



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLI OKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
AKRAN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ**

Rumeysa Nur APAN
ORCID: 0000-0001-6566-6688

Danışman
Prof. Dr. Osman AKANDERE
ORCID: 0000-0001-7875-4214

Konya – 2024

ÖN SÖZ

Akran öğretimi öğrencilerin akademik başarıları, tutumları, sosyal beceri gelişimleri ve dil gelişimleri açısından etkili bir tekniktir. Kimi zaman kalabalık sınıfları yönetmekte bir çıkış yolu olarak kullanılmaktadır. Özellikle birleştirilmiş sınıflı okullarda sıklıkla uygulanmaktadır. Bu çalışmada birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin akran öğretimine yönelik görüşleri değerlendirilmiştir.

Ülkemizin kırsal bölgelerinde birleştirilmiş sınıflı okullarda eğitim devam etmektedir. 21. yüzyılın gerektirdiği bilgi ve becerilerin etkin bir şekilde kazandırılması için öğrencilerin eğitime aktif şekilde katılması önem arz etmektedir. Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda akran öğretimi en verimli tekniklerden biri olduğundan araştırmaya değer bulunmuştur.

Araştırma sürecimin her aşamasında verdiği destek ile beni cesaretlendiren saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Osman Akandere'ye katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Yaşamımın her döneminde maddi ve manevi yardımını benden esirgemeyen, yoluma ışık tutan canım annem Nezaket'e ve kardeşlerim Fatma Sümeyye UÇAK, Feyza Gül APAN ve Erva Beyza APAN'a teşekkür ederim♥.

Rumeysa Nur APAN

Şubat 2024

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TABLolar LİSTESİ	v
ŞEKİLLER LİSTESİ	i
EKLER LİSTESİ	i
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	i
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	ii
KISALTMALAR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Sayıtlar	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	4
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Kuramsal Çerçeve	6
2.1.1. Eğitim ve Öğretim	6
2.1.2. Birleştirilmiş Sınıf ve Bağımsız Sınıf.....	8
2.1.3. Akran Öğretimi	10
2.2. İlgili Araştırmalar.....	14
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar	14
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar	19
3. YÖNTEM.....	23
3.1. Araştırmanın Modeli	23
3.2. Katılımcılar	23
3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri.....	24
3.4. Verilerin Toplanması.....	25
3.5. Verilerin Analizi	25
4. BULGULAR	26
4.1. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Akran Öğretimi Hakkındaki Düşünceleri.....	27
4.2. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Akran Öğretimini Kullanma Şekilleri	32

4.3. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Akran Öğretimini Uygulamayı Tercih Ettiği Dersler	41
4.4. Birleştirilmiş Sınıflarda Sınıf Öğretmenlerine Göre Akran Öğretime Öğrencilerin Verdiği Tepkiler	44
4.5. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerine Göre Akran Öğretimi Sürecinde Öğrencilerin İstek Durumları ve Arkadaşlık İlişkileri	49
4.6. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Akran Öğretime Yönelik Önerileri	55
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	58
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	58
5.2. Öneriler.....	68
KAYNAKLAR.....	70
EKLER	81



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya katılan gönüllü öğretmenlerin cinsiyete göre mesleki deneyim dağılımı.	24
Tablo 2. Öğretmenlerin akran öğretimini faydalı bulma nedenlerine ilişkin dağılımlar	29
Tablo 3. Öğretmenlerin akran öğretimini derste kullanım sıklıklarına ilişkin dağılımlar	30
Tablo 4. Öğretmenlerin sınıf mevcudu artışına göre akran öğretimini tercih etme durumlarına ilişkin dağılımlar	32
Tablo 5. Öğretmenlerin akran öğretimini derste kullanım şekillerine ilişkin dağılımlar	34
Tablo 6. Öğretmenlerin akran öğretime yer verdikleri aşamalara ilişkin dağılımlar	35
Tablo 7. Öğretmenlerin akran öğretimini kullanmayı tercih ettiği öğrencilerin yaş gruplarına ilişkin dağılımlar	36
Tablo 8. Akran öğretimi için öğrenci belirlerken başarı düzeyini dikkate alan öğretmenlerin kriterlerine ilişkin dağılımlar	38
Tablo 9. Akran öğretimi için öğrenci belirlerken aynı-farklı öğrencilerin bir araya gelmesini dikkate alan öğretmenlerin kriterlerine ilişkin dağılımlar	39
Tablo 10. Akran öğretimi için öğrencilerin sahip olduğu rolleri dikkate alan öğretmenlerin öğrenci rolleri ile ilgili düşüncelerine ilişkin dağılımlar	40
Tablo 11. Akran öğretimi için öğrenci belirlerken arkadaşlık ilişkilerini dikkate alan öğretmenlerin kriterlerine ilişkin dağılımlar	41
Tablo 12. Öğretmenlerin akran öğretimini kullanmayı tercih ettiği derslere ilişkin dağılımlar	43
Tablo 13. Öğretmenlerin akran öğretiminin etkili olduğunu düşündüğü gelişimsel özelliklere ilişkin dağılımlar	44
Tablo 14. Öğretmenlerin akran öğretiminin kalıcı olma durumu hakkındaki düşüncelerine ilişkin dağılımlar	46
Tablo 15. Öğretmenlerin akran öğretiminin öğreten ve öğrenen öğrenciye faydaları hakkındaki düşüncelerine ilişkin dağılımlar	47
Tablo 16. Öğretmenlere göre öğrencilerin akran öğretime öğretmen yönlendirmesi olmadan başvurma durumlarına ilişkin dağılımlar	48
Tablo 17. Öğretmenlere göre öğrencilerin akran öğretime ders dışında başvurma durumlarına ilişkin dağılımlar	49
Tablo 18. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre akran öğretiminde öğrencilerin istekli olma durumlarına ilişkin dağılımlar	52
Tablo 19. Öğretmenlere göre akran öğretimi sonrası öğrenciler arasındaki arkadaşlık ilişkisine dair gelişmelere ilişkin dağılımlar	53
Tablo 20. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre; akran öğretiminde yer almak isteyen öğrencilerde, cinsiyet faktörünün etkisinin olup olmadığına ilişkin dağılımlar	54

Tablo 21. Araştırmaya katılan öğretmenlerin akran öğretimi süreci içerisinde öğrencilerin iletişimlerine müdahale etme gereksinimlerine ilişkin dağılımlar	55
---	----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Akran Öğretimini Kullanma Şekilleri (Falchikov. ve Blythman, 2002; akt. Yardım, 2009).....	12
Şekil 2. Akran Öğretimi Hakkındaki Bulgular	26
Şekil 3. Akran Öğretiminde Öğretmen Düşünceleri	27
Şekil 4. Akran Öğretimini Kullanma Şekilleri	33
Şekil 5. Akran Öğretimi Uygulanan Ders	42
Şekil 6. Akran Öğretimine Karşı Öğrenci Tepkileri	45
Şekil 7. Akran Öğretiminde Öğrenci İstek Durumu	50
Şekil 8. Akran Öğretiminde Öğretmen Görüşleri	56

EKLER LİSTESİ

Ek 1: Araştırma İzni.....	81
Ek 2: Etik Kurul Kararı.....	82
Ek 3: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	83



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Akran Öğretimine Yönelik Görüşleri başlıklı tez çalışmamın toplam **71** sayfalık kısmına ilişkin, 23/02/2024 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%10** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

23/02/2024

Rumeysa Nur APAN

Prof. Dr. Osman AKANDERE

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

23/02/2024

Rumeysa Nur APAN

KISALTMALAR

Kısaltmalar

BSİ: Birleştirilmiş Sınıflı İlkokullar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

STRAT: Öğretmen Liderliğindeki Tüm Sınıf Etkinlikleri

STRAT + CA: Farklı Yaş Gruplarında Yapılan Sınıf Etkinlikleri

STRAT + SA: Aynı Yaş Gruplarında Yapılan Sınıf Etkinlikleri

TDK: Türk Dil Kurumu

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLI OKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN AKRAN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Rumeysa Nur APAN

Bilgi çağında, bilimde ve teknolojiye katedilen gelişim ve değişimler eğitim alanında da yenileşimi gerektirmiştir. Bu durum akran öğretimi de ön plana çıkarmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde akran öğretiminin hem öğretene hem de öğrenen öğrencinin gelişimine olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Akran öğretimi öğrencilerin yalnızca akademik gelişimlerini değil iletişim becerilerini, sosyal ilişkilerini ve dil gelişimini de olumlu etkilemektedir. Öğrenciler, kimi zaman öğretmenin yönlendirmesi ile kimi zaman kendileri akran öğretimine başvurmaktadır.

Bu çalışmanın amacı; birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin akran öğretimine yönelik görüşlerini ele almaktır. Çalışmaya 9 kadın, 3 erkek; toplam 12 birleştirilmiş sınıf öğretmeni katılmıştır. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin akran öğretimine yönelik görüşlerini ele alma amacını güden çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Veriler birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yolu ile elde edilmiştir. Verilerin çözümlemesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin akran öğretimi faydalı bulduklarını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra akran öğretiminde olumsuz etkilerin ortaya çıkmaması için öğretmen rehberliğinin önemini vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Akran Öğretimi, Birleştirilmiş Sınıf, Aktif Öğrenme, Yapılandırmacı Yaklaşım, Sınıf Öğretmenleri

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Basic Education
Primary Education Program
Master Thesis

OPINIONS OF TEACHERS WORKING IN COMBINED CLASS SCHOOLS ON PEER EDUCATION

Rumeysa Nur APAN

In the information age, developments and changes in science and technology have necessitated innovation in the field of education. This situation has also brought peer teaching to the fore. When the researches were examined it has been observed that peer teaching made a positive contribution to the development of both the teacher and the learning student. Peer teaching improves not only students' academic development but also their communication skills, social relationships and language development. Students sometimes apply to peer teaching with the guidance of the teacher and sometimes themselves.

The aim of this study is to discuss the views of teachers working in multi-grade classrooms on peer teaching. 9 females, 3 males participated; a total of 12 multi-grade classroom teachers participated to this study. In the study, which aims to address multigrade classroom teachers' views on peer teaching case study, which is one of the qualitative research designs, was preferred. The data were obtained through semi-structured interviews with combined classroom teachers. Descriptive analysis method was used to analyze the data. The results of the research revealed that multi-grade classroom teachers found peer teaching beneficial. In addition, they emphasized the importance of teacher guidance in order to prevent negative effects in peer teaching.

Keywords: Peer Teaching, Integrated Classroom, Active Learning, Constructivist Approach, Classroom Teachers

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Çağımızda bilim ve teknolojiye hızlı değişimler ve gelişimler eğitimde de inovasyonu gerekli kılmaktadır. Eğitimde yaşanan gelişimlere uyum sağlayabilmek için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından programda değişiklikler yapılmıştır. Yapılan değişikliklerde öğrenciye bilgiyi doğrudan vermek yerine öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşmasını sağlamak ve bilgiyi yapılandırması amaçlanmıştır. Öğrenciyi merkeze alarak üst bilişsel beceri kazandırma ve öğrenmeyi öğrenmesini kabul eden yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim programları 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren müfredattaki yerini almıştır (Malçok, 2019).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme-öğretme sürecinde aktif öğrenme ön plana çıkmaktadır. Aktif öğrenme, öğrenenin kendi öğrenmesinin yönetim ve sorumluluğunu taşıdığı, öğrenme sürecinde hem zihinsel hem de fiziksel yönden aktif olduğu, süreç boyunca sürekli olarak alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle değerlendirildiği ve süreç sonunda kalıcı öğrenmelerin sağlandığı bir öğrenme modeli olarak tanımlanabilir (Çelik, Şenocak, Bayrakçeken, Taşkesenligil ve Doymuş, 2010). Aktif öğrenmede öğrenci kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alır. Aktif öğrenmede kişi bilgiyi sadece kendi başına öğrenmez, akranlarından da bilgiyi edinebilir (Fawcett ve Garton, 2005). Akran öğretimi, yaş ya da akademik alanda daha üst konumda olan öğreten akranın geride kalan akarana öğretmesidir (Oral, 2020). Akran öğretiminde kişi akranları ile birlikte öğrenme sağladığında yalnızken ulaşabileceğinden daha fazla başarıya ulaşmaktadır (Dölek ve Hamzadayı, 2016).

Kişilerin gruplara dahil olmaları toplumsallaşabilmeleri için dikkate değer öneme sahiptir (Yılmaz, 2011). İlkokul döneminde bulunan çocuklar etraflarında bulunan gruplara dahil olma ihtiyacı içerisinde. İlkokul dönemindeki bu öğrenciler akranları ile bir araya gelerek gruplara dahil olarak sosyalleşmelidir. Yaşanan bu süreç eğitim alanında da kullanılmak üzere yeni yaklaşımlarda yerini almıştır (Demirel, 2013). Akranların etkileşimleri ile bilişsel gelişimleri arasındaki bağlantı Vygotsky Yakınsal Gelişim kuramında incelenmektedir. Vygotsky' e göre çocuk akranları ile etkileşimde bulunarak bilgi edinmekte,

edindiği bilgilerin gelişmesini sağlayabilmektedir. Çocukların bir araya gelerek etkileşimde bulunmaları birlikte bilgilerini yeniden yapılandırmalarını sağlamaktadır (Malçok, 2019). İlköğretim düzeyinde öğrencilerin bir araya gelerek çalışması; öğrencilerin bilgiyi paylaşması, yardımlaşması, sorumluluk alması ile üst düzey öğrenmeyi kazandırır (Yılmaz, 2011). Öğrencilerin gelişimleri de göz önüne alındığı zaman ilkokulda akran öğretimi büyük öneme sahiptir.

İlkokul eğitim kurumlarının bazılarında birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılmaktadır. Birleştirilmiş sınıf ihtiyacı; kırsal kesimdeki nüfus azlığı nedeni ile az sayıda öğrencinin bulunması, derslik sayısının bir ya da iki olması ve öğretmen sayısının yetersiz olmasından kaynaklanmaktadır (Çınar, 2004). Birleştirilmiş sınıflı ilkokullar, köyleri okulsuz kalmaktan korunurken ülke ekonomisine de olumlu katkıda bulunmaktadır (Özkan, 2019). Birleştirilmiş sınıf; tek sınıf ortamında birden fazla kademedeki öğrencilerin bir araya gelerek bir öğretmen ile birlikte ders yapmasıdır. Dersler ödevli ve öğretmenli olacak şekilde planlanır. Bir grup, öğretmen ile ders yaparken; diğer grup, kendi sınıf düzeyi için verilen çalışmayı yapar (Erdem, 2019; Samancı, 2016; Temizyürek, 2019). Alternatif eğitim bilimi yaklaşımı olan birleştirilmiş sınıflar, farklı gelişim düzeyine sahip öğrencilerin gelişim farklılıklarıyla başa çıkabilmeleri ve farklı yaşlardaki öğrencilerin bir arada bulunduğu bir yaklaşımdır (Abay, 2007). Farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin tek sınıfta bir araya gelerek etkileşimde bulunmaları, aralarında pozitif bağ kurarak bir dayanışma ortamı sağlayabilmektedir. Birleştirilmiş sınıflarda akran öğretiminin gerekliliği yadsınamaz bir gerçektir.

Bu araştırmanın problem cümlesi “Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin akran öğretime yönelik görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Yapılandırmacı yaklaşım içerisinde bağımsız öğrenme ile birlikte akranlardan öğrenme de yer almaktadır (Fawcett ve Garton, 2005). Akran öğretiminin eğitim sistemimizdeki yerini alması ile öğrencinin öğrenmesindeki önemli etkisi fark edilmiştir. Farklı düzeydeki öğrencilerin bir arada eğitim yaptığı birleştirilmiş sınıflardaki akran öğretiminin yeri merak uyandırmıştır. Bu araştırmanın problem cümlesi “Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin akran öğretime yönelik görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu problem doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin akran öğretimi hakkındaki düşünceleri nelerdir?
2. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri akran öğretimini, uygulamalarında nasıl kullanmaktadır?
3. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri akran öğretimi uygulamasını en çok hangi derste tercih etmektedir? Neden?
4. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine göre, öğrencilerin akran öğretimi uygulamasına verdiği tepkiler nelerdir?
5. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine göre akran öğretimi süreci, öğrencilerin akran öğretime katılım istekleri ve arkadaşlık ilişkilerini etkilemekte midir? Nasıl?
6. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin akran öğretime yönelik önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Akran öğretimi, bir alanda daha üst düzeyde olan öğrencinin alt düzeyde olan öğrenciye öğretim sağlamasıdır. Akran öğretimi ile kişilerin bireysel olarak duydukları ilgi ihtiyacı karşılanarak eksik öğrenmeleri giderilebilmektedir. Birleştirilmiş sınıflarda yapılan eğitim, bağımsız sınıflara göre daha farklı bir sisteme sahiptir. Birleştirilmiş sınıflarda dersler ödevli ve öğretmenli olarak ayrıldığından öğrenciler çeşitli öğrenme yöntemlerine başvurmaktadır. Bu öğretim yöntemlerinden biri de akran öğretimidir.

Sınmaz (2009)'a göre kişinin içerisinde bulunduğu ortamın öğretim programlarının gerektirdiği şekilde düzenlenmesi, elverişli bir ortamın oluşturulması nitelikli eğitim için gereklidir. Bu durum akran öğretiminde öğretmenin rolünü vurgulamaktadır. Birleştirilmiş sınıflarda birden fazla sınıf bir arada olduğundan öğretmenin öğrenme ortamı oluşturması ve süreci yönetebilmesi için daha özenli olması gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (2005a) da bu durumu “*Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin planlanması, uygulanması, ölçme-değerlendirme ve sınıfın yönetimi bağımsız sınıflara göre daha karmaşık ve güçtür.*” diyerek ifade etmiştir.

Akran öğretiminin Türk eğitim sistemindeki yerini ve önemini tespit etmek için yapılan alanyazın incelemesinde, 2002-2023 yılları arasında Türkiye’de ilkökul düzeyinde yapılmış 8 makale, 5 yüksek lisans tezi ve 1 doktora tezi olmak üzere 14 çalışmaya

ulaşılmıştır. Ancak birleştirilmiş sınıflarda yapılan akran öğretimi ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma ile akran öğretiminde büyük rolü olan birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin akran öğretimi ile ilgili görüşleri ve gözlemleri incelenmiştir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmada, aşağıdaki durumlar sayıtlı olarak kabul edilmiştir.

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşmelerde samimi oldukları, bilgileri ve düşünceleri dâhilinde samimiyetle ve açık cevaplar verecekleri kabul edilmiştir.
2. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının ölçülmek istenen davranışları doğru olarak ölçtüğü kabul edilmiştir.
3. Araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturmak için taranacak kaynakların güvenilir ve yeterli bilgi vereceği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmada, her araştırmada olduğu gibi çeşitli sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar aşağıda yer almaktadır.

1. Bu araştırma, birleştirilmiş sınıf öğretmenin akran öğretimi hakkındaki görüşlerini ölçmede kullanılan veri toplama aracındaki maddelerle sınırlıdır.
2. Araştırma Şanlıurfa ili Harran ilçesine bağlı birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda (BSİ) görevli birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.
3. Bu araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılına ilişkin bilgi ve bulgularla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Akran: Yaş, meslek, toplumsal durum vb. bakımından birbirine eşit olanlardan her biri, boydaş, böğür, taydaş, öğür (TDK, 2022).

Akran Öğretimi: Yaş ya da akademik alanda daha üst konumda olan öğreten akranın, geride kalan akarana öğretmesidir (Oral, 2020).

Bağımsız Sınıf: Aynı yaş grubu öğrencilerin oluşturduğu tek sınıfın bir öğretmen ile eğitim öğretim sürdürdüğü sınıf.

Birleştirilmiş Sınıf: Birleştirilmiş sınıf kavramı, iki farklı sınıf düzeyinin tek bir sınıfta yer alması olarak tanımlanmaktadır (Cozza, 2023).

Öğretmenli ve Ödevli Ders: Birleştirilmiş sınıfta öğretmenin aynı anda her sınıf için farklı konuyu ele alması mümkün olmadığından; öğretmen, öğrencileri ödevli ve öğretmenli olarak gruplara ayırır. Ödevli grup, öğretmenin planladığı şekilde kendi kendine çalışır, öğretmenli grup ise öğretmen ile birlikte dersi işler (Palavan, 2007).



BÖLÜM 2

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilkokul düzeyinde yapılan akran öğretimi ile ilgili araştırmalara ve kuramsal çerçeveye yer verilmiştir. Birleştirilmiş sınıfta akran öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalara ulaşılamadığından bu bölümde yer verilememiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu başlık altında, akran öğretimi ve birleştirilmiş sınıflı ilkokullara dair kuramsal çerçeveye yer verilmiştir.

2.1.1. Eğitim ve Öğretim

İnsanlar, toplumu oluşturan sosyal varlıklardır. Toplamlar, yeni nesilleri eğiterek devamlılığı sağlayabilmektedir. Toplukların sürekliliklerini devam ettirmek adına tecrübelerini kuşaktan kuşağa aktararak geline seviyeyi korumak için ve tecrübe ile fertlerin öğrenmeyi sağlayabilmesi için eğitim gereklidir (Ayhan, 1997; Aslan, Aslan ve Arslan Cansever, 2012).

Eğitim, insanlık tarihinin başlaması ile meydana gelmiş bir süreçtir. Eğitim yöntem ve teknikleri, yaşanan sosyal çevreye göre farklılıklar göstermesine rağmen hep toplulukta var olan bir eylemdir (Aslan vd., 2012). Bireylerin topluma uyum sağlayabilmesi adına eğitim gereklidir (Ayhan, 1997). İnsanlar toplumsal varlıklardır ve bu durum insanların toplumun bir ferdi olmasını gerekli kılmaktadır. Ayhan (1997) eğitimi; yetişkin fertlerin, gelecek jenerasyonları belirli bir misyona göre yetiştirmek için yaptıkları faaliyetler olarak nitelendirmektedir. Eğitim ile insanlar içinde bulundukları toplumun benimsediği milli değerleri, yaşam şekilleri ve düşünce yapılarını kuşaktan kuşağa aktarmakta ve bunları geliştirmektedir. Lowe (1975) eğitimi, kişiye fayda sağlayacak bilgileri öğrenmesini sağlayabilmek için oluşturulmuş tecrübelerin yetişmiş bireyler aracılığıyla sunulması olarak ifade etmiştir. Eğitim, insanı toplumsallaştıran, olgunlaştıran, kişisel yaşam becerilerini öğreten ve insanın tüm hayatı boyunca var olan bir süreçtir (Sezgin, 2019; Şimşek, 2007; Ünal ve Ada, 2011). Duman (2007) eğitimi kişilerin içinde bulunduğu topluluğun benimsediği yaşam becerilerini; tecrübeleri ile kazanma, geliştirme ve değiştirme süreci olarak ifade etmektedir. Freire (1998) için eğitim, kişilerin içinde bulunduğu toplulukta kişisel doğrularının kritiğini yaparak değişim ve gelişim yapmasını sağlayarak insanı bağımsızlaştırma uygulamalarıdır.

Eğitim, eğitmen ve eğitilen arasında gerçekleşen etkileşimli bir eylemdir (Aslan vd., 2012). Eğitimin esas iki özelliği, yönlendirme ve ideal insan yetiştirmedir (Çelikkaya, 1991; Kaş ve Köktürk, 2021). Eğitim, toplumların kalıcılığını sağlamak amacı ile kullanılırken bir yandan da toplumların gelişimini sağlamak amacı ile kullanılmaktadır. Bireylerin sahip oldukları bilişsel becerileri kapasitesinin en üstünde kullanabilmesi eğitim ile sağlanabilmektedir (Ayhan, 1997).

Ergün (1994)'e göre eğitim; sosyal kuruluşlarda, eğiten ile eğitilen arasında kurulan eğitsel ilişkidir. Her birey belli bir ailenin üyesi olarak dünyaya gelir. Bireyler, içinde bulunduğu toplumun kültürünü öğrenerek yetişir ve eğitim-öğretim kurumlarında kendilerini geliştirmeye devam ederler.

Öğretim, eğitimin okulda yapılan bölümüdür. Öğretme ve öğrenme okul ortamları dışında da gerçekleşir. Eğitim; öğretim, öğretme ve öğrenmeyi kapsar. Eğitim ve öğretimin amacı öğrenmeyi sağlamaktır (Ummanel ve Dilek, 2016). Eğitim-öğretim kavramları birbirinin yerine kullanılabilmekte ve bu durumda anlam kargaşası yaşanabilmektedir. Kavramlardaki karışıklığı ortadan kaldırabilmek, daha geniş tanımlamaları inceleme ile mümkündür. Eğitim; öğrencinin, öğrenim sağlaması ve eğitmenin, öğretim sağlaması esasına dayanmaktadır. Öğretim, eğitimin bir metodudur, öğrenen bireylerin yönlendirilmesi ve yetiştirilmesi öğretimle sağlanır (Çelikkaya, 1991). Eğitim, daha kapsayıcı bir öğrenme ve tüm becerilerin geliştirilmesini anlatırken; öğretim, insanın bilişsel becerilerini geliştirme ile sınırlıdır. Zihin eğitime, öğretim denebilir (Ayhan, 1997). Eğitim; yer ve zaman fark etmeksizin oluşan her türlü öğrenmeyi ele almaktadır. Öğretim; belli bir amacı olan, planlı ve programlı şekilde yapılan öğrenmeleri içerisine almaktadır (Aktaş,2008). Ayhan (1997) okullarda yapılan öğretimlerin amacının; öğrencilerin, çok bilgi edinmesinden ziyade duygu ve düşüncelerini, kişiliğini geliştirmesi olduğunu ifade etmiştir.

Türk Milli Eğitiminin öğretim programlarında amaç; öğrencilerin gelişimlerine destek olmak, temel düzeyde gelişim seviyesine uygun, hayatını devam ettirebilecek yeterliliklere ve öz becerilere sahip olmalarını sağlamaktır (MEB, 2018). İnsan yaşamında meydana gelen bilim ve teknolojiye hızlı değişimler ve gelişimler eğitimde de yenilikleri gerektirmektedir. Eğitim gereksinimleri, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimlerce karşılanmaya çalışılmaktadır (Duman, 2007; MEB, 1973). Türk Milli Eğitimi sisteminin öğretim programlarının amacı; öğrencilerin gelişimlerine destek olmak, temel düzeyde gelişim seviyesine uygun, hayatını devam ettirebilecek yeterliliklere ve öz becerilere sahip olmalarını

sağlamaktır (MEB, 2018). Ülkemizde ilköğretim okullarında eğitim kanunları ile zorunlu hale getirilmiş ve devlet bu sorumluluğu üstlenmiştir (Ayhan, 1997). İlköğretim; ilkokul ve ortaokul diye iki kademeye ayrılmaktadır. İlköğretimin ilk basamağı ilkokullardır. İlkokullarda öğretim, birleştirilmiş sınıflarda veya bağımsız sınıflarda uygulanan bir hizmettir.

2.1.2. Birleştirilmiş Sınıf ve Bağımsız Sınıf

Öğretim ilk olarak birleştirilmiş sınıflı okullarda başlamıştır. Daha sonra öğrenci sayısının artması ile öğrencilerin yaşlarına göre gruplandırılarak bağımsız sınıflar oluşturulmuştur (Çelik Kırtan, 2021).

Birleştirilmiş sınıf; kelime anlamı olarak incelendiğinde birden çok sınıfın birleşmesinden oluşan ve tek bir öğretmenin idaresinde bulunan sınıf olarak tanımlanabilir. Birleştirilmiş sınıf, bir öğretmenin bir derslikte farklı kademedeki birden fazla sınıfın eğitim-öğretiminden sorumlu olduğu uygulamadır. Birleştirilmiş sınıflar; birden fazla sınıfın bir öğretmen liderliğinde grup olarak çalışması ile oluşmaktadır (Binbaşıoğlu, 1999).

Birden fazla sınıfın bir araya getirilmesiyle oluşturulan bir öğrenci grubu ve bir öğretmen tarafından yapılan öğretime, birleştirilmiş sınıflarda öğretim denir (Köksal, 2003). Bir diğer ifadeyle; farklı yaştaki ve sınıf seviyesindeki öğrencilerin aynı grupta öğretim almaları, birleştirilmiş sınıflarda öğretim olarak tanımlanabilir. (Little, 1994). Benzer şekilde aynı derslikte birden fazla sınıfın bir araya getirilerek tek bir öğretmen ile birlikte eğitimin sürdürüldüğü faaliyete, birleştirilmiş sınıf uygulaması denir ve ülkemiz dışında diğer ülkelerde de birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılır (Fidan ve Baykul, 1993).

Ülkemizde nüfusun az olduğu yerleşim bölgelerinde birleştirilmiş sınıf uygulamaları, eğitimin taşınmalı eğitimle ya da yatılı ilköğretim bölge okullarıyla gerçekleştirilemediği durumlarda uygulanmaktadır (Öztürk, 2002). Özellikle şehir merkezlerinden uzak, kırsal bölgelerde bir veya iki öğretmeni olan ilkokullara sıklıkla rastlanır. Nüfusu seyrek olan yerleşim yerlerinde, okula kayıt olan öğrenci sayısının az olması sebebiyle okullarda görev yapan öğretmen sayısı okuldaki sınıf sayısından azdır (Sangai, 2019).

Birleştirilmiş sınıfları; bağımsız sınıflardan ayıran en önemli fark öğretim biçimidir. Birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrenciler, normal öğretimin gerçekleştirildiği bağımsız sınıflardan farklı olarak öğrendikleri derslerin büyük bir bölümünü kendi kendilerine çalışarak öğrenmektedir; yani birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrenciler,

normal sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu daha fazla taşımaktadır (Fidan ve Baykul, 1997). Bu nedenle öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmeleri gerekmektedir (Yıldırım, 2008). Birleştirilmiş sınıflarda öğretim sistemi, bir grup öğretmenle ders işlerken; diğer grup ödevlendirilerek kendi başlarına çalışmaları üzerine kuruludur (Palavan, 2007).

Birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrenciler, öğretmenlerin rehberliğinde bireysel ve gruplar halinde çalışırlar. Bundan dolayı birleştirilmiş sınıflı okullar, öğrenci merkezli okullar olarak nitelendirilebilir ve bu okullar en güzel aktif öğretim ortamlarıdır (Tekışık, 2000).

Sınıfların birleşmesiyle oluşan gruplarda farklı yaş, bilgi ve deneyimdeki öğrenciler bir arada olduğu için etkileşme, birbirinden öğrenme ve yardımlaşma imkânı sağlar. Öğretmensiz saatlerde; öğrenciler kendi kendilerine çalıştıkları için otokontrol, araştırma yapma, kendi kendine öğrenme yetenekleri gelişir. Birleştirilmiş sınıflar iyi yönetilirse öğrencilere yetenekli oldukları ve ilgi duydukları konularda bireysel olarak gelişme ve bireysel farklılıklarına göre eğitime imkânı sağlar (Akbaşlı ve Pilten, 1999; Köksal, 2003).

Birleştirilmiş sınıflar uygulamasının yararlarının yanı sıra birtakım sınırlılıkları da vardır. Sınıf öğretmenliği yapanların tamamı, birleştirilmiş sınıflar uygulaması konusunda yeterli bilgi ve birikime sahip değildir (Köksal, 2005). Bu sınıflarda, ilköğretim programlarında belirtilen hedeflerin tümüne ulaşabilmek güçleşmektedir. Öğretmenin derse hazırlık için harcadığı zaman ve enerji artmaktadır. Öğrencileri, kendi kendilerine çalışmaya yönlendirmek ve bunu etkili biçimde gerçekleştirmek için yapılacak hazırlık çok zaman almaktadır (Köksal, 2005).

Aynı yaş grubu öğrencilerin oluşturduğu tek sınıfın, bir öğretmen ile eğitim öğretim sürdürdüğü sınıfa bağımsız sınıf veya diğer adı ile müstakil sınıf denilmektedir. Bağımsız sınıflar; sınıf yapısının oluşturulması, sınıf algısı, yönetim şekilleri ve ders işleniş sistemleri ile bağımsız sınıflardan farklıdır (Doğan,2003). Birleştirilmiş sınıf ile bağımsız sınıf, esas olarak öğretim şekli ile birbirinden ayrılmaktadır. Birleştirilmiş sınıf öğrencileri, bağımsız sınıflı okullarda olmayan ödevli saatlere sahiptir. Ödevli saatlerde, birleştirilmiş sınıf öğrencileri öğrenmeyi kendi kendine sağladığı için bağımsız sınıf öğrencilerine göre öğrenmede daha mesuliyet sahibidir (Fidan ve Baykul, 1997). Bağımsız sınıflarda öğretmen

tüm sınıfla eş zamanlı ders yapabilmektedir. Bağımsız sınıflarda, öğretmen tek yaş grubu ile eğitimi sağladığından tüm öğrencilerle aktif bir etkileşim kurabilmektedir (Kara, 2020).

Öğretim programlarımız, aktif öğrenmenin etkin olduğu yapılandırmacı yaklaşıma dayalı şekilde uygulanmaktadır. Birleştirilmiş sınıflı okullar, yapısı gereği yapılandırmacı yaklaşımın etkin uygulanabileceği sınıflardır. Birleştirilmiş sınıflarda öğrenci kendi öğrenmesinden mesuldür (Vural ve Vural, 2010). Birleştirilmiş sınıflarda, yapılandırmacı yaklaşım için en uygun yöntem ve tekniğin akran öğretimi olduğu, yapılan araştırmalar sonucunda görülmüştür.

2.1.3. Akran Öğretimi

Günümüz eğitim anlayışında, aktif öğrenmenin etkin olduğu yapılandırmacı yaklaşımda; öğrenci merkezli öğretim benimsenmektedir ve uygulanmaya çalışılmaktadır. Öğrenci merkezli öğretim anlayışının benimsenmesi; kişilerarası etkileşimi ön plana çıkarmakta ve öğretmen ile öğrenci etkileşimi kadar öğrencilerin birbirleri ile olan etkileşimini de önemli hale getirmektedir. Sınıf ortamında, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerinin yansımalarından biri de akran öğretimi yöntemidir (Öncül, 2020). Kaliteli eğitim ve etkili bir öğretimin sağlanabilmesi amacıyla birçok ülkede akran öğretimi uygulaması yapılmakta ve Birleşmiş Milletler, Bilim Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından da desteklenmektedir (Blanch, Duran, Flores ve Valdebenito, 2012; akt. Türkmenoğlu, 2016). Topping (1992) akran öğretimini; yapılandırmacı yaklaşım temelinde, öğretmenlerinin rehberliğinde, konu ve kazanımlarla ilgili eğitim almış ve akrana ders verme becerisi olan eğitimci akranların aynı sınıf seviyesindeki bir ya da birden fazla öğrenciye kavram ve beceri kazandırması süreci olarak tanımlamıştır. Benzer bir şekilde; akran öğretimi, öğrencilerin ilgili konuda kendisinden daha hâkim olan akranlarından veya kendilerinden yaş olarak daha büyük öğrenci tarafından eğitilmesi esasına dayanan yöntem olarak tanımlanmıştır (Mellanby, Rees ve Tripp, 2000). Akran öğretimi için bir diğer tanım ise benzer sosyo-kültürel çevre içerisinde bulunan ve profesyonel olarak öğretmen olmayan kişilerin birbirlerinden öğrenmek veya birbirlerine öğretmek için yardımcı olmaları şeklindedir (Ünver ve Akbayrak, 2013).

Eğitim kavramı; kültürlenme gibi geniş bir kavramla ilişkilendirilmektedir oysaki öğretim, eğitimin kapsadığı ve istendik davranışların geliştirilmesi planlanan, kasıtlı ve sistematik eğitim çabalarına karşılık gelmektedir (Demirel, 2003; Ertürk, 1997; akt. Öncül, 2020). Kavramsal olarak bakıldığında okullarda akran öğretiminin kullanıldığı söylenebilir. Bu bağlamda bu çalışmada "akran eğitimi" kavramı yerine "akran öğretimi" kavramını

kullanmak yerinde olacaktır. Akran öğretimi için çeşitli tanımlar mevcuttur, bu tanımlar incelendiğinde akran öğretimi genel olarak akranların öğrenmede birbirine yol gösterici olması şeklinde tanımlanabilir.

Akran öğretimi, öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyo-duygusal becerilerinin (okul durumuna karşı tutum, disiplin ve öz saygı) gelişimine katkı sağlamaktadır (Scruggs ve Mastropieri, 1998; akt. Blanch ve diğerleri, 2012). Damon (1984) akranların işbirlikli öğrenme sürecindeki rolleri bakımından akran etkileşimli eğitim planı için kavramsal çerçeve oluşturmuştur ve aşağıdaki özelliklere dikkat çekmiştir:

- Akranlar birbiriyle tartışarak ve geribildirimlerde bulunarak yanlışlardan vazgeçebilir ve etkili çözüm yolları aramak için birbirlerini motive edebilirler.
- Akran iletişimiyle deneyim kazanan bir öğrenci, etkinliklere katılım ve tartışma gibi sosyal süreçlere dâhil olarak eleştirel düşünme ve sorgulama gibi bilişsel süreçlerde beceri geliştirebilir.
- Akranların birbirleri ile işbirliği kurmaları, öğrencilere keşfetme ortamı oluşturabilir ve öğrencileri yaratıcı düşünmeye teşvik edebilir.
- Akranlar arası etkileşim, öğrencileri yeni fikirler üretmeleri ve geliştirmeleri konusunda cesaretlendirici olabilir.

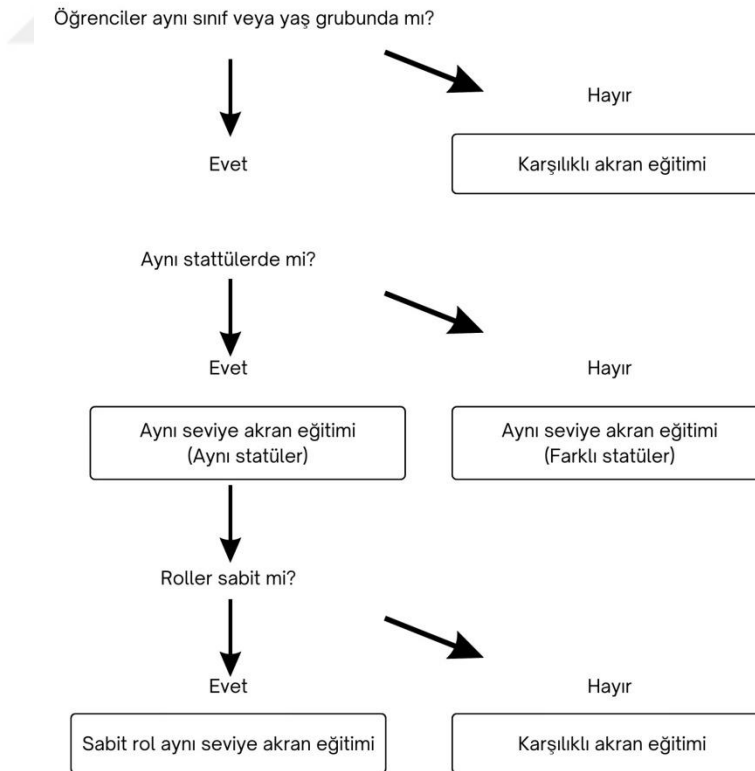
Yardım'a (2009) göre akran öğretimi; öğrencilerin birbirlerine birebir yardımcı oldukları belirli problemlere yardımcı olma, öğrenme becerisini geliştirme ve özgüven kazandırmanın amaçlandığı yöntemdir ve bu yöntem her ne kadar öğrenen öğrencilere fayda sağlamak için başlamışsa da öğreten öğrenciler için de fayda sağlamaktadır. Türkmenoğlu ve Baştuğ (2017) yaptıkları çalışmada; akran öğretiminin etkili kullanıldığı grup çalışmalarında, öğrencilerin desteklenmesinin öğrenciler için teşvik edici olduğunu ve bilgilerine değer verilen öğrencilerin öz güvenlerini, öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimi ve iletişimi artırabileceğini, bu sayede ders başarısının da artacağını belirtmektedir. Benzer şekilde Mazur (1997) özellikle kalabalık sınıflarda; öğrencilerin dikkatini tüm ders boyunca sürdürmesinin çok zor olduğunu, ders boyunca öğrenci etkileşimini sağlamanın ve öğrencilerin dikkatini temel kavramlara odaklamanın akran öğretimi yönteminin temel amaçlarından olduğunu belirtmiştir (akt. Olpak ve Yılmaz, 2022).

Akran öğretimi uygulamasının öğrenen ve öğreten için faydasının yanı sıra bazen olumsuz durumlarla da karşılaşılabilir. Akranı ile olumlu ve sağlıklı ilişkilerin

kurulması, zorbaca veya saldırgan tutum gibi bazı sorunların düzeyini azaltırken; aksi durumda akran ilişkileri ise sorun durumlarını arttırabilmektedir (Gülay, 2009: 85). Benzer şekilde Malçok (2019) akran öğrenmesinde, öğretene öğrencinin öğrenen öğrenci üzerinde üstünlük kurduğu ve birbirleri ile alay etme, birbirini küçük düşürme, alay etme, kabaca davranma gibi olumsuzluklarla karşılaşılabilindiğini ve bu durumun olumsuz davranışa maruz kalan öğrencide, özgüveni düşürdüğünü; bunun yanı sıra yanlış öğrenmelerin olabileceğini ve küfretme gibi olumsuz davranışların da öğrenilebileceğini belirtmiştir.

Yardım'a (2009) göre, akran öğretim programı düzenlemenin üç temel kuralı bulunmaktadır ve bu kurallar katılımcıların statüsü, etkinliğin konumu ve üstlenilen roller şeklindedir. Falchikov (2001) akran öğretimini aynı yaş ve farklı yaşlarda akran öğretilimi olacak şekilde iki gruba ayırmıştır; ayrıca aynı yaş grubundaki öğrencilerin statü, başarı seviyesi ve üstlenilen rollere göre farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Falchikov ve Blythman 2002 yılında “Learning Together” adlı kitaplarında, akran eğitimi çeşitlerini aşağıdaki gibi özetlemişlerdir(akt. Yardım, 2009). (Şekil 1).

Şekil 1. Akran Öğretimini Kullanma Şekilleri (Falchikov. ve Blythman, 2002; akt. Yardım, 2009)



Genel olarak iki tür akran öğretimi modeli olduğu söylenebilir. Şekil 1’den de anlaşılacağı üzere bunlar; farklı yaş veya sınıf düzeyindeki akranlarla uygulanan öğretim modeli çapraz akran öğretimi, aynı yaş veya sınıf düzeyindeki akranlarla uygulanan öğretim modeli ise karşılıklı akran öğretimi olarak adlandırılmaktadır. Çapraz akran eğitiminde, öğrencilerden biri diğerine göre daha ileri düzeyde akademik başarıya sahipken diğeri daha az başarılıdır ve akademik olarak başarılı olan öğrenci, daima öğretene rolünde iken; diğeri öğrenci ise daima öğrenen rolündedir (Falchikov ve Blythman, 2002; akt. Yardım, 2009). Karşılıklı akran eğitimi modelinde ise öğrencilerin ikisi de aynı seviyededir ve bu öğrenci eşleşmesinde katılımcı öğrencilerin her biri, öğrenen veya öğretene rolünü üstlenerek karşılıklı fayda sağlayabilmektedir (Fantuzzo, Davis ve Ginsburg, 1995).

Akran öğretimi yönteminin temelleri, 19. yüzyıla dayanmaktadır ve akran öğretimi yöntemi özel eğitim, rehberlik, hemşire eğitimi gibi pek çok çeşitli alanda kullanılmaktadır (Bilal, 2020). Akran öğretimi ilk olarak; çoğunlukla okuma-yazma ve yabancı dil derslerinde uygulanmış, daha sonra genişleyerek fen ve matematik gibi derslerde de kullanılmaya başlanmıştır (Yardım, 2009). Öğrencilerin aktif rol aldığı akran öğretimi sürecinin hazırlanmasında ve yürütülmesinde ilgili öğretmene bazı roller düşmektedir. Öğretmenler akran öğretiminin gerçekleştirilmesi sürecinin öncesinde ve sonrasında, öğrencilere rehberlik ederek akranların karşılıklı fikir alışverişi ve anlam oluşturma aşamalarında dengeli ve etkili şekilde bulunarak üzerine düşen görevi yerine getirmelidir. (Zambrano ve Gisbert, 2015). Topping (2000) akran öğretiminin planlanması aşamasında, öğretmenlerin üstlenmeleri gereken görevleri şu şekilde sıralamıştır; öğretim yönteminin belirlenmesi, akranların yetiştirilmesi, genel öğretici becerilerinin öğretilmesi, özel öğretici becerilerinin öğretilmesi, sözleşme yapılması, materyallere ulaşılması. Goodlad (1999) akran öğretimi programı tasarlamak için yedi önemli kural belirtmiştir:

1) “Kim, kime, ne amaçla, ne öğretiyor?” şeklinde tahtaya bir yazı yazarak etkileşim programının amaçlarını açıkça belirleyin.

2) Öğrencilerin cinsiyet, yakınlık ya da etniklerine göre eşleşme kurallarını içeren, yürütülen programdaki sorumluluklarını ve rollerini belirleyin.

3) Öğreten öğrencileri, içerik ihtiyaçlarına ve “durdurma, zamanlama, ödül” gibi etkileşim tekniklerine göre eğitin.

4) İçeriği yapısallaştırın; böylece maksimum katılım ve destek içeren, tamamıyla anlaşılan anlamlı görevler ortaya çıkar.

5) ğreten öğrencilere, materyal ve brifinglerle düzenli olarak destek sağlayın.

6) Lojistik desteği, herkes için uygun ortam ve zaman bulmak gibi mümkün olduğu kadar kolaylaştırıcı tutun.

7) Programı değerlendirin.

Akran eğitimi ni yöntem olarak kullanan ğretmen, rehber veya bir antrenör rolü üstlenerek birlikte öğrenen ve bilgiye ulaşmayı kolaylaştıran, öğrencilere fikir veren, strateji gösteren ve koordine eden kişi haline gelmektedir (Yardım, 2009).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında yapılmış akran ğretimi ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Akran ğretimi ile ilgili alan yazın incelemesi yapıldığı zaman 29 tane tez, 38 tane makaleye ulaşılmıştır. Ulaşılan tezlerden 3' ilkokul öğrencileri, 11'i ortaokul öğrencileri, 10'u lise öğrencileri ve 5'i ğretmen adayları ile ilgilidir. Makalelerde ise bu durum 6 tanesi ilkokul, 9 tanesi ortaokul, 9 tanesi lise, 5 tanesi niversite öğrencileri ve 9 tanesi ğretmen adayları ile ilgili çalışmalardır.

Akran eğitimi ile ilgili 29 tezin dağılımı ise 3' ğretmen adayları, 2'si öğretmenler, 1'i lise öğrencileri, geri kalanlar ise gençlerle ilgili araştırmalardır. Akran eğitimi ile ilgili diğer çalışmalara bakıldığında ise çoğunlukla sağlık alanında bu kavramın kullanıldığı ve genellikle gençlere uygulandığı grlmştir.

Yapılan çalışmaların dağılımına bakıldığında ilkokul düzeyindeki çalışmaların daha az olduğu gözlemlenmiştir. Yurt içinde yapılan ilk çalışmalar incelendiğinde, akran öğretiminin daha çok özel gereksinimli bireylere uygulandığı grlmştir.

Yıldırım ve Tekin İftar (2002) normal gelişim gösteren akranların sabit bekleme süreli ğretimi kullanarak gelişimsel geriliği olan akranlarına ğretim sağlamasını değerlendirmek

amacı ile yaptıkları çalışmada nicel yöntemlerden tek denekli araştırma modellerinden olan yoklama evreli davranışlar arası çoklu yordamayı kullanmışlardır. Çalışmaya normal gelişim gösteren üç öğrenci ve gelişim geriliği olan üç öğrenci katılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere göre normal gelişim gösteren yani öğreten akranlar sabit bekleme süreli öğretimini doğru biçimde kullanmışlar ve öğrenen akranların öğrenim sağlamasında etkili olmuşlardır. Öğrenen akranların akran öğretimi sayesinde edindikleri bilgiler kalıcı olmuş ve öğrenen akranlar, bu bilgileri genelleyerek başka yerlerde de kullanabilmıştır.

Pınar ve Çiftçi Tekinarslan (2003) akran aracılı sosyal beceri öğretim programının zihinsel engelli öğrencinin sosyal becerileri edinmesinde etkili olup olmadığını incelemek için bir zihinsel engelli öğrenci ve iki normal öğrenci ile bir çalışma yapmışlardır. Yapılan çalışmada nicel araştırma yöntemi olan tek denekli-beceriler arası çoklu yordama modeli kullanılmıştır. Yoklama ve izleme formları ile toplanan veriler analiz edilmiş ve akran aracılı sosyal beceri öğretim programının zihinsel engelli öğrencinin kendini tanıtmaya, yardım ya da bilgi isteme, paylaşma becerilerini kazanmada etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Güven ve Aydın (2007) yaptıkları çalışmada, öğretmen görüşlerinin bağlı olduğu değişkenlere göre akran öğretimi ile ilgili düşünceleri ele alınmıştır. Araştırmaya özel eğitim sınıfı bulunan üç okul ile özel eğitim sınıfı bulunmayan üç okulda görev yapan 97 ortaokul öğretmeni katılmıştır. Elde edilen verilere göre; öğretmenlerin yarıya yakını, öğrencilerin akran öğretimi ile özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal alanlarda yardımcı olacakları ile ilgili olumlu düşüncelere sahiptir. Öğretmenlerin düşüncelerinde cinsiyete göre anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Erkek öğretmenler, öğrencilerin akademik başarıda yardımcı olmaları hakkında kadın öğretmenlere göre daha olumlu düşünmektedir. Bu durumun tam aksine sosyal alanlarda yardımcı olmada kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha olumlu düşünmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu, idarenin akran öğretimine yaklaşımının olumlu olacağını düşünmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu okullarında özel eğitim sınıfı olmasını istemektedir. Öğretmenlerin bu istekleri ile öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere akademik başarılarında yardımcı olacakları görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin, öğrencilerinin özel gereksinimli öğrencilere sosyal alanda yardımcı olmaları hakkındaki görüşleri ile çevrelerinde engelli bireylerin olması arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çevresinde engelli birey bulunan öğretmenlerin, bulunmayan öğretmenlere göre öğrencilerin sosyal

alandaki yardımcı olacağı inancı daha düşüktür. Bu durumdan insanların engelli bireyler hakkında yeterince bilgiye sahip olmadığı kanaatine varılmıştır.

Güvey Aktay ve Gültekin (2015) ilk okuma yazma sürecinde akran işbirliğinin nasıl gerçekleştiğini incelemek için nitel araştırma yöntemlerinden doğal incelemeyi kullanarak öğretim sürecini incelemişlerdir. Araştırmaya 15 öğrenci ve 12 veli katılmıştır. Velilerden alınan verilerle, öğrencilerin davranışları yorumlanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerde “Akran İşbirliği Etkinlikleri” ve “Akran İşbirliğini Engelleyen Durumlar” olarak iki farklı boyut tespit edilmiştir. Akran işbirliği etkinliklerde; yardımlaşma, yanlısını ifade etme, örnek gösterme, tartışma şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Yarış içinde olma ve çatışmalar ise akran işbirliğini engelleyen durumlardır. Akran işbirliğinin sadece ders içinde değil, ders dışı etkinliklerde de olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin kişilik özellikleri akran eğitimdeki rolleri belirlemede etkili olmuştur. Araştırmada öğretmen öğrencilere ek olarak işbirliğini destekleyici etkinlikler vermemiştir. Akran işbirliği ile öğrenmede, öğrencilerin sosyal, kültürel çevrede keşfederek-tartışarak öğrenme sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yasul ve Samancı (2015) sınıf öğretmenlerinin grup çalışması hakkındaki görüşlerini öğrenmek ve sorunlara çözüm bulabilmek amacı ile yaptıkları çalışmada, durum çalışması desenini kullanmışlardır. Araştırma için kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiş ve araştırmaya 56 sınıf öğretmeni katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarından edilen verilere göre, öğrencilerin grup olarak bir araya gelerek çalışmalarını öğrencilerin sosyal, duyuşsal, bilişsel ve psikolojik olarak gelişimlerine pek çok katkısının olduğu görülmüştür. Grup çalışmalarının kazandırdıkları sıralanacak olursa; yardımlaşma ve dayanışma duygusu, akademik başarı, sorumluluk alma, çalışmak için motivasyonun artması şeklindedir.

Erişmiş (2017) araştırmasında, akran öğretiminin akademik başarıya etkilerini ve fen dersine karşı tutumlarını incelemiştir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Nicel araştırmada ön test-son test deseni, nitel araştırmada ise görüşme yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerden 14 tanesi öğretici olarak seçilmiş ve diğer öğrencilerle ikiyeşerli olarak eşleştirilmiştir, eşleştirme sırasında cinsiyet farklılıkları da dikkate alınmıştır. Öğrencilerin başarı durumları ve tutumları ön testte cinsiyete göre farklılık göstermemiştir. Elde edilen verilere göre, uygulama sonrası öğrencilerin akademik başarılarında artış olduğu gözlemlenmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin tutumlarında ön testte, anlamlı bir fark görülmemiştir ancak son testte erkek öğrencilerin lehine olacak anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin akran öğretimi ile derse ilgileri ve motivasyonları artmış, özgüvenleri gelişmiş

ve çocuklar hem sorumluluk alarak hem de eğlenerek konuyu öğrenmişlerdir. Akran öğretimi ile ilgili olumlu dönütlerin yanında olumsuz dönütler de alınmıştır. Öğrenen bazı öğrenciler konuyu anlasalar bile öğretmenin daha iyi anlattığını, arkadaşlarının yetersiz kalabildiklerini ifade etmişlerdir. Eğitimci öğrenciler, rollerinin önemini fark etmediklerinden özensiz davranışlar göstermişlerdir. Eğitimci öğrencilerden ise öğrenen öğrencilerin kendisini dinlemediğinden yakınanlar olmuştur.

Türkmenoğlu ve Baştuğ (2017) yaptıkları araştırmada akran öğretimi yönteminin öğrenci başarısına olan etkisini incelemiştir. Araştırmaya 10 tane 4.sınıf öğrencisi katılmıştır. 5 öğrenci öğreten, diğer 5 öğrenci öğrenen grubundadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi olan eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmadan toplanan veriler içerik analizi yöntemi ve yüzde kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre hem öğrenen grubun hem de öğreten grubun öğrencilerinin okuma becerilerinde artış olmuştur. Öğrencilerin birbirleri ile etkileşim halinde olmalarının motivasyonlarını artırdığı tespit edilmiştir. Öğrenciler, okuldaki çalışmalarını evde aileleri ile de devam ettirmişlerdir. Öğrenciler, süreç içerisinde kendilerini rahat hissetmekte ve eğlenmektedir. Akran öğretimi, iletişim becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Kısaca, akran öğretimi uygulamasının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden gelişimlerine olumlu katkıları olmuştur.

Malçok (2019) sınıf öğretmenleri ve ilkokul öğrencilerinin akran destekli öğrenmeye ilişkin algılarını incelemek amacı ile olgu bilim çalışması yaparak yarı yapılandırılmış görüşme formları ile verilere ulaşmıştır. Çalışma için gerekli olan veriler 36 sınıf öğretmeni ile görüşülerek toplanmıştır. Tümevarımsal içerik analizi ile veriler analiz edilmiştir. Verilerden elde edilen bilgilere göre, çocuklar birbirlerinin dilinden daha kolay anlamakta, kendilerini daha rahat hissetmektedir ve bu sayede öğrenmelerin kalıcılığı artmaktadır. Akran destekli öğrenme, öğrencilerin öz güvenlerini geliştirmekte ve toplumsallaşmayı sağlamaktadır. Araştırmaya katılan tüm öğretmenler, akran destekli öğretimin plansız bir şekilde ortaya çıktığını ve zamandan tasarruf sağladığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, akran destekli öğretimin denetimli bir şekilde yapılarak akranların birbirinden olumsuz etkilenmesinin önüne geçilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin akran öğretimi yöntemini, en çok matematik öğretiminde daha sonra ilk okuma yazma öğretiminde kullandıkları tespit edilmiştir.

Sarikaya ve Yılar (2019) akran destekli yazmanın öğrencinin başarısı ve performansına etkisini araştırma amacı ile tek denekli desen kullanarak çalışma yapmışlardır.

Çalışmanın örneklemini 6 tane 4. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Yapılan çalışmadan edinilen bilgiler; çalışma grubunda olan tüm öğrencilerin başarı puanlarında artış olduğu, çalışma grubunda olmayan diğer öğrencilerin ise yalnızca üçte birinin başarısında artış olduğu ve bazı öğrencilerin başarılarında düşüş olduğunu göstermiştir. Akran destekli yazma etkinliklerinden en çok yararlananlar, dezavantajlı öğrenciler olmuştur.

Kara, Şahin ve Kapat (2020) yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde akran öğretiminin etkisini araştırmak için deneysel bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın örneklemini 92 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmaya göre, akran öğretiminin dil öğrenme sürecine olumlu katkıları olmuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma ve anlama seviyelerinde hızlı bir yükseliş görülmüştür.

Oral (2020) sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin akran eğitime ilişkin tutumlarını belirlemek için betimsel tarama modelinin kullanarak 473 sınıf ve okul öncesi öğretmenin katılımı ile bir araştırma yapmıştır. Öğretmenlerin akran eğitime yönelik tutumları “kullanım boyutu” ve “program içeriği boyutu” yönünden ele alınmıştır. Araştırma yapılırken öğretmenler; görev yaptıkları ilçe, cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, branş, kıdem, çalışılan okul türü ve sosyo-kültürel düzey değişkenleri bakımından incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin akran eğitime ilişkin tutumlarında, alt boyut olan kullanım boyutu yüksek, program içeriği boyutu ise orta düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin akran eğitime yönelik tutumları, cinsiyete göre farklılıkları incelendiğinde; kullanım boyutunda erkeklerin tutumu kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Program içeriği boyutu cinsiyete göre ele alındığında ise; anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sosyo-kültürel düzeyi orta düzeyde olan öğretmenlerin akran eğitime olan tutumları daha yüksek çıkmıştır. Bu durum sosyal alanlarının daha geniş kapsama sahip olmalarına bağlanmıştır.

Öncül (2020), akran öğretimi kullanılarak öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeylerini geliştirmek amacı ile gömülü deneysel deseni kullanarak bir çalışma yapmıştır. Çalışmada 6 eğitimci akran, 18 öğrenen akran yer almıştır. Çalışmaya göre, ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve bu fark, akran öğretiminin lehine olmuştur. Eğitimci öğrenciler, diğer öğrencilere rehberlik etmiştir. Sürecin başında, öğrenciler rolleri kavrama konusunda sıkıntı yaşamış olsalar da zamanla düzen kurulmuştur. Eğitimci öğrenciler ile öğrenen öğrenci arasındaki dil aynı olduğu için çocuklar, süreç içerisinde öğretmene göre daha iyi iletişim kurabilmişlerdir. Bazı öğrenciler, arkadaşlarının bilgi olarak öğretmene göre daha sınırlı olduğunu da ifade etmiştir.

Erol (2021), akran aracılığı ile sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin zihinsel engelli öğrencilerin akademik beceri öğrenmelerine ve akranların sosyal kabulüne etkisini incelemek için tek denekli deseni kullanarak bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, öğreten akranlar eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemini uygulamada başarılı olmuşlardır, özel gereksinimli öğrenen akranlar süreç tamamlandıktan sonra bile kazandıkları becerileri devam ettirmişlerdir. Yapılan bu çalışmadan sonra normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik sosyal kabullerinde artış olduğu tespit edilmiştir.

Demirdöven (2022), iş birlikli ve akran destekli süreç temelli yazma etkinliklerinin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin farklı metin türlerindeki yazma başarısı üzerine etkisini incelemek amacıyla çalışma yapmıştır. Çalışma için gerekli veriler 3. sınıfa devam eden 35 öğrenciden elde edilmiştir. Yaptığı araştırmada; elde ettiği verilerine göre deney grubu ile kontrol grubu karşılaştırıldığında yazılı anlatım başarısında, deney grubunun lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Ulaşılan bu sonuca göre, iş birlikli ve akran destekli süreç temelli yazma etkinlikleri, öğrencilerin farklı metin türlerini yazma başarısını artırmıştır. Kontrol grubunun başarısında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Van Keer (2004) yapmış olduğu araştırmalarda, açık okuma stratejileri öğretiminin ve öğrencilerin metinlerle ilgili etkileşime girmelerinin; öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Van Keer (2004) yapacağı çalışma ile iki öğretim şeklini birlikte kullanarak yani açık okuma stratejileri öğretiminin ve öğrencileri metinler hakkında etkileşime girmelerinin; öğrencilerin okuduğunu anlama yeteneğini nasıl etkilediğini bulmayı amaçlamıştır. Çalışma, açık okuma stratejileri öğretiminin ardından (a) öğretmen liderliğindeki tüm sınıf etkinlikleri (STRAT), (b) karşılıklı aynı yaş (STRAT + SA) veya (c) farklı yaşlar arası akran özel ders etkinlikleri (STRAT + CA) uygulamalarının beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki eğitsel faydalarını incelemektedir. Araştırmaya Flanders (Belçika) genelindeki 19 farklı okuldan 22 tane 5.sınıf öğretmeni ve onların 454 öğrencisi katılmıştır. Çok düzeyli analiz, STRAT ve STRAT + CA koşulunun kontrol grubuna göre, ön testten kalıcılık testine önemli ölçüde daha büyük bir ilerleme kaydettiğini ortaya koymuştur. Önemli büyük ilerleme, özellikle; müdahalenin gerçekleştiği ön testten son teste kadar gerçekleşmiştir. STRAT + SA koşulu ile ilgili olarak kontrol grubuna göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Deneysel koşulların ikili karşılaştırmaları, STRAT + CA koşulunun ön testten kalıcılık testine kadar olan ilerlemesinin

STRAT + SA koşulunun ilerlemesini önemli ölçüde aştığını göstermiştir. Araştırma, açık okuma stratejileri öğretiminin ve öğrencileri metinler hakkında etkileşime girmelerinin öğrencilerin okuduğunu anlama yeteneğini geliştirdiğini göstermiş ve çalışmanın etkililiğini ortaya koymuştur.

Tella (2013) açık öğretim ve akran öğretimi stratejilerinin, öğrencilerin yeteneğinin ve cinsiyetinin ilkökul matematik öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini araştırmak için bir çalışma yapmıştır. Örneklemi, sekiz okuldan basit tesadüf yoluyla seçilen 170 ilkökul 5. sınıf öğrencisinden oluşturmuştur. Bulgular, uygulamanın matematik başarısı ve matematiğe yönelik tutumu üzerinde anlamlı temel etkisinin olduğunu göstermiştir. Öğrencinin yeteneğinin ve cinsiyetinin matematik başarısı ve matematiğe yönelik tutumu üzerinde anlamlı bir temel etkiye sahip olmadığı bulunmuştur. Ancak, uygulama ve öğrencilerin yeteneğinin, öğrencilerin matematiğe karşı tutumu üzerinde önemli bir etkileşimi olduğunu göstermiştir. Bu araştırmadaki bulgular ve uygulama, uygulamanın matematik başarısı ve tutumu üzerindeki önemli temel etkisinin, ilkökulda görev yapan matematik öğretmenlerinin matematik sınıflarında sürekli olarak akran eğitimi ve açık öğretim stratejilerini kullanması gerektiğini önermek için deneysel temel sağladığını göstermektedir.

Greene, Tiernan ve Holloway (2018) toplama ve çıkarma hesaplama becerileri ile matematik akıcılığını artırmak, akran eğitimi ve akıcılığa dayalı öğretimin kullanımını değerlendirmek için rastgele kontrollü deneme ile bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma yaşları 8 ile 12 arasında değişen 41 ilkökul öğrencisi ile yapılmış ve 8 hafta sürmüştür. Tüm katılımcılara matematik akıcılığı ve hesaplamaya ilişkin ön test ve son test ölçümleri yapılmıştır. Akran eğitimi modelinin ek etkilerini değerlendirmek için ön test ve son testlerde sosyal beceriler ve birbiriyle yarışan sorunlu davranışlara ilişkin bir ölçüm de yapılmıştır. Sonuçlar, matematik akıcılığı ölçümlerinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiş; deney grubu, son testte kontrol grubuna göre önemli ölçüde daha yüksek puanlar almıştır. Gruplar arasında sosyal becerilerin ve rakip problem davranışların veya hesaplamaların ölçümleri açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bulgular, yaşlar arası akran eğitimi ve akıcılığa dayalı öğretimin matematik alanında, özellikle de matematik akıcılığında öğrenciler için olumlu sonuçlar sağladığını göstermiştir.

Mize, Bryant ve Bryant (2019) okumayı öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde, genellikle karşılaşılan sesli okuma akıcılığındaki zorlukları aşabilmek için akran destekli öğretimi ile iPad destekli öğretimini birleştirerek bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada

okumayı öğrenme güçlüğü olan 4 tane 5.sınıf öğrencisinin sesli okuma akıcılığı üzerindeki etkinliğini incelemek için çoklu bir temel tasarım kullanılmıştır. Bu çalışmadan genel olarak akran destekli öğretimi ile iPad destekli öğretiminin birlikte kullanılmasının sesli okuma akıcılığı üzerinde orta düzeyde ve olumlu deneysel etkileri olduğu görülmüştür.

Ahaddin, Jatmiko ve Supardi (2020) yapmış oldukları araştırmada, sorgulamayla bütünleştirilmiş akran öğretimi ile ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini ele almışlardır. Araştırmada 40 kişilik 5.sınıf öğrencilerinden tek gruplu ön test ve son test ile veriler toplanmıştır. Test sonuçlarına göre, ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinde artış olduğu; 12 öğrencinin yüksek düzeyde, 28 öğrencinin ise orta düzeyde yükselme kaydettiği görülmüştür. Rehberli araştırma-sorgulamalı öğrenme modelleri ile bütünleştirilmiş akran talimatlarının uygulanmasından sonra öğrenci bilgisinin artması; öğrenmedeki aşamaların, kavramın uyumlaştırılmasının gücünü artırmak için öğrencilerin kavramı anlamalarına yardımcı olabileceğini göstermiştir.

Pavlin ve Čampa (2021) ilkokulda, fen eğitiminde akran öğretiminin uygulanabilir olup olmadığını belirlemek için amaçlı örnekleme yolu ile seçilmiş 26 tane 4.sınıf öğrencisi ile bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma, akran öğretiminin sınıfta içeriğin düzenli olarak sunulmasının ardından öğrencilerin bilgisayar odasında çiftler halinde çalışacakları şekilde uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, ikili tartışma sonrasında verilen doğru cevap sayısının tartışma öncesinde verilen doğru cevap sayısından daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, akran öğretimi yaklaşımının ilkokul öğrencilerinin fen bilgisini ve seçilen tüm içerik alanlarını anlamalarında ilerleme sağladığını göstermiştir. Öğrencilerin yarısından fazlası, soruları çok zor olarak değerlendirmesine rağmen öğrenciler akran öğretiminden memnun kalmışlardır.

Woo, Mohd Rameli ve Mohd Kosnin (2022) akran öğretiminin bilişsel ve duyuşsal alanlarda öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisine genel bir bakış sağlamak amacı ile bir meta-analiz çalışması gerçekleştirmişlerdir. Literatür taraması yaparken anahtar kelime olarak akran eğitimi, ilkokulda akran eğitimi, ortaokulda akran eğitimi ve yükseköğretimde akran eğitimi yer almaktadır. Bu meta-analizin bulguları, çoğu çalışmanın daha çok bilişsel alana odaklandığını göstermiştir. Çünkü akran öğretimi; öğrenci başarısını, problem çözme becerilerini, kavramsal anlayışı, öğrenme kazanımlarını, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilir. Duyuşsal açıdan; öğrencilerde, tutum ve inançlarındaki olumlu değişikliklerin yanı sıra memnuniyette de artış olduğu gözlemlenmiştir. Çalışmaların çoğu

yükseköğretim düzeyindeki öğrencilere odaklanmakta ve Batı bağlamında yürütülmektedir. Bu meta-analizden elde edilen bulgular, eğitimcilere; öğretme ve öğrenme sürecini başarılı kılmak için akran öğretimi uygulamasının faydalarının net bir resmini verecektir.

Verdun, Fienup, Chiasson ve Greer (2022) yaptıkları çalışma ile çıkarım yapma veya türetilmiş ilişkiler için programlama yaparak literatürünü genişletmiştir. İki deney ile 8 tane 3. sınıf öğrencisinin kesir-piktogram-yüzde ilişkilerini öğretmek için akran eğitimi ve çıkarım yapmanın kullanımını araştırmışlardır. Her deneyde, katılımcılar homojen şekildedir ve karşılıklı eğitim oturumlarında, hem eğitimci hem de öğrenci olarak görev yapmışlardır. Deney 1'de bir eğitimci kesir (A)-piktogram (B) ilişkilerini, diğer eğitimci ise yüzde (C)-piktogram (B) ilişkilerini öğretmiştir. Deney 2'de her eğitimci, ilişkilerin her birinin yarısını öğretmiştir. Her iki deneyin sonuçları, eğitimcilerin öğrettikleri tüm ilişkileri öğrendiklerini, öğrencilerin kendilerine öğretilen tüm ilişkileri öğrendiklerini, tüm katılımcıların denklik ilişkilerini çıkardıklarını ve karşılaştırmalı ilişkiler için işlev aktarımını gösterdiklerini göstermiştir. İki deneyin karşılaştırılması, eğitimcilerin çıkarım yapmayı geliştiren akran eğitimi öğretimini tasarlarken; eğitim ilişkilerinin zorluğunu dikkate almaları gerektiğini göstermektedir.

Barbosa, Lozada ve Santos (2022) akran öğretiminin ilköğretim 5. sınıf olasılık derslerinde argümantasyonun geliştirilmesine nasıl katkı sağlayabileceğini analiz etmek için bir çalışma yapmayı amaçlamışlardır. Bu amaçla, niteliksel bir araştırma yoluyla akran öğretime olasılık ile ilgili iki dijital oyun eklemişlerdir. Çalışmada, yapılan testlerin sonuçları, oyunların potansiyel olarak önemli olduğunu ve aktif akran öğretime yeni bir yaklaşım getirebileceğini, oyun arayüzlerinin olasılık kavramlarıyla ilgili varsayımların ve gerekçelerin detaylandırılmasına izin vermesi nedeniyle akranlar arasındaki tartışmayı destekleyebileceğini göstermiştir. Böylece öğretme-öğrenme süreci daha dinamik hale getirilmiştir. Yapılan çalışma, akran öğretiminin teşvik edici olabilecek bir sosyal etkileşim süreci olduğunu ve başkalarıyla fikirlerinin karşılaştırılarak tartışırken konunun daha iyi öğrenildiğini göstermiştir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin akran öğretimine yönelik görüşlerini ele almaktır. Bu çalışmada, öğretmenlerin görüşlerinin edinilebilmesi için görüşme yapılması gerekmektedir. Literatür taraması yapıldığında öğretmen görüşlerinin ele alındığı çalışmalar için en uygun yöntemin nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olduğu belirlenmiştir. Nitel araştırma, insanların durumları anlamlandırma ve yorumlarının araştırmacılar tarafından incelenmesidir (Denzin ve Lincoln, 2011). Nitel araştırmalarda toplanan veriler daha gerçekçi ve bütüncül bakış açısı ile incelenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Durum çalışması, özel bir durumun belirlenerek derinlemesine bir araştırma ile durumun betimlenerek genel bir çerçevenin oluşturulmasıdır (Creswell, 2013). Durum çalışmasında araştırmacının beceri ve uzmanlığına dayanan çabası büyük önem arz etmektedir. Durum çalışması nasıl ve neden gibi sorularla bağlamsal koşullara ulaşmak için kullanılabilir. Ayrıca araştırmaya dair değerlendirme yapmada oldukça işlevsel bir rolü vardır (Yin, 2009).

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Şanlıurfa ili Harran ilçesinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılında birleştirilmiş sınıfta görev yapan gönüllü sınıf öğretmenlerinden oluşmuştur. Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örneklemeğe göre belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, belirli ölçütleri olan veya istenen bazı özellikleri taşıyan durumları derinlemesine incelemek için kullanılabilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu araştırmada ölçüt, sınıf öğretmenlerinin birleştirmiş sınıflı okullarda görev yapması olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya; her biri farklı okullarda görev yapan 3'ü erkek, 9'u kadın toplam 12 gönüllü sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmadaki katılımcı öğretmenlerin isimleri Ö1, Ö2, ..., Ö12 şeklinde kodlanarak gizlenmiştir. Katılımcıların mesleki deneyimlerine Tablo 1' de yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan gönüllü öğretmenlerin cinsiyete göre mesleki deneyim dağılımı.

Mesleki Deneyim	1-5 yıl	5-10 yıl	10-15 yıl
Kadın	5	4	0
Erkek	0	1	2
Toplam	5	5	2

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya 1-5 yıl mesleki deneyim sahip 5 kadın, 0 erkek öğretmenin; 5- 10 yıl mesleki deneyime sahip 4 kadın, 1 erkek öğretmenin ve 10-15 yıl mesleki deneyime sahip 0 kadın, 2 erkek öğretmenin katıldığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Nitel araştırmalarda; katılımcıların doğal ortamlarında bulunarak gözlem, görüşme ve incelemelerle tümevarım-tümdengelim metotları ile çalışma yürütülür. Araştırmacı, araştırmanın esas aracıdır. Araştırmacı, gözlem yaparak katılımcılarla görüşme sağlayarak ve alanyazın incelemeleri ile verileri elde eder. Araştırmacı, araç olarak kendi hazırladığı açık uçlu soruları kullanabilir (Creswell, 2013).

Görüşme tekniği, nitel araştırmalar yapılırken faydalanan veri toplama tekniklerinden biridir. Nitel görüşmelerde araştırmaya katılım gösteren kişilerin bir duruma dair duygularını ve düşüncelerini aktarması beklenir (Karataş, 2017).

Görüşme tekniğinde amaç bir konuya katılımcı gözünden bakmaktır (Patton, 1987). Araştırmada sistematik ve kıyaslanabilir bilgilerin açıkça sunulmasına olanak vermesi nedeniyle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu teknikte araştırmacı belli bir plana göre oluşturduğu soruları barındıran formunu görüşme öncesinde hazırlar. Araştırmacı görüşme esnasında duruma göre görüşme amacına bağlı bir şekilde soruları dallandırarak katılımcının verdiği yanıtları açarak detaylandırmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000). Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuna Ek 3'te yer verilmiştir.

Yapılan bu araştırmalardan elde edilen bilgilere göre, katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin akran öğretimi hakkındaki görüşleri elde edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, Şanlıurfa ili Harran ilçesinde görev yapan birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde nitel araştırma yöntemi çerçevesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda 6 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Görüşme formunun hazırlanma aşamasında formun geçerlik-güvenirlilik yönünden değerlendirmek için 2 prof. dr. ve 1 uzman öğretmen görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli ifadeler yeniden düzenlenmiştir.

Katılımcıların izni ile görüşme ses kaydına alınmıştır. Görüşme süresi, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yanıtlarına göre değişmekle birlikte en az 12 dakika en fazla 25 dakika sürmüştür. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtlarına ait süre ortalaması 18 dakikadır. Alınan ses kayıtları 51 sayfalık yazılı metne dönüştürülmüştür. Görüşmelerden elde edilen veriler benzerlik ve farklılıklarına göre kategorize edilerek değerlendirilmiştir. Katılımcıların verdiği yanıtlara ait frekans değerleri tablo halinde sunulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

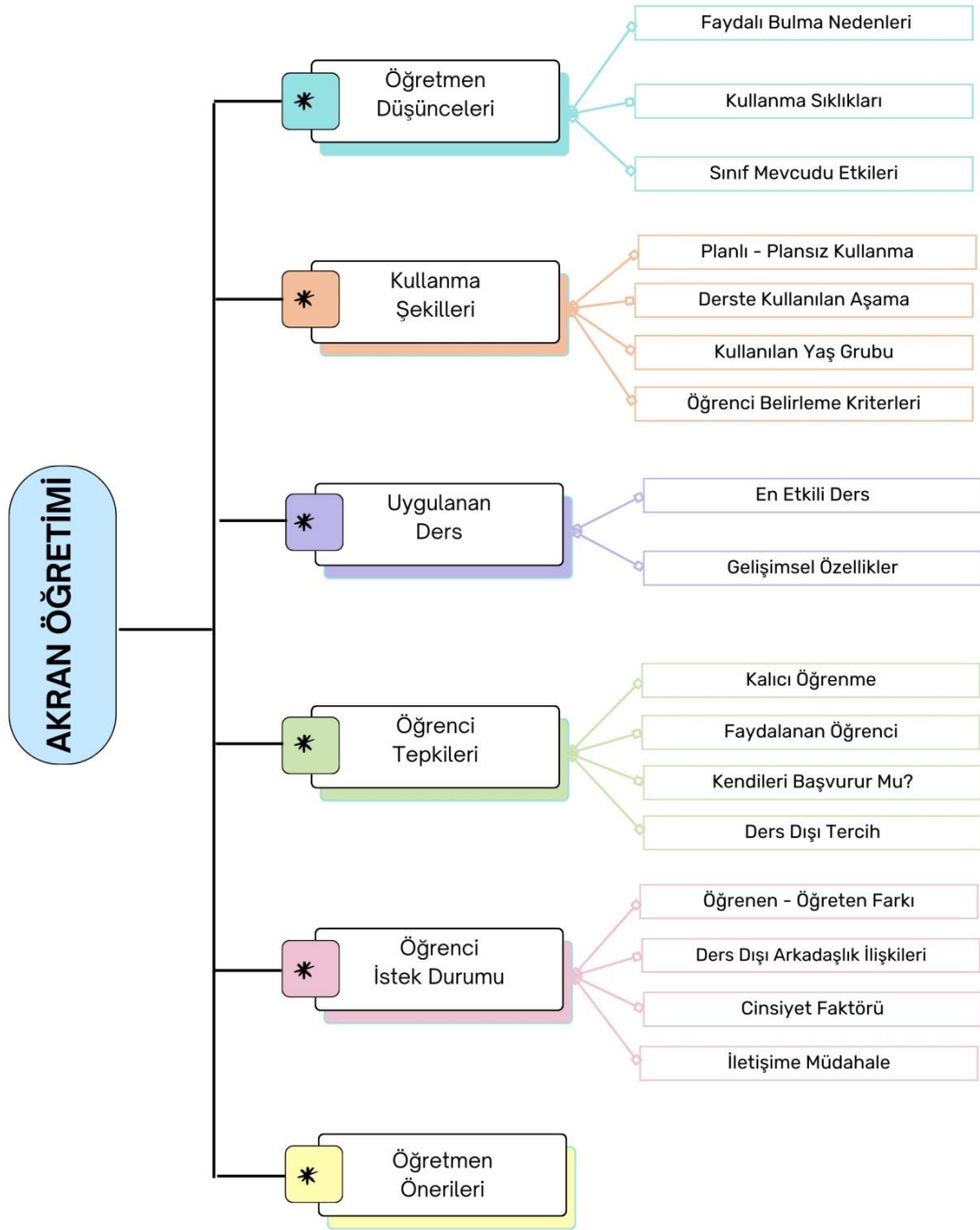
Bu araştırmada, ses kaydına alınan görüşmelerin transkriptleri oluşturulmuştur. Veriler, betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, gözlenebilir durumlar veya olaylar ile ilgili verilerin farklı veri toplama teknikleri ile elde edildikten sonra; anlamlı ve mantıklı biçimde bir araya getirilerek, düzenlenerek, ilişkilendirilerek, anlamlandırılarak, özetlenerek ve yorumlanarak sistematik olarak sunulmasıdır. Betimsel analiz yönteminde sıklıkla doğrudan alıntılara başvurulur (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde; birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin akran öğretimi hakkındaki görüşlerine ait bulgular 6 kategoride sunulmuştur. Öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular, 6 kategori halinde Şekil 2’de gösterilmiştir.

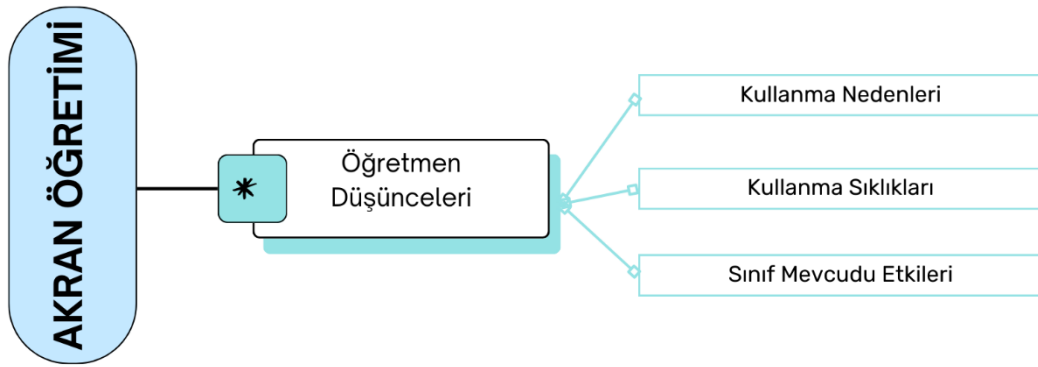
Şekil 2. Akran Öğretimi Hakkındaki Bulgular



4.1. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Akran Öğretimi Hakkındaki Düşünceleri

Araştırmada ilk olarak “Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin akran öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?” şeklindeki problem cümlesine cevap aranmıştır. Bu bağlamda öğretmenlere “Akran öğretimine derslerinizde yer verir misiniz?”, “Akran öğretimini faydalı buluyor musunuz?” ve “Sınıf mevcudu, akran öğretimini nasıl etkiler?” gibi problem cümlesine yönelik derinleştirici sorular yöneltilmiştir. Bu bağlamda birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin bu sorulara yönelik düşünceleri, Şekil 3’teki gibi kategorize edilmiştir.

Şekil 3. Akran Öğretiminde Öğretmen Düşünceleri



Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin akran öğretimini neden faydalı bulduklarına dair görüşleri şu şekildedir:

Ö2: “Birleştirilmiş sınıfta öğretim yaparken akran öğretimine sıklıkla başvurmak durumunda kalıyoruz. Eş zamanlı dört sınıfa ders yapmak zaten işin doğası gereği mümkün olmuyor. Bir sınıfta ders yaparken diğerleri ödevli olarak devam ediyor. Başarılı olan öğrenciler haliyle ödevini erken tamamlıyor. Onlara tekrar dönmek diğer sınıfın dersinin kesilmesine neden oluyor. Bu durumlarda hem başarılı öğrenciyi motive etmek hem de geride kalan öğrenciyi desteklemek için akran öğretimine başvuruyorum.”

Ö7: “Akran öğretimini eğitimden bağımsız olarak düşünemeyiz bence akran öğretimi eğitimin bir parçası olduğunu düşünüyorum. Her öğrenci farklı konularda öğretmen yardımıcısıdır bence. Bu öğretmenin yardımcısı olan öğrenciler de değişir konuya göre değişir bazen en başarısız bulduğunuz öğrenci bir başka bir konuda yeteneği çıkıyor ve ikinci öğretmeniniz olabiliyor. Öğrenciler birbirlerine daha sık vakit geçirdiği için birbirlerinin özelliklerini öğretmeninden daha iyi görebiliyorlar. O yüzden akran öğretimini öğretimden ayrı bir şey olarak bir yöntem olarak görmüyorum. Bence bütün sınıflarda uygulanması gereken bir şey.”

Ö9: “Akran öğretimini faydalı buluyorum çünkü şöyle çocuklar arasındaki iletişim açısından faydalı bir şey bence. Çünkü yaşıtından bir şey öğrenmek de bence öğrenen açısından güzel bir süreç. Akran öğretiminde anlatan, yardımcı olan taraf için de bir tecrübe olmuş oluyor, diğer taraf için de hem öğretmeninden bir şeyler öğrenmiş hem de arkadaşından bir şeyler öğrenmiş oluyor bence her süreci keyifli ve yararlı.”

Ö4: “Derslerimde akran öğretime yer veririm çünkü bazen çocukların iletişiminin öğretmenlerden daha iyi olduğunu düşünürüm. Benim anlatamadığım ya da yetemediğim yerlerde çocukların yetebileceğini düşünebiliyorum. Neticede çocuklar aynı dili konuşuyorlar belki de benim onda fark edemediğimi çocuk fark ediyor olabilir.”

Ö12: “Akran öğretiminin ben zaman zaman bu öğrencilerin arasında yardımlaşma duygusunu geliştirdiğine inanırım. Bazen çocuk öğretmeninden anlayamadığı şeyi arkadaşından daha iyi anlayabildiğini düşünüyorum ve bu öğrencilerin arasında fikir alışverişinde bulunmakta çocuklar arasındaki iletişimi güçlendirdiğine inanıyorum ki çoğu zaman. Mesela bende şimdi hani sonuçta 2 farklı grup olduğu için seviyelerine göre bazı gruplara ayırıyorum. Öğrenciler bu gruplara ayrılırken de iyilerin yanında daha düşük seviyede öğrencilerde oluyor. Şimdi etkinliğin erken bitiren öğrencilerimle derste sıkılıyor ve hep bu öğrencinin sıkılmasını engellemek için geride kalan arkadaşına yardımcı olması rehber olması adına akran öğretimini her zaman kullanıyordum çok faydalı olduğunu düşünüyorum.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin akran öğretimini faydalı bulma nedenlerine ilişkin dağılımlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin akran öğretimini faydalı bulma nedenlerine ilişkin dağılımlar

Faydalı Bulma Nedeni	f	%
Birbirinden Öğrenme / Fikir Alışverişi	7	58,33
Arkadaş Seviyesine İnme	4	33,33
Aynı Dili Konuşma	3	25
Birleştirilmiş Sınıf Yönetimi	2	16,67
Yardımlaşma	2	16,67

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin 7’sinin (%58,33) akran öğretimini öğrencilerin birbirinden öğrenmesi/fikir alışverişinde bulunması nedeniyle faydalı bulduğu 4’ünün (%33,33) öğrencilerin arkadaşlarının seviyesine daha kolay inebilmesi nedeniyle faydalı bulduğu, 3’ünün (%25) öğrencilerin aynı dili konuşabilmeleri nedeniyle faydalı bulduğu, 2’sinin (%16,67) birleştirilmiş sınıf yönetiminde iş yükünü azaltması nedeniyle faydalı bulduğu ve 2’sinin (%16,67) öğrenciler arasında yardımlaşma sağlanması nedeniyle faydalı bulduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin akran öğretime, derslerde ne sıklıkla yer verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Ö5: “Ya dersin anlatımı aşamasında, yani yeni bir konuya giriş yapmışsak orada kullanmıyorum ama onun haricinde kullanıyorum. Şöyle söyleyebilirim dersimin %75-80 kısmında buna yer veriyoruz.”

Ö2: “Başvuru sıklığıma geldiğimizde spor ve sanat dersleri dışında kalan tüm derslerde ve neredeyse her gün uyguluyorum diyebilirim.

Ö9: “Her dersimde olmasa da gün içindeki birkaç dersimde uyguluyorum; yani 6 saatte bunun 2 saatinde falan yararlanıyorum.”

Ö12: “Yani şöyle söyleyeyim; ben birleştirilmiş sınıfı öğretmeniyim ve akran öğretimi uygulamadığım bir gün neredeyse yok, hani her gün hemen hemen uyguluyorum.”

Ö4: “Çocuğun ihtiyacı varsa uygularım, yani bunun sıklığı derslerin zorluğu ya da çocuğun anlayıp anlamamasına göre değişebiliyor. Şimdi bir konu vardır, bütün sınıf anlar

orada bir akran eğitimi uygulama gerek yok; ama matematikte bir konu vardı mesela toplama işlemi, çocuk bunu bir türlü anlayamamıştır, sınıfı gruplara ayırırım ve o benim 1-2 haftamı alabilir ya da hiçbir haftamı da almayabilir. Hani bunun belli bir şeyi yok, sadece o konuyla alakalı çocuğun zorluğuyla alakalı değişiyor.”

Ö6: “*...ihtiyaç duyduğumda kullanıyorum; ama bir hafta içerisinde yapacak olsak mutlaka bir ya da iki kez kullanmışımdır.”*

Ö1: “*Öğrencilerinin istekli ya da isteksiz olma durumundan dolayı haftada 1-2 defa uygularam.”*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin akran öğretimini derste kullanım sıklıklarına ilişkin dağılımlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin akran öğretimini derste kullanım sıklıklarına ilişkin dağılımlar

Kullanım Sıklığı	f	%
Haftada 1-2 gün	6	50
Her gün	6	50
Toplam	12	100

Tablo 3 incelendiğinde, akran öğretimini haftada 1-2 gün kullanan öğretmen sayısı 6 (%50) ve her gün kullanan öğretmen sayısı 6 (%50) olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf mevcudunun akran öğretime olan etkileri ile ilgili görüşleri ise şu şekildedir:

Ö5: “*Sınıf mevcudu evet etkiliyor. Kalabalık sınıflarda biraz daha zor olabiliyor. Ama bunda biraz da sınıf mevcudundan ziyade sınıfın başarı dağılımının etkili olduğunu düşünüyorum Yani sınıf çok alt düzeyde ve öğrenen öğrenci sayısı azsa bu anlamda evet yetersiz kalıyor. Akran öğretimi daha az öğrenciye ulaşabilmiş oluyor ya da öğrencinin isteğine de bağlı. Hani istekli öğrenci sayısı az olduğu zaman bu anlamda çok da etkili olmuyor. Ama hani isteyen öğrencilerin sayısı fazlaysa öğrenme anlamında öğrenciler istediye sınıf mevcudu göz ardı edilebilir.”*

Ö2: “*Sınıf mevcudu olumlu yönde etkiler sağlıyor. Sürekli aynı çocuklar eşleşmiş olmuyor. Eşleşmeler değişiyor. Bu durum öğrenciler arası ilişkileri de geliştiriyor. Birleştirilmiş sınıfın belki de en önemli avantajı akran öğretimi diyebilirim.”*

Ö3: “Sınıf mevcudunun kalabalık olması akran öğretimine daha fazla başvurmamız sağlar ama sınıf mevcudunun kalabalık olması ekran üretiminde bizim kontrol etmemizi de zorlar. O yüzden hem bulunduğu hem de olumsuz yanları bence vardır.”

Ö10: “Akran öğretimini daha çok kalabalık sınıflarda kullandım. Sınıf mevcudu az olan sınıflarda öğretmen birebir daha çok ilgilenebiliyor. Ama sayısı fazla olan sınıflarda çok mümkün olmuyor. O zaman akran öğretimine başvuruyorum. Başvurduğum zamanlarda faydasını gördüm.”

Ö6: “Bence büyük gruplarda akran öğretimi daha etkili olduğuna inanıyorum çünkü küçük gruplarda öğretmen öğrenciye daha çabuk ulaşabiliyor. Anlamazsa ikinci bir tekrar üçüncü bir tekrar yapma şansı var, ama büyük gruplarda çok fazla mevcut olan gruplarda öğretmenin yetişmesi biraz zorlanıyor. Orada yardımcı öğrencilerden yardım alması gerekiyor yani sınıf mevcudu arttıkça akran öğretimine ihtiyaç da artıyor diye düşünüyorum.”

Ö9: “Sınıf mevcudu eeeuu şöyle olabilir: Benim kendimden örnek verirsem mesela ben kalabalık bir sınıfta olduğum için işte diyorum bazen kendimi hani yetişemeyeceğim durumlarda kullanırım demiştim. Bu konularda mesela biraz daha şey oluyor, planlanmamış vesaire oluyor. Belki bu sınıf mevcudunun durumu bunu etkileyebilir ama mesela daha az bir sınıfta daha mevcut az bir sınıf olursa o sınıflarda planlı bir şekilde aklın öğretimini yapar yaparak daha da iyi sonuçlar alabilirsiniz.”

Ö4: “Sınıf mevcudu akran eğitimini etkiler diye düşünüyorum. Sınıf mevcudu ne olursa olsun eğitimde de senin de gözetlemen gerekiyor. Çok kalabalıklarda gözetleyemeyebiliyorsun çocuğu çok fazla neyi öğretip öğretmediğini de bilemiyorsun. 3 atıyorum bir ders anlayan bir çocuk anlamayan bir çocuğa verdiğimde 3 çocuğa yetebilir, ama anlayan bir çocuğa 10 çocuk verdiğinde yetmez orada bir akran eğitimi olmuyor zaten. Yani sınıf mevcudunun daha az olması daha iyi yani böyle gruplaşmış olur güzel olur.”

Ö12: “Sınıf mevcudu akran öğretimini yani şöyle söyleyeyim kalabalık sınıflarda zaten gruplar oluşturulur. Hani seviye grupları demeyeyim de farklı becerilerdeki farklı yetenekten çocuklardan oluşturan gruplar yapılacağı için o da aslında bir akran öğretimine girmiş olur. Yani her grupta farklı seviyede farklı bilişsel becerilerde çocuklar olacak, az mevcutlu sınıflarda da aslında faydalı olduğunu noktalar da çok oluyor. Çünkü zaten grup küçük öğrenciler birbiriyle daha etkileşim halinde, birbirleriyle çok vakit geçirmeleri için birbirlerinden öğrencileri kazanacakları çok fazla beceriler olduğuna inanıyorum ya....sanki

şey mevcudu az sınıflarda daha etkili olur diye düşünüyoruz, en azından kendi sınıfının baz alarak bunları söyleyeyim.”

Ö11: “Sınıf mevcudunun fazla olması demek akran öğretimini artırır demek bence çünkü öğretmen hepsine birer mesela ben okuturken birer dakika falan düşmüyor bile öğrencilerime. Çok kalabalık bir sınıf okutuyorum; ama sınıf mevcudu azsa öğretmen kendi de yetebilir, akran öğretime çok da gerek kalmayabilir, birebir öğrenme daha fazladır diye düşünüyorum.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf mevcudu artışına göre akran öğretimini tercih etme durumlarına ilişkin dağılımlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin sınıf mevcudu artışına göre akran öğretimini tercih etme durumlarına ilişkin dağılımlar

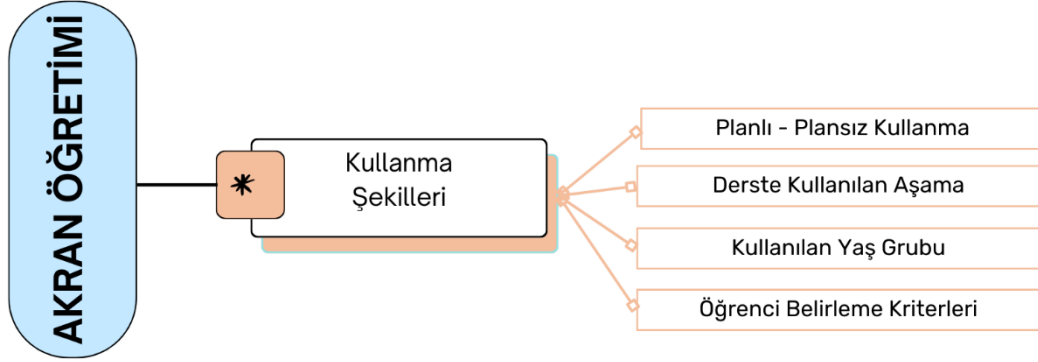
Sınıf Mevcudu Artışında Tercih Durumu	f	%
Tercih Edilir	8	66,67
Tercih Edilmez	3	25
Etkilemez	1	8,33
Toplam	12	100

Tablo 4’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 8’i (%66,67) sınıf mevcudunun artması durumunda akran öğretimini tercih ederken, 3’ü (%25) sınıf mevcudunun artması durumunda akran öğretimini tercih etmemektedir. Sınıf mevcudunun artması durumundan etkilenmeyen 1 (%8,33) öğretmen bulunmaktadır.

4.2. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Akran Öğretimini Kullanma Şekilleri

Araştırmada ikinci olarak “Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri akran öğretimini uygulamalarında nasıl kullanmaktadır?” şeklindeki problem cümlesine cevap aranmıştır. Bu bağlamda öğretmenlere “Akran öğretimini derslerinizi planlarken göz önünde bulundurur musunuz; yoksa plansız bir şekilde mi yer verirsiniz?”, “Akran öğretimini dersin hangi aşamasında kullanırsınız?”, “Akran öğretimini hangi yaş gruplarında uygularsınız?” ve “Akran öğretiminde, öğrencileri belirleme kriterleriniz nelerdir?” gibi problem cümlesine yönelik derinleştirici sorular yöneltilmiştir. Bu bağlamda birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin bu sorulara yönelik düşünceleri Şekil 4’teki gibi kategorize edilmiştir.

Şekil 4. Akran Öğretimini Kullanma Şekilleri



Araştırmaya katılan öğretmenlerin akran öğretimini derslerinde, planlı-plansız şekilde kullanmaları ile ilgili söyledikleri cümleler şu şekildedir:

Ö2: “Akran öğretimini planlı bir şekilde yürütmüyorum çünkü ihtiyaç durumu derse veya konuya göre değişiyor. Ders anında doğaçlama geliyor.”

Ö5: “Plansız bir şekilde yer veriyorum, süreci takip ediyoruz. Anlayan öğrenciler dersini anlamışsa. Daha iyi ifade edebileceğine inanıyorsan arkadaşlarına destek olmasını istiyorum.”

Ö1: “Birleştirilmiş sınıfta ilk başta kullanacağım uygulamadır. Plansız bir şekilde derse monte ederim.”

Ö4: “Plansız, plansız yapıyorum çünkü uı atıyorum bir çocuk konuyu anladı diğeri anlamadı; anlamadığında dersin en sonunda bunlar öbekler halinde bir araya getiririm. Anlayanları, anlamayanların başına getiririm; ama aynı konuyu o çocuk o gün anlamış olabilir boşuna hani planında yer yapmıyorum. Plansız bir şekilde gelişi güzel şekilde geliyor.”

Ö11: “Aklımda hep vardır ama yazılı bir plan yoktur.”

Ö10: “Derslerimde yer veririm. Planlı bir şekilde değil de tamamen o dersin durumuna ya da konunun anlaşılabilirliğine göre akran öğretime yer veriyorum. Akran öğretiminde öğrenciyi tanıdığım için önceden tahmin ettiğim için konunun başından ortasına doğru yer veriyorum.”

Ö3: “Okulun ilk başlarındaysak öğrencileri tanıma sürecinde isek biraz daha plansız olacaktır. Çünkü tüm öğrenciler bizim için eşit olacaktır. Ama ilerleyen süreçlerde öğrencileri tanıdıkça öğrenciler de bizi tanıdıkça planlı bir şekilde olur.”

Ö12: “Şöyle oluyor: Mesela bazen hiç planlamadığınız bir anda tamamen sınıfın doğal ortamında, doğal havasında, kendiliğinden gelişen bir durumda; akran öğretimi yöntemine hemen başvurmamız da gerekiyor. Ama bazen de derse başlamadan önce, şimdi; ben bir kazanıma bakıyorum, ders planına bakıyorum, hani neler yapabilir yöntem teknikleri kafamda kurarken eğer akran öğretimi gerektiren bir durum varsa bazen derslerden önce de bunun planlarını zaten düşünüp buna göre tasarlama yapıyor.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin akran öğretimini derste kullanım şekillerine ilişkin dağılımlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin akran öğretimini derste kullanım şekillerine ilişkin dağılımlar

Kullanım Şekli	f	%
Planlı	0	0
Plansız	12	100
Toplam	12	100

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin akran öğretimini derste plansız bir şekilde kullandığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin akran öğretime, derslerinde hangi aşamada yer verdiklerine dair düşünceleri şu şekildedir:

Ö2: “Dersi kendim işledikten sonra ödevli aşamaya geçtiğimizde yani dersin değerlendirme kısmında akran öğretiminden faydalaniyorum.”

Ö5: “Genelde ders anlatımı kısmında değil ama uygulama kısmında yani soru çözümlerinde veya üste taşıma anlamında yer veriyorum.”

Ö1: “Dersi öğretmen olarak ben işlerim. En sonunda pekiştirme sürecinde çocukları dahil ederim.”

Ö12: “Şöyle diyelim ki: Derste konuyu verdim pekiştirmeleri lazım; işte önünde çalışma kağıtları, testleri vesaireleri var. Daha çok dersin bunu derinleştirme aşamasında diyelim ki; test çözmek, kendi kendine bireysel çalışma yapmaları aşamasında daha çok akran

öğretimini kullanıyorum. Onun dışında bazen derse eğer yeni konuyla gelirim bir ön hazırlık ve bir grup şeyi yapıyorsam ben orada da başvurduğum oluyor.”

Ö11: “Her gün her dersinde uygulayabilirim konunun temelini verirsin ilerleyen yerlerde aynen örneklerle sorularla akran eğitiminde yardımcı olur.”

Ö9: “En son dersin son esnasında alıştırmalar falan yaparken pekiştirmek için işte sorular çözerken vesaire işte fark ediyorsunuz zaten çocuklardan geri dönüş aldınız bu aşamada anlaşılmayan bir şey olduğunu fark ediyorsam...”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin akran öğretime dersin hangi aşamasında yer verdiklerine ilişkin dağılımlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin akran öğretime yer verdikleri aşamalara ilişkin dağılımlar

Aşamalar	f	%
Sürecin Başı	0	0
Sürecin Sonu	12	100
Toplam	12	100

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin akran öğretimi ders sürecinin son aşamasında kullandığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin akran öğretimi kullanmayı tercih ettiği öğrencilerin yaş gruplarına dair düşüncelerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

Ö5: “Genelde aynı yaş grubu. Hmm, yani aynı sınıf seviyesindeki öğrenciler arasında uyguluyorum veya hani bir sınıf fark varsa uyguluyoruz iki sınıf olduğunda onda öğrenilenler farklılaşma olduğu için diğerine ifade ederken, yani bu küçük grubun bilmediği şeyi büyük grup bildiği zaman aradaki geçiş biraz daha zor olduğunu düşünüyorum. Ama aynı yaş gruplarında ikisinin de öğrendiği bilgiler ya da öğrenmesi gereken bilgiler aynı olduğu için... Aynı yaş gruplarının ihtiyacı olan kadarını birbirine kolay aktaracaklarını düşünüyorum, aynı yaş gruplarında.”

Ö12: “Kendi arkadaşı yani kendi sınıfı 1. sınıf 1.sınıfa, çünkü aynı dersleri gördükleri için aynı konular aynı zihin yapılarına sahip oldukları için...Şimdi üst sınıftan 2. sınıftan bir öğrenci 1. sınıftaki bir öğrenciye evet bir şey verebileceğini biliyor ama belki kendi sınıfındaki arkadaşından öğrenmek ona daha hoş gelecektir.”

Ö9: “Hepsi ilkokul seviyesi zaten ben 3 ve 4. sınıfları okutuyorum. Genelde kendi aralarında kendisinin seviyelerinde ya da bazen 4. sınıflarımızda büyük olanların daha kendi alt sınıflarına 3. sınıflara yardım etmesi şey yani o değişiyor biraz duruma göre.”

Ö1: “Çocukların seviyesine göre kararlar alınırım. Ama özellikle büyükleri küçüklerle eşleştirdim. Öğretenin büyük öğrenenin küçük olmasını sağlayabilirim.”

Ö11: “İkisine de umarım ama birleştirilmiş sınıf olduğum için çapraz öğrenmeyi daha çok uygularım 3 ve 4, 1 ve 4 de olabilir yani.”

Ö4: “... 4’leri 3’lere verip çünkü bir önceki senenin konuları, çocuklara daha rahat anlatabilirler; geçmiş bilgileri daha fazladır yani onu da yapabilirim. Kendi akranlarıyla da yaşlılarıyla da yapabilirim bir çocuk diğerinin daha hızlı anlamış olabilir, bu konuyu ama onu ona veririm yani her ikisi de uygularım. Yaşıtlarının hepsinde uygularım ama ağırlık olarak sanırım şey ağırlık olarak üst sınıftan alt sınıf uygulaması daha güzel.”

Ö2: “Her seviyede kullanıyorum. Bazen aynı sınıf düzeyindeki öğrenciler birbirlerine öğretiyorlar bazen de alt sınıf seviyelerindeki çocuklara üst sınıfta okuyan öğrenciler öğretiyor. Daha önce söylediğim gibi konuya göre değişiyor bu durum.”

Ö3: “Yani şöyle örnek vereyim: Sadece üçüncü sınıflar arasında da kullanabilirim, üçüncü sınıfların ikinci sınıflara anlattığı şeklinde de kullanabilirim. O sınıfın veya dersini durumuna göre değişir.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin akran öğretimini kullanmayı tercih ettiği öğrencilerin yaş gruplarına ilişkin dağılımlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin akran öğretimini kullanmayı tercih ettiği öğrencilerin yaş gruplarına ilişkin dağılımlar

Yaş Grubu	f	%
Aynı	3	25
Farklı	6	50
Hepsi	3	25
Toplam	12	100

Tablo 7’ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 3’ü (%25) akran öğretimini aynı yaş grubunda kullanırken 6’sı (%50) akran öğretimini farklı yaş grubunda kullanmaktadır, Akran öğretimini aynı ve farklı yaş gruplarının ikisinde de kullanan 3 (%25) öğretmen bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler; akran öğretimi için öğrenci belirlerken dikkat ettikleri kriterlere yönelik cevapları aşağıda verilmiştir. Öğretmenlerin dikkat ettikleri kriterler ise şu şekildedir:

- ❖ Kriter1: Başarı düzeyi
- ❖ Kriter2: Aynı-farklı öğrencilerin bir araya gelmesi
- ❖ Kriter3: Öğrencilerin sahip olduğu roller
- ❖ Kriter4: Arkadaşlık ilişkileri

Öğrenci belirlemede, başarı düzeyi kriterini dikkate alan öğretmen görüşleri:

Ö6: *“İkisi de başarılı olarak aynı seviyededir, ama birisi bir konuda eksik kaldıysa mesela bunları eşleştirebilirim. Genelde başarılı ve başarısız yaparım çünkü ikisi aynı seviyedeysen birisi bir tık daha geri kalıyorsa, hani onu öğretmen daha çok halledebilir diye düşünüyorum. Genelde arada biraz fazla fark varsa kullanıyorum akran öğretimini.”*

Ö9: *“... (aynı seviye) daha yani onlar sanki birbirlerine daha çabuk ulaşıyor demem daha doğru olur.”*

Ö12: *“Farklı düzeylerde olmasına dikkat ederim, çünkü yani aynı düzeylerde ziyade fark düzeylerde olması birbirindeki arası etkileşimi daha çok güçlendirecektir.”*

Ö2: *“Başarılı olan öğrencilerle başarısız olanları eşleştiriyorum genellikle. Bazen de yakın seviyedeki olanlar eşleşiyor. Tabi burada başarıdan kastım konu bazlı. Her konuyu her öğrenci aynı seviyede öğrenmiyor, alt sınıf seviyelerinde bu değişiyor. Onlarda başarı bazlı diyemeyiz. Büyük olan küçük olana öğretiyor.”*

Ö10: *“Başarı düzeyleri orta-başarılı genellikle başarısız öğrenciyle ben ilgileniyorum. Bazen aynı düzey yapıyorum derse karşı daha istekli oluyorlar.”*

Araştırmada akran öğretimi için öğrenci belirlerken başarı düzeyini dikkate alan öğretmenlerin kriterlerine ilişkin dağılımlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Akran öğretimi için öğrenci belirlerken başarı düzeyini dikkate alan öğretmenlerin kriterlerine ilişkin dağılımlar

Başarı Düzeyi	f	%
Başarılı-Başarısız	9	75
Başarılı-Orta	1	8,33
Aynı Düzey	2	16,67
Toplam	12	100

Tablo 8’e göre akran öğretimi için öğrenci belirlerken başarı düzeyini dikkate alan öğretmenlerin 9’u (%75) öğrencileri bir başarılı bir başarısız düzeyde olacak şekilde eşleştirirken, 1’i (%8,33) öğrencileri bir başarılı bir orta düzeyde olacak şekilde eşleştirmektedir. Öğrencileri aynı düzeyde olacak şekilde eşleştiren 2 (%16,67) öğretmen bulunmaktadır.

Öğrenci belirlemede, aynı-farklı öğrencilerin bir araya gelmesini dikkate alan öğretmen görüşleri:

Ö6: “Zaman içerisinde göre değişir konuya göre değişir. Bazı konularda Ayşe çok iyidir, Fatma kötüdür; bazı konularda Fatma çok iyidir, Ayşe biraz daha geri plandadır yani konuya göre değiştiririm.”

Ö9: “Yani özellikle şununla şu beraber olsun diye şey yapmam, yani o duruma göre değişebiliyor. Çünkü her zaman derste de takdir edersiniz ki her an her şey değişebiliyor, yani o yüzden çok belirli çiftlerim yok.”

Ö2: “Sürekli aynı öğrenciler olmuyor. Değiştirmeye özen gösteriyorum. Bazen özel durumlar olabiliyor. İki öğrenci çok iyi bir ahenk yakalamışsa onu da bozmuyorum. Onlar birbirinden öğreniyorlar. Birlikte öğrenme alışkanlığı geliştiriyorlar.”

Ö10: “Her hafta öğrenciler değişir, oturdukları arkadaşları, sıralarındaki yerleri. Duruma göre bu süre uzayabilir.”

Araştırmada akran öğretimi için öğrenci belirlerken aynı-farklı öğrencilerin bir araya gelmesini dikkate alan öğretmenlerin kriterlerine ilişkin dağılımlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Akran öğretimi için öğrenci belirlerken aynı-farklı öğrencilerin bir araya gelmesini dikkate alan öğretmenlerin kriterlerine ilişkin dağılımlar

Öğrenci Eşleri	f	%
Aynı	1	8,33
Farklı	11	91,67
Toplam	12	100

Tablo 9'a göre akran öğretimi için öğrenci belirlerken aynı-farklı öğrencilerin bir araya gelmesini dikkate alan öğretmenlerin 11'i (%91,67) zaman zaman farklı öğrencileri eşleştirirken, 1'i (%8,33) aynı öğrencileri sürekli olarak eşleştirmektedir.

Öğrenci belirlemede, öğrencinin sahip olduğu rolleri dikkate alan öğretmen görüşleri:

Ö6: *“Bazen sınıfın en kötü öğrencisi; görsel sanatlarda çok iyidir, arkadaşlarını etkileyebilir. Onu kullanırsın ki bence öyle de yani değiştirmek gerek. Çünkü eğer değiştirmezse o öğrenci hep ben öğrenen kısımdayım öbürü de ben öğreten kısımdayım diye kendilerini kodlarlar bu doğru değil.”*

Ö8: *“Çok öğreten öğrenci, kendimi öğretmenmiş gibi algılayabiliyor. Diğer arkadaşları üzerinde bir hakimiyet sağlamaya çalışıyor. O yüzden değiştirir.”*

Ö9: *“...genelde öğreten öğrenci o rolü üstleniyor ama bazen onun da ihtiyacı olabiliyor o zaman da değişiyor işte bu roller.”*

Ö12: *“(Roller) genelde aynı olur ama bu durumun değiştiği noktalarda olur. Genelde hep yardıma ihtiyacı olan öğrencim, günün birinde baktım etkinliğini kendi başına tamamlamış ve bu kez kendisi teklifte bulundu: “Hadi öğretmenim ben arkadaşlarıma yardımcı olabilir miyim?” gibisinden kendisi bu kez küçük öğretmenlik rolüne başlamıştı.”*

Ö11: *“Ama aynı seviyelerde değişebilir; daha önceki soruda söylediğim gibi biri bir konuda iyidir öğretici olur, diğeri diğer konuda iyidir öğretici olur.”*

Ö2: *“Rollerin değiştiği oluyor. Az önce de söyledim. Konu bazlı özellikle aynı sınıf seviyesinde öğrenen öğrenci öğreten pozisyonuna geçtiği oluyor. Toplamayı anlayan geometride takılabiliyor. O zaman da roller değişmiş oluyor.”*

Araştırmada akran öğretimi için öğrencilerin sahip olduğu rolleri dikkate alan öğretmenlerin öğrenci rolleri ile ilgili düşüncelerine ilişkin dağılımlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Akran öğretimi için öğrencilerin sahip olduğu rolleri dikkate alan öğretmenlerin öğrenci rolleri ile ilgili düşüncelerine ilişkin dağılımlar

Öğrenci Roller	f	%
Aynı	3	25
Farklı	9	75
Toplam	12	100

Tablo 10'a göre akran öğretimi için öğrenci belirlerken öğrencilerin sahip olduğu rolleri dikkate alan öğretmenlerin 3'ü (%25) öğrenen ve öğretan rollerinin aynı kaldığını düşünürken, 9'u (%75) öğrenen ve öğretan rollerinin farklılaştığını düşünmektedir.

Öğrenci belirlemede, arkadaşlık ilişkilerini dikkate alan öğretmen görüşleri:

Ö10: *"Akran öğretiminde öğrencilerin cinsiyet ya da başka durumlarına bakmıyorum. Tüm sınıf etkileşim içinde olsun diye, her öğrenci sınıfta diğer öğrencilerle eşleşir. Tabii bunu onlara sezdirmeden yapıyorum. Örneğin; hadi bakalım yer değiştirme zamanı diyerek eşleme yapıyorum. Bu şekilde hem tüm öğrenciler birbirine hakim oluyor ve tüm öğrenciler tüm sınıfın geneline fiziksel olarak hakim oluyor."*

Ö5: *"Genelde aynı cinsiyetten olanlar birbirlerini tercih ediyorlar. Yani bu belki oturma düzeninden kaynaklanıyor da olabilir."*

Ö1: *"Sadece sağlıklı bir şekilde iletişimlerine yaramazlıklarına bakarım."*

Ö3: *"Şimdi özellikle biz köy yerinde öğretmeniz biliyorsunuz. Bu köy yönündeki bazı sorunlu öğrenciler; belki ailesinden sorunlu, belki kendileri sorunlu. Onların ayrı olabilir. Sorun öğrencilerin, birbirleriyle konuşmayan öğrencilerin olay tabii ciddiye ona göre denk getirmemeye çalışırım. Ama akran öğretiminin de aynı zamanda. Birbirleriyle anlaşamayan çocukları yan yana getirerek çocukların kaynaşmasına da yol açması gibi faydalı bir yolu da var."*

Ö2: *"İlkokul düzeyinde cinsiyetin bir önemi olmuyor. Zaten kardeş gibi çocuklar. Cinsiyeti önemsemiyorum. Çocuklar da önemsemiyor zaten. Eğer ahenk varsa öğrenciler arasında ona dikkat ediyorum. Öğrenenle öğretan arasında bir senkron olması lazım. Öğrenci, öğretmeni bile sevmezse öğrenmeye kapatıyor kendini. Kaldı ki sevmediği bir arkadaşından öğrenmek zulüm olacaktır. Zaten öğrenmeye kendini kapatacaktır."*

Ö11: “Yani okulda arkadaş ortamına daha iyi anlaşılan öğrenci, ders ortamında daha iyi anlaşılabilir bunu deneyebilirim. Kız-kız ya da kız-erkek ya da erkek-erkek de denerim ama bunu hem deneme yanılma hani denerim olmuyorsa grup değişir.”

Ö12: “Cinsiyet faktöründen ziyade arkadaşlık ilişkilerine dikkat ederim...Genelde iyi anlaşılan öğrencileri birbiriyle eşleştirmeye çalışıyorum.”

Araştırmada akran öğretimi için öğrenci belirlerken arkadaşlık ilişkilerini dikkate alan öğretmenlerin kriterlerine ilişkin dağılımlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Akran öğretimi için öğrenci belirlerken arkadaşlık ilişkilerini dikkate alan öğretmenlerin kriterlerine ilişkin dağılımlar

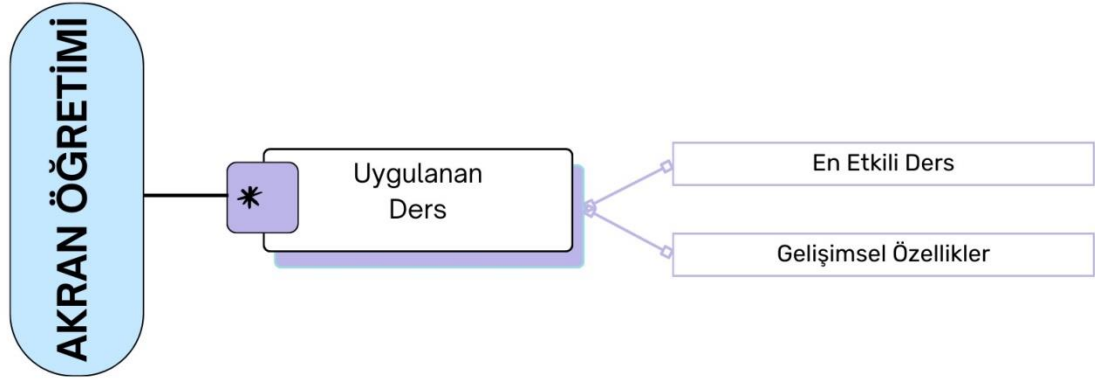
Arkadaşlık İlişisini Dikkate Alma	f	%
Evet	5	41,67
Hayır	7	58,33
Toplam	12	100

Tablo 11’e göre öğretmenleri 5’i (%41,67) akran öğretimi için öğrenci belirlemede arkadaşlık ilişkilerini dikkate alırken 7’si (%58,33) arkadaşlık ilişkilerini dikkate almamaktadır.

4.3. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Akran Öğretimini Uygulamayı Tercih Ettiği Dersler

Araştırmada üçüncü olarak “Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin akran öğretimi uygulamasını tercih ettikleri derslere ilişkin düşünceleri nelerdir?” şeklindeki problem cümlesine cevap aranmıştır. Bu bağlamda öğretmenlere; “Akran öğretiminin en etkili olduğu ders hangisidir?” ve “Gelişimsel özelliklere etkisi nasıldır?” gibi problem cümlesine yönelik derinleştirici sorular yöneltilmiştir. Bu bağlamda birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin bu sorulara yönelik düşünceleri, Şekil 5’teki gibi kategorize edilmiştir.

Şekil 5. Akran Öğretimi Uygulanan Ders



Araştırmaya katılan öğretmenlerin akran öğretimini kullanmayı tercih ettiği dersler ile ilgili düşünceleri şu şekildedir:

Ö9: “Matematik soyut bir ders olduğu için; çocuklar da biraz somutlaştırma ihtiyacı hissettiği için, bir öğretmen olarak tabi ki somutlaştırıyoruz. Yani ama bir yerde sanırım çocuğun o soyut dünyasında inemiyorum. Ama çocuklar birbirlerinin dünyasına daha çok inip daha iyi anlatabiliyorlar. Bir de bizde dil dezavantajı da var bizim öğrencilerimizin dil yeterlilikleri de çok iyi olmadığı için ama kendi aralarında kendi ana dilleri aynı olduğu için biraz o konuda da avantajları var birbirlerine anlatırken daha basite indirgenebilir.”

Ö11: “Matematik değildir bence. Hani, mesela ufak bir işlem hatasında çocuk dönülmez hatalar öğrenebilir; işte yanlış yaparsa bu, ondan öğrendiği için hani kesin bir yanlış olarak çocuk da kalabilir. Hayat bilgisidir bence ya; hem daha kolaydır, yorumlanabilir hayatın içinden örnekler.”

Ö2: “Kesinlikle matematik dersi olduğunu söyleyebiliyorum. Sayısal yeteneği olan çocuklar işlemi anlatmayı ve nasıl başardığını göstermeyi istiyor. Bunun hazzına varıyor. Birbirleriyle keyifle de çalışıyorlar. Sözel ağırlıklı derslerde aynı motivasyon oluşmayabiliyor. Bazen konular soyut da kalabiliyor. Çocuk ne bilmiyorsa akranına bunu anlatmakta güçlük yaşayabiliyor. Ama toplamayı çıkarmayı anlatmak çok daha kolay geliyor çocuklara. Kim bilir belki de matematik programına akran öğretimi detaylıca yerleştirilebilir. Müstakil sınıflarda da başvuru bir yöntem olarak değerlendirilebilir.”

Ö6: “En etkili olduğu dersi genel olarak bir şey söyleyemeyeceğim. Yani, çünkü ben akran öğretimine çok başvuran biriyim, hemen hemen her derste kullanıyorum. Yani mihver dersler diyeyim mihver derslerde daha etkili.”

Ö7: “Genelde sözel derslerde bir de Harran gibi bölgede çocuklar zaten dil sıkıntısı yaşıyorlar. O yüzden hani öğretmenlerimden ziyade arkadaşlarıyla daha çabuk hızlı bir iletişim kurarak eksik kaldığı yeri tamamlayabiliyor. Öğrenci kafasında oturmayan bir yer varsa arkadaşının desteğiyle birlikte eksik yapbozun tamamlanması gibi kapanmış olur.”

Ö8: “Matematik gibime geliyor, çünkü Türkçesi sözel hani. Sözel dersleri çocuk kendi anlamlandırıyor, ama matematikte bir hani formül oluyor ya gidişat onun bir yolu var. Yani mesela o yolu çocuk anlatabiliyor, ama Türkçe de öyle tek bir yol yok yorumlamak gerektiriyor. Yorumlama da akran öğretimi çok hmm kullandığım bir yol değil.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin akran öğretimini kullanmayı tercih ettiği derslere ilişkin dağılımlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin akran öğretimini kullanmayı tercih ettiği derslere ilişkin dağılımlar

Dersler	f	%
Sözel	3	25
Sayısal	6	50
Temel	3	25
Toplam	12	100

Tablo 12’ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 3’ü (%25) akran öğretimini ağırlıklı olarak sözel derslerde kullanırken, 6’sı (%50) akran öğretimini ağırlıklı olarak sayısal derslerde kullanmaktadır. Akran öğretimini temel derslerin tamamında kullanan 3 (%25) öğretmen bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin akran öğretiminin öğrencilerin bilişsel gelişimin yanı sıra diğer gelişimsel özelliklerine olan etkileri ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

Ö4: “Gelişim olarak da sosyal gelişiminde çok etkili sadece akademik olarak değil. Dediğim gibi kendini küçük öğretmeni hissetme muhabbetleri, çocukta özgüven; diğerinin de, hani öğretmene mahcup olmadan öğrenmiş olması onda da bir öz gelişim olabilir.”

Ö9: “Sosyal alanlarını falan ben etkilediğini düşünüyorum yani; birbiriyle belki çok yakın olmayan öğrencilere, bu akran öğretiminde eş yaparak aralarındaki ilişkiyi de

güçlendirebiliriz. Sosyal ilişkiyi, yani sosyal zekalarına hitap ediyor olma olasılığı çok yüksek”

Ö6: “Öğrencinin kısmi sosyal gelişimini de etkiler, konuşmasını etkiler, insanlarla iletişimini etkiler yani oturup kalkmasına kadar her şeylerini etkiler.”

Ö5: “Öğrencilerimize sınıf içinde sağlıklı bir iletişim gerçekleştirebildiği ise bunu dışarıya da taşıyabiliyor. Bu anlamda sosyal becerileri üzerindeki etkisi olduğunu düşünüyorum.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin akran öğretiminin etkili olduğunu düşündüğü gelişimsel özelliklere ilişkin dağılımlar Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin akran öğretiminin etkili olduğunu düşündüğü gelişimsel özelliklere ilişkin dağılımlar

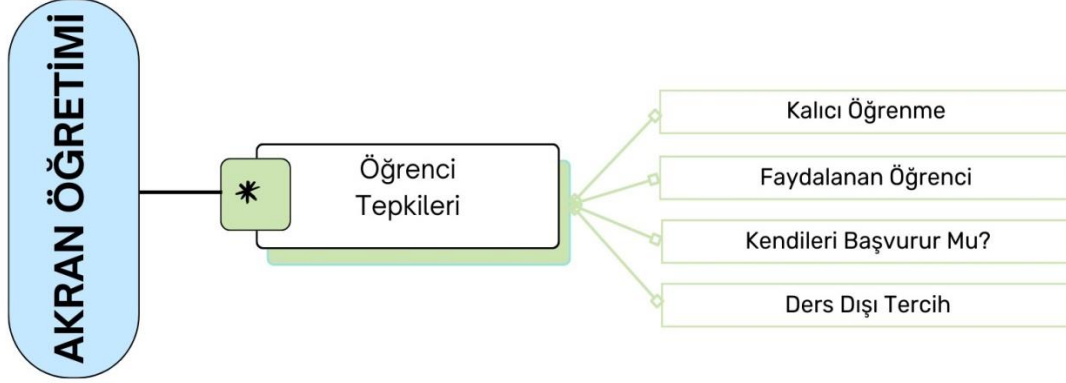
Gelişimsel Özellikler	f	%
Sosyal	7	58,33
İletişim	2	16,67
Dil	3	25
Özgüven	4	33,33

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin 7’sinin (%58,33) akran öğretimini sosyal özelliklerin gelişmesinde etkili bulduğu, 2’sinin (%16,67) iletişim kurmayı geliştirmesinde etkili bulduğu, 3’ünün (%25) dil gelişiminde etkili bulduğu ve 4’ünün (%33,33) özgüven geliştirmede etkili bulduğu görülmektedir.

4.4. Birleştirilmiş Sınıflarda Sınıf Öğretmenlerine Göre Akran Öğretime Öğrencilerin Verdiği Tepkiler

Araştırmada dördüncü olarak “Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine göre akran öğretime öğrencilerin verdiği tepkiler nelerdir?” şeklindeki problem cümlesine cevap aranmıştır. Bu bağlamda öğretmenlere “Akran öğretimi kalıcı öğrenmeyi sağlar mı?”, “Akran öğretiminden öğrenen öğrenci mi öğreten öğrenci mi daha çok faydalanır?”, “Öğrenciler ders dışında da akran öğretime başvurur mu?” ve “Öğrenciler sizin yönlendirmeniz olmadan akran öğretime başvurur mu?” gibi problem cümlesine yönelik derinleştirici sorular yöneltilmiştir. Bu bağlamda birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin bu sorulara yönelik düşünceleri Şekil 6’daki gibi kategorize edilmiştir.

Şekil 6. Akran Öğretimine Karşı Öğrenci Tepkileri



Araştırmaya katılan öğretmenlerin akran öğretiminin kalıcı bir öğrenme sağlama durumu hakkındaki düşünceleri şu şekildedir:

Ö5: “Öğrenen öğrenci için tekrar etmezse eğer kalıcılığı olmayabilir ama öğreten öğrenci için kalıcılığı sağladığını düşünüyorum. Çünkü öğreten öğrenci bilgileri tekrar ettiği için pekiştirmiş olacak ve bu da kalıcılığı arttıracak. Aynı zamanda anlamlı öğrenme sağlayacağı için kendisi daha da içselleştirecek ve kalıcılığını artacak.”

Ö4: “Akran öğretimi kalıcı öğrenme sağlar. Şey gibi düşün; iki arkadaşın sohbet ettiğinde ki muhabbeti unutmaması gibi düşünüyorum, o çocuk öğrendiyse onu unutmayacaktır.”

Ö12: “Akran öğretim çok kalıcıdır diye bir genel ifade açıkçası benim zihnimde yer almıyor ama tabii ki de faydalı olduğu kalıcı olduğu durumlar da elbette var.

Ö2: “Akran öğretimi özellikle öğretende kalıcı öğrenmeyi sağlıyor. Öğrenci öğretme hazzını yaşıyor ve öğrenmeye de motive oluyor. Öğrenen için de kalıcı öğrenmeye katkı sağlıyor diyebilirim. Bunu öğrencilere yaptığımız değerlendirmelerde rahatlıkla görebiliyoruz. Gerek yazılı, gerek sözlü olarak yaptığımız değerlendirmelerde aradan çok zaman geçmiş olmasına rağmen öğrencilerin başarıları yüksek düzeyde ortaya çıkıyor.

Öğrenci başarısında öğretmen faktörü kadar akran faktörünü burada rahatlıkla görebiliyoruz. Kalıcılığı artırmak için, öğrencilerin ders dışı zamanlarda da iletişim ve iş birliğini sürdürmelerini teşvik ediyorum. Birbirleriyle yarışmayı değil, paylaşmayı benimsiyor ve benimsetiyorum. Bu sayede kalıcı bir öğrenme ve öğretim alışkanlıkları oluşuyor.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin akran öğretiminin kalıcı öğrenme sağlama durumu hakkındaki düşüncelerine ilişkin dağılımlar Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin akran öğretiminin kalıcı olma durumu hakkındaki düşüncelerine ilişkin dağılımlar

Durum	f	%
Kalıcı	11	91,67
Kalıcı Değil	1	8,33
Toplam	12	100

Tablo 14’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 11’i (%91,67) akran öğretiminin kalıcı olduğunu düşünürken, 1’i (%8,33) kalıcı olmadığını düşünmektedir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin, akran öğretiminin öğreten ve öğrenen öğrenciye olan faydaları hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

Ö6: *“Öğrenen öğrenciye faydası vardır diye düşünüyorum. Hepsi de faydalaniyor aslında; yani öğreten öğrenci hiçbir faydası yoktur diyemeyiz, o da öğrenmiştir ve bir kısa bir tekrar yapmış olur. Hem bir öğrenci bir konuyu anlatabiliyor, ifade edebiliyorsa; konuyu öğrenmiştir demektir, hem kısa tekrar yapmış olur, konuyu daha iyi kavramış olur.”*

Ö8: *“İkisine de aslında. Hani biz kendi öğrencilik yıllarımızda da biliyoruz bunu. Mesela birine bir konuyu anlatırken o an bizde pekiştiriyoruz, diğeri de zaten öğrenmiş oluyor. Bence anlatan daha çok faydalanmış olabilir.”*

Ö9: *“... yaşıtından bir şey öğrenmek de bence öğrenen açısından güzel bir süreç. Akran öğretiminde anlatan, yardımcı olan taraf için de bir tecrübe olmuş oluyor diğer taraf için de hem öğretmeninden bir şeyler öğrenmiş hem de arkadaşından bir şeyler öğrenmiş oluyor, bence her süreci keyifli ve yararlı.”*

Ö4: *“İkisine de fayda vardır. Şimdi öğreten öğrenci; kendini küçük öğretmen gibi hissediyor, özgüveni geliyor, hem konuyu pekiştirmiş oluyor anlattığı için, muhtemelen unutmayacaktır. Karşıdaki çocuk; belki de öğretmenden anlayamadığını, çocuktan anladığı için ona faydası var. Bence her ikisi için de faydalı buluyorum.”*

Ö12: “...arkadaşımdan bunu daha rahat anlayacak, öğrenecek olabilir. Onun açısından bir farklılık, bir iyilik, belki bir oyun gibi gelecek ona ve daha çok hoşuna gidecek. Öğreten öğrenci açısından da; kendine bir sorumluluk duygusu, bir kendini önemli hissetme, değerli hissetme durumu söz konusu olduğu için, yani ben bu işte başarılıyım, ben bu işi yapabiliyorum ve arkadaşşıma da faydalı olabiliyorum duygusunu geliştirdiği için her iki grubunda ben bu konuda kendini faydalı hissettiğini düşünüyorum. Yani ikisi için de yeterli ve gerekli bir durum.”

Ö11: “Bence her ikisinde de olabilir, bunu hiç düşünmedim hocam. Yani aslında dışarıdan baktığın zaman sanki öğrenene faydası var gibi, ilk aşamada bunu diyebiliriz; ama öğrenen öğrenci de pekiştirdiği için, yani ikisini diyelim ben buna net bir şey söyleyemem. ...%51 ile öğrenen diyebilirim o zaman.”

Ö2: “Akran öğretimi, hem öğrenen hem de öğrenen açısından faydalı olduğunu düşünüyorum. Öğretmen, pekiştirme imkânı buluyor, öğretirken tekrar öğreniyor, bazen zorlanıyor bana soruyor. Bu sayede kendi öğrenmesini yapılandırmış oluyor ve kalıcı öğrenmeye çok sayıda faydasının olduğunu düşünüyorum. Öğrenen açısından ise birbirlerinin dilini daha iyi anladıkları için, öğrenmesini kolaylaştırıyor diyebilirim.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin akran öğretiminin öğrenen ve öğrenen öğrenciye faydaları hakkındaki düşüncelerine ilişkin dağılımlar Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin akran öğretiminin öğrenen ve öğrenen öğrenciye faydaları hakkındaki düşüncelerine ilişkin dağılımlar

Faydalılık	f	%
Öğrenen	5	41,67
Öğreten	0	0
Her ikisi	7	58,33
Toplam	12	100

Tablo 15’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 5’i (%41,67) akran öğretiminde öğrenen öğrencinin öğrenen öğrenciye göre daha fazla fayda sağladığını düşünürken, 7’si (%58,33) hem öğrenen hem öğrencinin eşit düzeyde fayda sağladığını düşünmektedir. Öğreten öğrencinin öğrenen öğrenciye göre daha fazla fayda sağladığını düşünen öğretmen bulunmamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerine göre, öğrencilerin akran öğretimine öğretmen yönlendirmesi olmadan başvurma durumları şu şekildedir:

Ö1: “(Kendisi)başvurulabilir. Öğrenemediği konuları okul dışında birbirine sorarak olumlu sonuçlar çıkar.”

Ö3: “Ön plana çıkma çabasından dolayı öğrenciler bunu yapmaya çalışıyorlar. “Öğretmenim ben anlatayım bunu; öğretmenim, ben anlatayım şu arkadaşlarıma.” şeklinde sürekli bir talepte bulunuyorlar.”

Ö12: “Etkinliğini bitiren, hiç benim söylememe gerek kalmadan “Öğretmenim ben bitiremeyen arkadaşlarımdan küçük öğretmenlik yapabilir miyim, onlara yardımcı olabilir miyim?” diyerek kendileri bizzat teklifi bana geliyorlar.”

Ö9: “Bazen sen söylemesen de o (öğrenen) çocuğun anlamadığını, beceremediğini görünce öğreten arkadaşı; direkt ben söylemeden bak o öyle değil falan diye kendisi yapmaya başlıyor. Bir süre sonra yani aralarında bir bağ oluşmuş oluyor.”

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre öğrencilerin akran öğretimine öğretmen yönlendirmesi olmadan başvurma durumlarına ilişkin dağılımlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlere göre öğrencilerin akran öğretimine öğretmen yönlendirmesi olmadan başvurma durumlarına ilişkin dağılımlar

Başvurma Durumu	f	%
Evet	12	100
Hayır	0	0
Toplam	12	100

Tablo 16 incelendiğinde, araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin, öğrencilerin akran öğretimine öğretmen yönlendirmesi olmadan başvurduğunu düşündüğü görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, öğrencilerin akran öğretimine ders dışında başvurmaları ile ilgili düşünceleri şu şekildedir:

Ö4: “...yani bir oyun ortamında olsun bilmem ne olsun devam ediyordur; neticede çocuklar hep bir arada yetişmiştir, bir arada oynuyorlar. O yüzden birbirlerinden öğrenmeleri çok normal aynen özellikle küçük yerlerde bunlar daha birbirleri ile daha içli dışlılar, o yüzden normal.”

Ö5: “Yani hem birbirleriyle çalışmak isteyen öğrencilerin aileleri izin veriyorsa Evet, öğrenciler bunu dışarıda devam ettiriyorlar. Beraber ödev yapmak gibi ya beraber çalışmak gibi bunu yapabiliyor.”

Ö10: “Sınıf içi ya da sınıf dışı, okul dışı birbirlerini kolluyorlar, yardımcı oluyorlar.”

Ö2: “Dördüncü sınıflarda devam etmeye başlıyor. Ödevlerde zorlandıklarında öğrenciler birbirlerinin evine giderek birlikte yapıyorlar. Ama alt sınıflarda akrandan ziyade aile öğretimi daha baskın bir şekilde öne çıkıyor.”

Araştırmaya katılan öğrencilerin akran öğretime ders dışında başvurma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlere göre öğrencilerin akran öğretime ders dışında başvurma durumlarına ilişkin dağılımlar

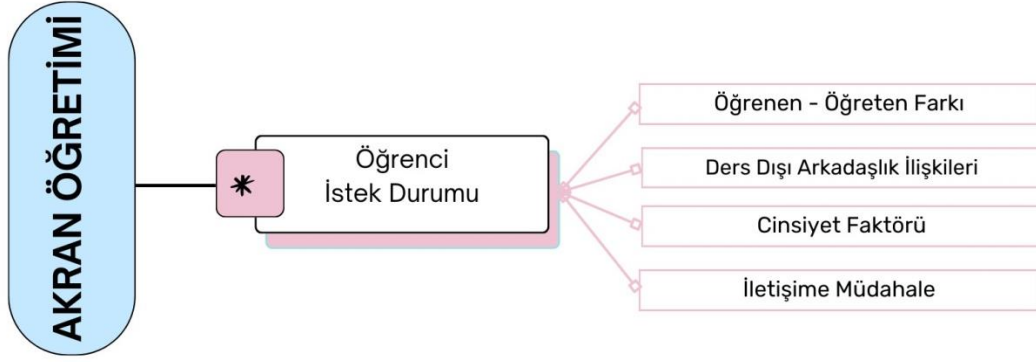
Başvurma Durumu	f	%
Evet	11	91,67
Hayır	1	8,33
Toplam	12	100

Tablo 17’ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 11’i (%91,67) öğrencilerin akran öğretime ders dışında başvurduğunu düşünürken, 1’i (%8,33) başvurmadığını düşünmektedir.

4.5. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerine Göre Akran Öğretimi Sürecinde Öğrencilerin İstek Durumları ve Arkadaşlık İlişkileri

Araştırmada beşinci olarak “Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine göre akran öğretimi sürecinde öğrencilerin istek durumları ve arkadaşlık ilişkileri nasıldır?” şeklindeki problem cümlesine cevap aranmıştır. Bu bağlamda öğretmenlere “İstekli davranma durumunda öğreten öğrenci ile öğrenen öğrenci arasında farklar var mıdır?”, “İstekli davranmada cinsiyet faktörünün nasıl etkileri vardır?”, “Öğrencilerin iletişimlerine müdahale eder misiniz?”, ve “Akran öğretimi süreci içerisindeki öğrenci ilişkileri ders dışı arkadaşlık ilişkilerini nasıl etkiler?” gibi problem cümlesine yönelik derinleştirici sorular yöneltilmiştir. Bu bağlamda birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin bu sorulara yönelik düşünceleri Şekil 7’deki gibi kategorize edilmiştir.

Şekil 7. Akran Öğretiminde Öğrenci İstek Durumu



Araştırmaya katılan öğretmenlere akran öğretiminde öğrencilerin istekli olma durumlarında, öğreten öğrenci ile öğrenen öğrenci arasında nasıl bir fark olduğu sorulduğunda verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

Ö2: “Özellikle öğreten çok hevesli oluyor, sonuçta öğretmen oluyor kolay değil. İlk başlarda öğrenen isteksiz olabiliyor, bunu aşmak için zaman lazım. Sınıfı ve öğrencileri tanıdıktan sonra eşleştirmeler de uyumlu olduktan sonra iki taraf için de istekli oluyorlar diyebilirim.

Ö5: “Evet istekliler. Yani özellikle öğreten rolünde olanlar bundan büyük bir keyif alıyorlar. Yani bildiklerinin, aslında başkaları tarafından da fark ediliyor olmasının, o başarı duygusunun verdiği haz olabilir. Yani bundan dolayı, özellikle; öğreten grup bundan zevk alıyor. Öğrenen grup içinse eğer hani biz yetersiz kalmazsak veya çocuk arkadaşı sayesinde de olsa bir başarı elde edebilmişse tabii bundan keyif alıyor. Yani başarı duygusunu tatmış olmanın verdiği duygu. Genelde bundan memnun kalıyorlar.”

Ö11: “Yani okulda arkadaş ortamına daha iyi anlaşılan öğrenci, ders ortamında da daha iyi anlaşılabilir. Sanki böyle daha çok bir birlikte etkinlik, oyun havası falan da verdiği düşünüyorum; yani ben ya da hani sanki öğretmen diğer öğrenci grubuyla ilgilenirken onlar orada biraz serbest zaman yapıyor gibi hissettikleri için de bence istekliler.”

Ö10: “Genellikle ben öğrencilere bu işi sezdirmeden yapıyorum. Bazı durumlarda öğrenciden direkt istiyorum. “Bu konuda biraz zorlanıyor, yardımcı olur musun?” diye. İstekli-isteksiz durumu olmuyor; dediğim gibi, sezdirmeden yaptırdığım için birbirleriyle dayanışma içinde olduklarını düşünüyorlar.”

Öğretmenler ile akran öğretimine katılan öğrencilerin öğrenen ve öğreten öğrencilerin istek durumları değerlendirilirken isteksiz olan öğrencilerin akran öğretimine nasıl istekli hale getirilerek motive ettikleri ile ilgili şunları söylemişlerdir:

Ö2: *“İsteksiz olan öğrencilerin başlangıçta hiç üzerine gitmiyorum. İlk başlarda onlara uygulamıyorum. Kendini hazır hissettiğinde ve sınıfta başarılı örnekleri gördüğünde onlar kendileri zaten sürece dahil oluyorlar.”*

Ö6: *“Bunu yapmak istemiyorsa; öğreten öğrenciyi değiştiririm, farklı eşleştirmeler yaparım. Bu acaba neden yapmak istemiyor sebebini öğrenmeye çalışırım. Ona öğretecek olan öğrenciyle mi arası bozuk, yoksa benim mi onunla ilgilenmesini istiyor ya da konuyu mu öğrenmek istemiyor? Önce sebebini bulmaya çalışırım ama mutlaka öğreten öğrenciyi değiştiririm.”*

Ö12: *“İsteksiz davrandığını anladığım zaman, kesinlikle onları birbiriyle eşleştirmem ben. Yani bu durum çünkü öğreten öğrenciyi de sıkacak ve bu durumda arkadaşına sabrı da olmayacak. Öğrenen öğrenci, zaten bu konuda kendini mahcup ve yetersiz hissedeceği için hemen oraya müdahale edelim. Bir başka öğrenci varsa başka bir akranı ile eşleştiririm ve birbirlerinden olumsuz etkilenmelerine müsaade etmem.”*

Ö5: *“Çok çok çok nadir olarak kendi arkadaşının kendisinden üstün olduğunu ya da bu anlamda kendi bilgisinden daha fazla bilgiye sahip olduğunu kabul etmeyen ya da kabullenemeyen varsa evet, bir tatsızlık yaşayabiliyoruz. Onları sürece çok dahil edemiyorum. Çünkü dediğim gibi kabullenmeme oluyor... Yani sizin yönlendirmeniz olsa bile bu; yani sadece o ana özel oluyor, yani kalıcı bir süreç olmuyor, yani kendi alıcılarını kapatıyor.”*

Ö8: *“Eğlenceli hale getirmeye çalışırım. Bunu biraz daha oyunlaştırma çalışıyorum.”*

Ö11: *“Önce ben yanıma alırım birebir; daha sonra alıştırma alıştırma, hani böyle küçük küçük diğer öğrenciye yönlendiririm.”*

Ö1: *“İsteksiz olan çocukları pekiştireç ve ödülleriyle olaya dahil ederim. Ödülleriyle birlikte olumlu dönütler alırım.”*

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre akran öğretiminde öğrencilerin istekli olma durumlarında, öğreten öğrenci ile öğrenen öğrenci arasındaki farka ilişkin dağılımlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre akran öğretiminde öğrencilerin istekli olma durumlarına ilişkin dağılımlar

İsteklilik	f	%
Öğrenen	0	0
Öğreten	8	66,67
Her ikisi	4	33,33
Toplam	12	100

Tablo 18'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 8'i (%66,67) akran öğretiminde öğreten öğrencinin öğrenen öğrenciye göre daha istekli olduğunu düşünürken, 4'ü (%33,33) hem öğreten hem öğrencinin eşit düzeyde istekli olduğunu düşünmektedir. Öğrenen öğrencinin öğreten öğrenciye göre daha fazla kalıcı öğrenme sağladığını düşünen öğretmen bulunmamaktadır.

Araştırmada yer alan öğretmenlere göre, akran öğretimi sonrası öğrenciler arasındaki arkadaşlık ilişkisine dair gelişmeler şu şekildedir:

Ö1: *“Birebir iletişim halinde oldukları için iyi ilişkiler kurabiliyorlar. Dışarda biraz daha birbirlerine arkadaşlık konusunda ılıman olabiliyorlar.”*

Ö3: *“Ders dışında da beraber vakit geçirip eğleniyorlar. Birbirini ders esnasında tanıyıp ders dışında beraber vakit geçiriyorlar, olumlu etkisi vardır.”*

Ö7: *“Öğreten öğrenci arkadaşına yardımsever bir tutum ile yaklaşıyor. Öğrenen öğrenci, akran öğretimine okulun başlarında mesafeli olsa bile ilerleyen süreçte başarıma duygusunun getirisi ile olumlu tepki vermeye başlıyor. Süreç, iki öğrenci için de birlikte bir amaç için güzel vakit geçirmeye dönüşüyor.”*

Ö5: *“Yani genel gözlemim yardımsever; yani küçümseyecek tavırda olanları zaten hani öğrenen, bu tavrı sergileyeceğini düşündüğü arkadaşını zaten öğretmen olarak seçmiyor. Yani onu kendine öğretmen olarak seçmediği için, kendisinin iletişim kurabileceği kişileri tercih ettiği için, genelde böyle bir durumla karşılaşmıyorum. Genellikle sağlıklı bir iletişim sergiliyorlar. Küçümseyen bir şey olmuyor.”*

Ö12: *“Çünkü ortak bir yaşantı geçiriyorlar, birbirlerini alıcı verici bilgi alıcı verici olarak etkileşim halinde oluyorlar. Bu durumlar aralarındaki arkadaşlık bağının bir tık daha ileri seviyeye taşıdığı için tabii ki sosyal anlamda da birbirlerine daha çok yakınlık duyup, daha çok vakit geçiriyorlar.”*

Ö9: “Yani her zaman yansımasa da bir süre sonra iletişim olmayan iki çocuk beraber ders çalıştığı için, bazen teneffüste de beraber oynamaya çıkıyorlar.”

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre akran öğretimi sonrası öğrenciler arasındaki arkadaşlık ilişkisine dair gelişmelere ilişkin dağılımlar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlere göre akran öğretimi sonrası öğrenciler arasındaki arkadaşlık ilişkisine dair gelişmelere ilişkin dağılımlar

Ders Dışı Arkadaşlık İlişkisi	f	%
Olumlu	12	100
Olumsuz	0	0
Toplam	12	100

Tablo 19 incelendiğinde, araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin, akran öğretimi sonrası öğrencilerin ders dışı arkadaşlık ilişkilerini olumlu etkilediğini düşündüğü görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre; akran öğretiminde yer almak isteyen öğrencilerde, cinsiyet faktörünün etkisinin olup olmadığına dair düşünceleri şu şekildedir:

Ö5: “Akran öğretiminde istek olarak erkek öğrencilerin daha iyi olduğunu düşünüyorum Yani onlar birbirlerinin nasıl diyeyim? Başarı veya başarısızlıklarını daha çabuk kabullenebiliyorlar. Yani genel gözlemim de erkeklerin bu anlamda daha iyi olduğunu düşünüyorum.”

Ö1: “Özellikle bu bölgede kızlar daha istekli oluyor. Erkekler biraz daha yaramazlık kafasında oluyor.”

Ö3: “Bence bir etkisi yoktur. Tabii burada dersi kaynatmak için insan en yakın arkadaşını çağırabilir.”

Ö12: “Benim ayrımım yok, ama genelde mesela düşündüğümüzde kızlar istekli olur; ya bu durum benim sınıfta tam tersi. ...hep yani akran eğitimi biz öyle diyoruz küçük öğretmenlik hep erkek öğrencilerim yapıyor, onların bilişsel becerileri daha iyi daha şeyler ilgi gösteriyor o konuda.”

Ö4: “Yoo öyle bir şey düşünmüyorum. Yani çocuk zaten orada öğretmen rolünde ise kendini başarılı görünüyor, başarılı gördüğü için de kız ya da erkek fark etmez yapmak istiyor.”

Ö9: “Sanırım kızlar daha istekli davranıyor yani gözlemlediklerime göre belki bu sadece benim sınıfım için geçerlidir de bilmiyorum, ama benim gözlemlediğim şekilde kızlar daha paylaşılan bilgiyi paylaşma konusunda daha istekli. Bunun temelinde yani açıkçası derin olarak düşündüğümüzde; kızlar genelde zaten arkadaşlık ortamlarında da birbirlerini daha biraz destekleyici oluyorlar, yani bir şey yaparken oynarken falan daha birbirlerini destekliyorlar. Erkekler biraz daha yarış halinde oluyor belki o etkili olabilir.”

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre; akran öğretiminde yer almak isteyen öğrencilerde, cinsiyet faktörünün etkisinin olup olmadığına dair düşüncelerine ilişkin bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre; akran öğretiminde yer almak isteyen öğrencilerde, cinsiyet faktörünün etkisinin olup olmadığına ilişkin dağılımlar

Cinsiyet Faktörü	f	%
Kız	5	41,67
Erkek	2	16,66
Etkili Değil	5	41,67
Toplam	12	100

Tablo 20’ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 5’i (%41,67) akran öğretimi sürecinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha istekli olduğunu düşünürken, 2’si (%16,66) akran öğretimi sürecinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha istekli olduğunu düşünmektedir. Akran öğretiminde kız ve erkek öğrencilerin eşit düzeyde yer almak istediğini düşünen 5 (%41,67) öğretmen bulunmaktadır.

Araştırmada yer alan öğretmenlere; akran öğretimi süreci içerisinde öğrencilerin iletişimlerine müdahale etme gereksinimleri sorulduğunda, alınan yanıtlar şöyledir:

Ö3: “Bazı yargılayıcı ya da çocukların tabiriyle alay edici iletişimler var. Burada önemli olan faktör; öğretmenin bu kontrolünü sağlayabilmesi, iletişimin olumlu da olması olumsuz da olması öğretmenin elinde olan bir şeydir. Olumlu yönleri de var; dediğim gibi, olumsuz yönleri de var.”

Ö12: “İletişimlerine müdahale etmem gereken durumlarda; evet, ederim, bakarım. Biraz önce bir örnek bahsetmiştim direkt cevabı söylüyorsa; hani bir eğitim değil, bu ezber şeyse, orada müdahale ederim ya da arkadaşına karşı tavrında bir sivrilik, bir olumsuzluk hissettiğim an müdahale ederim.”

Ö10: “Öğrenciye müdahale etmem. Birbirleriyle nasıl konuşacaklarının biliyorlar. Öğrencilerden olumlu dönütler alıyorum. Çünkü birbirlerini sevdikleri için birlikte olmaktan keyif alıyorlar. Sınıf içi ya da sınıf dışı, okul dışı birbirlerini kolluyorlar, yardımcı oluyorlar.”

Ö2: “Öğretmenin dili neyse öğrencinin iletişim dili de o oluyor. Ben öğrencilerime saygısızlık etmem, onlar da bana etmez. Buna sürekli vurgu yaparım. Onlar da öğrenme süreçlerinde buna dikkat eder. Zaten iletişim sorunu oluşabilecek akranların eşleşmemesine özen gösteriyorum. Ha diyelim sorun yaşandı onu da konuşarak, empati kurmalarını sağlayarak aşıyoruz. Başlangıç dönemini ayrı tutuyorum ilerleyen dönemlerde olumlu dönütler alıyorum. Başlangıç döneminde bazen iletişim kazaları yaşayabiliyoruz. Alay etme davranışı olabiliyor. Ders dışındaki bağlarının güçlenmesinde akran öğretimi çok faydalı. Birlikte öğrenme davranışı birlikte hareket etme bilincini de oluşturuyor. Öğrenciler arası özel bir bağ kuruluyor.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin akran öğretimi süreci içerisinde öğrencilerin iletişimlerine müdahale etme gereksinimlerine ilişkin bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Araştırmaya katılan öğretmenlerin akran öğretimi süreci içerisinde öğrencilerin iletişimlerine müdahale etme gereksinimlerine ilişkin dağılımlar

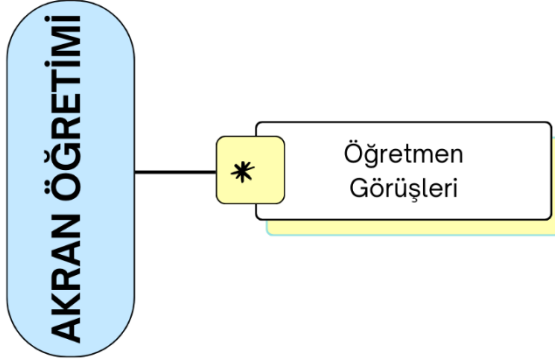
İletişime Müdahale Gereksinimi	f	%
Olumsuz İletişim	7	58,33
Rehberlik	3	25
Her ikisi	2	16,67
Toplam	12	100

Tablo 21’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 7’si (%58,33) akran öğretimi süreci içerisinde öğrencilerin birbirleri ile olumsuz iletişim kurduğu durumlarda sürece müdahale ederken, 3’ü (%25) rehberlik etmek için müdahale etmektedir. Her iki durumda da akran öğretimi sürecine müdahale eden 2 (%16,67) öğretmen bulunmaktadır.

4.6. Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Akran Öğretimine Yönelik Önerileri

Araştırmada son olarak “Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin akran öğretimine yönelik önerileri nelerdir?” şeklindeki problem cümlesine cevap aranmıştır. İlgili soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplar aşağıda incelenmiştir. Bu bağlamda birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin bu sorulara yönelik düşünceleri Şekil 8’deki gibi gösterilmiştir.

Şekil 8. Akran Öğretiminde Öğretmen Görüşleri



Ö2: “Öğrenci, öğretmeyi öğretmeninden öğrenir. Öğretmen kendi öğretim stratejilerini nasıl belirlerse öğreten akran da benzerlerini yapmaya çalışacaktır. Bu sebeple öğretmen doğru model olmalıdır, iletişim dilini etkin bir şekilde kullanabilmelidir. Çünkü öğreten akran, öğreneniymiş gibi davranacaktır. Diğer üzerinde durulması gereken husus değer öğretimi. Öğrenciye matematiği öğretirken duygu ve düşüncelerini ihmal etmemeliyiz. Rol model olma ve değerler bu ikisine dikkat ettiğinde gerisi çorap söküğü gibi gelecektir.”

Ö5: “Akran öğretiminin etkili ve faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü biz kendi alanımızda uzman olsak bile bazen seviyeye inmekte yetersiz kalabiliyoruz. Ve onlar birbirlerini daha iyi anlayabilecekleri için belki de kavram yanlışlarını veya bize çok basit geldiği için es geçtiğimiz noktaları daha kolay yakalayabiliyorlar.”

Ö6: “Akran öğretiminde az önce söylediğimiz gibi öğrenciye mutlaka o role girdiğini söylemeliyiz, o rolden de çıkması gerektiğini söylemeliyiz. ...bütün işlerini karşılayıcı olan değil onu kopya veren değil sadece öğrenebilir olduğunu ona göstermesini hani söylemeliyiz. ... öğrencilerin birbirleriyle iletişimini uzaktan mutlaka öğretmenler gözlemlemeli.”

Ö10: “Akran öğretimi öğrenciye fark ettirilmeden verilirse, yani belli aralıklarla (devamlı olursa sonucu olumsuz olabilir) çok faydası olur. Öğrenciler bu durumdan keyif bile alabiliyorlar.”

Ö3: “Eşleşmeleri çok hakim olmaları gerekir. Öğreten ve öğrenen öğrencilere birebir müdahale etmeleri gereken durumlar olacaktır. Takip etmeleri çok önemli takip ettiklerini sürece akran öğretiminin çok faydalı olacağına inanıyorum.”

Ö9: “Hangi öğrencilere eşleyeceğiniz kişi önemli yani akran öğretiminde bence. Ve çocukların bu konuda istekli olup olmaması da etkiliyor. Onun dışında da söyleyebileceğim tabii üzerinde çalışıp planlı bir şekilde yapılırsa belki çok daha faydalı olabilir.”

Ö11: “Yani eşleştirmeleri daha makul yapmalarını öneririm ve çok aşırıya da kaçmamaları önemli, mesela dersin 40 dakikası boyunca da akran eğitimi olmamalı. Belli bir süre geçerli bir süre 15-20 dakikalık öğretmenin de orada diğer öğrencilerle ilgilenebileceğini süre zarfında çok uzun tutmadan ve uygun eşleştirmeleri ile yapabilirler.”

Ö12: “Aslında birleştirilmiş sınıf okutan her öğretmenin en güzel nasıl diyeyim elindeki bir altın anahtar akran eğitimi. ...belli hatırlatmaları başlangıçta yapıyorum işte arkadaşımıza bak doğrudan cevabı söylemeyeceğiz onun cevabı olmasına yardımcı olacağız onlara destek olacağız rehber olacağız ama çeşitli aşamalardan sen nasıl çözdüysen soruyu hangi işlemleri yaptıysan ya da nasıl anladıysan arkadaşına bunu kendi anladığı gibi anlatarak aşama aşama yaptırmalısın doğrudan cevap vermemelisin. Gerekli açıklamasını yaptırmamız tabii ki de gerekiyor çünkü unutabiliyor çocuk doğrudan cevabı söylemek gereğini hissediyor.”

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin akran öğretimine yönelik görüşlerine yönelik bulguların tartışılmasına, araştırmanın sonuçlarına ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın ilk alt problem cümlesi olan “Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin akran öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna; öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, araştırmaya katılan tüm birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin akran öğretimini çok sık kullandıkları ve faydalı buldukları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan tüm birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, akran öğretimini aktif olarak kullandığını dile getirmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenlerden elde edilen verilere göre; akran öğretimi haftada en az bir kere kullanılmaktadır, akran öğretimini haftanın her günü kullanan öğretmenler de bulunmaktadır. Bu araştırmanın bulgularına benzer olarak Demir Çetin (2019) birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 20 öğretmenle yaptığı çalışmada; öğretmenlerin %75’inin akran öğretimini kullandığını, %10’unun kısmen kullandığını, %15’inin ise kullanmadığını ve akran öğretimini tercih eden sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun akran öğretimi uygulamasının faydasına ve etkisine inanmakta olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Oral’ın (2020) 473 sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmeni ile yaptığı nicel çalışmada, öğretmenlere ait akran eğitimi tutumlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bowman-Parrot ve arkadaşları (2013) 938 1.- 12. sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmada akran eğitiminin akademik etkilerini incelemiş; akademik kazanımları teşvik etmede ilkökul, ortaokul ve lise öğrencileri için etkili olduğunu öne sürmüştür.

Öğretmenlerin akran öğretimini, öğrencilere daha kolay ulaşmak için tercih ettiği görülmüştür. Çünkü öğretmenler zaman zaman öğrencilerinin seviyesine inmekte zorlanmakta; öğrenciler ise birbirleri ile daha basit dille iletişim kurmaktadır. Del Caño, Elices ve Palazuelos (2003) akranların hedeflerine ulaşmasını sağlayacak ve öğretmenin öğrencilerin etkileşimlerini takip edip düzenlemesine olanak sağlayacak en güçlü aracın Vygotsky tarafından düşünmenin aracı ve sosyal etkileşimde hayati bir araç olarak kabul edilen dil olduğunu ifade etmiştir. Lisansüstü eğitimde akran desteğine ihtiyaç duyulma nedenlerinin incelendiği çalışmada, iki kişinin zihinsel seviyesi aynı olduğu için birbirlerinin

seviyesine inerek konuyu daha iyi aktarma imkanı sağlandığına yönelik görüşler belirtilmiştir (Yılmaz, Ateş ve Yıldız, 2021).

Araştırmanın yapıldığı bölgede ana dilin Arapça olması, öğrencilerin Türkçeyi öğrenmeye okula başladıktan sonra öğrenmesi de öğrenci ile öğretmenin iletişimde etkili olmaktadır. Anladığı dilden farklı dilde eğitim almaya çalışan ilkökul seviyesi öğrenciler açısından akran öğretimi, çocuk olmak ortak paydasında bir araya gelmeleri nedeniyle iyi bir öğretim tekniği olarak değerlendirilebilir (Gültutan ve Kan, 2019). Akran öğretimi yabancı dil derslerinde kullanıldığında, öğrencilerin sınıf içi motivasyonunu ve derse aktif katılımını artırabilmektedir (Karakale, 2023).

Birleştirilmiş sınıflarda dersler, eş zamanlı olarak ödevli ve öğretmenli şeklinde yapıldığından öğretmen bir sınıfa ders anlatırken; ödevli olarak ders işleyen sınıfın öğrencileri, birbirlerinden destek alarak öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaları da öğretmenlerin akran öğretime başvurmalarında etkili olmaktadır. Akran öğretimi ile çalışmasını erken bitiren öğrenci ile geride kalan öğrenci birlikte çalışarak sınıfta bir denge sağlayabilmektedir. Akran öğretimi sayesinde öğrenme süreci keyifli bir etkinliğe dönüşmektedir. Akran öğretimi hem öğrenen öğrenci hem de öğreten öğrenci için faydalı olmaktadır. Öğreten öğrenci, arkadaşına anlatırken konuyu pekiştirmekte ve kendi eksik kaldığı noktalar varsa arkadaşına konuyu anlatırken bunu farkına varmaktadır. Öğrenen öğrenci ise arkadaşlarından edindiği bilgiler sayesinde öğrenmede eksik kaldığı yerleri tamamlayarak başarı duygusunu tatmaktadır. Akran öğretiminde öğreten öğrenci, öğrenen öğrenciler için açıklamalar ve örnekler sunmak üzere bilgiyi yeniden biçimlendirirler (“öğrenmeyi öğrenme”) (Conrad, 1974).

Akran öğretiminde öğrencilerin bir araya gelerek oluşturduğu ortam öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerinde de katkı sağlamaktadır. Akran öğretimi ile öğrenciler arasındaki iletişim kuvvetlenmekte ve öğretmenin yönlendirmesi olmadan da öğrenciler akran öğretime başvurarak birbirleri ile paylaşımda bulunmakta ve bilgi alışverişi yapmaktadır. Yapılan bu çalışma ile benzer sonuca ulaşan Mellado, Valdebenito ve Aravena (2017) 66 üniversite 1. sınıf pedagoji öğrencisi ile yaptığı çalışma sonuçları, akran eğitimi programına katılan öğrencilerin sosyal beceri gelişiminde anlamlı bir artış ve iyileşme olduğunu göstermiştir.

Sınıf mevcudunun az olması durumunda, öğretmenler akran öğretimi sürecinin daha kolay takibini yaparak rehberlik edebilmektedir. Sınıfta öğrenci mevcudunun az olduğu durumlarda, öğrencilerin öğrenme ihtiyacını öğretmen doğrudan kendisi de karşılayabilmektedir. Sınıf mevcudunun fazla olması, öğretmeni akran öğretime yönelten etmenlerden biridir. Sınıfta öğrencilerin bireysel ilgiye ihtiyaç duyduğu zamanlar vardır ve bu zamanlarda, sınıf mevcudunun kalabalık olması durumunda öğretmen tüm öğrencilere yetişememektedir. Böyle durumlarda; öğreten öğrenci dediğimiz akranlar arkadaşlarının ilgi ve bilgi ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Akran öğretimi, öğretmenin iş yükünü hafifleterek öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına doğrudan ve etkili şekilde dikkati çeker (Damon, 1984). Kalabalık öğrenci mevcuduna sahip sınıflarda, akran öğretiminin yapılması zor olmaktadır. Çünkü öğrenci gruplarını oluşturmak ve onlara rehberlik etmek zordur. Bazı öğretmenler; sınıf mevcudunun kalabalık olmasının akran öğretimi daha etkili kıldığını, öğrenci gruplarına sürekli değişme fırsatı sunduğunu ve tüm sınıfın kaynaşmasını sağladığını düşünmektedir. Tüm öğrencilerin birbirleri ile etkileşime geçerek öğrenme ortamı oluşturması, olumlu sınıf iklimi oluşturmaya da fayda sağlayacaktır. Çirkinoğlu Şekeroğlu'nun (2011) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada sınıf mevcudunun uygun olmasının önemine değinilmiştir. Benzer şekilde Akcabelenli (2023) de kalabalık sınıflarda akran öğretiminin faydalı bir teknik olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, akran öğretimi uygulamalarında nasıl kullanmaktadır?” sorusu öğretmenlere yöneltildiğinde alınan cevaplar, öğretmenlerin akran öğretimi genellikle plansız bir şekilde başvurduğunu göstermiştir. Öğretmenler, akran öğretimi ders esnasında ihtiyaç duydukları bir anda kullanmaktadır. Öğretmen, ders sürecinde öğrencilerin öğrenemediği yerler olduğunu farkına varırsa o anda öğrencileri akran öğretime yönlendirerek rehberlik etmektedir. Bazı öğretmenler zamanla öğrencilerini tanıdıkça akran öğretime ihtiyaç duyabilecek öğrencileri için plan yapabilmektedir.

Akran öğretimi öğretmenler, derslerde konuyu pekiştirme amaçlı kullanmakta; bir sonraki konuya geçmede, değerlendirme aşamasında, öğrencinin eksiklerini tamamlaması için bir basamak olarak kullanmaktadır. Öğretmenler; konuyu anlattıktan sonra, konu sonlarında, öğrencilerde öğrenme eksiklerini farkına vardığı anda, öğrenme açıklarını kapatmak için açığı olan öğrencinin akranlarından yardım almaktadır. Mellanby, Rees ve Tripp (2000) yaptıkları

araştırma sonucunda benzer sonuca ulaşarak akran liderlerinin en az yetişkinler kadar veya onlardan daha fazla etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, akran öğretiminde öğrencileri eşleştirirken farklı yaş grupların bir araya gelerek yaptığı çapraz akran öğretimini daha çok tercih etmektedir. Çapraz akran öğretimini kullanmayı tercih eden öğretmenler, öğrenme sürecini tamamlayarak üst sınıfa geçen öğrencinin öğrenen öğrenci için daha etkili olduğunu düşünmektedir. Aynı yaş grubunda olan öğrencilerin yaptığı karşılıklı akran öğretimi, ödevli ders gruplarının ders akışını düzenlemede etkili olmaktadır. Hızlı öğrenen, ödevini erken bitiren öğrenci, dersin akışını bozmadan öğreten akran rolüne bürünmektedir. Öğreten akran rolüne bürünen öğrenci, geride kalan öğrenciye yardımcı olmakta ve onun öğrenmesine katkı sağlamaktadır. Akran öğretimi, derste öğrenciler arasında fazla mesafe açılmadan bütünleşerek ders akışını sağlamaktadır. Akran öğretiminde aynı yaş grubu öğrencileri bir araya getirmeye öncelik veren öğretmenler, aynı yaş grubu akranların zihin yapılarının daha benzer olduğu, farklılaşmanın daha az olduğu düşüncesinden yola çıkarak aynı yaş grubu akran öğretimini tercih etmişlerdir. Aynı yaş grubunu tercih eden öğretmenler, öğrencinin aynı sınıfta olduğu arkadaşından öğrenmenin öğreten öğrenciyi daha iyi hissedeceğine inanmaktadır.

Öğretmenlerin akran öğretimi için öğrenci belirlerken dikkat ettikleri bazı kriterler bulunmaktadır. Bu kriterler; öğrencilerin başarı düzeyleri, aynı öğrencilerin eş olma durumları, sahip olunan öğrenen öğrenci – öğreten öğrenci rolleri ve arkadaşlık ilişkileridir. Akran öğretiminde başarı kriteri ele alındığında öğretmenler genellikle başarılı ve başarısız öğrenciyi eşleştirmektedir. Aynı başarı düzeyinde öğrencileri eşleştirmeyi tercih eden öğretmenler, akranların birbirine daha çabuk ulaşabildiğine inanmaktadır. Bir öğretmen, başarısız öğrenciler ile birebir ilgilenmeyi tercih ederek orta ve başarılı düzeydeki öğrencileri akran öğretimi için eşleştirmektedir. Başarılı ve başarısız öğrencilerinin bir araya gelerek yaptığı akran öğretiminde, etkileşimin daha fazla olduğu düşünülmektedir. Akran öğretiminde; öğrencilerin eş olma durumları incelendiğinde eşlerin sabit kalmadığı o anki konuya, duruma göre değiştiği görülmüştür. Akran öğretiminin kalabalık sınıflarda yapılması, sürekli eş değiştirebilme şansı tanıdığı için öğretmenlerin bunu fırsat olarak değerlendirdiği önceki bulgularda da görülmüştür. Öğretmenler, akran öğretiminde öğrencilerin öğreten öğrenci-öğrenen öğrenci rollerinde sabit kalmadığını ifade etmişlerdir. Her öğrencinin bireysel farklılıkları vardır ve öğrenciler bir özelliği ile arkadaşlarından geri kalırken; başka bir özelliği ile ön plana çıkabilmektedir. Bu yüzden akran öğretiminde öğrenciler hep öğrenen

ya da hep öğretene rolünde sabit kalmamaktadır. Öğrencileri eşleştirme yaparken öğretmenler cinsiyet faktörüne dikkat etmemekte arkadaşlık ilişkilerini değerlendirmektedir. Araştırmayan katılan öğretmenlerden birisi cinsiyet faktörüne dikkat etmediğini ancak öğrencilerin genellikle kendi cinsiyetinden olan arkadaşlarına yöneldiğini ifade etmiştir. Akran öğretiminde arkadaşlık ilişkilerine dikkat edilmesi akran öğretiminde öğrenciler arasında olumlu bir etkileşimin oluşması ve öğrencilerin algılarının öğrenmeye açık olması için gereklidir. Akcabelenli (2023) yaptığı çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla akran destekli öğretime daha yatkın olduklarını ve bu tekniğin kız öğrenci gruplarında daha işlevsel olduğunu ifade etmiştir.

Akran öğretime yönelik yapılan araştırmaların sonuçlarına göre cinsiyet değişkeninin etkili olduğu görülmektedir. Rol model, bu yöndeki araştırmalarda neden benzer cinsiyetler yönünde etkili olduğunu açıklamaya yardım edebilir. Öğretene erkek ya da kız olması dikkate alınmadan, farklı cinsten oluşan öğrenciler performansların altında eğilim göstermektedirler. Karşı cinslerin etkileşimi öğrenme yolunda dikkatleri dağılabilmektedir. Çünkü öğretme durumundaki öğrencinin erkek ya da dişi rolü dikkat çekici olmaktadır. Erişmiş (2017) Ağrı ilinin merkezinde bulunan bir okulda ilkokul 4. Sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada; 5 öğretenden 3'ü ve 5 öğrenenden 4'ü akran öğretiminde cinsiyetin önemli olduğunu söylemiştir. Cinsiyeti önemli bulan öğrenciler karşı cinsten utandıklarını, anlamakta zorlandıklarını, aynı cins akranlarını daha iyi dinleyebileceklerini belirtmişlerdir. Özellikle geleneksel olarak cinsiyet rolleri göz önüne alındığında, araştırma sonuçları; öğretene erkek öğrencilerin otorite ve yetki konularında, kız öğrencilere kıyasla ders alan öğrenciler açısından daha baskın olduğu görülmektedir. Ayrıca ırk ve etnik gruplar arasında yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Topping and Whiteley, 1993).

Araştırmada, “Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin akran öğretimi uygulamasını tercih ettikleri derslere ilişkin düşünceleri nelerdir?” şeklindeki problem cümlesine öğretmenlerin verdiği cevaplara göre, akran öğretimi sayısal derslerde daha çok tercih edilse de tüm derslerde kullanılmaktadır. Akran öğretimini matematik derslerinde kullanmayı tercih eden öğretmenler; soyut bir ders olan matematik öğretiminde öğrencilerin akranları tarafından öğrenenin anlayacağı şekilde somutlaştırma işlemi yapıldığında öğrenen öğrenci için daha anlaşılır bir ders hali aldığını düşünmektedir. Aynı zamanda matematik işlem yapılarak aşamalı ilerleyen bir süreç olduğundan öğretene öğrenci, öğrenen öğrenciye kendini daha kolay şekilde ispatlayarak öğrenme sürecini sağlayabilmektedir. Sözel dersleri tercih eden

öğretmenlerin düşünceleri, öğrencilerin Türkçe dil yetersizliğinden kaynaklanan öğrenme eksiklerini akranları sayesinde kapatabilecek yönündedir. Sözel dersler, biraz daha gündelik hayatın içinden olduğu için akran öğretimi için uygun görülmüştür.

Öğretmenler, akran öğretiminin bilişsel becerilerin yanında diğer gelişimsel özelliklerinde de etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler, akran öğretimi yaparken kendilerine küçük bir çevre oluşturmaktadır. Oluşturulan bu çevrede, her öğrenci bireysel olarak ön plana çıkarak kendini ifade edebilmektedir. Bu durum; öğrencinin motivasyonunu artırarak özgüvenini geliştirmekte, öğrenciye iletişim becerileri kazandırmakta ve başarı duygusunu tattırmaktadır. Akran öğretimi öğrencilerin bilişsel becerilerinin yanı sıra dil gelişimine, sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağlamaktadır. Benzer şekilde Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo ve Miller (2003) ilkökul öğrencileriyle akran destekli öğrenme ile ilgili yaptıkları meta-analiz çalışması sonucunda; eğitimci öğrencilerin, zamanla sosyal ve benlik kavramlarını geliştirebileceğini bulmuşlardır.

Araştırmada dördüncü alt problem olan “Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine göre akran öğretime öğrencilerin verdiği tepkiler nelerdir?” sorusuna öğretmenlerden gelen yanıtlara göre, öğretmenler akran öğretiminin genel anlamda kalıcı öğrenmeyi sağladığını düşünmektedir. Akran öğretimi, öğreten öğrenciye bilgilerini tekrar ederek pekiştirme fırsatı sunduğu için öğreten öğrenci için yüksek oranda kalıcı öğrenme sağlamaktadır. Öğrenen öğrenci için ise arkadaşı ile birlikte bir öğrenme süreci içerisinde olduğu için eğlenceli bir ortamda öğrenmenin sağlanmaması, kalıcılığı artırmaktadır. Bu araştırmanın bulgularına benzer olarak Yıldırım ve Canpolat’ın (2017) 31 lise öğrencisi ile yaptığı çalışmada; öğrenciler, akran öğretimi ile işlenen derslerde derse katılımın arttığını ve kalıcı, anlamlı bir öğrenmenin gerçekleştiğini ağırlıklı görüş olarak ifade ederek akran öğretiminin verimliliğini vurgulamıştır. Demirçalı (2006) üniversite öğrencilerinin kuvvet ve hareket kavramlarını algılamaları üzerine yaptığı çalışmada; akran öğretimi metodunun, öğrencilerin kavramsal anlayış ve sayısal problem çözmede geleneksel öğretimden daha etkili olduğunu bulmuştur. Zaman zaman öğrenen öğrenci için akran öğretimi tek başına kalıcı bilgi için yeterli gelmemekte; bilgilerin pekiştirilmesine, tekrarlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Akran öğretime öğrenciler, sadece derslerde değil okul dışında da başvurmaktadır. Öğrencilerin bulundukları kırsal kesimde küçük bir köy olduğu için öğrenciler nerede ise tüm gün birlikte vakit geçirmektedir. Okul dışında akran öğretimi; birlikte oyun oynama ve ödev yapma amacı ile kullanılmaktadır. Araştırmaya katılan bir öğretmenin ifadesine göre, küçük

yaş grubu öğrenciler okul dışında öğrenme ihtiyaçları için ailelerine başvurmaktadır. Büyük yaş grubu öğrenciler ise akranları ile birlikte çalışmayı tercih edilebilmektedir. Rohrbeck vd. (2003) yaptıkları araştırma sonucunda akran destekli öğrenmenin 1-3. sınıf öğrencilerine karşı 4-6. sınıf öğrencilerinde daha etkili olduğunu bilgisine ulaşmışlardır.

Akran öğretimi, hem öğrenen öğrenciye hem de öğreten öğrenciye fayda sağlamaktadır. Akran öğretimi ile öğrenen öğrenci keyifli bir ortamda öğrenme yaşayarak başarı duygusunu tatmakta, öğreten öğrenci ise aldığı sorumluluğu yerine getirerek başarı duygusunu elde etmektedir. Öğretmenlerin hangi öğrencinin daha çok faydalandığı hakkındaki görüşleri incelendiğinde; öğreten akranın öğrenen akrana nazaran küçük bir farkla daha fazla faydalandığı tespit edilmiştir. Öğreten öğrencinin pekiştirme ortamı kurması ve bilgilerini yeniden yapılandırma şansına sahip olması öğreten öğrenci için olumlu yönden bir fark oluşturmaktadır. Bir sınıfta akran öğretimi uygulandığında o sınıf aktif ve canlı hale gelmektedir (Rahmasari, 2017).

Öğrenciler, öğretmenlerinin yönlendirmesi olmadan da akran öğretimine başvurmaktadır. İlk zamanlarda öğretmenin yönlendirmesi ile akran öğretimi yapan öğrenciler arasında bir bağ gelişmekte ve bunun için oluşan fırsatları değerlendirmektedirler. Bir öğrenci yapması gereken ödevi, sorumluluğu bitirdiği zaman geride kalan arkadaşına yardımcı olmak için öğreten öğrenci rolünü üstlenmektedir. Türkmenoğlu (2016) yaptığı çalışmasında akran grubu öğrencilerinin, öğrenme deneyimlerini akranlarıyla birlikte gerçekleştirmeleri sebebiyle tedirginliklerinin azaldığını, kendilerini daha rahat hissetmekte olduklarını ve daha eğlenceli zaman geçirdiklerini ifade etmiştir.

Araştırmada beşinci alt problem cümlesi olarak “Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine göre akran öğretimi sürecinde öğrencilerin istek durumları ve arkadaşlık ilişkileri nasıldır?” sorusuna cevap aranmış ve öğretmenlerden gelen cevaplara göre; öğrenciler akran öğretiminin getirdiği ortam, kazandırdığı başarılar neticesinde öğrencilerin istekli olduğu ve arkadaşlık ilişkilerine de olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Akran öğretiminde öğreten akranın öğrenen akrana göre, daha istekli olduğu tespit edilmiştir. Başarılarının başkaları tarafından görüldüğünü bilmek, öğreten öğrenciyi motive ederek daha istekli hale getirmektedir. Öğrenen öğrenci, ilk zamanlarda isteksiz olabilmekte; ancak sürece alışması ve başarı duygusunu tatması ile istekli hale gelmektedir. Öğrenciler, akran öğretimi sürecine konu ile ilgili bilgi alışverişi yapmak için değil arkadaşları ile birlikte sohbet etmek ve birlikte etkinlik yapmak için de istekli olarak katılmaktadır. Öğretmenler isteksiz davranan öğrenci ile

karşılaştıkları zaman, öğrenciyi akran öğretimine dâhil etmekte ısrarcı davranmamaktadır. Çünkü isteksiz davranan öğrenci, süreci zorlaştıracak ve alıcılarını kapatacaktır. Bu durum hem öğrenen öğrenci için hem de öğretene öğrenci için akran öğretimine karşı direnç oluşturacaktır. Öğretmenler, öncelikle öğrencinin neden istemediğini anlamaya çalışmakta ve bunun için çözüm yolları aramaktadır. Öğretmenlerin ilk uyguladığı yöntem; öğrenci eşlerini değiştirmek olmaktadır. Öğretmenler; sürecin içerisine öğrenciyi küçük küçük denemeler yaparak kazandırmaya çalışmakta ve pekiştireçler vermektedir, başarıyı gören öğrenci de motive olarak akran öğretimi için istekli hale gelmektedir. Ernst ve Byra (1998) çalışmalarında; öğrencilerin kendi akranları ile çalışmasının daha esnek ve olumlu bir çalışma ortamı sağladığına, aralarındaki sosyal etkileşime katkı sağlamasının yanı sıra takım çalışması becerilerini geliştirdiğine değinmişlerdir. Benzer şekilde Abdelkarim ve Abuiyada (2016), Umman'da öğrenim gören lisans öğrencileri ile yaptıkları çalışmada; akran öğretimi stratejisinin matematik dersindeki akademik başarıyı artırmada etkili oldu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin, öğretmenleri yerine bir akran eğitmen ile çalıştıklarında kendilerini daha rahat hissettikleri için daha iyi çalışabileceklerini ve konuya daha fazla konsantre olarak kavramları daha iyi anlayabileceklerini öne sürmüşlerdir.

Öğrencilerin istek durumunun cinsiyete göre değişiklik gösterip göstermediği incelendiğinde; genel olarak öğretmenler, cinsiyetin istekli olma durumunda etkili olmadığını ifade etmişlerdir. Cinsiyetin etkili olduğunu ifade eden öğretmenlerde ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, daha istekli olduğunu savunanlar daha fazladır. Kız öğrencilerin daha istekli olduğunu ifade eden öğretmenlere göre kız öğrenciler toplumdan etkilenecek sosyal yaşantılarında sorumluluk duygusunu daha fazla taşımakta; paylaşmaya ve yardımlaşmaya açık olmaktadır. Bu durum, akran öğretimine de yansımaktadır. Erkek öğrencilerin daha istekli olduğunu savunan öğretmenler ise, sınıftaki erkek öğrencilerin bilişsel anlamda daha iyi olmasından ve arkadaşlarının öğrenememe durumlarını daha çabuk kabullenerek yardım etmeye hazır olmalarından kaynaklandığını düşünmektedir.

Akran öğretimi, öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine de olumlu katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin birbirlerine yaklaşım şekilleri, yardımsever biçimdedir. Öğrenciler; sınıfta fazla arkadaşlık yapmadıkları biri ile bile ortak bir yaşantı geçirdiklerinde burada meydana gelen etkileşim, aralarındaki arkadaşlık bağlarını güçlendirmektedir. Bu durum, öğrencilerin ders dışı arkadaşlık ilişkilerine de yansımaktadır. Akran eğitiminde bilgi etkileşimin temelidir. Öğretmenlerin gösterdiği akademik olmayan kazanımlar da aynı derecede önem arz

etmektedir. Artan özgüven çoğu zaman "Başka birine yardım edebilirsem oldukça iyi olmalıyım" şeklinde ifade edilir. Akran öğretiminde; öğretenler ve öğrenenler rekabetçi bir ortam yerine, işbirlikçi bir ortamda öğrenme fırsatına sahip olurlar. Akademik görevin yanı sıra iş birlikli öğrenme becerisi de kazanılır (Conrad, 1974).

Öğretmenler, öğrencilerin ilişkilerine zaman zaman müdahale temek durumunda kalmaktadır. Öğrencilerin birbirleri ile iletişimde çatışmalar yaşandığı zamanlarda; öğretmenler, öğrencilerin iletişimlerini daha sağlıklı hale getirmek için çabalamaktadır. Öğretmenler; bu çatışma durumu ile çok sık karşı karşıya kalmadıklarını, öğrencilerin birbirleri ile nasıl iletişim kurmaları gerektiğini bildiklerini, çatışma söz konusu olabilecek öğrencileri süreç içerisinde bir araya getirmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğreten öğrencinin akran öğretimi sürecini yanlış yönettiği durumlara da müdahale etmektedir. Çünkü öğreten öğrenci, öğrenen öğrencinin anlamlı öğrenmesini sağlamak yerine bilgiyi ezberletme veya doğrudan cevabı söyleme gibi yollara başvurabilmektedir.

Araştırmada son olarak “Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin akran öğretime yönelik önerileri nelerdir?” alt problemi ele alınmıştır. Bu soruya öğretmenlerden gelen cevaplarda en çok vurgulanan şey, akran eşleştirmelerine dikkat edilmesi gerektiği olmuştur. Akran öğretiminden beklenen verimin alınabilmesi için öğrencilerin birbirleri ile olan etkileşimi çok önemlidir. Bir diğer vurgulanan husus ise öğrencinin aldığı rol olmuştur. Öğreten akran, öğretmenini rol model aldığı için öğretmen kendisine nasıl davranıyorsa öğreten öğrenci de öğrenen öğrenciye o şekilde davranmaktadır. Öğreten öğrenciler, bazı zamanlarda girdiği öğreten akran rolünden çıkamamakta sürekli arkadaşına müdahale etme ihtiyacı hissedebilmektedir. Öğreten öğrenciye öğretmenin rehberlik etmesi, yol göstermesi gerekmektedir. Öğreten akran, yaşanan bu sürecin arkadaşına öğrenme desteği sağlamak olduğunun, bu süreçte arkadaşına yol göstereceğinin, takibinin nasıl yapılacağını öğretimi öğretmeni tarafından yapılmalıdır. Bu araştırmanın bulgularına benzer olarak Tindall(1995) eğitim akranı kişiler arası iletişim becerileri ve teknikleri öğretilmesinin eğitim akranın yardım becerilerini geliştireceğini ifade etmiştir.

Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin akran öğretimi tekniğine yönelik görüşlerine göre akran öğretimi; hem öğreten hem de öğrenen açısından fayda sağlayan, verimli bir öğretim tekniğidir.

Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak aşağıda verilen genel sonuçlar elde edilmiştir:

- ❖ Akran öğretimi, özellikle çok sayıda öğrencinin olduğu sınıf ortamlarında uygulanabilecek bir tekniktir.
- ❖ Akran öğretimi, ana dilin Türkçeden farklı (eğitim dilinden farklı da diyebiliriz) ve Türkçe dil becerisinin düşük seviyede olduğu bölgelerde tercih edildiğinde, öğrenciler birbirleriyle daha hızlı ve rahat iletişim kurarak anlaşılmayan yerleri birbirlerinden daha rahat öğrenmektedir. Kırsal bölgelerde konuşulan dil farklılığı; öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişimde ve öğrencilerin dersi anlamasında sorun olmakta, bu sorunlar eğitim sürecini olumsuz etkilemektedir (Analı ve Şahin, 2020). Ortak dil, sınıf ortamında akran kültürünü oluşturan unsurların başında gelmektedir (Yanık Özger ve Akansel, 2019).
- ❖ Akran öğretimi tercih edilen bazı derslerde, zaman tasarrufu sağlamaktadır.
- ❖ Akran öğretimi, öğrencilerin ihtiyacı olan bireysel ilgiyi karşılamaktadır.
- ❖ Akran öğretimi, öğrenciler arasında özel bir bağ oluşturarak arkadaşlık ilişkilerini sınıf içinde ve sınıf dışında olumlu yönde etkilemektedir. Erişmiş (2017) ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin akran eğitimi sayesinde arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiğini vurgulamıştır.
- ❖ Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan öğretmenler, genellikle plansız bir şekilde akran öğretime yer vermektedir.
- ❖ Öğreten öğrenciler, akran öğretimi ile bilgilerini pekiştirerek kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadır.
- ❖ Öğrenen öğrenci, akran öğretimde motive olarak başarı duygusunu tatmaktadır.
- ❖ Akran öğretimi, özellikle kalabalık sınıflarda tüm sınıfın etkileşime geçmesine fırsat vererek olumlu sınıf iklimi oluşturmaktadır.
- ❖ Akran öğretimi, sınıfta hızlı ilerleyen öğrenci ile yavaş ilerleyen öğrenci arasında dengeyi sağlamaktadır.
- ❖ Öğretmenler, çapraz akran öğretimini daha fazla tercih etmektedir.
- ❖ Aynı yaş grubunda yapılan akran öğretiminde; öğrenciler rollerinde sabit kalmamakta, öğrenen ve öğreten olarak duruma göre rolleri değişmektedir.
- ❖ Akran öğretimi, sayısal derslerde daha çok tercih edilmektedir.

- ❖ Akran öğretiminde; başarılı ile başarısız öğrenci birlikte çalıştığında, etkileşim daha fazla olmaktadır.
- ❖ Akran öğretiminde, öğrenciler arası iletişimin iyi olması; öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir.
- ❖ Akran öğretimi; derslerle birlikte dil gelişimine, sosyal ve duygusal gelişime de fayda sağlamaktadır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, birleştirilmiş sınıflarda akran öğretimi uygulamalarına dair önerilere yer verilmiştir.

- Akran öğretimi; hem öğrenen öğrencinin hem de öğretici öğrencinin gelişimine fayda sağlaması ve sınıfta bulunan öğrencileri kalıcı bilgiye ulaştırması nedeni ile etkili bir yöntemdir. Bu nedenle akran öğretiminin yalnızca birleştirilmiş sınıflı okullarda değil müstakil okullarda da yaygın bir şekilde kullanılması önerilmektedir.
- Birleştirilmiş sınıflarda yapılan eğitimde, öğretmen eş zamanlı olarak birden fazla sınıf ile eğitim yapmaya çalışmakta ve sürekli bölünmektedir. Öğretmenlerin dersteki motivasyonunu artırmak ve yükünü azaltmak için akran öğretimi, derslerde tercih edilmelidir.
- Günümüzde teknolojinin yanlış kullanımı nedeni ile öğrencilerin dikkat seviyelerinde azalmaların ve akran zorbalıklarının yaygınlaştığı görülmüştür. Akran öğretimi, sınıfta bulunan her öğrencinin birbiri ile etkileşimine zemin hazırladığından olumlu bir sınıf iklimi oluşturmak adına kullanılmalıdır. Olumlu sınıf iklimi sayesinde akran zorbalığının önüne geçildiğinden ve öğrencilerin, arkadaşları ile etkinlik yaparak derse aktif katılımı sağlandığından akran öğretime derslerde yer verilmelidir.
- Birleştirilmiş sınıflarda önemli bir yer tutan akran öğretimi ile ilgili yapılmış çalışmalara ulaşılamamıştır. Ülkemizde kırsal kesimlerde birleştirilmiş sınıflı okullar çok yaygındır. Bu çalışma, Şanlıurfa ili Harran ilçesinde çalışan birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır. Akran öğretiminde yaşanan coğrafyanın etkilerini görebilmek adına farklı bölgelerde de benzer çalışmaların yapılması önerilmektedir.

- Bu çalışma, birleştirilmiş sınıflı okullarda yapılan akran öğretimi ile ilgilidir. Birleştirilmiş sınıf ile bağımsız sınıflarda uygulanan akran öğretiminin farklarını ortaya koyabilmek adına yeni çalışmaların yapılması önerilmektedir.



KAYNAKLAR

- Abay, S. (2007). *Birleştirilmiş sınıflarda sosyal bilgiler öğretimindeki sorunlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Abdelkarim, R. E., ve Abuiyada, R. (2016). The effect of peer teaching on mathematics academic achievement of the undergraduate students in Oman. *International Education Studies*, 9(5), 124-132.
- Ahaddin, M. A., Jatmiko, B.ve Supardi, Z.A.I. (2020). The improvement of critical thinking skills of primary school students through guided inquiry learning models with integrated peer instructions. *Studies in Learning and Teaching*, 1(2), 104-111. <https://doi.org/10.46627/silet.v1i2.39>
- Akbaşlı, S. ve Pilten, Ö. (1999). *İlköğretim birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Ankara: Mikro Basın Yayın Dağıtım.
- Akcabelenli, Ö. (2023). Öğretmen görüşlerine göre akran öğretimi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 8(2), 29-42.
- Aktaş, T. (2008). *Yaygın eğitimde bilgisayar eğitimi programlarının uzaktan destekleyici eğitimle verilmesine dair örnek uygulama*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Analı, K. C. ve Şahin, A. (2020). Kırsal bölgelerde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki sorunları. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(2), 396-414.
- Aslan, K., Aslan, N. ve Arslan Cansever, B. (2012). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ayhan, H. (1997). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Şule Yayınevi.
- Barbosa, E., Lozada, C. ve Santos, J. (2022). Argumentação em aulas de probabilidade no ensino fundamental: Uma proposta utilizando o peer instruction (Instrução por pares). *Revista Baiana de Educação Matemática*, 3. <https://doi.org/10.47207/rbem.v3i01.13735>

- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C. ve Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: a meta-analytic review of single-case research. *School Psychology Review*, 42(1), 39–55. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087490>
- Binbaşıoğlu, C. (1999). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Blanch, S., Duran D., Flores, M. ve Valdebenito, V. (2012). The effects of a peer tutoring programme to improve the reading comprehension competence involving primary students at school and their families at home. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46(6):1684-1688. DOI:10.1016/j.sbspro.2012.05.361
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün ve SB Demir, Çev. Ed.). İstanbul: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2018). *Araştırma deseni*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Conrad, E. (1974). Peer tutoring: A cooperative learning experience. University of Arizona Arizona Center for Educational Research and Development, College of Education, , Tucson.
- Cozza, B.. (2023). An Alternative Review of Multi-age (Multi-grade) Teaching and Learning in Global Communities. *Global Perspectives on Education Research, Vol. II* ISBN: 9781003147145.
- Çelik Kırtan, M. (2021). *Birleştirilmiş ve müstakil sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde aktif öğrenme tekniklerini kullanma durumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çelik, S., Şenocak, E., Bayrakçeken, S., Taşkesenligil, Y., ve Doymuş, K. (2010). Aktif öğrenme stratejileri üzerine bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(11), 155-185.

- Çelikkaya, H. (1991). Eğitimin anlamları ve farklı açılardan görünüşü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 73-85.
- Çınar, İ. (2004). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ilk okuma yazma öğretimine ilişkin bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 31-45.
- Çirkinoğlu Şekeroğlu, A. G. (2011). *Akran öğretimi yönteminin öğretmen adaylarının elektrostatik konusundaki kavramsal anlamalarına ve tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Damon, W. (1984). Peer education: The untapped potential. *Journal of applied developmental psychology*, 5(4), 331-343.
- Del Caño, M., Elices, J. A. ve Palazuelos, M. (2003). *Interacción entre iguales: desarrollo cognitivo y aprendizaje*. Valladolid: University of Valladolid.
- Demirçalı, S. (2006). *Üniversite öğrencilerinin kuvvet ve hareket kavramlarını algılamaları üzerine bir çalışma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Demir Çetin, P. (2019). *Birleştirilmiş sınıflarda ilkokuma ve yazma öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Demirdöven, K. D. (2022). *İş birlikli ve akran destekli süreç temelli yazma etkinliklerinin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin farklı metin türlerindeki yazma başarısı üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Demirel, F. (2013). *Akran öğretiminin matematik dersinde kullanımının öğrenci tutumu, başarısı ve bilgi kalıcılığına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Denzin, N. K. ve Lincoln, Y.S. (2011). *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Doğan, A. R. (2003). *Birleştirilmiş sınıflarda eğitim öğretim* (2.baskı). Mersin: Uzun Yayınevi.

- Dölek, O. ve Hamzadayı, E. (2016). Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(3), 965-980.
- Duman, A. (2007). *Yetişkinler eğitimi*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Erdem, A. R. (2019). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Erişmiş, F. (2017). *Akran öğretimi yönteminin 4.sınıf basit elektrik devresi ünitesinde kullanımının öğrenci akademik başarıları ve tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Ernst, M. ve Byra, M. (1998). Pairing learners in the reciprocal style of teaching: Influence on student skill, knowledge, and socialization. *Physical Educator*, 55(1), 24-37.
- Erol, E. (2021). *Akran aracılığı ile sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin zihinsel engelli öğrencilerin akademik beceri öğrenmelerine ve akranların sosyal kabuluine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Falchikov, N. (2001). *Learning together; peer tutoring in higher education*. London: Routledge-Falmer.
- Fantuzzo, J.W., Davis, G.Y. ve Ginsburg, M.D. (1995). Effects of parent involvement in isolation or in combination with peer tutoring on student self-concept and mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 272-281.
- 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(2), 157-169.
- Fidan, N. ve Baykul, Y. (1993). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim öğretmen rehberi*. Ankara: MEB ve UNİCEF.
- Fidan, N. ve Baykul Y. (1997). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim- Öğretmen kılavuzu*. Ankara: MEB ve UNİCEF.
- Freire, P. (1998). *Ezilenlerin pedagojisi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Goodlad, S. ve Hirst, B. (1989). *Peer tutoring. A guide to learning by teaching*. New York: Nichols Publishing.
- Greene, I., Tiernan, A. M. ve Holloway, J. (2018). Cross-age peer tutoring and fluency-based instruction to achieve fluency with mathematics computation skills: A randomized controlled trial. *Journal of Behavioral Education*, 27(2), 145–171. <https://doi.org/10.1007/s10864-018-9291-1>
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Gültutan, S. ve Kan, M. O. (2019). Türkiye’de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 71-86. <https://doi.org/10.35233/oyea.648597>
- Güven, Y. ve Aydın, A. (2007). Özel gereksinimli çocuklar için akran öğretime ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 415-432.
- Güvey Aktay, E. ve Gültekin, M. (2015). Akran işbirliği ve ilk okuma yazma öğretimi . *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 291-309. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/trakyasobed/issue/30210/326101>
- Kara, E. (2020). *Birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda öğrenim gören ilkokul öğrencilerinin kök değerlere yönelik algılarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Kara, M., Şahin, S. ve Kapat, S. (2020). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde akran öğretiminin etkisi: Deneysel bir çalışma . *OPUS International Journal of Society Researches*, 16 (Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 5974-5994. DOI:10.26466/opus.730411
- Karakale, F. (2023). Akran destekli öğrenimin yabancı dil olarak Rusça derslerinde uygulanabilirliği üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 254-274.

- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tushad/issue/31792/350444>)
- Kaş, B. ve Köktürk, Ş. (2021). Akademik çeviri programları kapsamında eğitim, öğretim, eğitim programı ve öğretim programı kavramlarının değerlendirilmesi. *toplum ve kültür araştırmaları dergisi*, (8).
- Köksal, K. (2003). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Köksal, K. (2005). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Little, A. 1994. Multi-grade teaching - a review of research and practice. *Education Research Paper*, (12), 63.
- Lowe, John. (1975). *The education of adults: a world perspective*. Paris: The Unesco Press.
- Malçok, M. (2019). *Sınıf öğretmenleri ve ilkökul öğrencilerinin akran destekli öğrenmeye ilişkin algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- MEB. (1973). 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, *Resmi Gazete*, 24 Haziran 1973 Pazar, Sayı: 14574.
- MEB. (2005a). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programları*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Mellado, M. E., Valdebenito, V. ve Aravena, O. (2017). Peer tutoring to develop social skills among university students. *Pedagogies & Learning*, 12(2), 147-159.
- Mellanby, A. R., Rees, J. B. and Tripp, J. H. (2000). Peer-led and adult-led school health education: A critical review of available comparative research. *Health Education Research*, 15(5), 533-545. DOI: 10.1093/her/15.5.533
- Mize, M., Bryant, D. P. ve Bryant, B. R. (2020). Teaching reading to students with learning disabilities: Effects of combined iPad-assisted and peer-assisted instruction on oral

reading fluency performance. *Assistive Technology : The Official Journal Of RESNA*, 32(6), 317–324. <https://doi.org/10.1080/10400435.2018.1559896>

Olpak, Y. Z. ve Yılmaz, R. (2022). Review of trends in peer instruction: Bibliometric mapping analysis and systematic review. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 7(1), 42-50.

Oral, G. (2020). *Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin akran eğitimine ilişkin tutumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Öncül, B. (2020). *İlkokul öğrencilerinin dijital vatandaşlık farkındalıklarının akran öğretimiyle geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Özkan, Ş. (2019). *Birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetiminde karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarının ve bu davranışlarla baş etme yöntemleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Öztürk, H. D. (2002). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Ankara: TAKAV Matbaacılık Ve Yayıncılık A.S.

Palavan, Ö. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki birleştirilmiş sınıflardaki 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinin kazanımlarına erişim düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Patton, M. Q. (1987). *How to qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

Pavlin, J. ve Campa, T. (2021). Is peer instruction in primary school feasible?: The case study in Slovenia. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 785-798.

Pınar, E. S. ve Çiftçi Tekinarslan, İ. (2003). Zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(02), 13-30. DOI:10.1501/Ozlegt_00000000204

Rahmasari, B.S. (2017). Peer tutoring: an effective technique to teach reading comprehension. *KnE Social Sciences* 1 (3), 245–258. <https://doi.org/10.18502/kss.v1i3.745>.

- Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W. ve Miller, T. R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 240.
- Samancı, O. (2016). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Ankara: Pegem Akademi
- Sangai, S. (2019). Multigrade teaching. *the NCERT and no matter may be reproduced in any form without the prior permission of the NCERT.*, 44(4), 27. <https://ncert.nic.in/pdf/publication/journalsandperiodicals/journalofindianeducation/JI-E-FEB2019.pdf#page=29>
- Sarikaya, İ. ve Yılar, Ö. (2019). Akran destekli yazmanın ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin yazma başarı ve performansına etkisi: bir pilot araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (4), 941-963. DOI: 10.16916/aded.589327
- Sezgin, O. (2019). *Eğitim, kavram ve kuram*. İstanbul: Kalem Yayıncılık.
- Sınmaz, A. (2009). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulamasına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Düzce ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Şimşek, S. (2007). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. N. Saylan, *Eğitim bilimine giriş* içinde. (s. 1-17). Ankara: Anı Yayıncılık.
- TDK. (2022). Akran. <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi:27.08.2022
- Tekışık, H. H. (2000). Birleştirilmiş sınıflı köy okulları kapatılmasın. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Şubat, 262:1-3.
- Tella, A. (2013). The effect of peer tutoring and explicit instructional strategies on primary school pupils learning outcomes in mathematics. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 7(1), 5.
- Temizyürek, S. (2019). *Birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların incelenmesi (Kayseri ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

- Tindall, J. A. (1995). *Peer programs: An indepth look at peer helping: Planning, implementation, and administration*. Bristol, PA: Accelerated Development.
- Topping, K. (1992). Cooperative learning and peer tutoring an overview. *Psychology of Education*, 578. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1432>
- Topping, K. (2000). Tutoring. *Educational Practices Series*, 5.
- Topping, K. ve Whiteley, M. (1993). Sex differences in the effectiveness of peer tutoring. *School Psychology International*, 14(1), 57–67. <https://doi.org/10.1177/0143034393141004>
- Türkmenoğlu, M. (2016). *İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğüünün giderilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Türkmenoğlu, M. ve Baştuğ, M. (2017). İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğüünün giderilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5 (3) , 36-66. <https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/32382/359880>
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24(24), 543-559.
- Ummanel, A. ve Dilek, A. (2016). Gelişim ve öğrenme. S. Çelenk, *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde. (s. 35-52). Ankara: Pegem Akademi.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2011). Temel kavramlar. M. Kağan ve S. Yalçın, *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 1-33). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ünver, V. ve Akbayrak, N. (2013). Hemşirelik eğitiminde akran eğitim modeli. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(4), 214-217.
- Van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology*, 74(1), 37–70. <https://doi.org/10.1348/000709904322848815>

- Verdun, V. R., Fienup, D. M., Chiasson, B. A. ve Greer, R.D. (2022). Arranging peer-tutoring instruction to promote inference-making. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 55(2), 369-394. <https://doi.org/10.1002/jaba.895>
- Vural F. ve Vural M.(2010). 2010-2011 eğitim-öğretim yılı birleştirilmiş sınıflar ünitelendirilmiş yıllık ders planları 4-5. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.
- Woo, P. S., Mohd Rameli, M. R. ve Mohd Kosnin, A. (2022). a meta-analysis on the impact of peer instruction on students' learning. *Sains Humanika*, 14(3), 21–27. <https://doi.org/10.11113/sh.v14n3.1943>
- Yanık Özger, B. ve Akansel, A. (2019). Okul öncesi sınıftaki Suriyeli çocuklar ve aileleri üzerine bir etnografik durum çalışması: Bu Sınıfta Biz De Varız!. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 942-966.
- Yardım, H. G. (2009). *Matematik derslerinde akran eğitimi yaklaşımının 9.sınıf öğrencilerine etkisi üzerine eylem araştırması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yasul, A. F. ve Samancı, O. (2015). Sınıf öğretmenlerinin grup çalışmalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 0(7), 131 - 156.
- Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2008). *Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında karşılan güçlükler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yıldırım, T. ve Canpolat, N. (2017). Akran öğretiminin etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 515-526.
- Yılmaz, N., Ateş, F., ve Yıldız, E. (2021). Akademide akran desteğinin rolü. *Opus International Journal of Society Researches*, 18(41), 3552-3582. <https://doi.org/10.26466/opus.911237>
- Yıldırım, S. ve Tekin İftar, E. (2002). Akranların sunduğu sabit bekleme süreli öğretim gelişimsel geriliği olan öğrencilere tanıtıcı levhaların öğretiminde etkili midir? *Ankara*

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 3(2), 67-84.
DOI:10.1501/ Ozlegt_00000000060

Yılmaz, S. (2011). İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin birlikte çalışmaya ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), s. 1-14.

Yin, R.K. (2009). *Case study research: Design and methods*. London: Sage Publications.

Zambrano, V. V. ve Gisbert, D. D. (2015). The coordinating role of the teacher in a peer tutoring programme. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2300-2306.



EKLER

Ek 1: Araştırma İzni



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-48178250-300-319752
Konu : Araştırma İzni (Rumeysa Nur APAN)

13.03.2023

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 27.02.2023 tarihli ve E-71052239-100-314093 sayılı yazınız.

Enstitünüz Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Rumeysa Nur APAN'ın "Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Akran Öğretimine Yönelik Görüşleri" adlı tezi kapsamında araştırma yapma isteği ile ilgili Şanlıurfa Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 09.03.2023 tarih ve 71897112 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Mehmet BİREKUL
Rektör Yardımcısı

Ek: Resmi Yazı ve Elderi (4 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :

Doğrulama Adresi : . . .

Adres :

Posta Kodu :

Telefon No :

e-Posta :

Fax No :

İnternet Adresi

Bilgi İçin :Ayye AĞIRBAŞ

Bilgisayar İşletmeni

Telefon No:



Ek 2: Etik Kurul Kararı



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :10/02/2023 Toplantı Sayısı:03 Karar No :2023/87
Araştırmanın Başlığı	Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Akran Öğretimine Yönelik Görüşleri
Sorumlu Araştırmacı	Prof. Dr. Osman AKANDERE
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci Rumeysa Nur APAN
Etik Kurul Kararı	12679 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “Uygun” olduğuna karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR
10/02/2023

Ek 3: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

GÖRÜŞME SORULARI

1. Akran öğretimine derslerinizde yer verir misiniz? Neden?

- Akran öğretimini derslerinizi planlarken göz önünde bulundurur musunuz yoksa plansız bir şekilde mi yer verirsiniz?
- Akran öğretimini ne sıklıkla uygularsınız?
- Akran öğretimini dersin hangi aşamasında kullanırsınız? (kavram öğretimi, pekiştirme vb.)

2. Akran öğretimini faydalı buluyor musunuz? Neden?

- Öğrenen öğrenciye mi öğreten öğrenciye mi faydası vardır?
- Akran öğretimi kalıcı öğrenmeyi sağlar mı?

3. Sınıf mevcudu akran öğretimini nasıl etkiler?

4. Akran öğretiminin en etkili olduğu ders hangisidir? Neden?

- Akran öğretimi, öğrencilerin gelişimsel özelliklerini nasıl etkileri olur?

5. Akran öğretimini hangi yaş gruplarında uygularsınız?

- Akran öğretimini hangi yaş grupları arasında uygularsınız? -Aynı sınıf seviyesinde olan öğrencileri mi farklı sınıf seviyesinde olan öğrencileri mi eşleştirirsiniz?

6. Akran öğretiminde öğrencileri belirleme kriterleriniz nelerdir?

- Eşleştirme yapılan öğrencilerin başarı düzeyleri nasıldır?(Başarılı-başarısız, aynı düzey)
- Öğrenci eşlemelerinde hep aynı öğrencileri mi farklı öğrencileri mi bir araya getirirsiniz?
- Öğrencilerin akran öğretiminde rolleri daima aynı mıdır? Öğrenen öğrenci, öğreten öğrenci ile rolleri değişebilir mi?
- Akran öğretiminde eşleştirmelerde öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine dikkat eder misiniz? Neden?

7. Akran öğretiminde öğrenciler istekli midir?

- İstekli davranma durumunda öğreten öğrenci ile öğrenen öğrenci arasında farklar var mıdır?
- İstekli davranmada cinsiyet faktörünün nasıl etkileri vardır?

8. Akran öğretimi süreci içerisinde öğrencilerin birbiri ile olan iletişimi nasıldır?

- Öğrencilerin iletişimlerine müdahale eder misiniz? Neden?
- Akran öğretimi süreci içerisindeki öğrenci ilişkileri ders dışı arkadaşlık ilişkilerini nasıl etkiler?

9. Öğrenciler öğretmenin yönlendirmesi olmadan da akran öğretimine başvururlar mı? Buna neden ihtiyaç duyarlar?

- Akran öğretimi okul dışında da devam eder mi?

10. Akran öğretimini etkili şekilde kullanmak isteyen öğretmenlere ne tavsiyelerde bulunursunuz?