

kış 2001

# SINIF İÇİ ÖĞRENCİ - ÖĞRENCİ ETKİLEŞİMİNİN ÖĞRENME VE SOSYAL GELİŞİM ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

**Yrd. Doç. Dr. Ali YILMAZ**

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

*Bu makalede, sınıf içi öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenme ve sosyal yeteneklerin gelişimindeki etkileri üzerinde yoğunlaşmış ve konuya ilişkin literatür gözden geçirilmiştir. Sınıf içi öğrenci-öğrenci etkileşiminin; değer, tutum ve yeteneklerin kazanılmasında, gelecekteki ruhsal sağlık üzerinde, oluşabilecek olası davranış bozuklukları üzerinde, sosyal yalıtılmışlık duygusunun ve anti-sosyal davranışların önlenmesinde, cinsiyet rolü kimliğinin kazanılmasında ve başkalarını anlama ve benmerkezci eğilimlerin önlenmesi üzerindeki etkileri tartışılmıştır.*

Klasik anlamda sınıf, öğretmen ve 40 – 50 (bazı durumlarda daha fazla sayıda) öğrenci arasındaki kişiler arası etkileşimin olduğu bir sahnedir. Pek çok eğitimci ve psikolog ders konularının kavranmasında, okul amaçlarının gerçekleşmesinde, öğrencilerin toplumsallaşmasında, bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimlerinin sağlanmasında en etkili aracın öğretmen-öğrenci etkileşimi olduğuna inanmaktadırlar. Oldukça klasik olan bu görüşün temel varsayımı; “öğrenme, bir yetişkin ile çocuğun etkileşiminin ürünüdür” şeklinde ifade edilebilir. Buna göre öğrenme, ancak öğrenecek bireyin bir öğretecek birey (öğretmen) ile etkileşimi sonucu gerçekleşebilir. Öğrenmeyi, öğrencinin bir yetişkinle etkileşiminin ürünü olarak gören bu görüş, sınıf-içi arkadaş (akran) etkileşiminin eğitimcilerce önemsiz gibi algılanmasına neden olmuştur. Bazı öğretmenler sınıflarında arkadaş etkileşimine izin vermedikleri gibi, kontrol dışı oluşan arkadaş etkileşimini dahi, eğitimi olumsuz yönde etkileyen bir faktör olarak görmekteydiler (Johnson ve Johnson, 1985). Sınıf içi öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrencinin akademik başarısını, toplumsallaşmasını ve gelişimini olumsuz yönde etkilediğine inanan öğretmenlere halen rastlanmaktadır. Bunlara göre arkadaş etkisi, yetişkin etkisinin tersine, öğrencinin akademik başarı isteğini azaltan, onu, işini yapmaktan alıkoyan bir etkendir.

Yukarıda belirtilen nedenlerle bazı öğretmenlerin sınıf içi öğrenci-öğrenci etkileşimine fırsat vermedikleri, hatta engelledikleri bilinmektedir. İzin verilen sınıf içi öğrenci-öğrenci etkileşimi ikinci derecede akademik değere sahip, müfredat dışı etkinliklerle sınırlıdır (King, 1990; McPortland, 1977). Her düzeyde eğitim veren okullarımızdaki sınıfların çoğunda öğretmenin anlatması ve öğrencinin bireysel olarak oturup dinlemesine dayanan anlatım (takrir) metodu tek ve geçerli ders işleme yöntemidir. Böyle bir sistemde öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi rahatsız edici ve etkinlikten alıkoyucu bir davranış olarak nitelenmektedir. İdareci ve müfettişler iyi sınıfın “öğrencilerin bireysel ve sessizce çalıştıkları yer” olduğunu düşündükleri gibi, bu değerlendirmenin öğretmenlerce de kabul görmesini istemektedirler. Öğrenci ve velilerin de okul hakkındaki algıları yukarıdakinden farklı değildir. Öğrencilerin ve özellikle velilerin çoğu okulu, çocukların bir birleriyle yarıştıkları bir “yarışma alanı” olarak algılamakta ve bu algıları yıllar ilerledikçe güçlenerek bir kaniye dönüşmektedir.

Öğrenme ve öğretmeyi, yetişkin-çocuk etkileşiminin ürünü olarak değerlendiren görüş, ve bu görüşü peşinen benimsemiş olan eğitimcilerimizin çoğu sınıf içi öğrenci-öğrenci etkileşimi ve ilişkilerini önemsiz hatta zararlı olarak değerlendirmektedir. Bu ilişkileri olumsuz olarak değerlendirmekle eğitimciler, öğrencilerin etkili iletişim için gerekli temel sosyal becerileri kazanması hususunda sistematik hata yapmaktadırlar (Combs ve Slaby, 1977). Eğitimciler bu hatalı yaklaşımlarını öğretmen eğitimi ve hizmet içi eğitim programlarına da yansıtmaktadırlar. Öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim programlarında öğrenci-müfredat ve öğrenci-öğretmen etkileşimi ağırlıkla işlenmekte, buna karşın öğrencilerin birbiriyle nasıl etkileşmesi gerektiği göreceli olarak ihmal edilmektedir.

Psikologların, çocukların en önemli ilişkilerini anne-baba ve öğretmen gibi yetişkinlerle kurdukları biçimindeki tespitlerinin de, öğrenmenin, öğrenci-öğretmen etkileşiminin ürünü olduğuna ilişkin yargıları desteklediği açıktır. Hatta bu anlayışın bir ürünü olarak 1940'lar ile 1970'ler arasında öğrenme üzerinde öğretmen-öğrenci etkileşiminin niteliğinin etkileri konusunu inceleyen araştırmalarda önemli bir artış gözlenirken, başarı ve gelişim üzerinde arkadaş ve akran ilişkilerinin etkisini inceleyen çok az sayıda çalışma yapılmıştır (Johnson, 1980). Freud ve Piaget'nin kuramsal yaklaşımları da bu husus üzerinde etkili olmuştur. Nitekim Lewis ve Rosenblum (1975)'in da belirttiği gibi, gerek psikanalitik öğrenme kuramları gerek Piaget'nin bilişsel öğrenme kuramı akran etkileşimini önemsiz bulmakta, çocukların sosyal davranışları öğrenmesi üzerinde anne-baba-çocuk etkileşimi, özellikle de anne-çocuk ilişkilerine büyük önem vermektedir. Psikanalitik görüşe göre çocukların erken yaşlardaki sosyal davranış kazanımları daha ileri yaşlardaki sosyal gelişimin belirleyicisidir.

Çocukların sosyal ilişkileri, kendi anne-babalarıyla olan etkileşimlerinden büyük ölçüde etkilenmektedir. Psikanalitik kurama göre bebeğin annesiyle olan ikili ilişkisi o denli önemli görülmüştür ki, tüm diğer sosyal ilişkiler bu ilişkinin türevleri olarak değerlendirilmiş ve ihmal edilebilmiştir.

Piaget'nin bilişsel öğrenme kuramı, çocuğun bilişsel kapasitesini, onun sosyal davranışının da belirleyicisi olarak görmektedir. Karmaşık sosyal davranışların oluşması için o davranışı gösterecek bireyin, ilişkinin dinamiğini kontrol ve manipule edebilecek yaşa gelmiş olması gerekmektedir. Piaget'nin, "çocukların sosyal ilişki için gerekli olan bilişsel yeteneklere yeterince sahip olmadıkları" görüşü çocuk-akran ilişkilerini konu edinen araştırmaların sınırlı kalmasının bir başka nedeni olmuştur. Psikanalitik kuram ve Piaget'nin bilişsel öğrenme kuramının gelişim ve toplumsallaşmada akran ilişkilerinin önemini küçümseyen bu yaklaşımları bugün ciddi şekilde eleştirilmektedir.

Öğrenme ve öğretmede çocuk-yetişkin ilişkisine gereğinden fazla önem veren görüş, sınıf içinde öğrenciler arasında oluşan sosyal dinamiğin gücünü yeterince hesaba katmamaktadır (Hatch, 1987). Öğretmenler öğrencileriyle bireysel etkileşim içerisinde olduklarında bile, aslında öğretmenin sınıf içerisindeki tüm davranışları, öğrenci-öğrenci etkileşiminin doğal olarak var olduğu bir ortamda gerçekleşmektedir. Örneğin, öğretmenin direktiflerini yerine getiren bir öğrencinin, bunu yaparken duygularının, davranışlarının ve sınıf arkadaşlarıyla olan paylaşılmış ilişkilerinin etkili olmadığını düşünebilir miyiz? Öğretmenin öğretime yönelik açıklamaları ve etkinlikleri bir öğrenci tarafından algılanırken, o öğrencinin diğer öğrencilerle ilişkisini yok sayabilir miyiz?

### SINIF-İÇİ ÖĞRENCİ-ÖĞRENCİ ETKİLEŞİMİNİN ÖNEMİ

Sınıf içi öğrenci-öğrenci etkileşiminin akademik başarı, toplumsallaşma ve gelişim üzerindeki etkileri, özellikle ilköğretim düzeyinde, diğer faktörlerin hepsinden daha güçlü olmasına rağmen, akran etkileşiminin bu gücü ve önemi çoğunlukla görmezden gelinmektedir (Johnson ve Johnson, 1994). Eğitimde öğrenci-öğrenci etkileşimi ihmal edilmeyecek ve şansa bırakılmayacak kadar önemlidir. Öğrenci-öğrenci etkileşimini konu alan araştırmalar, sınıfların, öğrencilerin birlikte iş yapmalarını sağlayacakları, bilgi ve düşüncelerini rahatça paylaşabilecekleri ve birbirlerinin öğrenmelerini destekleyecekleri ortamlar olarak düzenlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Johnson ve Johnson, 2000, 1999, 1985; Sharan, 1980; Slavin, 1994).

Arkadaş ve akran ilişkileriyle elde edilen deneyimler hemen hemen her çocuk için gerekli ve geçerlidir. Sağlıklı bilişsel-sosyal gelişme ve toplumsallaşma için öğrenci-öğrenci etkileşimi son derece önemlidir. Lewis ve Rosenblum (1975)'a göre, gelişim ve toplumsallaşmanın olabilmesi diğer tüm faktörlerden daha fazla, akranlarla kurulacak sosyal ilişkilere bağlıdır. Çocukların bilişsel-sosyal gelişimi ve toplumsallaşmaları üzerinde akran etkileşiminin etkileri değişik biçimlerde kendisini göstermektedir. Bu çalışmada akran etkileşiminin; değer, tutum ve yeteneklerin kazanılması ve dünyayı algılama biçimi üzerinde; bireyin gelecekteki ruhsal sağlığı üzerinde; ergenlik döneminde oluşabilecek muhtemel davranış bozuklukları (alkol ve uyuşturucu bağımlılığı gibi) üzerinde; toplumsal yalıtılmışlığı azaltacak sosyal yeteneklerin öğrenilmesinde; saldırganlık duygularının kontrol altına alınmasında; cinsiyet rolü kimliğinin kazanılmasında; başkalarının bakış açısını anlamada ve eğitime karşı olumlu tavır geliştirerek akademik başarının yükseltilmesi üzerindeki önemli etkileri incelenecektir.

**Değer, tutum ve yeteneklerin kazanılması ve dünyayı algılama biçimi üzerindeki etkileri:** Sosyal davranışların, tutumların ve olaylara farklı bakış açılarından yaklaşma yeteneğinin gelişmesinde önemli etkilere sahip olan beklentilerin, modellerin ve güdüleyicilerin kazanılmasında ve çocuğun sosyal bir birey olarak topluma kazandırılmasında akran ilişkilerinin önemli bir yeri olduğu bilinmektedir (Harput, 1978; Johnson ve Johnson, 1989). Schmuck (1971)'in da belirttiği gibi akran ilişkileri, çocuk için büyük bir öneme sahip olan "okul çevresi oluşturma" işlevi görür. Yaptığı geniş literatür taramasına dayanarak Schmuck; öğrencinin, öğretmenle etkileşimi ile karşılaştırıldığında, akranlarıyla iletişiminin daha sık, etkili ve değişik konuları kapsayacak şekilde geniş olduğunu belirtmiştir. Çocuklar ve ergenler akranlarıyla ilişkileri sayesinde tutumları, değerleri ve bir yetişkinden rahatlıkla öğrenemeyecekleri cinsel içerikli bilgileri doğrudan öğrenme şansı bulmaktadırlar. Akran ilişkileri sayesinde çocuklar birbirlerinin davranışlarını taklit ederek öğrenirler ve beğendiği yeteneğe sahip arkadaşlarıyla kolayca özdeşleşebilirler. Giyim-kuşam tarzı, saç stili, dinlenen müzik türü, beğenilen ve beğenilmeyen değer, tutum ve davranışların öğrenilmesi taklit ve özdeşleşme ile yakından ilişkilidir. Yeteneklerin denenmesinde, uygulanmasında ve sosyal rollerin uygun bir şekilde yerine getirilmesinde çocuk ve ergenlerin bir birleriyle etkileşiminin önemli katkıları vardır.

Gelişimin her döneminde ilişkilerin biçimi değişerek bireyin toplumsallaşmasına önemli katkılar sağlarlar. Küçük çocuklar değişik mesleklere ilişkin yetişkin rollerini akranlarıyla grup halinde oynadıkları oyunlar aracılığıyla öğrenirler. Ergenler arkadaş gruplarıyla ilişkileri sonucu edindikleri sosyal roller aracılığıyla, iletişim ve işbirliği becerilerini kazanırlar. Akran ilişkileri sadece ergenlik

döneminin tutumlarını, değer yargılarını, beceri ve yeteneklerini ve olaylara bakış açısını belirlemekle kalmaz, bunun da ötesinde yetişkinlik yaşamı boyunca sürecek olan tüm özelliklerin kazanılmasını da sağlar. Araştırmalar değer ve tutumların kazanılması ve içselleştirilmesi üzerinde arkadaş gruplarının etkisinin üniversite yıllarında da devam ettiğini ortaya koymuştur (Swafford, 1995). Farklı bulgular içeren araştırmalar da vardır. Lacy (1978) akran gruplarıyla kurulan ilişkilerin sıklığının, üniversite öğrencilerinin değer yargılarını etkileyen önemli bir faktör olmadığını belirtmektedir. Akran ilişkilerinin değer ve tutumların benimsenmesinde önemli etkiye sahip olabilmesi için, ilişkinin içeriği değer boyutuna uygun olmalı ve öğrenciler genelde uyum içerisinde bulunmalıdır. Özetle, dilimizde “arkadaşını söyle, kim olduğunu söyleyeyim” özdeyişinde de ifadesini bulduğu gibi, kişinin yaşam değerleri üzerinde arkadaşlarının önemli etkisi vardır.

***Gelecekteki ruhsal sağlık üzerindeki etkileri:*** İşbirliğine dayalı ve bir birine bağlı bir sosyal ilişki ağı oluşturabilme ve sürdürülebilirlik yeteneği genelde psikolojik sağlamlılığın göstergesi olarak kabul edilmektedir. Akran ve arkadaş grubu çocuğun sosyal yaşamını oluşturan ilişkiler ağının en önemli unsuru olup, o'nun daha ileri yaşlardaki sosyal ve duygusal uyumunun en etkili göstergelerinden birisidir (Galanaki ve Kalantzi-Azizi, 1999). Bu nedenle bazı araştırmaların, çocukluk dönemindeki zayıf arkadaşlık ilişkilerine sahip olma ile ergenlik dönemindeki yıkıcı sosyal davranışlar ve yetişkinlikteki psikolojik bozukluklar arasında ilişki kurmaları sürpriz olarak görülmemektedir (Johnson, 1980). Çocukların ruhsal sağlığı ile grup içi sosyometrik statüleri ve etkileşim düzeyleri, arkadaşlık ilişkileri ve özgüvenleri arasındaki ilişkiyi konu edinen pek çok araştırma mevcuttur (Asher ve Coie, 1990; Boivin, Poulin ve Vitoria, 1994; Parker ve Asher, 1993). Sletta ve arkadaşları (1996), bazı davranışsal özelliklerin akranlarca kabullenilmeyi engellediğini, akranlarınca kabul görmeyen çocukların da, diğer çocuklara göre daha fazla yalnızlık duygusu hissettiklerini ileri sürmektedirler. Kohn ve Clausen (1955)`e göre normal örneklem grubuna kıyasla çocukluğunda sosyal yalıtım yaşamış yetişkinlerin oluşturduğu örneklem grubunu oluşturan bireylerin büyük çoğunluğunda patolojik bulgulara rastlanmıştır. Bu bulguları daha yeni araştırmalar da desteklemektedir (Daugherty, 1998; Paris, 1998). Roff (1961)`ın, çocukluğunda psikoloji kliniğine başvurmuş ve yetişkinliğinde hizmet sektöründe çalışanlar üzerinde yapmış olduğu çalışmada, anti sosyal davranışları nedeniyle işten çıkarılanların, başarılı servis kaydı olanlara oranla çocukluklarında daha zayıf akran ilişkilerine sahip olanlar arasından çıktığı gözlenmiştir. Yine Roff (1963)`ın çocukluğunda psikoloji kliniğine başvurmuş yetişkin erkekler üzerinde yaptığı bir başka araştırmasında, çocuklukta zayıf akran ilişkileri ile yetişkinlikteki cinsel davranış

bozuklukları, uyum problemleri ve nevrotik ve psikotik bozukluklar arasında bir ilişki olduğu belirtilmektedir.

Cowen ve arkadaşları (1973), üçüncü sınıf düzeyindeki çocukların zayıf arkadaş ilişkilerinin, erken yetişkinlik dönemi duygulanım bozukluklarının çok iyi bir göstergesi olduğunu bulmuşlardır. Bu araştırmacılar yaptıkları boylamsal araştırmada, üçüncü sınıf düzeyindeki bir grup öğrencinin IQ puanları, standart akademik başarı testi puanları, okul devam-devamsızlık kayıtları ve sınıf arkadaşlarının yapmış olduğu sıralamalar gibi deneklere ilişkin pek çok veriyi toplamışlar ve onbir yıl sonra, haklarında veri topladıkları deneklerden hangilerinin psikolojik yardım talebiyle psikologa başvurduğunu anlamak için çevredeki psikoloji kliniklerinin kayıtlarını incelemişlerdir. Üçüncü sınıf düzeyinde iken toplanmış veriler içerisinde yetişkinlikteki psikolojik sağlık durumunun en iyi göstergesinin sınıf arkadaşlarının yapmış olduğu (sosyometrik) sıralama olduğunu ileri sürmüşlerdir. Roff, Sells ve Golden (1972) çocukluk dönemi akran kabullenmesi ile ergenlik dönemi suçluluk oranı arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Rolf ve arkadaşlarının araştırmadaki diğer bulgular ise şöyledir: a) Orta ve ortanın üstü sosyo ekonomik çevrelerden gelen erkek çocuklarda; akranlarınca kabul görmeyenler arasındaki suçluluk oranı kabul görenlere göre anlamlı düzeyde yüksektir. b) Düşük sosyo ekonomik çevrelerden gelen erkek çocuklarda ise, yüksek derecede kabul gören ve yüksek derecede reddedilenler arasındaki suçluluk oranı, orta derecede kabul görenlere göre anlamlı düzeyde yüksektir. c) Akranlarınca kabul gören çocukların sosyal uyum düzeyi kabul görmeyen çocukların sosyal uyum düzeyine göre anlamlı düzeyde yüksektir. Özetle, Rolf ve arkadaşları, psikolojik gelişim üzerinde akran ilişkilerinin oynadığı rolün önemine ilişkin hipotezin aksini ortaya koyacak hiç bir verinin olmadığını belirtmişlerdir.

Johnson, ve Norem-Hebeisen (1977)'e göre, kendisini akranlarından soyutlamış ve bireyselliğe yönelmiş ergenlerin büyük çoğunluğu bazı psikolojik belirtiler sergilemişlerdir. İlköğretim düzeyindeki zayıf akran ilişkilerinin orta öğretim düzeyinde gözlemlenen psikolojik rahatsızlıklar için bir gösterge olduğuna ve bu iki öğretim düzeyindeki zayıf akran ilişkilerinin yetişkinlik dönemindeki psikolojik bozukluklar için bir gösterge olduğuna ilişkin pek çok deterministik bulgu vardır.

**Sosyal becerilerin kazanılması üzerindeki etkileri:** Okulun en önemli amaçlarından birisi, öğrencilerin bilişsel, sosyal ve psikolojik gelişimlerini sağlıklı bir şekilde sürdürmeleri için gerekli bilgi ve becerileri onlara kazandırmaktır. Bu nedenle, müfredat programları ve okul içi etkinlikler öğrencilerin sosyal becerilerini, özgüvenlerini (self-esteem), okul ve öğrenmeye ilişkin olumlu tutum

geliştirmelerini sağlayacak biçimde düzenlenmelidir. Diğerleriyle işbirliği içinde çalışma, iletişim becerileri, karar verme ve problem çözme becerileri, liderlik yeteneği, başkalarına güvenme ve uzlaşma becerileri okulun kazandıracığı başlıca becerilerdir. Bu becerileri kazandırması beklenen etkinlikler içerisinde çocuğun aktif olarak yer alması, amaca ulaşmaya yardımcı bir etken olarak görülmektedir (Salas ve ark., 1992).

Sosyal becerilerde istenilen düzeye ulaşamamasının önemli nedenlerinden birisinin de çocuğun sosyal yalıtılmışlığının olduğuna ilişkin bazı araştırma bulguları mevcuttur. Asher ve Gazelle (1999) yalıtılmışlık duygusunun temel nedeni olarak akranlarla ilişki kurmadaki güçlükleri görmekteyiz. Dil yeteneğinin gelişimini ise büyük ölçüde akranlarla kurulacak ilişkilerin belirlediğini ileri sürmektedirler. Akranlarla kurulan yapıcı iletişimin çocukların sosyal becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini gösteren araştırma bulguları da vardır. Hatch (1978) a göre okul öncesi dönemde sosyal yalıtılmışlığa maruz kalan çocuklarda liderlik yeteneği yeterince gelişmemiş olup, diğer çocuklardan gelen saldırgan tepkilere cevap vermeme eğilimindedirler. Bu çocuklar ile normal sosyal gelişime sahip çocuklar belli sürelerle bir araya getirilir ve normal etkileşimleri sağlanırsa, birkaç hafta gibi kısa bir süre sonra sosyal gelişimlerinde önemli gelişme olduğu Furman, Rache ve Harput (1979)'un araştırmasıyla ortaya konmuştur. Aynı çalışmada, içe kapanık bireylerden oluşan bir grup okul öncesi dönem çocuğu ikişerli gruplara ayrılarak birlikte oynamalarını gerektirecek oyun setinin bulunduğu bir ortamda bir süre (10`ar oyunluk süre ile) birlikte oynamaları sağlanmış, daha sonra bu çocuklar normal sınıflarında gözlemlenmişlerdir. Araştırma, birlikte oynamanın, öncelikle yaşça daha küçük çocuklarda olmak üzere, tüm içe kapanık çocuklarda sosyal ilişkilerin oluş sıklığında önemli bir artışa neden olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle küçük gruplar halinde (ikili gruplar) oyun oynamanın sosyal yalıtılmışlığa maruz kalan çocukların sosyalleştirilmesinde etkili bir yöntem olduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır.

**Alkol, uyuşturucu vb. kullanımının önlenmesi üzerindeki etkileri:** Erinlik ve ergenlik dönemleri arkadaşlık ilişkilerinin kişi üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin en yoğun şekilde kendisini hissettirdiği dönemdir. Bu dönemde arkadaş etkileşimi açısından sosyal yalıtılmışlık içerisine itilen bireylerde pek çok olumsuz tutum ve davranış geliştiği bilinmektedir. Akran ve arkadaş gruplarının, diğer pek çok olumsuz davranışlar üzerinde olduğu gibi, alkol ve uyuşturucu kullanımında da etkisini gösterdiği de bilinen bir gerçektir. Ergenlerin esrar, eroin vb. uyuşturucu kullanmasında, alkol bağımlılığı kazanmasında, cinsel tercih bozukluklarında ve daha pek çok olası geçiş dönemi problemi yaşamasında veya en azından bu tür davranışları onaylıyor olması üzerinde

arkadaş ve akran ilişkilerinin etkisini gösteren sayısız araştırma bulgusu vardır (Johnson ve Johnson, 1994). Ancak buradan, her türlü akran ve arkadaş etkileşiminin bu tür olumsuz davranışlara neden olacağını çıkarmak fevkalade yanlış olur. Hatta, yukarıda belirtilen olumsuz davranışlardan sakınma üzerinde bizzat arkadaşlık ve akran ilişkilerinin etkili olduğu sonucunu da çıkarmam mümkündür. Şöyle ki; etkileşim içerisinde olunan arkadaş ve akran gruplarının bu tür davranışları onaylamayan bireylerden oluşması ergenin bu konuya ilişkin değer, tutum ve davranışları üzerinde etkilidir.

**Saldırganlık güdüsünün kontrol altına alınması üzerindeki etkileri:** Çocuklar saldırganlık güdüsünü bastırmayı, kontrol altında tutmayı arkadaş ve akranlarıyla etkileşimleri içerisinde öğrenirler. Akran etkileşimi denk güçlerin saldırganlık duygularını deşarj etme imkanı sağlaması bakımından da önemli işlev görür. Pek çok kültürde saldırgan davranışlara, yetişkin-çocuk etkileşiminden çok çocuk-çocuk etkileşiminde daha sık olarak rastlanır (Galanaki ve Kalantzi, 1999). Johnson (1980)'ın aktardığına göre, Amerika`da yapılan gözlemsel çalışmalar, ana okulu ve ana sınıfı öğrencileri arasında saldırganlık düzeyinin yükselmesi ve düşmesi ile akranlardan alınan geri bildirim (feedback) arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir.

**Cinsiyet rolü kimliğinin kazanılması üzerindeki etkileri:** Harput (1978)'a göre cinsiyet ayırımı ilk kez çocuk ile anne-baba etkileşiminde ortaya çıkmakla birlikte, akran kültürü bu süreç üzerinde çok daha fazla etkilidir. Akran kültürünün cinsiyet bilincini hızlandırıcı etkiye sahip olduğunu da aynı araştırma bulguları ortaya koymuştur. Çocuğun davranışının cinsiyetine uygunluğuna bağlı olarak akran kültürü içinde sosyal ödüller artar. Bunun da ötesinde, uygun cinsel davranışın kazanılmasında akran modelleri önemli bir yere sahiptir. Kinsey, Pomeroy ve Martin (1948)'e göre cinsel deneyimler çocuk çocuğa etkileşimde daha yaygın olmakla birlikte, toplumsallaşma üzerinde olumsuz etkilerinden daha fazla olumlu katkılara sahiptir (Akt. Johnson, 1980). Roff (1963) cinsel uyum problemi olan ya da cinsel saldırganlık suçlamasıyla tutuklanan yetişkinlerin çoğunluğunun, çocukluğunda akranlarınca reddedilmiş ya da sosyal olarak yalıtılmış olduğuna işaret etmektedir. Harput (1978)'un belirttiği gibi, eğer çocukların cinselliklerinin sosyalleşmesinden sadece anne ve babaları sorumlu olsaydı, insanlar bir canlı türü olarak varlıklarını sürdüremezlerdi.

**Diğerlerini daha iyi tanıma ve olaylara bakış açısını anlama becerisinin gelişmesi üzerindeki etkileri:** Çocuklar arkadaşlarıyla kurdukları etkileşim yoluyla onların ve dolayısıyla da diğer insanların olaylara ve problemlere bakış açısı hakkında görüş kazanırlar. Kendisini daha iyi ifade edebilme ve başkalarını daha



iyi anlayabilme bilişsel ve sosyal gelişim için en etkili yeteneklerden olup; fikirleri etkili bir şekilde kavramlaştırma ve açıklayabilme, kendisini açıkça ifade edebilme, anlaşmazlıkları ve problemleri uzlaşmacı ve yapıcı bir biçimde çözebilme, yardımlaşma ve birlikte iş yapabilme, diğerlerine karşı olumlu tutumlar geliştirebilme, zihinsel ve bilişsel yargılayabilme gibi yetenekleri de içermektedir (Johnson ve Johnson, 1985). “Başkalarını daha iyi anlamak” ifadesiyle anlatılmak istenen; olayların başkalarınca nasıl gözüktüğünü ve başkalarının söz konusu olaylara ilişkin bilişsel ve duygusal davranışlarının neler olabileceğini kestirmektir (empatik yaklaşım). Başkalarını daha iyi anlamamanın karşıtı ise “benmerkezcilik” (egocentrisizm) olup başkalarının görüşlerine değer vermemeyi ve önemsememeyi ifade eder. Piaget, psiko-sosyal gelişimi; “benmerkezciliğin azalması ve olaylara daha geniş ve farklı perspektiflerden bakabilme becerisinin kazanılması” olarak görür. Hatch (1987)’a göre de, akranları ile ilişki içerisindeki çocuk sürekli olarak kendi algı ve anlayışlarını başkalarınınkini ile kıyaslayarak gözden geçirme gereği duyar ve böyle yapmakla da benmerkezci duygularından uzaklaşır. Başkalarının bakış açısını anlama yeteneği ile benmerkezciliğin azalması arasındaki ilişkinin akranlarla etkileşimin kalite ve miktarına bağlı olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları da vardır. Gottman, Gonso ve Ramussen (1975) başkalarının bakış açısını kavrama yeteneği yüksek olan çocukların düşük olanlara kıyasla sosyal olarak daha aktif ve diğer çocuklarla sosyal ilişki kurmada daha yetenekli olduklarını bildirmektedirler. Galanaki ve Kalantzi-Azizi (1999)’nin bulguları da bunu desteklemektedir. Çok sayıda sosyal organizasyonla ilişkisi olan dolayısıyla daha çok sayıda arkadaşı ile etkileşen çocukların törel yargı puanları, daha az sayıda sosyal organizasyonla ilişki içerisinde olan çocuklarınkinden daha yüksek çıkmıştır. Johnson ve Johnson (1994), öğrencilerin bir birinden ayrı ve etkileşim ortamlarının sınırlandırıldığı bireysel öğrenme ortamlarının, küçük birlikte çalışma gruplarının oluşturduğu öğrenme ortamlarına kıyasla, benmerkezciliğin artmasına ve başkalarını anlama yeteneğinin azalmasına neden olduğunu belirtmektedir.

***Eğitim isteğini geliştirme ve akademik başarıyı yükseltme üzerindeki etkileri:***

Akranların, bireyin eğitim isteği üzerindeki etkilerini konu edinen araştırmaların tarihi oldukça eskilere kadar gitmektedir. Erken araştırmalardan Alexander ve Campbell (1964)’e göre, en iyi (samimi) arkadaşı da üniversiteye gitmeyi planlayan bir lise öğrencisinin üniversiteye gitme isteğinin yüksek olma olasılığı yüksektir. Akademik başarı yüksek arkadaşına sahip öğrencilerin kendi akademik başarısının bu etkileşimden etkilendiğini açıklayan araştırmalar da oldukça eskidir (örn: Crain ve Weisman, 1972). King (1990) de benzer bulgulara ulaşmıştır. Eğitim isteği ve akademik başarı isteği üzerinde arkadaş

ali yılmaz

etkisinin, öğretmen etkisi de dahil diğer tüm etkenlerden daha etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

## SONUÇ

Eğitimde sınıf içi öğrenci-öğrenci etkileşimi ihmal edilemeyecek ve şansa bırakılmayacak kadar önemlidir. Vygostky (1978) sınıf içi akran (arkadaş) etkileşimini öğrenmenin en etkili araçlarından birisi olarak görmekte, özellikle kavramların öğrenilmesi ve genel kültür bilgisi kazanımında çok gerekli olduğunu vurgulamaktadır. O`na göre öğrenciler arasındaki sözlü iletişim, kendilerini daha iyi ifade edebilmelerinde, düşüncelerini açıklığa kavuşturmalarında, öğrenilmesi güç fikirlerin içselleştirilmesinde öğrencilere büyük katkılar sağlar. Çocukların; toplumsallaşması, anti-sosyal davranışlardan uzak durması, gelecekteki ruhsal sağlıkları, uygun cinsiyet rolü kimliği kazanmaları, başkalarını daha iyi anlama (empati) ve benmerkezlilikten uzaklaşmaları, eğitim isteği ve akademik başarılarının yükselmesi üzerinde, diğer bazı etkenlerle birlikte öğrenci-öğrenci etkileşiminin anahtar rol oynadığına ilişkin pek çok araştırma bulgusu mevcuttur. Bununla beraber sadece öğrencileri yanyana oturtmak ve etkileşimlerine izin vermek yukarıdakilerin gerçekleşmesi için yeterli değildir. Her şeyden önce etkileşimin niteliği önemlidir. Bazı etkileşim biçimleri öğrencilerin bir birini dışlamasına neden olabilmektedir. Akran etkileşiminin yapıcı sonuçlar vermesi için etkileşimin, düşmanlık ve nefret duygularını değil, kabullenme, destekleme ve özen gösterme gibi olumlu duyguları geliştirecek nitelikte olması gerekir. Akran etkileşiminin yapıcı etkilerini geliştirme sorumluluğu büyük ölçüde öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler, her şeyden önce, öğrencilerin bir biri ile etkileşimleri için uygun ortamsal koşulları sağlamalı ve etkileşimin, karşısındakini kabullenme ve gerektiğinde destekleme esasına dayanmasına özen göstermelidirler.

## KAYNAKÇA

- Alexander, C. & Campbell, E. (1964). Peer influences on adolescent aspirations and attainments. *American Sociological Review*, 29, 568-575.
- Asher, S. R., & Gezelle, H. (1999). Loneliness, peer relations and language disorder in children. *Topics in Language Disorders*, 19, 16-33.
- Asher, S. R.& Coie, J. D. (Eds.) (1990). *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.

- Boivin, M., Poulin, F. & Vitaro, F. (1994). Depressed mood and peer rejection in childhood. *Development and Psychopathology*, 6, 483-498.
- Briggs, Dennie (1998). *A class of their own: When children teach children*. Westport, CT: Bergin & Barger.
- Combs, M., & Slaby, D. (1977). Social skills training with children. In B. Lahey & A. Kazdin (Eds.), *Advances in Clinical Child Psychology*. vol. 1. New York: Plenum Press.
- Cowen, E., Pederson, A., Babijian, H., Izzo, L. & Trost, M. (1973). Long-term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 41, 438-446.
- Crain, R. & Weisman, C. (1972). *Discrimination, personality and achievement: A survey of Northern Blacks*. New York: Seminar Press.
- Daughtery, Timothy K. (1998). Child trauma and current anxiety among college man. *Psychological Reports*. 83, 667-673.
- Furman, W., Rache, D. & Harput, W. (1979). Social rehabilitation of low-interactive preschool children by peer intervention. *Child Development*, 50, 915-922.
- Galanaki, Evangelia P., Kalantzi, Azizi A. (1999). Loneliness and social dissatisfaction: Its relations with children's self-efficacy for peer interaction. *Child Study Journal*. 29, 1-22.
- Gottman, J., Gonso, J. & Ramussen, B. (1975). Social interaction, social competence and friendship in children. *Child Development*, 45, 709-718.
- Harput, W. (1978). Children and their friends. In M. McGurk (Ed.), *Childhood social development*. London: Methuen.
- Hatch, Amos J. (1987). Peer interaction and development of the social competence. *Child Study Journal*. 17, 169-183.
- Johnson, Roger T., & Johnson, David W. (2000). How can we put cooperative learning into practice? *The Science Teacher*. 67, 39-45.
- Johnson, Roger T., & Johnson, David W. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*. 38, 67-73.
- Johnson, Roger T., & Johnson, David W. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. (4<sup>th</sup> ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, Roger T., & Johnson, David W. (1985). Student-student interaction: Ignored but powerful. *Journal of Teacher Education*. 36, 22-26.
- Johnson, David W. (1980). Group processes: Influences of student-student interaction on school outcomes. In James H. McMillan (Ed.) *The Social Psychology of School Learning*. New York, NY: Academic Press.
- Johnson, David W. & Norem-Hebeisan, A. (1977). Attitudes toward interdependence among persons and psychological health. *Psychological Reports*, 40, 843-850.

- King, Alison (1990). Enhancing peer interaction and learning in the classroom through reciprocal questioning. *American Educational Research Journal*, 27, 664-687.
- Kohn, M. & Clausen, J. (1955). Social isolation and schizophrenia. *American Sociological Review*, 20, 265-273.
- Lacy, W. (1978). Interpersonal relationships as mediators of structural effects: College student socialization in a traditional and experimental university environment. *Sociology of Education*, 51, 201-211.
- Lewis, M. & Rosenblum, L. (1975). *Friendship and peer relations*. New York: Wiley.
- McPortland, J. (1977). *School authority systems and student motivation*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York.
- Paris, Joel (1998). Does childhood trauma cause personality disorders in adults? *Canadian Journal of Psychiatry*, 43, 148-153.
- Parker, J. C. & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
- Roff, M. (1961). Childhood social interaction and young adult bad conduct. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 333-337.
- Roff, M., Sells, S., & Golden M. (1972). *Social adjustment and personality Development in children*. Mineapolis: University of Minnesota Press.
- Roff, M. (1963). Childhood social interaction and young adult psychosis. *Journal of Clinical Psychology*, 19, 152-157.
- Salas, E., Dickinson, T., Converse, S. & Tannenbaum, S. (1992). "Toward an understanding of team performance and training" In *Teams: Their training and performance*, edited by R. Swesay and E.Salas. Norwood, NJ: Ablex.
- Schmuck, R. (1971). Influence of peer group. In G.Lesser (Ed.) *Psychology and educational practice*. Glenview, IL.: Scott, Foresman.
- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50, 241-271.
- Slavin, Robert E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, research and practice*. (2<sup>nd</sup> ed.) Boston: Allyn & Bacon.
- Sletta, O., Valas, H. & Skaalvik, E. M. (1996). Peer relations, loneliness and self perceptions in school aged children. *The British Journal of Educational Psychology*, 66, 431-445.
- Swafford, J. (1995). "I wish all my groups were like this one": Facilitating peer interaction during group work. *Journal of Reading*, 38, 626-631.
- Vygostky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.