime girmektedir (Glesne, 2012, s. 87). Bu bağlamda araştırmacı, öğrenciler arasındaki etkileşimi ve akranların ilk okuma yazma sürecindeki davranışlarının kesilmemesi ve doğal olmayan bir etkileşim oluşturulmasını önlemek amacıyla “katılımcı olarak gözlemci” rolünü benimsemeyi uygun bulmuştur.

Araştırmacı bu kapsamda, ilk 3 hafta içerisinde ortamı tanımak ve öğrencilerin sınıfta başka bir kişinin olması durumuna alışmaları amacıyla gözlemci rolünü ‘kısmen katılımcı’ olarak yürütmüştür. Araştırmacı kısmen katılımcı rolünü; akranların ya da öğretmenin ilk okuma yazma sürecinde öğrencilerle olan etkileşimine müdahale etmemek, öğrencilerin ve velilerin araştırmacıyı tanınması ve karşılıklı güvene dayalı, doğal olarak gerçekleşen bir araştırma süreci oluşturmak amacıyla yapmıştır. Bunun yanı sıra okulun ilk günlerinde sınıf öğretmeninin, dikkat dağınıklığı olan ya da etkinliklerde geri kalan öğrencileri, araştırmacının yanına oturtması nedeniyle; araştırmacı ilk günlerde sınıf etkinliklerine öğrenci gibi katılarak, verilen ödevleri yapmış, sınıf öğretmeninden dönütler almış ve sıra arkadaşı olan öğrencilerle bire bir ve akranı gibi iletişim kurmuştur. Bu durum, ilk günlerde sınıftaki öğrencilerin araştırmacıyı kabul etmesini ve yeni öğrendikleri bilgileri göstererek, araştırmacıyla rahat iletişim kurmalarını sağlamıştır. Bu durumu araştırmacı alan notunda şöyle belirtmiştir:

Öğretmen çalışmaları beğeniyor, sınıfa gösteriyor ve alkışlatıyor. ...Ben, Nehir’in (kod ad) yanında oturuyorum. O benim sıra arkadaşım. Öğretmen ödev olarak dağıtılan bazı kâğıtlardan bana da veriyor ve bana da yıldız atıyor. Böylece yazdığım notlar konusunda öğrenciler: “Ne yapıyorsunuz, ne yazıyorsunuz öğretmenim?” diye sorduklarında, “Bu da benim ödevim, onu yazıyorum.” diye yanıtladığımda, sınıf öğretmeninin defterim üzerine “aferin” yazmasını ya da yıldız atmasını anlayabiliyorlar. Aynı zamanda benim ne yaptığımı çok merak etmiyorlar, benim bu konuda dikkatimi çok dağıtmıyorlar.

(A. N. 17.09.2013)

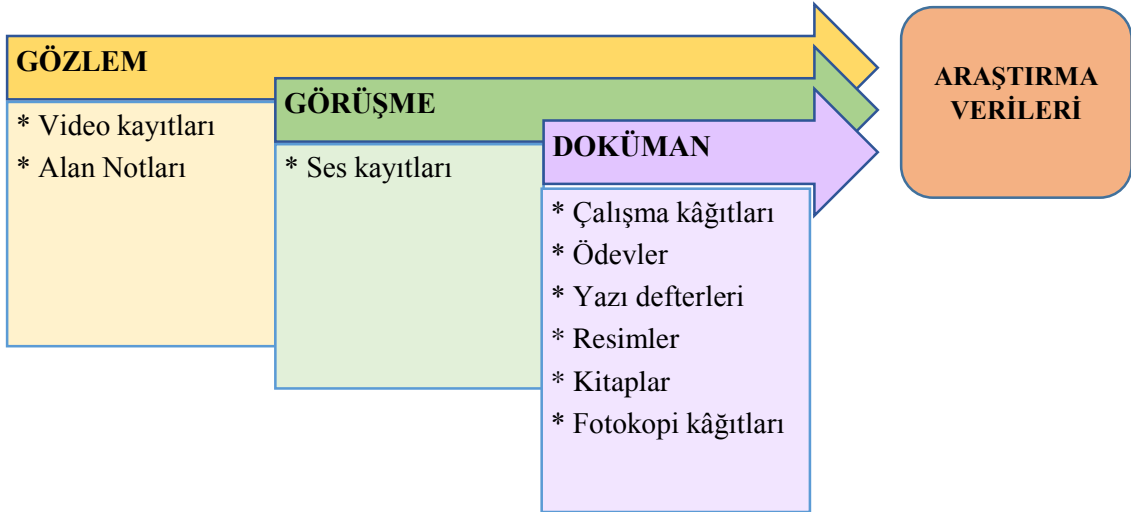
.... Öğrenciler farklı yerlerde de olsalar, hareketliler, samimiyet kurduklarıyla her alanda iletişime geçiyorlar. Derslerde, etkinliklerde bile. Beden Eğitimi dersinden sonra gece gündüz oyunu oynamaya başladık. Oyunlara ben de katılıyorum. Çünkü onların hem arkadaşımı hem öğretmeni.

(A.N. 02.10.2013)

Araştırmacının alan notları incelendiğinde, araştırmacının sınıfta hem öğrenci gibi hem de öğretmen gibi yer aldığı ve öğrencilerin bu rollere ilişkin yaklaşımlarının yer aldığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada gözlem verileri, video kayıtları ve alan notlarından elde edilmiş; görüşme ve ses kayıtları ise ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Sınıf içerisinde yapılan her türlü etkinlik örneği, yazı defterleri, resimler, çalışma kâğıtları, kitaplar ve fotokopi kâğıtlarından oluşan dokümanlar ise öğrencilerin izni doğrultusunda, araştırma verilerini desteklemek amacıyla toplanmış ya da fotoğrafları çekilmiştir. Veri toplama araçları Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. Veri Toplama Araçları

Araştırmacının 2012-2013 öğretim yılında gerçekleştirdiği ön araştırmasında ilk okuma yazma etkinliklerinin yalnızca Türkçe derslerinde yapılmadığı, öğretmenlerin öncelikle okumaya ve sonrasında da yazmaya dayalı bir öğretim planı uyguladıkları gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişmesi sürecinde, akranlarıyla etkileşimin gittikçe arttığı belirlenmiştir. Bu nedenle araştırmadan elde edilen veriler, 2013-2014 öğretim yılı güz ve bahar dönemi

süresince, sınıf içinde yapılan ilk okuma yazma etkinlikleri kapsamında ele alınmış ve toplanmıştır.

Video Kayıtları

Video kayıtları için, K1 ve K2 kameralarıyla her gün 6 saat boyunca çekim yapılmıştır. El kamerasıyla ise araştırmacının yakın çekim yapmak istediği ya da doğal süreçte kaçırmak istemediği görüntüleri yakalayabilmesi amacıyla kısa süreli ve değişken aralıklarla çekim yapılmıştır. Video kayıtları her gün düzenli olarak bilgisayara ve 2 farklı harici belleğe atılarak yedeklenmiş ve günlük olarak izlenmiştir. Veriler her günün tarihi atılarak ve aylık klasörler biçiminde ve kamera numaralarına göre arşivlenmiştir. Süreç ilerledikçe izlenen görüntüler üzerinden, sürekli ve düzenli bir biçimde temalar oluşturulmuştur.

Ses Kayıtları

Sınıftaki öğrencilerin ve öğretmenin kameralara alışmasından sonra, ikili oturlan her bir sıraya ses kayıt cihazları konmuştur. Öncelikle ses kayıt cihazları öğrencilere tanıtılmış ve ne amaçla konduğu açıklanmıştır. Sonrasında ses kayıt cihazlarının sorumluluğu öğrencilere verilmiş, masa örtülerini toplarken araştırmacıya geri vermekle görevlendirilmişlerdir. Ses kayıtları, her sırada ikili oturan öğrencilerin yanındaki arkadaşıyla bire bir diyaloglarında, kaçırılan yerleri almak amacıyla konmuştur. Bu süre içerisinde tüm gün kayıt yapılmıştır.

Ders sürecinde öğretmenin verdiği bireysel görevlerde ikili diyalogların yaşandığı gözlemlenmiştir. Bu gözlemler doğrultusunda, akranların iletişim kurduğu video kayıtlarının izlenmesinden sonra, ses kayıtlarının da ilgili bölümleri dinlenmiştir. Ancak sınıf öğretmeni, her hafta arka sıradaki öğrencileri öne alarak sıra değişikliği yapmıştır. Bunun yanı sıra bazı öğrencilerin sağlık sorunları nedeniyle gelmemeleri ya da yaramazlık yapmaları nedeniyle de sınıftaki yerleri değiştirilmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin ses kayıt cihazlarını yere düşürmeleri nedeniyle de ses kayıtları kesintiye uğramıştır. Ses kayıtlarının kontrolünün zorlaşması nedeniyle, ses kayıt cihazlarıyla elde edilen veriler, araştırmanın analiz sürecine dâhil edilmemiştir.

Görüşmeler

Araştırma sürecinin sonunda öğrenciler, öğrencilerin velileri ve sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, ses kayıt cihazı ve taşınabilir bilgisayardaki ses programı ile aynı zamanda kaydedilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, önceden belirlenmiş sorulardan oluşan veri toplama tekniğidir. Araştırmacı herhangi bir sırayı takip ederek soruları sormaktadır. Görüşmeyi yapan kişi, bazı soruları sormazken; görüşme yaptığı kişinin ne söylediğine ilişkin yeni sorular yöneltebilmektedir (Runswick-Cole, 2011).

Öğretmen, öğrenciler ve velilerine yönelik görüşme soruları hazırlanırken öncelikle, araştırma amaçları ve gözlemler doğrultusunda hazırlanan sorular işlerlik, dil ve anlatım açısından uygunluğunun kontrol edilmesi amacıyla iki uzmana gösterilmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda sorular düzenlenerek bir veli ve bir öğrenci ile pilot görüşme yapılmıştır. Bu görüşme sonucunda ortaya çıkan sorunlar ve eklenmesi gereken sorular belirlenmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarına son hali verilmiştir. Öğretmene yöneltilen görüşme soruları Ek E’de, velilere yöneltilen görüşme soruları Ek F’de ve öğrencilere yöneltilen görüşme soruları ise Ek H’de verilmiştir.

Öğretmene yöneltilen sorular için uzman görüşü dışında pilot bir görüşme yapılmamıştır. Bunun nedeni, sınıf ortamına yönelik soruların ve verilecek yanıtların, yalnızca o sınıf öğretmenin deneyimleri doğrultusunda olması ve görüşme konusunun sürece dayalı gelişim göstermesidir.

Görüşme yapılan öğrencilerin belirlenmesinde, araştırma süresince yapılan gözlemler doğrultusunda akran işbirliğinin en sık yaşandığı gruptaki öğrencilerin olmasına dikkat edilmiştir. Çizelge 3’te öğrenci görüşmelerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Çizelge 3.

Öğrencilerle Yapılan Görüşmeler

	Öğrencinin Kod Adı	Öğrenciyle Görüşme Süresi
1	Berke	12 dk 46 sn
2	Nehir	07 dk 25 sn
3	Cansu	07 dk 35 sn
4	Ali	11 dk 15 sn
5	Murat	11 dk 16sn
6	Harun	08 dk 32 sn
7	Orhan	14 dk 41 sn
8	Tarık	12 dk 28 sn
9	Didem	11 dk 05 sn
10	Haluk	12 dk 06 sn
11	Reyhan	04 dk 24 sn
12	Arda	09 dk 08 sn
13	Serap	11 dk 39 sn
14	Cem	09 dk 32 sn
15	Tuba	07 dk 18 sn

Görüşme yapılan veliler belirlenirken sıklıkla birbiriyle görüşen ve öğrencileri için birçok etkinlikte yer alabilen ve iletişim kurabilen veliler olmalarına özen gösterilmiştir. Bu bağlamda 15 öğrenci ve 12 veliyle görüşme yapılmıştır. Veliler belirlenirken görüşme yapmayı kabul eden ve görüşme için iş ortamından izin alma olasılığı olan velilerin olmasına dikkat edilmiştir. Çizelge 4'te veli görüşmelerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Çizelge 4.

Velilerle Yapılan Görüşmeler

	Velinin Kod Adı	Veliyle Görüşme Süresi	Yakınlık Derecesi	Eğitim Durumu	Mesleği
1	Gonca Hanım	13 dk 41 sn	Annesi	İlkokul	Ev Hanımı
2	Gülsüm Hanım	25 dk 49 sn	Annesi	Lise	Ev Hanımı
3	Derya Hanım	17 dk 07 sn	Annesi	İlkokul	Ev Hanımı
4	Menekşe Hanım	17 dk 20 sn	Annesi	Ortaokul	Ev Hanımı
5	Esin Hanım	18 dk 06 sn	Annesi	Ortaokul	Ev Hanımı
6	Öznur Hanım	10 dk 38 sn	Annesi	Lise	Ev Hanımı
7	Aylin Hanım	14 dk 00 sn	Annesi	Ön Lisans	Ev Hanımı
8	Keriman Hanım	21 dk 04 sn	Annesi	Lise	Ev Hanımı
9	Umay Hanım	28 dk 37 sn	Annesi	Lise	Ev Hanımı
10	Semra Hanım	21 dk 20 sn	Annesi	Ön Lisans	Estetisyen
11	Melih Bey	15 dk 31 sn	Babası	Üniversite	Memur
12	Ferya Hanım	22 dk 08 sn	Annesi	Üniversite	Mali Müşavir

Görüşmelerin çoğu, velilerin okul çevresine yakın bir yerde oturmaları ve küçük yaştaki diğer çocuklarının da olması nedeniyle Ata İlkokulu'nun uygun sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Bunun dışında, çalışan velilerle hafta sonu okula yakın bir pastanede ya da çalıştıkları iş yerlerinde öğle arasında görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin tümü ise Ata İlkokulu'nun Fen Bilgisi Laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Öğretmenle yapılan görüşme ise 1-T sınıfında gerçekleştirilmiş olup 35 dk 31 sn sürmüştür.

Sınıftaki öğrencilerin veli profiline bakıldığında, çoğunlukla ev hanımı olup küçük çocukları olan bayanlardan oluşmaktadır. 10 öğrencinin annesi çalışmakta olup genellikle okul çıkışlarında bu öğrencilerin babaları ya da babaanne, anneanne, dede gibi diğer veli bireyleriyle iletişim kurulmuştur. Bu iletişim süreci sınıf içerisinde olabildiği gibi, okul çıkışı saatlerinde ya da veli toplantılarında da gerçekleşmiştir. Araştırmacı, velilerin sınıf öğretmeniyle yaptığı görüşmeler sırasında ya da bire bir velilerle diyalog kurma olanağı yakalamıştır. Araştırmacı, sınıf içindeki ve dışındaki

rolünü bu süreçte var olan durumlara göre belirlemiş ve düzenlemiştir. Bu durum, araştırma sürecinin doğal bir biçimde ilerlemesini sağlamıştır.

Alan Notları

Araştırmacı, sınıf ortamındaki ve ders dışındaki gözlemlerde alan notları tutmuştur. Alan notlarında araştırmacı gözlem verilerine ve süreçle ilgili yorumlarına yer vermiştir. Alan notlarından elde edilen veriler, gözlem sırasındaki bağlamın kaydedilmesini sağlamıştır.

Dokümanlar

Araştırmada destekleyici veriler elde etmek için öğrencilerin çalışma kâğıtları, ödevleri, çizdikleri resimleri, yazı defterleri ve bunlara ilişkin çeşitli materyaller öğrencilerin izinleri doğrultusunda toplanmış, bir kısmı ise fotoğraf çekilerek arşivlenmiştir. Elde edilen dokümanlar, araştırma bulgularının örneklerle açıklanmasını sağlamıştır.

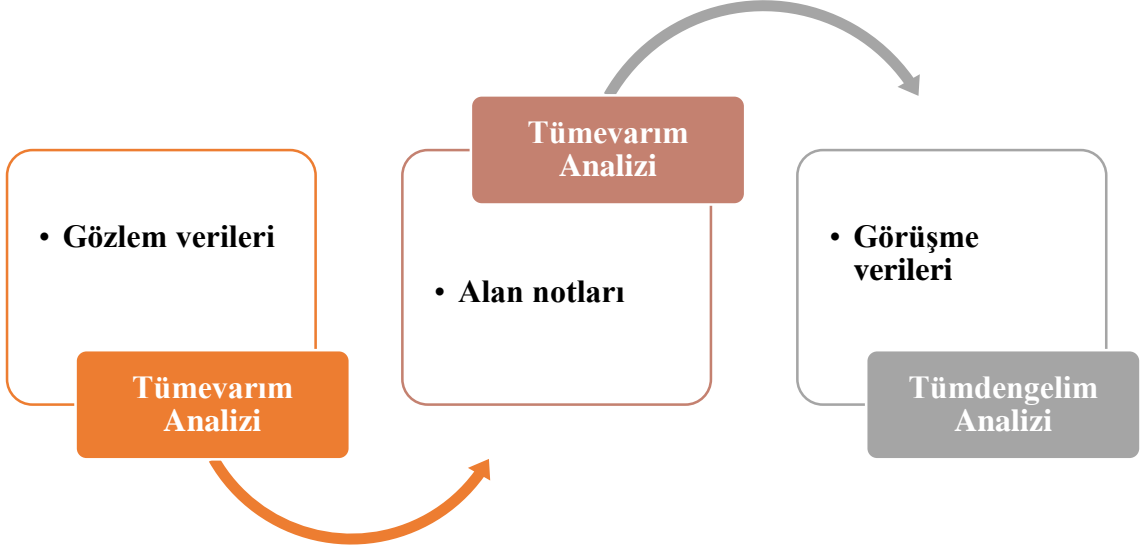
Verilerin Çözümlemesi

Doğal inceleme araştırmalarının *tümevarımsal veri analizi* özelliğine göre; araştırmacı tümdengelimsel veri analizine karşın tümevarımsal veri analizini tercih etmekte ve böylece verinin içinde bulunan çoklu gerçeklikleri tanımlayabilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985, s. 42). Bu nedenle video kayıtlarının çözümlemesinde *tümevarım analizi* yapılmıştır.

Tümevarım analizi, veriler üzerinde keşfedici örüntüler, temalar ve kategoriler içermektedir. Tümevarım analizi yoluyla araştırmalarda veriler çözümlenirken, önceden ne tür önemli boyutlar ortaya çıkacağı öngörülmez. Dolayısıyla, tümevarım analizi, araştırma verilerinden önemli boyutların ortaya çıkmasına olanak tanımaktadır (Patton, 2002).

Araştırmada gözlem verileri tümevarım analiziyle çözümlenirken; görüşmeler *tümdengelim analizi* yoluyla çözümlenmiştir. Tümdengelim analizinde ise veriler, varolan çerçeveye göre çözümlenmektedir (Patton, 2002). Görüşme verilerinin analizinde sorulan sorular temel alınarak çözümleme yapılmıştır. Araştırma bulguları, araştırma verilerinin çözümlenmesinde NVivo 10 Nitel Veri Analizi Programı kullanılmıştır. Alan notlarından elde edilen verilerle bütünleştirilen verilerin

çözümlemesiyle araştırma bulguları elde edilmiştir. Araştırma verilerinin çözümü Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Lincoln ve Guba (1985), nicel araştırmalardaki iç geçerlik yerine *inandırıcılık*; dış geçerlik yerine *aktarılabirlik (transfer edilebilirlik)*; iç güvenirlilik yerine *tutarlık* ve dış güvenirlilik yerine *teyit edilebilirlik* kavramlarının kullanılmasıyla nitel araştırmalarda niteliği artırabilecek stratejilerin bulunduğunu belirtmektedir.

İnandırıcılık

Nitel araştırmalarda inandırıcılığı desteklemek için Creswell (2009, s. 191-192), *uzun süreli etkileşim ve sürekli gözlem, çeşitleme, meslektaş değerlendirmesi, karşıt durum analizi, araştırmacının ön yargılarını açıklaması, katılımcı onayı, zengin ve ayrıntılı betimleme ve dış denetim* olmak üzere sekiz yöntem belirtmiştir.

Araştırmacı, bulunduğu ortamda güven oluşturabilmek ve kültürünü tanıyabilmek için *uzun süreli* olarak araştırma ortamında yer almalıdır. Bu kapsamda araştırmacı, araştırma yaptığı ilkokulun ve yönetiminin kültürünü tanımak amacıyla bir öğretim yılı boyunca okulda yer almıştır. Bunun yanı sıra gözlem yaptığı sınıfta uzun süreli ve *sürekli gözlemler* yapmış ve araştırma ortamını yakından tanımıştır.

Denzin (1970), nitel araştırmalarda çoklu veri kaynaklarının (zaman, yer, kişi), çoklu yöntemlerin (gözlem, görüşme video kayıtları, fotoğraflar, dokümanlar) ve farklı araştırmacıların kullanılarak *eşitileme* yapılmasının, inandırıcılığı artırdığını belirtmektedir (Erlandson ve diğerleri, 1993, s. 137). Farklı özellikteki katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesi ile veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi gerekleşiken; gözlem, görüşme, doküman analizi gibi farklı yöntemlerle elde edilen verilerin birbirlerini teyit etmesi sağlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 299). Bu bağlamda araştırmacı, araştırma verilerini video kayıtları, alan notları, görüşme verileri ve dokümanlar yoluyla elde etmiştir. Öğrencilerin yanı sıra sınıf ğretmeni ve velilerin de araştırma sürecine katılmasıyla çeşitlemenin, katılımcılar boyutunda da gerekleşiği görülmektedir.

Meslekaş görüşünün alınması, inandırıcılık kapsamında yer alan bir diğer maddedir. Yapılan araştırmanın nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış ve konu üzerinde genel bir bilgiye sahip kişilerden incelenmesinin istenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmacı, süreçteki araştırmacı rolü ve yaptığı çalışmaları bir uzman ile toplantı yaparak aktarmış ve gerekli dönütler almıştır. Bu dönütler doğrultusunda ortaya çıkan yeni durumları da süreç içerisinde ilgili uzmana aktarmıştır. Araştırma sürecinde yer alan uzman, nitel araştırmalara ilişkin ders veren ve doğal inceleme yaklaşımını kendi çalışmalarında uygulamış bir araştırmacıdır.

Karşıt durum analizi, nitel araştırmalarda varsayımı geliştirmek amacıyla bilinçli olarak karşıt durumların ve kanıtların aranmasına yönelik bir süreçtir. Temaların genel durumuna ilişkin aykırı bilgilerin sunulması ve buna ilişkin delillerin tartışılması yoluyla araştırmaya dâhil olan açıklamaların daha gerçekçi ve geçerli olması sağlanmaktadır. Bu bağlamda araştırmacı, bazı temaların açıklanmasında bu süreci ele almıştır.

Araştırmacının n yargılarını açıklaması başlığı altında, araştırma sürecinde kendine ilişkin verileri nasıl kontrol altında tutabileceğine yönelik yansıtma yapması yer almaktadır. Bu bağlamda araştırmacı, süreçte edindiği deneyimler doğrultusunda araştırmacı rolünü ve bu rollerde kendi özelliklerine ilişkin etmenleri alan notlarında belirtmiş ve bu doğrultuda araştırmayı srdrmştir.

Doğal inceleme araştırmalarının *etkileşimli ürünler* zelliğine göre; araştırmacı ortaya çıkan anlamları ve yorumları, katılımcıların gerçekliğini ortaya çıkarmaya

çalıştığı için katılımcılara danışır. Katılımcıların verilere ilişkin değerlendirmeleri önemlidir (Lincoln ve Guba, 1985). Nitel araştırmalarda *katılımcı onayı*, inandırıcılık kapsamında yer alan ve katılımcıların düşüncelerinin araştırmada doğru temsil edilmesini sağlayan bir maddedir. Bu bağlamda araştırmacı, gözlem sürecinde öğrencilerden elde ettiği verileri kimi zaman öğrencinin kendisinden açıklama yapmasını isteyerek, kimi zaman sınıf öğretmeniyle benzer veriler gözlemleyip gözlemediği konusunda kısa diyaloglar kurarak birinci teyit durumunu gerçekleştirmiştir. Bunun yanı sıra alan notlarındaki yorumlarını ve araştırma sürecinde elde edilen verileri daha iyi açıklayabilmek için kimi zaman velilerle süreç içerisinde informal diyaloglar kurarak toplanan verileri destekleyici bir bakış açısı kazanmaya çalışmıştır. Araştırmacı ayrıca, topladığı verileri ve ortaya çıkan temaları, bir toplantı yaparak sınıf öğretmeni ve velilere sunmuş; ilgili raporların, katılımcıların kendi imzalarıyla teyit edilmesini sağlamıştır. Bu yönüyle ikinci ve üçüncü tür katılımcı teyidi alındığını söylemek olanaklıdır.

Nitel araştırmalarda *zengin ve ayrıntılı bir betimlemenin* yapılarak, okuyucunun araştırma bağlamını rahatlıkla anlayabileceği bir biçimde araştırma raporunun yazılması gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmacı, doğal ortamı ve araştırma sürecini olduğu gibi aktarmaya çalışmış ve elde ettiği verileri alıntılarla destekleyerek okuyucuya sunmuştur. Araştırmacı sunuş biçiminin okunaklı ve anlaşılır olmasına dikkat etmiştir.

Nitel araştırmalarda alan notlarının, araştırmacı günlüğünün ve analitik kodların *dışarıdan bir kişi* tarafından kontrol edilmesi, araştırma süreci açısından yararlı bir yaklaşımdır. İnandırıcılığı etkileyen bu boyut kapsamında araştırmacı, sürecin nasıl ilerlediğini, veri toplama araçlarını ve analiz edilen verileri bir diğer uzmana aktararak denetlenmesini sağlamıştır.

Aktarılabilirlik

Erlandson ve diğerleri (1993), nitel araştırmalarda aktarılabilirlik kapsamında *ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme*nin yer aldığını belirtmiştir. Bu bağlamda araştırmacı, araştırma verilerinden ortaya çıkan temaları yeniden düzenlemiştir. Düzenlenen temalar, doğrudan alıntılarla ve görüntülerle okuyucuya yorum katmadan sunulmuş ve ayrıntılı betimleme yapmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacı gözlem ve görüşme sürecinde yer

alan tüm katılımcıları, amaçlı örnekleme yoluyla belirleyerek araştırmada aktarılabilişliği sağlamıştır.

Tutarlılık

Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmalarda, tutarlılık kavramını önermektedir. Tutarlılık kapsamında araştırmacının tüm araştırma sürecinde tutarlı davranması önemlidir. Bu bağlamda, görüşme verilerinin dökümleri bir uzman tarafından dinlenmiştir. Araştırmacının benzer sırada ve tutarlılıkta katılımcılara görüşme sorularını yönelttiği belirlenmiştir.

Teyit Edilebilirlik

Araştırmanın teyit edilebilirliği kapsamında teyit incelemesi yer almaktadır. Araştırmadan bağımsız ve araştırmanın dışında yer alan bir uzmanın, araştırma sürecindeki verilerine, veri toplama araçlarına ve analizlere ilişkin değerlendirmeler yapması gerekmektedir (Erlandson ve diğerleri, 1993). Bu bağlamda araştırmacı, elde ettiği verileri iki uzmana inceletmiş, gözlem ve görüşme boyutunda uzmanların görüşlerini almıştır.

Bu bağlamda yapılan araştırmada, *video kayıtları* nitel veri analiz programına yüklenmiştir. Yapılan makro analizler sonucunda 115 video görüntüsü analiz kapsamına alınmıştır. Video kayıtları çözümlenirken el kamerasındaki çekimler dikkate alınarak K1 ve K2 kameralarındaki ilgili bölümler yeniden izlenmiş ve temalar oluşturulmuştur. Video kayıtlarının %40'ı iki uzmana gösterilmiştir. Uzmanlardan videoları izleyerek, belirlenen temalar üzerinden yeniden kodlama yapmaları istenmiştir. Kodlamaya ilişkin bir örnek EK I'da verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerde ise öğrenci görüşmelerinin %40'ı; veli görüşmelerinin %50'si farklı iki uzmana verilmiş ve bu verileri temalaştırmaları istenmiştir. Öğretmenle yapılan görüşme verileri ise ayrı bir uzmana verilmiştir. Uzman görüşü alındıktan sonra araştırmacı ve uzmanlar bir araya gelerek görüş ayrılığı olan temalar konusunda tartışmıştır. Oluşturulan temalarda tutarlılığın hesaplanması için Miles ve Huberman'ın görüş birliği formülü [$P = (\text{görüş birliği} / \text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100$] kullanılmıştır.

Öğretmenle yapılan görüşme verilerinin analizinde .95; velilerle yapılan görüşmelerin analizinde .90 ve öğrencilerle yapılan görüşmelerin analizinde ise .89 oranında görüş birliğine varılmıştır. Bu oran, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994).

Araştırmada Etik

Bir çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği, araştırmacı etiğine bağlıdır (Merriam, 2013, s. 220). Bu nedenle çalışmada yer alan etik öğelerin, araştırma sürecinin başından sonuna kadar ifade edilmesi gerekmektedir. Araştırmanın başlamasından, verilerin sunulmasına kadar geçen sürede uyulması gereken etik kurallar, Creswell (2014) tarafından şöyle sıralanmaktadır:

- Araştırmaya başlamadan önce katılımcılar ve araştırma ortamı için yetkili kişilerden gerekli izinlerin alınması
- Araştırmacının çıkar elde etmeyecek bir araştırma ortamı belirlemesi
- Araştırmayı yayınlama ve emeği geçenler konusunun kesinleştirilmesi
- Yararlı bir araştırma probleminin belirlenmesi
- Araştırmanın amacının açıklanması
- İzin formlarını imzalama konusunda katılımcılara baskı yapılmaması
- Norm ve kültürel özelliklere saygı duyulması
- Katılımcıları aldatmaktan ve istismar etmekten kaçınılması
- Gizli kalması gereken bilgilerin toplanmaması
- Katılımcıların özeline ve gizliliğine saygı gösterilmesi
- Taraf tutmaktan kaçınılması
- Araştırma sonuçlarının çarpıtılmadan yansıtılması
- Araştırma verilerinin katılımcılarla paylaşılması
- Ham verileri ve diğer materyallerin saklanması.

Etik kurallar kapsamında aşağıdaki uygulamalar gerçekleştirilmiştir:

- Araştırma ortamı ve katılımcılara ilişkin gerekli izinler alınmıştır.
- Katılımcılardan, araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına ilişkin yazılı ve sözlü onay alınmıştır.
- Araştırma verilerinin sunulmasında, katılımcı bilgileri gizli tutulmuştur.
- Toplanan veriler katılımcılar ve ilgililerle paylaşılmıştır.

- Araştırma verileri tez çalışması kapsamında kullanılmıştır.

Sonuç olarak; araştırmacı süreç içerisinde etik kurallara uygun davrandığı ve etik kurallar çerçevesinde araştırmayı gerçekleştirmiştir.

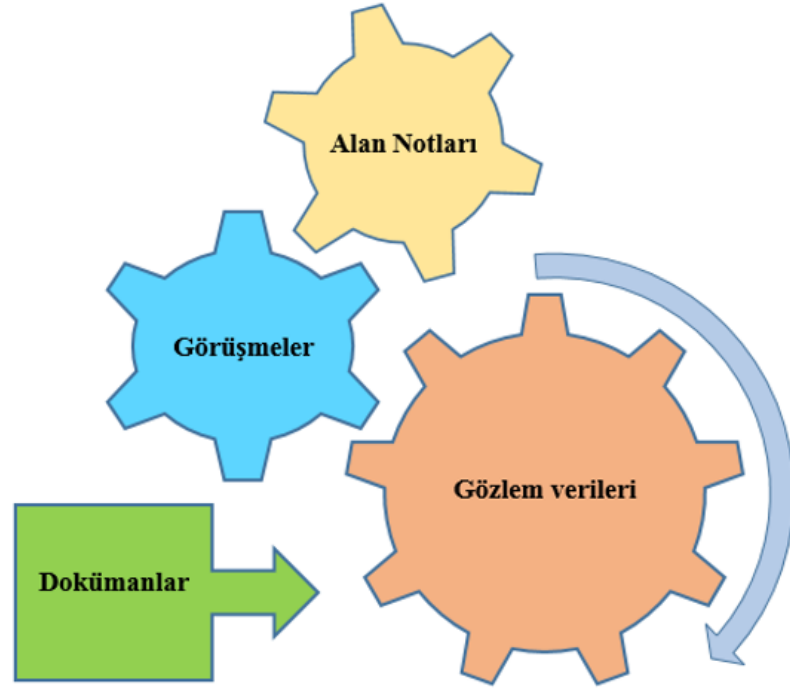
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular ve yorumlar, gözlem verileri temel alınarak sunulmuştur. Bunun yanı sıra görüşme verileri, alan notları ve dokümanlarla desteklenen araştırma bulguları, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda ele alınmıştır.

Araştırma bulguları ele alınırken Lincoln ve Guba'nın (1985) doğal inceleme yaklaşımındaki temel özelliklerden biri olan *örtük bilgilerin kullanılması* özelliğine göre bulgular sunulmuştur. Araştırmacı ile katılımcılar ve ortam arasındaki etkileşimlerde ortaya çıkan verilerin bir kısmı örtük ve ifade edilmemiş verilerdir. Elde edilen veriler, daha gerçek ve doğru bir yansıtma ortaya koyduğu için araştırmacı açısından değerlidir. Bu nedenle araştırmacı, örtük bilgileri dikkate alarak araştırma bulgularını oluşturmuştur.

Doğal inceleme yaklaşımındaki bir diğer özellik, verilerin raporlaştırılmasında *durum çalışması rapor türünün* benimsenmesidir. Durum çalışması rapor türü, karşılaşılan çoklu gerçeklikleri tanımlamaya ve anlatmaya daha uyumludur. Bu bağlamda araştırmacı, verilerden elde edilen bulguları durum çalışması raporu biçiminde sunmuştur. Bunun yanı sıra araştırmacı *kendine özgü yorumlama* biçimiyle, doğal inceleme yaklaşımının diğer bir özelliğini gerçekleştirmiştir. Bu özelliğe göre araştırmacı, çizimlerin yorumlanması da dâhil olmak üzere araştırma verilerini kuralcı ve önceden belirlenmiş çerçevelerle ifade etmek yerine, kendine özgü bir biçimde yorumlayarak ifade etmektedir. Araştırmacı bu bağlamda, elde ettiği verileri yorumlayarak bulgular bölümünü oluşturmuştur.

Gözlem, alan notları, görüşme ve dokümanlardan elde edilen veriler, Lincoln ve Guba'nın (1985) belirttiği doğal inceleme yaklaşımının özellikleri temel alınarak düzenlenmiş ve çözümlenmiştir. Araştırma verilerinin analiz süreci Şekil 7'de verilmiştir.



Şekil 7. Araştırma Verilerinin Analizi

Şekil 7'ye göre araştırma verileri, süreç içerisinde düzenli olarak analiz edilmiş ve elde edilen veriler, birleştirilerek sunulmuştur. Gözlemler yoluyla elde edilen veriler temel alınarak araştırma bağlamı açıklanmış ve sonrasında ilgili alıntılara ve örneklere yer verilmiştir.

Araştırmacı, bir öğretim yılı boyunca elde ettiği verileri günlük olarak ve düzenli bir biçimde analiz programına yüklemiştir. Yüklenen verilerin makro analizleri yapılarak, temalar aşama aşama oluşturulmuştur. Araştırma sürecinin sonlarına doğru, elde edilen temalar yeniden değerlendirilmiş ve seçilen videoların mikro analizleri yapılarak, uzman görüşü sonucunda düzenlenen temalar netleşmiştir. Temalara son şekli verildikten sonra ilgili alıntılar belirlenmiş ve dökümleri yapılmıştır.

Araştırma soruları, ilk okuma yazma öğretiminde akran işbirliğinin nasıl gerçekleştiğini, öğrenciler arasında ne tür akran etkileşimlerinin oluştuğunu, öğretmenin akran işbirliğini destekleyici ne tür etkinlikler yaptığını incelemeye ve akran işbirliğine ilişkin öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerinin neler olduğunu belirlemeye yöneliktir. Bu bağlamda araştırmacı, bir öğretim yılı boyunca gerçekleştirdiği araştırmada yalnızca

akran işbirliğine ilişkin veriler değil, aynı zamanda akran öğretimi ile sosyo-kültürel kuramın temel kavramlarından biri olan yetişkin desteğine ilişkin verilere de ulaşmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ve temaların belirlenmesinde bu konuya dikkat edilerek analiz yapılmıştır.

Alanyazında akran işbirliğinin hangi alanlarda kullanılabildiği, akran işbirliğinin temelleri ve diğer akran öğrenmelerinden farkının açıklanmasına karşın, akran işbirliğinin tam olarak ne tür etkinliklerle ya da ne tür bağlamlarda gerçekleştiğine ilişkin standart tanımlamalar yer almamaktadır. Bu nedenle, doğal inceleme yaklaşımına göre yapılan araştırmada elde edilen bulgular, ilk okuma yazma öğretiminde akran işbirliğinin nasıl gerçekleşebileceği ve bu konuda öğretmen desteğinin nasıl olması gerektiği konusunda, kuramı açıklayıcı şemalar ortaya koymaktadır. Araştırma verilerinden elde edilen temalar Şekil 8’de gösterilmiştir.



Şekil 8. Araştırma Verilerinden Elde Edilen Temalar

Araştırmada ilk okuma yazma öğretimi aşamalarına ilişkin çok sayıda etkinlik yapılmıştır. Araştırma sürecindeki bağlamı yansıtmak amacıyla temalar ayrıntılı bir biçimde ele alınmış ve öncelikle “İlk Okuma Yazma Süreci” açıklanmıştır.

Araştırmacı, bağlamları açıklayabilmek için öncelikle sınıf içinde rutinleşen etkinlikleri ele almıştır. Öğretme-öğrenme sürecindeki bu rutin etkinliklerin, öğrencilerin etkili bir okuma yazma öğrenmelerini sağladığı gözlemlenmiştir. İlk okuma

yazma öğretimi, *ilk okuma yazmaya hazırlık, ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme ve okuryazarlığa ulaşma* olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. İlk okuma yazma öğretiminde, *ilk okuma yazmaya hazırlık* kapsamında, okulların açıldığı ilk haftadan itibaren sınıf içinde öğrencilerin birbiriyle tanışması ve öğrencilerin okuma yazmaya hazırlanması amacıyla çeşitli etkinlikler düzenlenmiştir.

Öğretmen öncelikle sınıf içinde ve sınıf dışında öğrencilerin birbirinin adlarını bilmelerine yönelik oyunlar düzenlemiş ve bu oyunlarla birlikte öğrencilerin okul ortamına ve birbirlerine alışmalarını sağlamıştır. Okumaya hazırlık kapsamında sınıf öğretmeni, öğrencilere çeşitli masallar okumuş, anlatmış ve masallara ilişkin öğrencilere sorular sormuştur. Öğrencilerin sözel ifadelerle yanıtladıkları sorular sonrasında sınıfa projeksiyon aracılığıyla eğitici CD'ler izlettirmiştir. Bunun yanı sıra beslenme saatinde öğrencilere çizgi film izlettirerek onların okul ortamına uyum sağlamalarına yardımcı olmaya çalışmıştır. Öğrenciler her gün ikinci dersin sonunda, kendi getirdiği yiyeceklerle beslenme yapmışlardır. Öğretmen, her Çarşamba günü iki veliyi görevlendirerek öğrencilere ayrı bir beslenme saati düzenlenmesini istemiştir. Ayrıca haftada bir gün, kantin günü olarak belirlenmiş ve öğretmen, öğrencileri her Perşembe kantin sırasına alarak, zararlı olmayan ve en fazla 1 liralık yiyeceklerden almaları konusunda uyarmıştır.

Öğretmen, her okul gününün ilk ders saatini ödev kontrolüne ayırmıştır. Ödevler ilk günler boyama, kesme, yapıştırma gibi alıştırmalarla etkinlikleri biçiminde öğrencilere verilmiştir. Ödevlerin yazıya, okumaya ya da resim alıştırmalarına yönelik olması ölçütü belirlenmeden, ödev sorumluluğunu kazandırmak için eve verilen her tür çalışma, öğretmen tarafından yıldız verme, imza atma, aferin yazma gibi çeşitli biçimlerde ödüllendirilmiştir. Bu ödül çeşidine bir örnek Fotoğraf 3'te verilmiştir.

Fotoğraf 3.

Ödül Verilen Ödev Sayfası Örneği

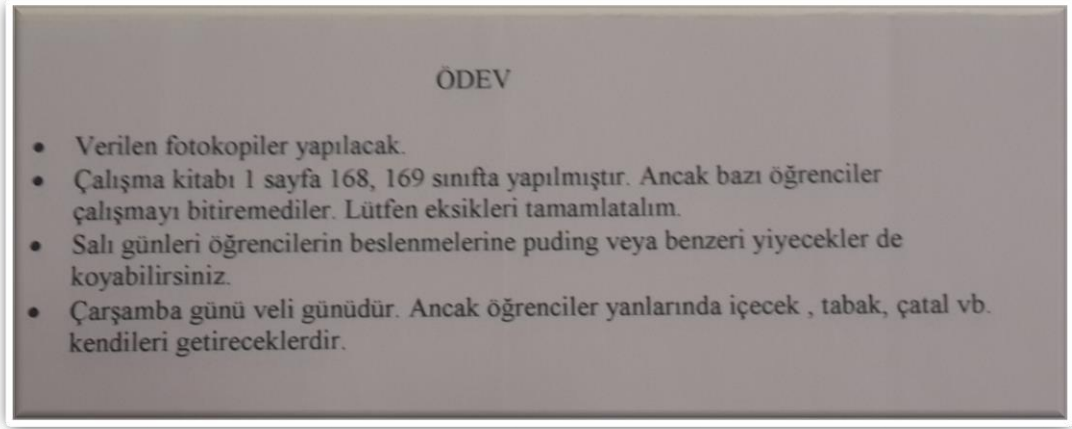


Fotoğraf 3'te görüldüğü gibi öğretmen, ödevini yapan öğrencinin kâğıdına önceden kırtasiyeye hazırlattığı yıldızlı baskı mührünü ödül olarak basmış ve kendisi de simli kalemle yıldız şekli çizmiştir. Bu tür küçük ödüllere öğrencilerin ödev yapma alışkanlığının özendirildiği söylenebilir.

Sınıftaki öğrencilerin dönemin başında okuma yazma bilmemeleri nedeniyle, öğretmen ödev verirken, bilgisayarda yazdığı ödevleri çoğalttıktan sonra çıktı olarak ve küçük parçalar halinde günün sonunda öğrencilere dağıtmıştır. Örnek bir ödev Fotoğraf 4'te verilmiştir.

Fotoğraf 4.

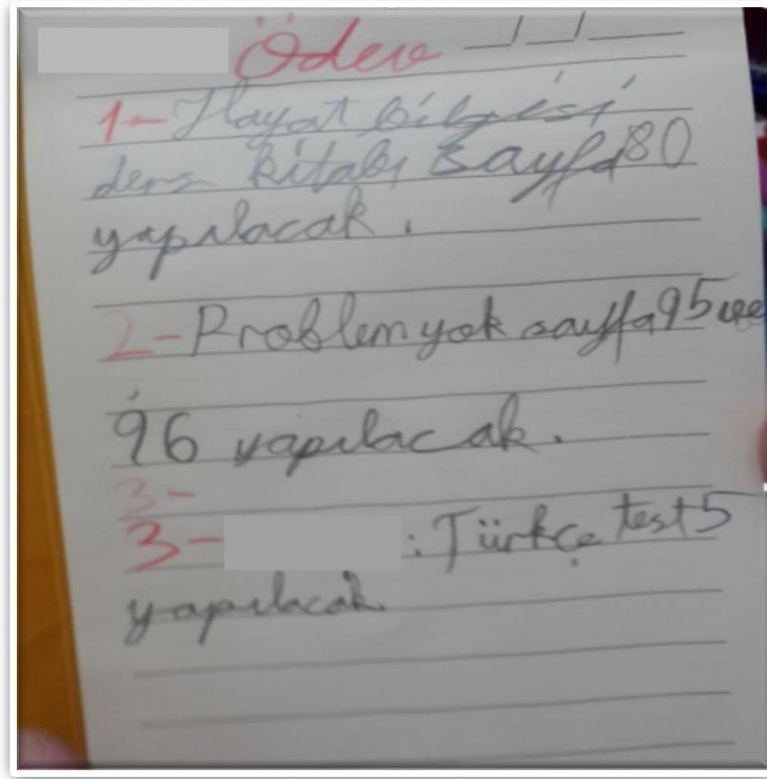
Ödev Örneği



Öğrenciler okuma ve yazmayı öğrendikten sonra, öğretmenin tahtaya yazdığı ödevleri, küçük not defterlerine yazmaya başlamışlardır. Öğrencilerin kendi yazdığı ödevlere ilişkin örnek ise Fotoğraf 5'te verilmiştir.

Fotoğraf 5.

Ödev Örneği



Ödevlerin kontrol edilmesi ve sonrasında öğrencilere ödül vermeye ilişkin bir örnek, araştırmacının alan notunda şöyle belirtilmiştir:

Koray'ın ödevini annesi yaptığı için öğretmen onay vermedi ve ödüllü baskıyı yaptırmadı. Koray'ın doğruyu söylemesi nedeniyle öğretmen: "Doğruyu söylediğin için sana başka bir ödev vereceğim." dedi.

(A.N. 09.10.2013)

Ödev yapma sorumluluğuna ilişkin olarak Koray'ın annesi Gonca Hanım ise görüşünü şöyle belirtmiştir:

İlk zamanlar ben elinden tutup yaptırđım. Yani yaptırmadım değil, yaptırdım. O Şekilde baŐta bir yardımcı oldum. Ondan sonra ikinci dđnemden sonra zaten bıraktım; kendi yaptı, ağladı mağladı -işte yapamıyorum edemiyorum eğleyemiyorum-Saat verdim,- işte bu saatte bitir. Bunu mecbur bitireceksin. Elimi değirmem, yarın o Şekilde gidersin-dedim. Tamam baŐta, yardım ettiğimiz işin çocuklar bize güvendi. KeŐke baŐta hiÇ yardım etmeseydik. Ben baŐta yardım ettiğime çok piŐmanım.

(G. 16.06.2014)

 deve ilişkin yukarıda belirtilen alan notu ve görüşme incelendiğinde, sınıf  ğretmeni ile velinin ortak görüşe sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda veli ve  ğretmen dayanıŐmasının, öğrencilerin belli sorumlulukları almalarını sağladığı söylenebilir.

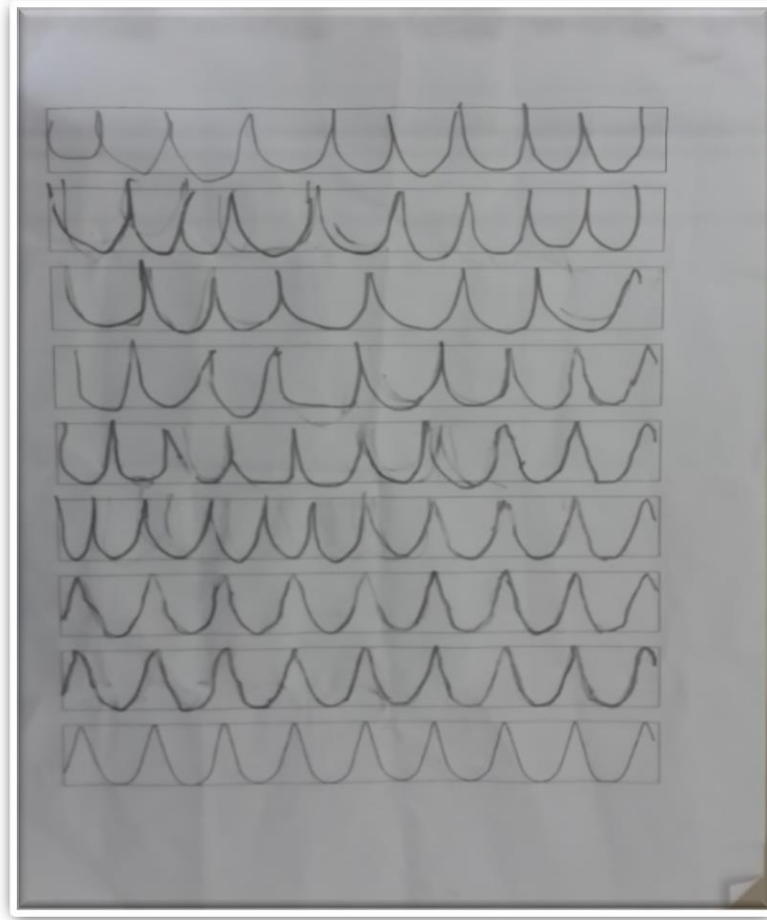
Öğretmen  dev kontrolleri sırasında, velilerin desteğiyle yaptırılan masa örtülerini öğrencilerin sıralarına yayıp yaymadıklarına da dikkat etmiştir. Masa örtülerinin toplanması sorumluluğu günün sonunda yine öğrencilere verilmiştir. Ayrıca her  arŐamba serbest kıyafet giyme günü olarak belirlenmiş ve öğrenciler  arŐamba günleri Beden Eğitimi dersine bu kıyafetleriyle katılmışlardır.

Sınıfın bu rutin kurallarının dışında, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve  ocuk Bayramı işin gösteri planlandığından aylar öncesinden bir halk dansı öğretmeniyle anlaşarak, öğrencilere her Salı ve Cuma günü 1 saat boyunca Kafkas dansı çalıŐtırılmıŐtır. Öğrenciler bu kurallara ve programa kısa süre iÇerisinde uyum sağlamış ve bu durum, haftanın günlerini rahatlıkla öğrenmelerini sağlamıştır.

Sınıf  ğretmeni, ilk okuma yazma  ğretiminde farklı kaynaklardan yararlanmıştır. Öğrenciler ilgili kitaplardaki boyama, kesme, yapıştırma etkinliklerini ve çizgi çalışmalarını yapmıştır. Öğrenciler bu süreçte, kitap sayfasını bulma, kitapları ve kalemleri düzgün tutma, taŐırmadan boyama ve makas tutma gibi becerilerini geliştirmeye başlamışlardır. Öğretmen kimi zaman farklı kaynaklardan fotokopi çekerek de ilk okuma yazma etkinlikleri yaptırmıştır.  izgi çalışmalarına ilişkin fotokopi olarak verilen çalışma k ğidından bir  rnek Fotoğraf 6'da verilmiştir.

Fotoğraf 6.

Çizgi Çalışmaları Örneği



Çizgi çalışmalarına ilişkin olarak araştırmacı, görüşlerini alan notunda şöyle belirtmiştir:

Dergideki çizgi çalışmaları yapıldı. ... Projeksiyona yansıtılan ve palyaçonun seslendirdiği şarkıyla alıştırmalar yapılıyor... Öğrenciler şimdi Çizgi Adam çizgi filmi eşliğinde beslenme yapıyorlar.

(A.N. 03.10.2013)

Çizgi çalışmaları yapma ya da yazma etkinliklerinden önce sınıf öğretmeni, öğrencilere el ve kol kaslarını çalıştırıcı hareketler yaptırmıştır. Bu hareketler arasında elma toplama, yukarı uzanma, elleri açıp kapama, omuzları öne ve arkaya hareket ettirme biçiminde egzersizler yer almaktadır. Sınıf öğretmeni, öğrencilerin el kaslarının çalışması ve okuma yazma etkinliklerine hazırlık olması amacıyla farklı senaryolarla,

kendi yaptığı hareketleri taklit etmelerini istemiştir. Bu durumu araştırmacı, alan notunda şöyle belirtmiştir:

Öğretmen el ve kol alıştırmaları yapıyor. –Sola çevir arabayı, sağa çevir arabayı-diyerek yönleri vurguluyor ve direksiyon hareketi ile cam silme hareketini birleştiriyor.

(A.N. 08.10.2013)

Ses Temelli Cümle Yöntemine göre ilk okuma yazma öğretiminin ikinci aşaması **ilk okuma yazmaya başlama ve ilerlemedir**. Bu aşamada *sesi hissetme ve tanıma* oldukça önemlidir. Bu aşamada öğretmen özel bir yayınevini internet üzerinden gösterdiği eğitim CD'sini kullanmıştır. Burada öncelikle sesi hissettiren bir şarkı verilmekte ve ekranda o sesin renkli olarak yansıtılmasıyla da harf tanıtılmaktadır. Öğrenciler bu şarkıyı dinlerken, öğretmen: “Nasıl diyorlarmış? Siz söyleyin bakalım.” diyerek tüm sınıfa tekrar ettirmiştir. Sesin tanıtımından sonra *sesi okuma ve yazma* aşamasında ise yine projeksiyonla eğitim CD'sinden yansıtılan ve harfin yapılış şeklini gösteren slaytlar öğrencilere gösterilmiştir. Buna göre öğrenciler, öğretmenlerinin yönlendirmesiyle havada parmaklarıyla çiziyor gibi harfin yapılışını öğrenmeye çalışmışlardır. Sonrasında dergideki boşlukları doldurmaya başlayan öğrenciler, bu süreçte çoğunlukla bireysel olarak çalışmalarını yapmışlardır. İlk ses grubunun öğrenilmesi sürecinde bu bireysel çalışma durumu daha sık gözlemlenmiştir. Seslerin okunması ve yazılması, dergideki kılavuz çizgili alanlar üzerinde gerçekleştiği için öğrenciler Ekim ayının ikinci haftasına kadar kendi yazı defterlerini kullanmamışlardır.

Seslerin okunması ve yazılması aşamasından sonra ilgili *seslerden heceler, sözcükler ve cümlelerin oluşturulması* aşaması gelmektedir. Bu süreç, öğretmenin kontrolünde ve yönlendirmesinde gerçekleşmiştir. Seslerin artmasıyla birlikte öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunmalarının da arttığı gözlemlenmiştir. Heceler eğitim CD'si ile tanıtılmış ve öğrencilerin basamak basamak heceleri oluşturmaları sağlanmıştır. Öğretmen heceleri öncelikle kendi belirlediği öğrencilere, sonra sınıfın tümüne okutmuştur. Buna örnek olarak video görüntülerinden kesilen Fotoğraf 7 ve Fotoğraf 8 aşağıda verilmiştir:

Fotoğraf 7.

Eğitim CD'sindeki Hece Örneği



Fotoğraf 8.

Eğitim CD'sindeki Hece Birleştirme Örneği



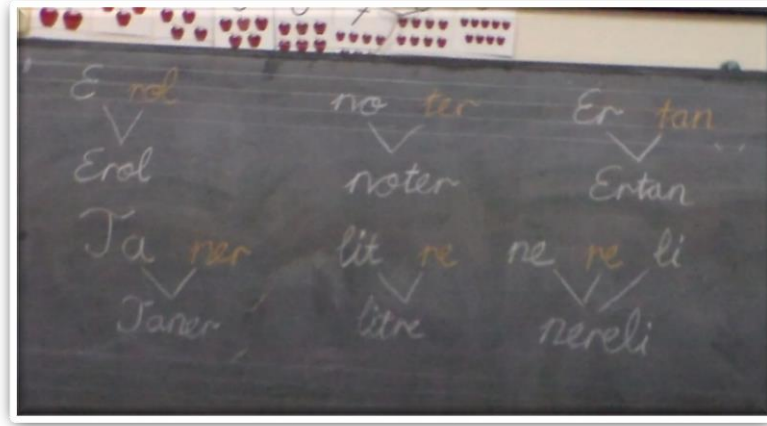
Fotoğraf 7 ve Fotoğraf 8 incelendiğinde, eğitim CD'sindeki sesli ve hareketli görüntüler aracılığıyla öğrencilere ilgili seslerden hece ve sözcük oluşturma alıştırmaları yaptırılmıştır. Öğretmen bu süreçte etkin bir rol oynamış ve öğrencilerin dikkatini toplamaya çalışmıştır.

Öğretmen eğitim CD'leriyle verilen örneklerin pekiştirilmesi için ertesi gün ilk ders saatini öğrenilen seslerden oluşan hece ve sözcük çalışmalarına ayırmıştır. Bu

çalışmalarda, tahtaya renkli tebeşirlerle yazdığı ses, hece ve sözcükleri sınıfa okutmuştur. Bu etkinliğe örnek olarak Fotoğraf 9 verilmiştir.

Fotoğraf 9.

Hece Birleştirme Etkinliği Örneği



Öğretmen seslerin ve hecelerin öğretilmesi sürecinde sesli harfleri, öğrenilen sessiz harflerin yanına getirerek hece oluşturma çalışmaları yapmaya başlamıştır. Öğretmen, araştırmacıya sesli harflerin bazı sessiz harflerle verilmesinin okumayı hızlandırdığını belirtmiştir. Buna ilişkin diyalog, teneffüs arasında öğretmenler odasında, sınıf öğretmeni ve zümre arkadaşlarının yaptığı sohbette de belirtilmiştir. Araştırmacı bu konuyu alan notunda şöyle belirtmiştir:

... Şimdi harfler tekrar ettiriliyor. E e, L l, A a, el, al, ol, öl, ul, ül, ıl, il, le, la, lo, lö, lu, lü, lu, lü, lı, li heceleri gösterildi tahtada. Öğretmen sesli harfleri tanıtırken resim çiziyor, “ışık”ın ı’sı; “üzüm”ün ü’sü diyerek resimlerini çiziyor ve sonra yanına ilgili sesli harfi yazıyor.

(A.N. 04.11.2013)

Sınıf öğretmeni, seslerin birleştirilmesi ve okunmasına oldukça önem vermiş ve bu süreçte okul kitapları dışında internette hazırlanan videolardan, şarkılardan ve benzer diğer kaynaklardan yararlanmaya çalışmıştır. Okuma ve yazma çalışmaları, bir arada yürütülmüştür. Bu etkinlikler sırasında öğrencilerin okuma çalışmalarını genellikle bireysel olarak gerçekleştirdikleri; yazma çalışmalarını ise arkadaşlarıyla birlikte yaptıkları gözlemlenmiştir. Bu gözlemlere göre, öğrencilerin hece ve sözcükleri

okudukça kendilerine güvenlerinin arttığı, bu güvenin etkisiyle yazma çalışmalarında arkadaşlarıyla etkileşim kurmada daha cesaretli hale geldikleri ve paylaşımlarının arttığı söylenebilir. Okumadaki başarının, yazmaya etkilerine ilişkin olarak araştırmacı alan notunda bu durumu şöyle belirtmiştir:

Şimdi sırayla öğrenciler yazdıklarını öğretmene gösteriyorlar. Ufuk, Murat'a yaptıklarını gösteriyor. Murat: "Ela'lardan dört sıra yapacağız." diyor. Ufuk, yazdığını Emre'ye gösterince, Emre yaptığı şeyi sildi.

(A.N. 04.11.2013)

Alan notu incelendiğinde okuma bilen öğrenci, yazma etkinliklerinde kendinden daha emin bir biçimde arkadaşıyla etkileşime girerken; okuması henüz iyi olmayan öğrenci, arkadaşının yaptığına güven duyarak, kendi yaptığını silmiştir. Öğrenciler arasındaki bu etkileşim, araştırma süreci boyunca daha da netleşmiş, akran işbirliği ve akran öğretimi kavramlarının da ayrımını oluşturmuştur.

İlk okuma yazma öğretimi sürecinin açıklanması ve ilgili örneklerin verilmesinden sonra, araştırmada elde edilen bulgular, belli başlıklar altında gruplandırılmıştır. Nitel veri analizi programında çözümlenen verilerden elde edilen bulgular Şekil 9'da verilmiştir. Şekil 9 incelendiğinde, ilk okuma yazma sürecinin *akran işbirliği*, *akran öğretimi* ve *yetişkin desteği* olmak üzere üç başlığa ayrıldığı görülmektedir.

Akran İşbirliğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu, sınıf ortamında akran işbirliğinin nasıl gerçekleştiğine yöneliktir. Bu bağlamda, “Akran İşbirliği” kapsamındaki araştırma bulguları, iki farklı başlık altında ele alınmıştır. *Akran İşbirliği Etkinlikleri* ve *Akran İşbirliğini Engelleyen Durumlar* başlıkları altında belirtilen bulgular, yapılan gözlemlerde akran işbirliğine ilişkin durumların gerçekleşme sıklığına göre sıralanmıştır. “Akran İşbirliği”ne ilişkin bulgular Çizelge 5’te gösterilmektedir.

Çizelge 5.

Akran İşbirliği

Akran İşbirliği
Akran İşbirliği Etkinlikleri
Yardımlaşma
<i>Arkadaşı istemeden yardım etme</i>
<i>Arkadaşının isteğiyle yardım etme</i>
Arkadaşının yanlısını belirtme
Birlikte yapma
Arkadaşına bakarak yapma
Etkinlikler üzerinde tartışma
Paylaşma
Öneride bulunma
Okuma etkinlikleri
Yazma etkinlikleri
Ders dışı (teneffüs) çalışmalar
Akran İşbirliğini Engelleyen Durumlar
Yarışma
Çatışma

Akran İşbirliği Etkinlikleri

Akran işbirliği etkinlikleri; yardımlaşma, arkadaşının yanlısını belirtme, birlikte yapma, arkadaşına bakarak yapma, etkinlikler üzerinde tartışma, paylaşma, öneride bulunma, okuma ve yazma etkinlikleri ve teneffüsteki çalışmalardan oluşmaktadır. Bu etkinlikler, kimi zaman sınıfta ders sırasında kimi zaman ders dışında gerçekleşen ve sosyal bağlamda öğrenme yaşantıları oluşturan durumlardan oluşmaktadır.

Yardımlaşma

Çizelge 5 incelendiğinde, akran işbirliğinin “Yardımlaşma” biçiminde gerçekleştiği görülmektedir. Araştırmada akran işbirliğinin, akranların birbirlerine yardım etme ve birbirlerinden yardım alma durumlarına göre iki farklı boyutta gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Bu boyutlar, *arkadaşı istemeden yardım etme* ve *arkadaşının isteğiyle yardım etme* olarak ele alınmıştır.

Arkadaşı istemeden yardım etme

Akranların birbirleriyle yardımlaşmaları bağlamında ortaya çıkan etkileşimlerden biri “*Arkadaşı istemeden yardım etme*”dir. Arkadaşı istemeden yardım etme başlığı altındaki gözlem verileri incelendiğinde, akranların çalışma kâğıtlarını tamamlama, dergideki boşlukları doldurma ve deftere yazı yazma gibi etkinlikler sırasında yardımlaştıkları gözlemlenmiştir. Bu süreç içerisinde öğretmenin yer aldığı etkinlikler ele alınmamış, yalnızca akranların doğal ortamdaki paylaşımları sunulmuştur.

Sınıf öğretmeni, akranların etkileşiminde bire bir yer almamasına karşın, yapılan görüşmede öğretmenin akran işbirliğine ilişkin tanımlamaları, akran işbirliğinin yardımlaşma boyutu taşıdığını desteklemektedir. Araştırmacı, yapılan görüşmede öğretmene akran işbirliğini nasıl tanımladığını sormuştur. Öğretmen bu soruyu şöyle yanıtlamıştır:

Akran işbirliğini nasıl tanımlıyorum... Aynı yaş grubundaki öğrencilerin ortaklaşa bir iş yapmaları ve onu paylaşımları, yardımlaşmaları. Akran işbirliği deyince aklıma gelen bu.

(G. 24.06.2014)

Öğretmenin akran işbirliğine ilişkin verdiği yanıtta, akran işbirliğinin yardımlaşma ve paylaşmaya dayalı bir etkinlik olduğunu düşündüğü görülmektedir. Gözlemler süresince öğrencilerin genel olarak etkili bir biçimde birbirleriyle yardımlaşma içinde yer aldığı gözlemlenmiştir.

Arkadaşı istemeden yardım etme etkinliklerine ilişkin olarak Haluk ve Ali'nin etkileşimi örnek gösterilebilir. Fotoğraf 9'da Ali ve Haluk'un tamamlanması gereken görev üzerinde birlikte çalıştıkları görülmektedir.

Fotoğraf 9.

Arkadaşı İstemeden Yardım Etme Örneği



Fotoğraf 9 incelendiğinde, sınıfta okuma yazma kitabındaki boşlukları doldurma etkinliği yapılmaktadır. Boşluklar, öğrencilerin öğrendiği sesle ilgili sözcükleri yazmaya yönelik alıştırmalardan oluşmaktadır. Ali, kendi kitabındaki alıştırmaları tamamlamış ve öğretmene göstermede geç kalan arkadaşlarına yardım etmeye çalışmıştır. Bunun üzerine sağ tarafında oturan Haluk'un yanına gitmiş ve etkinliği tamamlama konusunda ona yardım etmiştir. Ali'nin, Haluk'la yaptığı etkileşim şu biçimde gerçekleşmiştir:

- Ali : Hı hı, yap. Şimdi şunun aynısını yap. (Eliyle kitaptaki yeri göstererek ve sonra araştırmacıya yönelerek)
- Ali : Öğretmenim, ben zorlaşmadan [zorlanmadan] yaptım. (Yeniden Haluk'un yazdıklarına yönelerek)
- Ali : Tamam, a yap. Sonra a yap. Tamam, senin ödevin bitti. (Heyecanlanarak) Hadi şimdi öğretmene götür şimdi.

(V. 24.12.2013/11:03-11:45)

Gerçekleşen etkileşimde Haluk, Ali'den yardım istememiş olmasına rağmen yardımını geri çevirmeyerek alıştırmayı birlikte tamamlamaya çalışmıştır. Tamamlanan çalışmayı öğretmene gösterme konusunda Ali'nin heyecanlandığını gören Haluk, kitabını alarak hızla öğretmenin yanına koşmuştur.

Araştırmacı, yukarıdaki örnekte olduğu gibi Haluk'un, arkadaşlarından çok fazla yardım istemediğini gözlemlemiştir. Bu durumu, Haluk'un annesi Gülsüm Hanımın görüşleri de desteklemiştir. Yapılan görüşmede, Haluk'un ders konusunda zorluk yaşadığı durumlarda bir arkadaşından destek almasına ilişkin olarak, Haluk'un annesi Gülsüm Hanım görüşünü şöyle açıklamıştır:

Haluk kendini çok bilgin gördüğü için hani, arkadaşlarına ben bunu bilmedim demeyi kendine yediremiyor. Öğretmenine der mesela, ama kalkıp da bir Ertan'a ya da Cem'e ya da herhangi bir arkadaşına; ben bu problemi çözemedim, ne yapmamız gerekiyor demeyi kendine yediremiyor. Her şeyi onun bilmesi gerekiyor. Ona gelip sorsunlar. Bilge edası var.

(G. 16.06.2014)

Haluk'un velisi ile yapılan görüşmede, Haluk'un genel olarak ders konusunda arkadaşlarından yardım istemediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, sınıf içerisindeki akran işbirliği etkinliklerinde öğrencilerin kişisel özelliklerinin, akran işbirliği sürecindeki roller üzerinde etkili olduğu ve bu durumun, öğrencilerin akranlarından yardım isteyip istememelerini belirlediği ortaya çıkmıştır.

Haluk, yapılan görüşmede arkadaşlarından yardım istemesi gerektiğini şöyle ifade etmiştir:

... Annem, -Haluk, okulda çözemediğin problemler olursa, öğretmenin meşgul olursa yapamadıklarını arkadaşlarından birine sor, dedi.

(G. 16.06.2014)

Haluk'la yapılan görüşmeye göre, annesi Gülsüm Hanımın, Haluk'u arkadaşlarından ders konusunda yardım isteyerek akran işbirliği yapmaya yönlendirdiği söylenebilir.

Haluk yaptığı çalışmayı öğretmene götürürken, Ali yan sırada oturan Elif'in yazdığı yerlere bakmaya başlamıştır. Montunu çıkaracağını araştırmacıya söyledikten sonra yeniden Elif'in yanına gelerek yazdığı sayfalara bakmaya devam etmiştir. Ali ve Elif'in akran işbirliğine ilişkin görüntüsü Fotoğraf 10'da verilmiştir.

Fotoğraf 10.

Arkadaşı İstemedен Yardım Etme Örneği



Fotoğraf 10'da görüldüğü gibi Ali, Elif'e eliyle yazması gereken yeri ve harfi göstermektedir. Harfi söylerken, Elif'in yazması sırasında sesi bastırarak arkadaşının doğru yazmasına çalışmıştır. Elif, Ali'den yardım istememesine rağmen bu durumdan memnun kalmıştır. Çünkü Ali'nin verdiği yardım, Elif'in yazarken cümle sırasını şaşırmasını önlemiş ve eksik harf olmadan cümleleri tamamlamasını kolaylaştırmıştır. Bu yardımlaşma sırasında geçen diyaloglar şöyledir:

- Elif : Sonra ne? Sonra "arı"
 Ali : "Arıları" diyor. İstersen ben kitabımı getireyim. Sen baka baka yaz.
 (Elif yazmaya devam etmektedir)
 Ali : Kitabımı getireyim de bakacak mısın? Arka sayfada zorlanabilirsin.
 Elif : (Gülümseyerek) O zaman sen yanımda dur. (Kitapta yazılanları okumaya çalışarak, alt bölümde bulunan boşluklara yazmaya çalışıyor)
 Ali : Nerdesin? (yazılan bölüme bakarak)
 Elif : (Eliyle kaldığı yeri göstermiştir.)
 Ali : Bundan sonra a yap. Yap.

O sırada Haluk da Elif'in yanına gelerek,

- Haluk : ı yap, rrr yap.
 Ali : Tamam, tamam, ı'dan sonra rr yap. Tamam şimdi bunu yap. "an" yaz, an.
 (Elif yazmaya başlamıştır)
 Ali : Demin [önceki] küçüktü.
 Elif : (Kalemiyle göstererek) Şunu mu diyorsun?
 Ali : El yazısı, küçüğüyle.
 Elif : Eee biz burdayız ama.

O sırada Haluk kendi sırasına gelmiştir ve Ali ile Elif'in diyalogunu duymuştur.
 Daha sonra araştırmacıya dönerek;

- Haluk : Elif resim çizdiği için geç kaldı.
 Ali : (Elif'in elinden kalemi alarak) Bak "tat" yaz önce, tat yaz. Önce tat yaz ondan sonra lı yap. lııııı. ı yap, ı yapmayı unutma.
 Elif yazınca,
 Ali : Tamam. Nokta koy nokta.
 Sonrasında arka sayfaya geçmişlerdir.

(V. 24.12.2013/12:12-14:33)

Araştırmacı, Ali'yi arkadaşlarına yardım etme konusunda istekli bir öğrenci olarak gözlemlemiştir. Buna ilişkin durumu araştırmacı alan notunda şöyle belirtmiştir:

Ali, Arda'ya: "a'yı yapmışsın. l'yı yapamamışsın." diyerek eliyle gösterdi ve gitti. Çünkü dağıtım görevi Ali'de.

(A.N. 11.02.2014)

Belirtilen alan notunda, öğretmenin Ali'ye defter dağıtma görevi vermesi bağlamından söz edilmektedir. Her dikte çalışmasından sonra öğretmen, her öğrencinin defterini kontrol etmektedir. Sınıf öğretmeni, kontrol edilen defterin dağıtılması görevini o gün Ali'ye vermiştir. Ali, yazı defterlerini dağıtırken yapılan yanlışlara şöyle bir bakmıştır. Arda'nın defterindeki yanlış görüncü, ona eksik kalan harfin ne olduğunu eliyle göstermiştir. Arda yardım istememesine rağmen Ali'nin bu yardımının, Arda'nın ilgili sözcüğü yanlış yazmasını ve yanlış öğrenmesini engellediği söylenebilir.

Sınıf öğretmeni, öğrencilerin yardım ederek çalışan ve bireysel çalışan olmak üzere iki farklı gruptan oluştuğuna ilişkin görüşleri, araştırmacının gözlemiyle benzerlik göstermektedir. Araştırmacı, yapılan görüşmede öğretmene okuma yazma etkinliklerinde akranların etkileşimlerinin nasıl olduğunu sormuştur. Öğretmen bu konuyu şöyle yanıtlamıştır:

Şimdi bizde bir grup var, yani bu okuma yazma sürecinde bir grup, açık ve net söyleyeyim, çok fazla hırslı. O hırslı olan birkaç öğrencimiz hep ben ben, ben merkezli

oldukları için her şeyi çok önce yapıp oturan bir grup vardı. Ama diğerleriyle etkileşime girmeyen, sadece kendini odak alıp diğerlerini hiç umursamayan bir grup vardı. İsim vermeme gerek var mı burada yani.... Ama bir grup da, kendi yaptıktan sonra, yanındaki arkadaşına nasıl yapıldığını anlatmaya çalışan bir grup vardı. Berke yardımcı oldu, Ali yardımcı oldu, Murat, Müge, Fatma, Elif, bunlar.. Cansu, bunlar hep böyle mesela bir eksikleri, kendi işleri bittikten sonra mesela yanındakine hep yardımcı olmaya çalışanlar.

(G. 24.06.2014)

Yapılan görüşmede öğretmen, öğrencilerin birlikte yaptıkları sınıf içi etkinliklerde etkileşim kuran grupların var olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın bu bulgusu, araştırmacının gözlem verilerini desteklemektedir. Ayrıca, öğretmene göre, sınıf içerisindeki öğrencilerin bazıları daha ben merkezli bir yapıya sahipken, bazıları da arkadaşlarına yardımcı olmaya heveslidir. Daha önce de belirtildiği gibi, öğrencilerin kişisel özelliklerinin, kendi akranlarına yardımcı olup olmama durumlarını etkilediği söylenebilir.

Akran işbirliğinde yardım istemeden yardım etme etkileşiminin, kimi zaman yardım eden akranın pasif desteğiyle gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Bu duruma ilişkin olarak Zübeyde ve Fatma'nın yardımlaşması örnek olarak verilebilir. Fotoğraf 11'de, gerçekleşen bu işbirliğine ilişkin görüntü yer almaktadır.

Fotoğraf 11.

Arkadaşı İstemededen Yardım Etme Örneği



Görüntüyle ilgili bağlam incelendiğinde, sınıf öğretmeni tahtaya akrabalık bağlarını özetleyen resimler çizdikten sonra, akraba tanımlarını içeren cümleler yazmış

ve öğrencilerin bu cümleleri çizgili yazı defterlerine geçmelerini istemiştir. Zübeyde, tahtadaki yazıları defterine yazma işlemini tamamlamıştır. Fatma, tahtanın altındaki yazıları görmekte zorluk çekmektedir. (Araştırmacının doğal süreçte yaptığı kısa görüşmelerde, öğretmen Fatma'nın gözüyle ilgili bir problemi olabileceğini ifade etmiş ve bu durumu Fatma'nın annesiyle tenefüs arasında paylaşmıştır.) Fatma'nın tahtayı tam olarak görememesi, tamamlanması gereken görevde gecikmesine neden olmuş ve bu durum Fatma'nın moralini bozmuştur. Araştırmacı, Fatma'nın yüzünün asık olduğunu video çekimleri sırasında fark etmiştir.

Bunun üzerine ön sırada oturan Zübeyde, arka sırasındaki Fatma'nın defterinin yanına kendi defterini koymuştur. Zübeyde defterindeki cümleleri okuyarak Fatma'ya yardımcı olmaya çalışmıştır. Fatma, yardımı reddetmemiş ve Zübeyde'nin defterine bakarak, yazılanları kendi defterine geçirmiştir. Zübeyde'nin bu yardımlaşmada pasif kaldığını söylemek olanaklıdır. Çünkü Zübeyde defterini göstermiş ve yalnızca yazılanların bir bölümünü okumuştur. O sırada Fatma'nın yanında oturan Ufuk, arkadaşlarının diyaloglarına katılmıştır. Gerçekleşen diyalog şöyledir:

Zübeyde : (defterindeki ilgili yeri okuyarak) “denir”

Fatma, defterine Zübeyde'nin söylediğini yazmaya çalışır. O sırada,

Ufuk : Tahtanın altında kaldığı için ben göremedim.

Fatma : Evet, ben de göremedim. (gözlerini ovuşturmuştur)

Zübeyde : Evet, o yüzden ben de ona yardım ediyorum. (Ufuk'a bakarak açıklama yapmıştır)

Gerçekleşen diyalog, öğretmenin: “Evet, bakıyorum şimdi yıldız atacağım. Bitirenlere yıldız atacağım. Şu güzel kalemlerimden alayım, yaldızlı kalemlerimden...” demesiyle sona ermiş ve Zübeyde ile Ufuk kendi sıralarına dönmüşlerdir.

(V. 17.03.2014/00:01-01:11)

Yukarıdaki örnekte, yardım istemeden yardım etme olarak gerçekleşen akran işbirliğinde Zübeyde'nin, arkadaşına yardım ettiğini diğer arkadaşına açıkladığı ve “yardım” ifadesini kullanarak, gerçekleşen etkileşimde yardım ettiğinin farkında olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmeni, deftere bakarak yazma yardımlaşmasına ilişkin olarak görüşlerini belirtmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin yazma etkinliklerindeki etkileşimlerini öğretmene sormuş ve öğretmen şöyle yanıtlamıştır:

... mesela, geri kalanlar olduğu zaman defterlerini birbirlerine verdiler. Defterlerinden baktılar. Geri kalan öğrenci olduğu zaman, yetiştiremeyenler yazmış olan öğrenciden, arkadaşından defterini istediler. O defterden bakarak yazdılar. Ya da bu paragraf başlarında nerede nasıl yapılması gerektiğini anlamayanlar birbirlerine sordular. Ben nereden başlayacağım nasıl başlayacağım diye birbirleriyle danıştılar. O tarz etkileşimleri oldu...

(G. 24.06.2014)

Öğretmenin görüşü incelendiğinde, yardımlaşma konusunda araştırmacıyla aynı gözlem sonuçlarına ulaştığı belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenin sınıf içindeki etkileşimleri izlediğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Akran işbirliğinde yardım istemeden yardım etme konusunda araştırmacı bir diğer alan notunda, Ufuk ile Koray'ın yardımlaşmasını ele almıştır. Buna ilişkin olarak araştırmacı alan notunda şöyle belirtmiştir:

... Ufuk, Koray'ın yaptıklarına bakıyor, Koray'ın yapamadığı yerleri siliyor ve kendisi yapıyor...

(A.N. 23.10.2013)

Alan notunun kaydedildiği bağlamda, Ufuk ve Koray yan yana oturmaktadır. Sınıf öğretmeni, öğrencilere çizgi çalışması etkinliği içeren bir sayfalık fotokopi dağıtmıştır. Tamamlanması gereken bu görevde, Koray, Ufuk'tan herhangi bir yardım istememesine rağmen Ufuk, Koray'ın yaptığı çalışmaya bakmış ve Koray'ın çalışma kâğıdını kendine doğru çekmiştir. Araştırmacı, Ufuk'un yanında oturan Koray'ın kâğıdını sildiğini ve kendisinin yapmaya başladığını fark etmiştir.

Arkadaşlarına yardım eden öğrencilerden bir diğeri Arda'dır. Arda, etkinliklerde genellikle geç kalan ya da yanlış yapan öğrencilerden biri olan Nehir'e yaptığı yardım konusundaki görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Araştırmacı	:Peki sen hiç arkadaşlarına yardım ettin mi Ardacığım? Hani derste yapamadığı konularda? Hangi arkadaşlarına yardım ettin? Nasıl yardım ettin?
Arda	:Matematikte, bazı harfleri eıı mesela Nehir'e matematikte. Nehir taa 6'yı 9 şeklinde yapıyor.
Araştırmacı	:Hıı yazmasını
Arda	:Ters yapıyor. 3'ü E yapıyor.
Araştırmacı	: Hı hı. Sen de onu düzelttin?
Arda	:Öyle.

(G. 12.06.2014)

Arda'nın görüşü incelendiğinde, arkadaşının yanlışıını fark ettiği ve ona yardım ettiği belirlenmiştir. Nehir'in yaptığı yanlışıın Matematik dersinde olmasına karşın, aslında yazma sürecinde gerçekleşen ve harflerin ya da sayıların karşılaştırılmasına dayalı bir yanlışı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, akranların hangi arkadaşının hangi alanda eksiği olduğuna ilişkin farkındalık kazandıkları ve bu farkındalıklarının ilerleyen süreçte akran öğretimi kapsamında öğrenme yaşantılarının oluşmasına neden olduğu söylenebilir.

Akranlar arasındaki yardımlaşmanın, yalnızca ders etkinliklerinin tamamlanması biçiminde gerçekleşmediği; ilgili sayfayı gösterme, ilgili materyali birlikte bulmaya çalışma ve eşyalarını toplama gibi etkinlik öncesi hazırlıklarda da gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Buna örnek olarak farklı sıralarda oturan Zehra ve Zübeyde'nin etkileşimi örnek verilebilir. İlgili bağlam incelendiğinde, Zübeyde sınıfın arka bölümünde yer alan sırada, araştırmacının yanında oturmaktadır. Sınıf öğretmeni, öğrencilerden okuma yazma kitabında ilgili "i" sesinin yer aldığı etkinlikler sayfasını açmalarını istemiştir. Öğrencilerin birçoğu çantasından kitabı bularak ilgili sayfayı açma işlemini tamamlamıştır. Ancak Zübeyde, çantasında kitabı bulamamıştır. Bunu fark eden ve farklı sırada oturan Zehra, Zübeyde'nin yanına gelerek çantasına birlikte bakmaya başlamışlardır. Araştırmacı, bu etkileşimi sınıfı gezerken görüntülemiştir (V. 19.11.2013/02:54-03:04).

Kitap sayfası arama ya da hangi kitabın kullanılacağı konusunda arkadaşına yardım etme durumunu içeren akran işbirliklerine ilişkin olarak araştırmacı, alan notlarından birinde şöyle belirtmiştir:

... "i" sesi veriliyor...Orhan ve Fatma birbirlerine bakarak kitaptaki ilgili sayfayı arıyorlar. Berke ve Zübeyde birbirlerinin çantasına bakarak, hangi kitabı almaları gerektiğine ve hangi sayfayı açacaklarına bakıyorlar

(A.N. 23.10.2013)

Akranların birbirlerine ders öncesi hazırlık kapsamında yaptıkları kitabı bulma ve kitap sayfası arama yardımına ilişkin olarak sınıf öğretmeni, yardımlaşmayı seven ve sevmeyen gruplar konusunda görüşünü şöyle belirtmiştir:

... sayfaları bulmada mesela, çalışma yapılacak sayfaları bulmada, kendi sayfasını açtıktan sonra da bir başkasının sayfasını bulmada yardımcı olan bir grup vardı.

(G. 24.06.2014)

Sınıf öğretmenin, akranların birbirlerinin kitap sayfasını bulmalarına yardımcı olmasına ilişkin görüşü, araştırmacının alan notlarıyla ve video kaydıyla belirlediği akran işbirliği etkinlikleriyle benzerlik göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin birbirleriyle yardımlaşmalarının, hem okuma yazma çalışmaları öncesinde hem de okuma yazma çalışmaları sonrasında gerçekleştiği söylenebilir.

Öğrenciler, eşyalarını toplama konusunda da kimi zaman akranlarından yardım almıştır. Bu konuya ilişkin olarak Elif'in annesi Semra Hanım, görüşünü şöyle belirtmiştir:

Eşyalarını toparlamada başkalarına yardım ettim diyor yani. Başkalarına yardım ederken hatta kendini unutuyor. -Anne o toparlanamıyordu işte ona yardım ettim, kalemlerini topladım- falan filan oluyor. Hani o süreçte yardım etmiş...

(G. 18.06.2014)

Eşyalarını toplamada yardımlaşmaya ilişkin bir diğer örnek Haluk'un annesi Gülsüm Hanımın görüşüdür:

Masa örtüsünü sermekte falan bütün sınıfa yardım ediyormuş Haluk. Bir de geldi bir gün, anne dedi, bugün dedi, Melih'ti galiba, Melih ve Ahmet'e dedi, yardım ettim dedi. Nasıl yardım ettin annecim, dedim. Masa örtülerini dedi, seremediler dedi, ben serdim dedi.

(G. 18.06.2014)

Araştırmada, aralarındaki etkileşimin olumlu olduğu ve çatışmanın yaşanmadığı akranlar arasında, yardımlaşma durumunun daha sık olduğu gözlemlenmiştir. Buna ilişkin olarak Elif, Ali ve Cem arasındaki etkileşim örnek gösterilebilir.

Elif, Ali ve Cem arasındaki yardımlaşma örneğinde, sınıf öğretmeni okuma metnini anlamaya yönelik sorulardan oluşan bir fotokopiyi sınıfa dağıtmıştır. Sınıftaki öğrenciler yeni bir derse girmeden ve öğretmenleri gelmeden önce verilen etkinliği tamamlamaya çalışmaktadırlar. Bu arada Ali ve Cem, yan yana oturmakta ve çalışmayı kendi kendilerine, ancak birbirlerinin nerede kaldıklarını kontrol ederek yapmaktadırlar.

Elif, okuduğu metni anlayamadığı için araştırmacıya sormuştur. Derse girmeden önce gerçekleşen diyalogda, araştırmacı Elif'e okuma metnini hiç bilmediğini, bu nedenle ilgili soruları yanıtlayamayacağını söylemiştir. Bunu duyan Ali şöyle seslenmiştir:

- Ali : Elif, hangisi? Hangisi?
 Cem : (Başını yazdığı metinden kaldırarak) Ben yardım edebilirim.
 Ali : Ben de. Hangisi?
 Elif, elindeki fotokopi kâğıdını arkadaşlarına gösterir.
 Cem : Birinci mi?
 Ali : Hayır arkası. (Kâğıdın diğer yüzünü çevirerek arkadaşlarının sorduğu sorunun yerini bulmaya çalışmaktadırlar.)
 Cem : O, cevaplayacaklar. Cevaplayacaklar. (Sorunun yanıtı olarak söyledi.)

Cem ve Ali, diğer soru için -Top top oynuyordu.- yaptık diye Elif'e söylemiştir. Elif ise kendi yanıtını arkadaşlarıyla paylaşmıştır.

(V. 22.05.2014/00:23-00:57).

Arkadaşı istemeden yardım etmeye ilişkin yukarıda verilen örnekte, adı geçen öğrencilerin genellikle iyi anlaştıkları gözlemlenmiştir. Bu durum, akranlar arasındaki etkileşimi olumlu yönde etkilemekte ve akran işbirliği yapmalarını desteklemektedir.

Araştırmada öğrencilerin, iyi anlaştıkları diğer akranlarına yardım etmeye ya da onlardan yardım almaya daha hevesli oldukları gözlemlenmiştir. Buna ilişkin olarak Berke, yapılan görüşmede en çok hangi arkadaşıyla ders çalıştığını, nedeniyle şöyle açıklamıştır:

- Araştırmacı : Peki ders çalışırken sen kimle ders çalıştın en çok? Kankin kimdi Berke?
 Berke : (Gülerek) Hımm Orhan.
 Araştırmacı : Orhan. Neden? ... Orhan'la neden daha çok çalıştığını düşünüyorsun?
 Berke : (Düşünüyor)
 Araştırmacı : En çok onu mu sevdin? Nasıl?
 Berke : Bazen birbirimize yardım ediyoruz onun için.

(G. 12.06.2014)

Berke ders çalışırken yaptığı arkadaş seçiminde ve arkadaşlık ilişkilerini belirlemede; akranın, kendisine yardım etmesini neden olarak sunmuştur. Bu bağlamda, gerçekleşen akran işbirliği türünün arkadaşlık ilişkilerini ve nedenlerini etkilediği söylenebilir.

Arkadaşının isteğiyle yardım etme

Akranların birbirleriyle yardımlaşmaları bağlamında ortaya çıkan etkileşimlerden bir diğeri “*Arkadaşının isteğiyle yardım etme*”dir. Arkadaşının isteğiyle yardım etme durumunun, arkadaşı yardım istemeden yardımcı olma biçimindeki akran işbirliğinde olduğu gibi, daha çok yazma çalışmalarında gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Bu tür yardımlaşma, çoğunlukla öğrencilerin anlayamadıkları yerleri arkadaşlarına sorması biçiminde gerçekleşmiştir.

Arkadaşının isteğiyle yardım etme etkinliklerine ilişkin olarak Melih ile Öykü'nün etkileşimi örnek gösterilebilir. Örnekteki bağlamda, sınıf öğretmeni dikte sınavı yapmaktadır. Öğretmenlerinin birbirlerine bakmamaları konusundaki uyarıları doğrultusunda sıralarının arasına çanta koyan öğrenciler, öğretmenlerinin söylediklerini yazı defterlerine aynen yazmaya çalışmaktadırlar. Öğretmenin, etkinliği yöneten kişi olmasına rağmen yapılan çalışmada öğrenciler, zorluk yaşadıkları ya da yapamadıkları durumlarda akranlarına yönelmişlerdir. Melih ile Öykü arasında gerçekleşen akran işbirliği de bu duruma benzer biçimde gerçekleşmiştir:

Öğretmen dikte sınavında “örmüş” sözcüğünü yazmalarını istemektedir.

- Melih : Örrr-müşş (ağız hareketleriyle Öykü'ye sesleri vurgulamaya çalışmaktadır.)
 Öykü : (Melih'in ağız hareketlerini taklit ederek yazmaya çalışmakta ve Melih'ten onaylamasını beklemektedir.)
 Melih : Şimdi şşş, evet öyle. (kalemiyle Öykü'nün defterindeki yeri göstererek) Bir de nokta yap.

(V. 10.01.2014/03:08-03:41).

Öykü'nün dikte sınavında anlayamadığı ve yazmakta zorlandığı yerlerde Melih'e bakması, akranından yardım isteme ve bunun sonucunda akranın da yardım etmesine ilişkin bir akran işbirliği örneği oluşturmuştur. Melih, öğretmenin kızacağına bilmesine karşın Öykü'ye yardım etmiş ve dikte edilecek sözcüğü vurgulayarak yazdırmaya çalışmıştır. Buna göre, akran işbirliğinin bireysel çalışmalar sırasında bile devam edebildiği, bunun sonucunda da verilen bir görevi birlikte tamamlamalarının mümkün olduğu söylenebilir.

Öykü'nün zorluk yaşadığı okuma yazma etkinliklerinde arkadaşından yardım istemesine ilişkin olarak bir başka öğrencinin velisi, kendi çocuğundan edindiği duyumları şu biçimde aktarmıştır:

Çok nadir işte, şey de derdi, sınavlarda derdi. Mesela işte Öykü anne yapamıyor, biz söylüyoruz ona. Hani o yazıyor işte, biz yardımcı oluyoruz. Sildiriyoruz, tekrar yazdırıyoruz. O tarzda şeyler anlatıyordu. Yanlış yaptığında söylüyoruz anne, işte bu yanlış filan dediğimizde sildiriyoruz filan diyordu.

(G. 16.06.2014-Reyhan'ın annesi Esin Hanım)

Yukarıdaki örnekte, velilerin çocuklarıyla yaptıkları sohbetler sırasında sınıf ortamına ilişkin veriler elde edildiği ve akranlar arasındaki etkileşimin hangi boyutlarda gerçekleştiğinin belirlendiği görülmektedir. Bu bağlamda, veli-öğrenci iletişiminin akranlar arasındaki işbirliği etkinliklerinin neler olduğunun belirlenmesini sağladığı söylenebilir.

Ders sırasında zorluk yaşadığı yerlerde arkadaşından yardım isteme durumuna ilişkin bir başka örnek, yoğun olarak Nehir ve Cansu arasında yaşanmıştır. Bu iki akran arasındaki etkileşimde yaş farkı bulunmaktadır. Cansu, Nehir'den 7 ay daha büyüktür ve bu durum, kimi zaman Nehir'in sınıfta yapılan etkinliklerde geri kalmasına neden olmaktadır. Bağlamı yansıtan görüntü Fotoğraf 12'de verilmiştir.

Fotoğraf 12.

Arkadaşının İsteğiyle Yardım Etme



Fotoğraf 12'de Nehir'in, Cansu'nun defterine doğru yöneldiği görülmektedir. Burada sınıf öğretmeni, "Ela laleli atlet al." cümlesini söylemekte ve öğrencilerin yazı

defterlerine yazmalarını istemektedir. Nehir, dikte edilecek bir sözcüğü yazamadığı için geç kalmış ve Cansu'dan yardım istemiştir. Cansu ve Nehir arasında gerçekleşen diyalog şöyledir:

Cansu : at-let
 Nehir : Ne?
 O sırada sınıf öğretmeni sesi vurgulamak için “at-leeeeeet” demiş ve Cansu öğretmenin söylediği sözcüğü yazmaya devam etmiştir.
 Nehir : Ben yapamıyorum, aşağıya mı geçeceğiz?

Cansu, araştırmacının yaklaştığını ve görüntü kaydını fark ettiği için Nehir'in sorusunu net olarak yanıtlamaktan çekinmiştir. Bunun üzerine araştırmacı ortamdaki uzaklaşmıştır.

(V. 14.11.2014/03:45-04:08)

Nehir, Cansu'dan yardım aldığını araştırmacıyla yaptığı görüşmede şöyle belirtmiştir:

...
 Nehir : Cansu'yla şey Cansu'yla...
 Araştırmacı : Sana yardım ediyor muydu ya da sen ona yardım ediyor muydun?...
 Nehir : Derslerde birbirimize bakıyoruz.
 Araştırmacı : Bakıyordunuz, hı hı.
 Nehir : Evet
 Araştırmacı : Sonra kim yardım ediyordu ya da kim gösteriyordu? Sen mi yardım istiyordun yoksa o mu istiyordu?
 Nehir :Eıı ben istiyordum ondan yardım.
 Araştırmacı :Hangi konularda daha çok? Öğretmenim, ... bunlarda çok zorlanıyordum ben de gidiyordum Cansu'e soruyordum, dediğin hangi konular vardı?
 Nehir : Eııı immmm
 Araştırmacı :Ne soruyordun mesela Cansu'ya?
 Nehir :Ya biz şimdi bir şey yapıyorduk ya ... Şeyleri işaretliyorduk hani (eliyle yuvarlak içine alma hareketi yapmıştır)
 Araştırmacı :Heee testleri işaretliyorduk a, b,c diye çarpı koyuyorduk hani?
 Nehir :Evet, evet onlarda zorlanıyordum, çok zorlanıyordum. Cansu'ya soruyordum.
 Araştırmacı :Ne diyordun Cansu'ya?
 Nehir :Cansu, şunu bilemiyordum, dedim.
 Araştırmacı :Hımmm Cansu ne dedi sana bu durumda?
 Nehir :Cansu bana şey, gösterdi.
 Araştırmacı :Kendi mi yaptı? Yoksa şöyle olacak dedi de sen mi sonradan düzelttin?
 Nehir :Ben sonrasında düzelttim.

(G. 12.06.2014)

Nehir'in verilen görevlerde geç kalmasına ilişkin olarak sınıf öğretmeni, araştırmacı ile yaptığı kısa görüşmelerde, Nehir'in yaşının henüz küçük olduğunu ve bu nedenle ilkököl 1. sınıfa kaydolmasının uygun olmayacağını Nehir'in ailesine

söylediğini belirtmiştir. Bu görüşler ve yapılan gözlemler doğrultusunda, yaşı küçük olan öğrencilerin okuma yazma öğretiminde, ses sayısının artmasıyla birlikte, özellikle dikte çalışmalarında zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda, akran işbirliğinde yardımlaşma türündeki etkileşimlerin yaşa bağlı olarak değiştiğini, yaşı küçük olan öğrencilerin arkadaşından yardım isteyerek akran işbirliği gerçekleştirdikleri söylenebilir. Ayrıca, okuma ve yazmada zorluk yaşayan öğrencilerin süreç içerisinde daha çok akran öğretimi etkinliklerinden yararlanmak zorunda kalacaklarını söylemek olanaklıdır.

Araştırmada gerçekleşen akran işbirliğine ilişkin olarak öğretmen şöyle görüş belirtmiştir:

... kendi kişisel özellikleriyle birleştirdiğimizde yaşı büyük olanlar, sanki küçük olanlara biraz daha yardımcı olmaya çalıştı gibi geliyor bana bazıları için. ... Genelleyemiyorum ama öyle diyorum. Murat'ın yaşı tam ideal bir yaştaydı. Nehir'e çok yardımcı oldu. Onu çok gözlemledim. Ama şu da oldu, Ertan ile Cem aynı yaşta olmalarına rağmen, onlar da birbirlerine çok yardımcı oldu. ... Ama bu etkileşim işte öğrencilerin karakterleriyle ilgili yaştan ziyade. Yapılarıyla ilgili. Duygusal gelişimleriyle ilgili...

(G. 24.06.2014)

Öğretmenin yaş farkı ile ilgili görüşü incelendiğinde, kimi öğrenciler açısından yaşça büyük olanların küçük olan arkadaşlarına daha fazla yardımcı olduklarını düşündüğü ortaya çıkmıştır. Ancak akranlar arasındaki etkileşimde ve işbirliğinde, gerçek anlamda yaşın değil, öğrencilerin kişisel özellikleri ve duygusal gelişiminin etkili olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Sınıf öğretmeni, yaşın kimi öğrencilerde etkili olmadığı görüşünü, yaş farkı olmayan öğrenciler arasında da etkileşimin gerçekleştiğini gözlemlemesi ile desteklemiştir.

Yardımlaşmaya dayalı akran işbirliği etkinliklerinde Didem, sınıfta en yakın arkadaşı olan Cansu'ya hangi konuda ve nasıl yardım ettiğini yapılan görüşmede şöyle açıklamıştır:

Araştırmacı : ... Peki sen Cansu'ya ne gibi konularda yardım ettin Didemciğim?
 Didem :Yazma
 Araştırmacı : Cansu yazmada nerelerde takılıyordu?
 Didem : Cansu, sen söyle ben yazayım, diyor. Ben de söylüyorum. Öykü ile ikimiz söylüyoruz, o yazıyor. Hızlı söyleme kafam karışıyor, diyor.
 (Gülümseyerek)

(G. 12.06.2014)

Didem ile yapılan görüşme incelendiğinde; öğrencilerin, akranlarından yazılacak yerleri kendilerine dikte ettirmelerini istemeleri biçiminde yardımlaşmaya dayalı akran işbirliği gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Benzer bir yardımlaşma örneğini, öğrencilerden Murat yapılan görüşmede şöyle belirtmiştir:

Araştırmacı : Arkadaşlarından okuma konusunda en çok kim sana destek oldu?
 Murat : Orhan
 Araştırmacı : Neler yaptı? Nasıl yardım etti sana?
 Murat : Yan yana otururken Orhan birlikte şey, bir tane dergimizde çalışıyorduk, birbirimize yardım ediyorduk.
 Araştırmacı : Mesela ne diyordu Orhan, sen yaparken?
 Murat : Mesela, -Murat, ben bunu bulamadım, diyor. Ben de ona yardım ediyorum. Mesela ben bulamadığımda, sonra o yapıyor.

(G. 21.06.2014)

Orhan ise yapılan görüşmede Murat ile gerçekleştirdikleri yardımlaşma etkinliklerine ilişkin olarak şunları söylemiştir:

Araştırmacı : Başka birine sordun mu? ... Yani yanındaki arkadaşından hiç bu konularda destek aldın mı?
 Orhan : Murat vardı.
 ...
 Araştırmacı : Tamam, neler yaptınız Murat'la?
 Orhan : Murat'la birlikte ders çalıştık.
 Araştırmacı : Ne çalıştınız? Ne öğrendin Murat'tan? ... Murat sana ne öğretti, sen ona ne öğrettin?
 Orhan : Bir şey öğretmedim.
 ...
 Orhan : ... ikimiz birbirimize yardım ettik, birbirimizi bekledik.

(G. 12.06.2014)

Araştırma süresince Orhan'ın bireysel çalışmayı tercih eden bir öğrenci olduğuna ilişkin gözlem verileri doğrultusunda ve Orhan ve Murat ile yapılan görüşmeler bağlamında; Orhan'ın, Murat'a bir şey öğretmediği görüşünde olduğu; Murat'ın ise bazı durumlarda birbirlerine derste yardım ettikleri görüşünde olduğu belirlenmiştir.

Murat, okuma konusunda bir başka arkadaşından aldığı yardımı ise şöyle belirtmiştir:

... Haluk'la birlikte otururken o gün kitap okuyorduk. Güzel okuyorduk, ben takılmışım; Haluk söyledi.

(G. 21.06.2014)

Murat ile yapılan görüşmeye göre, okuma etkinliklerinde öğrencilerin, akranlarıyla kimi zaman karşılıklı olarak yardımlaşmaları ve bu yardım isteklerini karşısındaki akranlarına sözel olarak ifade ettikleri belirlenmiştir.

Akranların yardımlaşma sürecini, ilk okuma yazma etkinliklerinin sayısı ve sınıf içinde birlikte geçirdikleri sürenin artmasıyla daha yoğun yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra geçen süre, hangi ilk okuma yazma etkinliğinde hangi akranın daha başarılı olduğunun belirlenmesini kolaylaştırmıştır. Bu durum, akran işbirliğinin eşitlik ve karşılıklı etkileşim boyutlarının daha belirginleşmesini sağlamıştır. Araştırmacı bu nedenle gözlemlerini uzun sürece yaymış ve bu süreçte akranlar arasındaki işbirliğinin artacağı öngörüsü doğrultusunda gözlem yapmaya devam etmiştir.

Arkadaşının yanlısını belirtme

Araştırmada akran işbirliğine ilişkin olarak arkadaşının yanlısını belirtme durumunun yaşandığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin, yardımlaşma dışında arkadaşının yanlış yaptığı yerleri vurguladıkları, bu konuda arkadaşlarını uyardıkları gözlemlenmiştir. Bu durum, akranların birbirlerinin çalışmalarını kontrol etme davranışından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin, arkadaşlarının tamamlanması gereken bir görevi nasıl tamamladıkları konusundaki merakları, onların aynı zamanda akran işbirliği ile öğrenmelerine de katkı sağlamaktadır.

Akran işbirliğinde arkadaşının yanlısını belirtmeye ilişkin olarak Arda ve Cansu'nun Matematik dersindeki diyalogları verilebilir. Fotoğraf 13'te Matematik dersinde Arda'nın, Cansu'nun sırasına gelerek kendi defterini göstermesine ilişkin görüntü yer almaktadır.

Fotoğraf 13.

Arkadaşının Yanlışını Belirtme Örneği

Fotoğraf 13 incelendiğinde, Cansu'nun tamamlanması gereken etkinliği yapmaya çalıştığı görülmektedir. Sınıf öğretmeni, tahtaya toplama problemi yazmış ve öğrencilerin problemi matematik defterlerine yazarak çözmelerini istemiştir. Öğrencilerin tahtaya bakarak okudukları problemi defterlerine yazmaları okuma ve yazma becerisi kapsamında yer aldığından, Matematik dersleri de ilk okuma yazma öğretiminin bir parçası durumunda ele alınmıştır. Buna göre Arda, Matematik dersinde verilen görevi tamamladığı için, henüz problemi yazmakta olan Cansu'nun yanına gitmiştir. Arda ve Cansu'nun diyalogları aşağıdaki gibidir:

Arda : (Kendisi matematik defteri ilgili işlemleri yazıp yaptıktan sonra defteriyle birlikte Cansu'nun yanına gelir.) Kare mi? (Şaşırarak)

Cansu : (Durumu fark eden Cansu, eliyle alına hafifçe vurarak yanlış yaptığını fark eder ve yazdıklarını silmeye başlar.)

Arda : Haydiiii haydiiii 11 mi?
Cansu yeniden yaptığı yanlışın farkına vararak,

Cansu : (Gülerek) Hayır, 13 eder.

(V. 04.04.2014/02:46-03:39)

Gerçekleşen diyalogda Arda'nın, arkadaşının yaptığı toplama işlemindeki hatayı bulduğu ve bu hatayı, yazılan sonucu tekrar söyleyerek ve gülümseyerek belirttiği gözlemlenmiştir. Cansu, bu uyarı üzerine yanlışını düzeltmeye çalışmış ve yazdığı sonucu silmiştir. O sırada sınıf öğretmeni, başka bir probleme geçeceğini söylemiştir. Arda, defterini alma konusunda

acele etmesine rağmen defterini Cansu'nun masasına bırakmış ve kendi sırasına dönmüştür. Burada iki farklı akran işbirliği türünün yer aldığı, hem yardım istemeden yardım etme hem de arkadaşının yanlısını belirtme durumlarının gerçekleştiği söylenebilir.

Akran işbirliğinde yardım istemeden yardım etme ve yanlısını belirtme durumuna ilişkin olarak, Tuba yapılan görüşmede, akranıyla ilgili görüşünü şöyle açıklamıştır:

- Araştırmacı : ... Hangi konuda Cansu'ya yardım ettin?
 Tuba : Yazıda. Yani matematikte. Yazamamış.
 Araştırmacı : Matematikte nasıldı? Harf mi eksik bıraktı?
 Tuba : Evet, harf yutmuş.
 Araştırmacı : Sen nasıl yardımcı oldun?
 Tuba : Mesela a'yı unutmuş. A'yı koymamışsın, dedim Cansu'ya.

(G. 16.06.2014)

Tuba ile yapılan görüşmede, akranların birbirlerine yardım etme isteklerinin yanlısını belirterek gerçekleştiği akran işbirliği örneği yer almaktadır. Bunun yanı sıra, öğrenciler tarafından Matematik dersinde yazılacak bölümlerin, ilk okuma yazma öğretiminin bir parçası olarak algılandığı da söylenebilir.

Akranlar arasında yapılan etkinliklerde yanlısının fark edilmesi ve arkadaşlarının uyarılması konusunda diğer bir örnek Harun ve Berke arasında gözlemlenmiştir. İlk okuma yazmanın yalnızca Türkçe dersi kapsamında yer almadığı, Hayat Bilgisi, Matematik, Resim gibi her derste kullanılabilecek becerileri öğrencilere kazandırması nedeniyle, Matematik dersinde rakamların yazılması ve toplama işlemlerinin kareli defter düzeni içerisinde yazılması da öğretmen ve öğrenciler için oldukça önemli bir çalışma olarak gözlemlenmiştir. Bu konuda Harun ve Berke'nin etkileşimine ilişkin bir görüntü Fotoğraf 14'te verilmiştir.

Fotoğraf 14.

Arkadaşının Yanlışını Belirtme Örneği

Fotoğraf 14’te Harun’un, arkadaşı Berke’nin matematik defterindeki yanlışı söylemesine ilişkin bir görüntü yer almaktadır. Sınıfta alt alta toplama işlemi yapabilmek için matematik defterine yazma düzenine ilişkin bir çalışma yapılmaktadır. Harun bu çalışmayı tamamlamış ve arka sırasında oturan Berke’nin iki sayı arasında iki kare boşluk bırakılması kuralına uymadığını fark etmiştir. Bu bağlamda Harun’un, Berke’nin yanlışını söylemesi ve düzeltmesine ilişkin diyalog şöyledir:

- Harun :İki boşluk vereceksin. (Parmağıyla 2 sayısı yaparak, Berke’nin defterine bakarak)
 Berke : (Yeniden yazdı.)
 Harun : (Heyecanla ve eliyle ilgili yeri defterde göstererek) yine yanlış yaptın, yine Berke. Sil onu, sil.
 Berke : (Yazdıklarını yeniden sildi.)
 Harun : Şuraya, bak şuraya. (diyerek eliyle yazılacak yeri belirtmiştir)

(V. 06.01.2014/00:05-00:41)

Harun, birinci sınıfı yarım bırakan ve ikinci kez birinci sınıfa devam eden, okuma ve yazma bilen bir öğrencidir. Sınıfta çok az arkadaşıyla bire bir iletişim kurabilen Harun’un Berke ile olan etkileşimi, akranların birbiriyle daha

rahat iletişim kurabildiğini göstermektedir. Bu bağlamda akranlar arasındaki işbirliğinin, aynı zamanda içe dönük öğrencilerin daha fazla sosyalleşmelerine yardımcı olduğu söylenebilir.

Yanlış yapan arkadaşını uarmaya ilişkin olarak sınıf öğretmenin görüşleri, araştırmada yapılan gözlemleri desteklemektedir. Sınıf öğretmeni yazma etkinlikleri sırasında öğrencilerin, yanlışları konusunda birbirlerini uyardıklarını, “...*Yazarken de seslerde de oldu mesela harflerin, bir öğrenci tahtaya kalkıp harfi yanlış yönde yazdığında birbirlerini uyardılar, onu yanlış yazıyorsun diye.*” biçimindeki görüşüyle ifade etmiştir.

Arkadaşının yanlışını belirtme, yalnızca yazma etkinliklerinde ya da yazılı görevlerde gözlemlenmemiş, sınıf içinde akranların dersteki konuşmalarında da gözlemlenmiştir. Araştırmacı alan notlarında bu durumu şöyle belirtmiştir:

... Şimdi yazı defterlerini çıkarıyorlar. Büyük “y” yapacaklar. Orhan harfi söyleyince, Müge: “O, yee değil y” dedi.

(A.N. 26.12.2013)

Örnek olarak verilen alan notunda, akranların birbirlerinden öğrenmesinin bir boyutu olan akran işbirliğinin, arkadaşının yanlışını söyleyerek uarma ve harfin değil sesin söylenişini belirtme biçiminde gerçekleştiğine ilişkin bulgu yer almaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin birbirlerinin yanlışlarını anında düzelterek, okuma yazma kapsamında öğrendiklerini pekiştirdikleri söylenebilir. Ayrıca, akranların birbirini sınıf içinde uarmalarının, bir yetişkinin uarmasından kimi zaman daha etkili olduğunu da söylemek olanaklıdır.

Birlikte yapma

Araştırmada öğrencilerin etkinlikleri akranlarıyla birlikte yaparak gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. Birlikte yapmaya ilişkin gözlem verileri incelendiğinde, verilen bir görevi tamamlama sürecinde öğrencilerin, anlayabildiği arkadaşlarının yanına giderek tamamlaması gereken fotokopi, çalışma kâğıdı, yazı

defteri çalışması, matematik defteri çalışması ya da kitaptaki boşlukları doldurma etkinliklerini birlikte yaptıkları gözlemlenmiştir.

Birlikte yapma etkinliklerine ilişkin olarak Cem ve Berke'nin teneffüsteeki çalışmaları sırasında geçen diyaloglar örnek verilebilir:

Cem, araştırmacının yanına gelerek,

Cem : “Tişört derken i yok değil mi?” diye sormuştur.
Araştırmacı : “Tiii-şört. i konur. Türkçede konur.” diyerek yanıtlamıştır. Tamamladıkları çalışma kâğıdı, farklı nesnelere adlarını yazmayla ilgili bir etkinliktir.

Cem, hızla Berke'nin yanına giderek,

Cem :Konur. (diyerek, doğrusunu yazmak üzere kendi sırasına gitmiştir.)

Berke : (Cem'e bakarak, parmağını çenesine koyarak düşünmeye başlamıştır ve ardından heyecanla) Cekett ! (diye bağırıştır.)

Cem : Ne dedin? (Ayağa kalkıp Berke'nin yanına gider.)

O sırada,

Arda : Berke, hadi gelsene, oyun oynayalım!

Cem : Hayır, biz oynamayacağız.

Berke ve Cem yoğun bir biçimde çalışma kâğıdındaki etkinlikleri birlikte yapmaya devam etmişlerdir.

(V. 03.04.2014/00:38-01:20)

Cem ve Berke'nin etkileşimi doğrultusunda, öğrencilerin gerek ders içinde gerekse ders dışında, teneffüslerde ya da öğretmenin derse girmesini beklerken tamamlanması gereken görevleri, samimi oldukları akranlarıyla yapmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, akran işbirliğinin sosyal boyutunun ön plana çıktığı söylenebilir.

Akranların verilen etkinlikleri birlikte yapmalarına ilişkin gözlemlerden bir diğeri, Ahmet ve Cansu'nun boyama etkinliğindeki çalışmalarıdır. Okuma yazma kitabında verilen sesin ve o sesle başlayan nesnelere olduğu sayfanın boyanmasına ilişkin çalışmayı Ahmet ve Cansu'nun birlikte yaptığını fark eden araştırmacı, onların sırasına doğru yaklaşmıştır. Cansu ve Ahmet'in birlikte etkinlik yapmaktan mutlu oldukları, gülümseyerek kitaptaki etkinlikleri birbirlerine açıkladıkları gözlemlenmiştir.

Araştırmacının yaklaştığını fark eden Ahmet, arkadaşıyla yaptığı çalışmayı araştırmacıya şöyle anlatmıştır:

Ahmet : Önce ikimiz yapıyoruz bunu. Cansu bunu boyuyor, ben bunu boyuyorum. (Eliyle dergideki sayfayı gösteriyor.) Şimdi ben bunu boyuyorum, Cansu da şunu boyayacak.
 Araştırmacı :Harika, çok güzel.
 Ahmet : Öyle.

(V. 19.03.2014/01:40-01:50)

Araştırmacının, sınıf öğretmeniyle birlikte sınıfta yer alması; araştırmacının gerektiği durumlarda rolünü değiştirebilmesini kolaylaştırmıştır. Yukarıdaki örnekte, Ahmet'in araştırmacıya sınıfta gürültü çıkmasına karşın arkadaşıyla birlikte sırayla yaptığını söylemesi, araştırmacıya alışığının bir göstergesi olarak düşünülebilir. Öğrenciler araştırmacıyı hem öğretmen hem de arkadaş gibi görmüş ve bu durum, öğrencilerin daha rahat gözlemlenmesini sağlamıştır.

Sınıf içinde çalışma yapılırken, öğretmenin öğrencileri serbest bıraktığında akran işbirliğinin daha yoğun yaşandığı gözlemlenmiştir. Buna örnek olarak Zübeyde, Fatma, Arda ve Ufuk'un etkileşimi örnek verilebilir. Fotoğraf 15'te dört arkadaşın, Fatma'nın tamamlamaya çalıştığı kitaptaki etkinlik için bir araya gelmeleri görüntülenmiştir.

Fotoğraf 15.

Birlikte Yapma Örneği



Fotoğraf 15'teki bağlam kapsamında, Fatma kitaptaki etkinliğe başlamadan önce arkadaşlarıyla ders dışında sohbet etmektedir. Zübeyde adlı arkadaşının yanına gelmesiyle: “Burası nasıl olacak?” diye sormuş ve sayfadaki yeri göstermiştir. Zübeyde, Arda ve Ufuk, hemen kitaptaki soruya yardımcı olmak için hep birlikte soruyu okumaya başlamışlardır (24.12.2013/09:24-09:34).

Sınıf öğretmenin yönlendirmediği etkinliklerde öğrencilerin akranlarıyla daha çok etkileşim içinde olduğu ve öğrenme süreçlerini grup arkadaşlarıyla gerçekleştirmede daha rahat davrandıkları söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin etkinlikleri kendilerine yakın buldukları arkadaşlarıyla yapmayı tercih ettikleri ve isteklerini arkadaşlarına doğrudan belirttikleri gözlemlenmiştir. Buna ilişkin olarak araştırmacı alan notunda şöyle belirtmiştir:

Öğretmen, öğrencilere alıştırmayı yaptırmak için Matematik ders kitabını açmalarını söyledi. Ali: “İkimiz yapalım mı?” diye Cem’e sordu...”

(A.N. 5.06.2014)

Araştırmada birlikte yapma etkinliklerinin sınıf içinde gerçekleşmesinin yanı sıra sınıf dışında ev ortamında da gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak bu etkinliklerin sınıf içindeki kadar verimli geçmediği ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu bulguları, velilerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Velilere, okul dışında ve ev ortamında diğer veliler ve çocuklarıyla görüşüp görüşmedikleri sorulmuştur. Buna ilişkin olarak velilerin çoğu, okul dışında diğer velilerle görüşemediklerini, görüştikleri kişilerin çocukları ile kendi çocukları bir araya geldiğinde ise birlikte çalışma etkinliklerinin gerçekleşmediğini belirtmişlerdir.

Bu konuda çalışan bir veli olan Murat’ın annesi Ferya Hanım: “*Yani sınıf arkadaşlarından Koray ve Ahmet’le görüştük ama hani dedim, yıl boyunca bir defa birine, bir defa birine gittik. Zaman yok maalesef.*” demiştir. Benzer biçimde çalışan bir diğer veli olan Elif’in annesi Semra Hanım: “*Çalışan bir bayan olduğum için sınıftaki çoğu veliyi açıkçası tanımıyorum. ... evet, hiç tanımıyorum.*” diyerek velilerin birbiriyle görüşemedikleri belirtmiştir. Hüseyin’in annesi Umay Hanım ise: “*Yok hiç öyle olmadı sene başından beri.*” diyerek diğer velilerle hiç görüşemediğini ifade etmiştir.

Araştırmada bazı velilerin küçük çocukları olması nedeniyle diğer velilerle çok sık görüşemediği bulgusuna ulaşılmıştır. Serap’ın annesi Keriman Hanım: “*... diyorum*

ki benim ufak çocuğum var. Kabul eder misiniz? Olsun, olur mu falan diyorlar onlar da sağ olsunlar. Hani o yüzden ben pek gidip gelemiyorum.” diyerek bu konudaki görüşünü belirtmiştir.

Birbiriyle görüşemeyen velilerin yanı sıra görüşme olanağı elde eden velilerin de olduğu belirlenmiştir. Buna ilişkin olarak Tuba'nın annesi Öznur Hanım: *“Mesela hafta sonunda falan, sürekli çağırıyorum birilerini. İşte gerek Ertanları [Ertan'ın annesi Menekşe Hanım] gerek Goncaları [Koray'ın annesi]. Yani kim olursa olsun kişi belli değil. Ama şey, okul dışında da arkadaşlık, bir şey edinsin diye çağırıyorum.*” diyerek velilerin birbiriyle görüşmesine ve çocuğunun sınıf dışında da arkadaşlarıyla zaman geçirebilmesine yönelik ortamlar yaratmaya çalıştığını ifade etmiştir.

Öznur Hanımın bu görüşünü Reyhan'ın annesi Esin Hanım da desteklemiş ve çocuklarının evdeki etkileşimlerini şöyle açıklamıştır: *“... Öznur Hanımla gidip geldik. Hani sadece onunla bir oldu. Tabi geldiğimizde biz ikimiz, görüşmemiz daha iyi oluyor. Çünkü biri oldu mu [her iki velinin de çocukları kastediliyor] sıkıntı oluyor bizim için. Büyük bir sıkıntı oluyor yani. Biz, ikimizden çok iyiyiz. Onlar olunca şımarıyorlar, ... üzüyorlar, çok sıkıntı yaratıyor.”*

Öznur Hanım kızı Tuba ile Esin Hanımın kızı Reyhan'ın evdeki iletişimleri konusundaki görüşünü *“Nasıl etkiliyor, mesela, Reyhan eve çağırmamam gereken en son kişi diyeyim. ... Ayırabiliyorsan ayır. Onun saçını, onun başını. Üç ay mümkünse görüşmeyelim. ...”* biçiminde belirtirken, evde birlikte ödev yapmaya ilişkin görüşünü ise şöyle ifade etmiştir: *“Dersin acelesi yok ki durabilir (gülerek). Götürürüz, oturmaya gittiğimiz zaman, öyle geri gelir.”*

Görüşlerden elde edilen verilere göre; okul dışında ve ev ortamında velilerin birbirleriyle görüşmelerinin pek mümkün olmadığı, görüşme olanağı elde edildiği zamanlarda ise çocuklarının birlikte çalışmaya ilişkin hiçbir etkinlik yapamadıkları hatta kavga ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Gülsüm Hanım ise: *“O zaman ders çalışmak yerine daha çok şımarmayı ortalığı birbirine katmayı... Kapıdan girer girmez; merhaba nasılsın... hadi bilgisayar başına ya da tablete. Ya da olmadı, koridorda top oynamaya. Koridorda top oynarken benim panomu indirdiler yere Ertan ile Haluk...”* biçimindeki görüşüyle, diğer velilerle ev ortamında görüşmeleri sırasında, çocuklarının birlikte ders çalışmak yerine oyun oynamayı tercih ettiklerini belirtmiştir.

Velilerin iletişimine ilişkin olarak Ertan'ın annesi Derya Hanım, görüşünü şöyle ifade etmiştir: “... onun dışında Haluk var. Görüşüyorlar. Reyhan akrabamız. Ama evlerimiz uzak olduğu için çok fazla görüşemiyoruz diyeyim. E onun haricinde Tarık, o da uzak bir akrabamız. Onlarla da arada görüşüyoruz. Bunlar, ne yapıyorlar, evde oyun oynuyorlar. Birlikte vakit geçiriyorlar. Onun dışında hani... çok nadir dersle ilgili...” Buna göre, çocukların diğer sınıf arkadaşlarıyla ev ortamında oyun oynadıkları ve dersle ilgili bir etkinlik yapmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Derya Hanım, bu görüşe örnek olarak: “... ilkokula başladığımız zamanlar Ertan'la yapıyorduk. Hani Ertan'la çok çalışıyorduk. O zamanlar çünkü aynı gidiyorlardı. Anlatma şeyi yoktu. ... yazımlarda genelde. Yazımlarda birlikte ders çalışıyorlardı, ama daha sonra iş ödev anlatmaya gelince, ayrıldık. Çünkü Menekşe ayrı anlatıyor, ben ayrı anlatıyorum. Çocuklar birbirini dinliyorlar, kafalar karışıyor. O yüzden ayrı ayrı çalışmaya başladılar. Ben anlatıyorum, benim anlattığımı Ertan dinliyor, o uygulamaya kalkıyor. ... annesi ona başka bir şey anlatıyor, ama akli benim anlattığıma kayıyor. Onun için birlikte ders yapmamaya karar verdik.” diyerek Menekşe Hanımla çocuklarının birlikte çalışma etkinliklerine neden son verdiklerini ve sık görüştüğü bir arkadaşıyla ilerleyen günlerde ev ortamında artık görüşemediğini ifade etmiştir.

Buna göre, akranların ev ortamında birbirleriyle oyun oynama amaçlı etkileşimlere girdikleri, birlikte çalışma ya da ödev yapma etkinliklerinin okul dışında çok verimli gerçekleşmediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca okuma ve yazma sürecinin ilerlemesiyle birlikte, akranlar arasındaki akademik düzey farklılığının artmasının, birlikte çalışma biçiminde gerçekleşen akran işbirliğinin azalmasına neden olduğu söylenebilir.

Arkadaşına bakarak yapma

Arkadaşına bakarak yapılan okuma yazma etkinlikleri, akran işbirliğinde gerçekleşen bir başka durumdur. Bu tür akran işbirliğinde, öğrencilerin verilen çalışmaları yaparken ya da yaptıktan sonra, genellikle yanındaki arkadaşına ya da ön ve arka sıralarda oturan arkadaşlarının yaptığı çalışmalara bakarak tamamlamaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Araştırmada bu tür etkileşimin iki farklı boyutu olduğu belirlenmiştir. Bunlardan ilki, öğrencilerin gerçek anlamda zorluk yaşadığı durumlarda bilgisine en güvendiği arkadaşının ya da kendisine yakın bir sırada oturan arkadaşının

çalışmasına bakarak kopya etmeye yönelik etkileşimdir. İkincisi ise akranların, birbirinin okuma ve yazma alanında ne derece ilerlediğini görmek ve kendisiyle karşılaştırabilmek amacıyla çalışmalarını kontrol etmelerine yönelik etkileşimdir.

Akran işbirliğinin, arkadaşına bakarak yapma durumuna ilişkin olarak Didem ve Ertan örnek gösterilebilir. Didem ve Ertan'ın örneğinde, teneffüs bitmiş ve sınıf öğretmeninin gelmesi beklenmektedir. Önceki dersten kalan ve öğretmen gelince tamamlanması gereken kitaptaki etkinliği yapmaya çalışan Didem, belli bir süre geçtikten sonra verilen görevi bitirmiştir. Ancak bitirir bitirmez yan sıradaki arkadaşının tamamladığı kitaba bakarak, kendi yaptıklarını kontrol etmiştir (14.11.2013/00:08-00:14).

Didem'in, yanında oturan sıra arkadaşı Ertan'a göre düzey olarak eşit durumda olmadığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda ele alındığında, arkadaşına bakarak yapma şeklinde gerçekleşen akran işbirliğinin, akranlardan birinin kendi bilgisine güvenmemesi sonucu, kopya ederek yapma şekline dönüştüğü söylenebilir. Ancak böyle bir etkileşimde bile akranlar birbirinden öğrenebilmektedir.

Sınıf öğretmeninin, etkinlik sayısı arttıkça kısa ama tek yapraklık çalışma kâğıtları vermesinin, öğrencilerin verilen görevleri daha etkili bir biçimde yapmalarını sağladığı gözlemlenmiştir. Öğretmen sınıfa girmeden ve ders başlamadan önce öğrenciler alıştırmaları yapmaya çalışmakta ve bu sırada sınıfta bir uğultu oluşmaktadır. Aslında bireysel yapıyor gözükmelerine rağmen, sınıfın tümü gözlemlendiğinde, öğrencilerin sürekli olarak yanındaki, arkadaki ya da karşı sıradaki arkadaşlarının yanına giderek, kendi yaptıklarının doğruluğu konusunda tereddütte kaldıkları konularda arkadaşlarına bakmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Bu durum, okuldaki eğitim öğretim yılının ikinci yarısından itibaren daha fazla gözlemlenmiştir. Öğretmenin okuduğunu anlamaya yönelik alıştırmaları öğrencilere daha çok vermesi sonucu, kimi öğrencilerin okuma yazma konusunda kendisine olan güveni oluşmaya başlamış; okuma yazma konusunda yeterli düzeyde gelişim gösteremeyen kimi öğrencilerde ise tersi bir durum oluşmaya başlamıştır. Bu bağlamda, arkadaşlarının bildikleriyle karşılaştırmalarının ve arkadaşlarına bakarak alıştırmaları tamamlamalarının, bu tür akran işbirliğinin gerçekleşmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada bazı akranların, yakın arkadaşlarının birbirlerine bakarak yapmalarını olumlu karşıladıkları ve yardımlaştukları belirlenmiştir. Buna ilişkin olarak yapılan görüşmede Ali bu konuya ilişkin olarak şöyle demiştir:

Çirkin Ördek'te Cem ile yardımlaştk. Biz yazdık, Berke bize baka baka yaptı. Kafası karışmasın diye, bize baka baka yaptı.

(G. 12.06.2014)

Ali'nin görüşü incelendiğinde, akranlar arasında birbirine bakarak etkinlik tamamlamanın gerekçesinin, akranlarının yanlış yapmamaları yönündeki çabaları olarak açıklandığı görülmektedir.

Öğretmenin tek yapraklık verdiği yazma görevi sırasında Elif'in, sırasından uzanarak Murat'ın defterine bakması ve tekrar kendi çalışma kâğıdına dönmesi, arkadaşından bakarak yapmaya ilişkin bir başka örnektir. Örneğe ilişkin görüntü Fotoğraf 16'da verilmiştir.

Fotoğraf 16.

Arkadaşına Bakarak Yapma Örneği



Murat, Elif'in kendisine bakmasından rahatsız olmamıştır. Çünkü Elif ve Murat düzey olarak birbirine denk iki öğrencidir. İlgili video kaydı incelendiğinde Elif'in, Murat'ın yazdığı yere baktıktan sonra yine de tam emin olamadığı, o sırada yanından geçen Müge'yi çağırarak üzere yöneldiği gözlemlenmiştir (13.11.2013/00:36-00:40).

Elif'in daha iyi düzeyde olan Murat'ın yaptığından emin olmaması, akademik anlamda iyi düzeydeki bir başka öğrenci olan Müge'yi çağırmasına neden olmuştur. Bu durum, aynı zamanda arkadaşına sorarak ondan yardım isteme türündeki bir akran işbirliğine de örnek oluşturmaktadır.

Sınıf içinde yapılan etkinliklerde arkadaşının tamamladığı çalışmalara bakarak yapmaya ilişkin Tuba ve Reyhan'ın etkileşimleri, farklı bir örnek olarak gösterilebilir. Bu örnek bağlamında, yazma ve sayma etkinliği bir arada yapılmaktadır. Sınıf öğretmeni, söylediği cümleleri öğrencilerden yazı defterlerine yazmalarını ve sonrasında kaç sözcük yazdılar ise o kadar sayıda sayma çubuklarını masalarının kenarlarına ayırmalarını istemiştir. Tuba yazdığı her cümleden sonra arka sırada oturan ve çok samimi olduğu arkadaşı Reyhan'ın yaptığına bakmak için sürekli arkasına dönmüştür (27.11.2013/08:30-08:46). Buradaki akran işbirliğinin, bilgi açısından güvensizlik yaşayan akranın, yaptıkları çalışmaları arkadaşıyla karşılaştırma durumu biçiminde gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Ancak her iki durumda da akranların, sınıfta yapılan etkinlikleri bireysel olarak yaptıktan sonra akranlarıyla etkileşime girerek pasif ya da etkin bir biçimde öğrendikleri söylenebilir.

Etkinlikler üzerinde tartışma

Araştırmada öğrencilerin yaptıkları etkinlikler üzerinde tartıştıkları, okuma ve yazma sürecinde ikileme kaldıkları konuları, arkadaşlarıyla konuşup net olarak öğrenmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. Etkinlikler üzerinde tartışmaya ilişkin gözlemlerde öğrencilerin, genellikle ikili konuşmalar şeklinde dersle ilgili bildikleri üzerinden tartışmalar yapmalarına ilişkin gözlemler yer almaktadır. Buna örnek olarak Hüseyin ve Ali'nin diyalogu verilebilir. Fotoğraf 17'de iki akranın harf yazımı konusunda tartışmalarına ilişkin görüntüsü yer almaktadır.

Fotoğraf 17.

Etkinlikler Üzerinde Tartışma Örneği

Fotoğraf 17'deki bağlamda, sınıf öğretmeni öğrencilerin yazı defterlerine kırmızı mürekkepli kalem ile öğrendikleri seslerden oluşan anlamlı hece ve sözcükleri yazmıştır. Öğrencilerden kırmızı kalemle yazdığı gibi birer sıra yazı defterlerine yazmalarını istemiştir. Bu görevin verilmesinden sonra öğrenciler akranlarıyla iletişim kurarak verilen görevi tamamlamaya çalışmışlardır. Bu süreçte Ali ve Hüseyin, “İ” harfinin el yazısı biçiminde yazılışı konusunda tartışmışlardır. Her iki öğrenci de masa üzerinde parmaklarıyla “İ” harfinin yazılışını birbirlerine göstermişlerdir. Bu sırada yapılan konuşmalar şöyle gerçekleşmiştir:

- | | |
|---------|---|
| Ali | : Şöyle bak, şöyleeee şöyleee (Parmağıyla sıranın üzerine çizmektedir.) |
| Hüseyin | :Bak, şöyle, şöyle ve şöyle (Kalemiyle sıranın üzerinde göstermektedir.) |
| Ali | : O öyle değil. |
| Hüseyin | : Öyleeee. |
| Ali | : Öyle değil bak şöyle. (Yeniden parmağıyla sıranın üzerine harfin yapılışını çizmektedir.) |
| Hüseyin | : Benim dediğim gibi |
| Ali | : Göstersene bir... |

(V. 19.11.2013/03:32-03:57)

Ali ve Hüseyin arasında geçen diyalog doğrultusunda, öğrencilerin kimi zaman öğrendikleri bilgilerin doğruluğu konusunda arkadaşlarıyla çelişkiye düştükleri belirlenmiştir. Bu durum, aynı zamanda akranlar arasında bir iddialaşma ortamı yaratmaktadır. Bu bağlamda, akranların etkinlikler üzerinde birlikte çalışırken tartışarak

da öğrendikleri ve bu sırada iletişim becerilerini de kullanmaya dayalı bir akran işbirliği gerçekleştirdikleri söylenebilir.

İlk okuma yazma etkinliklerinin, yalnızca Türkçe derslerinde gerçekleşmemesi nedeniyle, etkinlikler üzerinde tartışma konusuna ilişkin bir başka örnek Resim dersi kapsamında gözlemlenmiştir. Ahmet ve Ali arasında gerçekleşen diyalogda, akranların Resim dersindeki etkileşimleri Fotoğraf 18’de görüntülenmiştir.

Fotoğraf 18.

Etkinlikler Üzerinde Tartışma Örneği



Fotoğraf 18’deki bağlamda öğrenciler Resim dersinde serbest resim yapmaktadırlar. Öğrencilerin her ders kapsamında arkadaşlarıyla sık sık etkileşim içerisinde oldukları gözlemlenmiştir. Bu öğrencilerden biri olan Ahmet, Ali’nin ön sırasında oturmaktadır. Ahmet, arka sıraya dönmüş ve Ali’nin resim defterine renkli kalemlerle harfler yazmaktadır. Bu sırada Ahmet ile Ali arasında gerçekleşen diyalog şöyledir:

Ali	: rrrrr (elindeki kalemle resim defterine r harfi yazmıştır)
Ahmet	: Peki şu ne? (diye Ali’ye sorarak “l” harfi yazmıştır)
Ali	: O “r” değil.
Ahmet	: Ne?
Ali	: “al”. (eliyle harfi tamamlamış ve resim defterini kendine çekmiştir) “Cam” yazmayı biliyor musun? Ben yazarım. (diyerek heyecanla resim defterine yazmaya başlamıştır)
Ahmet	: Ha “cam”ı ben de yazarım. (gülerek) “Cam” bak şöyleee (sarı kalemle yazmaya çalışmıştır, ancak yazmamıştır)

Araştırmacı akranların bildikleri harfleri, birbirlerine sorular yoluyla onaylatmak istediklerini fark ederek, aralarında geçen diyalogda öğrenilen harfler konusunda tartışma yaşadıklarını gözlemlemiştir. Diyalog sonunda, araştırmacı Ahmet ve Ali'nin yanına gelerek onlara,

Araştırmacı : Ne yazıyorsunuz şimdi?
 Ahmet ve Ali : “cam” yazıyoruz.
 Araştırmacı : Bir bakalım “cam” mı yazıyor. Bir bakalım şimdi, o bir yazsın, bitirsin. (Ali yazmaya devam etmiştir)
 Araştırmacı : Bence “Ela” yazdı.
 Ahmet : “cam” yazar o.

Ahmet yazmaya devam etmektedir.

Araştırmacı : Bakayım, şimdi “elle” yazdı. (Ali, “cam” yerine “elle” yazmıştır.)

Daha sonra Berke, Ahmet ve Ali'nin yanına gelmiştir. Diyalogları bitince, araştırmacı diğer öğrencilerin yanına giderek video kaydına devam etmiştir.

(V. 14.11.2013/00:26-01:38)

Ahmet ile Ali'nin diyalogu incelendiğinde Ahmet, Ali'nin “cam” yazabileceğine inanmakta ve bu konuda arkadaşına güvenmektedir. Ancak Ali, yazmak istediği sözcükleri tamamen yanlış yazmıştır. Araştırmacının Ali'nin “cam” sözcüğünü yanlış yazdığını farketmesi ve söylemesiyle, Ahmet'in “cam” sözcüğünün yazılışını yanlış öğrenmesi engellenmiştir. Buna göre akranların kimi zaman bildikleri konusunda birbiriyle tartışarak öğrendikleri; ancak bu süreçte öğrendikleri bilgilerin doğruluğu konusunda bir yetişkine gereksinim duyabildikleri gözlemlenmiştir.

Akran işbirliğinde etkinlikler üzerinde tartışılarak birlikte öğrenilen bilgiler konusunda, akranların her ikisinin de doğru öğrenmelerinin olması gerektiği, aksi takdirde akranların birbirlerinden olumsuz etkilenebilecekleri ve yanlış öğrenme deneyimi yaşayabilecekleri söylenebilir.

Paylaşma

Araştırmada, öğrencilerin paylaşarak etkileşimde buldukları ve ilk okuma yazma sürecinin etkili geçebilmesi için gerekli olan ön hazırlıklarda akranların birbirine destek oldukları gözlemlenmiştir. Paylaşma kapsamında öğrenciler genellikle ders kitabı, okuma kitabı ve boya kalemlerini birlikte kullanmaya ilişkin paylaşımlarda bulunmuşlardır. Bu paylaşımlar, ilk okuma yazma etkinliklerinin yapılması sırasında ya da etkinlikler başlamadan önceki hazırlıklar sırasında gerçekleşmiştir. Buna örnek olarak Didem'in, ilk okuma yazma kitabını paylaşması ve Tarık'ın ise boya kalemlerini

paylaşması örnek olarak verilebilir. Fotoğraf 19’da Tarık’ın kendi kalem kutusundan boya kalemi aradığı görülmektedir.

Fotoğraf 19.

Paylaşma Örneği



Fotoğraf 19’deki bağlamda Tarık, etkinlik dergisini unutmuştur. Didem, boyama alıştırmalarını Tarık ile paylaşarak yapmıştır. Tarık, adları yazıldıktan sonra renklendirilmesi gereken sebze ve meyve boyama etkinliğinde, Didem’e gereken boya kalemlerini uzatmıştır (19.03.2014/00:29-00:44). Buradaki etkileşim ile paylaşma biçiminde gerçekleşen akran işbirliği, akranların verilen etkinliğine ilişkin bilgileri birlikte öğrenmelerini sağlamıştır.

Akranların dersle ilgili kitapları ve dergileri paylaşarak kullanmalarına ilişkin bir diğer örneği, yapılan görüşmede Murat şöyle açıklamıştır:

... Yine Ahmet ile yan yana oturuyorduk. Matematik dersi yapıyorduk. Mesela Ahmet’in dergisi yoktu. Bir satır ben yapıyordum, bir satır Ahmet yapıyordu...

(G. 21.06.2014)

Paylaşma konusuna bir diğer örnek Fatma ve Zübeyde arasında gözlemlenmiştir. Hayat Bilgisi kitabındaki işaretleme çalışmasında Fatma'nın o gün yanında kitabı olmadığı için Zübeyde ile kitabı ortak kullanmışlardır. Bunun üzerine Fatma, yanlarından geçen araştırmacıya şöyle demiştir:

Fatma : Bir o yazıyor, bir ben yazıyorum.
Zübeyde :(Gülümsüyor)
Araştırmacı : Öyle miii? Ne güzel.

(V. 18.02.2014/00:08-00:10)

Kitapları ortak kullanmaya ilişkin bir başka durum, Emre ve Müge arasında da yaşanmıştır. Emre ve Müge, öğretmenlerinin söylediği metni okumak için Türkçe kitaplarını ortak kullanmışlardır. Türkçe kitabı olmayan Emre, Müge'nin kitabı üzerinden kendisine yakın olan sayfayı okurken, Müge hızlı giderek yan sayfayı okumaya başlamıştır. Ancak bu durum her ikisini de rahatsız etmemiş verilen görevi tamamlamaya çalıştıkları gözlemlenmiştir (19.02.2014/00:03-00:17). Bu videoya ilişkin örnek Fotoğraf 20'de verilmiştir.

Fotoğraf 20.

Paylaşma Örneği



Müge ve Emre'nin kitabı ortaklaşa kullanmaları, aynı zamanda Müge'nin okumada kimi zaman Emre'ye yardımcı olmasını da sağlamıştır. Emre'nin okuması, birinci sınıfa okuma yazma bilerek gelen Müge'ye göre oldukça geri düzeydedir. Bu

nedenle Müge kendi sayfasını okuyup bitirirken, Emre'nin de okumasını beklemiş ve hatta dudaklarını kıpırdatarak kısık sesle okumaya çalışan Emre'nin okuduğu yerleri kontrol etmiştir. Bu bağlamda paylaşmaya dayalı bir akran işbirliğinin, aynı zamanda arkadaşının yanlısını belirterek doğrusunu öğretme ve yardımlaşma ortamları oluşturduğu söylenebilir.

İlk okuma yazmanın bir parçası sayılabilen rakamları yazma ve yazılış yönlerini gösterme çalışmalarının yapıldığı Matematik dersinde, bir başka paylaşma örneği gerçekleşmiştir. Sınıftaki öğrencilere matematik işlemlerinin olduğu bir fotokopi dağıtılmıştır. Bu fotokopinin yapılması sırasında akranlar sürekli birbiriyle iletişim kurmuş ve paylaşmaya ilişkin çok sayıda etkileşim içinde yer almışlardır. Ali ve Berke'nin farklı sıralarda oturmalarına rağmen paylaşımında bulunmaları bu duruma örnek olarak verilebilir. Matematiksel işlemlerin yer aldığı çalışma kâğıdının sonunda, işlemlerin sonucunun bulunduğu ve fare şeklini oluşturan bir boyama etkinliği yer almaktadır. Bu etkinliği boyarken Ali ve Berke'nin konuşmaları şöyledir:

Ali : Ya Berke, sarı kalemini alabilir miyim? Küçük fareyi boyayacağım.

Berke : İzinsiz al, izinsiz. Ben sana izin vermişim ya.

(V. 13.03.2014/02:34-02:42)

Bu paylaşma durumunda, akranların birbirinden kalem istedikleri ve bu istek doğrultusunda etkinliği birlikte yapmalarına yönelik akran işbirliğinin de ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Ali ve Berke, aslında tamamlamaları gereken görev üzerinde birlikte çalışmışlar ve bu etkinlik sırasında paylaşımında bulunmuşlardır. Buna göre, akranların verilen işin tamamlanmasına yönelik ortak amaçlarının olması nedeniyle, anlaştığı arkadaşlarıyla daha çok işbirliği yaptıklarını söylemek olanaklıdır.

Paylaşma konusuna ilişkin olarak sınıf öğretmeni: “... *işte eşyalarını paylaştılar birbirleriyle... beslenmelerini paylaştılar...*” biçiminde görüşünü belirtirken; “...*Teneffüslerde de yine geleneksel olaylar, yani eğer ortada bir oyuncak varsa, bir top varsa bir şey varsa, onu paylaşamama sıkıntıları var.*” diyerek, öğrencilerin paylaşma konusunda kimi zaman sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu bağlamda, ilk okuma yazma etkinlikleri dışında paylaşmayı ve akran işbirliğini engelleyen durumların da gerçekleştiği söylenebilir.

Öneride Bulunma

Akran işbirliğinde, yapılan çalışmalar konusunda akranların birbirine çeşitli önerilerde buldukları ve belirli konularda fikir verdikleri gözlemlenmiştir. Bu öneriler, süreç içerisinde kimi zaman teneffüs arasında çalışma yaparken kimi zaman da ders sırasında yapılan etkinliklerde gerçekleşmiştir. Öneride bulunmaya ilişkin olarak Cem, Berke ve Serap'ın konuşmaları örnek verilebilir. Teneffüs arasında Berke ve Cem'in birlikte sebze ve meyve isimleri bulup yazma çalışması sırasında Serap, yan sırada matematik işlemleriyle ilgili çalışma kâğıdını tamamlamaya çalışmaktadır. Çalışmaları sırasında geçen konuşmalar şöyledir:

Berke : Portakalll
 Cem : Evet
 Berke : Portakaldan sonra ne gelecek?
 Cem : Armut

Cem ve Berke yazmaya devam ederlerken, Cem birden Berke'ye dönerek,

Cem : Üzüm
 Berke : Ne?
 Cem : Üzüm
 Cem : Muz, muzzz, muz (iki elini sevinçle havaya kaldırarak)

Arada sırada ayağa kalkarak birbirlerinin yazdıklarına bakmışlardır. O sırada

Serap : Off off (düşünceli ve sıkılmış bir şekilde) Emel Öğretmenim, 6'dan sonra ne gelecek?
 Araştırmacı : Bilmem ki...5, 6 ?

O sırada Berke yazmayı bırakarak, Serap'ın kâğıdına bakmıştır. Kalemle ilgili yeri göstererek

Berke : 5, 5 daha 10
 Serap : Hıı, 5, 5 daha 10

Serap, daha sonra araştırmacının yanına gelmiş ve elindeki soruyu göstermiştir.

Araştırmacı : Ama burada azaltacaksın, eksilteceksin, çıkartacaksın diye soruyor.
 Serap : 6'dan sonra kaç gelir? (diyerek toplama işlemi yapacağını sanmaya devam etmiştir. Bu süreçte Cem ve Berke, birlikte meyve adları bulmaya çalışmaktadırlar.
 Berke : (araştırmacıya yaklaşarak) Öğretmenim başka meyve adı ne var?
 Cem : Elmaaa
 Berke : Elma yazmıştık. (diyerek Cem'in sırasına doğru gitmiştir)
 Araştırmacı : Vişne var, vişne.
 Berke : Oleyyy (diyerek Cem ile birlikte kendi sıralarında vişne sözcüğünü yazmaya başlamışlardır)
 Serap : Kiraz var. (araştırmacıya bakarak, söylememesi gerektiğini düşündüğünü belirten bir yüz ifadesi kullanmıştır.) Bunun üzerine araştırmacı, Serap'ın rahatça konuşabileceğini göstermek için,
 Araştırmacı : Evet Serap söyleyebilirsin.

Bunun üzerine,

Serap : Armut var.
 Cem : Onu yazdık.
 Serap : Kivi
 Cem : Tamam
 Araştırmacı : Güzellll
 Cem : Nasıl buluyorsun kız? (diyerek, arkadaşının değişik meyve adlarını söylemesinden dolayı memnuniyetini ifade etmiştir.)
 ...
 Serap : Mesela mideye inen üzümler (diyerek gülmüştür)
 Cem : Onu da yazdık.

(V. 03.04.2014/00:01-03:02)

Üç akran arasında geçen konuşmalar incelendiğinde, her üç öğrencinin de okuma yazma kapsamında yer alan alıştırmaları tamamlamaya çalıştıkları belirlenmiştir. Bu çalışmalar sırasında öğrencilerin birbirlerinin görüşlerini alarak akran işbirliğine dayalı bir ortam oluşturdukları gözlemlenmiştir. Bu bağlamda akranların, birbirlerinin öğrenme yaşantıları içerisinde etkin bir rol oynadıklarını söylemek olanaklıdır.

Akranların birbirlerine öneride bulunmalarının, yalnızca teneffüslerde gerçekleşmediği belirlenmiş, ders sırasında da birbirlerine öneriler getirdikleri gözlemlenmiştir. Ders sırasında öneride bulunma durumuna ilişkin Ali ve Berke arasındaki konuşma örnek olarak verilebilir. Fotoğraf 21’de bu diyaloga ilişkin görüntü yer almaktadır.

Fotoğraf 21.

Öneride Bulunma Örneği



Konuşmanın geçtiği bağlamda, öğrenciler fotokopi olarak dağıtılan ve sayıları öğreten bir çalışmayı yapmaktadırlar. Bu çalışmada, fotokopideki toplar sayılıp boyanacaktır. Ali bu etkinliği yaparken Berke, Ali'nin sırasına gelmiştir. Çünkü çalışmayı farklı sıralarda oturmalarına rağmen birlikte yapmaktadırlar. Ali ve Berke arasındaki konuşmalar şöyledir:

Berke : Ali, bak 17'ye kadar siyah boya. (İki farklı renkte boya kalemi olduğu ve renk çeşidi olmadığı için böyle bir öneri arkadaşına sunmuştur.)

Bunun üzerine Ali de Berke için boya kalemlerini değiştirme amaçlı şöyle demiştir;

Ali : Al, sen de bununla boya. (Elindeki sarı kalemi Berke'ye uzatmıştır)

(V. 25.12.2013/07:57-08:09)

Yukarıdaki konuşmada, Ali ve Berke'nin boya kalemlerini paylaşarak, etkinliği birlikte yaptıkları ve etkinlikteki renklerin karışmaması için boya kalemlerini değiştirerek kullanmaları konusunda öneri getirdikleri gözlemlenmiştir. Üç farklı biçimde gerçekleşen bu akran işbirliği bağlamında, akranların ortaya çıkabilecek problemlere ilişkin çözümler üretmek farklı öneriler sunabilme becerisi gösterdikleri söylenebilir.

Okuma Etkinlikleri

İlk okuma yazma sürecinde en önce gelişen beceri olan okumanın, akran işbirliği ile ilerlediği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin hem sınıf içinde hem de sınıf dışında kitaplardaki, tahtadaki ya da duvardaki yazıları okumaya çalıştıkları belirlenmiştir. Okurken yanındaki arkadaşına okutma ve yanındaki arkadaşına okuma gibi davranışlar da gözlemlenmiştir. Bu davranışlar, okumaya yeni başlama hevesi, arkadaşına ne kadar bildiğini gösterme çabası ya da bildiklerini arkadaşına onaylatarak, bu durumu öğrenme sürecinin bir parçası haline getirme çabası olarak değerlendirilebilir.

Buna ilişkin olarak ders başlamadan önce sınıf tahtasının önünde duran Didem ve Ertan'ın okuma etkinliği örnek verilebilir. Didem ve Ertan'ın okuma etkinliğine ilişkin görüntü Fotoğraf 22'de verilmiştir.

Fotoğraf 22.

Okuma Etkinliği Örneği

Didem, teneffüste yazı tahtasının solundaki uzun kitaplığın yan tarafına yapıştırılan sayı çizelgesinin başlığını okumaya çalışmaktadır. Ertan okumakta ve Didem onu taklit ederek, okuduğu “100’lük Çizelge” başlığını sesli olarak söylemektedir. O sırada araştırmacının çekim yaptığını fark ettikleri için Didem utanarak okuma denemelerini sonlandırmış ve tahtayı temizlemeye başlamıştır (30.12.2013/08:53-09:05). Bu bağlamda akranların birlikte yaptıkları etkinliklerde birbirleriyle çekinmeden konuştukları ve okuma yazma kapsamındaki becerileri daha rahat geliştirdikleri söylenebilir.

Okuma etkinlikleri kapsamında alıştırmaya yapan iki öğrencinin birlikte yaptıkları okuma çalışması gözlemlenmiştir. Elif, okuma yazma kitabının “i” harfini tanıtan bölümünü tamamlamaya çalışmaktadır. O sırada Elif ve Murat, Elif’in önündeki kitapta yazan sözcükleri birlikte okumaya çalışmışlardır. Akranların okuma çalışmasına ilişkin görüntü Fotoğraf 23’te verilmiştir.

Fotoğraf 23.

Okuma Etkinliği Örneği

Fotoğraf 23'teki bağlamda, öğrenciler dikte çalışmasını bitirmek üzeredirler. Sınıf öğretmeni dikte çalışmasını bitiren öğrencilerin, kitaptaki alıştırmaları yapmalarını söylemiştir. Yan yana oturan Murat ve Elif her iki çalışmanın farklı bölümlerini tamamlamaya çalışmaktadırlar. Murat dikte çalışmasını yaparken, Elif kitabındaki etkinlikleri yapmaktadır. Murat, Elif'in kitabına yönelmiş ve Elif kitaptaki cümleleri okumaya çalışmıştır. Elif okurken, Murat ilgili yeri takip etmiştir. Bu sırada gerçekleşen diyalog şöyledir:

Elif : Bak burası at-1, at-la.
Murat : atla. (kalemiyle ilgili yeri göstererek)

Akranlar arasındaki diyalog, öğretmenin başka bir öğrenciyi okuma yaptırmak için yanına çağırmasıyla sona ermiş ve bireysel çalışmalarına devam etmişlerdir.

(V. 19.11.2013/06:32-06:52)

Yukarıdaki diyalogda görüldüğü gibi çalışma konusunda serbest bırakılan öğrenciler, ilk olarak yan sıradaki akranıyla etkileşime geçerek verilen görevi tamamlamaya çalışmaktadırlar. Akran işbirliğinin en sık yaşandığı durumların öğretmenin, öğrencileri sınıfta serbest bıraktığı çalışma saatlerinde gerçekleştiği söylenebilir.

Okuma ve yazma konusunda öğrencilere tanınan serbest zamana ilişkin bir başka örnek, öğrencilerin bireysel okuma çalışmaları sırasında gerçekleşmiştir. Sınıf

öğretmeni, verdiği okuma metinlerini sınıfta öncelikle öğrencilerin kendilerinin okumalarını istemiştir. Bu çalışma sırasında öğrenciler kendileri okurken aynı zamanda arkadaşlarıyla da birlikte okumaya çalışmışlardır. Sınıf öğretmeni birlikte okuma çalışmalarına ilişkin olarak yapılan görüşmede: “...okuma yazma aşamalarında da mesela şey oldu, birbirlerine okuttular kitaplardan tabi” biçiminde görüşünü belirtmiştir.

Birlikte okuma çalışmalarına örnek olarak Ahmet ile Cansu'nun yaptıkları okuma çalışması verilebilir. Ahmet ve Cansu yan yana oturan iki öğrencidir. Her öğrenci gibi Ahmet ve Cansu da verilen metni kendileri okumaya çalışmaktadır. Öğrencilerin metni sesli bir biçimde ve heceleyerek okumaları, sınıfta gürültülü bir ortam oluşturmuştur. Bu ortam içerisinde, Ahmet ve Cansu'ya yakın bir gözlem konumunda oturan araştırmacı, onların bireysel okumayı bırakıp sesli bir biçimde ve aynı anda birbirlerine okuduklarını fark etmiştir. Ahmet, ilk cümleyi Cansu'dan daha hızlı bitirdiği için iki elini havaya kaldırarak “*Oleyyy!*” diyerek sevincini belli etmiştir (11.02.2014/00:05-00:11). Ahmet ve Cansu, her ne kadar sınıftaki kuralı bozsa da sınıf öğretmeni onları uyarmamıştır. Gerçekleşen olayın, öğretmenin görev olarak verdiği metinle ilgili olması nedeniyle sınıf kuralları açısından sorun yaratmamıştır. Bu bağlamda öğrencilere tanınan serbest çalışma zamanlarının, öğrencilerin öğrenme sorumluluğu almalarını sağladığı ve bu sorumluluğu akranlarıyla birlikte çalışarak paylaştıkları söylenebilir.

Öğretmen, okuma becerisinin etkili bir biçimde öğrenciye kazandırılması için okumaya başlayan öğrencileri teşvik etmek amacıyla her hafta okuma kutlamaları yapmaktadır. Bu kutlamalar için öğretmen, okuma alanında birbirine denk öğrencilerden ikisini seçmektedir. Bu ikili eşleştirmeler, öğretmen tarafından ilgili öğrencilerin ailelerine önceden duyurulmaktadır. Okumaya başlayan öğrenciler, ilk ders saatinde velileriyle birlikte okula gelmekte ve çocuklarının fotoğraflarını, öğretmenin hazırladığı “Çiçeklerimiz Açtı” panosunun üzerine yapıştırmaktadırlar. Bu panoya ilişkin görüntü Fotoğraf 24'te yer almaktadır.

Fotoğraf 24.

Çiçeklerimiz Açtı Panosu

Öğretmenin okuma sürecine velileri dâhil etmesi, öğrencileri ve velileri oldukça memnun etmiştir. İlk okuma yazma sürecinde veli desteğinin olması, ilerleyen süreçte öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini olumlu yönde etkilemiştir. Öğrencilerin motivasyonlarının, “Çiçeklerimiz Açtı” panosundan sonra arttığı gözlemlenmiştir.

“Çiçeklerimiz Açtı” panosunun kullanımına örnek olarak, Didem ve Cansu’nun ilk okumaya geçiş kutlaması verilebilir. Bu kutlamada Didem ve Cansu tahtaya çıkarak, öğretmenlerinin verdiği okuma kitabından kısa bir bölümü sınıftaki arkadaşlarına okumuşlar ve arkadaşları tarafından alkışlanmışlardır. Anneleri, çocuklarının fotoğrafını panoya yapıştırarak kutlamaya katılmışlardır. Kutlama sırasında alkışlanan arkadaşlarını gören ve sonraki haftada okuma sırası kendilerine gelecek olan Elif ve Haluk, sıralarının sağ duvarında asılı olan mevsim şeridini birlikte okumaya başlamışlardır (10.01.2014/00:05-00:10). Bu gözleme ilişkin örnek Fotoğraf 25’te verilmiştir.

Fotoğraf 25.

Okuma Etkinliği Örneği

Elif ve Haluk'un birlikte okumaya çalışması örneği, akran işbirliğinin önemli bir boyutudur. Bu etkileşimde akranlar, kimi zaman birbirlerinin öğrenmelerini pekiştirmekte kimi zaman da birbirlerine bilmedikleri harfleri öğretmektedir.

Bu duruma benzer bir başka örnek, beslenme saatinde Fatma ve Ahmet'in sıralarının sağ duvarında asılı duran cümle tablosunu birlikte okumaya çalışmalarıdır. Buna ilişkin örnek Fotoğraf 26'da verilmiştir.

Fotoğraf 26.

Okuma Etkinliği Örneği

Fotoğraf 26’da, okuma çalışmasına sonradan Arda’nın da katıldığı görülmektedir. Üç arkadaşın arasında geçen konuşmalar şöyledir:

Ahmet : Üzüm’ün ü’sü. (eliyle ilgili cümleyi göstererek)
 Fatma : (diğer sayfayı çevirmiştir)
 Arda : Bir dakikaaa (eliyle önceki sayfaları açmaya çalışmaktadır)
 Ahmet : (sesini yükselterek) Hayır! Orada öğrendiklerimiz var.
 Fatma : an-ma (okurken Ahmet araya girmiş ve başka sayfayı açmaya çalışmıştır)

Açılan sayfa üzerinde bu kez üçü birden okumuşlardır;

Ahmet+Fatma+Arda : Di-le-kkk
 Arda : (Ahmet’in gösterdiği sözcüğe bakarak) Elat
 Ahmet : Uydurma beeee!

Sonrasında açılan yeni bir sayfayı görmüş ve Arda’ya yeniden yönelerek,

Ahmet : Oku, bak.
 Fatma : Bakın burada “tü” var. (eliyle ilgili yeri göstermiştir)
 Arda : (Ahmet ve Fatma’ya bakarak) k’yı en son öğreneceğiz galiba.

(V. 10.12.2013/00:03-01:38)

O sırada temizlik görevlisi sınıfa gelmiş ve konuşma sona ermiştir. Geçen konuşmada akranların panodaki cümleleri birbirlerine okumalarının, henüz öğrenmedikleri harfleri tanımalarını sağladığı belirlenmiştir. Akranların, bilmedikleri harflerden oluşan sözcükleri okumaya çalışırken, aynı zamanda birbirlerinin tahminleri konusunda yorumda buldukları da ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, okuma alanında akran işbirliğinin, kimi zaman yeni bilgilerin öğrenilmesi ortamını oluşturduğu ve akranların kendi sosyal ortamlarında öğrenme deneyimleri kazanmalarını sağladığı söylenebilir.

Yazma Etkinlikleri

Yazma etkinlikleri, ilk okuma yazmanın önemli bir parçasıdır. Araştırmada akran işbirliğinin daha net belirlendiği alan olan yazmada, öğrencilerin sürekli etkileşim içerisinde oldukları gözlemlenmiştir. Bu gözlemler doğrultusunda öğrencilerin genellikle dikte çalışmalarında akranlarıyla iletişim kurdukları gözlemlenmiştir.

Sınıfta dikte çalışmaları ikinci ders saatinde yapılmaktadır. Sınıf öğretmeni dikte çalışmalarına ilişkin görüşünü araştırmacıyla yaptığı kısa diyaloglarda ifade etmiştir.

Buna ilişkin olarak araştırmacı alan notunda şöyle belirtmiştir:

Öğretmenimiz ödev kontrolünden sonra her harfin bitiminde 2-3 cümlelik dikte yaptırma kuralını bozmak istemediğini söyledi. Böylece çocukların durumunu kontrol ettiğini belirtti.

(A.N. 07.01.2014)

Bu çalışmalardan birinde akran işbirliğinin yapıldığı bir ortam oluşmuştur. Arda, dikte edilecek cümleyi kendi defterine yazmayı tamamlamış ve arka sıradaki arkadaşı Ufuk'a bakmaya başlamıştır. Bakarken Ufuk'un bir yeri yanlış yazdığını fark ederek: "Bunların hepsi küçük 'l' olacak." demiş ve kendi sırasına dönmüştür. Ufuk yazdığı yeri yeniden kontrol etmiştir (11.12.2013/00:46-00:48). Ufuk ve Arda'nın etkileşimi Fotoğraf 27'de verilmiştir.

Fotoğraf 27.

Yazma Etkinliği Örneği



Arda, dikte çalışmasında arkadaşını uyarmıştır. Ufuk, Arda'nın uyarısıyla cümle içindeki özel olmayan sözcüklerin küçük harfle başlayacağı bilgisini edinmiş ve yanlış öğrenmelerini düzeltmiştir. Bu bağlamda akranların, yazma çalışmalarında yapılan yanlışları düzeltici bir rol edinerek akran işbirliği yaptıkları söylenebilir.

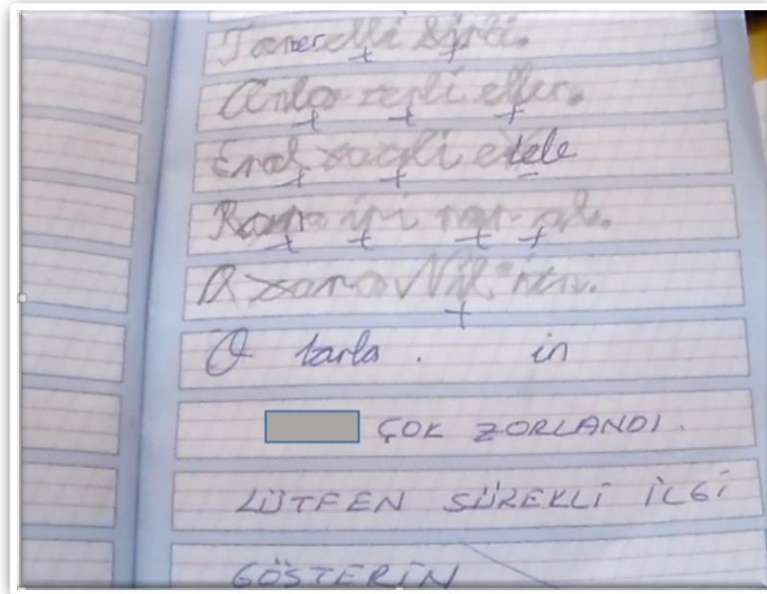
Aynı ders saati içinde yan yana oturan Cansu ve Cem'in konuşmaları araştırmacının dikkatini çekmiştir. Sınıf öğretmeni dikte cümlesi olarak "Erman" adını

yazmalarını istemiştir. O sırada Cem, Cansu'ya: "Ne?" diye sormuştur. Cansu: "Erman" diyerek ve ağız hareketleriyle vurgulayarak yazılacak adı heceleyerek söylemiştir (11.12.2013/04:32-04:40). O sırada öğretmen araştırmacıya yönelerek: "m sesini daha öğrenmedik ki..." demiş ve sonrasında: "Tamam, yazabilenler yazsın." şeklinde açıklama yapmıştır. Araştırmacı bunun üzerine Cansu'nun "m" sesini anlayıp yazabildiğini fark etmiştir. Bu bağlamda, ilk okuma yazma sürecinin doğal akışında, akranların birbirlerine bilmedikleri harfleri öğretme ya da yazdırma konusunda da yardımcı olduklarını söylemek olanaklıdır. Akranlar arasındaki bilgi farklılığının, aynı zamanda öğrenme yaşantılarını zenginleştirdiği ve akran işbirliğini artırdığı söylenebilir.

Öğrencilerin yazı defterleri dışında ayrı bir dikte defterleri bulunmaktadır. Sınıf öğretmeni, yapılan her dikte çalışmasından sonra öğrencilere dönüt vermek için aynı ders saati içinde yazı defterlerini toplayarak yazma becerilerini ölçmeye çalışmıştır. İncelenen her defter, aynı gün öğrenci velilerine gönderilmiş ve öğrencilerin hem aileleri hem de öğretmenleri tarafından okuma yazmadaki gelişim düzeylerinin izlenmesini sağlanmıştır. Fotoğraf 28'de öğretmenin, öğrencinin yazı becerisinin gelişimini uygun bulmayarak velisine yazdığı nota ilişkin bir örnek verilmiştir.

Fotoğraf 28.

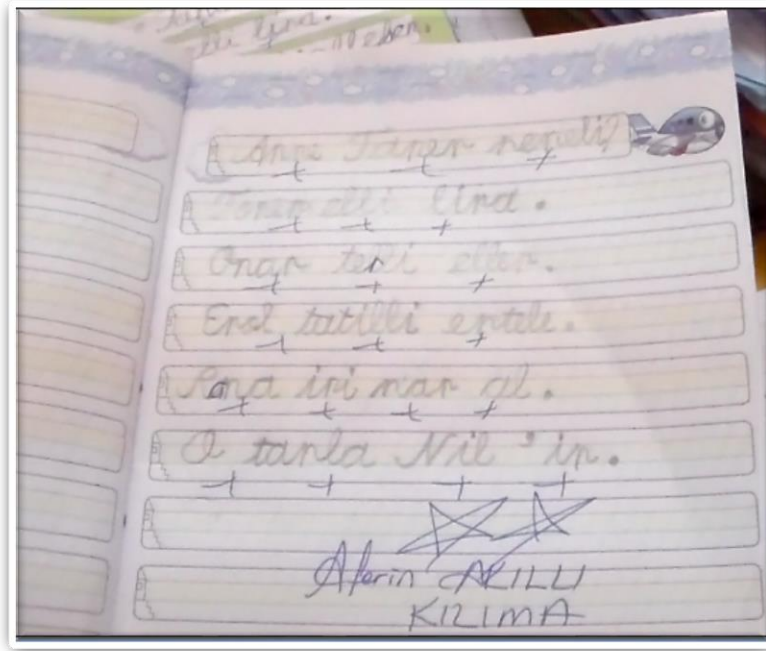
Olumsuz Dikte Defteri Örneği



Fotoğraf 29'da ise öğretmenin yazılan cümlelere artı koyduğu ve olumlu pekiştirici verdiği dikte defteri örneği yer almaktadır (11.12.2013). Bu bağlamda, sınıf öğretmenin hem veliyi hem de öğrenciyi ilk okuma yazma öğretimine etkin bir biçimde dâhil etmeye yönelik dönütler verdiği söylenebilir.

Fotoğraf 29.

Olumlu Dikte Defteri Örneği



Yazma çalışmalarında ve özellikle dikte çalışmalarında, defter düzenine ve yazım kurallarına ilişkin bilgilerin öğrencilere verildiği gözlemlenmiştir (11.12.2013). Sınıf öğretmeni, cümlelerin büyük harfle başlaması, defter sayfalarının bittikçe ve sırayla kullanılması ve kısaç takarak uçlarının kırışmasının engellenmesi şeklindeki düzen kurallarına ilişkin öğrencilere açıklamalar yapmıştır. Öğrencilerin yazı defterlerinin bu kurallara uygun olmasına dikkat edilmiştir.

Yazma etkinlikleri yalnızca dikte çalışmalarıyla sınırlı kalmamıştır. Genellikle her sesin öğretiminden sonra verilen; okuma yazma kitabındaki, çalışma kâğıtlarındaki ve çeşitli kitaplardaki etkinliklerde yer alan harfin üzerinden geçerek yazma, ilgili harfi içeren sözcükler yazma ve sözcüklerden kısa metinler oluşturma biçiminde gerçekleşen

etkinliklerde de öğrenciler, akran işbirliğine dayalı benzer etkileşimlerde bulunmuşlardır.

Ders Dışı (Teneffüs) Çalışmalar

Araştırmada yapılan gözlemler, akran işbirliğinin ilk okuma yazma öğretimi bağlamında yalnızca sınıf ortamında olmadığını, sınıf dışında teneffüslerde de devam edebileceğini ortaya koymuştur. Sınıf içinde genelde yazma alanında belirginleşen akran işbirliği, teneffüs aralarında öğrencilerin tahtanın başına geçerek bildiği sözcükleri yazmaları ve bu sözcükleri arkadaşlarına okumaları biçiminde gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen rolünde ve oyunlaştırarak çeşitli okuma çalışmaları da yapmışlardır. Yazma ve okuma alanındaki bu akran işbirliği, doğal süreç içerisinde oluşmakta ve akranların birbirinden öğrenmelerine ilişkin destekleyici veriler sunmaktadır.

Buna örnek olarak Öykü, Zübeyde ve Ertan'ın etkileşimi verilebilir. Fotoğraf 30'da etkileşime ilişkin görüntü yer almaktadır.

Fotoğraf 30.

Teneffüsteki Çalışmalar Örneği



Beden Eğitimi dersinde dışarıda oyun oynamak istemeyen ya da havalarda soğuk olduğu zamanlarda Beden Eğitimi dersine çıkamayan öğrenciler, genellikle sınıf içerisinde arkadaşlarıyla kalmayı tercih etmişlerdir. Bu öğrenciler arasında yer alan Öykü, Zübeyde ve Ertan Beden Eğitimi dersinin sonunda bir sonraki derse girmeden

önce, tahtaya yazı yazmaya başlamışlardır. O sırada öğretmen, masasında bir öğrenciye okuma çalıştırmaktadır. Öykü, tahtaya “atla, al, an” gibi öğrendiği sözcükleri yazmıştır. Hemen yanında Zübeyde, tahtaya “elma” yazmış ve yazdığı yazıyı Ertan’a okutmuştur. Zübeyde’nin parmağıyla göstererek hecelerine ayırdığı “elma” sözcüğünü Ertan okumuştur (09.12.2013/00:03-00:31). Bu bağlamda, öğrencilerin öğretmen rolü ile akranlarına okuma ya da yazma çalıştırdıkları söylenebilir.

Benzer bir örnek Ertan ve Berke arasında da yaşanmıştır. Teneffüs arasında tahtaya “j” harfini yazan Ertan, Berke’nin “ajan” yazmasını izlemiştir. Bu olaya ilişkin görüntü Fotoğraf 31’de verilmiştir.

Fotoğraf 31.

Teneffüsteki Çalışmalar Örneği



Berke “İşte, ajan, ajan” diyerek, yazdığı yeri Ertan’a göstermiştir. Daha sonra araştırmacıya dönerek: “Emel Öğretmenim, bak, ‘ajan’ yazdım.” demiştir. Berke’nin tahtaya yazdığını gören Zehra, Berke gittikten sonra “ajan” sözcüğünün aynısını tahtaya yazmıştır (13.01.2014/00:16-00:36).

Ders başlamadan önce tahtaya yazıp okuma konusunda bir diğer örnek Ertan, Arda ve Didem arasında geçen konuşmadır. Konuşmanın gerçekleştiği ortama ilişkin görüntü Fotoğraf 32’de verilmiştir.

Fotoğraf 32.

Teneffüsteki Çalışmalar Örneği

Didem tahtaya “ozan” yazmıştır. Ancak z harfi, el yazısı karakteriyle çok iyi olmamıştır. Bunu gören Ertan, “ozan” yazmaya çalışmıştır. Ancak “oza” yazmış ve aynı zamanda da z’yi ters yapmıştır. Ertan: “Böyle olur mu hiç ozan?” diyerek yazdığı yazıyı Didem’e göstermiştir. Bunu gören Arda, Ertan’ın yanına gelerek: “nnnn sonuna nn ekle” diyerek tahtada eksik kalan harfi belirtmiş ve Ertan’ın elinden tebeşiri alarak eksik harfi yazmaya çalışmıştır. Ancak Ertan, tebeşiri vermeyerek kendisi eksik kalan “n” harfini yazmıştır. Daha sonra Ertan ve Arda, “ozan” sözcüğünü hecelemeye başlamışlardır. Ertan yanlış yerlerden hece ayırımı yapsa da, sözcüğün altını tebeşirle çizerek hecelerine ayırmıştır (30.12.2013/00:01-01:18).

Gerçekleşen etkileşimlerde, öğrencilerin tahtaya yazdığı sözcükleri okudukları, sözcüğü bilmeyen akranların bu sayede yeni sözcükler öğrendiği; benzer biçimde yanlış yazılan sözcüklerde akranların birbirlerine doğrusunu göstermesi yoluyla da yanlış öğrenmelerin önleniği belirlenmiştir. Bu bağlamda, akran işbirliği aracılığıyla öğrencilerin sözcük dağarcıklarının gelişmesinin sağlanabileceği ve yanlış öğrenilen bilgilerin, çok sayıda akranın ders dışındaki etkileşimi sayesinde düzeltilebileceği söylenebilir.

Akran İşbirliğini Engelleyen Durumlar

Akran işbirliğini engelleyen durumlara ilişkin araştırma bulguları, akranlar arasındaki yarışma ve çatışma başlıkları altında ele alınmıştır. Akranlar arasında rekabete dayalı durumlara ve çatışma ortamlarına ilişkin bulgular verilmiştir.

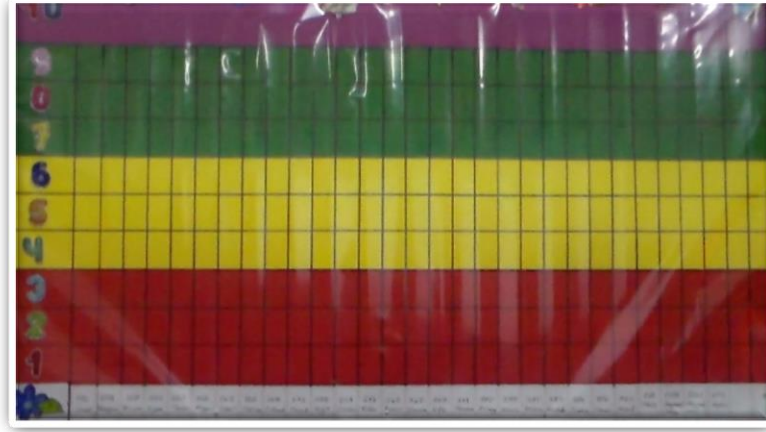
Yarışma

Araştırmada öğrencilerin birbirleriyle yarışmaları, hem okuma hem de yazma etkinliklerinde gözlemlenmiştir. Bu etkinlikler arasında, ilk okuma yazma kitabını tamamlama, öğrendikleri cümleleri yazı defterlerine yazma, tahtaya yazılanları defterlerine geçme ve okuma panosunda yer alma çabasına yönelik çalışmalar yer almaktadır. Kitaplardaki ya da verilen fotokopilerdeki alıştırmalar yazılı görevler olmakla birlikte, kimi alıştırmalar boyama ya da sayma etkinliği biçiminde olabilmektedir. Öğrenciler bu etkinlikleri yaparken arkadaşlarıyla kimi zaman yarışa girmişler ve bireysel olarak öğrenmeye çalışmışlardır.

Bireysel davranışlar arasında yer alan yarışma ortamı öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarını olumlu yönde etkilemiştir. İlk okuyan öğrencilerin fotoğraflarının yer aldığı “Çiçeklerimiz Açtı” panosunun yanı sıra öğretmenin hazırladığı “Uğur Böceği” panosunun, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarına etkisinin oldukça fazla olduğu gözlemlenmiştir. Uğur böceği panosuna ilişkin görüntü Fotoğraf 33’te verilmiştir.

Fotoğraf 33.

Uğur Böceği Panosu



Uğur böceği panosu, öğretmenin teneffüs aralarında ya da ders sırasında öğrencileri yanına çağırarak okuma yaptırırken, öğrencilerin bir dakikada kaç sözcük okuduğunu gösteren bir materyaldir. Her hafta Perşembe günleri, bu panodaki uğur böceklerinin yeri, öğrencilerin okuma performanslarına göre değişmektedir. Okuması ilerleyen öğrencinin adının yer aldığı uğur böceği, kırmızı alandan yeşile doğru ilerleme göstermektedir. Bu pano ile bazı öğrenciler okuma yarışı için daha gayretli hazırlanmışlar ve haftanın iyilerinden olmak için çaba göstermişlerdir. Sınıf öğretmenin Uğur Böceği panosu üzerinde öğrencilere açıklama yapmasına ilişkin görüntü Fotoğraf 34’te verilmiştir.

Fotoğraf 34.

Yarışma Örneği

Öğretmen, öğrencilerin okuma performanslarını öğrencilerle paylaşmış ve uğur böcekleri panosunun kullanımını somutlaştırmıştır. Öğrenciler beslenme yaparken öğretmen bu konuda sınıfa şöyle demiştir:

Haluk 4'te, Müge 6'da, Koray 1'de..., Reyhan 5'te, ...(diyerek panonun başında açıklama yapmıştır)

(V. 14.03.2014/00:05-0:14)

Öğrenciler sayılar yükseldikçe tepkilerini “vayyy, oley” gibi ifadelerle belli ederken; düşük puan alan öğrencilerin puanları söylendiğinde de “ayyy, ne biçim” gibi ifadeler kullanarak gülmeye başlamışlardır. Bu durumun, öğrenciler arasındaki rekabeti artırdığı ve okuma alanında hız kazanmaları için çalışmalarını konusunda motivasyon artırıcı etki yarattığı; ancak bu durumun, bazı öğrenciler için motivasyon düşürücü olduğu ve alay konusu oluşturduğu da söylenebilir.

Yarışmaya ilişkin bir başka örnek; Tarık'ın Ahmet'e defterini göstermesidir. Tarık, verilen dikte çalışmasını tamamladıktan sonra öğretmenine göstermiş ve öğretmeninden “yıldızlı aferin” almıştır. İmzayı alır almaz Ahmet'in yanına giderek yazı defterini göstermiş ve “*Bakkk*” demiştir. Ahmet o sırada dikte çalışmasını yetiştiremediği için henüz ikinci sırayı yazmakla uğraşmaktadır. Ahmet, Tarık'ın defterini görünce hızlanmaya çalışmış ve araştırmacıyı fark edince: “*Oluyor mu?*”

diyerek yaptıklarının doğruluğu konusunda onay almak istemiştir (19.11.2013/00:54-01:01).

Aynı ders saati içinde Ali, Murat'a karşı benzer bir yarış içerisine girmiştir. Ali, yazma konusunda belli bir yere geldikten sonra, Murat'ın yazdığı yeri takip ettiği için:

Ali : Murat, Murat! Ben de “etki”lerdeyim. (diyerek Murat'a yazı konusunda yetiştiğini, aynı sözcükleri yazmaya başladıklarını vurgulamıştır.)
Murat : Ben de oradayım, hatta senden ilerdeyim.

(V. 19.11.2013/01:07-01:17)

Ali bu kez Berke'ye seslenerek:

Ali : Berke, sen neredesin?
Berke : (Ali'nin yanına defteriyle gelerek) Bak, ben burayı bitirdim. (diyerek birbirleriyle yazdıkları cümle sayısı konusunda yarışmaktadırlar.)

(V. 19.11.2013/01:51-01:58)

Araştırmacı alan notlarında, özellikle ilk dönemlerde yarışmayı çok sevdiği gözlemlenen Hüseyin ile ilgili şöyle yazmıştır:

Hüseyin, Tuba'ya: “... Kim birinci?” diyerek yazmayla ilgili yarışa giriyor. ... Cem, Ali ve Reyhan'a: Ben, sizden önce bitirdim.” diyor.

(A.N. 10.02.2013)

Yarışma konusunda en çok göze çarpan öğrenci Orhan'dır. Orhan akranlarıyla işbirliği yapma konusunda oldukça pasif ve bireysel öğrenme yaşantıları edinme konusunda ise oldukça etkin bir öğrencidir. Bu yönüyle dikte çalışmasında, düzey olarak iyi durumda olan Murat ile rekabet ettiği gözlemlenmiştir. Fotoğraf 35'te bu gözleme ilişkin örnek verilmiştir.

Fotoğraf 35.

Yarışma Örneği

Gözlem görüntüleri incelendiğinde, Orhan'ın arka sırasında oturan Murat'a yazdığı her cümleden sonra bakması ve ona nerede kaldığını sürekli sormasıyla, akranıyla yarıştığı belli olmaktadır. Araştırmacı, Murat ile Elif'in yazma çalışmalarını beğendiğini ifade edince, Orhan: "Ben de yazdım bakkk" diyerek yazı defterini araştırmacıya göstermiştir (19.11.2013/06:57-07:15). Bu bağlamda, Orhan'ın en az Murat kadar takdir almaya yönelik çabalarının olduğu ve iyi olma konusunda yarışa girdiği söylenebilir.

Bir diğer yazı çalışmasında, öğrencilerin bireysel olarak kitaptaki boşlukları tamamlama alıştırmaları verilmiştir. Öğrenciler bu boşlukları yazarak doldururken, öğretmen o sırada masasına çağırdığı öğrencilere okuma çalışması yaptırmaktadır. Elif'in, arka sırasında oturan Hüseyin'in kitapçığına bakarak yapmaya çalıştığı gözlemlenmiştir. Ancak araştırmacı gözlemi derinleştirdiğinde, akran işbirliği gibi gözükken çalışmanın aslında yarışma olduğunu fark etmiştir. Buna ilişkin örnek Fotoğraf 36'da verilmiştir.

Fotoğraf 36.

Yarışma Örneği

Fotoğraf 36'daki bağlamda Hüseyin, derste yoğun bir biçimde yazı çalışmasını tamamlamaya çalışmaktadır. O sırada Elif de aynı etkinlik üzerinde çalışmaktadır. Elif, birden arka sıraya dönerek: “Benim kalemimin ucu kırıldı. Beni bekle tamam mı?” diyerek aceleyle başka kalem almıştır. Ancak Hüseyin, yaptığı çalışmasını bırakarak: “Uçluyor musun kalemini?” diyerek yarışma etkinliğini sonlandırmak istemiştir (17.02.2014/01:26-01:41). Bu bağlamda yarışmanın, kimi öğrenciler için öğrenmede motivasyonu artırdığı kimi öğrenciler için ise yarışma sonundaki galibiyetin önem taşımadığını gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada yarışma ortamını, yalnızca sınıf içinde öğrencilerin oluşturmadığı, velilerin de bu süreci pekiştirdikleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni bu konuya ilişkin olarak şu biçimde görüşünü belirtmiştir:

... okuma yarışması yaptığımızda Cem çok üzüldü. Ben dedi, geride kaldım. Surat etti, kapris yaptı. Ha o kaprislerini hem bana karşı yaptı hem Ertan bir adım önde olduğu için ona yaptı. Ben zaten işte orada uyandım. Dedim ne oluyor? Anne de işte okuması iyi falan değil deyince, hayır, dedim gayet iyi. Ama baktım ki kıyasladıkları kişi Ertan. Ve onları uyardım. Kimse kimseyi çocuğuyla kıyaslamayacak, arada da büyük bir fark yok zaten, diye uyardım. İşte onların arasındaki olumsuzluk öğrencilere da yansıyor, öğrencilerin arasındaki. Kıyaslamalar, fazla hırslar öğrencilere yansıyor.

(G. 24.06.2014)

Öğretmenin bu görüşü doğrultusunda, velilerin çocuklarını farkında olmadan zorlu bir yarış ortamına dâhil ettikleri ve arkadaşlarıyla karşılaştırdıkları söylenebilir.

Cem’le ilgili sınıf öğretmeninin görüşüyle benzer olarak, Cem’in annesi Derya Hanım yapılan görüşmede şöyle demiştir:

...ilk karşılamam sert olmuştu hani. Sen çalıştın ettin, neden başaramadın diye. Baktık kötü etkilendi, bayağı bir içine kapandı. Ondan sonra bu defa şey yapmaya başladım; olur oğlum, sen başarısın okumaya devam et, sen bunu başarısın sen çok zeki bir öğrencisin diye. Onu şey yaptım hani, teşvik ettim, diyeyim.

(G.16.06.2014)

Bu bağlamda Derya Hanımın, sık görüştüğü bir velinin çocuğunu örnek göstererek olumsuz bir yarışma ortamı yarattığı ve sonrasında çocuğunu motive etmeye yönelik sözel ifadeler kullandığı belirlenmiştir. Bu durumun benzer bir örneğini Semra Hanım, Elif için söylemiştir. Sınıfta bazı öğrencilerin okumada daha pratik olduğunu, çocuğuna söylediğini ifade etmiştir. Buna ilişkin görüşünü şöyle belirtmiştir:

... anne baba olarak insan, biraz beklentisi çok da yüksek oluyor bazen, ben bunu yaptım. Ha mesela kitap okurken biraz böyle takıldığı zaman, bir iki defa yaptım bu hatayı. İşte bak bazıları daha hızlı okudu, dedim, sonra kendime kızdım. Hani yapmamam gerekiyordu bunu, neden yaptım diye. Hemen eşim orada zaten bana şöyle bir gözle baktı, yapma asla bunu, diye. Hani bazen böyle ister istemez anne kendinin farkında olmadan kıyaslamaya gidiyoruz aslında. Baba olarak da gidiyoruz, anne olarak da gidiyoruz. Duyuluyor, bak o kitap okumuş daha pratik kazanmış, sen de oku anneciğim. Bak sen de biraz seri okuyabilirsin, işte hecelemeden oku, bak heceliyorsun falan tarzında oldu.

(G.N. 18.06.2014)

Semra Hanımın bu görüşü bağlamında, velilerin çocuklarını özellikle hızlı okuma konusunda karşılaştırdıklarını, ancak bunun yanlış bir davranış olduğunun farkında oldukları belirlenmiştir. Buna göre, bireysel davranışlar arasında yer alan yarışmanın, okuma yazma sürecinde bireyselliği artırdığı, akranların olumlu etkileşimler içerisinde yer almalarını ve akran işbirliği yapabilmelerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Çatışma

İşbirliğine dayalı öğrenmenin ve akran işbirliğinin tam karşıtı olan yarışma biçimindeki öğrenmede, sınıf içerisinde kimi zaman gürültülü ve çatışmalı ortamların oluştuğu gözlemlenmiştir. Yarışma ve çatışmanın iç içe yer aldığı durumlara ilişkin örnekler

incelendiğinde, öğrencilerin bireysel başarılarını, arkadaşlarının başarısından daha ön plana çıkardıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin oyun sırasında ya da sosyal olarak kurdukları arkadaşlık ilişkilerinde kavga ettikleri ve ilk okuma yazma öğretiminde yapılan etkinliklerde arkadaşlarıyla tartıştıkları gözlemlenmiştir.

Çatışmaya örnek olarak, verilen görevi ya da alıştırmayı en kısa sürede bitiren ya da bitirmeye çalışan öğrencilerin, öğretmen masasının yanında sıra olabilmek için koşturarak sıra kapmaya çalışmaları ve bu sırada hem sözel hem fiziksel çatışma yaşamaları verilebilir. Bu durum, sınıfta gürültü çıkmasına ve öğretmenin öğrencileri sessiz olmaları konusunda sürekli uyarmasına neden olmuştur. Sıraya girmeye çalışan öğrenciler arasında, “önce ben geldim” şeklinde kavgaların başladığı ve çatışmaların yaşandığı gözlemlenmiştir. Aynı zamanda bu durum, öğrencilerin acele etmelerinden dolayı verilen görevi eksik ya da hatalı yapmalarına da yol açmıştır.

Koray ve Orhan arasında geçen konuşmalar, çatışma durumuna ilişkin bir örnek olarak verilebilir. Öğrenciler, öğretmenin okuma metni olarak verdiği fotokopiyi tamamlamaya çalışmaktadır. Koray, bu metni okurken yanıtlama bölümüne yazması gereken bir harf olduğunu fark etmiştir. Ancak harfi hatırlayamamış ve arka sırasında oturan Orhan’a sormuştur. Aralarında geçen konuşmalar şöyle verilmiştir:

Koray	: İki tane, y ile d yapacağım. Onu göster (diyerek elini sıraya vurmuştur. Koray bu isteğini ikinciye tekrarladığı için gergin söylemiştir)
Orhan	: Nerede? (diyerek yardım teklifini kabul etmemiştir)
Koray	: Çok az kaldı yaa, arka tarafa geçeceğim. (diyerek sesini yükseltmiş ve yardım isteğini yinelemiştir)

(V. 22.05.2014/01:42-01:54).

Orhan ve Koray arasındaki çatışma durumu, akran işbirliğini kabul etmeyen ve gözlem süresince aynı zamanda akran öğretimi yapmayan Orhan’ın, Koray’ın yardım isteğini reddetmesiyle ortaya çıkmıştır.

Orhan’ın yer aldığı bir başka çatışma durumu, Zehra ile yaşanmıştır. Zehra, Orhan’ın defterine bakarak fotokopisini tamamlamaya çalışmaktadır. Bunun üzerine Orhan elini sertçe kaldırarak ve yüksek sesle: “*Yaaa sen kendin yazsana! Kendisi bana baka baka yapıp duruyor.*” diyerek araştırmacıya durumu duyurmaya çalışmıştır. Bunun üzerine Zehra, Orhan’a bakmaktan vazgeçmiştir (13.03.2014/02:08-02:17).

Benzer bir konuşma Murat ve Koray arasında geçmiştir. Sınıf öğretmeni, tahtaya kaldırdığı öğrencilere söylediği cümleleri yazmalarını söylemiştir. Tahtaya yazılan cümleleri aynı anda sınıftaki diğer öğrenciler de kendi defterlerine yazmaya çalışmaktadır. Bu etkinlik sürecinde araştırmacı, Koray'ın sürekli olarak arka sırada oturan Murat'a baktığını fark ederek kamerasını o yöne doğru yakınlaştırmıştır.

Murat : Sadece şurası (diyerek kalemiyle yazılan yeri göstermiştir)

Koray anlamaya çalışırken,

Murat : Yaa oradan baka baka yazsana (diyerek tahtayı işaret etmiştir)

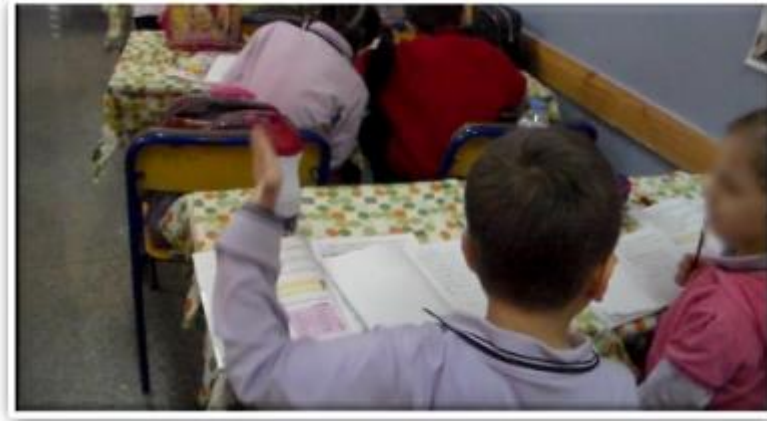
(V. 27.12.2013/03:40-03:48)

Koray, bu diyalog sırasında kamera çekimini fark etmiş ve araştırmacı başka yöne bakarak çekimine devam etmiştir. Murat, bu çatışma durumuna öncelikle ılımlı yaklaşmış ve akran işbirliğini destekleyici bir davranışta bulunarak arkadaşına açıklamaya çalışmıştır. Ancak sonrasında öğretmenin yeni cümleyi söylemesiyle, Murat geç kalacağını fark ettiği için Koray'ın bakmasından rahatsız olduğunu belli etmiş ve sözel bir çatışma durumu yaşanmıştır.

Bir başka çatışma durumu, Fatma ve Ufuk arasında da geçmiştir. Öğrenciler çizgili defterlerine Türkçe dersinde tanım yazmaya çalışmaktadırlar. Bağlamın gerçekleştiği Fotoğraf 37 aşağıda verilmiştir.

Fotoğraf 37.

Çatışma Örneği



Fotoğraf 37’de Fatma ve Ufuk, defterlerine tanım yazmaya çalışmaktadırlar.

Fatma o sırada yanında oturan Ufuk’a:

- Fatma : “Neredeyiz?” (diye sormuştur. Ufuk yazdığı yeri bırakarak kalemiyle kaldığı yeri göstermiştir.)
 Fatma : Nerdeeee? (diyerek tekrar sormuştur)
 Ufuk : Bak şurda, şurda (diyerek bu kez işaret parmağını kitabın üzerine sertçe iki kere vurarak yazılacak yeri belirtmiştir)
 Fatma : Tam da orayı mı yazacağız?
 Ufuk : Burası işte (diyerek elini sertçe havaya kaldırmıştır)

Fatma’nın gülümsemesi ile çatışma durumu çözümlenmiş ve aralarında geçen konuşma sona ermiştir. Daha sonra her iki öğrenci de çalışmalarını tamamlamaya devam etmişlerdir.

(V.25.03.2014/01:24-01:53)

Çatışma durumu yalnızca okuma ve yazma alanında yaşanmamıştır.

Öğrencilerin sosyo kültürel durumları dikkate alındığında, bu durumun oyun arkadaşlığına yansımalarını söylemek olanaklıdır. Lojmanda büyüyen ve dışarıda oynama olanağı elde eden çocuklar ile apartmanda büyümüş ve yaşça küçük çocukların oyun tercihlerinin farklılaştığı gözlemlenmiştir. Farklı çevrelerden gelen öğrencilerin oyun tercihlerindeki bu farklılıklar arkadaşlık ilişkilerinin, özellikle okulun ilk dönemlerinde çatışma haline dönmesiyle sonuçlanmıştır.

Sınıftaki bir diğer çatışma durumu Nehir, Serap ve Zehra arasında ve teneffüste gerçekleşmiştir. Yan kameraların teneffüs arasında çektiği kayıtlar incelendiğinde, birlikte oynayan Zehra ve Serap'ın sınıfa dönmesinden sonra Nehir tahtada bir şeyler yazmaya başlamıştır. Bunu gören Zehra, Nehir'in yanına giderek aynı yerde o da bir şeyler yazmaya başlamıştır. Daha sonra Nehir, Zehra'yı sertçe itmiş ve Zehra da aynı karşılıkla çatışma durumunu arttırmıştır (09.10.2013/09:11-09:13). Bu durumun akran işbirliğinin, çatışma yaşayan akranlar arasında gerçekleşmesini engellediği ve ilerleyen süreçte çatışma yaşayan akranların, genellikle çatışma yaşamayacaklarını düşündükleri akranlarla okuma ve yazma etkinlikleri yapmayı tercih etmelerine neden olduğu söylenebilir.

Oyun sırasında yaşanan bir başka çatışma durumu örneği, Elif ve arkadaşları arasında gerçekleşmiştir. Beden Eğitimi dersinde, montlarını giymek için birkaç öğrenci sınıfa girmiştir. Zübeyde ve Didem de el ele sınıfa girmişler, onların ardından Elif de sıkılmış bir biçimde (oflayarak) sınıfa girmiştir.

Elif : Hiçbir şey oynamayacağım. (diyerek sınıftan çıkmaya hazırlanan Zübeyde ve Didem'e seslenmiştir)

Daha sonra Fatma'nın yanına giderek onun aldığı renkli yapıştırıcıları incelemeye başlamıştır. Bu sırada;

Fatma : Onunla oynama tamam mı?
 Elif : Onunla oynamazsam olmaz, onlar bizimkilerin tanıdığı.
 Fatma : Tamam ama benle de oyna.
 Elif : Tamam (diyerek Fatma'nın elindeki yapıştırıcılardan bir tane seçmeye çalışmıştır)

Yapıştırıcıları Nehir görmüş ve arkadaşlarının yanına gelmiştir. O sırada Tuba ve Reyhan onları dinlemektedir.

Nehir : Ben de seninle oynarım.
 Elif : Bana sordu, hemen atlama (diyerek Nehir'i itmiştir)

(V. 21.10.2013/05:05-06:44)

Yukarıdaki diyaloga göre; Elif'in, arkadaşları Didem ve Zübeyde ile olan gerginliği, Fatma ile konuşması sonucunda kısa sürede sona ermiştir. Ancak daha sonra Nehir ile aralarında geçen sözlü ifadeler ve fiziksel davranış, bir başka çatışma durumunun yaşanmasına neden olmuştur. Gerçekleşen çatışma durumunun etkileri ders sürecinde de devam etmiştir. Buna göre, akranlar arasında yaşanan çatışmaların, sosyal

öğrenme ortamını bozduğu ve akranların birbirleriyle iletişim kurmalarını engellediği söylenebilir.

Sınıf öğretmeni bu tür çatışmaları, öğrencilerinin yerini değiştirme ya da kendi aralarında anlaşmalarını isteme biçiminde çözmeye çalıştığını ifade etmiştir. Öğretmen buna ilişkin görüşünü şöyle belirtmiştir:

Kuralları daha çok hatırlattım. Yani ve yaptığım şeylerin başında da şu. İki tane işte yakın arkadaş düşünelim, benim yöntemlerimden biri budur;... birbirlerini şikayete geldiklerinde; “Siz çok yakın birer arkadaşsınız, arkadaşlar birbirlerini bu kadar şikayet etmezler. Dışarı çıkın, sorununuzu çözmeye çalışın, çözebiliyorsanız ne güzel. Çözemiyorsanız o zaman benim bu kadar yakın arkadaşlara yapabileceğim çok fazla bir şey yok. Birbirinizle görüşmeyin. Konuşmayın” dedim. ... Çok anlayamayan, etkileşimleri çok kötü olan öğrencileri de mümkün olduğunca birbirlerinden uzak tutmaya çalıştım. Yan yana oturtmadım. Kavga etmiş, uzak tuttum. Çünkü biliyorum ki ne kadar yan yana oturlarsa ya da önlü arkalı oturlarsa, ... olaylar daha büyük boyuta taşıyor.

(G. 24.06.2014)

Sosyal öğrenme ortamlarında yaşanan bir başka çatışma durumu, öğrencilerin birbirleriyle alay etmeleri biçiminde gerçekleşmiştir. Buna örnek olarak Arda'nın, Orhan'ın sesleri çıkarmada yaşadığı zorlukla alay etmesi verilebilir. Araştırmacı bu konuyla ilgili olarak alan notunda şöyle belirtmiştir:

Tahtadaki projeksiyondan okumaya başlıyoruz. Arda'nın gözünden hiçbir şey kaçmıyor. Orhan'ın “I” sesini çıkaramamasını taklit ediyor. ...

(A.N. 03.12.2013)

Alan notunda da belirtildiği gibi Arda, Orhan'ın sesleri doğru çıkaramamasıyla alay etmiştir. Bu bağlamda, akranların ilk okuma yazma sürecinde yaşadığı zorlukların alay konusu olabildiği ve bu durumun, okuma yazmada öğrenme motivasyonunu düşürdüğü söylenebilir.

Bir başka örnek, Nehir ile Tarık arasında yaşanmıştır. Sınıf öğretmeni tahtaya cümleler yazmakta ve yazılan cümleleri istediği öğrenciye okutmaktadır. Nehir, tahtada cümleleri tam olarak okuyamamış ve oldukça zorlanmıştır. Bir süre sonra okuma sırası Tarık'a gelmiştir. Tarık başarıyla okumuş ve öğretmeninden olumlu pekiştirme almıştır. Bunun üzerine Nehir, arkadaşı Tarık'a: “*Aferinnn, okudun.*” diyerek eliyle çakma işareti yapmış ve sevincini belli etmiştir. Ancak Tarık: “*Ama sen okuyamadın.*” diyerek, Nehir'in konuşmasını engellemiş ve okuyamamasıyla alay etmiştir.

İlk okuma yazma sürecinde akranların, bireysel öğrenme çabaları sonucu akranlarıyla yarıştıkları, kendi akademik durumlarını karşılaştırdıkları ve bunun sonucu olarak da kimi zaman çatışmalar yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda ilk okuma yazma sürecinde akran işbirliğinin, bireysel öğrenme etkinliklerinde çok fazla gerçekleşmediği; yarışmaya ve çatışmaya dayalı ortamların oluştuğu söylenebilir.

Akran Öğretimine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu, öğrenciler arasında ne tür akran etkileşimlerinin gerçekleştiğine yöneliktir. Araştırmada akran işbirliğinin doğal süreçte nasıl gerçekleştiğine ilişkin gözlemlerin yanı sıra ilk okuma yazma öğretimi süreci ilerledikçe, öğrenciler arasındaki akademik eşitsizlik düzeylerinin de artış gösterdiği belirlenmiştir. Bu durum, öğrenilen ses sayısının artmasıyla öğrencilerin sınıfta yapılan çalışmaları yetiştirememeleri, yanlış yapmaları ya da hiç yapamamaları biçiminde ortaya çıkmıştır. Akranlar arasındaki akademik bilgi farklılığı, akran öğrenmesi kapsamında yer alan “akran öğretimi”ni ortaya çıkarmış ve akranlar arasındaki etkileşim türünü gösteren bir diğer araştırma bulgusu olarak ele alınmıştır.

“Akran öğretimi” başlığında okuma ve yazmada ya da matematik becerilerinde zorluk yaşayan bazı öğrencilerin iletişimleri ve konuşmaları örnek olarak verilmiştir. Bu örnekler incelendiğinde akran öğretiminin, ilk okuma ve yazma sürecinde zorluk yaşayan öğrencilerin, akranlarından genellikle yardım istemesiyle başladığı gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra düzey olarak daha iyi durumda olan öğrencinin, düzey olarak düşük olan arkadaşının kendisine bakmasından rahatsız olması sonucu öğretmesi ya da kendi isteğiyle arkadaşına öğretmenlik yapması biçiminde gerçekleştiği durumlar da gözlemlenmiştir.

Akran öğretimine örnek olarak, çoğu zaman yan yana oturma sırası kendilerine gelen Nehir ve Murat’ın etkileşimi verilmiştir. Nehir ve Murat, sınıfta dağıtılan onluk ve birliklerin olduğu matematik çalışma kâğıdı üzerinde çalışmaktadırlar. Araştırmacı, Murat’ın Nehir’in çalışma kâğıdı üzerinde işaretlemeler yaptığını fark etmiş ve Murat’a sormuştur:

Araştırmacı	: Murat, sen mi yapıyorsun Nehir mi?
Murat	: Nehir’e gösteriyorum.
Araştırmacı	: Tamam
Murat	: Bundan sonrasını o yapacak.

Araştırmacı : Tamam

Murat, çalışmayı Nehir'e anlatmaya devam etmiştir.

Murat : Tamam, şimdi bu sıraya geçelim. (kalemiyle göstermiştir)

Nehir : Tamam

Murat : Şurayı say şimdi kendin.

Nehir : 1, 2, 3, 4...

Murat : Şuraya 8 yaz, birlik yaz.

Nehir, dikkati dağınık bir öğrenci olduğu için yalnızca Murat'ın yönlendirmelerine uymaya çalışmıştır.

Murat : Şuradaki i, i olacak. (birlik yazmaya çalışıyorlar) li yaz, liiii (ağızıyla yazılması gereken heceyi vurgulamıştır)

(V. 25.12.2013/00:08-01:40)

Bu gözlem sonucunda, Nehir'in yalnızca matematikte değil, okuma yazma becerisindeki eksiklikleri de ortaya çıkmıştır. Yaşının küçük olmasının önemli bir etken olduğu söylenebilir. Araştırmacı, dönem başında Nehir ile sıra arkadaşlığı yapması ve dikkat dağınıklığı sorunu yaşadığını gözlemlemesiyle, akran öğretimi sırasında yaşadığı durumları yaşının küçük olmasına bağlamıştır. Araştırmacı, öğretmenle yaptığı bireysel görüşmelerde, sınıf öğretmenin Nehir'in velisiyle yaş konusunda konuştuğunu ve ana sınıfı düzeyine uygun gelişim gösterdiğini veliye söylediğini belirtmiştir. Elde edilen bu bulgu, araştırmacının gözlemleriyle paralellik göstermektedir.

Aynı ders saati içinde, Murat ve Nehir arasında gerçekleşen akran öğretime ilişkin konuşmalar şöyle devam etmiştir:

Murat, Nehir'in "birlik" yazması için uğraşmaktadır.

Murat : liiiii, liiii, lik

Nehir, Murat'ın ağızındaki sesin vurgusuna bakarak yazmaya çalışmıştır.

Murat : 10, 20, 30, 40, 50 (kalemiyle göstererek saymıştır). 50 yaz buraya.

Nehir : Ne?

Murat : 50 yaz.

Murat ve Nehir, araştırmacının kendilerine baktığını fark edince, araştırmacı Murat'a bakmıştır.

Araştırmacı : Nasıl gidiyor?

Murat : İyi, ama biraz zor. (Murat, eliyle gözünü ovuşturarak yorulduğunu belli etmiştir.) Uykum geldi, eve gidip yatacağım.

Araştırmacı : Tamam, dersin bitmesine az kaldı.

Murat : Say burayı (kalemiyle göstererek)

Nehir : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7

Murat : 7 birlik yaz.
 Nehir : 7
 Murat : “bir” oldu burası. Sen devam et, lik yaz. Limondaki li.
 Nehir : liiii
 Murat : Ha, tamam
 Nehir : Yanlış oldu.

Murat, yanındaki silgiyi alarak Nehir’in yazdığı yeri silmiştir.

Murat : Sen şunları say. (Nehir’e sayma görevi vermiş ve suyunu içmek üzere sırasına oturmuştur)
 Nehir : 10, 20, 30, 40, 50 (saymasını bitirince, Murat’a bakmıştır. Burada saydığı şeyin doğru olup olmadığını soran bir bakışla, Murat’tan söylediği sayının onayını almayı beklemiştir.)

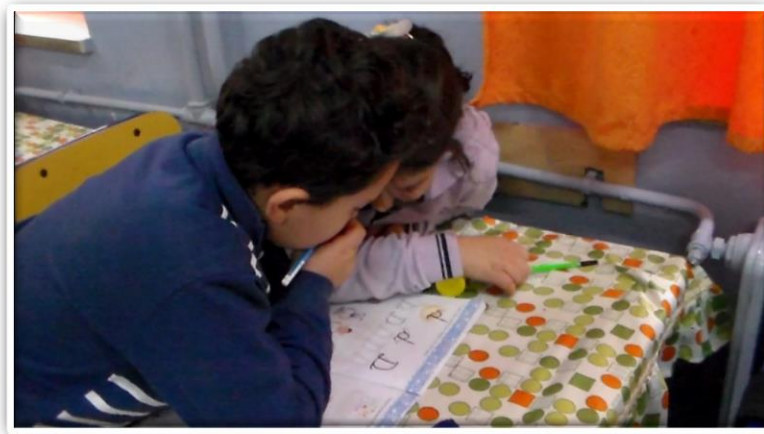
Murat, suyunu içerken ve dinlenirken, araştırmacı Nehir’in anlamadığı yeri anlatmaya çalışmış ve onlukları doğru saymasına yardım etmiştir.

(V. 25.12.2013/01:41-04:53)

Murat ve Nehir, yan yana oturmaya devam ettikleri süre içerisinde akran öğretiminin gerçekleştiği çok sayıda durum oluşmuştur. Bu durumlardan bir diğeri, sesin yazılması aşamasında gözlemlenmiştir. Sınıfta “D” harfinin yapılışına ilişkin bir alıştırma yapılmaktadır. Alıştırma, ilk okuma yazma kitabında yer alan harfin üzerinden geçme çalışmasıdır. Murat’ın, elindeki kalemle Nehir’e harfin yapılışını öğretmesi Fotoğraf 38’de verilmiştir.

Fotoğraf 38.

Akran Öğretimi Örneği



Murat : Bak, büyük L gibi. L’den göbeğini çiziyorsunnnn, bak burada bırakıp böyle çiziyorsun. Oldu mu?
 Nehir : Hı hı.

Murat : Tamam, sen yap. (diyerek kendi çalışmasına yönelmiştir)

(V. 02.01.2014/00:53-01:12)

Nehir'e yaptığı yardımlarda Murat'ın, öğretmeninin öğrettiği ya da söylediği biçimde konuyu anlatmaya çalıştığı gözlemlenmiştir. Bu durumu sınıf öğretmeni de desteklemektedir. Öğretmen, araştırmacıyla ders içerisinde yaptığı kısa diyaloglarda, Murat'ın Nehir'e çok yardım ettiğini, o nedenle düzey olarak farklı olan öğrencileri kimi zaman yan yana oturttuğunu belirtmiştir. Buna ilişkin olarak yapılan görüşmede sınıf öğretmeni, öğrencilerin oturma sıralarını değiştirmeye ilişkin görüşünü şöyle ifade etmiştir:

... mümkün olduğunca tahtayı iyi görebilmeleri var, beni iyi dinleyebilmeleri var, yani hep eşit imkanları sunma amacı var. Tabi öğrencilerin bazen yerlerini değiştirdik. Bunu da biraz önce söylediğim gibi, bazı öğrencileri yan yana oturttuk, anlaşılmayınca ayırma durumunda kaldık, ondan dolayı var. Yardıma muhtaç olan öğrencilerin yanına onlara yardımcı olabilecek öğrencileri oturtup onlara akademik anlamda, yani onları idare edebilmesi önemliydi. ... Ve ben e yani kaç yıldır bu işi yapıyoruz, genelde hep bu şekilde yaparım. Yani dönüşümlü olarak yaparım....Ha bu şekilde olması hem velilerimize hem öğrencilerimiz için hem benim için de daha kolaylık oldu. Hemen kaynaştılar, kim nereye oturacak, sırasını öğrendiler. ... Yani orada bile bir etkileşime giriyor ki öğrenci. Sen artık burada değil orada oturacaksın, birbirine yani uyarıyorlar, yönlendiriyorlar. Bunlar hep etkileşim için bir fırsat.

(G. 24.06.2014)

Öğretmenin sınıftaki yer değişikliğine ilişkin görüşü doğrultusunda, sınıf içinde yapılan düzenlemenin, akran öğretiminin gerçekleşebilmesine ve öğrencilerin birbirlerine yardımcı olmalarının sağlanmasına yönelik çabalar olduğu söylenebilir. Sıra değişikliği, veliler tarafından da uygun bulunmuştur. Buna Öznur Hanımın görüşü örnek olarak verilebilir:

... sınıf, mesela grup kurmalarını şey kurmalarını engelledi. Sürekli yer değiştiği için, hepsi birbiriyle kaynaştı. Yoksa daha zor olurdu eğer o şekilde olmasaydı.

(G.16.06.2014)

Öznur Hanımın görüşüne ek olarak Müge'nin babası Metin Bey, yer değişikliklerine ilişkin olarak şöyle demiştir:

Sıra kayması güzel bir olay. Hatta ben çapraz da kayabilir diye düşündüm. ... çapraz da kaysa, öğrenciler daha çok kaynaşabilir.

(G. 25.06.2014)

Koray, sınıf içinde yapılan etkinliklerde sıklıkla desteğe gereksinim duyan bir öğrencidir. Gayretli olmasına karşın çoğu etkinlikte geri kalmaktadır. Ancak Koray, dikkat dağınıklığına rağmen oldukça gayretli ve arkadaşlarıyla etkili iletişim kurabilen sosyal bir öğrencidir.

Sınıfta yapılan dikte çalışmalarından birinde, Berke'nin Koray'a verdiği destek ve akran öğretimi örneği gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmenin söylediği cümleleri dikte eden öğrenciler, bireysel olarak anladıkları şekliyle cümleleri yazmaya çalışmaktadırlar. Berke söylenen cümleyi yazdıktan sonra beklemeye ve çevresine bakmaya başlamıştır. Arka sıraya dönen Berke, Koray'ın yazamadığını ve yetiştiremediğini fark etmiştir.

Berke : zu, zuuuu (ağızyla vurgulayarak Koray'a yazdırmaya çalışmıştır)

Koray : Ne? Zu mu? (Berke'nin söyleyişine bakarak ağızyla heceyi çıkarmaya çalışmıştır)

Berke, söylemesine karşın Koray'ın doğru yazamadığını görünce, daha vurgulu bir biçimde,

Berke : u, uuuu, u (diyerek gözlerini tavana kaldırmıştır. Bu davranışıyla Koray'ın yazamaması durumuna şaşırmakta ve anlam verememektedir)

(V. 02.01.2014/00:53-01:12)

Koray'ın akran desteği alması örneği incelendiğinde, iki akrandan birinin öğretmen, diğerinin öğrenci rolünde olduğu ve kısa süreli bir akran öğretiminin gerçekleştiği görülmektedir. Bu bağlamda dikkat dağınıklığı olan öğrencilere yönelik akran öğretiminin, etkinlikleri zorlanmadan yapan akranlar arasında kimi zaman alay konusu olduğu ve bu durumun akran öğretiminin gerçekleşme süresini kısalttığı söylenebilir.

Koray'ın başka bir akranından öğrenmesine ilişkin bir diğer örnek, okuma çalışmasında gerçekleşmiştir. Sınıf öğretmeni, öğrencileri Türkçe kitabındaki metni okuması için sırayla yanına çağırılmaktadır. Böylece öğretmen, her çocuğun kaç sözcük okuyabildiği ve ne kadar hızlanabildiğini kontrol etmeyi amaçlamaktadır. Koray, öğretmenin kendisini çağırabileceği düşüncesiyle, sınıftaki diğer öğrenciler gibi

okuma metnini çalışmaya başlamıştır. Yanındaki sıra arkadaşı Harun, ilkokul birinci sınıfa okuma bilerek gelen sınıftaki iki kişiden biridir. Öğretmen Harun’u önceki derslerde öğretmen olarak belirlemiş ve Koray’ın yanına oturtmuştur. Bunu bilen Koray, araştırmacının yanlarına geldiğini görünce araştırmacıya şöyle demiştir:

Koray : Emel öğretmenim, Harun’un bana okutması lazım, ama bu, bana okutmuyor.
Araştırmacı : Harun? (Neden öyle yaptığını sormaya çalışarak)

(V. 19.02.2014/01:06-01:11)

Harun, sonrasında eliyle sözcükleri göstererek Koray’ın okumasına yardım etmeye çalışmıştır. Doğru ya da yanlış okuduğunu söylemiştir. Ancak bu kez Koray, araştırmacının okurken kendisine bakmasından rahatsız olmuş ve bu durumu araştırmacıya şöyle belirtmiştir:

Koray : Öğretmenim sen varken okuyamam.
Araştırmacı : Okursun, okursun. Öğretmenin yanında okuyacaksın ya, nasıl olacak?
Koray : Utaniyorum.

(V. 19.02.2014/01:21-01:31)

Koray, okumada yaşadığı zorluğu araştırmacının kaydetmesini ve görmesini istememesi nedeniyle utandığını belli etmiştir. Araştırmacı Koray’ın rahat okuyabilmesi için Harun ve Koray’ın yanından ayrılmıştır. Akran öğretiminin bu örneğinde, akademik olarak eşit olmayan ve karşılıklı etkileşimin az olduğu iki akran arasındaki etkileşim gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, akranların öğretiminde öğretici konumunda olan akranın, öğrenen konumundaki akrana kimi zaman destek olmadığı ya da destek olmada yetersiz kaldığı söylenebilir.

Harun’un, sınıf öğretmeni tarafından arkadaşı Koray’a yardımcı olmak için öğretmen olarak görevlendirilmesi, akran öğretiminin bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Akran öğretiminin gerçekleştiği durumlar kimi zaman doğal süreçte akranlar arasında kendiliğinden oluşurken; kimi zaman da sınıf öğretmenin öğretmen rolünde bir öğrenciyi görevlendirmesiyle oluşmaktadır. Buna ilişkin olarak Metin Bey, kızı Müge’nin öğretmenlik görevi almasıyla ilgili olarak şunları açıklamıştır:

Arkadaşlarının okuma yazmaya etkisi pek olmadı Müge’de, niye olmadı, şöyle olmadı...Müge’nin okula başlarken okumaya ve yazmaya olan ilgisi zaten vardı. Arkadaşlarına öğreti konusunda olumlu bir davranışı oldu. Müge onlara destek olduğundan bahsetti. ... öğretmenleri olmadığı zaman ben öğretmenlik yaptım, diyordu bir arkadaşıyla beraber. Bir erkek arkadaşıyla beraber, Murat’la mı diyordu...Şöyle anlatıyor; kelimeleri çözemedikleri zaman, harfleri gösterip bildiğiniz harfleri gösterip, onları öğretmeye çalıştıklarından; hangi harfin hangi ses olduğunu, yanlış okuyanları düzelttiklerinden, onlardan bahsetti. Evet, söyleyerek düzelttiklerinden bahsetti. O konuda olumlu bir davranışı oldu arkadaşlarına karşı.

(G. 25.06.2014)

Metin Bey’in görüşleri doğrultusunda, akran öğretiminde öğretmen rolünde olan akranın diğer akranla olan etkileşiminin, okuma yazma öğretimi açısından oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Bu görüşe ek olarak, öğrencilerden Murat yapılan görüşmede, sınıf öğretmenin kendisini öğretmen olarak görevlendirmesini şöyle ifade etmiştir:

Araştırmacı	: Peki Muratcığım, bizim öğretmenimiz okuma yazma öğrenirken bak arkadaşın yapamıyor. Git, ona yardım et diye görevlendirdi mi seni hiç?
Murat	:Hıhı, evet.
Araştırmacı	:Kim mesela? Kim için görev verdi sana öğretmenin?
Murat	:Emre’ye. Arda ile yapıyorduk. Nehir’e ... ben Nehir iyi deyince, Arda geçti, sonra ben yine Emre’ye geçtim.
Araştırmacı	:Emre ve Nehir nerelerde zorlandı?
Murat	:Matematik yapıyorduk. Nehir daha bitiremiyordu, bitirenler yardım ediyordu. Ben de bitirmiştım ...

(G. 21.06.2014)

Murat ile yapılan görüşmeye göre, sınıf öğretmenin akran öğretimi konusunda, etkinlikleri doğru ve hızlı bitiren öğrencilere, etkinliklerde geri kalan akranlarına öğretmenlik yapma görevi verdiği belirlenmiştir.

Birinci sınıfa okuma yazma bilerek gelen iki öğrenciden biri olan Müge’nin, Nehir ile etkileşimi akran öğretimine ilişkin bir diğer örnektir. Müge ve Nehir arasında gerçekleşen akran öğretimine ilişkin görüntü Fotoğraf 39’da verilmiştir.

Fotoğraf 39.

Akran Öğretimi Örneği

Nehir, teneffüs arasında öğretmenin dağıttığı fotokopide yer alan cümle yazma çalışmasını yetiştirmeye ve sesli bir biçimde yazması gereken harfi söylemeye ve yazmaya çalışmaktadır. Müge, bu konuda arkadaşına yardım etmeye çalışmış ve sayfadaki -ler hecesini Nehir'e söylemiştir. Nehir, -ler hecesini yazdığını belirttikten sonra Müge, bu kez harflerin adını söyleyerek Nehir'e bir sonraki sözcüğü yazdırmaya çalışmıştır. Müge'nin sesleri değil de sessiz harflerin yanına seslileri getirerek harflerin adını söyleyerek yanlış dönütler vermesinin, Nehir'in ileriki öğrenme yaşantıları için uygun olmayacağı gözlemlenmiştir.

Bu bağlamda, ilk okuma yazma sürecinde gerçekleşen akran öğretiminde; öğretmen rolünde olan akranın, öğrenen rolündeki diğer akarana okuma ve yazma konusunda verdiği desteğin, kurallarına uygun ve yanlış öğrenmelere izin vermeyecek bir biçimde gerçekleşmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Yetişkin Desteğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu, öğretmenin akran işbirliğini destekleyici ne tür etkinlikler yaptığını yöneliktir. Bu kapsamda “Yetişkin Desteği” başlığı ele alınmıştır. Araştırmada öğretmen, sınıf ortamında akran işbirliğini destekleyen etkinlikler yaptırmadığını, bu etkinliklerin gürültüye ve ilgi dağınıklığına neden olduğunu, yapılan görüşmede şöyle belirtmiştir:

...Resimde ben onları çok etkileşimde görüyorum. Ya şimdi neden, bakın; etkileşimi görebilmek için arada öğrencileri serbest bırakmak lazım. ... Yoksa ben bu öğrencileri oturtup, ben anlatıp, hadi yazın edin desem zaten birbirleriyle etkileşime fırsatları olmazdı. Ama bir Görsel Sanatlar dersinde muhakkak ben bir şeyle uğraşırken, onlara biraz daha rahat alanlar verdim. Dedik ki hadi siz bunu yapın dediğimizde onlar ne yaptılar? Tabi ki de rahatlıkla malzemelerini aldılar, verdiler birbirlerine bazı şeyler çizdirdiler. Bir de en büyük etkileşimi Okuma Bayramında gördük. Bir sıra olurken etkileşime girdiler. Önce sen varsın, ben yokum... tabi etkileşim, uyardılar, sen şurdasın burdasın. Birbirlerini uyardılar. Sonra ezberlerde birbirlerinin az çok rollerini ezberlediler, birbirlerini uyardılar işte. Unuttuğun yer burası, orada bir etkileşime girdiler veya bir başkasının rolünü çok beğendikleri bir rolü tekrar ettiler. Onların rollerini ezberlediler. Orada bir etkileşime girdiler. Bir başkası güzel bir rol yaptığında rolünü gerçekten hani hakkıyla yaptığında onu tebrik ettiler. Çok güzel yapıyorsun, yaptı öğretmenim, çok iyi yapıyor öğretmenim, bunu söylediler. Bunlar bir etkileşim. E, başka yani çok şey var da şu anda ... Bundan iyi etkileşim olmaz çünkü etkileşim için öğrencileri biraz rahat alanda bırakmak gerek. Yani tutup da matematik dersinde ki elbette ki bir etkileşim olur ama, yanındaki arkadaşıyla olur. Biz de bazen bunlara çok da müsaade etmiyoruz. Yani çünkü etkileşim artıkça sınıftaki ses gürültü ilgi dağılma olayı da artıyor. Bunların işte Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar, Müzik, sosyal faaliyetlerde etkileşim daha net görülüyor diye düşünüyorum. Yanlış mı düşünüyorum bilmiyorum.

(G. 24.06.2014)

Sınıf öğretmenin görüşüne göre, akranlar arasındaki etkileşimin Görsel Sanatlar, Müzik gibi sosyal etkinlik derslerinde görüldüğü ve Okuma Bayramında ise öğrencilerin birbirlerini takdir etmeleri ve birbirlerinin rollerini ezberledikten sonra yanlış söyleyenleri uyarmak biçiminde etkileşimlerin gerçekleştiği belirlenmiştir. Öğretmen, öğrenciler rahat bırakıldıklarında ve onlara serbest zamanlar yaratıldığında bu etkileşimin artacağı görüşünde olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenin akran işbirliğini ilk okuma yazma öğretiminde desteklemediği söylenebilir.

Öğretmenin akran işbirliği konusunda destek vermemesine karşın, ilk okuma yazma öğretiminde etkili bir yetişkin desteği verdiği gözlemlenmiştir. Sosyo-kültürel kuram kapsamında yer alan yetişkin desteği ile öğretmen, ilk okuma yazma öğretimini etkili bir biçimde öğrencilere sunmuştur.

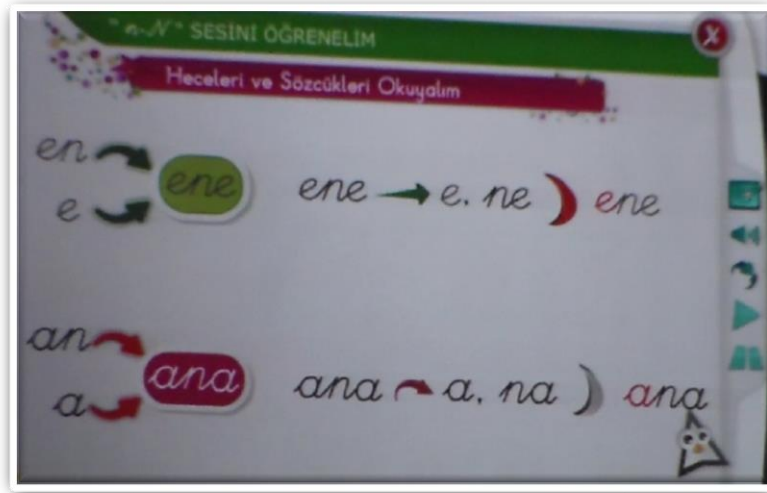
Sınıf öğretmeni, ilk okuma yazma sürecinin başlamasından itibaren yapılan öğretim etkinliklerini bizzat kendisi yürütmüştür. Sesin hissettirilmesi, tanıtılması, yazımı ve seslerden oluşan parçaların okunması aşamalarında öğretmen, eğitim CD'leri, çalışma kâğıtları, resimler, oyunlar ve tekerlemeler gibi materyalleri kullanarak ilk okuma yazma öğretiminde öğrencilere rehberlik etmiştir. Araştırma gözlemleri incelendiğinde, sınıf öğretmenin özellikle okuma alanında yoğun desteğinin olduğu gözlemlenmiştir.

Sınıf öğretmeni verilen her sesin ardından hece oluşturma çalışmaları yapmıştır. Oluşan heceleri parmak kaldıran öğrencilere okuttuktan sonra sınıfın tümüne okutarak ilgili hecenin pekiştirilmesini sağlamıştır. Bu etkinlikler, öğrencilerin öğrendikleri sesleri nasıl birleştirmeleri gerektiği konusunda onlara fikir vermiştir. Ayrıca öğrencilerin, ilerleyen süreçte biriken ses gruplarında da benzer birleştirme çalışmalarıyla heceler ya da sözcükler oluşturmalarını kolaylaştırmıştır.

Buna örnek olarak, öğretmenin eğitim CD'si yoluyla ses ve heceleri birleştirme ve sınıfa okutma çalışması, aşamalarıyla Fotoğraf 40, 41 ve 42'de verilmiştir.

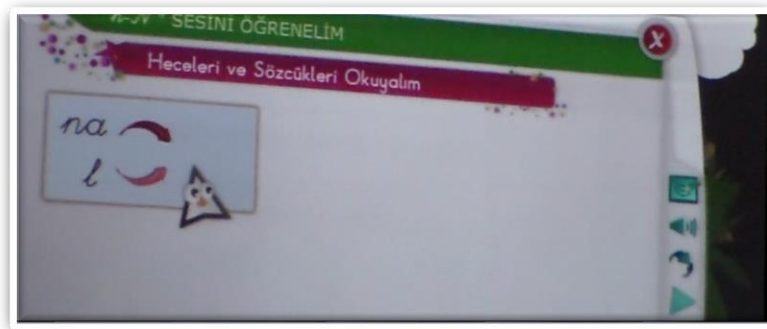
Fotoğraf 40.

Ses ve Hece Birleştirme Örneği

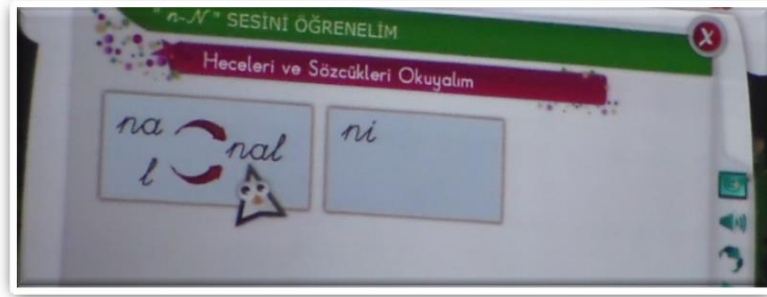


Fotoğraf 41.

Hece ve Ses Birleştirme Örneği



Fotoğraf 42.

Hece ve Ses Birleştirme Örneği

Sınıf öğretmeni ve öğrencilerin, sesleri ve heceleri birleştirme çalışmasında gerçekleştirdiği konuşmalar şöyledir:

- Öğretmen : Bu ne? (ekrandaki imleci gezdirerek)
 Sınıf : na
 Öğretmen : ana
 Ahmet : Öğretmenim, biz “ana”yı öğrenmiştik.
 Öğretmen : Şimdi de öğreniyoruz işte, her gün yeni bir şey. a-na...Bak tahtaya yavrum, gözün şurada olsun, buraya bakmazsan nasıl öğreneceksin? (sınıftaki öğrencileri uyarmıştır) a-na, ana.
 Sınıf : a-na, ana. (tüm sınıf tekrar etmiştir)
 Öğretmen : Bu, öğrenciler ne? Şu? (“ana” sözcüğündeki a harfini kapayarak “na” hecesini sınıfa tekrar ettirmiştir)
 Sınıf : naaa
 Öğretmen : na, söyle
 Sınıf : na
 Öğretmen : Peki şuradaki ne? (bu kez “ene”deki e harfini kapayarak “ne” hecesini okutmaya çalışmıştır)
 Sınıf : nee
 Öğretmen : ne, ne
 Koray : na-ne (iki farklı heceyi sınıfta birleştirerek söylemiş ve okumuştur)

İkinci slaytta hece ve ses birleşmesinden oluşan sözcükler yansıtılmıştır.

- Öğretmen : Bak bu ne?
 Sınıf : na-l-l-l-l-l
 Öğretmen : na'nın sonuna ne gelmiş? l-l-l
 Sınıf : l-l-l

(V. 14.11.2013/00:01-0:51)

Öğretmen, yapılan bu etkinlikle öğrencilerin hece birleştirmeyi öğrenmelerini ya da hangi sesin önde verildiğini fark etmelerini sağlamaktadır. İlerleyen gözlemlerde bu tarz okuma etkinliklerinin etkili bir yöntem olduğu ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmeni, okuma çalışmalarıyla birlikte yazma çalışmaları da yapmıştır. Öğrenilen seslerin yazımından sonra öğrencilere, ilk okuma yazma kitabında yer alan ve renkli bir biçimde hece ayrımlarını gösteren kısa metinlerin yazımına ilişkin etkinliği yaptırmıştır. Kitapta cümlelerden oluşan kısa metinlerin altında kılavuz çizgili bir bölüm yer almaktadır. Öğrenciler öncelikle cümleleri kendileri okumuş ve aynı metni kitapçığın alt bölümünde yer alan defter bölümüne yazmışlardır. Öğrenciler yazma işlemini tamamladıktan sonra öğretmen masasının yanında sıra olarak öğretmenlerine kontrol ettirmişlerdir.

Öğretmen, yazılanları artı ve eksilerle kontrol ettikten sonra ilgili öğrenciye cümleleri karışık olarak okutmuştur. Bu çalışmayı düzenli olarak her gün yapmış ve öğrencilerin okuma durumlarını kontrol etmiştir. Ayrıca öğretmen, bu çalışmalarda öğrencilerin sesleri tanımasını pekiştirmiş, kimi zaman kendisi sesi belirtmek için “Ali”nin a’sı” biçiminde çeşitli hatırlatmalar kullanmıştır. Öğrenciler, öğretmenlerinin rehberliğinde ilk okuma yazma öğretiminde diğer ses gruplarında da benzer süreçlerden geçmişlerdir. Bu çalışmaya ilişkin örnek, Fotoğraf 43’te verilmiştir.

Fotoğraf 43.

Yetişkin Desteği Örneği



Fotoğraf 43’te sınıf öğretmenin bir öğrenciye okuma çalışması yaptırmasına ilişkin görüntü yer almaktadır. Bu bağlamda, öğretmenin sınıftaki öğrencileri düzenli okuma çalışmalarına alarak yetişkin desteği verdiği söylenebilir.

Sınıf öğretmeni, okuma alanı dışında yazma alanında da öğrencileri yönlendirmiş ve onlara yetişkin desteği vermiştir. Her gün düzenli olarak yapılan dikte

çalışmalarında öğrencilerin arasında dolaşmış ve onların nerede kaldıklarını, nerede zorluk yaşadıklarını ya da kimlerin eksiksiz yazabildiğini belirlemeye çalışmıştır. Bunun yanı sıra her dikte çalışmasında öğrencilerden topladığı dikte defterlerini gün içerisinde kontrol etmiş ve dönüt-düzeltilme biçiminde yaptığı işaretlemelerle öğrencileri bilgilendirmiştir.

Fotoğraf 44'te öğrencilerin defterlerine yazması sırasında öğretmenin verdiği yetişkin desteği örneği görülmektedir.

Fotoğraf 44.

Yetişkin Desteği Örneği



Fotoğraf 44'teki bağlamda öğretmen sınıfta gezerek, öğrencilerin yazma durumlarını kontrol etmektedir. “Anne bana laleli atlet al.” cümlesi yazılırken öğretmen,

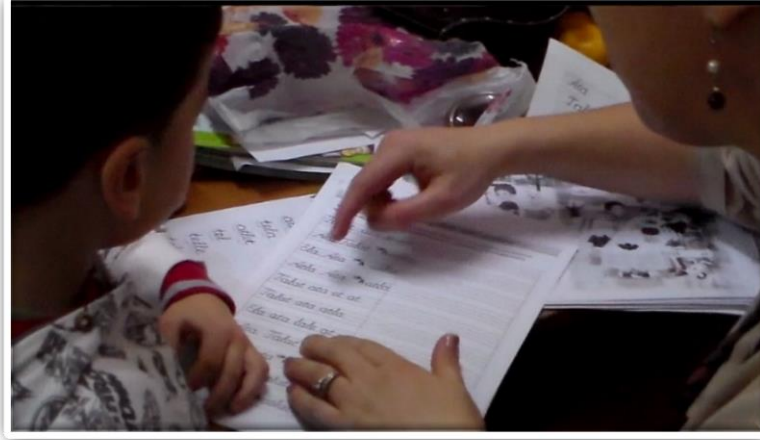
“lale” sözcüğünü eksik yazan bir öğrencinin yanına gitmiştir. Öğretmen, öğrencinin elini ve kalemini tutup onu yönlendirerek “lale” sözcüğünü yazmasına yardımcı olmuş, aynı zamanda heceleri vurgulayarak öğrencinin sözcüğü pekiştirmesini sağlamıştır.

Öğretmen, verdiği yetişkin desteğinin ev ortamında da sürmesi için sene başında yapılan veli toplantısında öncelikle, ilk okuma yazmada nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda velileri bilgilendirmiştir. Bu konular arasında; sesler verilirken kesinlikle yanına başka bir ses getirmeden, yani harfin adını söylemeden, yalnızca çıkan sesi çocuklarına vermeleri ve nasıl ders çalıştırmaları gerektiği yer almaktadır. Bunun yanı sıra öğretmen, öğrettiği biçimde seslerin yazımına dikkat edilmesi gerektiğini ve kesinlikle ses gruplarını önceden ve acele ederek çocuklarına vermemeleri gerektiğini tüm velilere iletmiştir.

Velilerin bu konuda bilgilendirilmesi ilk okuma yazma süreci boyunca devam etmiştir. Araştırmacı, bu süreçte öğretmenle beraber yer aldığı için, velilerle olan iletişimi ve gerçekleşen diyalogları, gözlem verileri doğrultusunda ele alma olanağı elde etmiştir. Çalışmayan ve ev hanımı olan veliler, okul çıkışlarında çocuklarını almak için sınıf kapısı önünde beklerken öğretmen, onlara öğrenilen sesi ve nasıl yazıldığını ya da okuma yazmada önemli noktaların neler olduğunu velilere aktarmıştır. Öğretmenin veli ile olan bu paylaşımı, aynı zamanda velilerin kendi çocuklarının gelişimlerini takip etmeleri bakımından da yararlı olmuş, günlük dönütlerle sınıftaki öğrencilerin çoğunda kısa zamanda okuma yazma alanında ilerleme kaydedilmiştir.

Sınıf öğretmeni, ders içinde yetişkin desteği vererek öğretim yaparken, aynı zamanda teneffüs aralarında da bu desteğini sürdürmüştür. Nöbetçi olmadığı günlerde teneffüs aralarında yanına çağırdığı ya da sınıfta olan öğrencilere kısa cümleler okutmaya çalıştığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler bu yöntemle; okuma çalışmalarının beklenmedik bir zamanda yapılması, farklı kaynaklardan (okuma kitabı, fotokopi vb.) okuma metinlerinin gösterilmesi ve onlara önceden hazırlık süresi tanınmaması nedeniyle gerçek okuma düzeylerini göstermişlerdir. Teneffüs aralarında gerçekleşen okuma çalışmalarında verilen yetişkin desteği Fotoğraf 45’te gösterilmiştir.

Fotoğraf 45.

Yetişkin Desteği Örneği

Okuma çalışmalarının beklenmedik bir zamanda ve farklı kaynaklarla yapılması, aynı zamanda öğrencilerin evdeki çalışma durumlarını da gösteren bir veri kaynağı olarak ele alınabilir. Araştırmacı bu bulguya, öğretmenle yaptığı kısa görüşmelerden ve gözlemlerinden yola çıkarak ulaşmıştır. Konuyla ilgili olarak sınıf öğretmeni, sınıfta okumasını beğenmediği öğrencilerini; evde yeterince çalışmadıklarını, çalıştıran bir büyüklerinin olmadığını ya da ezberleyerek okumaya çalıştıklarını söyleyerek uyarmıştır. Ayrıca öğretmen, öğrencilerin evdeki çalışma durumlarına ve hangi öğrencinin neden akademik olarak gerilediği ya da ilerlediğine ilişkin araştırmacıya sürekli olarak bilgi vermiştir. Sınıf öğretmeniyle yapılan bu paylaşımlar, araştırmacının ilk okuma yazma öğretiminde, hangi öğrencilerin akran işbirliği ya da akran öğretimi olarak etkileşim kurduklarını ve bu etkileşimler arasındaki farklılıkların neler olduğunu rahatlıkla gözlemlemesini sağlamıştır.

Öğretmen, öğrencilerin o haftaki sağlık durumlarını, ailelerinde gelişen önemli bir olayı ya da çocuğu etkileyen herhangi bir durumu araştırmacıyla paylaşmıştır. Bu durum, araştırmacının gözlemlerini desteklemiş ve verilerini daha geniş bir bakış açısıyla ele almasını sağlamış ve çeşitli bağlamları fark etmesini kolaylaştırmıştır.

Yetişkin desteğine ilişkin olarak; sınıf öğretmeni dışında velilerin de birer yetişkin olarak özellikle ödevler konusunda çocuklarına destek verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada okul dışında gerçekleşen bu tür yetişkin desteğinin, veliler

tarafından genellikle ödev yaptırma ve ders çalıştırma biçiminde gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya ilişkin olarak Menekşe Hanım şöyle demiştir:

... ben yaptırıyorum derslerini. Birlikte yapıyoruz. Önce yazmaları yaptırıyorum ben ona. Hani önce şey yapmasın diye, sonra okumalara geçiyoruz. Hani okuma metinlerini sonraya bırakıyoruz. Hani o şekilde, beraber ders yapıyoruz.

(G. 16.06.2014)

Velilerin ev ödevleri dışında, okula gelerek ve öğretmenle iletişim kurarak da yetişkin desteği verdiği gözlemlenmiştir. Buna ilişkin olarak Gülsüm Hanım: *“Haluk mesela benim Sevim Hocamla olan etkileşimimi çok seviyordu. ... annenini de tebrik ediyorum. Seni de tebrik ediyorum. Öyle dedi öğretmenim, diyordu.”* biçimindeki görüşüyle, çocuğunun bu durumdan mutlu olduğunu belirtmiştir. Murat Bey ise: *“Çocukta şunu gözlemlemek mümkün; eğer bir veli okula gelip öğretmeniyle görüşüyorsa çocuk, kendisinin görüşüldüğünü, haberdar edildiğini ya da bunların bilindiğinin farkında. Gelip öğretmenimle konuşuyor...ve bakıyorum ki diğer veliler çok sık okula geldikleri için o da anne babayı orada görmek istiyor.”* diyerek, çocuğunun arkadaşları arasında anne ve babasının sınıfa gelmesini ve öğretmeniyle konuşmasını istediğini ifade etmiştir. Bu tür yetişkin desteği, okuma yazma becerileri üzerinde doğrudan olmasa da öğrencilerin okul ortamını benimsemelerine ve arkadaşları arasında daha mutlu olmalarını sağlamaya yönelik dolaylı bir yetişkin desteğidir. Bu durum, öğrencilerin, kendilerini sınıfın bir parçası olarak görmeleriyle okuma yazma becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmacının dönemin ilk başlarında hem arkadaş hem öğretmen olarak sınıfta yer alması nedeniyle, sıra arkadaşlığı yaptığı öğrencilere kimi zaman yetişkin desteği verdiği belirlenmiştir. Araştırmacının sağladığı yetişkin desteğine ilişkin olarak Gonca Hanım görüşünü şu biçimde belirtmiştir:

Mesela sizi söyledi. Murat'ı değil de başkası vardı...Ya onun adını hatırlayamıyorum diyordu, mesela anne hani beraber yaptık, ben ona baktım o bana baktı, dedi. Mesela sizi ilk başlarda çok söyledi. Emel Öğretmenim bana çok yardım ediyor, dedi. O zamanlar Emel Öğretmen bana çok yardım ediyor diyordu. Hani diyordu.

(G. 16.06.2014)

Araştırmacının süreç içerisindeki rolünün, kimi zaman arkadaş kimi zaman öğretmen olarak şekillendiği ve bu durumun öğrencilerin öğrenmesini etkilediği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, sosyo kültürel kuram kapsamında ve ilk okuma yazma öğretiminde akran işbirliğinin farklı boyutlarda gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu boyutlar, akranlar arasında yardım etme, birlikte yapma, yanlışı için uyarma, bakarak yapma, tartışma, paylaşma ve öneride bulunma, okuma ve yazma etkinlikleri biçiminde gerçekleştiği ve bu boyutlara dayalı etkinliklerin sınıf dışında da yapılabildiği bulgularına ulaşılmıştır.

Akran işbirliğinin genellikle yazma etkinliklerinde yoğun bir biçimde gerçekleştiği gözlemlenmiş; okuma etkinliklerinde gerçekleşen akran işbirliğinin okulun ikinci yarısından itibaren bireysel çalışmalar haline döndüğü belirlenmiştir. Bu durumun, yarışmaya dayalı okuma etkinliklerinin gerçekleştirilmesinden kaynaklı olduğu; akran işbirliğini engelleyen bir etmen olan yarışma durumunun olduğu söylenebilir. Akran işbirliğine olan etkiler dışında, yarışma durumlarının okuma alanındaki kısa süreli etkisi düşünüldüğünde, öğrenciler arasında olumsuz bir rekabet yaratması ve akademik anlamda geri kalan öğrenciler arasında motivasyonu düşürücü etkiler yarattığını söylemek olanaklıdır. Ancak yarışma durumunun uzun süreli etkilerine bakıldığında, bir öğretim yılı boyunca devam eden ilk okuma yazma öğretiminin kesintisiz bir biçimde gerçekleşebilmesi, okuma hızının ve alışkanlığının kazanılması ve okumanın her yönüyle gelişebilmesi için, okumayı özendirici etkenleri kapsayan rekabet ortamının, öğrenciler arasında okumaya ilişkin motivasyon artırıcı bir etki yarattığı da gözlemlenmiştir.

Araştırmada, genellikle sınıf öğretmenin derste aktif olarak öğretici konumunda olmadığı ve öğrencilerin serbest olarak verilen etkinlikleri akranlarıyla yapmaya çalıştıkları zaman dilimlerinde gözlemlenebilen akran işbirliğinin yanı sıra ilk okuma yazma öğretiminin ilerleyen aşamalarında kimi zaman da akran öğretimine dayalı etkileşimler gözlemlenmiştir. Bu etkileşimlerin, öğretici konumunda olan akranın, öğrenen konumundaki akrana göre ilk okuma ve yazma konusunda daha yeterli düzeyde bilgiye sahip olduğu durumlarda gerçekleştiği gözlemlenmiştir.

Sosyo kültürel kurama ve Vygotsky'ye göre çocuğun öğrenme kapasitesinin belirlenmesinde etkili olan destek alma kavramının, araştırmada akran işbirliği ve

yetişkin desteği olarak gerekleştittiği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilere hem akranlarının hem de yetişkin olarak öğretmenlerinin ve ailelerinin verdiği destek sonucunda ilk okuma yazma sürecinin nasıl gerekleştittiğine ilişkin gözlem verileri elde edilmiştir.

Araştırma bulguları doğrultusunda, ilkokul basamağındaki çocuklar için akran işbirliği yoluyla ilk okuma yazma öğretiminin gerçekleştirilebileceği; bu süreçte öğretmenlerin ve velilerin de çocuklar için akran işbirliğini geliştirecek ortamlar oluşturmaları gerektiği söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada ortaya çıkan bulgular ve yorumlar doğrultusunda ulaşılan sonuçlara, sonuçların alanyazındaki araştırma bulgularıyla ilişkilendirilerek tartışılmasına ve uygulayıcılar ile ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Lincoln ve Guba (1985) doğal inceleme yaklaşımında araştırmacının, bulgulardan yola çıkarak büyük uygulamalar yapması konusunda kuşkulu davranması gerektiğini belirtmiştir. Araştırma doğasında yer alan ögeler ile araştırmacı arasındaki etkileşimlerin özgün olması nedeniyle, başka bir ortamda aynı sonuçlara ulaşılamayabilir. Bu bağlamda araştırmacı, araştırma ortamına ve ortamdaki katılımcılara özgü sonuçları ele almıştır.

Sonuç

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, akran işbirliğinin Türkçe ilk okuma yazma öğretimi kapsamında nasıl gerçekleştiğini ortaya koymaya yönelik kuramsal bilgiler ortaya koymaktadır.

İlk okuma yazma sürecinde gerçekleşen durumlar üç farklı boyutta ele alınmıştır. “Akran İşbirliği”, “Akran Öğretimi” ve “Yetişkin Desteği” olmak üzere ortaya çıkan araştırma sonuçları, araştırma soruları doğrultusunda incelenmiştir.

Akran İşbirliğinin Sınıf Ortamında Gerçekleşmesine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında yer alan akran işbirliğinin sınıf ortamında nasıl gerçekleştiğine ilişkin araştırma sonuçları, *akran işbirliğine dayalı etkinlikler* kapsamında; yardımlaşma, arkadaşının yanışını belirtme, birlikte yapma, arkadaşına bakarak yapma, etkinlikler üzerinde tartışma, paylaşma, öneride bulunma, okuma etkinlikleri, yazma etkinlikleri ve ders dışı (teneffüs) çalışmalar başlıkları altında ele alınmıştır. Bunun yanı sıra *akran işbirliğini engelleyen durumlar* kapsamında yarışma ve çatışma durumlarına dayalı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda:

- Öğrencilerin, sınıf ortamında birbirleriyle yardımlaşmalarına dayalı akran işbirliği etkileşimlerinin gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Bu etkileşimler, *arkadaşının isteğiyle birbirine yardım etme* ve *arkadaşı istemeden yardım etme* biçiminde gerçekleşmiştir. Bu durum, akranlar arasındaki iletişimin artmasını ve araştırmacının, akranların kişisel özelliklerine ilişkin veriler elde etmesini sağlamıştır. Ayrıca, kimi zaman bir öğrencinin, akranına sormadan yardım etmesi biçiminde kimi zaman da öğrencinin bir diğer akranından yapamadığını söyleyerek yardım alması biçiminde gerçekleşmiştir.
- Yardımlaşmaya dayalı akran işbirliğinde öğrenciler, ilk okuma yazma öğretimine ilişkin kitaplarda ya da dergilerdeki sözcük tamamlama, harfin üzerinden geçme, sayı sayma ve yazma çalışmaları yapmışlardır. Çalışma kâğıtlarında verilen cümleleri tamamlama, yazma çalışmalarında sesi çıkarmaya çalışarak arkadaşına dikte çalışması yaptırma, satırlar arasındaki boşlukları arkadaşına gösterme, okuma çalışmalarında parmağıyla sözcükleri hecelere ayırarak gösterme, yazı defterine yazma çalışmalarında alt satıra geçilip geçilmeyeceğini arkadaşına sorma ve arkadaşından doğru yeri göstermesini isteme, yazılacak yeri arkadaşına okuma, yazım ve noktalama işaretlerini hatırlatma, defterini arkadaşına gösterme ve arkadaşının defterine bakma, dikte çalışmalarında arkadaşının yazmadığı yeri silerek düzeltme, kitaptaki ya da dergilerdeki sayfaları birlikte arama, hangi kitaptaki konuyu işleyeceklerini arkadaşına sorma ve kitabı birlikte arama ve eşyaları birlikte toplama biçiminde birbirlerine yardım etmişlerdir.
- Akran işbirliğinde gözlemlenen bir diğer durum, *arkadaşının yanlısını belirtme* biçiminde gerçekleşmiştir. Öğrenciler, arkadaşlarının çalışmalarındaki yanlısı bulmuş ve birbirlerini yanlısı konusunda uyarmışlardır. Gözlem verileri sonucunda, bu davranışın akranların birbirlerinin çalışmalarını kontrol etme isteğinin yanı sıra yardımlaşmalarına yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Arkadaşının yanlısını belirterek gerçekleşen akran işbirliğinde, öğrencilerin yazı defterine yazma çalışmalarında yanlısı yazdıkları yerler konusunda birbirlerini uyarma, matematik defterine problem yazarken yapılan işlem hatalarını belirtme, defter düzeni için bırakılması gereken boşluk sayısında yapılan hataları arkadaşına söyleme, harfleri seslendirirken yanlısı söylenen harfi doğru biçimde

arkadaşına söyleme ve harflerin yazılışlarını ters yönde yapan arkadaşını uyarma biçiminde gerçekleşen durumlar yer almaktadır.

- Öğrencilerin ilk okuma yazma sürecindeki etkinlikleri *birlikte yapma* biçiminde gerçekleşen akran işbirliğinde, verilen görevleri birlikte tamamladıkları ortaya çıkmıştır. Bu akran işbirliği çoğunlukla, fotokopi olarak verilen çalışma kâğıtlarının tamamlanmasında gerçekleşmiştir. Bu süreçte öğrenciler, araştırmacıyla ve akranlarıyla, daha samimi diyaloglar paylaşmış ve bu durum, araştırmanın doğal sürecinin etkili bir biçimde devam etmesini sağlamıştır.
- Akran işbirliğinde öğrencilerin birlikte yaptıkları etkinlikler arasında; cümle tamamlama, sözcük üretme, meyve ve sebze adları yazma biçiminde çalışmaların yer aldığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalar sırasında öğrenciler, kimi zaman verilen akranlarına etkinlikleri birlikte yapma konusunda teklifte buldukları kimi zaman da doğal süreç içerisinde birkaç akranın bir araya gelerek ilk okuma yazma çalışmalarını birlikte yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, velilerle yapılan görüşmeler sonucu, akranların birlikte çalışma davranışlarının ev ortamında gerçekleşmediği, ev ortamında ders çalışmak üzere görüşen akranların, birlikte çalışmak yerine oyun etkinliklerine yöneldiği belirlenmiştir. Ayrıca velilerin, kendi aralarında görüşme imkânlarının olmaması nedeniyle, çocuklarının birlikte çalışabilecekleri ortamlar oluşturamadıkları ortaya çıkmıştır.
- Araştırmada *arkadaşına bakarak yapma* biçiminde gerçekleşen akran işbirliğinin iki farklı boyutta gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin, ilk okuma yazma sürecinde verilen çalışmaları kimi zaman arkadaşlarına bakarak yaptıkları belirlenmiştir. Bu etkileşimin, verilen çalışmalar sırasında zorluk yaşayan akranların, diğer akranlarından kopya ederek çalışmalarını tamamlamaları ya da birbirlerinin okuma ve yazma alanında ne derece ilerlediğini görmeleri biçiminde gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Bu durum, akranların birbirlerinin çalışmalarını kopya etme ve akranlarıyla kendini karşılaştırma davranışlarının oluşmasına yol açmıştır.
- Arkadaşına bakarak yapma biçiminde gerçekleşen akran işbirliğinde, öğrencilerin dikte çalışmalarında yazdıklarını, matematik çalışmalarında işlem sonuçlarını, boyama etkinliklerinde her harfe denk gelen renk konusundaki

tercihlerini diğer akranlarına bakarak kontrol ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenciler yaptıkları matematiksel işlemlerin doğruluğu ve yazdıkları cümlelerin defterde uygun yere yazılıp yazılmadığı konusunda akranlarının yaptıkları çalışmalara bakmışlardır. Belirtilen akranlar; bakarak akran işbirliği içine yer alan öğrencinin kimi zaman yan sırasında oturan kimi zaman karşı sırasında oturan kimi zaman da yanında oturan öğrencilerden oluşmuştur.

- Öğrencilerin okuma yazma konusundaki bilgilerini, arkadaşlarıyla *etkinlikler üzerinde tartışarak* netleştirmeye çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Verilen okuma yazma etkinlikleri üzerinde akranların konuşması ve bildiklerini akranlarına sunması, akran işbirliğinin ilk okuma yazma öğretiminde etkililiğinin artmasını sağlamıştır.
- Etkinlikler üzerinde tartışarak gerçekleşen akran işbirliğinde, öğrencilerin özellikle yeni harf öğrenme ya da öğrendiği harflerden yeni sözcük ve cümleler yazılması aşamalarında akranlarıyla tartışma içerine girdikleri ortaya çıkmıştır. Yapılan tartışmalarda, her öğrencinin kendi bildiği konulara ilişkin arkadaşlarıyla kimi zaman iddialaşma, kimi zaman da çelişkiye düştükleri noktalarda birbirlerini teyit etme amaçlı diyalogların gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Her iki durumda da akranlar birbirlerinden öğrenmiş ve öğrendiklerini tekrar etmişlerdir.
- Araştırmada öğrencilerin, okuma yazma etkinlikleri öncesinde ve etkinliklerin yapılması sırasında kitap ve kalemlerini *paylaştıkları* ortaya çıkmıştır. Akranlar arasındaki bu paylaşım, ilk okuma yazma sürecinde okuma yazma etkinliklerinin aksamasını önlemeye yardımcı olmuştur.
- Paylaşmaya dayalı akran işbirliğinde öğrenciler, ilk okuma yazma kitaplarını unuttuklarında yanındaki arkadaşının kitabını ortak kullanma, boyamaya dayalı okuma yazma ve matematik etkinliklerinde ise boya kalemlerini birlikte kullanma biçiminde etkileşim içinde yer almışlardır.
- Araştırmada, öğrencilerin yapılan okuma yazma çalışmaları sırasında birbirlerine *önerilerde bulunarak* verilen görevleri tamamladıkları ortaya çıkmıştır. Verilen önerilerin özellikle fotokopi olarak dağıtılan çalışma kâğıtlarındaki alıştırmalara yönelik olduğu gözlemlenmiştir. Akranlar arasındaki diyaloglarda, bu alıştırmaların nasıl daha iyi yapılabileceği ya da ne yazılması

gerektiği gibi konularda önerilerin sunulduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum, akranlar arasında iletişimi artırarak akran işbirliğinin gerçekleşmesini sağlamıştır.

- Araştırmada, akran işbirliği ile *okuma becerisinin* gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin arkadaşlarıyla birlikte okuma çalışmaları yapmaları, akranların okuma becerilerinin pekiştirilmesini ve birlikte çalışarak öğrenme sorumluluğu kazanmalarını sağlamıştır. Bunun yanı sıra okuma çalışmalarında akran işbirliğinin, akranların bilmedikleri yeni harf, hece, sözcük ve cümlelerle karşılaşmalarını sağladığı ve öğrenmelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Okuma etkinliklerinde gerçekleşen akran işbirliğinde öğrencilerin tahtadaki, panodaki, kitaptaki ya da yazılı herhangi bir materyaldeki yazıları arkadaşlarına okuma konusunda istekli davrandıkları belirlenmiştir. Bu okuma denemeleri sırasında, öğrencilerin birbirlerinin yanlışlarını düzelttikleri ve kimi zaman da bir diğer akranının bilmediği sözcük ya da cümleleri okuma konusunda uğraştıkları ve okuma alanında öğrenme deneyimi kazandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenin okumaya geçiş sürecinde hazırladığı materyalin, öğrenciler arasında okuma motivasyonunu artırdığı ve aynı zamanda ilk önce kimin okuyacağına ilişkin bir yarışma ortamı yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Akran işbirliğinin, *yazma etkinliklerinde* ve özellikle dikte çalışmalarında gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Yapılan yazma etkinliklerinde, akranların birbirlerine sesleri öğretmeye çalıştıkları ve doğru yazım konusunda birbirlerini uyardıkları gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra yazma çalışmalarında öğrencilerin sınıf öğretmeninin yazı defterlerine verdiği dönütler doğrultusunda arkadaşlarına yardımcı olmaya çalıştıkları ve bu süreçte yoğun bir akran işbirliğinin gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Yazma etkinliklerinde gerçekleşen akran işbirliğinde, öğrencilerin dikte çalışmalarında yakınında oturan akranlarının defterlerine bakarak, yaptıkları yanlışları söylemeleri, akranlarının yazmakta zorlandıkları sesleri vurgulu bir biçimde ve ağız hareketlerini göstererek yazdırmaya çalıştıkları, öğretmenlerinin dikte defterlerine verdikleri dönütlerle yazma becerilerini geliştirmeye çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Dikte çalışmaları dışında, akranlar arasında ilk

okuma yazma kitabındaki hemen hemen her etkinlikte ve matematiksel işlemlerin yer aldığı çalışma kâğıtlarında da benzer akran işbirliği durumlarının gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmada, öğretim yılının ikinci yarısında gözlemlenen akran işbirliği etkinliklerinin, okuma becerisinin gelişmesinden sonra, yapılan etkinliklerin yazmaya dayalı olması nedeniyle yazma alanında daha yoğun gözlemlendiği ortaya çıkmıştır.
- Araştırmada, yalnızca sınıfta ve ders kapsamında değil, aynı zamanda *teneffüs aralarında* da akran işbirliğinin gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Teneffüs sırasında ders olarak değerlendirilmeyen ancak, akranların etkileşimi sonucu ortaya çıkan ve akran işbirliği kapsamına giren durumlar gözlemlenmiştir. Akran işbirliği teneffüs aralarında, öğrencilerin tahtaya yazdıklarını arkadaşlarına okumaları, birlikte tahtaya yazdığı sözcüklerdeki yanlışları belirtmeleri ve arkadaşlarına öğretmen rolünde yazdıklarını okutmaları biçiminde gerçekleşmiştir. Akranların teneffüs arasındaki etkileşimi, en doğal ortamda gerçekleşen akran işbirliği durumlarını yansıtmıştır.
- Öğrencilerin okuma yarışmalarında en hızlı ve en çok sözcük okuyarak birinci olmak için yarıştıkları; yazma çalışmalarında ise arkadaşlarından daha önce yazmaya çalışarak birbirleriyle süre konusunda yarış yaptıkları ortaya çıkmıştır.
- Araştırmada öğrenciler arasındaki yarışma durumunu, velilerin de teşvik ettiği ve çocuklarını başka öğrencilerle karşılaştırdıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum, akranlar arasındaki rekabeti artırmanın yanı sıra öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını da artıran durumların gerçekleşmesini sağlamıştır.
- Araştırmada öğrenciler arasında ilk okuma yazma sürecinde *çatışmaların* yaşandığı ortaya çıkmıştır. Çatışmaların; genellikle, okuma yazma etkinliklerini öğretmene gösterme konusunda sıra kapma ve alıştırmaların nasıl yapılacağını sorma durumlarında yaşandığı görülmüştür. Bunun yanı sıra akranlar arasında alay etme davranışı biçiminde gerçekleşen çatışma durumları ortaya çıkmıştır.
- Çatışma durumlarının, yalnızca okuma yazma etkinliklerinde değil; öğrencilerin sosyal çevrelerinde de yaşandığı ortaya çıkmıştır. Özellikle oyun etkinliklerinde belirlenen bu durum, akran işbirliğini ve akranlar arasındaki iletişimi olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

- Sınıf öğretmenin, yaşanan çatışma durumlarını, öğrencilerin kendilerinin uzlaşmalarını söyleyerek ya da öğrencilerin sınıftaki yerlerini değiştirerek çözmeye çalıştığı ortaya çıkmıştır.

Öğrenciler Arasında Gerçekleşen Akran Etkileşimlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında yer alan, öğrenciler arasında ne tür akran etkileşimlerinin gerçekleştiğine ilişkin araştırma sonuçları, *akran öğretimi* başlığı irdelenerek verilmiştir. Araştırmada, akran işbirliğinin yanı sıra akran öğrenmesi içinde yer alan akran öğretiminin ve buna dayalı etkileşimlerin de gerçekleştiği ortaya çıkmıştır.

- İlk okuma yazma sürecinde, öğrenciler arasında okuma ve yazma etkinliklerinin artmasıyla düzey farklılıklarının olduğu ve akran öğretime dayalı etkileşimlerin olduğu ortaya çıkmıştır.
- Akran öğretime dayalı etkileşimlerin, öğretmen rolünde olan akranın, öğrenen konumundaki diğer akrana; genellikle sesleri öğretmesi, harflerin yazılışını göstermesi, rakamları yazdırması, sayma etkinlikleri ile matematiksel işlemler yaptırması, dikte çalışmalarında cümleleri yazarken sözcükleri eksiksiz yazma aşamalarında sesleri vurgulu bir biçimde söyleyerek yardımcı olması ve okuma çalışmalarında okuduğu yerleri kontrol etmesi ve doğrusunu söylemesi biçiminde gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Ancak kimi zaman öğretmen rolündeki ve akademik yeterlik bakımından daha ileri düzeyde olan öğrencilerin, öğrenen rolündeki akranlarına öğretmeleri sırasında sıkılabildikleri ve akranlarına öğretmek istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra kimi zaman öğreten konumunda olan akranın, öğrenen konumundaki diğer akrana yanlış ya da eksik dönütler verdiği ortaya çıkmıştır.
- Öğretmenin, kimi zaman düzey olarak daha iyi durumda olan öğrenciyi, başka bir öğrenciye ders anlatmak üzere öğretmen olarak görevlendirdiği, belirli aralıklarla oturma sırasında değişiklik yaptığı ve akran öğretimini desteklediği ortaya çıkmıştır.

Öğretmenin Akran İşbirliğini Destekleyici Etkinlikler Yapmasına İlişkin Sonuçlar
Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında yer alan, öğretmenin akran işbirliğini destekleyici ne tür etkinlikler yaptığına ilişkin araştırma sonuçları, *yetişkin desteği* başlığı altında ele alınmıştır.

- Araştırmada, öğretmenin gürültü olması ve ilgi dağınıklığı nedeniyle akranlar arasındaki etkileşime izin vermediği; öğrencilere serbest zaman dilimleri verildiği zaman, akran işbirliğinin gerçekleşebileceğini düşündüğü ortaya çıkmıştır. Öğretmenle yapılan görüşme ve süreçteki gözlemler sonucunda, akran işbirliğinin öğretmen tarafından desteklenmediği belirlenmiştir.
- Araştırmada öğretmenin, öğrenciler arasındaki akran işbirliğine destek sağlamadığı; ancak, sosyo kültürel kuram kapsamında yer alan yetişkin desteğini etkili bir biçimde gerçekleştirdiği ortaya çıkmıştır. Öğretmen yetişkin desteği kapsamında ilk okuma yazma sürecini bizzat kendisi yürütmüş ve okuma yazma çalışmalarını yönlendirmiştir. Öğrencilere seslerin öğretimi, okunması ve yazılması sürecinde rehberlik ederek, gerekli dönüt ve düzeltmelerle yetişkin desteği sağlamıştır.
- Öğretmenin okuma alanında, öğrencilere teneffüs aralarında kısa metinler okutarak, projeksiyona yansıttığı ses ve hece birleştirmesi örneklerini önce tek tek sonra sınıfın tümüne tekrar okutarak, oluşturduğu sınıf kitaplığından verdiği kitaplarla haftalık okuma düzeylerini belirleyerek ve okuma alanında yarışma ve kutlamalar düzenleyerek yetişkin desteği verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yazma alanında ise öğretmenin, dikte çalışmalarında öğrenciler arasında gezerek bire bir yazma çalışmalarını kontrol ettiği, bunun yanı sıra günlük olarak dikte defterlerine yazdırdıklarını gün içinde değerlendirerek öğrencilere dönütleriyle birlikte defterlerini geri verdiği, ev ortamındaki çalışmalar için velileri okuma yazma öğretimi konusunda bilgilendirdiği ortaya çıkmıştır.
- Araştırmada, okul dışında özellikle ev ortamında velilerin, ödevlere yardımcı olma konusunda çocuklarına yetişkin desteği sağladıkları ortaya çıkmıştır. Velilerin ilk okuma yazma sürecinde, çocuklarının ödevlerine yardım ederek yetişkin desteği sağladıkları belirlenmiştir. Velilerin sınıfa gelmeleri, çocuklarının okula aidiyet duygularının, sosyal ortamdaki akranlarının da etkisiyle arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra velilerin sınıf ortamına

gelerek öğretmenle konuşmalarının, çocuklarını memnun ettiği ve böylelikle çocuklarına farklı bir bağlamda yetişkin desteği sağladıkları ortaya çıkmıştır.

Tartışma

Akran işbirliğinin, ilk okuma yazma öğretiminde nasıl gerçekleştiğinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmada; akran işbirliği, akran öğretimi ve yetişkin desteğine ilişkin veriler ile ilgili araştırmalardan elde edilen bulgular ve sonuçlar tartışılmıştır.

Araştırma sonucunda sınıf ortamındaki okuma yazma etkinliklerinde öğrencilerin kendi arkadaşlarının yaptıkları hataları belirtme biçiminde akran işbirliğinin gerçekleştiği görülmüştür. Araştırmada, öğrenciler birbirlerinin çalışmalarını kontrol etmiş ve bu sırada ortaya çıkan yanlışları söyleyerek, akranlarını uyarılmışlardır. Araştırmanın bu bulgusu, Kutluk'un (2005) ilköğretim öğrencilerinin yazı becerileri kapsamındaki akran dönütlerine ilişkin çalışmasında öğrencilerin, akranlarının yazılarını düzeltmekten ve onlara not vermekten hoşlandıkları sonucuyla benzerlik göstermektedir. Gülüşen'in (2011) yaptığı araştırmada, akranların birbirine kimi zaman eksik ya da yanlış dönütler verdikleri bulgusu, araştırmanın okuma yazma etkinlikleri sırasında öğretene rolündeki akran ile öğrenen konumundaki akran arasında kimi zaman hatalı dönütlerin verildiği bulgusuyla örtüşmektedir. Araştırmada özellikle akran öğretimi kapsamında gerçekleşen bu gibi durumlarda, akranların verdiği yanlış dönütlerin, birbirlerinin öğrenmelerini olumsuz etkileyeceği söylenebilir.

Öğrencilerin okuma yazma öğrenme etkinliklerinde, birlikte çalışmaya ve etkinlikleri birlikte tamamlamaya yönelik akran işbirliği gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Çoğunlukla, verilen bir çalışma kâğıdının tamamlanmasına yönelik bu etkinliklerde, akranlar birlikte çalışmayı tercih etmiş ve bu biçimde öğrenmeye çalışmışlardır. Araştırmada ortaya çıkan bu sonuç, Maurer'in (2008) araştırmasında, birinci sınıf öğrencilerinin çalışma kâğıtlarında belirtilen boşluklara, uygun seslerin getirilmesine yönelik etkinliklerin tamamlanmasında akranlarıyla diyalog kurdukları etkinlikleri birlikte yaptıkları bulgusuyla örtüşmektedir.

Araştırmada, öğrencilerin etkinlikleri tamamlama biçiminde gerçekleşen akran işbirliğinde, genellikle yazmaya yönelik birlikte çalışma durumlarının oluştuğu gözlemlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu, Vass ve diğerlerinin (2008) araştırmasında

akran işbirliğinin birlikte yazma etkinliklerini desteklediği bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

İlk okuma yazma öğretiminin her ülkenin dil yapısına göre farklılık gösterebileceği ele alındığında, araştırmada akranların verilen etkinliklerde sözcükler yazma ya da dikte çalışmalarında anlaşılmayan sesleri diğer akranına vurgulayarak söylemelerinin ve ağız hareketlerini göstermeye çalışmalarının, Türkçedeki dil yapısıyla ilişkili olduğunu söylemek olanaklıdır. Türkçede her sese bir harf karşılık gelmektedir ve araştırmada akranlar bu sesleri bire bir çıkararak birbirlerine okuma ve yazmada yardımcı olmaya çalışmışlardır. Maurer'in (2008) araştırmasında, seslerin çıkarılması konusunda akranlar arasındaki yardımlaşmanın, İngilizce öğretimi kapsamında yapılmasıyla, akran diyaloglarının ve seslerin söylenişinin farklılaştığı belirlenmiştir. Bu yönüyle araştırmada akranların okuma ve yazma konusunda birbirlerine sesleri ya da eksik heceleri aktarmaya çalışırken, ülkelerin dil yapılarının da ilk okuma yazma öğretimindeki bu tür yardımlaşmaya dayalı akran işbirliğinde etkili olduğunu söylemek olanaklıdır.

Araştırmada öğrenciler, okuma yazma konusundaki bilgilerini arkadaşlarıyla tartışmışlardır. Tartışmalar, akranların bildikleri konular üzerinde birbirleriyle çelişki yaşadıkları durumlar da gerçekleşmiş ve tartışarak birbirlerinden öğrenmeye dayalı akran işbirliği ortaya çıkmıştır. Araştırmadaki bu sonuç, Saab ve diğerlerinin (2005) çalışmasında, öğrencilerin birbirleriyle akademik anlamda tartışmalar yaparak öğrenme yaşantıları kazandıkları bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada tartışarak gerçekleşen akran işbirliklerinde, aynı zamanda akranların birbirleriyle iletişim kurdukları gözlemlenmiştir. Buna ilişkin olarak Saab ve diğerlerinin (2005) öğrencilerin akran çiftleri şeklinde, işbirliği içerisinde ve iletişime dayalı olarak bir araya geldikleri araştırmasında; öğrencilerin birbirleriyle bilgilendirici iletişim kurmalarının, onların öğrenme sürecini kolaylaştırdığı bulgusu örnek verilebilir. Bunun yanı sıra, Garton ve Pratt'in (2001) tartışmaya ve iletişim kurmaya dayalı etkileşimler içinde yer alan farklı yaş gruplarındaki akranların ele alındığı araştırması da destekleyici veriler sunmaktadır. Garton ve Pratt (2001), farklı yaşlardaki çocukların işbirliğine dayalı ortamlarda akranlarıyla kurdukları iletişimde, yaşı büyük olan çocukların daha fazla terimsel ve betimleyici bir dil kullandıkları ortaya çıkmıştır. Buna göre araştırmada, tartışmaya dayalı akran işbirliğinin temelde iletişim

becerilerinin kullanılmasına yönelik olduğu, bu iletişim ortamında akranların birbirlerini bilgilendirici karşılıklı konuşmalar yaptıkları söylenebilir.

Araştırmada akran işbirliğinin oluşmasını önleyen durumlar arasında, kimi öğrencilerin rekabete girerek birbiriyle yarışmaları yer almaktadır. Bu belirlemeye göre; akranlar yarış olarak algıladıkları etkinliklerde bireysel öğrenmeye ağırlık vermiş ve akran işbirliğine dayalı ortamların oluşmasını engellemişlerdir. Bu durum, akranlar arasındaki rekabeti artırmış ve aralarındaki iletişimi kimi zaman olumsuz yönde etkilemiştir. Buna karşın, rekabete ve yarışmaya dayalı ortamlar aynı zamanda, bireysel olarak akranların okuma ve yazma öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını da artırmıştır. Kısaca araştırmada, rekabete ve yarışmaya dayalı ortamların, akranlar arasındaki işbirliğini ve iletişimi olumsuz yönde etkilediği; ancak akranların öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını ise artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Rekabete ve yarışmaya dayalı ortamlarının bireyselliği ön plana çıkardığı göz önüne alındığında, karşılıklı etkileşime dayalı akran işbirliğinin tam karşıtı bir durumun ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Araştırmanın bireyselliği artırıcı yarışmacı durumların, öğrenme motivasyonunu artırmasına ilişkin bulgusu; Samuelsson'ın (2010) ve Golbeck'in (1998) araştırma bulgularından farklılık göstermektedir. Samuelsson (2010) araştırmasında, akran işbirliği içinde çalışan öğrencilerin, yalnız çalışan öğrencilere göre motivasyonlarının daha fazla arttığı bulgusuna ulaşırken; benzer biçimde Golbeck (1998), öğrencilerin hem kendi düzeylerine yakın hem de kendi düzeylerinden farklı akranlarıyla akran işbirliği içinde çalışmalarının sonucu, bireysel çalışan akranlarına göre öğrenme açısından daha fazla ilerleme kaydettikleri bulgusuna ulaşmıştır. Buna göre her iki araştırmada da akran işbirliğinin, bireysel öğrenme etkinliklerine göre öğrenme motivasyonunu daha fazla artırdığı belirlenmiştir. Bu araştırmada ise akran işbirliğini engelleyen rekabete ve yarışmaya dayalı durumların ya da ortamların, akranların öğrenmesini olumlu yönde etkilediği ve bireysel öğrenmenin ön plana çıktığı söylenebilir.

Araştırmada akran işbirliğini engelleyen bir diğer etmen çatışma olmuştur. Öğrenciler arasındaki çatışma durumları; sıra kapma, alıştırmaların nasıl yapılacağını arkadaşına sorma ve oyun etkinliklerinde ortaya çıkmıştır. Çağdaş ve Seçer'in (2002) belirttiği gibi, beş yaşındaki çocuklar diğer çocuklarla iyi ilişkiler kurma isteği duymakta iken; altı ve yedi yaş aralığındaki çocuklar ise paylaşma, sempati ve dostluk gibi davranışların yanı sıra rekabet, kavga ve çatışma gibi durumlar yaşayabilmektedir.

Araştırmada ayrıca; sınıf öğretmeninin akranları, yaşanan çatışmaları kendi aralarında çözümlenmeleri gerektiği konusunda uyardığı görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu, Jones-Woodard'ın (2012) araştırmasında, katılımcı öğretmenlerin yaklaşık yarısının, öğrencilerinin çatışma durumlarını nasıl yönetebileceklerini ve kendi problemlerini nasıl çözebileceklerini süreç içerisinde öğrendiklerine yönelik bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca araştırmada sınıf öğretmeninin, bazı akranların sınıftaki oturma yerlerini değiştirerek yaşanan çatışma durumlarına çözüm bulmaya çalıştığı görülmüştür. Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer (2007), yetişkinlerin, çocuklara diğer bireylerle problemler yaşayabilecekleri ve bu problemlere çözümler bulabileceklerini ifade etmeleri gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca yetişkinlerin, çocuğun arkadaşıyla yaşadığı bir sorunu gözlemlediğinde, gerekli durumlarda olaya müdahale etmelerini ve destekleyici olmalarını önermiştir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde; araştırmada yetişkin rolündeki sınıf öğretmeninin, yaşanan çatışmalarda kimi zaman duruma müdahale ederek kimi zaman da öğrencileri akranlarıyla birlikte çözüm aramaya yönlendirerek, çatışma durumlarını çözümlenmeye çalıştığı söylenebilir.

Araştırmada öğrenciler arasında akran öğretime dayalı etkileşimlerin gerçekleştiği görülmüştür. İlk okuma yazma etkinliklerinde akranlar arasında okuma yazmadaki yeterlik düzeyleri farkının artmasıyla birlikte akran öğretimi gerçekleşmiştir. Bu etkileşimde; öğretmen rolünde olan akran, öğrenen rolündeki akrana sesleri öğretirken, rakamları yazdırarak ve dikte çalışmasında yazılması gereken yerleri belirterek yardımcı olmuş ve öğrenen konumundaki akranın, okuma yazma becerilerini desteklemiştir. Araştırmada ortaya çıkan bu bulgu akran öğretiminin, öğrencilerin öğrenmelerini desteklediğine ilişkin diğer araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Sencar-Tokgöz'ün (2007) araştırmasında akran öğretiminin, öğrencilerin Fen başarısını; Akay'ın (2011) çalışmasında ise öğrencilerin Geometri ve Matematik derslerindeki başarısını olumlu etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra araştırmanın bu bulgusu, Azmitia'nın (1998) uzman-çırak rolündeki etkileşimlerde yer alan ve öğrenen konumundaki akranların, şekilleri algılama ve konumlandırma konusunda daha başarılı olduklarına ve bu konudaki öğrenmelerinin daha etkili bir biçimde gerçekleştiğine ilişkin araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada akran öğretiminin yararları dışında, öğretici konumda olan akranın sıkılma davranışı gösterdiği ve akranına yardımcı olmadığı; bu yönüyle akran öğretiminde bazı sınırlılıkların olduğu belirlenmiştir. Araştırmancının bu bulgusu, Webb, Nemer ve Zuniga'nın (2002) çalışmasında yüksek akademik beceriye sahip akranın, düşük akademik beceriye sahip akranına yardım etme konusunda kimi zaman isteksiz olabildiği ve öğrenen konumundaki akranın iletişim çabasına olumsuz tepki verdiği bulgusuyla örtüşmektedir. Bu durumun, akranların öğrenmelerini olumsuz etkilediği ve akran etkileşimini engellediğini söylemek olanaklıdır.

Araştırmada öğretmen, akran işbirliğini destekleyici etkinliklere yer vermemiş; bununla birlikte, öğrencilere serbest zamanlar tanıdığı zaman bu durumun gerçekleşebileceğini belirtmiştir. Araştırmancının bu bulgusu, Maurer'in (2008) araştırmasındaki, okuma yazma görevleri kapsamında öğrencilere sakin ortamlar ve yeterli zaman verildiğinde, akranlarıyla birlikte tartışarak ve keşfederek verilen görevleri tamamladıkları bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Akran işbirliği, akranların birbiriyle iletişim kurmalarına dayanan ve bunun sonucunda öğrenme yaşantıları kazanmalarını sağlayan bir etkileşim türüdür. Bu bağlamda, etkileşimin gerçekleşmesine olanak tanıyan ortamların ve zaman dilimlerinin yaratılmasıyla, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişmesi sağlanabilir.

Öğretmen, akran işbirliğini desteklememesine karşın öğrencilere etkili bir yetişkin desteği sağlamıştır. Öğretmen, ilk okuma yazma öğretiminde öğrencilere düzenli olarak okuma çalışmaları yaptırmış ve okuma gelişimlerini izlemiştir. Araştırmancının bu bulgusu, Hobsbaum, Peters ve Sylva'nın (1996) çalışmasında okuma zorluğunun aşılmasında öğretmen tarafından verilen yetişkin desteğinin yararlı ve etkili olduğu bulgusuyla örtüşmektedir. Araştırmada öğretmen, okuma becerisinin yanı sıra yazma becerisine yönelik de yetişkin desteği vermiştir. Araştırmancının bu bulgusu, Dixon-Krauss'ın (1995) akranlar arasındaki sosyal diyaloglar kapsamında öğretmenin destek vermesi neticesinde; okuma, yazma ve hikâye yansıtımında öğrencilerin sözcükleri tanıma, akıcı okuma ve yazma becerilerinin geliştiğine ilişkin araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenin sağladığı yetişkin desteği, ev ortamında veliler tarafından da gerçekleştirilmiştir. Araştırmada velilerin ev ödevleri konusunda çocuklarına yardımcı oldukları, bunun yanı sıra sınıfa gelerek öğretmen ile iletişim kurdukları belirlenmiştir.

Araştırmada ortaya çıkan bu bulgu, Uslu'nun (2012) çalışmasında öğrencilerin okula aidiyet duygularını artırmada, evde ailenin verdiği akademik desteğin ve ailenin okula etkin katılımının etkili olduğu bulgusuyla örtüşmektedir. Buna göre, ev ortamında sağlanan yetişkin desteğinin, ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamasının yanı sıra okula aidiyet duygularını olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Sonuç olarak; akran işbirliği, sosyo-kültürel bağlamda akranların birlikte yeni bağlamlar oluşturmalarına ve etkileşim içerisinde kendi sosyal ortamlarını yansıtmasına dayanan bir işbirliğidir. Akranların birer birey olarak kendi sosyo-kültürel ortamlarını yansıtması, akran işbirliğinin her toplumda farklı bağlamlarda gerçekleştiğini ve toplumu temsil eden bireylerin öğrenme açısından farklı yaşantılar kazanmalarını sağladığını söylemek olanaklıdır.

Akran öğrenmesinin bir boyutu olan akran işbirliği ile öğrencilerin özellikle dil ve matematik alanındaki becerilerini geliştirmek olanaklıdır. Araştırmada, akran işbirliğinin ilk okuma ve yazma sürecinde nasıl gerçekleştiğine ilişkin bir sınıf ortamı örneği yansıtılmıştır. Öğrencilerin yetişkinler dışında akranlarından da öğrenmelerini sağlayan akran işbirliği, aynı zamanda öğrencilere sosyal yaşantılar doğrultusunda öğrendiklerini uygulayabilme olanağı sağlamaktadır. Bu yönüyle akran işbirliği, yalnızca ders kapsamında değil, bireylerin küçük yaşlardan itibaren akranlarıyla etkileşim kurabilecekleri sosyal ortamlarda da gerçekleşebilmekte ve bireylerin her alanda öğrenme yaşantılarını zenginleştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler “Uygulamaya Yönelik Öneriler” ve “Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler” olmak üzere iki başlık altında verilmiştir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Sınıf ortamı, okuma ve yazmadaki etkinlik alanlarına göre gruplandırılarak akran işbirliğinin etkili bir biçimde gerçekleşebilmesine yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.
- Öğretmenler, akran işbirliğinin gerçekleşmesini sağlayacak etkinlikler düzenlemeli ve bu etkinliklere ilişkin planlamalar yapmalıdır.
- Ders kitaplarında akranların etkileşimine yönelik okuma yazma etkinliklerine yer verilmelidir.
- Öğrencilere akranların etkileşimini artıran ödevler verilmeli ve bu ödevleri sınıftaki diğer akranlarıyla da paylaşımları sağlanmalıdır.
- Velilerin akran işbirliğini artırmaya yönelik olarak ev ortamında çalışma alanları oluşturmalı ve çocuklarının akranlarıyla birlikte çalışmalarını teşvik etmelidir.
- Öğretmen ve veliler akran işbirliği konusunda bilgilendirilerek öğrencilerin daha etkili akran işbirliği yapmaları sağlanmalıdır.

Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Akran işbirliğine yönelik eylem araştırması gibi uygulamalı araştırmalar da yapılmalıdır.
- Akran işbirliğinin, birinci sınıf öğrencileri dışında farklı sınıf düzeylerinde de gerçekleştiğini gösteren çalışmalar yapılabilir.
- İlk okuma yazma süreci dışında, farklı disiplin alanlarında akran işbirliğini geliştiren araştırmalar desenlenebilir.
- Akran işbirliğinin geliştirilmesine yönelik örnek uygulamalarla öğretmenlere ve velilere kısa süreli eğitimler verilebilir.

EKLER

EK A. ESKİŞEHİR MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ

Eğitim Bil. Enf.



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 42815220/605.01/2346752
Konu: Tez Çalışması
İzin Talebi.

06/09/2013

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi :a) 27.08.2013 tarih ve 1085/9647 sayılı yazınız.
b)05.09.2013 tarih ve 2334565 sayılı Makam Oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Emel GÜVEY AKTAY'ın, 2013 – 2014 eğitim öğretim yılında, Tepebaşı İlçemize bağlı ██████ ilkokulunda öğrenim gören 1.sınıf öğrencileri, velileri ile sınıf öğretmenlerine yönelik tez çalışması yapabilmesine ait ilgi (b) Makam Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

11.09.2013
1665

Arif DEDE
İl Millî Eğitim Müdürü

-Danışman -
-İlgilüğe -
11.09.2013

-Eğit. Bil. Enf.
-Y.İ.M.

EKLER:

1: Makam Oluru.

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü	
Evrak Kayıt Servisi	
K. TARİHİ:	11 Eylül 2013
K. NOSU:	8211

Ash ile Aynıcı
5070 Sayılı Yasa ile
elektronik evrak
imzalanmıştır
06-09-2013

Eğit. Bil. Enf.
301

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0fe0-c3ce-3883-b609-226c kodu ile yapılabilir.

Büyükdere Mh. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: <http://eskisehir.meb.gov.tr>
e-posta : Sinavlar26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: S.ERDİL
Tel : (0 222) 239 72 00
Faks: (0 222) 239 39 22

EK A-devamı

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 42815220/605.01/2334565
Konu:Tez Çalışması İzin Talebi.

05/09/2013

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi :Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü'nün 27.08.2013 tarih ve 1085/9647 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğünden alınan ilgi yazı ile, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Emel GÜVEY AKTAY'ın, "İlk Okuma Yazma Sürecinde Akran İşbirliği" konulu doktora tezini, 2013 – 2014 Eğitim-Öğretim yılında, Tepebaşı İlçesine bağlı █████ İlkokulunda öğrenim gören 1.sınıf öğrencileri, velileri ve sınıf öğretmenlerine yönelik tez çalışması yapmak için izin talebinde bulunulmuş olup, Belirtilen okula ait tez çalışması "Sosyal Etkinlik İzinleri Değerlendirme Komisyonu" tarafından da konu incelenmiş; 1.sınıf öğrencileri, velileri ve sınıf öğretmenlerine yönelik tez çalışmasında video kaydı kullanmadan önce okul idaresi ve tüm öğrenci velilerinden muvafakat belgesi almak şartı ile okul ismi ve kişi adı soyadı belirtilmemek kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmediği tespit edilmiştir.

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Emel GÜVEY AKTAY'ın, Müdürlüğümüz tarafından da tasdik edilen tez çalışmasını, 2013 – 2014 eğitim-öğretim yılında, Tepebaşı İlçesine bağlı █████ İlkokulunda öğrenim gören 1.sınıf öğrencileri, velileri ve sınıf öğretmenlerine okul müdürü'nün uygun göreceği saatlerde, dersleri aksatmadan gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Mehmet ŞENKÜL
Şube Müdürü

OLUR.
...../09/2013

Arif DEDE
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Büyükdere Mh. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: <http://eskisehir.meb.gov.tr>
e-posta : sinavlar26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: S.ERDİL
Tel : (0 222) 239 72 00
Faks: (0 222) 239 39 22

EK B. OKUL YÖNTEMİNDEN ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ**OKUL YÖNETİMİ İZİN BELGESİ**

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nde görev yapmakta olan Arş. Gör. Emel GÜVEY AKTAY, "İlk Okuma Yazma Sürecinde Akran İşbirliği" başlıklı doktora tez çalışmasını 2013-2014 öğretim yılında okulumuzda gerçekleştirmek istemektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın onayı doğrultusunda gerçekleştirilecek araştırmanın, velilerin de onayının alınması koşuluyla okulumuzun [] sınıfında ses ve görüntü kaydı kullanarak yapılmasına izin verilmektedir.

07.10.2013

[] İlkokulu Okul Müdürü
[]

EK C. VELİ İZİN BELGESİ**VELİ İZİN BELGESİ**

Değerli Veli,

Öncelikle bu araştırmada destek vermeye gönüllü olduğunuz için teşekkür ederim. Bu araştırmayı Milli EğitimMüdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle doktora tez çalışmam kapsamında yapmaktayım. Araştırmamın amacı ilk okuma yazma sürecinde akranlar arasındaki işbirliğinin incelenmesidir. Bu amaçla öğrencilerin sınıf içindeki ilk okuma yazma etkinliklerini nasıl gerçekleştirdikleri gözlemlenecektir. Bu sürecin gözlemlenmesinde araştırmacı, öğretim ortamına müdahale etmeden sınıf öğretmeni ile birlikte sınıfta yer alacaktır.

Gözlem sürecinde öğrencilerden bilimsel veri olarak her tür doküman, ses ve görüntü kaydı toplanacak ve toplanan verilerin çözümlenmeleri yapılacaktır. Elde edilen veriler, bu çalışma dışında başka hiçbir amaçla kullanılmayacak, bilimsel yayınlarda ve toplantılarda kimlik bilgileri saklı tutularak kullanılabilir.

Açıklamaları okuyarak çocuklarınızın bu çalışmaya katılmasına gönüllü olarak destek verdiğinizize dair bu sözleşmeyi imzalamanız uygun olacaktır.

04.10.2013

Arş. Gör. Emel GÜVEY AKTAY

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Tel: 0 222 3350580/3550

Velinin Adı Soyadı

İmza

EK D. VELİ İZİN BELGESİ ÖRNEĞİ

VELİ İZİN BELGESİ

SÖZLEŞME

Değerli Veli,

Öncelikle bu araştırmada destek vermeye gönüllü olduğunuz için teşekkür ederim. Bu araştırmayı Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle doktora tez çalışmam kapsamında yapmaktayım. Araştırmamın amacı ilk okuma yazma sürecinde akranlar arasındaki işbirliğinin incelenmesidir. Bu amaçla öğrencilerin sınıf içindeki ilk okuma yazma etkinliklerini nasıl gerçekleştirdikleri gözlemlenecektir. Bu sürecin gözlemlenmesinde araştırmacı, öğretim ortamına müdahale etmeden sınıf öğretmeni ile birlikte sınıfta yer alacaktır.

Gözlem sürecinde öğrencilerden bilimsel veri olarak her tür doküman, ses ve görüntü kaydı toplanacak ve toplanan verilerin çözümlemeleri yapılacaktır. Elde edilen veriler, bu çalışma dışında başka hiçbir amaçla kullanılmayacak, bilimsel yayınlarda ve toplantılarda kimlik bilgileri saklı tutulacaktır.

Açıklamaları okuyarak çocuklarınızın bu çalışmaya katılmasına gönüllü olarak destek verdiğinizize dair bu sözleşmeyi imzalamanız uygun olacaktır.

04.10.2013
Arş. Gör. Emel GÜVEY AKTAY
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Tel: 0 222 3350580/3550

Velinin Adı Soyadı

İmza

EK E. ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ SÜRECİNDE AKRAN İŞBİRLİĞİ

GÖRÜŞME ONAY FORMU

Merhaba

Öncelikle görüşmeye zaman ayırdığınız için teşekkür ederim. Bu araştırma, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde akran işbirliğine ilişkin görüş ve önerilerinizi almak üzere düzenlenmiştir.

İlk okuma yazma öğretimi sürecinde akran işbirliğine ilişkin öğretmen görüşleri konusunda görüş ve önerilerinizi almak için sizinle kişisel olarak görüşme yapmayı planlıyorum. Görüşmemiz yaklaşık 30 dakika sürecektir. Görüşmemiz sırasında zamanı etkili kullanabilmek ve sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutabilmek için ses kaydı almak istiyorum. Görüşmemizde elde edilen veriler yalnızca bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Görüşme sonunda istemediğiniz bazı bilgileri silebiliriz.

Araştırma verileri siz istediğiniz takdirde tarafınıza ulaştırılacaktır. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığınız ve benim de görüşme kayıtları konusunda verdiğim sözü tutacağıma dair bu sözleşmeyi imzalamamızın uygun olacağını düşünüyorum.

Araştırmacı:
Emel GÜVEY AKTAY
Tel: 0-222-3350580 / 3550
e-posta: eguvey@anadolu.edu.tr
İmza:

Görüşülen :

.....

Görüşme tarihi:

24.06.2014

İmza

EK E-devamı**I. KİŞİSEL BİLGİLER**

1. Cinsiyet : Kadın
2. Meslekteki hizmet süresi : 23 yıl
3. Eğitim durumunuz : Lisans

EK E-devamı**II. GÖRÜŞME SORULARI**

1. Akran işbirliğini nasıl tanımlıyorsunuz? Sizce akran işbirliği nedir?
2. Size göre sınıfınızda en iyi anlaşılan (akran işbirliği) yapan çocuklar hangileridir?
3. Sizce çocukların birlikte yaptıkları etkinlikler nelerdir?
4. Akran işbirliğini etkileyen etmenler nelerdir?
5. Okuma yazma sürecinde en çok hangi durumlarda akran işbirliğinin yoğun olarak yaşandığını düşünüyorsunuz?
6. Akran işbirliğini artırmak için sizce neler yapılabilir?
7. Eklemek istediğiniz bir şey var mı?

EK F. VELİ GÖRÜŞME FORMU**GÖRÜŞME ONAY FORMU**

Merhaba

Öncelikle görüşmeye zaman ayırdığınız için teşekkür ederim. Bu araştırma, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde akran işbirliğine ilişkin görüş ve önerilerinizi almak üzere düzenlenmiştir.

İlk okuma yazma öğretimi sürecinde akran işbirliğine ilişkin veli görüşleri konusunda görüş ve önerilerinizi almak için sizinle kişisel olarak görüşme yapmayı planlıyorum. Görüşmemiz yaklaşık 30 dakika sürecektir. Görüşmemiz sırasında zamanı etkili kullanabilmek ve sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutabilmek için ses kaydı almak istiyorum. Görüşmemizde elde edilen veriler yalnızca bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Görüşme sonunda istemediğiniz bazı bilgileri silebiliriz.

Araştırma verileri siz istediğiniz takdirde tarafınıza ulaştırılacaktır. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve benim de görüşme kayıtları konusunda verdiğim sözü tutacağıma dair bu sözleşmeyi imzalamamızın uygun olacağını düşünüyorum.

Araştırmacı:

Emel GÜVEY AKTAY

Tel: 0-222-3350580 / 3550

e-posta: eguvey@anadolu.edu.tr

İmza:

.....

Görüşülen :

.....

Görüşme tarihi:

.....

İmza :

.....

EK F-devamı**I. KİŞİSEL BİLGİLER**

Cinsiyetiniz :
Yakınlık dereceniz :
Eğitim Durumunuz :
Mesleğiniz :

II. GÖRÜŞME SORULARI

1. Çocuğunuzu tanımadığınız birine anlatmak isteseniz, nasıl anlatırsınız?
2. Çocuğunuzun arkadaşlarıyla ilişkisi sizce nasıl?
3. Çocuğunuz size arkadaşlarıyla okulda yaptıklarından bahsediyor mu?
4. Çocuğunuzun ödevlerine nasıl yardımcı oluyorsunuz? Babanın/annenin bu konudaki düşüncesi nedir?
5. Gözlemlediğiniz kadarıyla öğretmeniniz, okuma yazma sürecinde çocuğunuzun, arkadaşlarıyla çalışmasına olanak tanıdı mı? Neler yaptırdı?
6. Sizin öğretmenle olan ilişkiniz, çocuğunuzun sınıf içinde diğer arkadaşlarıyla olan ilişkisini etkiliyor mu ya da etkiledi mi?
7. Eklemek istediğiniz bir şey var mı?

EK G. VELİ GÖRÜŞME FORMU ÖRNEĞİ

İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ SÜRECİNDE AKRAN İŞBİRLİĞİ GÖRÜŞME KILAVUZU

GÖRÜŞME ONAY FORMU

Merhaba

Öncelikle görüşmeye zaman ayırdığınız için teşekkür ederim. Bu araştırma, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde akran işbirliğine ilişkin görüş ve önerilerinizi almak üzere düzenlenmiştir.

İlk okuma yazma öğretimi sürecinde akran işbirliğine ilişkin veli görüşleri konusunda görüş ve önerilerinizi almak için sizinle kişisel olarak görüşme yapmayı planlıyorum. Görüşmemiz yaklaşık 30 dakika sürecektir. Görüşmemiz sırasında zamanı etkili kullanabilmek ve sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutabilmek için ses kaydı almak istiyorum. Görüşmemizde elde edilen veriler yalnızca bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Görüşme sonunda istemediğiniz bazı bilgileri silebiliriz.

Araştırma verileri siz istediğiniz takdirde tarafımıza ulaştırılacaktır. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve benim de görüşme kayıtları konusunda verdiğim sözü tutacağıma dair bu sözleşmeyi imzalamamızın uygun olacağını düşünüyorum.

Araştırmacı:
Emel GÜVEY AKTAY
Tel: 0-222-3350580 / 3550
e-posta: eguvey@anadolu.edu.tr
İmza:

Görüşülen :

.....

Görüşme tarihi:

..18.06.2014

İmza

EK G-devamı**I. KİŞİSEL BİLGİLER**

1. Cinsiyet : Kadın
2. Yakınlık dereceniz : Annesi
3. Eğitim durumunuz : Önlisans
4. Mesleğiniz : Estetisyen

EK G-devamı**GÖRÜŞME SORULARI**

1. Çocuğunuzu tanımadığınız birine anlatmak isterseniz, nasıl anlatırsınız?
2. Çocuğunuzun arkadaşlarıyla ilişkisi sizce nasıl?
3. Çocuğunuz size arkadaşlarıyla okulda yaptıklarından bahsediyor mu?
4. Çocuğunuzun ödevlerine nasıl yardımcı oluyorsunuz? Babanın/annenin bu konudaki düşüncesi nedir?
5. Gözlemlediğiniz kadarıyla öğretmeniniz, okuma yazma sürecinde çocuğunuzun, arkadaşlarıyla çalışmasına olanak tanıdı mı? Neler yaptırdı?
6. Sizin öğretmenle olan ilişkiniz, çocuğunuzun sınıf içinde diğer arkadaşlarıyla olan ilişkisini etkiliyor mu ya da etkiledi mi?
7. Eklemek istediğiniz bir şey var mı?

EK H. ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU**ÖĞRENCİLERE YÖNELİK GÖRÜŞME SORULARI**

1. Okuma yazma öğrenirken sınıfta neler yaptınız?
2. Okuma yazma öğrenirken en çok hangi arkadaşınla oturmak istedin?
3. Okuma yazma öğrenirken en çok hangi konularda zorluk yaşadın?
4. Okuma yazma öğrenirken sen arkadaşlarına yardım ettin mi?
5. Okuma yazma öğrenirken arkadaşlarından yardım aldın mı?
6. Okuma yazma öğrenirken öğretmenin “arkadaşına sor” diyor muydu?
7. Öğretmenin senden bir arkadaşını çalıştırmanı istedi mi?
8. Eklemek istediğin başka bir şey var mı?

EK I. VIDEO ANALİZİNE İLİŞKİN FORM ÖRNEĞİ (UZMAN GÖRÜŞÜ)

Video No	Tarih	Akran İşbirliği	Akran Öğretimi	Yetişkin Desteği
1	03.03.2014			✓
2	03.03.2014			✓
3	04.03.2014	✓		
4	04.03.2014			
5	06.03.2014		✓	
6	06.03.2014	✓	✓	
7	06.03.2014			
8	07.03.2014			
9	13.03.2014	✓		✓
10	13.03.2014			
11	14.03.2014			
12	17.03.2014	✓		
13	17.03.2014		✓	
14	17.03.2014			✓
15	19.03.2014	✓	✓	
16	19.03.2014	✓		
17	20.03.2014		✓	
18	25.03.2014	✓		
19	25.03.2014			
20	27.03.2014			✓
GÖZLEMLER (MART Video)				

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. (2000). *Dilin işlevselliği yaklaşımına göre hazırlanmış Türkçe öğretimi programının temel dil becerilerinin kazanılmasına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akay, G. (2011). *The effect of peer instruction method on the 8th grade students' mathematics achievement in transformation geometry and attitudes towards mathematics*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Akinoğlu, O. (2011). Yapılandırmacılık. B. Oral (Ed.). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (ss. 429-444). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aksan, D. (2004). *Anadili, dilbilim ve Türkçe yazıları*. İstanbul: Multilingual.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Almasi, J. F. (1995). The nature of fourth graders' sociocognitive conflicts in peer led and teacher-led discussions of literature. *Reading Research Quarterly*, 30(3), 314-351.
- Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- AÇEV. (2006). *8 eylül dünya okuma yazma günü AÇEV, UNESCO'nun King Sejong Okuma Yazma ödülünü kazandı*. Basın Bülteni.
<http://www.acev.org/Pdf/BasinBultenleri/8EylulKingSejongBasinBulteni20064a8ff690.pdf> adresinden alındı.

- Azmitia, M. (1988). Peer interaction and problem solving: When are two heads better than one?. *Child Development*, 59(1), 87-96.
<http://www.jstor.org/stable/1130391> adresinden alındı.
- Baş, N. (2011). *Hikâye temelli eğitim programının 60-72 aylık çocukların sorumluluk ve işbirliği becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- BBC News. (2005). *Phonics plan for literacy review*.
http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/4717989.stm adresinden alındı.
 26 July 2005.
- Belet, Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Bengtsson, B. (2007). *Can research on peer collaboration in mathematics be applied to everyday school work?*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Halmstad College University.
- Berk, L. ve Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning : Vygotsky and early childhood education*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Beyazkürk, D., Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26,13-26.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). *İlkokuma ve yazma öğretimi ve alfabe kitaplarının tarihsel gelişimi*. Ankara: TED Yayınları.
- Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2010). *Zihin araçları erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı*. G. Haktanır (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Brooks, J. G. ve Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, Va. : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bruner, J. S. (1991). *Bir öğretim kuramına doğru*. F. Varış ve T. Gürkan (Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Bruner, J. S. (2009). *Eğitim süreci*. T. Öztürk (Çev.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bulut, A. K. (2010). *Eğitimde ses temelli cümle yöntemi uygulanan öğrencilerin okuma yazmaya geçişlerinde etkili olan faktörlerin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Calp, M. (2003). *Öğretmenler ve eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri için ilk okuma yazma öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Cambridge Assessment. (2013). *What is literacy? an investigation into definitions of English as a subject and the relationship between English, literacy and being literate*.
A Research Report Commissioned by Cambridge Assessment, January.
<http://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/130433-what-is-literacy-an-investigation-into-definitions-of-english-as-a-subject-and-the-relationship-between-english-literacy-and-being-literate-.pdf> adresinden alındı.
- Chan, C. K. K. (2001). Peer collaboration and discourse patterns in learning from incompatible information. *Instructional Science*, 29, 443–479.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches*. Third Edition, California: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2011). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Dördüncü baskıdan çeviri. S. B. Demir (Çev.Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.

- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2002). Sosyal gelişim. R. Arı (Ed.). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi* (s. 1-71). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelenk, S. (2006). *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Çelik, C. E. (2012). *İlk okuma-yazma öğretimi: tündengelim yöntemi-ayrıştırma*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Damon, W. ve Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13(1), 9–19.
- Demirel, F. (2013). *Akran eğitiminin matematik dersinde kullanımının öğrenci tutumu, başarısı ve bilgi kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Dixon-Krauss, L. A. (1995). Partner reading and writing: peer social dialogue and zone of proximal development. *Journal of Reading Behavior*, 27(1), 45-63.
- Doğan-Temur, Ö., Özyeğit, D., Divrenği, M., Özkara, M. ve Ayyıldız, Y. (2012). *Uyum ve hazırlık çalışmaları öğretmen kitabı 1. sınıf*. T.Temur (Ed.), 1. Baskı, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/kitaplar/1sinif_ogretmenkitabi.pdf adresinden alındı.
- Dolya, G. (2009). *The Vygotskian developmental cognitive curriculum for early years key to learning: developing learning abilities, unlocking possibilities*. Nagec Magazine, Autumn, 2009. <http://www.keytolearning.com/pdf/NAGCmag-0909.pdf> adresinden alındı.

- Dooly, M. (2008). Constructing knowledge together. M. Dooly (Ed.). *Telecollaborative language learning: a guidebook to moderating intercultural collaboration online* içinde (21-45). Bern: Peter Lang.
- Ercan, Z. G. (2011). *Kaynaştırılmış ortamdaki normal gelişim gösteren çocukların 8-11 yaşları arasındaki öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.
- Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 269-292.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: a guide to methods*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Fawcett, L. M. ve Garton, A. F. (2005). The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 157-169.
- Fazlıoğlu, Y. (2012). Çocuktan çocuğa yaklaşımı. F. Temel (Ed.). *Erken Çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* içinde (ss. 229-258). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Forman, E. A. ve Larreamendy-Joerns, J. (1995). Learning in the context of peer collaboration: a pluaristic perspective on goals and expertise. *Cognition and Instruction*, 13(4), 549-564.
- Fosnot, C. T. (2005). *Constructivism: Theory, perspectives and practice*. C. T. Fosnot (Ed.), second edition. NY: Teachers College Press.

- Garton, A. F. ve Pratt, C. (2001). Peer assistance in children's problem solving. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 307-318.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Golbeck, S. L. (1998). Peer collaboration and children's representation of the horizontal surface of liquid. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(4), 571-592.
- Golbcek, S. L. ve Sinagra, K. (2000). Effects of gender and collaboration on college students' performance on a piagetian spatial task. *The Journal of Experimental Education*, 69(1), 22-35.
- Gordon, E. E. (2005). *Peer tutoring: a teacher's resource guide*. USA: Scarecrow Press.
- Göçer, A. (2008). *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göğüş, B. (1998). *Anlatım terimleri sözlüğü*. Ankara: Kurtuluş Ofset Basımevi.
- Gray, W. S. (1964). *Okuma ve yazı öğretimi*. N. Yüzbaşıoğulları (Çev.). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Guba, E. ve Lincoln, Y. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Technology Research and Development*, 30(4), 233-252.
<http://download.springer.com/static/pdf/4/art%253A10.1007%252FBF02765185>

.pdf?auth66=1415784724_a8f95824130da04f2a214300d9ea7acb&ext=.pdf
adresinden alındı.

Gunning, T. G. (2003). *Creating literacy instruction for all children*. Boston : Allyn and Bacon.

Gupta, A. (2008). Constructivism and peer collaboration in elementary mathematics education: The connection to epistemology. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4(4), 381-386.

Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Güleryüz, H. (2002). *Türkçe ilköğretilme yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Gültekin, M. (2007). Dünyada ve Türkiye'de ilköğretimdeki yönelimler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 477-502.

Gülüşen, A. (2011). *Akran dönütünün ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.

Güneş, F. (2005). *Niçin ses temelli cümle yöntemi?*. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Eğitimde Yansımalar VIII, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri, 14-16 Kasım. Ankara: Sim Matbaası.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Güven, Y. ve Aydın, A. (2007). Özel gereksinimli çocuklar için akran öğretimine ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 415-432.

- Ho, W. (2008). *An exploration of peer collaboration and group problem solving process in a college problem-based learning classroom*. Yayınlanmamış doktora tezi, The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Hobsbaum, A., Peters, S. ve Sylva, K. (1996). Scaffolding in reading recovery. *Oxford Review of Education*, 22(1), 17-35.
- Hogan, D. M. ve Tudge, J. R. H. (1999). Implications of Vygotsky's theory for peer learning. A. M. O'Donnell ve A. King (Ed). *Cognitive perspectives on peer learning* içinde (ss. 39-65). The Rutgers Invitational Symposium On Education Series. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
<http://www.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/implications.pdf> adresinden alındı.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Fifth edition, Boston: Allyn and Bacon.
- Jones-Woodard, S. K. (2012). *Conflict resolution in the classroom: Research on teachers' understanding and implementing conflict resolution skills in the early childhood and elementary classroom*. USA: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Kasten, W. C. ve Yıldırım, K. (2013). *Okuma ve yazma eğitimi: tek başıma öğrenemem ki*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Katlav-Önal, Z. (2008). *Akran öğrenciler desteği ile sunulan sabit bekleme süreli öğretimin genel eğitim sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin çıkarma işlemi kazanmalarındaki etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kesginç, Ş. (2011). *2005 Türkçe 1-5 programına göre uygulamalı ilk okuma-yazma öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- King, A. (2002). Structuring peer interaction to promote high-level cognitive processing. *Theory Into Practice*, 41(1), 33-39.
- Kolaç, E. (2008). *Çoklu zeka temelli işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ilkökuma yazma öğretiminde uygulanabilirliği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kozulin, A. (2001). *Mediated learning experience and cultural diversity*. International Conference and Training Workshops, 18-25 August, Winnipeg, Manitoba, Canada. <http://www.umanitoba.ca/unevoc/conference/papers/kozulin.pdf> adresinden alındı.
- Köksal, Ö. (2012). *Normative and emotional responses in a peer conflict paradigm: a developmental study on 3- and 5-year-old Turkish children*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kruger, A. C. (1993). Peer collaboration: conflict, cooperation, or both?. *Social Development*, 2(3), 165-182.
- Kuru-Gönen, S. İ. (2012). *A study on reflective reciprocal peer coaching: an application in pre-service English language teaching context*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kutluk, E. (2005). *The effects of peer review on young learners writing at İhsan Doğramacı foundation Bilkent Primary School*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kuyucu, Y. (2012). *Duyguları anlama becerileri farklı düzeydeki çocukların (60-72 ay) akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Küçükkaragöz, H. (2003). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* içinde (ss. 76-107). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Langer, J. A. ve Applebee, A. N. (1986). Reading and writing instruction: toward a theory of teaching and learning. *Review of Research in Education*, 13, 171-194.
http://www.csun.edu/~krowlands/Content/Academic_Resources/Best_Practices/Literacy%20Best%20Practices/langer%20and%20applebee-reading%20and%20writing%20instruction.pdf adresinden alındı.
- Levin, I. ve Druyan, S. (1993). When sociocognitive transaction among peers fails: the case of misconceptions in science. *Child Development*, 64, 1571-1591.
- Lightfoot, C., Cole, M. ve Cole, S.R. (2009). *The development of children*. (6th ed.). NY: Worth Publishers.
- Lincoln, Y.S. ve Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications.
- Lindlof, T. R. ve Taylor, B. C. (2002). *Qualitative communication research methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mathes, P. G., Howard, J. K., Allen, S. H. ve Fuchs, D. (1998). Peer-assisted learning strategies for first-grade readers: responding to the needs of diverse learners. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 62-94.
- Maurer, A. C. (2008). *Peer dialogue at literacy centers in one first-grade classroom*. Yayınlanmamış doktora tezi, The Ohio State University, Ohio.
- Meece, J. L. ve Daniels, D. H. (2008). *Child and adolescent development for educators*. NY: McGraw Hill.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev.Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.

- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Second edition. California: Sage Publications.
- MEB. (1948). İlkokul Programı. İstanbul: MEB Yayınları.
- MEB. (2009). İlk okuma yazma öğretimi. *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)* içinde (ss. 231-257). Ankara: MEB Yayınları.
<http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> adresinden alındı.
- MEB. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: dil gelişimi*.
http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/56/07/973760/dosyalar/2012_12/08082936_dilgeliimi.pdf adresinden alındı.
- MEB. (2014). *2013/2014 eğitim öğretim yılı uyum programı resmi yazısı*.
<http://www.mebpersonel.com/m/?id=87885> adresinden alındı.
- NIDCD. (2014). *What is voice? what is speech? what is language?*
http://www.nidcd.nih.gov/health/voice/Pages/whatis_vsl.aspx. adresinden alındı.
- North Central Regional Educational Laboratory (2015). *Scaffolding*.
<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/learning/lr1scaf.htm> adresinden alındı.
- O'Donnell, A. M. ve O'Kelly, J. (1994). Learning from peers: beyond the rhetoric of positive results. *Educational Psychology Review*, 6(4), 321-350.
- O'Donnell, A. M. ve Hmelo-Silver, C. E. (2013). Introduction: what is collaborative learning? C.E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. K. K. Chan ve A. O'Donnell (Eds.), *The international handbook of collaborative learning* içinde (ss. 1-16). UK: Taylor&Francis.

- Öncü, T. (1999). Lev S. Vygotsky'nin gelişim kuramı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 39 (1-2), 227-236.
- Özden, Y. (2010). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. California: Sage Publications.
- Perkins, D. (1999). Many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11. <http://www.wou.edu/~girodm/library/Perkins.pdf> adresinden alındı.
- Phelps, E. ve Damon, W. (1989). Problem solving with equals: peer collaboration as a context for learning mathematics and spatial concepts. *Journal of Educational Psychology*, 81(4), 639-646.
- Piaget, J. (1964). Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176-186.
- Pilten, G. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve okul aile dayanışması. T. Temur (Ed.), *İlk okuma ve yazma öğretimi* içinde (ss. 2-17). Ankara: Pegem Akademi.
- Powell, K. C. ve Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: developing tools for an effective classroom. *Education*, 130(2), 241-250.
- Pridmore, P. ve Stephens, D. (2000). *Children as partners for health: A critical review of the child to child approach*. London: Zed Books.
- Resmi Gazete. (2012). *İlköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm> adresinden alındı.

- Risko, V. (2012). Foremost names in literacy come together to respond to critical literacy issues, shape literacy policy and help improve reading instruction in classrooms across the country. *The International Reading Association's 2012 Convention*. <http://globenewswire.com/news-release/2012/02/02/466952/244560/en/International-Reading-Association-Forms-Expert-Research-Panel-to-Advance-Quality-of-U-S-Literacy-Instruction.html#sthash.yKfmi6hI.dpuf> adresinden alındı.
- Roschelle, J. ve Teasley, S. D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. *Computer Supported Collaborative Learning NATO ASI Series, 128*, 69-97. <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/cscl.pdf> adresinden alındı.
- Runswick-Cole, K. (2011). Interviewing. *Qualitative methods in psychology a research guide* içinde (ss. 88-99). UK: McGraw Hill Open University Press.
- Ryokai, K., Vaucelle, C. ve Cassell, J. (2003). Virtual peers as partners in storytelling and literacy learning. *Journal of Computer Assisted Learning, 19*, 195-208.
- Saab, N., Van Joolingen, W. R. ve Van Hout-Wolters, B. (2005). Communication in collaborative discovery learning. *British Journal of Educational Psychology, 75*, 603-621.
- Samaha, N. V. (2003). *Peer collaboration on a spatial reasoning task by urban, minority students*. Yayınlanmamış doktora tezi, The State University of New Jersey, New Jersey.
- Samaha, N. V. ve De Lisi, R. (2000). Peer collaboration on a nonverbal reasoning task by urban, minority students. *The Journal of Experimental Education, 69*(1), 5-21.

- Samuelsson, J. (2010). The effect of peer collaboration on children's arithmetic and self-regulated learning skills. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(2), 130-153.
- Saygılı, S. E. (2014). *Engaging EFL students in group collaboration in speaking classes*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Schaffer, H. R. (1996). Joint involvement episodes as context for development. H. Daniels (Ed.), *An introduction to Vygotsky*. New York: Routledge.
- Schunk, D. H. (2009). Yapılandırmacı teori. M. Y. Demir ve M. Şahin (Çev. Ed.). *Öğrenme teorileri içinde* (ss. 234-277). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sencar-Tokgöz, S. (2007). *The effect of peer instruction on sixth grade students' science achievement and attitudes*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: theory, research, and practice*. (2nd ed.), Boston : Allyn and Bacon.
- Smaroginsky, P. (2011). *Vygotsky and literacy research: a methodological framework*. The Netherlands: Sense Publishers.
- Stramel, J. K. (2010). *A naturalistic inquiry into the attitudes toward mathematics and mathematics self-efficacy beliefs of middle school students*. Yayınlanmamış doktora tezi, Kansas State University, Manhattan Kansas.
- Şahin, A. (2009). İlk okuma ve yazma öğretiminde yöntem ve teknikler. T. Temur (Ed.), *İlk okuma ve yazma öğretimi içinde* (ss. 111-124). Ankara: Pegem Akademi.

The Centre for Literacy. (2014). *What is literacy?*.

<http://www.centreforliteracy.qc.ca/about/literacy> adresinden alındı.

The National Literacy Trust. (2014). *What is literacy?*.

http://www.literacytrust.org.uk/about/faqs/4432_what_is_literacy adresinden alındı.

Thurston, A., Van de Keere, K., Topping, K. J., Kosack, W., Gatt, S., Marchal, J., Mestdagh, N., Schmeinck, D., Sidor, W. ve Donnert, K. (2007). Peer learning in primary school science: theoretical perspectives and implications for classroom practice. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13, 5(3), 477-496.

Topping, K. ve Ehly, S. (1998). *Peer-assisted learning*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Tudge, J. (1989). When collaboration leads to regression: some negative consequences of socio-cognitive conflict. *European Journal of Social Psychology*, 19, 123-138.

Tudge, J. R. H. (1992). Processes and consequences of peer collaboration: a Vygotskian analysis. *Child Development*, 63, 1364-1379.

Tudge, J. R. H. ve Winterhoff, P. A. (1993). Vygotsky, Piaget, and Bandura: perspectives on the relations between the social world and cognitive development. *Human Development*, 36, 61-81.

Tuncer, A. T. ve Kahveci, G. (2009). Az gören 8. sınıf öğrencilerine kavram haritasıyla özet çıkarma becerisinin akran aracılığıyla öğretimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 853-877.

- TÜİK (2014). *İstatistiklerle kadın 2014*. Haber Bülteni, 5 Mart 2015, Sayı: 18619. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18619> adresinden alındı.
- Uluyurt, F. (2012). *Bazı değişkenlere göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının akran ilişkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Uslu, F. (2012). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okula yönelik aidiyeti: öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının rolü*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Vacca, R. T. (1996). The reading wars: who will be the winners? who will be the losers? *President's Notebook, October-November, 1996*.
- Vacca, J. A. L., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L., Lenhart, L.A. ve McKeon, C. (2003). *Reaing and learning to read*. Boston: Allyn and Bacon.
- Van Boxtel, C., Van Der Linden, J. ve Kanselaar, G. (2000). Collaborative learning tasks and the elaboration of conceptual knowledge. *Learning and Instruction, 10*, 311–330.
- Vass, E., Littleton, K., Miell, D. ve Jones, A. (2008). The discourse of collaborative creative writing: peer collaboration as a context for mutual inspiration. *Thinking Skills and Creativity, 3*(3), 192-202.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wadsworth, B. J. (2004). *Piaget's theory of cognitive and affective development*. Boston: Pearson.

- Webb, N. M., Nemer, K. M. ve Zuniga, S. (2002). Short circuits or superconductors? effects of group composition on high-achieving students' science assessment performance. *American Educational Research Journal*, 39(4), 943–989.
- Wood, D., Bruner, J.S. ve Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 (2), 89-100.
- Wuori, D. F. (2009). *The literacy classroom as an activity system: an investigation of first graders' literacy interactions through the lens of activity theory*.
Yayınlanmamış doktora tezi, University of South Carolina, Los Angeles.
- Xie, K. (2006). *Scaffolding online peer collaboration to enhance ill-structured problem solving with computer-based cognitive support*. Yayınlanmamış doktora tezi, Oklahoma University, Norman.
- Yangın, S. ve Sidekli, S. (2006). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İlke)*, 16.
- Yanık, B. (2011). *Okulöncesinde okul, sınıf ve akran kültürüne etnografik bakış*.
Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1-2), 68-75. <http://egitim.aku.edu.tr/yapiscalci.pdf> adresinden alındı.
- Yaşar, M. (2012). Sosyokültürel yaklaşım. F. Temel (Ed.). *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar içinde* (ss. 49-73). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Yelpaze, İ. (2012). *Akran aracılığıyla verilen sosyal beceri eğitimi programının ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin saldırganlık düzeylerine etkisi*.
Yayınlanmamış yüksek lisan tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*.
Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, Z. A. (2006). *Uygulama örnekleriyle ilk okuma yazma öğretimi: ses temelli
cümle öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (ss. 39-65).
Ankara: Pegem A Yayıncılık.