

AKRAN İŞBİRLİĞİ VE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ*

Emel GÜVEY AKTAY**
Mehmet GÜLTEKİN***

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde akran işbirliğinin nasıl gerçekleştiğini incelemektir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından doğal inceleme yaklaşımı (naturalistic inquiry) ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, Eskişehir ilinde yer alan bir ilkokulun belirlenen birinci sınıfında öğrenim gören öğrenciler, öğrencilerin velileri ve sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri; 2013-2014 öğretim yılı boyunca sınıf içi gözlemler temel alınarak; alan notları, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve dokümanlar yoluyla toplanmıştır. Gözlem verilerinin çözümlenmesinde tümevarım analizi; görüşme verilerinin çözümlenmesinde ise tündengelim analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin, sınıf içerisinde ve teneffüslerde; yardımlaşma, arkadaşının yanlışını belirtme, birlikte yapma, bakarak yapma, tartışma, paylaşma ve öneride bulunma biçiminde akran işbirliği gerçekleştirdikleri; okuma ve yazma etkinlikleri sırasında ve teneffüslerde de akran işbirliğine dayalı etkileşimler yoluyla ilk okuma yazmaya ilişkin öğrenme deneyimleri yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra akran işbirliğini engelleyen çatışma ve yarışma durumları da gözlemlenmiş ve bu tür durumların daha çok bireysel çalışmalarda ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akran işbirliği, ilk okuma yazma öğretimi, sınıf öğretmenliği.

PEER COLLABORATION AND EARLY READING AND WRITING TEACHING

ABSTRACT

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

*Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Prof. Dr. Mehmet Gültekin danışmanlığında Arş. Gör. Emel Güvey Aktay tarafından yapılan "İlk Okuma Yazma Öğretiminde Akran İşbirliği" başlıklı doktora tezinden oluşturulmuştur.

**Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı,
eguvey@anadolu.edu.tr

***Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı,
mgulteki@anadolu.edu.tr

obtained from the study were analyzed through inductive analysis and deductive analysis, respectively. The documents are considered to be the supportive data for the study. On the basis of the findings of the study, it was found that students experienced peer collaboration activities while learning early reading and writing like helping each other in and out of class, correcting each other's mistakes, doing activities together, making discussions, sharing with peers, and making suggestions to their peers. In addition, it was found that there are some negative characteristics like conflicts and competitions among students which prevents peer collaborations activities.

Key words: *Peer collaboration, early reading and writing teaching, primary education.*

GİRİŞ

Bireylerin toplumsallaşma sürecinde kullandığı en önemli araçlardan biri olan dil, kişiler arası iletişimi sağlamanın yanı sıra bireylerin düşüncelerini ifade etmesine yardımcı bir kaynak durumundadır.

Dil becerilerinin kazandırılması sürecinde ilkökul birinci sınıflarda gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretimi büyük önem taşımaktadır. İlk okuma yazma öğretimi, çocukların ana dilini doğru bir biçimde kullanmalarına, kendilerini ifade etme becerisi kazanmalarına ve sosyal okul ortamında etkili iletişim kurmalarına olanak tanımaktadır.

İnsan, sosyal bir varlık olması nedeniyle diğer insanlarla etkileşimde bulunarak dile dayalı bir sosyalleşme süreci yaşamaktadır (Santrock, 1996; Akt. Küçükkaragöz, 2003: 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. 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 ileri sürmektedir (Schunk, 2009: 244). 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 vurgulamaktadır (Senemoğlu, 2009: 56). Bu süreçte Vygotsky'nin çocuk gelişimi alanına getirdiği en önemli yenilik, *yakınsal gelişim alanı* (zone of proximal development) kavramıdır (Erdener, 2009: 92). Yakınsal gelişim alanı, tek başına problem çözmeye belirlenen mevcut gelişim düzeyi ile bir yetişkinin rehberliğinde ya da daha becerikli akranlarla işbirliği içinde problem çözüme ile belirlenen potansiyel gelişim düzeyi arasındaki mesafedir (Vygotsky, 1978: 86). Vygotsky'nin kuramında yakınsal gelişim alanıyla çocuğun öğrenme kapasitesi belirlenirken, *destek alma (scaffolding)* olarak ifade edilen kavramın da açıklanması önemlidir. Wood, Bruner ve Ross (1976: 90) destek alma kavramını, bir çocuğun ya da öğrenenin bir problemi çözmesini, bir görevi sürdürmesini ya da normalde çok fazla zorlanacağı bir hedefe ulaşmasını sağlayabilme olarak açıklamıştır. Yardım alma sürecindeki performans düzeyi "akran" ya da "yetişkin" bir kişiyle olan etkileşim ya da alınan yardımla gerçekleştirilen davranışları içermektedir (Bodrova ve Leong, 2010: 65).

Yapılan tanımlamalara ve açıklamalara göre yakınsal gelişim alanı içerisinde yapılan desteklerin öğretici olarak akranlar ya da yetişkin bireyler tarafından gerçekleştirilebildiği ortaya çıkmaktadır.

Sosyo-kültürel yapılandırmacılıkta belirli uygulama alanları bulunmaktadır. 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: 245).

Akranlar yaş, eğitim durumu, sosyal konum gibi benzer özelliklerin bir araya getirdiği ve karşılıklı iletişim içinde olan gruplardır (Fazlıoğlu, 2012: 235). Akran öğrenmesi (peer learning); hem öğretmenin hem öğrenenin, kendi çabalarının sonucunda ortaya çıkan başarıları ile akranların daha kendine güvenen ve başarabileceklerine inanan bireyler olmalarını sağlamaktadır (Thurston ve diğerleri, 2007: 485). Akran öğrenmesi; akran öğretimi (peer tutoring), işbirlikli öğrenme (cooperative learning) ve akran işbirliği (peer collaboration) olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Damon ve Phelps, 1989: 9).Yapılan sınıflamalarda farklı alt kategoriler yer almasına ve karma öğretim biçimleri oluşmasına karşın, temelde bu üç sınıflandırmadan söz edilmektedir. 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: 10).

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: 13).

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 kapsamda, ilk okuma yazma öğretiminde akran işbirliğinin kullanılması, küçük yaşta çocukların okul ortamındaki sosyalleşmelerini desteklemesi ve ana dilini kullanarak dil becerilerini geliştirmelerini desteklemesi bakımından oldukça önemlidir.

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:

- Sınıf ortamında akran işbirliği nasıl gerçekleşmektedir?
- Öğrenciler arasında ne tür akran etkileşimleri oluşmaktadır?
- Öğretmen, akran işbirliğini destekleyici ne tür etkinlikler yapmaktadır?
- Öğrencilerin akran işbirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmenin akran işbirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Velilerin akran işbirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma, doğal inceleme (naturalistic inquiry) yaklaşımıyla ele alınan nitel bir çalışmadır. Doğal inceleme, bir araştırma yaklaşımı olup, araştırmanın nasıl yürütüleceğine ilişkin desen ya da modeldir (Guba ve Lincoln, 1982: 233). Willems ve Raush (1969) doğal inceleme desenini, bir fenomenin ve ona ilişkin doğal olarak oluşan bağlamları araştırmak, soruşturmak ve incelemek olarak tanımlamıştır (Stramel, 2010: 9). Doğal inceleme yaklaşımında araştırmacı, uygulamayı tamamen doğal ortamında incelemekte ve uygulamada yer alan bireylerle tümüyle etkileşime girmemektedir. Bunun yanı sıra araştırmacı, görüşme ve ürün analizleri gibi veri toplama yöntem ve tekniklerini kullanabilmektedir (Lindlof ve Taylor, 2002).

Katılımcılar

Doğal inceleme yaklaşımında araştırmacı, daha yoğun ve zengin veri elde edebilmek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerini tercih etmektedir (Lincoln ve Guba, 1985: 41). Buna göre; araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde, araştırmanın yapıldığı okulun genellikle orta sosyo-ekonomik düzeydeki velilerin oluşturduğu bir okul olması, araştırmanın gerçekleştirileceği sınıftaki öğrencilerin 60-66 aylık ve üzeri farklı yaş gruplarından oluşması ve sınıf öğretmeninin mesleki deneyiminin en az 10 yıl ve üzeri olması ölçütlerine dikkat edilmiştir.

Araştırmanın katılımcıları kod adı ile tanımlanmıştır. Araştırmanın bulguları verilirken, katılımcıların kod adları kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada sınıf içinde gerçekleşen akran işbirliği etkinlikleri gözlemlenmiş ve video çekimleri (V.) ve alan notlarıyla (A.N.) kaydedilmiştir. Video kayıtları için; sınıfın sol ve sağ köşesinde konumlandırılan K1 ve K2 kameraları; anlık görüntüler için bir el kamerası olmak üzere toplam üç kamera kullanılmıştır. Gözlemler için hafta içi her gün 6 saat boyunca video kaydı yapılmıştır. Hem ders süreci hem de teneffüs saatleri K1 ve K2 kameraları ile kayıt altına alınmıştır. El kamerasıyla ders sürecinde ya da teneffüslerde anlık çekimler gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra, yıl sonunda 15 öğrenci, 12 veli ve öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler (G.) yapılmıştır. Görüşme yapılan öğrencilerin belirlenmesinde, araştırma süresince yapılan gözlemler doğrultusunda akran işbirliğinin en sık yaşandığı gruptaki öğrencilerin olmasına; velilerin belirlenmesinde ise sıklıkla birbiriyle görüşen ve çocukları için birçok etkinlikte yer alabilen ve iletişim kurabilen veliler olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada destekleyici veriler elde etmek için öğrencilerin

çalışma kâğıtları, ödevleri, çizdikleri resimleri, yazı defterleri ve bunlara ilişkin çeşitli materyallerden yararlanılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Doğal inceleme araştırmalarında araştırmacı tümevarımsal veri analizini tercih etmekte ve böylece verinin içinde bulunan çoklu gerçeklikleri tanımlayabilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985: 42). Bu nedenle video kayıtlarının analizinde tümevarım analizi yapılmıştır. Araştırmalarda tümevarım analizi yoluyla veriler analiz edilirken, önceden ne tür önemli boyutlar ortaya çıkacağı öngörülmemektedir (Patton, 2002).

Araştırmada görüşme verileri ise tümdengelim analizi yoluyla analiz edilmiştir. Tümdengelim analizinde ise veriler, varolan çerçeveye göre çözümlenmektedir (Patton, 2002). Görüşme verilerinin analizinde sorulan sorular temel alınarak çözümlene yapılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde NVivo 10 Nitel Veri Analizi Programı kullanılmıştır.

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

Araştırmanın *inandırıcılığı* kapsamında Creswell (2009: 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. Bu bağlamda araştırmacı, araştırma yaptığı ilkokulun ve yönetiminin kültürünü tanımak amacıyla bir öğretim yılı boyunca okulda yer almış; uzun süreli ve sürekli gözlemler yapmıştır.

Araştırma verileri; video kayıtları, alan notları, görüşme verileri ve dokümanlar yoluyla elde edilmiştir. Öğrencilerin yanı sıra sınıf öğretmeni ve velilerin de araştırma sürecine katılmasıyla çeşitlemenin, katılımcılar boyutunda da gerçekleşmesi sağlanmıştır.

Araştırmacı süreçteki araştırmacı rolü ve yaptığı çalışmaları, bir uzman ile toplantı yaparak aktarmış ve dönütler almıştır. Ayrıca araştırmacı, süreçte edindiği deneyimler doğrultusunda araştırmacı rolünü ve bu rollerde kendi özelliklerine ilişkin etmenleri alan notlarında belirtmiş ve bu doğrultuda araştırmayı sürdürmüştür.

Araştırmacı ayrıca, topladığı verileri ve ortaya çıkan temaları, bir toplantı yaparak sınıf öğretmeni ve velilere sunmuş; ilgili raporların, katılımcıların kendi imzalarıyla teyit edilmesini sağlamıştır.

Araştırmanın *aktarılabirliği* kapsamında Erlandson ve diğerleri (1993), nitel araştırmalarda ayrıntılı betimleme ve amaçlı örneklemenin yer aldığını belirtmiştir. Bu bağlamda araştırmacı, amaçlı örnekleme yoluyla belirlediği katılımcılardan elde ettiği verileri, doğrudan alıntılarla ve görüntülerle okuyucuya yorum katmadan sunmuş ve ayrıntılı betimleme yapmıştır.

Araştırmanın *tutarlılığı* kapsamında, görüşme verilerinin dökümleri bir uzman tarafından dinlenmiş ve araştırmacının benzer sırada ve tutarlıkta katılımcılara görüşme sorularını yönelttiği belirlenmiştir.

Araştırmanın *teyit edilebilirliği* kapsamında da araştırmacı, elde ettiği verileri iki uzmana inceletmiş, gözlem ve görüşme boyutunda uzmanların görüşlerini almıştır.

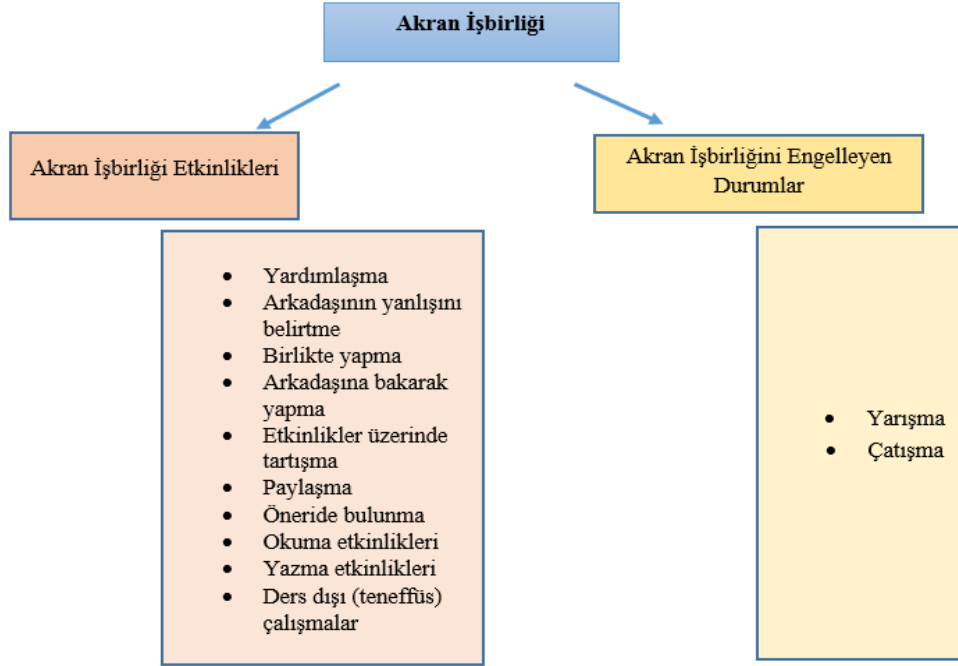
Yapılan araştırmada, tüm kameralardaki video kayıtları düzenli olarak her günün sonunda nitel veri analiz programına yüklenmiştir. Araştırmacı veri analizlerini video kayıtlarını izleyerek süreç içerisinde gerçekleştirmiştir. Yapılan makro analizler sonucunda 115 video görüntüsü analiz kapsamına alınmıştır. 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 gösterilmiş; uzmanlardan videoları izleyerek, belirlenen temalar üzerinden yeniden kodlama yapmaları istenmiştir.

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 verilmiş; 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).

BULGULAR

Araştırma verilerinden elde edilen “Akran İşbirliği” temasının iki farklı başlık altında ele alındığı Şekil 1’de gösterilmektedir. Buna göre akran işbirliğinin, “Akran İşbirliği Etkinlikleri” ve “Akran İşbirliğini Engelleyen Durumlar” olmak üzere iki farklı boyutunun olduğu belirlenmiştir.



Şekil 1. Akran İşbirliğine İlişkin Bulgular

Akran İşbirliği Etkinlikleri

Araştırma bulgularına göre akran işbirliğinin “Yardımlaşma” biçiminde gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Yardımlaşmada akranların birbirlerine yardım etme ve birbirlerinden yardım alma durumlarına göre iki farklı boyutta gerçekleşmiştir. *Arkadaşı istemeden yardım etme* başlığı altındaki gözlem verileri incelendiğinde, akranların çalışma kâğıtlarını tamamlama, dergideki boşlukları doldurma ve deftere yazı yazma gibi etkinlikler sırasında yardımlaşmaları belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni, yapılan görüşmede akran işbirliğini şöyle tanımlamıştır:

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

(G. 24.06.2014)

Arkadaşı istemeden yardım etme etkinliklerine ilişkin olarak Haluk ve Ali'nin etkileşimi örnek gösterilebilir.

Fotoğraf 1. Arkadaşı İstemeden Yardım Etme Örneği

Fotoğraf 1 incelendiğinde, sınıfta okuma yazma kitabındaki boşlukları doldurma etkinliği yapılmaktadır. Ali, kendi kitabındaki alıştırmaları tamamlamış ve öğretmene göstermede geç kalan arkadaşlarına yardım etmeye çalışmıştır. Bunun üzerine Ali, 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 Ali'nin yardımını geri çevirmeyerek alıştırmayı birlikte tamamlamaya çalışmıştır.

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 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 annesi 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.

Akranların birbirleriyle yardımlaşmaları bağlamında ortaya çıkan etkileşimlerden bir diğeri "*Arkadaşının isteğiyle yardım etme*"dir. Bu tür yardımlaşmaya dayalı akran işbirliğinin daha çok yazma çalışmalarında gerçekleştiği gözlemlenmiş ve genellikle öğrencilerin anlayamadıkları yerleri arkadaşlarına sorması biçiminde gerçekleştiği anlaşılmıştır. Arkadaşının isteğiyle yardım etme etkinliklerine Nehir ve Cansu arasındaki diyalog örnek gösterilebilir. Sınıf öğretmeni dikte çalışmasında öğrencilere, "Ela laleli atlet al." cümlesini yazdırmaktadır. Nehir, dikte edilecek bir sözcüğü yazamadığı için geç kalmış ve Cansu'nun sırasına yönelerek, yardım etmesini istemiştir. Cansu ve Nehir arasında gerçekleşen diyalog şöyledir:

Cansu : at-let

Nehir : Ne?

O sırada sınıf öğretmeni sesi vurgulamak için "at-leeeeet" demiş ve Cansu öğretmenin söylediği sözcüğü yazmaya devam etmiştir.

Nehir : Ben yapamıyorum, aşağıya mı geçeceğiz?

(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 :Euu ben istiyordum ondan yardım.

Araştırmacı :Hangi konularda daha çok?...

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.

(G. 12.06.2014)

Arkadaşının *yanlışını belirtme* biçiminde gerçekleşen akran işbirliğine ilişkin olarak, öğrencilerin akranlarının yanlış yaptığı yerleri vurguladıkları, bu konuda arkadaşlarını uyardıkları gözlemlenmiştir. Bu duruma Harun ve Berke arasındaki etkileşim örnek verilebilir. Harun toplama işlemi alt alta yazma çalışmasını tamamlamış ve arka sırada 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.

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. Bu duruma ilişkin olarak Ahmet ve Cansu'nun boyama etkinliğindeki çalışmaları örnek verilebilir. 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. 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)*

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 karşılaştırmak amacıyla çalışmalarını kontrol etmelerine yönelik etkileşimdir. Bu durumuna ilişkin olarak Didem ve Ertan örnek gösterilebilir. Önceki dersten kalan ve öğretmen gelmeden 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.

Araştırmada öğrencilerin yaptıkları etkinlikler üzerinde *tartıştıkları*, okuma ve yazma sürecinde ikilemede kaldıkları konuları, arkadaşlarıyla konuşup net olarak öğrenmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. Buna örnek olarak Hüseyin ve Ali'nin diyalogu verilebilir.

Fotoğraf 2. Etkinlikler Üzerinde Tartışma Örneği



Fotoğraf 2'deki bağlamda, sınıf öğretmeni belirttiği sözcükleri, öğrencilerden yazmalarını istemiştir. 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 (Kalemle 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.

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. Buna örnek olarak, Murat ile yapılan görüşme örnek verilebilir. Murat, paylaşmaya ilişkin görüşlerini şöyle belirtmiştir:

... *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)

Akran işbirliğinde, yapılan çalışmalar konusunda akranların birbirine çeşitli önerilerde buldukları ve belirli konularda fikir verdikleri gözlemlenmiştir. Öneride bulunmaya ilişkin olarak Ali ve Berke arasındaki konuşma örnek olarak verilebilir. Ali verilen etkinliği yaparken Berke, Ali'nin sırasına gelerek şöyle demiştir:

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. Bu tür akran işbirliğinde akranların ortaya çıkabilecek problemlere ilişkin çözümler üretmek farklı öneriler sunabilme becerisi gösterdikleri söylenebilir.

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 beslenme saatinde Fatma ve Ahmet'in sıralarının sağ duvarında asılı duran cümle tablosunu birlikte okumaya çalışmaları Fotoğraf 3'te verilmiştir.

Fotoğraf 3. Okuma Etkinliği Örneği



Fotoğraf 3'te, 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)
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)

En son sayfayı açtıklarında,

Arda : (Ahmet ve Fatma'ya bakarak) k'yı en son öğreneceğiz galiba.

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

Geçen konuşmada akranların panodaki cümleleri birbirlerine okumalarının, henüz öğrenmedikleri harfleri tanımlarını 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.

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)

Yazma etkinliğindeki akran işbirliğine Arda ile Ufuk'un etkileşimi örnek verilebilir. 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). 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.

Araştırmada yapılan gözlemler, akran işbirliğinin ilk okuma yazma öğretiminde yalnızca sınıf ortamında olmadığını, sınıf dışında *teneffüslerde* de devam edebileceğini ortaya koymuştur. Teneffüslerde akran işbirliğinin, öğrencilerin tahtanın başına geçerek bildiği sözcükleri yazmaları ve bu sözcükleri arkadaşlarına okumaları biçiminde gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrenciler, öğretmen rolünde ve oyunlaştırarak çeşitli okuma çalışmaları da yapmışlardır.

Buna örnek olarak Öykü, Zübeyde ve Ertan'ın etkileşimi verilebilir. 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.

Akran İşbirliğini Engelleyen Durumlar

Araştırmada akran işbirliğinin tam karşıtı olan ve akran işbirliğini engelleyen durumlar da gözlemlenmiştir. Bu durumlar *yarışma* ve *çatışma* başlıkları altında ele alınmıştır. 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. Öğrenciler bu etkinlikleri yaparken arkadaşlarıyla kimi zaman yarışa girmişler ve bireysel olarak öğrenmeye çalışmışlardır. Yarışmaya ilişkin bir örnek, Ali ve Murat arasında yaşanmıştır:

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)

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 fazla 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. Çatışma durumu yalnızca okuma ve yazma alanında yaşanmamıştır. Öğrencilerin sosyo kültürel durumları dikkate alındığında, bu durumun oyun arkadaşlığına yansıdığını da söylemek olanaklıdır. Lojmanda büyüyen ve dışarıda oynama olanağı elde eden çocuklar ile apartmanda büyümüş ve yaşça küçük çocukların oyun tercihlerinin farklılaştığı gözlemlenmiştir. 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. ... İki tane işte yakın arkadaş düşünelim, ... birbirlerini şikayete geldiklerinde; “Siz çok yakın birer arkadaşsınız, arkadaşlar birbirlerini bu kadar şikayet etmezler. Dışarı çıkın, sorununuzu çözmeye çalışın, çözebiliyorsanız ne güzel. Çözmiyorsanız ... birbirinizle

görüşmeyin. Konuşmayın” dedim. ... Çok anlayamayan, etkileşimleri çok kötü olan öğrencileri de mümkün olduğunca birbirlerinden uzak tutmaya çalıştım. ...

(G. 24.06.2014)

Bu bağlamda ilk okuma yazma sürecinde akran işbirliğinin, bireysel öğrenme etkinliklerinde çok fazla gerçekleşmediği; aksine yarışmaya ve çatışmaya dayalı ortamların olduğu söylenebilir.

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. ... 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 arttıkça sınıftaki ses gürültü ilgi dağılma olayı da artıyor. ... (G. 24.06.2014)

Sınıf öğretmeni, öğrenciler rahat bırakıldıklarında ve onlara serbest zamanlar yaratıldığında akran işbirliğinin artacağı görüşünde olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, sınıf öğretmeninin akran işbirliğini ilk okuma yazma öğretiminde desteklemediği söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada akran işbirliğinin yardımlaşma, yanlışları belirtme, birlikte yapma, bakarak yapma, tartışma, paylaşma, öneride bulunma biçiminde gerçekleştiği; akran işbirliğinin sınıf ortamında okuma ve yazma etkinliklerinin yanı sıra teneffüs aralarında devam ettiği ortaya çıkmıştır. Araştırmada ayrıca yarışma ve çatışmaya dayalı ve akran işbirliğini engelleyen bireysel etkinlikler de gerçekleşmiştir.

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 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. 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, Anlık 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 öğretmen, akran işbirliğini destekleyici etkinliklere yer vermemiş; bununla birlikte, öğrencilere serbest zamanlar tanındığı zaman bu durumun gerçekleşebileceğini belirtmiştir. Araştırmanın 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.

Sonuç olarak; akran işbirliği, sosyo-kültürel bağlamda akranların birlikte yeni bağlamlar oluşturmalarına ve etkileşim içerisinde kendi sosyal ortamlarını yansıtmalarına 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.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler getirilebilir:

- Sınıf ortamı, okuma ve yazmadaki etkinlik alanlarına göre gruplandırılarak akran işbirliğinin etkili bir biçimde gerçekleşebilmesine yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.
- Ders kitaplarında, akranların etkileşimine yönelik okuma yazma etkinliklerine yer verilmelidir.
- Veliler, akran işbirliğini artırmaya yönelik olarak ev ortamında çalışma alanları oluşturmalı ve çocuklarının akranlarıyla birlikte çalışmalarını teşvik etmelidir.

KAYNAKÇA

Beyazkürk, D., Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2007). "Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık." *Eurasian Journal of Educational Research*, 26,13-26.

Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2010). *Zihin araçları erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı*. G. Haktanır (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches*. Third Edition, California: Sage Publications.

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.

Damon, W. ve Phelps, E. (1989). "Critical distinctions among three approaches to peer education." *International Journal of Educational Research*, 13(1), 9-19.

Erdener, E. (2009). "Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış." *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.

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.

Fazlıoğlu, Y. (2012). Çocuktan çocuğa yaklaşımı. F. Temel (Ed.). *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar içinde* (ss. 229-258). Ankara: Vize Yayıncılık.

Guba, E. ve Lincoln, Y. (1982). "Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry." *Educational Technology Research and Development*, 30(4), 233-252.

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.

Küçükkaragöz, H. (2003). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi içinde* (ss. 76-107). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

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.

Maurer, A. C. (2008). *Peer dialogue at literacy centers in one first-grade classroom*. Yayınlanmamış doktora tezi, The Ohio State University, Ohio.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Second edition. California: Sage Publications.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. California: Sage Publications.

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.

Schunk, D. H. (2009). Yapılandırmacı teori. M. Y. Demir ve M. Şahin (Çev. Ed.). *Öğrenme teorileri içinde* (ss. 234-277). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

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.

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.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

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.