

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



OKUL ÖNCESİ VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN AKRAM
EĞİTİMİNE İLİŞKİN TUTUMLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Büşra ÖZDEMİR

İlköğretim Anabilim Dalı
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Aylin SÖZER ÇAPAN

Şubat 2018

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



OKUL ÖNCESİ VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN AKRAM
EĞİTİMİNE İLİŞKİN TUTUMLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Büşra ÖZDEMİR
(Y1312.260029)

İlköğretim Anabilim Dalı
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Aylin SÖZER ÇAPAN

Şubat 2018



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Yüksek Lisans Tez Onay Belgesi

Enstitümüz İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı Y1312.260029 numaralı öğrencisi Büşra ÖZDEMİR'in "ÖKUL ÖNCESİ VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN AKRAM EĞİTİMİNE İLİŞKİN TUTUMLARI" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 25.01.2018 tarih ve 2018/04 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından *ay. b. l. g.* ile Tezli Yüksek Lisans tezi olarak *k. b. l.* edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Tez Savunma Tarihi :09/02/2018

1)Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Aylin SÖZER ÇAPAN

2) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Uğur TEKİN

3) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN

Aylin Sözer Çapan
.....
Uğur Tekin
.....
Ahmet Şirin
.....

Not: Öğrencinin Tez savunmasında **Başarılı** olması halinde bu form **imzalanacaktır**. Aksi halde geçersizdir.



YEMİN METNİ

Yüksek Lisans olarak sunduğum “Okulöncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Akran Eğitimine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi” adlı tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim.

Büşra ÖZDEMİR





Tüm sevdiklerime...



ÖNSÖZ

Bir yolculuğa başlarken heyecanınız ve başarıma duygunuz belki de en önemli motivasyon kaynağınızdır. Eğitim yolculuğumda ilerlerken Aylin Sözer Çapan hocam ile lisans eğitiminde yollarımız kesişti ve yüksek lisans eğitimimde de devam etti. Bir gün sohbet ederken benimle ilk karşılaştığında ne konuştuğumuzu hatırlayıp söylemesiyle kalbimde güzel ve kalıcı duyguların yeşermesine sebep oldu. Sizi anlayan bir öğretmeninizin olması her yaştaki insan için en kıymetli şey olsa gerek. Bana bu kıymetli duyguları hissettirdiğiniz için kalbimde her daim teşekkür taşıyacağım size. Teşekkür ederim hocam.

Bu yolculukta karşılaştığım tüm güzel duyguları ortak paydada yaşayabildiğim, beni kardeşleri gibi görüp, seven ve kollayan can arkadaşlarım; tez sürecinde hep destek olan, Tuğba Eryiğit, Aygül Gökmen, Büşra Armağan, Şeyma Değirmenci'ye çok teşekkür ederim. Nice bir çok beraber anlara ve çalışmalarına...

Liseden bu yana devam eden arkadaşlarımdan en değerlileri; bu süreçte bana yardımcı olan her daim yanımda olduklarını bildiğim Ayşe Kübra Öz ve Merve Dursun'a en güzel duygularıyla teşekkür ederim.

Çalıştığım okuldaki müdürüm Medine Münevver Çetinkaya ve öğretmen arkadaşlarım bu süreçte beni destekleyip yanımda oldukları için çok teşekkür ederim.

Bir de ailem... Benimle üzülen, benimle telaşlanan, benimle sevinen, beni ben olduğum için seven harika insanlar topluluğu. Her türlü duygu durumuma katlanan annem, babam ve kardeşim. Yüzünüze bazen derin derin bakarım ki her çizginizi hatırlamak, hiç unutmamak için. Bu dünya yolculuğundaki duygular ve düşünceler sizin bendeki izlerinizin vücut bulmuş hali. Sizinle beraber olduğum anlar, onların en kıymetlisi. Sevimli ailem çok teşekkür ederim.

Ocak, 2018

Büşra ÖZDEMİR

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ.....	ix
İÇİNDEKİLER	xi
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xvii
ÖZET.....	xix
ABSTRACT	xxi
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem	8
1.2 Alt Problemler	8
1.3 Amaç	9
1.4 Önemi	9
1.5 Sınırlılıklar	10
1.6 Varsayımlar (Sayılıtlar).....	10
1.7 Tanımlar	10
2. İLGİLİ LİTERATÜR.....	11
2.1. Akran Eğitimi.....	11
2.1.1 Akran eğitimiyle benzer anlamda kullanılan kavramlar	15
2.1.2 Akran eğitiminin tarihsel süreci	19
2.1.3 Akran eğitiminin çeşitleri.....	24
2.1.4 Akran eğitimini faydaları	26
2.1.4.1 Akran eğitiminin öğrencilere faydası.....	27
2.1.4.2 Akran eğitiminin öğretmenlere faydası.....	33
2.1.5 Akran eğitiminde karşılaşılan sorunlar	34
2.1.6 Akran eğitiminde öğretmen ve öğrencin rolleri	36
2.1.6.1 Akran eğitiminde öğretmenin rolü	36
2.1.6.2 Akran eğitiminde öğrencinin rolü	39
2.1.7 Okul öncesi ve ilkokulda akran eğitimi.....	39
2.1.8 Akran eğitiminin felsefi temelleri	44
2.3. Akran Eğitimi İle İlgili Yapılan Araştırmalar	54
2.3.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar	54
2.3.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar	58
3. YÖNTEM.....	71
3.1 Araştırma Modeli	71
3.2 Evren ve Örneklem.....	72
3.3 Veri Toplama Aracı.....	72
3.3.1 Akran eğitimi tutum ölçeğini geliştirme süreci.....	73
3.3.1.1 Alan yazın taraması ve madde havuzunun oluşturulması.....	74
3.3.1.2 Uzman görüşlerinin alınması	75
3.3.1.3 Ölçeğin düzenlenmesi	75
3.3.1.4 Ölçeğin uygulanması	75
3.3.1.5 Geçerlilik ve güvenilirlik analizleri	75

3.3.1.6 Ölçeğin sonuçlandırılması.....	76
3.4 Verilerin Analizi.....	77
4. BULGULAR	79
4.1 Akran Eğitimi Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları	79
4.1.1 Verilerin faktör analizine uygunluğu	79
4.1.2 Akran eğitimi tutum ölçeğini ilişkin faktör analizi sonuçları.....	80
4.1.3 Akran eğitimi tutum ölçeğinin güvenirliliği.....	83
4.2 Öğretmenlerin Akran Eğitimi Tutumlarının Analizi.....	83
4.2.1 Akran eğitimi tutum anketine katılan grubun demografik yapısına ilişkin bulgular	84
4.2.3 Araştırmanın hipotezlerine ilişkin bulgular.....	87
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	105
5.1 Tartışma ve Sonuç	105
5.2 Öneriler.....	114
KAYNAKLAR.....	115
EKLER.....	127
ÖZGEÇMİŞ.....	135

ÇİZELGE LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Çizelge 4.1 : KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları	80
Çizelge 4.2 : Faktör Analizi İle Açıklanan Toplam Varyans	81
Çizelge 4.3 : Maddelerin Faktör Dağılımı.....	82
Çizelge 4.4 : Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	84
Çizelge 4.5 : Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	84
Çizelge 4.6 : Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	84
Çizelge 4.7 : Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	85
Çizelge 4.8 : Kıdem Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	85
Çizelge 4.9 : Kurum Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	85
Çizelge 4.10 : Öğretmenlik Mesleğinden Memnuniyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	86
Çizelge 4.11 : İlçe Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	86
Çizelge 4.12 : Akran Eğitimi Almaya İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	86
Çizelge 4.13 : Akran Eğitimi Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri	87
Çizelge 4.14 : Akran Eğitimi Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	87
Çizelge 4.15 : Akran Eğitimi Tutum Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	88
Çizelge 4.16 : Akran Eğitimi Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	89
Çizelge 4.17 : Kullanım Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	90
Çizelge 4.18 : Program İçeriği Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	91

Çizelge 4.19 : Akran Eğitimi Tutum Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	92
Çizelge 4.20 : Akran Eğitimi Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	93
Çizelge 4.21 : Kullanım Boyutu Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	93
Çizelge 4.22 : Program İçeriği Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	94
Çizelge 4.23 : Akran Eğitimi Tutum Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	94
Çizelge 4.24 : Akran Eğitimi Tutum Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	95
Çizelge 4.25 : Akran Eğitimi Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	96
Çizelge 4.26 : Kullanım Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	97
Çizelge 4.27 : Program İçeriği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	98
Çizelge 4.28 : Akran Eğitimi Tutum Ölçeği Puanlarının Çalıştıkları Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	99
Çizelge 4.29 : Akran Eğitimi Tutum Ölçeği Puanlarının Öğretmenlik Mesleğinden Memnuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	100
Çizelge 4.30 : Akran Eğitimi Puanlarının Öğretmenlik Mesleğinden Memnuniyet Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	100
Çizelge 4.31 : Kullanım Boyutu Puanlarının Öğretmenlik Mesleğinden Memnuniyet Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	101

Çizelge 4.32 : Program İçeriği Puanlarının Öğretmenlik Mesleğinden Memnuniyet Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	101
Çizelge 4.33 : Akran Eğitimi Tutum Ölçeği Puanlarının İlçe Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	102
Çizelge 4.34 : Akran Eğitimi Tutum Ölçeği Puanlarının Akran Eğitime İlişkin Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	103





ŞEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1 : Akran Eğitimi Çesitleri.....	26
Şekil 3.1 : Ölçek Geliştirme Süreci.....	74
Şekil 4.1 : Faktörlere Ait Çizgi Grafik.....	83





İLKÖĞRETİM 1. SINIF VE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN AKRAN EĞİTİMİ İLE GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

ÖZET

Akran eğitimi, eğitim alanında kullanılan yeni bir kavramdır. Literatürde, akran öğretimi, akran destekli öğretim, akran yardımcılığı, akran öğrenimi gibi birçok farklı ifadeyle kullanılmaktadır. En geniş manasıyla akran eğitimi; öğretici ve öğrenen akrandan oluşan bireylerden akademik olarak ya da yaş olarak daha üst olanın diğerine öğretmesi olarak tanımlanmaktadır.

Bu araştırma, akran eğitiminin okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin akran eğitimine ilişkin tutumlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaca uygun olarak hazırlanan problem ve alt problemlere çözüm bulmak amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sürecinde nicel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Öğretmenlerin akran eğitimine ilişkin tutumlarını ölçmek ve sayısal olarak açıklama amacı güden nicel araştırmanın niteliğine uygun olarak tasarlanan bu çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen “Akran Eğitimi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın ilk aşamasında geliştirilen ölçek, araştırmacı tarafından belirlenen örnekleme yer alan 270 okulöncesi ve sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde hazırlanan güvenilirlik ve geçerliliği yapılarak en son şekli verilen “Akran Eğitimi Tutum Ölçeği” İstanbul ilinde bulunan Fatih ve Küçükçekmece de görev yapan okulöncesi ve sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırmanın evreninin Fatih ilçesindeki 338, Küçükçekmece’deki 66 okulöncesi ve sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örnekleme ise araştırma kapsamında iki ilçeden uygun örnekleme göre seçilmiş, gönüllülük esasına bağlı kalınarak oluşturulan 404 okulöncesi ve sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Akran eğitimi tutum ölçeğinin güvenilirliği iki yolla hesaplanmıştır. Birinci yol ölçeğin Crombach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ölçeğin tümü için 0,889; birinci boyut için 0,931; ikinci boyut için 0,711 olarak bulunmuştur. İkinci yol olarak yarılama yöntemi kullanılarak ölçeğin güvenilirliği hesaplanmış, testin Spearman Brown iki yarı test korelasyonu 0,864 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda Crombach alfa iç tutarlılık katsayısının 0,70’den ve Spearman Brown iki yarı test korelasyonunun 0,60’dan büyük olmasından dolayı Akran Eğitimi Tutum ölçeği öğretmenlerin akran eğitimine ilişkin tutumlarını ölçmek için kullanılabilir bir ölçme aracıdır.

Bu çalışmada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (yaş, cinsiyet, eğitim durumu, branş, kıdem, çalıştığı kurum türü, öğretmenlik mesleğinden memnuniyeti, çalıştığı ilçe ve akran eğitimine ilişkin eğitim alma durumu) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış sonra ölçeğin toplam puanları için, ss, SHx, değerleri çizelgeler halinde sunulmuştur. Araştırmanın bu bölümünde örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Akran Eğitimi Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet, branş, çalıştığı kurum türü, çalıştığı ilçe ve akran eğitimine ilişkin eğitim alma durumu değişkenlerine göre farklılaşp

farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız t testi; yaş, eğitim durumu, kıdem ve öğretmenlik mesleğinden memnuniyeti değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), ANOVA sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılığın kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek için post-hocScheffe analizine yer verilmiştir.

Akran Eğitimi Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin akran eğitimine yönelik tutumlarının puan ortalaması 4,02 olarak bulunmuş, bu değer ise yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Akran eğitime ilişkin tutumun 1.boyutunun puan ortalaması 4,18 olarak bulunmuş olup bu değer yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Tutumun 2.boyutunun puan ortalaması ise 3,41 olduğu ortaya çıkmış, bu değer orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak yapılan çalışmada öğretmenlerin akran eğitimine ilişkin tutumları, kullanım ve içerik boyutu cinsiyete göre incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Akran eğitimi tutum puanlarının ve alt boyutlarının puanları genç öğretmenlerde daha yüksek çıkmıştır. Akran eğitimi tutum puanı, kullanım boyutu ve içerik boyutu meslek lisesi ve ön lisans mezunu öğretmenlerde daha yüksek çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin tutum puanları, içerik ve kullanım alt boyutu puanları sınıf öğretmenlerinden daha yüksek çıkmıştır. Daha az kıdeme sahip öğretmenlerin tutum puanları, kullanım ve içerik boyutları daha yüksek çıkmıştır. Akran eğitimi tutum ölçeği puanları ve program içeriği alt boyutu tutum puanları, özel okulda çalışan öğretmenlerde daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlik mesleğinden memnun olmayan öğretmenlerin akran eğitimi tutum puanı ile kullanım boyutu meslekten memnun olan öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Akran eğitimi tutum puanı, kullanım boyutu ve içerik boyutu akran eğitimi alan öğretmenlerde yüksek çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Akran, Akran Eğitimi*

COMPARISON OF VIEWS OF PRIMARY SCHOOL AND PRESCHOOL TEACHERS WITH CURRENT EDUCATION

ABSTRACT

Peer education is a new concept in education area. Peer Education is used with different expressions in the educational literature such as Peer education, peer assistance, education with peer support, and peer learning. In other expression of Peer education, it is described that one of peer educator who has older, educative and instructive knowledge teaches to another person.

This survey made to inspect and search attitudes of pre-school and elementary schools teachers towards Peer education. Scientific scanning method was applied to find solutions the problems and sub-problems of this purpose. Quantitative data collection method was used during the survey. Peer education attitude scale was used to measure attitudes of the teachers towards peer education and quantitative research. The scale, which was developed early stage of research, was used to 270 pre-school and elementary school teachers who were selected by the researcher. Peer education attitude scale was applied to pre-school and elementary school teachers who work in Fatih and Kucukcekmece, Istanbul region at the second part of research. And it revised and tested final version of the research. This survey consists of 338 pre-school and elementary school teachers at Fatih, Istanbul and 66pre-school and elementary school teachers at Kucukcekmece, Istanbul. Samples were selected in two different town. 404 pre-school and elementary school teachers were selected as a volunteer fort his survey.

Peer education attitude scale was calculated with two different methods. First of all, Crombach alfa inner consistency coeeficiency was calculated for the whole scale 0,889; for first dimension 0,931, second dimension 0.711. The median method was used to calculate and test reliability level of the survey as second method. Spearman Brown was found two half test correlations 0,864. Because of the fact that Crombach is bigger than 0,7 and Spearman Brown half test correlation is bigger than 0,6, Peer education attitude scale is a reliable instrument to measure the teachers' attitudes towards Peer education.

At this part of the survey, teachers' demographic features (gender, age, education level, majors, type of institution, satisfaction of being teacher, town where the teacher work, condition of peer education) were found frequencies and percentile distribution, and then SS and SHx values were distributed equally and represented with tables. The teachers were tested with analysis of variance (ANOVA) to find the differences between dependent and independent variables(gender, age, education level, majors, type of institution, satisfaction of being teacher, town where the teacher work, condition of peer education). The researcher applied independent T test to the teachers to specify the satisfaction level of teachers. After the results of

ANOVA, if there are different results, post-hocScheffe was applied to find the reasons of differences among groups.

The teachers' average points was found 4,02 as a results of Peer education attitude scale and this level was found high. First dimension average point was resulted 4,18. This level is also high. Second dimension average point was found medium level 3,41.

As a result, there is no big differences between teachers' attitudes towards peer education, using peer education and contents of peer education at this survey when it was searched statistically with gender. Peer education attitude points and sub-dimensions points were found high on young teachers. Teachers who graduated from college and occupational high schools were found higher Peer education attitude points than other teachers. Pre-schools teachers' attitudes points, usage and content points and sub-dimensions points were found higher than elementary school teachers. Teachers who have less experience were found higher attitudes points, usage and content points than other teachers. Teachers who work on private schools were found higher Peer education attitude scale points and program content sub-dimension points than other teachers. Teachers who are not satisfied with their job were found higher peer education attitudes points than teachers who are satisfied with their jobs. Teachers who took peer education were found higher Peer Education Attitue points than other teachers.

Key Words: *Peer, Peer Education.*

1. GİRİŞ

Biyolojik bir varlık olarak dünyaya gelen insan, içinde bulunduğu her ortamda sosyal ilişkiler kurarak varlığını devam ettirmektedir (Özmen, 2013). Çünkü dünyaya geldiği günden itibaren etrafındaki insanlarla birlikte yaşama ve onlarla etkileşim halinde olma ihtiyacı duymaktadır (Uluyurt, 2012). Eğitimin içeriğinin giderek hayatla daha ilişkili olmaya başlaması sebebiyle, eğitimdeki anlayış, eğitim ortamlardaki otoriter yaklaşımdan kişilerarası karşılıklı etkileşime dayalı demokratik yaklaşıma doğru geçiş yapmasıyla en büyük değişikliğe yol açmıştır (Oktay, 2007).

Akran destekli eğitimler öğrenenlerin birbirlerine yardım ettiği ve öğretmek öğrendiği bir sistemdir. Bu kavram farklı durumlarda farklı şekillerde uygulanmıştır. Belki de en yaygın yaklaşım deneyimli bir öğrencinin bir ya da birden fazla öğrenciye sınıf dışında içerik ya da strateji eğitimi vermesidir (Beasley 1997 & Rafoth 1998).

Rizzo (1988) Bireylerin duygusal bütünlüklerini korumak adına akran ilişkilerini geliştirerek, diğer insanlarla iletişim kurma, ihtiyaç hissettiklerinde onlardan yardım isteme gibi davranışlarla kendilerinin değerli olduklarına inanmaktadırlar. Toplumsal yaşamın bir parçası olduğuna inanan insanlar, diğer insanlara daha fazla değer vererek ve saygı duyarak topluma daha faydalı olacaklarına inanmaktadır (Uslu, 2012). İnsan, yaşamının her evresinde benlik saygısını desteklemek, sosyalleşmek, kendini geliştirmek, yaşadığı sorunlarla başa çıkabilmek ve çözüm bulabilmek için diğer insanlarla sürekli etkileşim halinde olma ihtiyacı hissetmektedir (Daşcı, 2015) ve bu ihtiyaç insanoğlunu topluluklar halinde yaşamaya yönlendirmiştir (Uluyurt, 2012).

Piaget'e göre zeka, çevreye uyum sürecidir (Oktay, 2007). Bu süreç içerisinde insan toplumsal yapı ile etkileşim halinde olmak için uyum sağlamaya yönelik oluşturduğu tüm çabalar ve çevresinde kurduğu tüm bağlarla toplumda yer edinmektedir (Özmen, 2013). Toplum içinde yaşamını sürdürebilmesi ve her yönden, insanlarla nitelikli ilişkiler kurup sürdürebilmesi önemlidir. Bu sebeple okul öncesi dönemden başlayarak çocukların daha sağlıklı ve iyi bir iletişim sahibi olmaları noktasında

gerekli gelişme ve öğrenme ortamlarının sağlanması gerekmektedir (Önder, 2011). Ölüme kadar devam eden bu süreç, çok yönlü ve kademeli olarak değişim ve gelişime uğramaktadır (Özmen, 2013).

İnsan gelişimi bir bütündür ve onu anlamak için bir çok açıdan incelemek gerekmektedir. Bunların başında ise sosyal gelişim gelmektedir. Sosyal gelişim, insanın içinde yaşadığı toplumun, o topluma ait kültürün ve dünya üzerinde kabul gören evrensel kültürle beraber diğer farklı kültürlerin de, ilke ve değerlerine uyum için gerekli olan, davranışları kazanması sürecidir (Ersanlı'dan akt., Özmen, 2013). Çocuğun ilk sosyal etkileşimi ailesiyledir (Arı'dan akt., Uluyurt, 2012). Bu sosyal etkileşim çocuğun okula başlamasıyla devam etmektedir (Evans'dan akt., Daşçı, 2015). Birçok farklı kültürden, ekonomik ve sosyal yapıdan birçok öğrenci okul ortamında karşılaşmaktadır. Öğrenciler okul ortamında birbirlerine uyum sağlamaya çalışırken, birbirlerini tanımak ve anlamak için çaba göstermektedirler. Aralarındaki farklı özellikler olaylara alışılmışın dışında bakmalarını sağlarken bir çok açıdan da farklı düşünceler üretmelerine neden olmaktadır (Taştan & Öner 2010: 2).

Okula başladığında dış dünya ile ilk defa karşılaşan çocuk için, doğru ve etkili bir iletişim kurmanın da önemi artmaktadır. Grup içerisinde kendini anlaşılır kılmak ve doğru ifade etmek için değişik ailelerden gelen akranlarını, onların farklı iletişim tarzlarını, isteklerini, niyetlerini ve duygularını anlayabilmek, o gruptaki gelişme ve öğrenmelerden yararlanması için önemlidir. Diğer insanlarla etkili bir şekilde iletişim halinde bulunmak ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık döneminde bireyin sosyalleşmesini sağlamaktadır (Önder, 2011).

Çocuğun erken dönemde aile içinde yaşadığı olaylar sonucunda edindiği tecrübeler, okul döneminde akran ilişkileri kurabilme, onu devam ettirebilme, problem çözme becerilerinin ve yaşanan çatışmalara çözüm bulma becerisinin de belirleyicisidir. Çocuk, aile çatısı altından akranlarının olduğu dünyaya yöneldikçe, akranlarıyla birlikte vakit geçirmekten daha çok doyum sağladığını fark etmektedir (Kadıoğlu, 2005). Oyun arkadaşına duyulan ihtiyaç, dil gelişimi ve kişiler arası iletişim gelişiminin ilk basamağı okul öncesi çocukluk dönemidir (Evans'dan akt., Daşçı, 2015). Harput ve Moore (1900), McClellan ve Kinsey (1999), Ladd ve Profillet (1996) gibi araştırmacılar, çocukluk döneminde sosyal yeterlilik düzeylerini, sosyal ve duygusal gelişimleri ile akademik ve bilişsel gelişimleri önemli derecede etkilemektedir (Oruç, 2008). Öyle ki bu dönemde çocukların yaşadıkları tüm

etkileşimler, onlar için önemli deneyimlerdir. Bu deneyimler, ilerleyen süreçte onların sosyal ilişkilerinin gelişimi açısından daha donanımlı hale gelmelerini sağlamaktadır (Öter'den akt., Topaloğlu, 2013).

İlerleyen yaşlarda çocukların evde karşılanamayan en önemli gereksinimlerinden arkadaşlık ilişkileri; okulda ya da sokaklarında bulunan arkadaş ya da arkadaş gruplarında karşılanmaktadır. Çocuklar okulda ya da sokaklarında buldukları grup arkadaşlarına bazı noktalarda ailesinden daha çok önem vermektedir. Aile dışında akranlarıyla her hangi bir sosyal gruba dahil olmak onların kendilerini daha iyi hissetmelerini sağlamaktadır. Akranları tarafından benimsenmek çoğu kez büyükler tarafından beğenilmek veya derslerde başarılı olmaktan daha önemlidir (Yörükoğlu'dan akt., Özmen, 2013).

Çocuklar birbirlerinin varlıklarından destek alarak, gerçek dünyayı keşfetmekte, araştırmakta ve incelemektedir (Erten, 2012). Yapılan çalışmalar, akranların birbirlerine karşı daha etkili rol modelleri olduklarını göstermektedir (Kasık, 2012). Akran gruplarının en önemli fonksiyonlarından biri çocuğun ailesi dışındaki dünyanın farkında olmasını sağlamaktadır. Karşılaştırma imkanı bulan çocuk için bu durum bilgi kaynağı olmaktadır. Çocuk, akranlarından aldığı geri bildirimlerle, neyi iyi neyi daha kötü yaptığını değerlendirmektedir (Santrock'tan akt., Uysal, 2009).

Akran desteği, akademik başarı sağlamasının yanında çocuğun akranlarıyla daha sosyal ilişkiler kurup sürdürmesi, bütün yönleriyle sağlıklı gelişmesi açısından da önemli bir değişkendir (Yıldırım'dan akt., Çırpan, 2013). Çocukların akranları ile etkileşimde bulunmalarının, ben merkezli davranışlarını yavaş yavaş azaltmalarına yardımcı olduğunu (Özmen, 2013) ve okul başarısını etkilediği bilinmektedir (Ryan'dan akt., Aktuğ, 2006). Çocuk yaşta akranlar arası oluşan sosyal uyum, yetişkinlikte yaşanan uyumun temellerini oluşturmaktadır (Rogers & Ross'dan akt., Topaloğlu, 2013).

Günümüzde okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasıyla okula başlama yaşı düşmüştür. Bu sebeple okul öncesi kurumlarda, çocuklar akranlarıyla daha erken yaşta karşılaşması sosyal gelişim açısından fayda sağlamaktadır. Okul öncesi dönemde akran grupları içerisinde olan çocuğun sağlıklı bir biçimde bireyselleşmesi ve toplumsallaşması birbirleriyle olan etkileşimiyle yakından ilişkilidir. Kendi önem ve değer duygularını geliştiren çocuğu, sosyal gelişimi olumlu yönden etkilenmektedir

(Yılmaz'dan akt.,Özmen, 2013). Çocukların anaokulundan ilköğretim okuluna geçiş sürecinde okula uyum sağlamalarında, sosyal yeterlilik düzeyleri ile olumlu akran ilişkilerinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Ladd ve Price'ten akt., Oruç, 2008). Olumlu kişilerarası ilişkiler, aynı zamanda öğrencilerin i okula ait olma hissinin de gelişimini sağlamaktadır.

Smith ve Sandhu (2004), akranları ve çevresindeki diğer insanlar tarafından saygı gördüğünü düşünen çocuklar, okullarında daha mutlu, edindiği deneyimlerde daha fazla doyuma ulaştıklarını ve ideallerini gerçekleştirmek için daha çok çalıştıklarını belirtmektedirler (Uslu, 2012). Bray (UNESCO, 2007) formları ve özellikleri belirsiz olduğu için destekli öğretimi eğitim sisteminin gölgesi olarak tanımlar. Örneğin, öğretici öğrencilere ders dışı zamanlarda yardım eden bir öğretmen gibi eğitim almış bir profesyonel midir ya da ders materyallerini daha iyi anlamış olan bir akran mıdır, yoksa yardımcı olmayı seven bir sınıf arkadaşı mıdır? Bu tanımların hepsi destekli öğretimin tüm tanımlarına uyar ve her birinin örnekleri literatürde bulunabilir. Dolayısıyla destekli öğretim türlerini daha iyi belirlemek için öğreticinin doğası ve öğrenme deneyimindeki rolüne dayanarak destekli öğretimi temel türlere ayırmaya çalışır (Topping, 1996).

Alan yazın incelendiğinde çocukların akran ve arkadaşlık ilişkileri konusunda yapılan araştırmalar birkaç başlık altında toplamak mümkündür. İlk olarak bilişsel gelişim odaklı çalışmalar, ikinci olarak akran ilişkilerinin işlevsel yönünü (bu ilişkilerin çocuğun gereksinimlerini ne derecede karşıladığını ile toplumsal uyum ve mutluluğuna katkısını), üçüncü olarak ise betimsel çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalarda yer alan farklı yaşlardaki çocukların akran ilişkilerinin içeriği, sürekliliği, çatışma ve problem çözme becerilerinin nasıl gelişim gösterdiği açıklanmaya çalışılmaktadır (Oruç, 2008).

Bu ve geçmişte yapılan birçok araştırma, halen sürdürülmekte olan geleneksel eğitimin yetersizliklerinin farkında olmayı sağlamaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının, pasif öğrenmeden aktif öğrenmeye geçiş sürecinde bazı soruları da gündeme getirmektedir. Öncelikli soru neden böyle bir geçişe ihtiyaç duyulması gerektiğidir. Öğrenciler ve öğretmenler klasik ders sisteminin işleyişinden memnun değildirler. Alan yazındaki araştırmalarda, akran eğitimini savunan öğrenme yaklaşımları artmıştır. Dolayısıyla araştırmacılar akran eğitimi sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde daha çok faydalı yaklaşımlar benimsemişlerdir.

Bu çalışmalarla birlikte akran eğitiminin, öğrencilerin bilgi, tutum ve becerilerini geliştirdiğini, öğrenenlerin, öğrendiklerini başkalarına öğretme çabası ile de desteklendiğini ortaya koymaktadır (Cebeci, 2015). Araştırmalar akranların birbirlerinin davranışını etkilemede çoğu zaman en etkili yol olduğunu göstermektedir (Tindall'dan akt., Oruç, 2008).

Dockett ve Perry (2003), Avustralya'da okula yeni başlayacak çocuklar, aileleri ve öğretmenleri ile ilgili nelerin önemli olduğu konusunda bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonuçlarında çocuklar; okula ilişkin tutumlarının arkadaş edindiklerinde daha iyi olacağını ve daha iyi hissedeceklerini, ebevenlerin uyum noktasında arkadaşları ve öğretmenleriyle uyumunun öncelik olduğu, öğretmenlerin ise çocuğun okula uyum konusunda yönergelere uygun hareket etmesi ve sınıf içerisinde dikkatini toplayabilmesi olduğunu söylemişlerdir. Sonuç olarak yapılan çalışmada öğrencilerin okula uyum sağlayabilmeleri için akranları tarafından kabul görme, sevgi ve saygı duyulma uyum sürecinde öğrenmeyi de kolaylaştıran etkenler olduğu görülmektedir. Yine; Aladağ (2005) yaptığı çalışmada öğrenciler, karşılaştıkları sorunlarla ilgili olarak yardım istedikleri kişilerin öncelikli olarak aynı cinsten arkadaşları olduğu görülmüştür.

Görüldüğü üzere çocuklar problemlerini ailelerinden, öğretmenlerinden ve uzmanlardan önce kendilerine yakın akranlarına açmaktadırlar. Bu sebeple çocukların akranlarına, kendilerinden küçüklere ve kendinden büyüklere yardım etmek için yetiştirmek gerekmektedir (Myrick'ten akt., Uysal, 2009). Akranların gücü, önemi ve etkisi, okulların akran temelli uygulamalardan yararlanmasını da beraberinde getirmiştir (Uysal, 2009). Öğrencilerin, eğitimin her aşamasına aktif katılımını sağlayabilmek için, ölçme değerlendirme sürecinde de öğrenciyi merkeze alan yaklaşım benimsenmeye başlanmıştır. Son yıllarda değerlendirme sürecine öğrencilerin dâhil edilmesi tartışılmaktadır (Lewkowicz ve Moon'dan akt. Biri, 2014).

Tüm bu kuvvetli ilişkiler ve gereksinimler, araştırmacı eğitimcileri akran ilişkilerini eğitimde sistemli şekilde kullanmaya yöneltmektedir. Dewey üzerinde önemli bir etkiye sahip olan Bacon, bilginin ve bilimin sosyal problemlere uygulanması yönündeki düşüncesi birey ve toplumunun aydınlanmasında önemli bir role sahiptir (Bakır, 2007). Araştırmacılar, kaynaştırma programları ile eş zamanlı uygulanabilecek bir diğer akran eğitimi çalışmalarının özel gereksinimli ve normal

gelişim gösteren çocuğun sosyal etkileşime girmesini sağlayacağını ve sonucunda toplumca benimsenen davranış repertuarlarının genişleyeceğini düşünmektedir. Böylece çocukların birlikte eğitimi, ortak etkinliklere katılmaları ve oyun oynamaları çeşitli alanlarda başarı elde etmelerinde istek ve cesaret uyandıracaktır (La Porta, Mc Gee, Martin, Vorce, Hippel ve Danovan'den akt. Yüce, 2015).

Akran eğitimi uygulamaları günümüzde, büyük bir gelişim göstermektedir. İngiltere'de 180 yüksek eğitim kurumunda bu eğitim programının benimsendiği görülmektedir. Akran eğitimine yönelik bu çalışmalarda ders veren ve ders alan öğrencilerin öğrenmelerini geliştirip ilerletmek ve çocukların okula dair motivasyonlarını arttırarak kaliteli ve nitelikli bir eğitim amaçlanmaktadır. Okullarda bu yöntemle ilgili ilk proje çalışmaları basit bir oyun olarak görülmüştür. Projeler geliştikçe ve nitelikli ürünler ortaya çıkmaya başladıkça bu programın öğrencilerin gelişiminde olumlu katkıları olduğu gözlemlenmiştir (Potter, 1997'den akt., Can, 2009).

A.B.D.'de ve Kanada'da bulunan National Peer Helpers Association-NPHA ve Peer Resources-PR bu iki dernek, eğitim alan kişilerin profesyonel olmadıklarını sadece psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde yardımcı bir rol üstlenebileceklerini belirtmektedir (NPHA'dan akt., Demirel, 2013). Bu nedenle de 1984'de itibaren akran yardımcılığı terimi kullanılmaya başlamıştır. Ancak akran yardımcılığı, akran desteği, akran arabuluculuğu, akran eğitimi, akran lideri gibi terimlerle de ifade edilmektedir. Farklı ortamlarda (okullar, üniversiteler, hastaneler ile işyerleri vb.) ve farklı yaş gruplarına (çocuklar, ergenler, yetişkinler ile yaşlılar gibi) yönelik olarak sunulmaktadır (Demirel, 2013).

Akran eğitiminin öneminin anlaşılmasıyla akran temelli uygulamalar konusunda çeşitli araştırmalar yapmak, eğitimler vermek ve evrensel bir sistem oluşturmak amacıyla 1987 yılında Ulusal Akran Danışmanlar Derneği (National Peer Helpers Association- NPHA) kurulmuştur (Aladağ ve Tezer'den akt., Demirel, 2013). Bu çalışmaları geliştirmek ve uygulamak okullardaki eğitimcilerden beklenen yeni sorumlulukların içinde yer almakta ve programları eğitimcilerin takip etmesi beklenmektedir (De Rosenroll & Dey, 1990; Thompson, 1996; Whiston & Thomas, 1998; Pearson & Nicholson, 2000'den akt., Taylı, 2010).

Eğitimcilerin programları hazırlarken dikkat etmesi gereken noktalardan biri, akranların desteklenmeleri gerektiğidir. Bu sebeple akranlardan beklenen davranışların ve kullanılacak yöntemlerin neler olduğu hakkında bilgi verilmelidir. Okul öncesi dönemdeki öğrencilerin de akran eğitiminde kullanılabileceği ve bu eğitimle öğrencilerin yardımlaşma becerilerinin olumlu yönde gelişeceği belirtilmektedir (Barone ve Taylor'den akt., Tümeğ, 2014) Yapılan çalışmalardan elde edilen bulgularda, öğreten ve öğrenen akranların davranışlarında olumlu yönde gelişme olduğu sonucuna varılmıştır (Tekin-İftar'den akt., Tümeğ, 2014).

Akran destekli eğitimin sabit olan belirli bir modeli yoktur ve olması gerektiği de düşünülmemiştir. Aslında akran destekli eğitimin gücü, farklı öğrenme ortamlarında uygulanabilecek esneklikte olmasından gelmektedir. Tüm akran destekli eğitim programlarında öğrencinin öğrenciyi desteklemesi bilinmesine rağmen programların hedefleri, yapısı ve içeriği bazı durumlarda farklılık göstermektedir. Bu sebeple eğitimciler, başlangıçta oluşturdukları amaçlara ve ihtiyaçlara göre “akran destekli eğitimi” nasıl uygulayacaklarına karar vermektedir (Cebeci, 2015).

Akran Destekli Eğitim zayıf ya da özel gereksinimli öğrencileri hedef alan ve sadece öğrencileri kullanarak yapılan alternatif bir eğitim yöntemi değildir. Akranlar arasında işbirliğine dayalı öğrenmeyi ön plana çıkararak, ihtiyaç duydukları alanlarda birbirlerine destek verilmesine olanak sağlamaktadır. Öğrencilerin nitelikli çalışma alışkanlıkları geliştirmesini, kendilerine ve birbirlerine duydukları güven ve saygılarının artmasını sağlamaktadır (Cebeci, 2015).

Geleneksel eğitim sistemlerine bakıldığında öğrencinin bilgiyi ne kadar içselleştirdiği sorusunun yanında bu bilgiyi gerçek yaşamında ne derece ilişkilendirebilmektedir. Fakat bilgiyi birisine öğretme imkanı tanındığında durum farklılaşmaktadır. Kişi öğretirken, kavramları yüzeysel anlatamaz; çünkü kavramın anlaşılmasını sağlamak için daha da derinleşip konuyu örneklendirmek, başka alanlarla ilişki kurmak ve yaşamla ilişkilendirmek zorundadır. Bir kavramı anlamayı sağlamlaştırmak için böyle bir yöntemin kullanılması önemlidir. Akran öğretiminde akranların hem öğrenen hem de öğretici konumunda olması etkili sonuçlar vermektedir (Can, 2009). Aynı zamanda, öğrenciler kendi akranlarıyla daha kolay iletişim kurabildikleri için her hangi bir durumda bakış açıları ve tutumlarını daha iyi anlamaktadır (Schumpf'dan akt., Kasık, 2012).

Akran öğretiminde önemli etkenlerden biri de öğretmendir (Can, 2009). Öğretmenlerin, sadece öğrencilerin ilgilerini belirli bir konuya çekmeleri, eğitim-öğretim sürecinde etkili ve nitelikli olması için yeterli değildir (Goh ve Fraser, 1998). Bu yüzden, sınıfta etkili ve nitelikli olarak yapılacak bir eğitim-öğretim süreci, sınıf içerisinde ortak bir duygunun oluşturulması ile gerçekleştirilmektedir. Sevgi, saygı, güven, empati ve iletişim gibi değerlerin içselleştirildiği sınıf ortamları kalıcı ve etkili öğrenmeler olmasında oldukça önemlidir (Chiohn & Fraser, 2009). Bu amacı gerçekleştirmek için öğretmen ve öğrencilerin ortak noktada buluşmaları gerekmektedir. Bu buluşmayı düzenleyebilecek olan kişi de hiç şüphesiz öğretmenlerdir (Myers (1994).

Alan yazında, sınıflarında kaynaştırma öğrencilerin olmasına karşı olduğu bilinen öğretmenin sınıfında, diğer sınıflardan daha fazla olumsuz davranış gözlenmiştir (İmrak, 2009). Öğretmenlerin tutum ve davranışları, öğrenciler üzerinde çok fazla etkilidir. Özellikle okul öncesi ve ilkökul döneminde bu etkinin daha fazla olduğu bilinmektedir. Akran ilişkilerini, okul ortamında olumlu yönden etkileyerek eğitim-öğretim süreçlerinin içerisine katmak öğretmenin bilgi, beceri ve tutumunun nasıl olduğunun göstergesidir.

1.1 Problem

Bu araştırmanın problem cümlesi, “Okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin akran eğitimine ilişkin tutumları nasıldır?” Olarak belirlenmiştir.

1.2 Alt Problemler

- Öğretmenlerin akran eğitime ilişkin tutum puanları ile yaş arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- Öğretmenlerin akran eğitime ilişkin tutum puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- Öğretmenlerin akran eğitime ilişkin tutum puanları ile eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- Öğretmenlerin akran eğitime ilişkin tutum puanları ile branşları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

- Öğretmenlerin akran eğitimine ilişkin tutum puanları ile kıdem arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- Öğretmenlerin akran eğitimine ilişkin tutum puanları ile çalıştıkları kurum türü arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- Öğretmenlerin akran eğitimine ilişkin tutum puanları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin memnuniyetleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- Öğretmenlerin akran eğitimine ilişkin tutum puanları ile çalıştıkları ilçe arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- Öğretmenlerin akran eğitimine ilişkin tutum puanları ile akran eğitime ilişkin eğitim alma durumu arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

1.3 Amaç

Bu çalışma okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin akran eğitime ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

1.4 Önemi

Alanyazında yapılan araştırmalarda akran eğitimi yöntemi çoğunlukla öğrenciler üzerindeki etkileri çalışılmış ve olumlu sonuçlara varılmıştır. Fakat akran eğitimiyle ilgili öğretmenlerinin görüşlerinin olduğu bir çalışmaya yurt içi çalışmalarında raslanmamıştır. Bu sebeple;

1. Akran eğitimi yönteminin öğretmenlerin tutum, bilgi ve görüşlerinin durumuyla ilgili çalışmaların artırılması,
2. Akran eğitimi ile ilgili yapılacak çalışmalara ışık tutması,
3. Eğitimcilerin akran eğitiminin önemini farkında olması,
4. Ailelere, çocuklarını sosyal becerilerini destekleyici tutum ve davranışlarının önemli olduğu, akran eğitiminin de öğrenme ve öğretme becerilerine katkı sağladığıyla ilgili seminerlerin yapılması açısından önemlidir.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Öğretmenlerden alınan bilgiler, uygulanan ölçek soruları ile,
2. Ölçekte elde edilen bulgular alt problemlerde yer alan soruların sonuçlarıyla,
3. Uygulama 2015-2016 eğitim-öğretim yılı ile,
4. İlkokul ve okul öncesi çocuklara eğitim veren öğretmenler ile,
5. Araştırmanın çalışma grubu İstanbul ilindeki Fatih ve Küçükçekmece ilçelerinden alınan örnekleme dayalı bulgularla sınırlıdır.

1.6 Varsayımlar (Sayıtlar)

Bu araştırmada; çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin ölçekte yer alan sorulara samimi ve objektif cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.7 Tanımlar

Akran; Arapça kökenli bir kelimedir (Uluyurt, 2012). Türk Dil Kurumu “akran” tanımını yaş, meslek, toplumsal durum vb. bakımından birbirine eşit olanlardan her biri olarak tanımlamaktadır (www.tdk.gov.tr, Erişim tarihi: 06.01.2017).

Akran eğitimi; “benzer sosyal grup içinde olan, profesyonel olarak öğretmen olmayan bireylerin birbirlerine öğrenmek ve öğretmek için yardımcı olmaları” dır (Topping, 1996).

2. İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Akran Eğitimi

Akran öğrenmesinin en uzun ve en kapsamlı olarak araştırılmış formları akran eğitimi ve kooperatif öğrenmedir. Her ikisi de okullarda diğer bağlamlardan çok araştırılmıştır (Topping & Ehly, 2001). Akran eğitimi (peer tutoring), müfredat içeriğine odaklanan ve genellikle katılımcıların kapsamlı ve / veya spesifik eğitim alması için etkileşim için net prosedürler üzerinde özel ders verme veya eğitmen olarak rol alma özelliğine sahiptir. Bazı akran eğitici yöntemler, yapılandırılmış materyallerle olan etkileşimi desteklerken, bazıları ilgilenen herhangi bir materyale etkin bir şekilde uygulanabilen yapılandırılmış etkileşimli davranışları önermektedir (Topping & Ehly, 2001).

Akran eğitimcilerinin, diğer akranlarının gözünde kazandıkları takdir, aslında akran eğitiminin temelinde yatan önemli bir durumdur. Akran eğitiminde etkin rol alan bireyler; ortak ilgi alanlarına (müzik kültürü, popüler etkinlikler, aile kültürü, dilin kullanımı, toplumsal roller, ilgilendikleri spor vb) sahip olduklarında bilgi geçişleri daha kolay olduğu sonucu vurgulamaktadırlar. Öğretici akran, bazı konularda daha bilgili ve birçok konu hakkında tavsiyede bulunan bir arkadaş olarak algılanmaktadırlar (Kırmızıtoprak, 2007). Dolayısıyla akranların etkisi öğretmen ve uzman gibi yetişkinlerden daha güçlü olabilmektedir (Kadioğlu, 2005). Akran eğitimi programları kaliteyi, sürekliliği ve etkili olan bilgi kaynaklarının kullanılmasını gerektirmektedir. Başarılı bir akran eğitimi programı, sürekli değişen çevre koşullarına, kültürel ve ekonomik farklılaşmalara, sağlık ve sosyal koşullara uygun olmalıdır. Keeling ve Engstrom, dikkatli program değerlendirmenin gerekli olduğunu, özel eğitimi ve etkili pazarlamayı akran eğitimi yönteminde oldukça önemli bulmuşlardır (Karabulut, 2003).

Akran eğitiminin önceleri, öğrencilerin birbirlerine, birebir yardımcı olmaları aynı zamanda özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere başladıysa da bütün öğrenciler için faydalı bir yöntem olduğu görülmektedir. Akran eğitiminin amacı, öğrencinin belirli sorunlarına yardımcı olmak, öğrenme becerisinin

gelişmesini sağlamak, özgüvenini kazanmasına yardımcı olmak (Yardım, 2009) ve akran eğitimci olarak eğitilmiş bireylerin, güvenlerini, kapasitelerini ve liderlik becerilerini geliştirmesini sağlamaktır (Campbell, 2005'den akt., Bulduk, 2009). Akran destekli öğretimin işe yaramasının bir nedeni de öğretici ve öğrencilerin, öğrenciler ve öğretmenlerin konuştuğu dilden daha benzer bir dil konuşmaları olabilir olduğu düşünülmektedir (Hedin 1987; Cazden 1986). Damon ve Phelps'in de belirttiği gibi yetişkin-çocuk etkileşiminden farklı olarak akran destekli öğretimde uzman tarafın acemi taraftan yetki ve bilgi olarak çok önde olmaması ve uzman tarafın yönergesel yeterlilik açısından herhangi özel bir iddiası olmamasıdır. Bu farklılıklar öğrenci ve öğretici arasındaki söylemin doğasını etkiler çünkü öğrenciyi daha az pasif bir role sokar. Öğrenci daha az pasif bir rolü benimsediği için bu tür farklılıklar öğrenci ve öğretici arasındaki söylemin doğasını etkilemektedir. Bilgi ve statü açısından daha yakın bulunduğu için akran ilişkisinde öğrenci fikirlerini açıklamakta, soru sormakta ve sınınamamış çözümleri riske etmekte daha özgür hisseder (Kalkowski, 1995).

Araştırmalarda cevap oranları ve akademik kazanımlarla pozitif ilişkili olduğu bulunan öğretim davranışları arasında görev esnasında davranışlar, yönlendirme ve telkin, övgü ve cesaretlendirme, çocuğun ihtiyaçlarına göre ayarlama, davranış problemlerini yönetme, özerk performansa izin verme, bağlantı kurma, işbirliği, “daha hızlı” gibi hatırlatmalar ve “yardım” bulunur (Kohler, 1986).

Elde edilen bulgular sonucunda akran destekli öğretim yoluyla bilgiyi etkin biçimde aktarmak için gerekli olabilecek 6 koşulun bir araya geldiği bir tanımlama geliştirilmiştir; (1) öğretici (2) uygun biçimde detaylandırılmış, (3) zamanında ve (4) hedef öğrencinin anlayabileceği uygun yardımı sunmalı; (5) öğretici öğrenciye yeni bilgiyi kullanması için fırsat vermeli ve (6) öğrenci bu fırsattan yararlanmalıdır (Webb'den akt., Kalkowski, 1995).

Pek çok yazar akran destekli öğretimin daha fazla kullanılmamasına üzülmür. Bir öğretmen/yazarın da belirttiği gibi “Akran destekli öğretim ne kadar eski olursa olsun pek çok okul akademik hedefleri gerçekleştirmek üzere etkin yollar ararken onu atlamıştır” (Martino 1994, s.55).

Reissman akran destekli öğretimin potansiyelini “minimal maliyet ve yüksek verimlilik açısından “kullanılmamış bir kaynak” olarak adlandırır. Son olarak alkol

ve madde kullanımı önleme uzmanı Bonnie Benard akran ilişkilerinin çocuğun sosyal ve bilişsel gelişimine katkı sağlayacak akran ilişkilerini ortaya çıkardığı araştırmadaki 7 yola dayanan bir “akran kaynaklı eğitim modelini” savunur. Benard’ın deyişiyle “Gençlerin birbirleriyle bağ kurmaları ve küçük yaşlardan itibaren işbirlikçi ve/veya yardımcı biçimde çalışmalarını için fırsatlar yaratmamız zorunlu görünmektedir” (1990, s.5).

Greenwood, Carta, ve Hall o dönemde daha fazla araştırılması gereken 5 sınırlılık ve/veya alan belirtmiştir: (1) Engelli öğrencileri öğretici olarak kullanma stratejilerinin yetersiz biçimde geliştirilmesi ve doğrulanması, (2) “Özel işbirlikçi öğrenme stratejileri, farklı yaş destekli öğretimi, öğretici ‘yığını’ ve tüm sınıfta akran destekli öğretimi” dışındaki akran destekli öğretim süreçlerinin yetersiz biçimde doğrulanması, (3) akran destekli öğretim müdahalelerinin uygunluğunun yeterince dikkatli biçimde incelenmemiş olması, (4) az sayıda akran destekli öğretim sürecinin alternatif öğretmen ya da materyal aracılı süreçlerle karşılaştırılmamış olması ve (5) “piyasada mevcut akran aracılı müfredatların olmamasıdır”.

Akran destekli öğretimin hala kullanılmamasının diğer bir nedeni de Damon ve Phelps’in de söylediği gibi “Gerçekte bu ya da başka ülkelerdeki tüm eğitim, bilginin yetişkinden çocuğa doğrusal bir düzende aktarıldığı inancı etrafında oluşturulmuştur” (1989b, s. 136). Belirtilen tüm bu nedenler aynı zamanda engel olarak da ifade edilmiştir: gelenek, öğretmen direnci, öğreticiyle ilgili olası dezavantajlar, öğrencinin sabırsızlığı, öğretici seçiminde uygulamalar, ebeveynlerin ihtiyatlılığı, okul organizasyonundaki uygulamalar, farklı konuların akran destekli öğretime değişken uygunluk göstermesi ve öğreticilerin olası yetkinlik eksikliği.

Ayrıca akran destekli öğretimin kısmen “öğretmen zamanı açısından talepler” sebebiyle de yaygın biçimde kullanılmadığı da zaman zaman belirtilmiştir (Giesecke, Cartledge ve Gardner 1993, s.34). Bu yazarlar öğretmenlerin öğrencilerini öğretici olmaları için uygun biçimde eğitme becerisinden yoksun olabileceklerini, öğretmenlerin birlikte çalışan ikili gruplarda olası rahatsız edici davranışlarla ilgili endişe duyabileceklerini ve özellikle de bazı öğrencilerin verdiği eğitimin kalitesini sorgulayabileceklerini belirtirler (Kalkowski, 1995).

Akran eğitimi; sosyal etkileşimi olan, yaş, cinsiyet, eğitim ya da statü açısından aynı gruba dahil insanların, akranlarına bilgi vermesini, beceri ya da tutum

kazandırmasını, kısaca belli bir konuda akranların olumlu yönde etkilenmesini amaçlayan planlı bir eğitim yöntemidir (Kadıoğlu, 2005, Yardım, 2009).

Shiner'ın belirttiğine göre Robins de akran eğitimini; "Bizim olan tecrübelerimizi paylaşmak ve bizim gibi olanlardan öğrenmektir." şeklinde tanımlamıştır (Kadıoğlu, 2005).

Karabulut (2003) akran eğitimini; profesyonel eğitim almış öğretmenler değil, benzer deneyim ve davranış sahibi bireyler arasındaki bilgi aktarımını amaçlayan bir eğitim olarak tanımlamıştır.

Bir diğer tanım da; öğrencinin bilgiyi, öğretmenin gözetiminde sınıf içinde ya da sınıf dışında akranına aktarması olarak tanımlanmaktadır (Gearheart, Weishahn ve Gearheart'den akt., Demirel, 2013). Kimi tanımlar, akranlar arası bilgi paylaşımını sağlayan bu sürecin profesyonel eğitimli öğretmenler olmadan gerçekleşebileceğini aktarmakla birlikte bazı tanımlar da hedef kitlenin bilgiyi sınıf içi ya da dışında öğretmenin kontrolüyle de aktarabileceğini belirtmektedir. Şu durumda, Akran eğitimi hem formal hem de informal olarak gerçekleştirilebilmektedir. İnfomal akran eğitimi, aynı yaş ve statüdeki kişilerin kendi ortamlarında, beraber olduklarında geçirdikleri süreçtir. Akran eğitimi aynı yaş grubundaki kişilerin bir proje dahilinde eğitim faaliyetinde buldukları zaman ise formal bir eğitim olmaktadır (Kadıoğlu, 2005). Akran eğitimi kullanıldığında öğretim ortamının daha çok öğrenen merkezli hale geldiği ve öğrencilerin öğrenmeyi şekillendirme sürecinde daha önemli rol oynadığı gözlemlenmiştir (Imel, Kerka, Pritz'den akt., Yardım, 2009).

Akran eğitimi programı uygulamadan önce öğrencilerin ihtiyaçları belirlenmeli ve bu ihtiyaçları en iyi şekilde karşılamak üzere bir program tasarlanmalıdır (Yardım, 2009).

Akran eğitimi uygulamalarında etkileşimli yöntemlerin kullanılması teorinin davranışa dönüştürülmesinde önemli bir ilerlemedir. Kullanılabilecek etkileşimli yöntemler; beyin fırtınası, küçük gruplarla tartışma, vaka çalışmaları, quiz yöntemi ile sınav uygulama gibi yöntemler olup, etkinliği en yüksek uygulama rol play olarak gösterilmektedir ve akran eğitimi çalışmalarında sıklıkla kullanılması önerilmektedir (Ekşioğlu, 2007).

Akran eğitiminin; etkinliklerinin yapısal olması, öğretmenlerin davranışları gizlice gözlememesi, eğitim öncesi katılımcıların bilgilendirilmesi, öğrencilerin ders vermek için iyi hazırlık yapması, ders sırasında öğretmenin uygun durumlarda öğrencilerine geri bildirimlerde bulunması etkin olmasını sağlayan ana unsurlardır (Barley 'den akt., Yardım, 2009). Akran eğitiminin ölçülmesinin oldukça zor olduğu belirtilmektedir. Ancak bu konuda dikkate alınması gereken önemli konu, akran eğitiminin ileriki süreçte getirileridir. Ekonomik koşullar, toplum ve gelenekler programın oluşum ve sürekliliğini sağlayamamaktadır. Croll ve arkadaşları, akran eğitiminde süreç, sonuç, kalite ve güvenliğinin ölçülebileceğine inanmaktadır. Sonuç değerlendirmesi değişikliklerin kayıt edilmesi ile gerçekleşmektedir. Bu da bilgi, tutum ve davranışta uygulamaların etkinliğinin ölçülmesi ile olmaktadır (Karabulut, 2003).

2.1.1 Akran eğitimiyle benzer anlamda kullanılan kavramlar

Alan yazında yapılan tarama sonucu “akran” ile ilgili bir çok kavram ortaya çıkmıştır. Bu kavramların tanımları, işlevleri ve birbirlerinden ayrıldıkları noktalar üzerinde durulmuştur.

Akran etkileşimi; Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı yaklaşımından yola çıkarak biçimlenen, öğrencilerin beraber çalışmalarına olanak sağlayan, akran dönütü, akran koçluğu, akran işbirliği, akran rehberliği, akran geribildirimi, akran değerlendirme, vb. terimleri de içeren bir çatı kavramdır (Dölek, 2016).

Jiska Cohen (1986) akran destekli öğretimi “öğreticinin öğrenen ile aynı genel akademik statüde olduğu bire bir öğretim süreci olarak” tanımlar. (Gaustad, 1992) Akran destekli öğretimin en kısa ve öz tanımı belki de Probably the most succinct Damon ve Phelps tarafından yapılmıştır: “Akran destekli öğretim, biri daha deneyimli diğeri acemi olan iki çocuktan daha deneyimlinin diğeri öğretilmesidir” (Dougherty & Schools, 2000). Konuyu daha da karmaşıktırmak için “akran destekli öğretim” kavramı genellikle hem farklı yaş hem de yaşıt destekli öğrenimi içerir. Gaustad'ın açıkladığı gibi: “ Akran destekli öğretim öğretici ve öğrenici aynı yaşta olduğunda ortaya çıkar. Farklı yaş destekli öğretimde öğretici öğrenciden büyüktür. Ancak zaman zaman akran destekli öğretim kavramı her iki türü de kapsayacak şekilde kullanılır” (Gaustad'dan akt., Dougherty & Schools, 2000).

Akran değerlendirmeyi; öğrenciler, benzer konumdaki akranlarının öğrendikleriyle ilgili ortaya çıkan ürünleri başarı, nitelik, değer, düzey açısından sorgulamalarını

sağlayan bir planlama işi” olarak tanımlamaktadır. Topping (1998, s.250) Bir diğer tanımı; bir grup çalışması içinde buldukları grupta kendilerinin ve akranlarının performans/katkılarını ölçmek için uygulanan geri bildirim sürecidir. Bazı araştırmacılar akran değerlendirmeyi, “akran yönetimli notlandırma” olarak da adlandırmaktadır (Loddington’akt., Kaya, 2013). Falchikov, 2001 akran değerlendirmesinde ilgili ölçütleri kullanan akranlar kendilerini değerlendirmede olduğu gibi akranlarının da değerlendirmelerini, kendi sınıfındaki görevlerini ve performanslarını not alarak akranlarında geri bildirimde bulunmaktadır.

Akran işbirliği (*peer collaboration*); öğrencilerin, akranlarıyla bulunduğu grupta belirli bir görevi yerine getirmek ve sonuçlandırmak için beraber çalıştıkları; öğrenciler arasında eşitliğin ve karşılıklı etkileşimin daha yüksek olduğu ortamlarda bulunan, ortak olarak karşılaştıkları sorunları koordineli ve eş zamanlı bir şekilde çözme etkinliğidir (Damon ve Phelps, 1989).

Akran öğretimi; bir çocuğun usta, diğerinin de çırak olduğu ve bir konuya ilişkin olarak usta olan çocuğun çırak olana bir şeyler öğretmesidir (Gordon’dan akt., Aktay, 2015). Can, 2009 ise akran öğretimini, aynı ya da farklı yaş ve düzeye sahip öğrencilerin birbirlerine ders anlatması ya da yardım etmesi şeklinde tanımlanmaktadır.

Akran Öğrenmesi (*peer learning*); hem öğreten akranın hem öğrenen akranın, kendi çabalarının sonucundan ortaya çıkan başarı, kendine güvenen ve başarabileceklerine inanan bireyler olmalarını sağlamaktadır (Thurston, Van de Keere, Topping, Kosack, Gatt, Marchal, Mestdagh, Schmeinck, Sidor & Donnert, 2007).

Akran arabuluculuğu; kişiler arasındaki problemi çözmek için, tarafsız üçüncü kişinin yardımıyla, problemin üzerinde beraber çalışıldığı bir iletişim sürecidir. (Schrumpf’dan akt., Kasık, 2012). Arabuluculuk ve arkadaşlık kurma planları içinde akran danışmanlığı unsurları vardır ve akran danışmanlığının en az yetişkin danışmanlığı kadar etkili olabileceğine dair sınırlı kanıt vardır, ancak bu yüksek bir kriter değildir. Eşit olarak, bu tür planlar akran eğitiminin unsurları arasındadır (Topping & Ehly, 2001).

Akran geribildirimi, Johnson ve Johnson (1968) tarafından önerilen işbirlikli öğrenmenin beş temel ilkesi ile daha iyi açıklanabilir. Bu ilkeler pozitif bağımlılık, bireysel sorumluluk, yüz yüze destekleyici etkileşim, kişiler arası küçük grup

becerileri ve grup sürecidir. Akran geribildirimi, öğrencilerin akranları ile işbirliği içinde çalışması için fırsat verir ve bireysel olarak öğrencilerin yazma becerilerini geliştirir. Öğrenciler işbirliği içerisinde birbirleri ile çalışmayı öğrenir (Murphy ve Jacobs, 2000; Akt. Keiko Hirose, 2009). Aynı konuda Hamzadayı ve Çetinkaya 20 (2011:163), akran dönütlerinin yazılı anlatımı düzenlemede etkili bir eğitim tekniği olarak kullanılabileceğini ifade eder.

Akran öğrenimi, aynı ortamdaki akranların ya da eşleştirilmiş akranların yardım ile desteğini, bilgi ve beceri kazanımı olarak tanımlanmaktadır (Duran, 2010). Akran öğrenimi, benzer özellik veya aynı durumu paylaşan ve kimsenin profesyonel olarak davranmadığı insanların arasındaki etkileşim yoluyla bilgi ve becerilerin geliştirilmesi olarak (Topping'den akt., Miquel & Duran, 2017). Akran öğrenimi, durum eşitleri veya eşleşen arkadaşlar arasında aktif yardım ve destek yoluyla bilgi ve becerinin edinilmesi olarak tanımlanabilir. Mesleki öğretmen olmayan benzer toplumsal gruplaşmalardan insanları birbirlerine öyle yaparak öğrenmek ve öğrenmek için yardımcı olurlar (Topping & Ehly, 2001).

Akran koçluğu; planlı, düzenli ve işbirliği içinde olan gruplarda destek temelli ama yargılamasız ve asıl hedefi geliştirme olan, ölçmenin olmadığı bir tekniktir. Bu teknikte; özellikle, karşındakinin ürününü ölçme, değerlendirme, yargılama olmadığından, sadece yeniden yapılandırma ve iyileştirme şeklinde olduğundan, hem koçluk edenin hem de karşındakiyle beraber takım çalışmasından yararlandığı bir süreçtir (DeBlieu, 2002; Akt. Gür, 2015, s.178).

Akran kültürü; okul öncesinden başlayarak ergenliğe kadar uzanan, çocukların kendilerinin ürettikleri ve kendi aralarında paylaştıkları aktiviteler, alışkanlıklar, ilgiler, değerlerdir (Corsaro ve Eder, 1990'dan akt., Atakan, 2013).

Akran yardımcılığı (peer helping); gelişimsel rehberlik modeli ile birlikte öne çıkmış, başkalarıyla beraber yardım etme rolü üstlenen, uzman olmayan kişiler tarafından yapılan yardım davranışlarıdır (Uysal & Nazli, 2010).

Akran sosyal statüsü (peer social status); bir çocuğun bulunduğu toplumsal konum olarak da ifade etmektedir (Oruç, 2008).

Arkadaşlık; birbirlerine karşı sevgi ve anlayış gösteren kişilerin her biridir (Uluhurt, 2012).

Çocuğun gelişimini ve sosyal uyumunu etkileyen akran ve arkadaşlık ilişkilerini birbirinden ayırmak gerekmektedir. Akran ilişkileri tek yönlüdür ve çocuğun bir akran grubuyla ilişkisini içermektedir. Arkadaşlık ise çift yönlüdür ve çocuğun bir ya da birden fazla akranı ile kurduğu duygusal bağı içermektedir (Uluyurt, 2012).

Akran Rehberliği; gönüllü olan öğrencilerin belli bir eğitimden geçirildikten sonra, kendi hayatları, arkadaşlık ilişkileri, sosyal çevre ile okul çevresine uyum, cinsellik gibi konularda destek olması olarak tanımlanmaktadır (Karabulut, 2003).

Akran aracılı öğretim yöntemi, öğrencilerin hem öğretene hem öğrenene ya da sadece öğretene ve öğrenene akran rolünde oldukları, öğretimde ortak bir amaca ulaşmak için akranlar arasında olumlu etkileşimler oluşturan grup çalışmalarıdır (Gardner, Cartledge, Seidl ve Woolsey'tan akt., Sazak, 2003). Akran aracılı öğretim, bir öğrencinin bir ya da daha fazla öğrencinin bir beceri ya da kavram öğrenmesi için yardım etme süreci olarak tanımlanmaktadır (Thomas'dan akt., Sazak Pınar & Zelyurt, 2013).

Akran kabulü; sosyal yeterliliğin bir parçası aynı zamanda da yeterli sosyal davranışların bir sonucudur. Bireyin davranışları ve sosyal becerileri yeterli seviyede ise akran kabulü daha fazla olmaktadır (Merrell ve Gimpell, 1998; Poyraz Tüy, 1999'dan akt., Sazak, 2003).

Akran eğitimi; benzer akademik geçmişe sahip öğrencilerin öğretmen ve öğrenci değiş tokuşunda yaşadığı bir işbirliğine dayalı öğrenme şeklidir (Gazula, McKenna, Cooper & Paliadelis, 2016).

Akranların gücünden faydalanmayı amaçlayan akran yardımcılığı uygulamalarında okullarda çok farklı örneklerini görmek mümkündür. Akademik başarısı düşük ya da öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere verilen desteğe; akran öğreticiliği (peer tutoring), AIDS gibi bazı özel ve sağlık konularında bilinçlenmek için verilen desteğe; akran eğitimciliği (peer education), problemleri olan ve kendi yaşlılarından biriyle problemini paylaşmak isteyenlerle gerçekleştirilen birebir görüşmelere; akran danışmanlığı (peer counseling), üst sınıfların alt sınıflara ya da eski öğrencilerin yeni gelen öğrencilere isleyiş ve temel bilgiler konusunda desteklemelerini; akran yol göstericiliği (peer mentoring), çeşitli projelerde okul rehberlik ve psikolojik danışmanına yardım etmeyi amaçlayanlara; danışman yardımcılığı veya akran liderliği (peer leader), okul ortamında oluşan basit çatışma durumlarında

arabuluculuk yapan ve sorunların çözülmesini sağlayanlara; akran arabuluculuğu (peer mediation) denmektedir (Taylı, 2007'dan akt., Uysal, 2009, Çırpan, 2013). Akran ve farklı yaş destekli öğretim arasındaki çakışma yeterince karmaşık değilmiş gibi, bu iki kavram “akran öğretimi” “akran eğitimi” “partnerle öğrenim” “akranla öğrenim” “çocuğun çocuğa öğretmesi” ve “öğretim yoluyla öğrenme” gibi isimlerle de tanınır (Britz, Dixon & McLaughlin 1989, s.17); ayrıca işbirlikçi öğrenimin akran destekli öğretim olarak anıldığı en az bir örnek de mevcuttur (Wagner 1982, s.225). Üstelik akran destekli öğretim bir “akran kaynaklı programlama” türüdür ve gençlik hizmeti, akran yardımı (ya da danışmanlığı), akran aracılığı, akran liderliği ve işbirlikçi öğrenimin özelliklerini de taşır. Akran destekli öğretim işbirlikçi öğrenim ve akran yardımcılığının yanı sıra “akran işbirliğinin” bir yaklaşımı olarak adlandırılmıştır (Kalkowski, 1995). “Akran yardımcılığının” akran destekli öğretimden ayrıldığı nokta “her iki öğrencinin de daha önce tamamlayamadığı görevleri bitirmek için” işbirliği yaparken hemen hemen aynı yeterlilik seviyelerinde başlamalarıdır (Damon ve Phelps 1989b, p.142). Son olarak “Karşılıklı Eğitim” ve farklı yaş destekli öğretim (ve danışmanlıktan) daha tanımlayıcı bir kavram olarak önerilmiştir (Swengel 1991, s.704).

2.1.2 Akran eğitiminin tarihsel süreci

Akran destekli öğretim, avcı toplayıcı dönemden beri toplumun bir parçası olmuştur. Jenkins & Jenkins'in de açıkladığı gibi akran öğretimi (ebeveynlerin çocuklarına ateş yakmayı ve avlanmayı öğretmesi, adolesanların daha küçük kardeşlerine yenebilir kök ve meyveleri öğretmesi) ilkel topluluklardaki ilk pedagoji olabilir” (Jenkins & Jenkins, 1987, s.64). Akran destekli öğretim M.Ö 1. yüzyılda Yunanistan ve Roma İmparatorluğunda eğitim geleneğinin bir parçasıydı. Daha sonraları Almanya'da ve son olarak Amerika'da kullanılmıştır. Resmileşmiş akran destekli öğretimin ABD'deki tarihi 1700'lere dayanmaktadır (Dougherty & Schools, 2000). Bland ve Haris (1989) ise, akran destekli eğitimin, Antik Çağda Yunan Uygarlığından başlayarak, Roma, Almanya, Avrupa üzerinden ve sonra da Amerika'da sonlanan bir tarihsel süreci olduğunu ileri sürmektedir. Belli bir program çevresinde sistemli hale gelen ve uygulamaları olan akran destekli eğitim yöntemi ise 18. yüzyılla birlikte başlamıştır (Sazak, 2003).

Brooklyn Lisesi İngilizce bölümü profesörü ve aynı zamanda İngilizce departmanı “writing center” makale ve yazım çalışmaları merkezinin yöneticisi olan Kenneth A.

Bruffee” Collaborative learning and the Conversafion of Mankind” (Ortak çalışmaya dayalı eğitim ve insanoğlunun konuşması) adlı makalesinde bahsettiği üzere Akran eğitimi, Aristoteles (milattan önce) tarafından ortaya çıkarılmıştır. Yaşam, sağlık ve toplumsal sorumluluklar alanında akran insanların birbirinden etkilendiğini ve yasaklar yerine özel olarak eğitilmiş insanların topluma yerleştirerek örnek teşkil etmelerini sağlamıştır (Bruffee, 1984). Wagner’ a göre de akran eğitiminin tarihi Aristoteles’ e kadar dayanmaktadır. Tarih boyunca çok farklı alanlarda birçok akran eğitimi uygulamaları görülmektedir. 1800’l yılların başında Londra’ da Joseph Lancaster’ın oluşturduğu “sınıf başkanlığı” sisteminde öğretmenler, sınıf başkanlarını eğitmiş, sonra da onların diğer çocuklara neler öğrettiklerini gözlemlemiştir (Kadıoğlu, 2005). Okullarda ğretmenlerin, başarılı öğrencilerin başarısız öğrencilere, büyük öğrencilerin kk öğrencilere yardım etmesiyle başlayan bu yöntem ABD’de rehberlik ve psikolojik danışma alanında da 1960’lı yıllarda kullanılmaya başlanmıştır. Başlarda lise ve üniversitelerde kullanılan bu yöntem sonraları ilköğretimde ve okul öncesinde yayılmıştır (Tobias & Myrick, 1999’dan akt., Uysal, 2009). Akran yardımıyla yapılan öğretime olan şu anki ilgi, 1960’lı yıllarda farklı kültürlerden gelen öğrencilere ulaşma çabası (Hollingsworth & Hoover, 1999) ve aynı zamanda bu yılların sonunda artan suç, kullanılan alkol ve uyuşturucu oranları, okuldan ayrılma, depresyon, intihar gibi problemlerin artması, eğitimcileri yeni ve farklı çözüm arayışları ile başlamıştır (Tobias ve Myrick, 1999’dan akt., Uysal, 2009). Bu ve buna benzer sosyal problemlerin son zamanlarda artış göstermesiyle uzmanlara yardımcı olacak birilerine ihtiyaç duyulmuş ve bu ihtiyaç onları akran yardımcılığına yönlendirmiştir (Uysal, 2009). Akran yardımcılığı, daha büyük yaştaki çocukların daha kk yaştaki çocukları eğitmesi olarak ifade edilmektedir. Farklı yaştan olan çocukların birbirine öğretmesi olarak da ifade edilir. Günümüzde daha çok, aynı yaşta olan çocukların birbirlerine öğretmesi şeklindeki düzen daha çok kullanılmaktadır (Hollingsworth & Hoover, 1999).

Sağlık alanında ise akran eğitim çalışmaları ilk olarak 1957 yılında Nebraska niversitesi’nde Asya gribi sebebiyle başlamıştır. 1970’lerde ise akran eğitimi programı sağlığın korunmasıyla ilgili birçok konuda geniş kapsamlı bir program haline gelmiştir (Karabulut, 2003). Madde bağımlılığı, cinsel sağlığı geliştirme ve HIV karşı alınan önlemede, akran eğitiminin etkisinin farkına varılmıştır. Bu yüzden sağlık eğitimi otoriteleri HIV’ in ergenler arasında yayılmasını nleme

çalışmalarında akran eğitiminin işe yarar bir uygulama olduğunu gördükten sonra onu geliştirerek ilerletmeye başlamışlardır (Kadioğlu, 2005). 1920-1950 yılları arasında ergenlerle ilgili yapılan tüm çalışmalar, akran gruplarının oluşumu ve akranların sosyal etkileşimlerinin gelişimi üzerinde durmaktadır. Daha kapsamlı çalışmaların 1990'lı yıllardan sonra yapıldığı görülmektedir (Dusek, 1987; Aktaran: Kıran, 2002 akt., Çiğdemoğlu, 2006).

18. yüzyılda, İngiltere'de bir zihinsel engelliler eğitim kurumunda, öğrencileri daha iyi eğitilebilmeleri amacıyla ilk kez akran eğitimi programı kullanılmıştır. Daha sonraları 1960'lı yıllarda ekonomik olarak özellikle yoksul ve azınlıktaki öğrencilerin başarılarını arttırmak için kullanılmış ve büyük ilgi görmüştür. “No Child Left Behind Act of 2001 (Hiçbir Çocuk 2001 Hareketinin Gerisinde Kalmasın)” projesinde bütün çocukların belli standartlara ulaşması için akran eğitimi tekrar önemli bir yöntem haline gelmiştir. Barley (2002), akran eğitimi, öğretmenlerin öğrencileriyle birebir ilgilenmeleri için önemli bir araçtır (Yardım, 2009). Eğitim öğretimde “akran eğitimi” ilk olarak 1970 yılında liseler makale yazım ve edebiyat konferansında çalışmalara destek olabilecek tavsiyeler arasında sunulmuştur. Fakat pek rağbet görmemiş fakat daha sonraları 1971 yılında edebiyat öğretmenleri tarafından tekrar gündeme getirilmiştir. 1972 yılında Kenneth Bruffee Amerikan Lisesi Edebiyat ve yazı çalışmaları bölümü öğrencilerinin çoğunun zorlandığını bu nedenle de derslere daha az ilgi gösterdiğini görmüştür. Öğrenciler yardım istemenin daha fazla iş ve çalışma olduğunu düşündükleri için zorlandıkları konularda öğretmenlerinden ve rehberlerden yardım almak istememişler. Daha sonrasında Bruffee departmanın en iyi öğrencilerini ve zayıf öğrencilerini toplayarak küçük gruplar oluşturmuş ve zayıf öğrencilerin diğer öğrenciler ile olan çalışmalarda gelişme gösterdiklerini ve daha hızlı öğrendiklerini görmüştür. 1972 yılında Kenneth Bruffee tarafından yayınlanan “ A Short Course in Writing” akran eğitimi hakkında yazılmış ilk kitapçıktır. Amerikan lisesi öğretmenlerine göre akran eğitiminin kökleri siyaset veya araştırmaya bağlı değildir. Sadece eğitim alanında karşılaşılmış zorluklara karşı üretilen bir çözümdür. Bruffee, 1984 Yine 1970'lerin sonlarında akran öğretimi öğrencilerin öğrenme düzeylerini arttırmaya yönelik olarak sınıf çapında geliştirilmiştir. İlk araştırmalarda bütün öğrencilerin katılımının sağlayarak akademik başarılarını ilerletmeye yönelik yapılandırılmıştır. Sınıf içerisinde akran öğretimi programında, akademik ortalaması yüksek olan bir öğrenciyle düşük olan

bir öğrencinin eşleştirilmesi üzerine kurulmaktadır. Bu etkileşim sonucunda öğrencilerin öğrenme durumları gelişmektedir. Sınıf içerisinde akran öğretimine yönelik tüm yapılan çalışmalar öğrenciler arasındaki sosyal etkileşim becerilerinin gelişimi üzerinde önemle durmaktadır (Can, 2009). Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği (American School Counselor Association [ASCA]) 1978’de akran danışmanlığının okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik birimlerinin bir parçası olmasını tavsiye etmiş; 1984’te ise ifade değiştirilerek akran yardımcılığı (facilitator) ifadesi kullanılmıştır (Myrick, 1997). Sonrasında 1987 yılında ABD’de Ulusal Akran Yardımcıları Birliği (National Peer Helpers Association) kurulmuştur. Bu derneğin çatısı altında birleşen Ulusal Akran Yardımcıları Birliği öncelikli olarak bazı etik kriterler belirlemiş ve 1983 yılında “Peer Facilitator Quarterly” isimli dergi yayınlanmaya başlamıştır (Nazlı, 2008).

Sınıf çapında akran öğretimine dair ilk çalışmalar, bazı araştırmacı ve öğretmenler tarafından riskli ve yetersiz öğrencilerin temel akademik yeterlilikleri üzerine temellendirilmiştir (Delquadri ve diğerleri 1986; Greenwood ve diğerleri, 1987; Greenwood ve diğerleri, 1989). Bu çalışmalarda birebir ve grup dersleri veren ve alan öğrencilerin rollerinin değiştirilmesi yönünde değişik uygulamalar kullanılmıştır. Akran eğitimi 1970’lerden sonra sadece bir program olarak düşünülmesinden bu yana hızla gelişerek pek çok farklı alanda kullanıldığı görülmektedir (Can, 2009).

Akran eğitimi, öğrenciler arasındaki etkileşimi geliştirmek ve akademik başarıyı arttırmak gayesiyle geliştirilmiş bir eğitim yöntemi olarak ilk kez, okuma ve yazma problemi yaşayan öğrencilere uygulanmıştır (Punchner, 2003; Yardım, 2009). Daha sonra genişletilerek fen bilgisi ile matematik derslerinde kullanılmaya başlanmıştır. Son yıllarda ise ilköğretim birinci kademedeki tüm sınıf katılımının sağlandığı sınıf geneli akran eğitimi programları uygulanmaktadır. Matematik dersinde akran eğitimi programını uygulama ihtiyacı duyulmasının sebebi ise matematik dersinde öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerine, ilköğretim birinci sınıftan ortaöğretim son sınıfa kadar her sınıfta rastlanmasıdır (Yardım, 2009).

Yine ilk defa Moreno tarafından uygulanan ve akran ilişkilerini belirlemeyi amaçlayan bir sosyometrik yöntem, çocukların akranlarını olumlu ve olumsuz kriterlere göre betimlemesini amaçlayan bir çalışma olarak uygulanmıştır (Wassik, 1987’den akt., Oruç, 2008).

Akran eğitimi Türkiye için yeni bir kavram olup, gün geçtikçe gelişerek toplumsal araştırmalarda kullanılmaya başlamıştır. Türkiye’de özellikle 1990’lı yıllardan itibaren, yeni bir kavram olarak gündemde içinde giderek genişleyen akran eğitimi; örgün eğitim kurumlarında, gençlik kuruluşları ve çeşitli derneklerin yaygın eğitim ortam ve programlarında uygulanmaktadır. Ülkemizde on iki akran eğitimi organizasyonu yürütülmektedir. Bu programlarda özellikle üreme sağlığı eğitimi, HIV/AIDS, CYBH, şiddetin ile sigaranın önlenmesi, cinsellik ve çocuk hakları gibi konular üzerinde çalışmalar yapılmıştır (Ekşioğlu, 2007).

Ülkemizde de son yıllarda rehberlik çalışmalarında öğrencilerin katılımının önemli olduğu fikri artmaya başlamıştır. “Madde 15- Eğitsel ve mesleki rehberlik çalışmalarında öğrenciler için; sorumluluk üstlenmek, gönüllülüğü artırmak, akran dayanışmasını desteklemek ve çalışmaların verimini artırmak amacıyla etkinliklerin düzenlenmesi ve uygulanmasında gerekli koşullar hazırlanır, katkı ve katılımları sağlanır.” isimli 17 Nisan 2001 tarihinde yürürlüğe giren 24376 sayılı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği’nin 15. maddesi akran yardımcılığı müdahalesi ile doğrudan ilişkilidir (MEB, 2001, s.6; <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/68.html>).

Türkiye’de son on yıldır gençlere yönelik akran eğitimi programı uygulama örneklerinde artış görülmektedir. Örneğin, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), 1997-2000 yılları arasındaki AIDS Savaşım Derneği’nin İstanbul’da yürüttüğü “Gençlik Akran Eğitimi” projesine destek verilmiştir. Aynı proje, 2001-2005 yılları arasında “İşbirliği ve Ülke Programı” adıyla Hacettepe Üniversitesi, AIDS Tedavi ve Araştırma Merkezi aracılığı ile sürdürülmüştür (Bulduk, 2009).

Ülkemizde akran eğitimi yöntemi 1998 yılında Boğaziçi Üniversitesi’nde uygulamaya geçirilmiştir. Buna göre üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin okula uyumunu ve derslere alışmasını hızlandırmak hedeflenmiştir (Karabulut, 2003). Dünyada olduğu gibi ülkemizde de akran eğitimiyle alakalı yapılan araştırmalar öncelikli olarak üniversite ve liselerde daha sonra ise ilköğretimde yapılmaya başlamıştır (Uysal, 2009). Son yıllarda da okul öncesi alanında akran ilişkilerinin etkilerinin incelendiği çalışmalar yapılmaya devam etmektedir.

2.1.3 Akran eğitiminin çeşitleri

Aslında akran destekli öğretim, öğretici ile öğrenenin aynı akademik statüye sahip olduğunda (yani her ikisi de aynı sınıfta olduğunda) meydana gelir. Öğretici öğrenenden daha büyük olduğunda farklı yaş destekli öğretim daha net bir kavram olarak kullanılır. Ancak akran destekli öğretim kavramı her iki tipi de kapsayacak şekilde kullanılır ve destekli öğretimin tanımı genellikle bir seferde birden fazla öğrenene öğretim yapılmasını kapsayabilir (Gaustad, 1992). Aynı yaş ve farklı yaşlardaki akranlar öğretici olarak etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Hollingsworth & Hoover, 1999).

Genellikle iki farklı akran öğretimi çeşidi kullanılmakla birlikte pek çok akran öğretim modeli bulunmaktadır. İlk model öğreten akranın yaşça öğrenen akrandan büyük olması halinde çapraz yaş akran öğretimi (cross age peer tutoring) (Demirel, 2013), çapraz akran eşleşmeleri çoğunlukla akademik kapasiteye sahip olan öğrenciyle, öğrenme zorluğu yaşayan öğrenci arasında kurulur. Akademik yeterlilik ve üstünlüğü olan öğrenci daima öğreten, diğeri ise daima öğrenendir (Falchikov ve Blythman 2002'dan akt., Yardım, 2009). Çapraz akran eğitim metodu uzun zamandır kullanılmaktadır. Çoğunlukla yaşı büyük olan öğrenci akademik olarak daha üstün olmakta fakat bu durum şart değildir. Yaşı küçük olan öğrencinin akademik olarak üstün olduğu durumlar söz konusu da olabilmektedir (Yardım, 2009). Çapraz yaş akran öğretimi ile ilgili yapılan araştırmalarda, öğrencilerin öz saygısını yükselttiği, yaşama dair düşüncelerini genişleten, önemli bilgi ve proje çalışmalarının düzenlenmesi gibi araştırma yeterliliklerini fazlalaştırdığı, devamsızlık ve disiplinsizlik sorunlarını azalttığı belirtilmektedir (Fitzsmos-Lovens, 1998; Giesecke, 1993; Gaustad, 1993; Maher, 1982, 1984; akt. Thrope ve Wood 2000'dan akt., Can, 2009).

İkinci model ise tüm sınıfı içine alan aynı yaş grubundaki akranların birbirlerine karşılıklı olarak öğretim sunduğu akran öğretimidir (same age peer tutoring) (Demirel, 2013). Literatürde karşılıklı akran eğitimi (reciprocal peer tutoring) ismi ile de geçebilen bu model, öğrencilerin ikisinin de aynı seviyede olduğu durumudur. Aynı yaş akran eğitimi eşleşmesinde öğrenciler aynı seviyede çalışabilmekte ve her iki öğrenci öğreten ve öğrenen rolünü üstlenmektedirler. Bu akran eğitimi yönteminde öğreten ve öğrenen öğrenci faydalanabilmektedir (Fantuzzo, 1995'dan akt., Yardım, 2009).

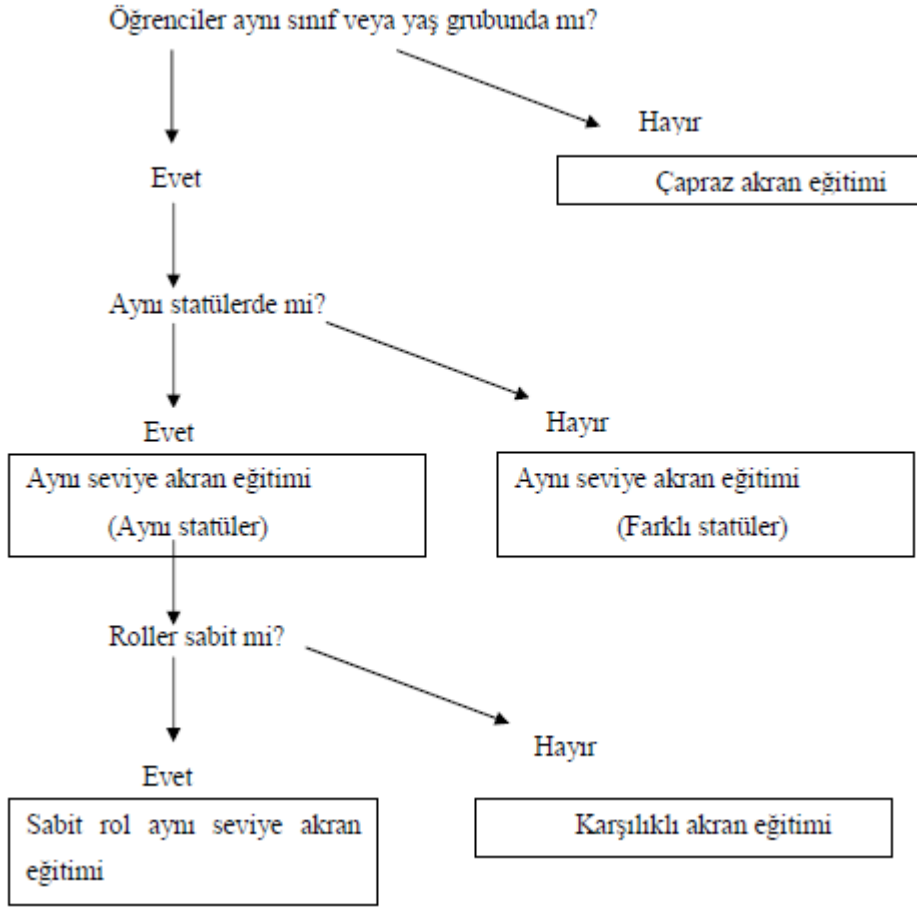
Her iki öğrencinin rollerinin farklılaştığı karşılıklı akran eğitimi yöntemi ilk kez John Fantuzzo tarafından 1992 yılında yaptığı bir uygulamada görülmüştür. 9-11 yaşları arasında olan riskli öğrencilerin üzerinde yapılmış bu uygulamada öğrencilerin matematik başarısının geliştiği sonucu görülmüştür (Yardım, 2009).

‘Akran aracılı öğretim’ yöntemi kavramı çapraz yaş ve aynı yaş akran aracılı öğretim yöntemlerinin ikisini de içine almaktadır (Gaustad, 1993’den akt., Sazak, 2003) Her iki yöntemle hem öğreten hem de öğrenen akranlar çalışmadan faydalanabilmektedir. Mynard ve Almarzoqui (2006) akran eğitiminin bu programa katılan tüm akranlara (öğrenen ve öğretici) faydalı olduğunu bulmuşlardır. Bu faydaları; beraber çalışma ortamlarının oluşması, arkadaşlık kurma, özgüvenlerini kazanmaları, karşılıklı saygılarının arttığı, grup oyunlarında yeteneklerini ilerletme ve liderlik özelliklerini güçlendirme şeklinde olduklarını ifade etmişlerdir (Yardım, 2009).

Yine benzer ve daha kapsayıcı olan tüm sınıf akran aracılı öğretim yöntemi (classwide peer tutoring) model olarak kullanılmaktadır. İlk olarak 1970’lerin sonlarında geliştirilmiştir (Delquadri, Greenwood, Whorten, Carta, ve Hall, 1986; Snell ve Janney, 2000). Bu model, bir grupla birlikte oluşturulmuş akran çiftlerinden oluşur. Bu öğretim modeli, hazırlanan öğretim yönteminin sınıftaki tüm öğrencilere aynı zamanda günlük olarak uygulanmasıdır. Öğretim oturumları sırasında, öğrenciler hem öğreten hem de öğrenen akran rolünde ya da yalnızca öğreten ve sadece öğrenen akran rolünde de olabilirler (www.ohio-state.edu/gcartledge/urbaninitiative/peertutoring’dan akt., Sazak, 2003).

Topping (1996) dokuz farklı akran eğitimi yöntemi tanımlamıştır. Bunlar: Farklı yaşlarda küçük grup eğitimi, kişiselleştirmiş öğretim sistemi, tamamlayıcı öğretim, aynı yaş sabit rol eğitimi, aynı yaş karşılıklı akran eğitimi, farklı yaşlar arası sabit rol eğitimi, aynı yaş grup eğitimi, akran desteğiyle yazma, akran desteğiyle uzaktan öğrenmedir (Yardım, 2009).

Falchikov ve Blythman 2002 yılında “Learning Together” isimli kitaplarında akran eğitimi çeşitlerini aşağıdaki şekilde olduğu gibi belirtmiştir (Yardım, 2009).



Şekil 2.1 : Akran Eğitimi Çesitleri (Falchikov, N. ve Blythman, M., 2002, s.8).

Akran öğretimi, öğrenme gruplarında, birebir ikişerli grupta, hem yardımcı alan hem de yardımcı olan için önemli birçok deneyim sağlamakta ve tüm gruplar için de olumlu etkiye sahiptir (Güven ve Aydın 2007).

2.1.4 Akran eğitimi faydaları

Yapılan literatür çalışmasında akran destekli eğitimin hem akranlar (öğrenen ve öğretici) hem de öğretmenler açısından bir çok katkısı olduğu görülmektedir. (Greenwood, Carta ve Hall 1988, s.264). Daha az vasıflı ya da fiziksel olarak zorlanan engelli çocuklara yardım etmeleri için öğretici akranların seçimi düşünüldüğü kadar zor değildir. Temel olarak, öğretici akran olarak görev almak isteyen herhangi bir çocuk tercih edilebilir. En vasıflı, en zeki ya da en popüler öğrencinin öğretici akran olarak seçilmesi gerekmez. Öğretici akranlar öğrenciyle aynı yaşta ya da daha büyük (farklı yaş) olabilir. Aynı yaşlardaki ve farklı yaşlardaki akran öğreticiler eşit derecede etkin olmalarına rağmen öğretici (dolayısıyla öğreticinin becerisi) öğrenciden çok büyük olduğunda öğrenci öğreticiden daha

fazla yararlanabilir (Toppings'den akt, Houston-Wilson, Lieberman, Horton & Kasser, 1997) Son olarak öğreticinin cinsiyeti bu ortaklığın sonuçlarını etkilememelidir. Çocukların hemcinsleriyle çalışmaları gerektiğini gösteren herhangi bir kanıt yoktur (Toppings'den akt, Houston-Wilson vd.) ancak bazı çocuklar hemcinsleriyle çalışmak isteyebilir.

Akran destekli öğretimin yaygınca bahsedilen faydaları; akademik becerilerin öğrenimini arttırmak, sosyal davranışlar ve sınıf disiplini geliştirmek, akran ilişkilerin gelişimini desteklemek şeklinde sıralamıştır (Greenwood, Carta ve Hall 1988, s.264). Akran eğitimi, kaliteli eğitimin elde edilmesinde en etkili öğretim uygulamalarından biri olarak kanıtlanmıştır (Topping, 2000). Bu aracın en çok belirtilen faydaları arasında şunlar yer almaktadır; akademik yeterliliklerin daha iyi öğrenilmesi, öğretmenlere ve okullara yönelik olumlu tutumların desteklenmesi, daha olumlu bir benlik imajının geliştirilmesi, (Goodland & Hirst, 1990; Gordon, 2005), akranlar arasında bir güven ilişkisi kurulması ve karşılıklı zenginleşmedir (Flores & Duran 2013). Son yıllarda ise akran eğitim programının geniş kapsamı ve çok fonksiyonlu oluşu sayesinde daha pek çok olumlu faydasının olduğu savunulmakta ve geleneksel eğitim yöntemlerine alternatif olarak gösterilmesi akran eğitimine popülerlik kazandırmaktadır (Karabulut, 2003).

2.1.4.1 Akran eğitiminin öğrencilere faydası

Akran öğretimi aynı sosyal grup ya da sosyal statüye mensup kişilerden, daha deneyimli ya da bilgili olanın diğerini eğitmesini içerir. Öğretim mübadeleleri sınıftaki resmi eğitim ile sosyal ortamlarda bilgi paylaşımı arasındadır. Genel itibariyle öğretici akranlar öğrencilere bire bir yardımcı olur ya da küçük gruplar halinde sınıf tartışmalarına devam ederek, çalışma becerileri geliştirerek, çalışmalarını değerlendirerek, belli sorunları çözerek ve bağımsız öğrenmeyi teşvik ederek yardım etmektedir (Falchikov, 2001; Goodlad, 1998; Saunders, 1992). Öğrenciler açısından akran öğretimi motivasyon (Carroll, 1996; Falchikov, 2001; Fraser ve ark., 1977; Millis & Cottell, 1998) ve öğrenmeyle (Fraser ve ark., 1977; Johnson & Johnson, 1985), öğretmenler açısından ise öğrenme (Entwistle, 1997; Millis & Cottell, 1998) ve güçlenmeyle sonuçlanmaktadır (Goodlad & Hirst, 1989; Miller & MacGilchrist, 1996; Parkin & McKegany, 2000). Ayrıca lisans eğitiminde, akranların danışmanlar ve eğitimcilerden daha etkili oldukları düşünülmektedir (Duch ve ark., 2001; Ender & Newton, 2000; Fortney ve ark., 2001; Garside, 1996; Newcomb & Wilson, 1966).

Aynı zamanda araştırmalar, öğrenciler açısından akran öğretimi motivasyon ve öğrenmeyle, öğretmenler açısından ise öğrenme ve güçlenme ile sonuçlandığını göstermektedir. Akran öğretiminin sınıflarda uygulanmasının başka bir sebebi de ekonomik tasarruftur (Goodlad & Hirst, 1989; Miller ve ark., 2001; Miller & MacGilchrist, 1996; Parkin & McKegany, 2000).

Öğreten akranların öğrenen akranlarla, öğretmen-öğrenci ikilisine göre daha benzer bir dili konuşuyor olması, akran aracılı öğretimin etkili olmasının nedenlerinden biri olarak gösterilmektedir (Tümeğ, 2014). Akran öğretimi uyum sıkıntısı yaşayan öğrencilerin birbirlerini anlamasına ve destek olmasına olanak tanımaktadır. Öğrenci liderleri yetenek ve davranışlarındaki farklılık düzeyleri ile diğer öğrenciler üzerinde çoğunlukla saygı oluşturmaktadırlar (Can, 2009). Ayrıca ilk kez okul ortamıyla karşılaşan çocuk için, okula uyum göstermede akran ilişkileri ve sosyal yeterliliklere ihtiyaç vardır. Önder ve Gülay (2010) tarafından belirtildiği üzere, anne babalar dolaylı yoldan, öğretmenler ve akranlar ise doğrudan okula uyumu biçimlendirmektedir (Erten, 2012). İyi eğitilmiş akran eğitimci toplu sağlığını geliştirme hususunda iyi bir araç olarak görülmektedir. Akran eğitimi programları kaliteyi, sürekliliği ve etkili bilgi kaynaklarının kullanımını sağlamaktadır. Kaliteli ve nitelikli bir akran eğitimi programı, değişen çevre şartlarına, kültürel ve ekonomik değişimlere, sağlık ve sosyal koşullara uygun olmalıdır. Akran eğitimci ve akran grupları; aynı dili kullanmakta, aynı sosyoekonomik statüde bulunmakta, aynı etnik kökünde yer almakta ve sağlık inanışları benzer özellik göstermektedir (Ekşioğlu, 2007).

Akran eğitimi, geleneksel eğitim yaklaşımından farklı olup, gönüllü katılımcıların projelere doğrudan katılmalarını ve güçlenmelerini sağlamaktadır. Ayrıca; akran eğitimleri ekonomik açıdan faydalı olmasının yanında güvenli davranış, sosyal yeterlilik ve liderlik kazandırmada etkili bir yöntemdir. Akran eğitimi farklı görüşteki insanlar ile farklı kültürler hakkında bilgi sahibi olmayı, yeni ilişkiler ve dostluklar kurmayı sağlamaktadır (Ekşioğlu, 2007). Araştırmacılar detaya inen, düşünen ve tartışmaya açık olan öğrencilerin, geleneksel eğitim alan öğrencilere nazaran daha çok hatırladıklarını görmüşlerdir. Akran öğretimi, öğrencilerin bilgiyi hem akademik alanda hem de daha sonraki yaşamında hatırlayabilmesine yardım eden bir metot olabilmektedir Snider'a (2004; akt. Tokgöz 2007) göre, bu öğretim yöntemi, özellikle kritik düşünme becerisi geliştiren ve kavramsal algılamayı

destekleyen değerli bir öğretme aracıdır. Ayrıca onun gözlem sonuçlarına göre öğrencilerin görüşlerinin yanında, öğrencilerin akran eğitimiyle öğrenmekten keyif aldıklarını ve ders aktivitelerine katılımlarında %100 etki olduğunu göstermektedir. Sıkıcı olmadığından soru sorma ve tartışmaya dahil olma konusunda öğrenciyi teşvik etmektedir. Sınıf arkadaşı ile soruları değerlendirme olanağı sağlamaktadır. Arkadaşları ile konu üzerinde konuşurken kavramları rahatlıkla anlamaktadır (Can, 2009).

Öğrencinin merkezde olduğu aktiviteler öğrencilerin başarısını artırmaktadır. Yapılan araştırmalar öğrencilerin diğer öğrencilerden izole bir şekilde yalnızca öğretmen veya kitaba bağımlı kalmamasını ve akranları ile iletişim kurmaya teşvik edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Campbell ve Erdoğan (2005) öğrencilerin akranları ile işbirliği yaptıklarında daha iyi motive olduklarını ve öz güvenlerinin arttığı belirtmektedirler (Demirel, 2013). Dacey ve Travers (1996) de aynı şekilde; akran gruplarının önemli ve olumlu işlevlere sahip olduğunu ileri sürmektedir. Bu işlevler; saldırgan dürtüleri kontrol altında tutmayı öğrenme, duygusal ve sosyal desteğin çoğalması ve böylece bağımsızlığın artması, sosyal yeterliliklerini, mantıklı düşünme becerisi geliştirme ve duygularını ifade etmeyi öğrenme, cinsel rolleri öğrenme ve cinselliğe yönelik tutumları geliştirme, ahlaki değer ve tutumları güçlendirme, kendine saygıyı arttırmadır (Yüksek, 2006).

Öğrencilerin başarılı ve etkili birer öğrenen olabilmeleri, öğrenen akranların öğretim sürecinde çeşitli akademik beceriler edinebilmesi, öğretim sürecinin öğrencilerin gereksinimlerine göre bireyselleştirilebilmesi, öğretmenin akademik ve sosyal konularda öğretime daha fazla zaman ayırabilmesi ve akranlar arasında olumlu sosyal etkileşimler sağlaması gibi etkenler çeşitli kaynaklarda akran aracılı öğretim yönteminin yararları olarak sıralanmaktadır. Tekin-İftar'da (2000), pek çok tek basamaklı ve zincirleme davranışın bu yöntem ile öğretilmesi, farklı yaş ve özellikteki akranların uygulayarak öğretim sunabileceği esneklikte olması ve akademik becerilerin yanında toplumsal becerilerin de kazandırılabilmesi gibi özelliklerin akran aracılı öğretimin önemli yararlarından olduğunu vurgulanmaktadır (Tümeğ, 2014). Bazı kaynaklar bahsedilen tüm bu akran eğitimi faydalarını bilişsel ve davranışsal olarak iki kategoride incelemiştir. Öğrencilerin akademik eğitime ayırdıkları süre ve derslerle olan meşguliyetlerinin artmasıyla ilişkili olarak okul puanlarının artması, bir şeyler öğretmek için hazırlanmanın veya ayrıntılı açıklama

yapmanın kavramsal yapılandırmayı teşvik etmesi, problem çözme, yeni teknik ve materyaller kullanımını cesaretlendirmesi akran eğitiminin bilişsel faydaları olarak nitelendirilmiştir. Davranışsal açıdan ise; arkadaş edinme ve empatik düşünme, birlikte çalışma yetisi, özgüven ve saygı yapılandırması, liderlik vasıfları, kaygıdan uzak düşünce ve sorunların ifade edilmesi gibi konularda kayda değer faydalarının olduğu belirtilmiştir (Yardım, 2009).

Fakültelerdeki bölümlerden, eğitimci alınması için bütçe verilmeden her geçen gün artan sayıda öğrenciye eğitim vermeleri istendiğinde fazla kalabalık sınıflarda akranlar destek sunabilir. Özellikle yüksek öğretim kurumlarında profesyonel eğitimci için bütçe ayırmadan artan öğrenci sayısına göre akran desteği sunulmasının, ekonomik anlamda tasarruf sağladığı belirtilmektedir (Colvin, 2007).

Kalkowski (1995), benlik saygısı ve onun bileşenlerinden bir tanesi olan içsel kontrol merkezinde de gelişim olduğunu ortaya koymuştur. Tüm bu yararların hem öğrenen hem de öğretene için geçerli olduğunu belirtmek gerekir. Bazı yazarlar ise daha önemli faydalardan bahsetmiştir. Örneğin Hedin “daha işbirlikçi ve güzel bir sınıf ortamı” ve daha gelecek vadeden öğretmenlerden, bunların mesleğe kazandırılmalarından bahsetmektedir.

Öğrencilerin daha kısa sürede etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlayan akran aracılı eğitim birçok alanda olumlu etkisi olduğu gözlenmektedir (Tümeğ, 2014). Öğrenciler, farkındalık düzeylerini kendilerinin de bizzat bulunduğu etkinliklere aktif katılarak yapabilecekleri şeylerin farkına vardıkları zaman keşfetmektedirler. Akran öğretimi yönteminde öğrenciler birbirlerine ders vererek kendi öğrenme sorumluluklarını geliştirmektedir. Bu sorumluluk öğrencilerde öğrenme teknikleri üzerindeki algıyı kuvvetlendirerek görevlerine olan bağlılıklarını arttırmaktadır. (Cheng ve Ku’dan akt., Can, 2009). Akran aracılı öğretim, öğretime güdülenmeye ve okula yönelik olumlu tutum geliştirmeye katkıda bulunmaktadır (Tümeğ, 2014). Akran ilişkileri, diğer bir gelişim görevi bireysel bağımsızlığın kazanılmasında belirleyici etkenlerden biridir (Pehlivan’dan akt., Can, 2009).

Akran eğitimi yöntemlerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde özellikle dersi anlatan öğrencilerin olumlu kazanımlar açısından sorumluluğun ön planda olduğu görülmektedir. Sorumluluk duygusu otomatik olarak kişi üzerinde birçok olumlu kazanımı ortaya çıkarmaktadır. Okullarda bu tür programların uygulanması

öğrencilerin karar verme yetisinin ve iç denetimlerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Akran arabulucusu olan öğrencilerin, taraflar arasında olan çatışmalarda yapıcı çözümler bulması ve uzlaşmacı bir tutum içerisinde çatışmaları çözmelerinde yardımcı olması gerekmektedir. Bu öğrenciler, yüksek notları olan ve olumlu davranışlar sergileyen öğrencilerden olmak zorunda değildir. Düzenli ders çalışmayan, notları yüksek olmayan hatta olumsuz davranışlar sergileyen öğrenciler arasından da seçilerek yetiştirebilmektedir (Can, 2009). Ders veren öğrencilerin gönüllü olması başka insanlara yardım etme motivasyonu arttırmaktadır. Ders veren öğrenciler aynı zamanda ders verdikleri arkadaşları tarafından, böyle bir sorumluluk aldıkları için öğretmenleri ve ailelerinden takdir ve saygı görmektedir. Saygı ve takdir gören öğrenci akranlarıyla iletişim noktasında özgüveni gelişmektedir (Yogev ve Ronen'den akt., Can, 2009). İkrâm'a göre, Bu programın öğrenciler üzerinde oluşturduğu sorumluluk duygusu öğrencilerin benlik saygısını arttırmaktadır (Rozmus, 1997; akt. Taştan 2004; Can, 2009).

Akran aracılı öğretim yöntemi, farklı öğretim metotlarının uygulama şekillerine göre bazı önemli avantajlara sahiptir (Sazak, 2003). Akran eğitimi öğrenmede, çocukların daha kısa zamanda etkili öğrenmelerini sağlayan geniş kapsamlı uygulanan bir formattır (Stephens, T.M., Blackhurst, A.E., Naclicca, L.A. 1988). Benzer tecrübeleri daha önceden yaşamış öğrenciler aynı durumların içinde bulunan akranlarına yardımcı olabilmektedir. Örneğin; suçluluk ve kızgınlık duygusunu bastırmakta zorluk çeken öğrencilerin sonrasında bu durumun üstesinden gelerek aynı durumdaki arkadaşlarına yardım ettiği belirtilmektedir (Cowie, H., Shane, S. 1996'dan akt., Pehlivan, 2004). Yine yapılan araştırmalar sonucunda tam tersi olarak da ilk ve orta öğretimde, sosyal izolasyona maruz kalmış, uyum problemleri olan öğrencilerin benzer durumdaki akranlarıyla ilişki içine girdikleri ve çoğunlukla okulu bıraktıkları görülmektedir (Sazak, 2003). Akranların birbirleri üzerindeki etkilerinin ne derede önemli olduğu görülmektedir.

Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin eğitim-öğretim hayatlarını bırakmaya meyilli oldukları görülmektedir. Onların eğitim-öğretim hayatı boyunca tüm düşünce ve ilişkilerini geliştirmek adına birçok pozitif yöntemin kullanılması gerektiği düşünülmektedir (Can, 2009).

Bu risk grubundaki öğrenciler ile yapılan akran destekli öğretimin, öğrencilerin okula bağlılıklarını arttırmada etkisi olmuştur. Bu anlamda akran aracılı öğretim yöntemi,

çocukların okul sevgisini arttırmada ve okula bağlama hususunda etkili olan bir öğretim metotudur. Bu metot, öğrenen akranın akademik beceriler kazanmasını, sosyal tutum ve sınıf içi davranışlar ile akranlarıyla olan etkileşimlerini olumlu yönde geliştirmesini sağlamaktadır (Sazak, 2003).

Ayrıca akran eğitimi, özellikle genç insanların açık, sosyal bir ortamda kendilerini etkileyen sorunlarla baş edebilmelerine katkı sağlamaktadır. Gençlerin kendi öğrenme tecrübelerinde yeterlilik kazanmalarına olanak tanınmaktadır. Son zamanlarda akran eğitimi geniş olarak; “AIDS’ten korunma, cinsel eğitim, gelişim eğitimi ve insan hakları eğitimi” gibi birçok alanda uygulanmıştır. Akran eğitiminin yol gösterdiği yöntemler ister resmi alanlarda ister gayri resmi ortamlarda olsun eğer planlanır ve kaynak sağlanırsa tutum ve tavırları büyük ölçüde etkilemektedir (Kadıoğlu, 2005). Akran aracılı öğretim programı uygulamalarında öğretmen, öğretici rolünden uzaklaşmakta ve öğretmen rolünü üstlenmektedir. Bu sebeple, öğretim ortamları daha çok öğrenci merkezli olmaktadır. Öğrenciler, kendi öğrendikleri bilgileri şekillendirirken eğitim sürecinde daha fazla rol almaktadır (Sazak, 2003).

Bu noktada akran aracılı öğretim yönteminin, öğreten akranı da yarar sağladığı görülmektedir. Osguthorpe ve Scruggs (1886), engeli bulunan ve bulunmayan akranların öğretici akran olarak hizmet verdiği yirmi altı çalışmayı araştırmış ve hem normal gelişim gösteren hem de engeli bulunan öğrencilerin akran öğretmenliğinden kazançlar elde ettiğini belirtmiştir (Telescan, Slaton ve Stevens, 1996). Bazı programlarda engeli bulunan öğrenciler, basit beceri alanlarında, öğreten akran olarak hizmet verebilmektedir. Burnette (1999), bu tür karşılıklı akran destekli öğretim yöntemlerinin öğrencilerin benlik saygılarını arttırdığını belirtmiştir. Öğreten akran olarak normal gelişim gösteren öğrenci, engeli olan akranları için öğretmen gibi etkili bir öğreten olabilmektedir. Öğreten akran, engelli akran ile rahatlıkla iletişimin sürekliliğini sağlar ve engelli olan akranına sosyal becerileri zorluk çekmeden öğretir (Saso ve Rude, 1987’den akt., Sazak, 2003). Akran aracılı öğretim programı; öğretici akranın; üstlendiği görevi tamamlama davranışını geliştirmektedir. Öğrenen akranlarına doğru ve yanlış cevaplar verdiklerinde anında geri dönüt sağlamaktadır (Gieseke, Cartledge ve Gradner, 19993; Gradner, Cartledge, Seidl ve Woolsey, 2001). Akran aracılı öğretim sonrasında, öğretici akranın düşünme becerisi artar, öğrenci iletişim ve çalışma becerilerini geliştirmesi için olanak sağlar.

Öğrencinin becerileri geliştikçe de benlik saygısı artar (Gaustad, 1993). Ayrıca öğrenen akran bu metotla pek çok sosyal kazanç elde etmekte, engeli bulunan akranlarını daha kolay benimsemekte ve engelli akranları ile arkadaşlıklarını geliştirmektedir (Peck, Donaldson ve Pezzoli, 1990; McDonnell, Thorson, Allen ve Mathot-Buckner, 2000'den akt., Sazak, 2003).

Öğretici konumundaki öğrenciler bu programı hem eğlenceli hem de değerli bir tecrübe olarak görmektedir. Onların öğretme deneyiminden sonra pek çok alanda becerilerinin arttığı görülmektedir (Can, 2009). Gruba yol gösterebilme, yenilik üretme ve sorun çözebilme gibi yaratıcılığın ön plana çıktığı bu sosyal etkileşim fırsatı, öğrencinin farkındalık ve performans becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır (Sheldon, 2001). Ders veren öğrenci, ders alan öğrencinin gelişim düzeyini maksimum seviyeye yükseltmek için onların istekleri doğrultusunda bilgiyi şekillendirmek ve yönetmek ile uğraşmaktadır. Ders veren zaten bilişsel alanda yeterli başarıyı elde etmektedir. Ancak kavramların algılanmasında, öğrencinin başarısını gözlemede, keşfetmede, açığa çıkarmada, doğrulamada hatalı durum ve yanlış kavramaları yönetmede öğreticiye büyük iş düşmektedir (Topping, 2005'den akt., Can, 2009). Birçok araştırma, öğretici akranın öğretim oturumları sonunda öğrenen akrandan daha fazla akademik kazanım geliştirdiğini göstermiştir. Akran aracılı öğretim, yetişkin öğrencilere de; bir hedef belirleme, iletişim becerilerinin gelişmesi, öğrenmeyi pekiştirme, öğrenme için motivasyonlarını ve öz saygısını arttırma konularında yarar sağlamaktadır (Dueck, 1993; Goldgrab, 1992; Whitman, 1988, Burnette, 1999'dan akt., Sazak, 2003).

2.1.4.2 Akran eğitiminin öğretmenlere faydası

Büyükkaragöz ve Çivi (1999)'ye göre nitelikli ve başarılı insanlar yetiştirmeye yönelik tüm faaliyetleri eğitim süreci içerisinde en önemli rolü şüphesiz ki öğretmen oynamaktadır. Çünkü mevcut olan tüm eğitim kurumlarında, hedeflenen davranışları belirleme, fiziksel ortamı uygun hale getirme, gerekli araç-gereci tedarik etme, müfredatı uygulama, sonuçları ölçme ve değerlendirme gibi işlemleri yürütme ve takip etme öğretmenin görevidir. Öğretmenin sınıf içerisinde farklı eğitim yöntem ve tekniklerini kullanması eğitimdeki niteliğini arttırmaktadır. Bu bağlamda akran aracılı öğretim yöntemi ile öğretmenler öğrenciler arasındaki iletişim becerilerini artırarak öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Akran aracılı öğretim yöntemi uygulamalarında, öğretmen öğrencilerin ihtiyaç duyduğu alanlarda sorularını

cevaplayarak onları birbirlerinden öğrenmeye yönlendirmektedir. Öğrencilerini birbirlerine sorular sorması konusunda yönlendirirken farklı stratejiler bulmalarına, onların düşünmelerini ve hedeflerini oluşturmada onlara yardımcı olmaktadır (Goldgrab, 1992, Burnette'den akt. Sazak, 2003). Dolayısıyla öğretmen sınıfında bu yöntemi uyguladığında, ek bir zaman harcamadan ve yeni bir program oluşturmadan öğrenciler arasındaki etkileşimi sağlamış olur. Kaynaştırma uygulamasının olduğu büyük sınıflardaki yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere akademik yeterlilikleri öğretmede, öğretmene yardımcı olmaktadır (<http://education.uteledo.edu>, akt., Sazak, 2003). Akran öğretimi; yeni becerilerle alakalı araştırmaların yapılmasında, yazılı sunumların gözden geçirilmesinde, okuma ve hesaplama becerilerinin geliştirilmesinde, sözlü problem çözmede, fen bilgisinde deney uygulamalarında, sınava hazırlanmada, okuma ödevlerinin tamamlanması gibi hususlarda öğretmene yardımcı olan bir yöntemdir (Pehlivan, 2004).

Akran öğretimiyle bir öğretmenin mesleki rolünün farklı yönlerini meslek yaşantısı öncesinde tanınmasına fırsat verilmedi. Çünkü; onların hizmet öncesi eğitimlerine katkıda sağlamaktır (Paul, 1998; akt. Butler, Abby 'den akt., Can, 2009). Öğretmenlerin, hizmet içi eğitimlerde ya da üniversitede iken akran eğitim yöntemine ilişkin aldıkları eğitimlerin, öğretmenlerin mesleklerine farklı bir bakış açısıyla bakmalarını sağlarken eğitim ortamlarında çocukların öğrenmelerini daha da etkin, zevkli hale getirmektedir. Çocuklar için belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşmak için çocuklarla beraber çalışmalar yürütmeleri, öğretmenlerin mesleki doyumu arttırarak eğitiminin daha nitelikli olmasını sağlamaktadır.

2.1.5 Akran eğitiminde karşılaşılan sorunlar

Akran eğitimi uygulamaları, faydalarının yanında bir takım zorlukları da vardır.

Akran eğitimi uygulamalarında öğrencilerin sürekli kendilerini yenilemeleri ve bunun devamını sağlamaları gerekmektedir. Bu süreçte öğrenci bu yoğun tempoyu kaldırmakta güçlük çekebilmektedirler. Bazı programlarda akran eğitimciler ücretli olmakta ve bu da maliyet açısından kurumu sıkıntıya sokabilmektedir. Akran eğitimi programlarında, eğitim toplantılarına ya da sunumlara katılımlarda akran gruplarının bir araya gelip koordine olmalarında sıkıntılar yaşanabilmektedir. Sunum yapan akran eğitimcilerinin başarısız olma kaygıları akran eğitiminin niteliğini düşürebilmektedir (Ekşioğlu, 2007). Sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin eşleştirilmesi noktasında sorunlarla karşılaşabilmektedir (Yardım, 2009). Sadece

iki öğrenciyi bir araya getirmekle başarılı bir destekli öğretim ilişkisi sağlanması her zaman için mümkün olmamaktadır (Gaustad, 1992). Öğrenciler arasında yaşanan tartışma ve söylemlerden ötürü bazı öğrenciler aynı grupta olmak istememektedir. Sınıf içerisinde oluşan gruplaşmalar da bunu etkilemektedir. Eğitim olmaksızın pek çok öğretici cezayla tehdit etmek, alaycı ifadeler ve suça sevk etme gibi zararlı yetişkin pratiklerine sığınacaktır. Küçük çocukların “gevezelik ederek, dalga geçerek, eşyalara zarar vererek ya da problem yaratarak bu tarz davranışlara misilleme yapmada oldukça yaratıcı olduklarını” belirtmiştir. Ancak bunun sadece akran ya da farklı yaş grubu destekli öğretime has bir problem olmadığı bilinmelidir. Eğitim almamış yetişkin gönüllüler de etkisiz öğretim teknikleri kullanmaya meyillidir. Uygun eğitim ve gözlemlene ile hem çocuklar hem de yetişkinler etkili destekli öğretim ve iletişim becerileri geliştirebilir (Peggy & Lippitt 1976’dan akt., Gaustad, 1992).

Öğreten akran yaşça büyük olduğu bazı akran eğitim modellerinde, öğrencinin kendisini öğretim ortamlarında çok rahat hissedemeyebileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda akademik olarak da öğreten akran için kazancı olmamaktadır. Aynı yaş akran aracılı eğitiminde ise öğreten akranın yetiştirilmesinde fazladan zamana ihtiyaç duyulmasıdır (Karabulut, 2003). Kısa süreli eğitimlerden geçen akran öğretmenler profesyonel değildir (Demirel, 2013). Potansiyel başka bir problem de öğrenci öğretmenlerin öğretilen materyali tam olarak öğrenmemiş olmasıdır. Yetersiz iletişim becerilerinin yanı sıra bu durum yanlış ve net olmayan bilgilerin aktarımıyla sonuçlanabilir. Bunun önüne geçmek için Cohen görevlendirmeden önce potansiyel öğreticinin becerilerini ve kavrayışını değerlendirmektir. Bazı programlar içerik ve eğitsel becerilerde uzmanlıklarını arttırmak için öğretmenlere eğitim verir. Akran destekli öğretiminin bir dezavantajı da öğrencilerin ikinci derece/daha aşağıda olarak etiketlenmelidir. Algılanan bu daha düşük konum öz güvene zarar verebilir. Slavin sonuç olarak öğrenciler genellikle akranlarından öğretim almaya direnirler der. Farklı yaş destekli öğretimi bu problemi ortadan kaldırmak için bir yoldur.6. bölümde tanıtılan Arkadaş Okuma Programında sınıftaki tüm öğrenciler sırayla öğrenci ve öğretici olur (Gaustad, 1992).

Akran eğitimi ve uygulamalarında karşılaşılan bazı sorunlar; programların net şekilde hedeflendirilmemesi, rehber öğretmenlerin uygulama ve gözlemlene için nitelikli zaman ayırmaması, öğreten akranın yetiştirilmesi için ayrıntılı bir eğitim

programının oluşturulmaması, bu alanda yapılan çalışmaların yetersizliğine bağlı olarak bilgi ve tecrübe sahibi olunmaması, halen en iyi öğretimin yetişkin kaynaklı olduğu görüşünün benimsenmesi, öğretici akranların, özel gereksinimli akranların performanslarını arttırmak için aşırı düzeyde çaba sarf etmek zorunda kalabilmeleri, öğreten ve öğrenen akran arasında eşitlikçi bir yaklaşım kurulmamasından kaynaklı sorunlar oluşmaktadır (Demirel, 2013).

Genel olarak bakıldığında, akran eğitiminde akran öğreticilerin seçilmesi, akran öğreticiliğinin eğitiminin sağlanması, eğitim sonrasında akran danışmanlığı hizmetlerinin verilmesi, eğitim sürecinin değerlendirilmesi, eğitimin programının ve akran eğitimi verilecek uygun bir sınıf ortamının hazırlanması, çok fazla zaman, gayret, enerji ve en önemlisi güçlü bir ekip çalışması gerektirmektedir (Demirel, 2013). Her ne kadar ülkemizde bu tür programların artmaya başladığı görülse de bu konuda yapılan araştırmaların ve buna bağlı olarak uygulamaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu nedenle akran eğitimi konusunda ayrıntılı bilgiye sahip olunmamasından dolayı nitelikli verim almak yeterli olmamaktadır.

2.1.6 Akran eğitiminde öğretmen ve öğrencin rolleri

2.1.6.1 Akran eğitiminde öğretmenin rolü

Giderek sistemleşen ve gelişen akran öğretiminde öğretmenin rolü yeniden yapılanmakla birlikte daha da önem kazanmaktadır. Akran eğitimini kullanan öğretmen, öğrencilerle birlikte hareket eden, öğrenen, bütün sorularına cevap veren değil, onlara fikir veren, farklı bakış açısı katan, düşünme becerilerini ve hayal dünyasını genişletmesinde değişik stratejiler göstererek doğruya ulaşmasında bir rehberdir (Yardım, 2009). Akran öğretimi programının öğretici eğitimi ve denetimini de kapsayan süreçlerinde öğretmenin iyi bir gözlemci ve ne zaman hareket edeceğini bilmesi önem taşımaktadır (Can, 2009). Akran öğretimi sürecinde öğretmenler, yardım eden öğrencilere öğretimi nasıl sunacaklarına dair model olurlar ve her bir öğretim adımı için fırsatlar sunarlar. Öğretmenin programın yapılandırılmasında, yardımı alacak ve yardım edecek öğrencilerin seçilmesinde ve eğitilmesinde, programın yürütülmesinde ve izlenmesinde büyük sorumlulukları vardır (Demirel, 2013).

Öğretmenler; öğrendikleri konuları kontrol etmeleri ve bu konular hakkında eleştirel bakabilmeleri konusunda öğrencileri teşvik etmektedir. Aynı zamanda, sınıf

içerisinde öğrencilerin hem kendi çalışmalarını hem de başkalarının çalışmalarını değerlendirirken hangi ölçütleri kullanması gerektiği konusunda onlara yardımcı olmak, onların objektif olmalarını, eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerini, işbirlikli çalışmalar yapmalarını ve öğrencilerin akranlarının çalışmaları hakkında geri bildirim vermelerine rehberlik eden kişi olmalıdır (Biri, 2014).

Etkili bir akran öğretiminin yapılması için, bu öğretim aşamalarının nitelikli programlanmış olması ve her aşamanın takibinin dikkatle yapılması gerekmektedir (Demirel, 2013). Bu sebeple öğreten ve öğrenen akranlardan daha çok, öğretmene görev düşmektedir. Ayrıca akran öğretim modeli uygulanırken öğretmen şu hususlara dikkat etmelidir; her oturum için açık hedefler belirlemeli, hedefe ulaşmak için etkinlikler hazırlamalı, gerekli materyalleri seçmeli, materyali sunmalı, tepkileri not almalı, geri dönüt ve pekiştirmeyi uygulamalı, öğrenciyi akranla öğretim modelini kavraması ve bir akranla çalışması için yönlendirmeli, öğrenci ve akranı arasında rekabet ilişkisi oluşturmalı, oturumları 30 dakikadan uzun olmayacak şekilde ayarlamalı, akranla öğretim yöntemini periyodik olarak gözlemlemeli ve değerlendirmeli, ailelere akranla öğretim yöntemi hakkında bilgi vermeli ve onları destek olacak şekilde bilinçlendirmeli, öğrencilerin özel ve bireysel ihtiyaçlarını göz önüne almalıdır (Demirel, 2013).

Her bir biçim farklı ihtiyaçları karşılarsa da akran eğitimi programını yürütmenin başlıca hatları vardır (Yardım, 2009). Akran eğitiminde öğretmen öğrencilerin başarı düzeylerine göre gruplar oluşturur. Öğretmen rolünde olacak öğrenciyle ders öncesi ön çalışma yapılır (Demirel, 2013). Goodlad (1999) akran eğitimi programı tasarlamak için yedi altın kural belirlemiştir (Yardım, 2009):

Ed. Deniz, (2010, s.140-141) tarafından öğretmenlerin, çocuklara akran ilişkileri konusunda rehberlik ederken dikkat etmesi gereken durumlar:

Çocuklara akranlarıyla yaşadığı sorunları yetişkinlerle rahatlıkla paylaşabilmesi için çeşitli fırsatlar sunmalıdır.

Çocuğun akran ilişkilerini güçlendirmesi için sosyal ortamlar oluştururken kontrolcü ve baskıcı bir tutum sergilememelidir.

Arkadaşlarıyla sorun yaşayan çocuğa hayat boyu pek çok alanda kişiler arası problemler yaşayabileceği sakin bir üslupla açıklanmalı, bu problemlerle baş

etmesini sağlayacak uygun çözüm yollarının bulunabileceğini hem sözel olarak hem de davranışlarla ifade etmelidir.

Yetişkin, çocuğun arkadaşıyla bir problem yaşadığına tanık olduğu zaman müdahale edebilir ve ne yapmaları gerektiği konusunda onları destekleyebilir. Ancak müdahalenin yapıcı olması önemlidir. Yani çocuğa yönelik sert ve kırıncı ifadelerden kaçınılmalı, davranışı hedef almalı ve problemin nasıl çözülebileceğine dair rehber olmalıdır. Aksi durumda yıkıcı bir müdahale çocukların özgüvenlerine zarar vermektedir.

Çocukların akranlarıyla sorun yaşadığı durumlarda çocuğa daha önce tecrübe ettiği başarılı akran ilişkileri hatırlatılarak çözümün çok uzak olmadığı hissettirmelidir.

Çocuklar, yaşatlarının duygu ve düşüncelerine değer vermesi için desteklenmelidir. Çocukla birlikte tanık olunan bir çatışma olayı hakkında, ona diğerlerinin hisleri ve düşünceleri hakkında dikkat çekici sorular sormalıdır.

Çocuğun öfkesi yatıştırıp kontrol altında tutarak, muhataplarını incitmeden kendisini nasıl ifade edebileceği konusunda desteklemelidir.

Çocuklara seçenekler oluşturmalı ve yapmak istediğini kendisinin belirlemesi sağlamalıdır.

Bunun yanında çocuklar üzerinde her zaman bütün insanlarca sevilebileceği şeklinde bir beklenti oluşturmamaya özen göstermelidir. Aynı zamanda çocuğun bireysel tercihlerine ve sosyal gereksinimlerine saygı göstermelidir. Bazı çocuklar birkaç arkadaşıyla mutluysen bazıları ise akran ilişkilerinde yüksek beklentilere sahip olabilir. Her iki durum için öğretmenlerin öğrencilerinin bireysel özelliklerinin farkında olması gereklidir. Öğrenci anlaşıldığını düşündüğü yetişkinlere daha çok güvenmekte olduğu için öğretmenlerin bu tür kriz durumlarında yapıcı çözümler üretmeleri gerekmektedir. Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasındaki olumlu tutum, öğrencilerin okula olan sevgisini olumlu yönde etkilemektedir. Okulunu, öğretmenini ve arkadaşlarını seven çocukların öğrenmeleri daha kolay olmaktadır. Okulları sıkıcı hale getiren duvarları değil, öğretmenler ve idaredir. Okulu mutlu bir öğrenme yuvası haline getiren de öğretmenlerdir. Çocuktan çocuğa öğrenme şekilleri değişmekte olduğu için öğretmenlerin farklı yöntem ve biliyor ve severek uyguluyor olmaları, her öğrencisinin dünyasına adım atmak için ve her öğrencisinin kendisini keşfetmesi için bir fırsattır.

2.1.6.2 Akran eğitiminde öğrencinin rolü

Öğrenci, öğretmenin rolü olan otorite, saygı ve yetkin olma özelliklerini akranlarına ders anlatırken üstlenmektedir. Yeni bilgiler aktarmak, sorulara cevap vermek, dinlemeyi sağlamak, ödevleri düzeltmek ve sorumluluk oluşturabilecek davranışlarda bulunmak ders anlatan öğrencinin, öğretmen rolünün birçok yönünü yansıttığını göstermektedir. Dersi anlatan öğrenci ya da öğrenciler akademik ve sosyal olarak olumlu nitelikler kazanmaktadır (Can, 2009). Grup içerisinde konuyu anlatmak, konu ile ilgili soruları çözüme ulaştırmak için arkadaşlarına yardım etmektedirler. Öğrenciler anlamadıkları yerleri birbirilerine daha rahat sorup öğrenecekleri için her iki tarafa da katkı sağlamaktadır (Demirel, 2013). Bu şekilde okulu ve derslerini sevmeye, arkadaşlarına yardım etmeye, bu yardımdan hoşnut olma ve onlar tarafından sevilme gibi önemli özellikleri bu rolle kazanmaktadır (Can, 2009).

Öğretmen rolünü üstlenen öğrenci aynı zamanda özgüveni ve sorumluluk duygusu da gelişmektedir (Demirel, 2013). Ayrıca kendileri öğretmen rolü içinde olduklarında öğretmenlerinin onlar üzerinde uyguladığı tutum ve davranışlarla empati yapmaktadırlar. Böylece öğrenciler iyi olmak için daha doğru davranış sergilemenin önemli olduğunu görmekteyiz. Bu sayede öğretmenleriyle empati kurduklarından üslendikleri öğretmen rolünden geri döndüklerinde sergiledikleri davranışlarla sınıftaki diğer arkadaşlarına örnek olurlar (Robinson ve diğerleri akt., Can, 2009).

2.1.7 Okul öncesi ve ilköğretimde akran eğitimi

Eğitim ve öğretimin düzenli ve sistemli hale gelmesiyle yüzyıllardır ailelerin en önemli desteği olan okul, ailelerin bilgi ve becerileri kazanmaları için çocuklarını gönderdikleri bir yer haline gelmiştir. Aileler okula gönderdikleri çocuklarının, başarıları ve gelişimleriyle yakından ilgilenmişlerdir. Günümüzde bilginin, geçmiş çağlara göre hızının arttığını ama aynı zamanda bilgiye ulaşmanın daha kolay olduğu bir zamanda yaşıyor olsak da okulların önemi artarak devam etmektedir. Toplumsal uyum sadece zihinsel işlevlerle sınırlı değildir. Bireyin, sözel iletişim becerileri, çevresindeki insanlarla uyumu, duygularını, düşüncelerini tanıma ve onları kontrol edebilme, bedenini kullanmadaki yeterlilikleri de zihinsel faaliyetler kadar önemlidir. Bütün bunlar dikkate alındığında ilk düzenli eğitim olan ilköğretimin, çocuğun geleceği açısından ne denli önemli olduğunu göstermektedir. İlköğretim birinci

sınıfta çocuk için en önemli mesele okuma- yazmayı öğrenme sürecidir. Okul ve sınıf ortamına uyum sağlayabilmeleri için daha fazla anlayışa ve yardıma ihtiyaç duymaktadır. Yapılan araştırmalar, ilköğretimin sonraki eğitim dönemlerinin temelini oluşturmada çok önemli etkisine değinirken, ilköğretimde başarılı ve mutlu olmanın da okul öncesi dönemdeki yaşantılarıyla ilgili olduğu bilinmektedir. Altı-yedi yaşlarına gelen bir çocuğun artık yaşamının birçoğunu geçireceği farklı bir ortama girmesi ve buraya uyum sağlamasıyla karşılaşmaktadır. Bazı çocuklar bu süreci daha kolay atlattırken bazı çocuklar için bu süreç daha zor atlatılmaktadır (Oktay, 2007, s.265-266-267).

Günümüzde her ne kadar okulların varlığının önemi daha da çok belirgin olsa da geleneksel öğretim yöntemleri bilgiye ulaşmak, bilgiyi kullanmak ve içselleştirmek için yeterli değildir. Geçmişten günümüzde artış gösteren göç oranları toplumsal yaşam alanlarında farklılık göstermenin yanı sıra eğitim öğretimde etnik, dilsel ve akademik olarak da farklılıklar göstermektedir. Göç oranlarındaki artışlar kentsel kalabalıklar okullardaki sınıf ve öğrenci sayılarındaki artışı da öne çıkarmaktadır. Öğrenci sayılarındaki artış, kalabalık sınıf ortamları, etnik çeşitlilik, dilsel farklılık ve akademik çeşitlilik birçok zorluklara dikkat çekmektedir. Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada çoğu öğretmeni zorlamaktadır. Birçok öğretmen bunu göz ardı etmekte ve sadece anlatmakla mükellef olduğu konuyu anlatıp günü, haftayı ve hatta yılı bitirmektedir fakat sonunda ortalamanın altında ve ortalamanın üstünde olan çocukların ihtiyaçları ve gereksinimleri karşılanmamış olmaktadır ve bu öğrencilere “kötü veya öğrenme güçlüğü çekiyor” etiketi kalmaktadır. Farklı talimat yöntemleri ile bu problemlere önemli oranda çözüm getirilebilir. Peki, 21. yüzyılda devlet okullarında görev yapan öğretmenlere bu zor ve önemli görevlerinde nasıl yardımcı olunmalıdır? Bu umut verici yaklaşım ise çocukların birbirlerinin öğrenmesini desteklemesini ve birlikte çalışmalarını sağlayan akran aracılı talimat yöntemidir (Fuchs & Fuchs, 2005). Sınıfta akran desteği engelli ve engelsiz öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak üzere çeşitli konu ve sınıflarda etkinliği kanıtlanmış bir akran aracılı öğretim stratejisidir. Sınıfta akran desteği programlarında sınıftaki tüm öğrenciler öğretici öğrenen ikilileri halinde beraber çalışır (Kamps, Barbetta, Leonard, & Delquadri, 1994). Çocuklarda üç yaşından itibaren, çocuğun dil gelişimi sonucu, yakın aile çevresi dışındaki insanlarla da iletişim kurabilmesi ve anaokulu ile birlikte arkadaş çevresinin genişlemesi, çocuğun sosyal ilişkilerini büyük ölçüde

etkiler. Küçük yaşlarda anne ve baba tek önemli bireylerken, okulun başlaması ile arkadaşlar da çocuk için önemli unsurlara dönüşür. İşte çocukluk evresi, anne ve baba ilişkilerinin çocuğun kişilik gelişimi ve okul başarısında önemli etkileri olduğu, arkadaş etkileşimlerinin de çocuğun okul hayatı ve gelecekteki uyumunu etkilediği bir devredir (Hortaçsu, 1991 s.63). Çocuklar erken çocukluk evresinde akranları ile ilk kez bir araya gelmesinden itibaren yaşamı boyunca süren etkileşimleri için, sağlıklı akran ilişkileri teşvik edilmelidir (Erwin, 1993; Johnson ve ark. akt., Gülay, 2012). Erken çocukluk dönemi akran ilişkilerinde oluşan sorunlar psikolojik sağlık ve sosyal-duygusal denge (Campbell'den akt., Gülay, 2012), mizaç ve akran tutumları erken çocukluk döneminde gelişir ve yıllar sonra çocuğun yaşamını etkilemektedir. Okul çevresi de, uygun toplumsal davranış türlerinin kazandırılabilceği bir sosyal ortamdır. Okul temelli oluşturulan sosyal beceri uygulamaları, öğrencilerin risk davranışlarını azaltır dolayısıyla sosyal becerilerini ve akademik performanslarını artırmaktadır (Gülay, 2012). Bu programlar risk unsurları olan madde kullanımını ve zorbalığı da önlerler (Fox ve Boulton, 2003; Farrer'den akt., Tagay, Baydan & Acar, 2010). Sosyal becerilerin geliştirilmesi, öğrencilerin güçlü ve verimli akran ilişkileri kurmasına, okul başarılarının artmasına katkı sağlar, aile bireyleri ve akranları ile sağlıklı ilişkiler geliştirmesini destekler. Bunun yanında sosyal beceri uygulamaları bireyin işveren, çalışan gibi bir toplum üyesi olarak başarılı yetişkin rollerini kavramasına yardımcı olabilir (Christine ve Smith'den akt., Tagay, Baydan & Acar, 2010).

Gülay (2012) yaptığı çalışma sonucunda 5-6 yaş çocukların mizaç özelliklerinin akran ilişkilerini ne ölçüde etkileyebileceğini ortaya koymuştur. Bu nedenle, öğretmenler, araştırmacılar ve ebeveynlerin akran ilişkileri hususunda gerekli donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenler, öğrencilerinin mizaç yapılarını bilmeli ve akran ilişkilerini yakından gözlemlemelidir. Bu konuda bilgi sahibi olan öğretmen akran öğretimini sınıf içinde daha etkin bir şekilde kullanmaktadır. Akran ilişkileri yaşamın her devresinde önemini sürdürmekle birlikte, kişilerin arkadaşlık ilişkilerine yükledikleri anlamlar yaşla birlikte şekillenmektedir (Hartup ve Stevens, 1999; Goede, Branje, Delsing ve Meeus'dan akt. Daşcı, 2015). Bir yaşındaki bebekler bir araya geldiklerinde kısa da olsa karşılıklı ilişki kurma isteği görülür. İki yaşında ilişkiler daha karmaşık ve farklılık gösteren bir durumdadır (Dinç'ten akt., Uysal, 2009). Üç yaşındaki bir çocuk

akranlarıyla ilişki kurarken kendine özgü ve kalıcı metotlar geliştirmektedir. Bazı çocukların kurdukları arkadaş ilişkilerinde; tartışma, bağırma, vurma, itme, ağlama ve karşı çıkış gibi olumsuz tavırlar gözlenebilirken, bazı çocuklarda ise, eşyalarını paylaşma, arkadaşlarına sürpriz yapma, etkinlikleri beraber yapma, beraber oyun oynama, sevgisini gösterme gibi olumlu sosyal davranışlar mevcuttur (Çağdaş ve Seçer'den akt., Özmen 2013). Çocuklar 3-4 yaşlarından itibaren diğerleriyle amaçlı olarak iletişim kurmaya başlamaktadır (Uysal, 2009). 4-6 yaşlarında, çocukların birbirlerinin hareketlerini taklit ettikleri, oyuncaklarını paylaştıkları ve değiştikleri, oyunu kurallarına uygun olarak beraber oynadıkları gözlenmektedir (Ülgen ve Fidan'dan akt., Özmen, 2013). Okul öncesi ve birinci sınıflar için uygulanan akran öğretimi programları oldukça sistemli şekilde yürütülmektedir. İkinci sınıflarda bu programın uygulama sürecinde öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarmak için daha az zamana gereksinim duyulmaktadır. Aynı şekilde üçüncü sınıflarda uygulandığında daha hızlı şekilde toparlanabilmektedirler. 6-12 yaşları arasında ise sosyalleşmenin bir ucunda becerikli ve çalışkan olma diğer ucunda ise aşağılık duygusu vardır (Oruç, 2008). Bu değişimlerde şüphesiz bireylerin buldukları yaşam evrelerine özgü gelişim görevleri ve yine bu evrelerde karşılaştıkları farklı sıkıntılar etkili olmaktadır (Daşcı, 2015).

Bilindiği gibi, ilkokul dönemi arkadaşlıklarının kurulduğu, insanın yaşamında önemli bir yere sahip olan arkadaşlık kavramının geliştiği bir dönemdir. Daha önceki yıllarda, bir arada bulunmak, fiziksel yakınlık ve benzerlikle betimlenen arkadaşlık kavramında, ilkokul yılları ile birlikte gelişmeler görülür. Yardımlaşma, paylaşma ve yakınlığın önemi artar (Selman, 1980'dan akt., Hortaçsu, 1991, s.72-80). İlkokul çağındaki çocuk ilişkilerine genel olarak bakıldığında bu dönemde anne-çocuk ilişkisinin öneminin sürdüğü ve çocuğun okuldaki dersleri ve arkadaş ilişkilerindeki başarısını etkilediği gözlenmiştir. Arkadaşlık ilişkileri anlamlı ölçüde önem kazanmış ve çocuğun ilerideki yaşamında uyum ve ruh sağlığına dönük tahminlerde bulunmak için önemli bir ölçüt olmuştur (Hortaçsu, 1991, s.72-80). İlkokul dönemi, öğrencilerin gruplara katılma dönemidir. Bir ilkokul öğrencisinin akran ya da oyun gruplarından birine dahil olması hem çocuk için bir ihtiyaç hem de sosyalleşmesi adına bir gerekliliktir. Bu doğal süreç öğretmenler açısından eğitimde değerlendirilmesi gereken bir fırsattır (Demirel, 2013). Sınıfta akran desteği bileşenleri arasında öğretici-öğrenci rolleri, yazılı ve sözlü becerilerin çalışılması

(Örn. Sesli okuma, yazma, kelimelerin yazımı, matematik bilgilerinin söyleme) doğru cevaplar için övgü ve ödül ve kazana takımların duyurulması bulunur. Sınıfta akran desteği ve diğer öğretim stratejileri (Örn. Farklı yaş gruplarıyla öğretim) düzenli sınıf ortamlarında engelli ve engelsiz öğrencilerle kullanılmıştır ve bu stratejilerin akademik başarı üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür (Kamps, Barbetta, Leonard, & Delquadri, 1994) .

Akran destekli öğretim örneğinin 3. ve 4. Sınıflara yazım kurallarını (Delquadri, Greenwood, Stretton, & Hall, 1983; Maheady & Harper, 1987; Mallette, Harper, Maheady, & Dempsey'den akt., Kamps, Barbetta, Leonard, & Delquadri, 1994) ; sınıfta kalma riski olan öğrencilerde okuma, matematik ve yazım kurallarını (Greenwood et al., 1984, 1987; Kohler & Greenwood'dan akt., Kamps, Barbetta, Leonard, & Delquadri, 1994) ve ortaokul öğrencilerine sosyal bilimler dersini öğretmek için kullanılmıştır (Maheady, Harper, & Sacca, 1988'den akt., Kamps, Barbetta, Leonard, & Delquadri, 1994). Çatışma durumlarını çözmeye yönelik akran eğitim programlarını inceleyen araştırmalar, özellikle ilköğretim 2. kademe ve ortaöğretim olmak üzere bütün okulu içine alan arabuluculuk eğitiminin, ilköğretim okullarında uygulanmasının daha verimli olacağı düşünülmektedir (Koruklu'dan akt., Kasık, 2012). Davranış değişikliklerini amaçlayan programlarının, ilköğretim öğrencilerinde, lise öğrencilerine göre daha etkili olduğu, sonraki yıllarda davranışların değişmeye daha dirençli olabileceği düşünülmekte ve bu sebeple şiddet içerikli davranışları önleyici psikolojik danışma ve rehberlik anlayışı doğrultusunda öğretimin ilk yıllarından itibaren öğrencilere yapıcı çatışma çözme stratejilerini öğretmenin önemli olduğu belirtilmektedir (Çoban'dan akt., Kasık, 2012).

1989 yılında Vanderbilt Üniversitesi araştırma grubu Metro Nashville Devlet Okulları ile anlaşma yaparak araştırmalarına başlamışlardır. 2. ve 6. Sınıf öğrencilerini hedef alan araştırma okuma, okuduğunu anlama ve matematik alanlarında akran destekli öğrenme stratejilerini geliştirmek üstü kapalı olarak da aslında gerçek amaç öğrencilerin daha geniş bir yelpazede akademik ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmenlerin kapasitelerini güçlendirmektir. Araştırmanın uygulaması ise; 45 dakikalık dersler 60 dakikaya çıkarılır, akıcı okuma ve okuduğunu anlama performansı kuvvetli olan öğrenciler saptanır ve performansı düşük olan öğrenciler ile 2'li gruplar oluşturulur. Gruplara birer metin verilir ve önce iyi seviyede olan öğrencinin okumasını ve okuduğunu anlatması istenir sonrada diğer

öğrencinin aynı uygulamayı yapması söylenir, her etkinlik için aynı uygulama yapılır ve her çalışma sonrasında gruplara puanlar verilir. Puanlama kartları çocuklar tarafından takip edilir ve puan kartlarındaki rakamlar ortak çaba ve başarıyı temsil eder, her haftanın sonunda toplanan puanlardan en yüksek puan alan grup birinci seçilir. Her 4 haftada bir öğretmen yeni çift eşleştirmesi yapar ve gruplar değişir böylece yüksek motivasyon oluşturulur ve rekabetçi ve kooperatif yapıları birleştirilmiş olur (Fuchs & Fuchs, 2005).

Akran eğitimi okul öncesinden itibaren tüm eğitim-öğretim evrelerinde uygulanabilir bir eğitim yöntemidir. Öğrenciler, ilgilendikleri ve önemli gördükleri şeyleri öğrenmeye isteklidir. Bu sebeple sınıf içinde uygulanan etkinliklerde öğrencilerin pasif durumda oldukları geleneksel öğretim metotları yerine, öğrenciyi aktifleştiren yeni yöntemleri kullanmak gerekir (Demirel, 2013). Yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalardan çıkan sonuçlar akran eğitiminin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

2.1.8 Akran eğitiminin felsefi temelleri

Yapılan literatür taramasında sadece ‘akran eğitimi’ kavramını destekleyen bir kuram, yaklaşım ve bir modele rastlanmamıştır. Lakin yapılan araştırmalar sonucu akran eğitimi gerekliliğini oluşturan birçok felsefi temel bulunmaktadır. Shenderovich, Thurston, & Miller, (2016)’de akran eğitimi için egemen olmuş tek bir değişim kuramı olmadığını ifade etmiştir. Akran eğitiminin teorik olarak destekleyen yaklaşımları belirlemek ve sadece bir kuram ya da yaklaşımlarla temellendirmek mümkün değildir. Çünkü akran eğitim çalışmaları birçok durumda teorik olarak doğrulama eksikliği çekmektedir. Birden fazla teori, yaklaşım ve kuramla dayanak olarak gösterilmiştir (Kadıoğlu, 2005). Akranların çocuk gelişimi üzerindeki etkisini araştıran kuram ve yaklaşımlara bakıldığında bazılarının birbirinden etkilendiği, bazılarının ise önceki kuramından yola çıkarak geliştirildiği ama genel olarak farklı değişkenlere yoğunlaştıkları görülmüştür (Yüce, 2015). Küçük çocukların toplumsal gelişiminde akranlarla etkileşiminin büyük bir etkisi olduğu görülmektedir (Akman, 1994). Akran ilişkilerinin önemi ve akran eğitiminin niçin uygulanabilir etkili bir metot olduğunun dayandırıldığı felsefesi görüşler şu şekildedir:

Natüralizmin eğitim ile ilgili görüşlerine bakıldığında; çocukların öğretimi, kaynaklarda ve derslerde yer alan bilgileri harfi harfine öğretmek, telkin etmek

yerine doğrudan çevreleriyle kuracakları duyuşal etkileşime dayandırılmalıdır (Gutek, 2011, s.89).

Varoluşçuluk da insanın anlamlı bir grup etkileşimine dahil olabilmek yetisi üzerinde durmaktadır (Gutek, 2011, s.132).

Ütopik bir eğitimci olan Robert Owen (1771-1858), İngiltere’de Newtown’da kasabasında doğmuştur. Owen hem çocukluk yıllarında hem de ergenlik döneminde hep ön sırada olmayı hedeflemiştir. Owen’in zihinsel becerilerini fark eden okul müdürü ona sınıfta geri kalan akranlarına öğretmenlik yaptırmıştır. Owen’in eğitim kuramı bireyin karakterinin belirli sosyal yaşam tarzı sürdüren bir sosyal grubun deneyimlerinden kaynakladığını savunur (Gutek, 2011, s. 231).

Çağdaş Amerikan eğitimi, öğrenme eyleminin paylaşılan bir faaliyet olduğunu belirten ilerlemeci eğitimcilerin, baskısıyla ve sosyal sistemle uyuma büyük bir önem veren eğitim psikolojilerinin etkisiyle önemli ölçüde grup merkezli bir eğitim halini almıştır. Toplumsallaşmış bir eğitimin hedefleri; diğerleriyle birlikte öğrenmek, bir grup içerisinde başarılı olmak ve bir grubun parçası olarak çalışmaktır. Grup merkezli eğitim kuramlarına göre kişiler grup faaliyetlerine katılıp uyum gösterdiğinde çok daha başarılı ve verimli olmaktadır (Gutek, 2011, s.136).

Charles Fourier’e göre eski sistemdeki aile ve okul, çocukları eleştirmek ve hatalarını düzeltmek için kullanılan kurumlardı. Fourier, bunun yerine sunduğu grup merkezli bir eğitim yönteminde yakın arkadaşlık ilişkileri içinde hatalı bir davranışın düzeltilebileceğini savunmuştur. Fourier’in bu eğitim yaklaşımındaki grup faktörü ve bireyin kendisini sürekli eleştiriyor olması, bir sosyal kontrol ve baskı görevi görerek kişinin karakterinin şekillenmesine yol açacaktır.

Kilpatrick, başarılı olanlar arasında egoizm duygusu, yavaş öğrenenler üzerinden de aşağılık duygusu oluşturan not sistemini kaldırılmıştır. Sınıfında özgürlük duygusunu oluşturmaya çalışırken bir yandan da, öğrencilerini ödevlerini dayanışma içerisinde yapmaları gerektiğini söylemiştir. Kilpatrick de Dewey gibi, eğitimin bireyler arasındaki birlik ve paylaşımın sonucunda oluşan sosyal bir faaliyet olduğuna inanmıştır (Gutek, 2011, s.328).

Akran etkileşimleri; hem sosyal hem de bilişsel yapılandırıcılıkta, sosyal gelişimi destekleyen bir husus olarak vurgulanmış ve her iki kuramda da akran etkileşiminin çocukların bilişsel kapasitesine yaptığı etkiye dikkat çekilmiştir. Vygotsky’nin

kuramına göre çocuk; akranlarıyla birlikte yapacağı faaliyetler sonucunda planlama, problem çözme, işbirliği gibi önemli bilişsel becerilerde ilerleme sağlayacaktır. Kuramda önemle üzerinde durulan akran etkileşiminin sosyal ve bilişsel alanda çocuğa katkı sağladığı belirtilmiştir. Belirli bir konu ya da faaliyette akranlar ile işbirliği yapılmasının, bireyin çalışmaya etkin katılım sağladığını ve farklı bakış açıları geliştirerek bilişsel gelişimini desteklediğini belirten Vygotsky; daha yeterli bir akranla çalışmanın, yetişkin bir bireyle çalışmaktan daha olumlu sonuçlar vereceğini savunur. Bu süreçte; destek sunan akranın, diğer çocuğa sorular sorması, sorularına cevap sunması, bilginin kalıcı hale gelmesi ve akranlar arası etkileşimin gerçekleşmesi açısından önemlidir (Gülay, 2010, s.14-16). 20. yüzyıl boyunca sosyal bilimlere yönlendiren pek çok kuramda çocukların akran etkileşimlerine önemli bir yer verilmiştir. Özellikle Eric Erikson, Jean Piaget ve Lev Vygotsky, Albert Bandura, John Dewey gibi kuramcılarının, sosyal grupların kişilerin bireysel gelişime olan etkisini vurguladıkları görülmektedir. Çocukluk döneminde akran ilişkileri konusundaki çalışmalar 1930’lu yıllarda başlamış, bu çalışmalarda akran gruplarının yapısı ve çocuğun ayırt edici özellikleri arasındaki ilişkiler gözlemlenmiş, çocuğun akran grubundaki konumu tartışmaya açılmıştır (Ladd’dan akt., Oruç, 2008).

John Dewey

A.B.D’li filozof ve bilim insanı olan John Dewey, bir felsefe olarak pragmatizmi eğitime aktaran önemli bir isimdir. “Bütün bilgiler fayda fikrinden doğar” görüşünde bulunan pragmatizm, A.B.D’de fikir, sanat, felsefe, politika, eğitim gibi pek çok alana etki etmiş olan John Dewey’ eğitime yönelik farklı bir kullanım biçimi edinmiştir. Çok yönlü bir filozof ve bilim insanı olan Dewey, eğitim sisteminin öğrenci merkezli olmasını önemle vurgularken, dönemin bu yeni yaklaşımını demokrasi, özgürlük ve kültür kavramlarıyla zenginleştirmiştir. Dolayısıyla Dewey’in eğitim fikirleri toplumsal içerikli bir görünüm kazanmıştır. Çünkü Dewey’e göre eğitimin bireysel olduğu gibi toplumsal bir olgu olduğu da unutulmamalıdır (Yıldız, 2014). Dewey okulda yapay bir öğrenme ortamından, yalnızca öğrenmeye odaklanmış bir öğretmen ve öğrenci yerine öğrenci merkezli, doğal bir öğrenme sürecine sahip bir eğitimi savunmuştur. Çünkü eğitim yaşama hazırlık safhası değil bizzat hayatın kendisidir. Bu bağlamda bireylerin öğrenme süreçlerini kapsayan okul yaşantısı tıpkı gerçek yaşamda olduğu gibi aynı normlar üzerine temellenmelidir. Öğrenme önemlidir fakat yapay yollarla değil yaparak

yaşayarak olmalıdır. Eğitim, demokrasinin temel prensibi olan özgürlüğü kendi içinde yaşayarak gerçekleştirecek bir sistemdir. Dolayısıyla eğitim hem özgür olmalı hem de bu vesile ile genel bir özgürlüğü sağlamalıdır. Eğitim hem kişilerin hem de toplumun kendini gerçekleştirmesini sağlayacak bir araç olarak her çeşit totaliter, monoton ideolojiden uzak olmalıdır (Bakır, 2007).

İnsan grupları üzerinde eğitimin çok mühim bir rol oynadığını belirten Dewey'e göre grup faaliyetleri sosyal zekanın gelişmesini sağlamaktadır. Onun okul ve sınıf kavramları öğrenenlerin birlikte çalıştıkları, problemlere karşı birlikte çözüm buldukları, en küçük toplum modelleridir. Ortak hedeflerini, projelerini ve taleplerini paylaşan öğrenciler; bir arada yaşamayı, düşünce ve hareketlerini paylaştıkları aynı toplumun üyeleri olmayı öğrenirler. Dewey yaşadığı toplumun diğer bireylerinin paylaştığı Amerikan yaşamının temelinde demokrasinin yaşandığı yüz yüze ilişkiler yatıyordu. Küçük bir Amerikan kasabasındaki yakın insan ilişkilerinin endüstrileşme, teknoloji ve yüz yüze olmayan uzak ilişkilerden dolayı bozulmasıyla Dewey, eğitime toplumsal duyarlılığı tekrar oluşturma görevini yüklemiştir. Ona göre, çocukların grup içindeki paylaşımları ve etkileşimlerinde olduğu gibi, sosyalleşmiş bir topluluk problem çözme süreçlerini asıl toplumsal hayata transfer edebilmelidir (Gutek, 2011s.114).

Dewey'e göre; eğitim geçmişle şimdikiyi birleştiren ve geleceği şekillendiren sürekliliği olan deneyimlere dayanmalıdır. Dewey, ilerlemeci eğitimin, içeriği hatalı doldurulmuş uygulamalara dayanmaması gerektiği konusunda uyarmıştır. Değer içermeyen bir uygulama ve davranış önemsizdir. Uygulamalar, problemlerin çözümüne ulaştıracak şekilde yönlendirilmeli, öğrenim öğrenenin gelişmesini katkıda bulunarak zihinsel ve sosyal olanaklar içermeli ve belirli bir hedefi olmalıdır (Gutek, 2011, .s.327).

Jean Piaget (Bilişsel Gelişim Kuramı)

Piaget'e göre çocuk, yalnızca dünyanın pasif alıcısı değil bilgiyi edinmek için aktif role sahiptir. Piaget farklı yaşlardaki çocukların ve yetişkinlerin birbirinden farklı olduğunu savunurken, bu farklılığın sebebini bireyin dünyayı algılamasını sağlayan bireysel süreçlerin oluşturduğunu açıklamaktadır. Bilişsel gelişimi; olgunlaşma, yaşayış, uyum, örgütlenme ve dengeleme ilkeleri etkilemektedir (Senemoğlu'den akt., Yüce, 2015). Piaget'e göre bireyin gelişimi, bilişsel ve zihinsel gelişiminin dış

çevreyle etkileşimi sonucu oluşmaktadır. Bilişsel gelişimi etkileyen dört faktörden biri de; sosyal deneyimdir. Çocukların akranları ve yetişkinlerle olan etkileşimidir (Oktay, 2010).

Piaget akran etkileşimlerini, bilişsel ve sosyo-bilişsel açıdan değerlendirilmektedir. Çocuklar arasındaki konuşmalar, oyunlar, birlikte yaptıkları faaliyetler etkileşimlerini biçimlendirmektedir. Taklit bu etkileşimdeki unsurlardan biridir. Çocuk akranlarını taklit yoluyla yeni beceriler ve davranışlar öğrenir. Piaget'e göre akranların etkileşimlerinin büyük bir bölümünü oluşturan oyun, taklidi geliştirir (Gülay, 2010). Akran öğretimi yapılandırmacı yaklaşımı temel alır. Ayrıca akran öğretimi, kavramla ilgili çelişkisi üzerinde vurgulanan Piaget'in -denksizlik- kuramı ile Vygotsky's yakınsak gelişim alanı kuramını birleştirir. Piaget akranların etkileşim içinde olmasının çocuğun bilişsel gelişimi için çok kritik bir faktör olduğunu düşünmektedir (Tokgöz'den akt., Can, 2009).

Lev S. Vygotsky (Sosyo Kültürel Gelişim Kuramı)

Lev Semyonovich Vygotsky, çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişimde çok önemli bir rolü olduğunu söylemiştir. Çocuklar, çevresindeki bireyler ve onların dünyalarından öğrenmeye başlamaktadırlar. Vygotsky'a göre zihinsel gelişim, öncelikli olarak olgunlaşmadan değil, sosyal ve kültürel unsurlardan etkilenmektedir. Vygotsky, çocukların bilişsel gelişimlerinin ebeveynleri, öğretmenleri, yaşça büyük akranları ve başkaları da olmak üzere daha becerikli ve uzmanlaşmış insanlarla kurdukları etkileşimin sonucu şekillendiğini ileri sürmektedir. Çocuk ve çevresindekiler problemleri birlikte çözer ve bu insanların desteğiyle çocuk yavaş yavaş kendi kendine zihinsel etkinliklerde bulunmayı öğrenir. Çocuk daha yeterli olan akranlarıyla veya kendisini destekleyen yetişkinlerle çalışarak daha karmaşık olan aktiviteleri başarılı bir şekilde tamamlar. Vygotsky, her çocuğun dikkat, algılama, kavrama ve hafıza gibi içsel becerilerle doğduğunu kabul etse de çocuğun sadece daha deneyimli yetişkinler ve arkadaşlarıyla etkileşimlerden edineceği toplumsal ve kültürel edinimlerin bu temel becerileri daha karmaşık ve ileri bilişsel işlevleri yerine getirmek için kullanılabilmesini sağlayacağını ifade etmiştir (Ed. Deniz, 2010 s.16-20). Vygotskici bir bakış açısı programın temelini oluşturmaktadır: öğrenenlerin diğerleriyle ve çevreleriyle etkileşime girerek bilişsel becerileri geliştirdiği ve bu becerilere hâkim olduğunu varsayan bir yaklaşımdır (Kozulin, 1998). Oxford University Press tarafından yayınlanmıştır; tüm hakları saklıdır

(Hogan ve Tudge, 1999). Vygotskici yaklaşıma göre daha fazla öğrenen zayıf olanları destekler ve yakınsal gelişim alanındaki ilerlemelerine yardım eder (Mynard J. & Almarzouqi I., 2006) Vygotsky'e göre öğrenme, çocuklar yakın gelişim alanlarında geçirdiği sürede gerçekleşmektedir. Yakın gelişim alanı, çocuğun zaten sahip olduğu gelişim seviyesinin hemen üzerindeki gelişim alanıdır. Yakın gelişim alanındaki işler ile kastedilen, çocuğun yalnız değil de arkadaşları ya da yetişkinlerin yardımı ile başarabildiği görevlerdir. Başka bir deyişle ile bağımsız problem çözmeyle kastedilen gerçek gelişim düzeyi ile problem çözme sırasında yetişkin himayesi altında ya da daha üstün çalışma grubu akranlarıyla belirlenen potansiyel gelişim düzeyi arasındaki mesafedir (Yurdakul 'den akt., Yüce, 2015). Vygotsky, yine yüksek zihinsel becerilerin ortaya çıkmadan önce, kişiler arasındaki konuşmalar ve işbirliği esnasında ortaya çıktığına inanmaktadır (Ed. Deniz, 2010). Vygotsky, öğrenmede kültürel ve sosyal yapının etkileri üzerinde yoğunlaşarak öğrenmede keşfetme metodunu desteklemiştir. Sosyal yapısal teorinin temeli, sosyal etkileşim oyunlarının bilişsel gelişimde rol almasıdır. Vygotsky çocukların eylemlerine bağlı bilgiyi anlamlandırmak için, çocukların etkileşimsel olaylarını, ürettikleri ve devam ettirdikleri kültürel sistemleri incelemiştir (Vygotsky'den akt., Atakan, 2013). Buna paralel olarak bazı teorisyenler; çocuklukta sosyalleşme sürecinin bir beraberlik süreci olduğundan ve özel alandan ziyade ortak alanda gerçekleştiğini söylemiştir. Çocukların kültürünü anlamak için onların etkileşimsel ortamlarda neler paylaştıklarına bakmak gerekmektedir (Bruner'den akt., Atakan, 2013). Çocukların kültürel alışkanlıkları, onların katıldıkları ve gelişimsel tecrübelerini paylaştıkları ortamlarda oluşmakta ve gelecek dünyalarının şekillenmesinde bu alışkanlıkların etkisi olmaktadır. Yorumlayıcı yaklaşım, çocukların anlam ile kuşatılmış bir dünya keşfettikleri ve günlük kültürel alışkanlıklara dahil olarak, kendi gelişimsel deneyimleri içinde bu dünyalarını biçimlendirdikleri ve paylaştıkları üzerinde durur (Corsaro ve Rizzo'den akt., Atakan, 2013).

Albert Bandura Sosyal Öğrenme Teorisi/ Sosyal Bilişsel Teori

Bandura insanların “kendi çevrelerinin hem ürünü hem de üreticileri” olduğunu ifade etmiştir (Bandura, 1989'dan akt., Bayrakçı, 2007). Bir insanın davranışı, içinde yer aldığı çevreyi birçok farklı açıdan etkileyecektir ve aynı şekilde davranış da o çevreye göre biçimlenecektir. İnsanlar daha önceden öğrenilmiş tercihlerine ve yeterliklerine göre, birçok değişik olasılık olmasına rağmen etkileşimde olacakları

kişileri ve katılmak istedikleri olayları seçme eğilimindedirler. İnsan davranışı onun çevresindekileri de etkilemektedir (Bayrakçı, 2007).

Sosyal öğrenme kavramı ilk kez 1947 yılında Julian Rotter tarafından kullanılmıştır. Rotter'e göre, insan, hayatına etki edebilen, yaşam tecrübelerini etkileyebilme yeteneğine sahip bilinçli bir varlıktır (Korkmaz'dan akt., Özmen, 2013). Gündelik yaşamdaki tecrübelerimizin büyük bir çoğunluğu sosyal öğrenmedir. Yani, diğer insanlarla etkileşim halindeyken gerçekleşir. Konuşmayı, yemeyi, oynamayı, otobüse binmeyi vb. başkalarını gözleyerek öğreniriz. Psikolog Albert Bandura tarafından 1967 yılında, sosyal öğrenmeyi tanımlayan bir kuram geliştirmiştir. Bandura'ya göre; insan davranışları sadece pekiştirme yoluyla değil, davranışsal ve çevresel etkenlerin karşılıklı etkileşimi ile açıklanabilir (Orçan'den akt., Özmen, 2013, Kırmızıtoprak, 2007). Bu teori sağlık davranışı değişiminde bireysel etkenlerin çok ötesine geçmiş, çevresel ve sosyal etkenleri de içine alan en geniş kapsamlı insan davranışı modeli olmuştur. Sosyal Bilişsel Teori, insanların ne düşündüklerini ve bu düşüncelerin davranışlarına nasıl yansıdığı üzerinde durur. Sosyal Bilişsel Teori pek çok davranışın öğrenilen tepkiler olduğunu ve değiştirebildiğini düşünür. Bandura'ya göre bireyler, kendisi ile benzer kişilerin davranışlarını gözlemleyerek ve taklit ederek, davranış için gereken becerileri eğitim yolu ile kazanarak öğrenirler (Bulduk, 2009). Bandura'nın sistemi davranışçı olmasının yanında bilişsel özellikler de taşır. Bandura'nın öğrenme kuramı davranışçı yaklaşımın bir çeşit uzantısı gibi düşünülmesine rağmen bilişsel yaklaşımın etkisiyle daha ılımlı bir yapı oluşmuştur. Sosyal öğrenme kuramı, bilişsel öğrenme kuramı ve analitik davranışçı kuramın birleştirilerek ortaya konulmasıyla oluşan bir kuramıdır (Korkmaz'dan akt., Özmen, 2013). Sosyal Bilişsel Teori, davranışı karşılıklılığa dayalı ve her biri diğerini açıklayan üç kilit olgu ile tanımlar. "Karşılıklı belirleyicilik" Sosyal Bilişsel Teori'nin temel düzenleyici ilkesini oluşturur. Bu önemli olgu, birey, çevre ve davranış arasında sürekli değişen dinamik bir etkileşim bulunduğunu ifade eder. Bu faktörlerden herhangi birindeki bir değişim diğer ikisini de etkiler. Sosyal Bilişsel Teori, üç ana olgunun her biriyle ilgili bir çok yardımcı kavramı da içinde barındırır (Stakic ve ark.'dan akt., Bulduk, 2009). Davranışların başkalarının gözlemlenmesi yoluyla öğrenildiğini vurgulayan bu kurama göre, sosyal davranışlar dikkat, hatırlama, yeniden üretme ve güdülenme olarak 4 aşamalı bir süreçte öğrenilmektedir. Bu süreçte çocuklar ilk etapta çevrelerindeki modellere (akran,

ebevyn vb.) ve onlarda örnek alınacak davranışlara dikkat ederler (Oruç, 2008). Bandura' ya göre gözleyerek öğrenme, yalnız bir kişinin diğer kişilerin etkinliklerini basit olarak taklit etmesi değil, çevredeki olayları bilişsel olarak değerlendirmesiyle kazanılan bilgidir. Bandura gözlem yoluyla öğrenme ile taklit yoluyla öğrenmenin birbirlerinin yerine kullanılabilir kavramlar olmadığını açıklamaktadır (Senemoğlu'den akt., Yüce, 2015). Çocuk, yaşamının ilk yıllarında anne ve babasını, örnek almaktadır. Öğrendikleri davranış kalıplarını buldukları sosyal ortamlarda da kullanılmaktadırlar. Çocuklar akran etkileşimleri sırasında arkadaşlarını örnek alarak birçok davranışı (işbirliği, saldırganlık, empati v.b.) öğrenirler (Gülay, 2010).

Bandura, insanların; gözlemleyerek ve örnek alarak, belirli davranış biçimleri için gerekli becerilerin kazandırılmasıyla, kendi iç motivasyonlarını kendileri pekiştirerek, dışarıdan bir ödül almadan gerçekleşen davranışlar sonucu öğrendiklerini söylemiştir (Kırmızıtoprak, 2007).

Bilgi-Motivasyon ve Davranışsal Beceriler Modeli-BMD

Akran eğitimi ile uygulanan modeller içerisinde en fazla göze çarpan model Bilgi-Motivasyon-Davranışsal Beceriler modelidir (BMD) (Fisher ve Fisher'den akt., Bulduk, 2009). Bu modelin teorik alt yapısı, Albert Bandura'nın sosyal bilişsel teorisine dayanmaktadır. Bu modelde bilgi ve motivasyon kavramları yan yana getirilmiştir. Bilgi-Motivasyon-Davranışsal Becerileri modeline göre, risk davranışlarını en iyi şekilde açıklayan üç temel yapı söz konusudur: Risk davranışı ile ilgili bilgi, riskin azaltılmasında etkili motivasyon, risk azaltılmasında yer alan belli başlı davranışların yerine getirilmesine yönelik davranışsal becerilerdir (Bulduk, 2009).

Helen L. Koch

Okulöncesinde akran ilişkiler üzerine çalışmalar yapan araştırmacılardan biri 1930'lu yıllarda yaşamış olan Helen Koch'tur. Koch, gözleme dayalı incelemeler sonucunda, sınıf ortamında çocuğun kendini sosyal grubun içinde hissetmesinin oyun davranışlarını ve sınıf faaliyetlerine katılımını gözlemledikten sonra olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Ayrıca akran etkileşimlerinin kardeş ilişkilerini doğrudan, anne-baba-çocuk ilişkisini de dolaylı olarak etkilediğini belirtmiştir (Gülay, 2010).

George Herbert Mead

Mead, insanın sosyal bir varlık oluşuna dikkat çekmiştir. Sosyal varlık olma, sosyal grupların parçası olmanın dışında, sosyal gelişimin diğer gelişim türleri üzerindeki etkisiyle de ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultusunda zihin, benlik ve dil becerileri açısından sosyal gelişime çok yönlü bir bakış açısı getirmiştir. Yaşamın ilk yıllarında arkadaş ve oyunun çocuğu sosyal yaşama hazırladığını belirterek, okulöncesi dönemin önemini de vurgulamıştır. Mead'ın, içsel konuşmanın, dil becerilerinin ve sosyal ilişkilerin bilişsel sembolleri oluşturmasına ilişkin fikirleri, Piaget'in ve Vygotsky'nin kuramlarına katkıda bulunmuştur (Gülay, 2010).

Harry Stack Sullivan (Kişiler Arası İlişkiler Kuramı)

Sullivan'ın bireyler arası ilişkiler kuramı, insan yaşamının önemli gelişim evrelerini içeren, gelişimsel temelli bir yaklaşımdır. Sullivan'a göre sağlıklı birey gelişimi, kişinin diğer insanlarla yakınlık kurma becerisine dayanır. Gelişimin en önemli evresi çocukların yakınlık potansiyeline ilk defa sahip oldukları fakat yakın ilişkilerinin karmaşıklaştığı yaşlara henüz ulaşmadığı bir devir olan okulöncesi dönemdir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya'dan akt., Yüce, 2015). Sullivan yaklaşımında, çocukluk evresindeki akran ve arkadaşlık ilişkilerine yoğunlaşmıştır. Okulöncesi dönemde, ileri yıllarda kurulacak akran ilişkilerinin temellerinin atıldığını belirterek; akran ilişkilerinde akran kabulünü arttıracak uygun davranışların çocuktaki kaygıyı azaltacağını ve benlik kavramına olumlu katkılar sağlayacağına ifade etmiştir (Gülay, 2010).

Çocuktan Çocuğa Eğitim Yaklaşımı

Bu yaklaşım 1978 yılında Uluslar arası Çocuk Yılı öncesinde gündeme getirilmiş ve bu programa ilk kez Londra Üniversitesi'nde başlanmıştır. Küçük çocukların kendinden büyük kardeşleri tarafından bakılması, ihtiyaçlarının giderilmesi, kırsal kesimlerde ve sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerde görülen geleneksel bir yöntemdir. UNICEF ve Dünya Sağlık Örgütü gibi kuruluşlar bebek ve çocuklarda görülen hastalıkların ve ölümlerin önlenmesini sağlamak için sağlık eğitiminin verilmesi amacıyla çocuktan çocuğa eğitim yaklaşımını başlanışlardır. Bu programda; zihinsel ve sosyal gelişim, sağlıklı beslenme ve temizlik ile kazalardan korunma konuları çocukların aktif katılımları sağlanarak işlenmektedir. Çocuktan çocuğa eğitim yaklaşımının asıl felsefesi; " çocuklar görüşleri yayarak ve bunları

başkalarıyla paylaşarak kendi sağlıklarını da korurlar” düşüncesidir. Çocuklar geleceğin anne ve babaları olduğu için onlara verilen eğitim yetişkin olduklarında bilinçli kişiler olmalarını sağlamaktadır. Çocuklar öğrendiklerini ailelerine, arkadaşlarına ve toplumda bulunan diğer insanlara anlattıkça da toplumda aktif role sahip olurlar. Türkiye, 1991- 1995 yıllarında UNICEF işbirliği ile hazırlanan “Gezici Tarım İşçi Çocukların Eğitimi” proje çerçevesi uygulama planı doğrultusunda “çocukta çocuca eğitim” yaklaşımı uygulamaya konulmuştur (Aral, Kandır & Yaşar, 2011).

Reggio Emilia Yaklaşımı

Reggio Emilia yaklaşımı çocuklar arasındaki etkileşimine çok önem vermektedir. Bu yaklaşımda, çocuklar çevresi ve akranlarıyla iletişim halinde iken bir çok öğrenme gerçekleşir. Çocuklar arasındaki etkileşim, aralarındaki iletişimi, sosyal, duygusal ve bilişsel davranışlarını etkilemektedir. Aynı zamanda uyumlu olmalarını sağlayarak olumsuz sonuçları en aza indirmektedir (Aral, Kandır & Yaşar, 2011, s.42).

İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımı

İşbirliği ve işbirliğine dayalı olma, birbiriyle aynı gibi görünse de işbirlikli öğrenme modelinde, öğrenciler grup içinde çalışırken dahi öğretmen sınıf ortamını sürekli kontrol etmek zorundadır. Diğer taraftan işbirliğine dayalı öğrenmede, birlikte çalışma sorumluluğu edindiği bilgiyi işleme, değiştirme ve geliştirme sorumluluğunun tamamen öğrenciye bırakılması amaçlanmaktadır. Her iki öğrenmenin de temel çıkış noktası yapılandırmacı yaklaşımdır. Bilgi, öğrenci tarafından yapılandırılır ve biçimlendirilir (Dooly, 2008, s. 21’den akt Aktay, 2015). İşbirlikçi öğrenme, aktif öğrenme metotlarının temelindeki konuşma, dinleme ve yazmanın uygulandığı bir yöntemdir. Ayrıca, bilişsel ve duyuşsal öğrenme süreçleri üzerinde olumlu etkileri görülmüş işbirliği becerilerinin ön plana çıktığı, temelinde sosyal etkileşim içeren, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilen, zihinsel yeteneklerini kullanmasını sağlayan ve kendi öğrenmesi ile ilgili kararlar vermesine olanak tanıyan bir öğretim yöntemi olarak da görülmektedir (Kaptan ve Korkmaz, 2001). Bireyin işbirliği içinde çalışıp üreterek kendi öğrenmesinin yanında akranlarının öğrenmesini de en üst düzeyde destekleyen işbirlikli öğrenmede, grup üyeleri, değerlendirme sürecine dahil olarak değerlendirme görevini akranları ve öğretmenleriyle paylaşırlar. İşbirlikli öğrenme, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen

işbirliğini gerektirdiği için bağlama ve edime dayalı, özgün ve çoklu değerlendirme metotlarını kullanma gereksinimi hissettirir. Bu gereksinime yanıt verebilecek metotlar ise alternatif değerlendirme yöntemleridir (Yurdabakan & Cihanoğlu, 2010, s.107).

2.3. Akran Eğitimi İle İlgili Yapılan Araştırmalar

2.3.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Yapılan literatür çalışmasında yurt içinde akran eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalardan örnekler verilmiştir. Yapılan çalışmaların bir çoğunun ortak yönü dersi ve konuyu öğrenmek için akran eğitiminin yenilikçi bir yöntem olarak uygulama süreçleri anlatılmıştır. Lakin yapılan çalışmalarda öğretmenlerin akran eğitimi ile ilgili görüşleri, tutumları ve bilgileri ile ilgili araştırmalara çok az rastlanmıştır

(Aktay, 2015) “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Akran İşbirliği” isimli çalışmadaki amacı ilk okuma yazma öğretimi sürecinde akran işbirliğinin nasıl ortaya çıktığını göstermektir. Araştırma, nitel bir araştırma yöntemi olan doğal inceleme yaklaşımı ile yapılmıştır. Araştırma 2013-2014 yılında Eskişehir’de bir ilkokulun birinci sınıflarından birinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılanlar, belirlenen sınıftaki öğrenciler, bu öğrencilerin ebeveynleri ve sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmadan çıkan sonuçlar şu şekildedir: Öğrenciler, akran işbirliğini en sık olarak yardımlaşma şeklinde gerçekleştirmişlerdir. Akran işbirliğinde; akranlar arasında iletişim artmış, okuma yazma alanında birbirlerinin hatalarını düzeltme, okuma yazma etkinliklerini beraber yapma, etkileşimlerinde olumu yönde ilerleme, birbirleriyle bilgileri paylaşma gibi akran işbirliğine yönelik paylaşımlar gerçekleştirmişlerdir.

Sencar-Tokgöz (2007) “Akran öğretiminin altıncı sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersi başarılarına ve fen dersine olan tutumlarına etkisi” isimli bu çalışma akran eğitimi, öğretim yönteminin ilköğretim altıncı sınıftaki öğrencilerin fen bilgisi dersinde işledikleri akan elektrik konusuna karşı geliştirdikleri tutum ve hatırlama oranlarının, geleneksel öğretim yöntemi ile karşılaştırılmıştır. Akan Elektrik Başarı Testi ve Akan Elektrik konusuna karşı tutum ölçeği çalışmaya katılan öğrencilerin başlangıçtaki bilgi ve tutumlarını belirlemek için ön test yapılmıştır. Ön testler uygulandıktan sonra deneysel grupta çalışmalar başlamıştır. Akan elektrik konusunu bitene kadar, 3 hafta devam etmiştir. Kontrol grubu ise bu süreçte geleneksel eğitime devam

etmiştir. 3 haftanın sonunda aynı test ve ölçek tekrar uygulanmıştır. Çıkan sonuçlarda akran öğretim yönteminin geleneksel yöntemle göre, öğrencilerin başarı ve hatırlama oranlarının çok daha olumlu etkisi olduğunu göstermiştir.

Katlav-Önal (2008) “Akran Öğrenciler Desteği ile Sunulan Sabit Bekleme Süreli Öğretimin Genel Eğitim Sınıflarında Eğitim Gören Özel Gereksinimli Öğrencilerin Çıkarma İşlemini Kazanmalarındaki Etkililiğinin İncelenmesi” isimli çalışmanın sonucunda akran desteği ile öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin, 10’a kadar olan sayılarla çıkarma işlemi yapabilme becerisi gelişmiştir. Öğretmenler de akran desteği ile sunulan sabit bekleme süreli öğretim hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir.

Tuncer ve Kahveci (2009); “Az Gören 8. Sınıf Öğrencilerine Kavram Haritasıyla Özet Çıkarma Becerisinin Akran Aracılığıyla Öğretimi” isimli araştırmanın amacı, az gören 8. sınıf öğrencilerin özet çıkarma becerisinin akran aracılı yöntem ile sunulan kavram haritalarını kullanarak fen bilgisi dersinde metinleri anlama ve hatırlamaları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları görme engelliler ilköğretim okulundaki 8. sınıfta öğrenim gören iki öğrencidir. Araştırma sonuçlarında akranlar yoluyla sunulan kavram haritası oluşturmada özet çıkarma becerisi öğretimi, her iki öğrencinin de okuduğunu anlama ve hatırlama durumları üzerinde etkili olduğunu, öğrencinin becerilerini yeni metinlerde genellemelerine yol açtığını göstermiştir.

Ercan & Haktanır (2001); “Kaynaştırılmış Ortamdaki Normal Gelişim Gösteren Çocukların 8-11 Yaşları Arasındaki Öğrenme Güçlüğü Olan Akranlarına Karşı Tutumlarının İncelenmesi” isimli araştırmaya katılanlar, Edirne ilinde on ilköğretim okulunun 2,3,4 ve 5. sınıflarında öğrenim gören normal gelişim özellikleri olan öğrenciler ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden oluşmaktadır. Toplamda 1015 çocuk üzerine yapılan araştırma sonuçlarında; kız çocukların, öğrenme güçlüğü olan çocuklara karşı tutumlarının erkek çocuklara göre daha olumlu olduğu ve yaşın ilerlemesiyle birlikte tutumlarda olumsuz yönde bir değişikliği olduğu ortaya çıkmıştır. Yaşın ilerlemesiyle artan olumsuz tutumun sebepleri araştırılmalıdır. Öğretmenlerin bu konu hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir.

Gülüşen (2011); “Akran Dönütünün İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerisine Etkisi” isimli bu araştırmada ilköğretim

sekizinci sınıf, toplam 20 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmadaki her öğrenciye üçer öykü yazdırılmıştır. Araştırmada, akran etkileşiminin nasıl gerçekleştiğini göstermek amacıyla nitel tekniklerden yarı yapılandırılmış görüşme metodundan yararlanılmıştır. Araştırma katılan öğrencilerden, öyküleyici anlatımdan yüksek puan alanlar, biçim ile dil ve anlatım kısmında yararlı olduğu; düşük puan alanların ise noktalama işaretlerinde de kendilerini geliştirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Akay (2011); “Akran Öğretimi Yönteminin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dönüşüm Geometrisi Konusundaki Matematik Başarılarına ve Matematik Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi” isimli araştırma 2009-2010 eğitim-öğretim dönemi İstanbul’un Küçükçekmece ilçesinde bir devlet okulunda 112 ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma deney ve kontrol grubu olarak iki gruptan oluşmuştur. Deney grubunda bu konu akran öğretim yöntemiyle işlenirken diğer grup geleneksel yöntemle işlenmiştir. Çıkan sonuçlarda akran öğretim yöntemiyle konuyu işleyen grubun başarısı ve tutumları olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Yelpaze (2012); “Akran Aracılığıyla Verilen Sosyal Beceri Eğitimi Programının İlköğretim İkinci Kademedeki Öğrencilerin Saldırganlık Düzeylerine Etkisi” isimli çalışma Kahramanmaraş ilinde bir ilk öğretim okuluna devam eden 6,7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerden saldırganlık puanları yüksek olan öğrenciler seçilmiştir. Aynı okuldan gönüllü olan ve akran yardımcılığı yapabilecek özellikte olan öğrenciler de seçilmiş ve bu öğrencilere sekiz hafta süren sosyal beceri eğitimi verilmiştir. Bu eğitimi alan öğrenciler saldırganlık düzeyleri yüksek çıkan öğrencilere sosyal beceri eğitimi vermiştir. Bu uygulama sonucunda saldırganlık düzeyi yüksek çıkan öğrenciler, akranlarından eğitim aldıktan sonra azalma olduğu görülmüştür. Demirel (2013) “Akran Eğitiminin Matematik Dersinde Kullanımının Öğrenci Tutumu, Başarısı ve Bilgi Kalıcılığına Etkisi” çalışmasını Kayseri ili, Yeşilhisar ilçesinde bulunan iki ilköğretim okulunda gerçekleştirmiştir. Araştırmada toplam 41 öğrenci bulunmuştur. Bunlardan deney grubu olan Kavali İlköğretim Okulu (21), kontrol grubu olan Kayadibi İlköğretim Okuludur (20). Deney grubundaki öğrencilere Akran Eğitimi, kontrol grubundaki öğrencilere ise Geleneksel Öğretim Yöntemi uygulanmıştır. Uygulamada nicel ve nitel araştırma yaklaşımları benimsenmiş, ön test ve son test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; deney grubundaki öğrenciler, kontrol grubundaki öğrencilerden daha fazla akademik anlamda başarı göstermesine rağmen matematik dersine olan tutumlarında bir

farklılık görülmemiştir. Aynı şekilde öğrencilerin, akran eğitimiyle öğrendikleri matematik dersinin geleneksel yöntemine göre daha kalıcı düzeyde etkisi olduğu sonucu çıkmıştır. Öğrenciler, akran eğitimi yöntemiyle öğrendikleri matematik dersini, matematik derslerini daha çok sevmişler ve derse daha çok katılmak istediklerini söylemişlerdir. Akran eğitimi başarıyı arttırmış ve kalıcı öğrenmeyi sağlamıştır. Ayrıca bu yöntem, çocukların sorumluluklarını, kendine olan güvenlerini arttırdığını ve arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde geliştirmiştir.

Saygılı (2014); “Yabancı Dil Olarak İngilizceyi Öğrenen Öğrencilerin Akran İşbirliği ile Derse Katılımı” isimli çalışma, Gaziantep Hasan Kalyoncu Üniversitesi Hazırlık Sınıfı’nda bulunan 10 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma verileri, öğrencilerin ve öğretmenin günlüğü ile bilgi formudur. Bu vaka çalışmasında akran işbirliği sayesinde İngilizce öğrenen öğrencilere yardımcı olduğu sonucu çıkmıştır.

Çalışkan ve Çınar (2010) “Akran Desteği: Öğrencilerin Sınıf Ortamı ve Uygulama Alanlarında Birbirleriyle Yardımlaşma Durumları” isimli bu araştırmasını Balıkesir Sağlık Yüksekokulu’nda 2008–2009 öğretim yılında okuyan 378 ebeklik ve hemşirelik öğrencileri oluşturmuştur. Veriler “Öğrenci Tanıtım Formu” ve 2007 yılında Kau ve arkadaşları tarafından geliştirilen, Çalışkan ve Çınar tarafından 2010 yılında Türkçe geçerlik güvenirliği yapılan “Akran Desteği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Akran Desteği Ölçeğinin puanları yardımlaşmayı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Güllüoğlu (2011), “Akran Arabuluculuk Eğitimi” nin ilköğretimdeki öğrenci anlaşmazlıkları üzerindeki etkisinin incelenmesi” isimli çalışmasında akran arabuluculuk eğitimi alan 5. sınıf deney grubu öğrencilerin, bu eğitimi almayan kontrol grubundaki öğrencilere göre yapılan istatistiksel analizler sonucunda, daha olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin çatışma çözme becerisi kontrol grubundaki öğrencilerden daha iyi olduğu sonucu çıkmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencileri istenmeyen çatışma çözüm becerilerinden; uyma, kaçınma ile hükmetmeyi çok daha az kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Taştan ve Öner’in (2008); “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Çatışma Çözme Eğitim Programı ve Akran Arabuluculuğu Eğitimi Programının Olumlu Çatışma Çözme Becerilerine ve Akran Çatışmalarını Çözmeye Etkisi” isimli çalışmada akran arabulucu eğitim programının olumlu çatışma çözme becerilerine ve akran çatışmalarını çözmeye olan etkisi ilköğretim altıncı sınıf öğrencileri

üzerinde araştırılmıştır. Sonuç olarak bu programların kullanışlı ve etkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulut, (2016) “Ortaokul Sosyal Bilgiler dersinde akran öğretimi metodunun etkililiğinin değerlendirilmesi.” İsimli bu araştırmada akran öğretiminin yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanmasının öğrencinin akademik başarısını arttırdığı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Lakin derse yönelik tutumunda ve öğrenmenin kalıcılığında bir farklılık görülmemiştir.

Eryılmaz, (2004) “Akran Öğretiminin Lise Öğrencilerinin Fizik Başarısına ve Fizik Dersine Olan Tutumlarına Etkisi.” İsimli çalışma, Ankara'nın Yenimahalle ilçesindeki üç devlet okulunda, 192 lise ikinci sınıf öğrencisi ve üç öğretmenle yapılmıştır. Öğretmenler akran öğretimini nasıl kullanacakları noktasında eğitilmiştir. Akran öğretimi yöntemi ile ders yapacak üç sınıf deney grubu olarak, geleneksel eğitim yöntemiyle ders yapacak üç sınıf ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Fizik Tutum Testi ve Fizik Basan Testi, her iki gruba da ön test olarak yapılmış, üç haftanın sonunda iki farklı öğretiminin etkisini karşılaştırmak için ise her iki gruba tekrar yapılmıştır. Çıkan sonuçlar; öğrencilerin fizik dersi başarısında akran öğretiminin daha etkili olduğunu fakat öğrencilerin fizik dersine yönelik tutumlarında her iki grupta bir fark olmadığı sonucu çıkmıştır.

2.3.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Baek, Yoo, Lee, Jung, & Baek (2017) “Akran Eğitimi Alanında Yabancı Dil Öğrenmek İçin Anlık İletişim Kullanma “isimli çalışma, iki öğrencinin karşılıklı ana dillerini değiş tokuş etmesi yoluyla akran eğitim ortamında mesajlaşma araçlarının kullanımının yararlı yollarını keşfetmeyi amaçlamıştır. Korece bilen yedi öğrenci ve İngilizce öğrenen yedi Koreli öğrenci; anlık mesajlaşma aracı KakaoTalk aracılığıyla dil değişimi yapmak için rastgele eşlenmiştir. Çiftler (beş erkek ve kadın çift ve ikisi aynı cinsiyet çifti) haftanın bir günü on hafta boyunca bir saatlik bir oturumda yarım saat İngilizce ve yarım saat İngilizce olmak üzere iletişim kurmuşlardır. Çalışma sonucunda eşlerin sözcük dağarcıklarını, telaffuzlarını geliştirmeyi amaçlayan bu görüşmelerin öğrencilerin amaçlandığı gibi öğrendikleri dil üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.

Grünke & Leidig (2017) “Akran Eğitimi ile Hikaye Eşleştirme Müdahalesi Yoluyla Okuma Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Metin Anlayışı Üzerine Etkisi: Bir Olgu” isimli çalışmada, okuma güçlüğü çeken öğrencilerin görselleştirme stratejisi (hikaye

haritası) yoluyla metni daha iyi kavramasını sağlamak amacıyla kullanılan bir akran öğretim modelinin etkileri test edilmiştir. Çalışma, her biri bir öğretmen ve genel eğitim verilen dördüncü sınıfa katılan bir öğrenciden oluşan üç takım üzerinde uygulanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında kısa bir gözlem dizisi gerçekleştirilmiştir. Program, bir okul haftasında yayılmış yalnız beş dersi içermektedir. Çalışma sonucunda, kısa öyküler hakkındaki farklı kavrama sorularına doğru cevap verebilme kabiliyeti üzerinde büyük etkileri olduğu ve prosedürlerin günlük okul yaşantısında zorluk çekmeden kolayca uygulanabileceği görülmüştür. Makale, araştırmanın sınırlamaları üzerine bir tartışma içermekte ve gelecekteki araştırmalar için yönergeler önermektedir.

Keane & Loch (2017) “Öğrenci tarafından yapılmış ekran klavyelerini kullanarak akran eğitimi” isimli çalışmada Avustralya’nın Melbourne kentinde, orta seviyeli bir Katolik okulundaki matematik öğretmenlerinin, öğrencilerin öğrenmesini arttırmak için kullandıkları tablet PC’lerden yola çıkarak öğretmenin ve öğrencilerin öğretmen tarafından üretilen kaynaklardan öğrencilerin ürettikleri kaynaklara doğru kaydırıldığı yaklaşıma öğrencilerin verdiği tepkiler/dönütler anlatılmaktadır.

Öğrenciler, matematiksel kavramları açıklayan kısa video kliplerinin yapımı üzerinde meşgul olmuştur. Tüm öğrencilere uygulanan bir anketten gelen geri bildirimlerin analizi sonucunda; öğrencilerin matematiğin hangi konularında yardım istediğini, video oluşturma ve akranları tarafından oluşturulan videoları izlemede ne gibi faydalar gördüklerini ve kimlerin (öğrencilerin, öğretmenlerin ya da her ikisinin de) bu videoları oluşturması gerektiğini belirleme üzerinde durulmuştur. Birçok öğrenci bu yaklaşımın kendilerine fayda sağladığını kabul etmekle birlikte, alınan yanıtlar öğretmenlerinden önemli bir rehberlik almadan öğrenci merkezli eğitimi benimsemeye hazır olmayabileceğini ve öğretmenlerin kendilerine ödenen paranın karşılığı olarak tüm öğretim işini yapması gerektiği algısının değişime açık olduğunu göstermiştir.

Cantinotti, Désormeaux-Moreau & Balbinotti (2017) “Psikoloji öğrencilerinin istatistikte grup akran eğitimi üzerine bakış açısı. Danışmanlık ve Eğitim: Öğrenme Ortaklığı” isimli çalışmada psikoloji alanındaki öğrenciler genellikle istatistiklerde zorunlu dersleri başarıyla almakta güçlük çekerler. Akran eğitimi, böyle bir kurs içeriğini daha önce başarıyla tamamlamış bir akran ile öğrencileri destekleyen pedagojik bir stratejidir. Akran eğitimini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre

gruplandırmak ve öğrencilerin katılımını sürdürmek için, öğretimin kavramsallaştırılmasının nasıl yapıldığını anlamak önemlidir. Bu çalışmanın amacı, psikoloji öğrencilerinin istatistiksel olarak yıllar arası grup akran eğitimi ile ilgili kavramsallaştırmasına yönelik ampirik bir araştırma yapmaktır. Çok değişkenli bir kavram eşleme analizi, öğrencilerin grup akran eğitimi ile ilgili bilişsel yapısının temelini oluşturan ilgili üç küme yapısını (Ders düzenleme, öğretmen bilgisi, kişilerarası beceriler ve ilişkisel dinamikler ve öğrencinin rolü ve ders sorumluluğu) üretmiştir.

Lueg, Lueg & Lauridsen, (2016) “Seminerleri Bologna gereksinimleriyle uyumlu hale getirme: karşılıklı akran eğitimi, yalnız taksonomi ve derin öğrenme.” Çalışmasında Bologna Süreci gibi kamu politikasındaki değişiklikler, öğrencilerin bilmedikleri durumlarda ilgili görevleri yerine getirmek için çok işlevli yeterliliklerle donatılmasını gerektirir. (Bologna Süreci, tüm Avrupa’da yüksek öğretim ve akademik konularda standartlar geliştirmek ve ayrılıkları en aza indirgeyerek eğitim sistemlerini bağdaştırmak ve Avrupa’da birbiriyle tam uyumlu bir yükseköğrenim alanı yaratmak amacıyla oluşturulmuş bir programdır.) Bu amaca ulaşmak, birçok müfredatın daha derin öğrenmeye doğru değişeceği anlamına gelebilir. Yazarlar, derin öğrenme sonuçlarını elde etmek için öğretici bir araç olarak karşılıklı akran eğitimi önermektedir; kavramsal bir çerçeve olarak, yazarlar, Biggs ve Tang tarafından önerilen ‘Gözlemlenen Öğrenme Sonuçlarının Yapısı’ taksonomisini ve yapıcı hizalamayı tavsiye etmektedir. Çalışmamız, karşılıklı akran eğitiminin geniş bir süreçte tanıtılmasından elde edilen sonuçları göstermektedir. Yazarlar, karşılıklı akran eğitiminin doyurucu öğrenme çıktıları ve aktif öğrenciler ürettiğini, sınavla seminer içerikleri, amaçlanan öğrenme çıktıları ve Bologna Sürecinin gerekliliklerini ideal şekilde grupladığını bulmuştur. Hem öğretim üyelerine hem de öğrencilere yapılan anketler ve değerlendirmelerden oluşan veriler, karşılıklı akran eğitiminin öğretmenin önderliğindeki öğretimden daha derin öğrenmeyi teşvik ettiğini göstermektedir. Bu bulgulara dayanarak, yazarlar karşılıklı akran eğitiminin nasıl uygulanacağı ve engellerin üstesinden nasıl geçileceği ile ilgili kılavuzlar da sunmaktadır.

Vavreck & Esposito (2012) “Çocuk Merkezli Oyun Terapisi Diliyle Akran Eğitimi” isimli bu yazı anaokulu öğretmenleri ile dersler sırasında çocuk merkezli oyun terapisi dili kullanmak üzere eğitilmiş beşinci sınıf akran öğretmenlerden alınan

cevaplara yoğunlaşmaktadır Bu projenin odak noktası, programa katılımın akademik ve sosyal / duygusal faydalarını belirlemektir. Sonuçlar, programa katılımın, beşinci sınıf öğrencileri için daha genç bir çocukla ilişki kurma, daha küçük bir çocu ile çalışmanın zorluklarını düşünme ve çocuk merkezli eğitim yöntemleri ile bu yöntemlerin uygun sınırlarını anaokulu öğrencileriyle keşfetmek ve uygulamak için zengin bir deneysel öğrenme fırsatı sağladığını ortaya koymuştur.

Baiduri (2017) “İlköğretim Öğrencilerinin Akran Öğretim Programıyla Öğrendikleri Matematik Derslerindeki Konuşma Faaliyetleri ve Program Hakkındaki Görüşleri “Öğrenme sürecindeki öğrencilerin faaliyetleri, öğrenme sürecinin kalitesini göstermek açısından çok önemlidir. Bu faaliyetlerden biri de konuşma etkinlikleridir. Bu çalışma, akran eğitimi ile matematik öğrenme sürecine katılan ilköğretim öğrencilerinin konuşma etkinliklerini ve cevaplarını analiz etmeyi amaçlamaktadır. Tanımlayıcı nitel tasarım, nitel yaklaşım ve vaka çalışması uygulanarak pilotlaştırılmıştır. Ayrıca, veriler, Kunjang, Kediri, Endonezya'nın Doğu Java Bölgesi İlköğretim Okulu'ndaki 24 beşinci sınıf öğrencisine uygulanan gözlem, saha notu, röportaj ve anket yoluyla toplanmıştır. Program; 4 akran öğreticisinin dört ayrı grupta çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Gözlem ve soru kağıdından alınan veriler betimsel olarak analiz edilmiş, daha sonra yoksul kategoriden başlayarak mükemmel kategoriye kadar çeşitli kategorilere ayrılmıştır. Görüşme sonucunda elde edilen veriler etkileşimli model, veri azaltma, veri açığa vurma ve toplama yoluyla analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin, sorgulama, cevaplama, açıklama, tartışma ve sunma konularını kapsayan konuşma etkinliklerinin üç toplantı sırasında geliştirildiğini ve genel olarak programın keskin bir şekilde geliştiğini ortaya koymuştur. Buna ek olarak, öğrenciler bazı gruplarla sohbet içerikli konuşma etkinliklerini iyi/faydalı bulmuşlardır. Ayrıca öğretmenlerin etkinlikleri ile gruplarının faaliyetleri arasında doğrusal ve pozitif bir bağlantı bulunmuştur.

Wang, Hou & Wu (2017) “Blogu temel alan öğretim etkinliklerinin bilişsel yapılarını ve bilgi inşasını dört sık etkileşimli stratejiyi (problem çözme, akran değerlendirmesi, rol oynama ve akran eğitimi) kullanarak analiz etme: bir ön çalışma.”

Öğretim stratejileri, öğrencilerin bilgi yapılandırmasını kolaylaştırmada ve ileri bilişsel becerilerin geliştirilmesinde yardımcı olabilir. İşbirlikçi öğrenme bağlamında, komut dosyası olarak öğretim stratejileri öğrencileri daha anlamlı etkileşimde

bulunmaya yönlendirebilir. Bununla birlikte farklı öğretim stratejilerinin faydaları araştırılmış önceki çalışmalarda; öğrenme sürecinde öğrencilerin bilişsel işlemlerini ve davranış kalıplarını göstermek için nispeten az ilgi yapılmıştır. Günümüzde bilgi teknolojilerinin yaygınlaşması ile öğrencilerin davranışları ve etkileşimleri elverişli bir şekilde belgelenebilir ve analiz edilebilir hale gelmiştir. Bu çalışmanın amacı öğrenme sürecini inceleyebilecek yeni bir yaklaşım önermektir. Bu çalışma yaygın olarak kullanılan dört öğretim stratejisini içeren problem çözme, akran değerlendirmesi, rol oynama ve akran eğitimi gibi dört haftalık işbirliğine dayalı bir etkinlik tasarlamıştır. Bloglar, öğrencilerin işbirliğini desteklemek için kullanılmıştır. Veri analizi için toplam 9843 tartışma mesajı alınmış, Öğrencilerin çevrimiçi tartışmalarında gösterilen içerik yapısını ve davranış kalıplarını keşfetmek için niceliksel içerik analizi ve gecikmeli analiz kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlarda, akran değerlendirmesi ve akran eğitimi stratejileri altında öğrencilerin “anlama” konusunda nispeten daha fazla bilişsel süreç sergilediklerini ortaya konulmuştur. Bu arada, öğrencilerin problem çözme ve rol oynama stratejileri altında nispeten daha fazla “yaratma” bilişsel süreci gösterdikleri tespit edilmiştir. Bulguların ve önerilerin sonraki çalışmalara etkileri tartışılmaktadır.

Kharusi & Dhafra. (2016) “Akran Öğretimi SQU’de Akran Öğretmenlerine Hangi Pozitif Etkiler Sağlar?” araştırmalarında akran eğitimi, SQU’deki akran öğretmenlerine ne gibi olumlu etkiler bırakmaktadır sorusuna cevap getirilmeye çalışılmaktadır. Bu çalışma akran öğretmenlerinin akademik, sosyal, mesleki, psikolojik ve kişisel kazanımlarını aydınlatmak amacıyla Sultan Qaboos Üniversitesi’ndeki LC Öğretme Merkezi’nde üst düzey İngilizce öğrencilerinin dille uğraşan akranlarını öğretmek için işe alındığı yerlerde gerçekleştirilmiştir. Veriler halen çalışmakta olan 25 akran öğretmeninden alınan anket formları ve grup tartışmalarından elde edilmiştir. Çalışma sonuçları, akran öğretmenlerinin gelişimine katkıda bulunmak üzere benimsenen birebir akran eğitimi programının başarısını kanıtlamaktadır. PT’ler TC’de mevcut kaynaklar vasıtasıyla akademik olarak yararlanmış ve akranlarıyla bilgi alışverişinde bulunmuştur. Aynı zamanda akran eğitiminin dil becerilerini uygulamak için iyi bir şans olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, bu deneyim, öğrencilerin farklı öğrenciler ve personellerle arkadaşlıklar kurarak sosyal ağlarını genişletmeleri için bir ufuk açmıştır. Programlar sonunda akran öğretmenleri daha sorumlu, kendinden emin, sabırlı, giden ve zamanında

öğrenmeyi öğrenmiştir. Hepsinden önemlisi, akran öğretmenleri, öğretmenlerinden gelen olumlu geri bildirimleri duyarak ve SQU kampüs yaşamının verimli üyelerinden biri olduğuna ve İngilizce dil öğrenmede başarısının bir nedeni olduğuna inanarak, yerine getirme ve başarma duygularını keşfetmiştir.

Grünke, Janning, & Sperling (2016) “Öğrenme ve Konuşma Sorunları Olan Öğrencilerin Metin Üretimi Üzerine Akran Eğitimi Müdahalesinin Etkisi: Bir Olgu Sunumu” isimli çalışmalarında akran eğitimi müdahalesinin, şiddetli öğrenme ve konuşma güçlüğü olan üç üçüncü sınıf öğrencilerinin metin üretim becerileri üzerindeki etkilerini değerlendirmektedir. Bütün denekler başlangıçta çok kısa öyküler üretebilmiştir. Eğitim süresince, daha iyi performans gösteren sınıf arkadaşları, metinlerini daha sistematik bir şekilde planlamalarına yardımcı olmak için onlara bir grafik düzenleme stratejisi (hikaye haritalaması) uygulamanın nasıl kullanılabileceğini öğrettiler. Beş ile yedi 45 dakikalık oturumlardan oluşan müdahale, öykü yazarken yazarların yazdıkları kelimelerin dramatik bir şekilde artmasına yol açmıştır. Çalışma sonuçları, öğrenme ve konuşma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akran öğretimi yoluyla öykü haritalarının kullanımının etkinliğine açık bir kanıtını sunmuştur. Makale, araştırmanın sınırlamaları ve ileride yapılacak araştırmalar için öneriler içeren bir tartışma ile sona ermektedir.

Furby (2016) “Akran Eğitimi’nin Lisans Müzik Bölümlerinin Duyma Becerileri Performansı Üzerine Etkileri” isimli çalışmada yüksek öğretimde fakülte ve personelin iş yükü arttıkça, temel müzisyenlik kurslarıyla bireysel ilerlemeyi iyileştirmek için yeni öğrenme fırsatları geliştirilmesi önemlidir. Birçok üniversite müzik bölümü öğrencilerin anlayışını arttırmak için bu derslerin öğretim üyeleriyle birlikte sınıf içi eğitim ve bireysel çalışma oturumlarına güvenmektedir. Bu projenin amacı, akran eğitiminin lisans müzik bölümlerinin sesli ve görsel beceri performansına etkisini belirlemektir. İşitme becerileri sınıfındaki başarı, görme-şarkı örnekleri ve melodik ve ritmik dikte egzersizlerinin değerlendirilmesi yoluyla belirlenmiştir. Kontrol grubu ile tedavi grubu arasında anlamlı fark bulunmasa da, akran öğretmenin kayıt dışı olumlu faydaları görülmüştür.

Alegre Ansuategui & Moliner Miravet (2017) “Ortaöğretim matematik öğrencileri arasında akran öğretmenin duygusal ve bilişsel etkileri.” İsimli çalışmada Castellon de la Plana’da (İspanya) orta öğretim okulundaki 8. sınıf düzeyi 19 sınıfın matematik öğrencileri ile sürdürülen aynı yaş akran eğitimi deneyimini

anlatmaktadır. Program başlatılmadan önce ve sonra akademik performans, matematiğin kendisini kavrama ve dayanışma tutumu olmak üzere üç yapı analiz edilmiştir. Metodun öğrencilerin algıları da analiz edildi. Kantitatif veriler, matematiğin kendisine ait bir konsept anketi, dayanışma anketi tutumu ve öğrencilerin sayısal değerlendirmeleri aracılığıyla toplanmıştır. İstatistiksel analiz Student's t-testi ile yapılmıştır. Niteliksel bilgiler, tartışma grupları ve bir saha günlüğü ile toplanmıştır. Bu bilgi betimsel analiz kullanılarak ve bilgileri sınıflandırarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, tüm değişkenlerin istatistiksel olarak önemli gelişmeler gösterdiğini ve öğrencilerin deneyim ve etkileşimlerinin olumlu değerlendirildiğini göstermektedir.

Miquel & Duran (2017) "Akran Öğrenme Ağı: öğretmen işbirliği ile kooperatif öğrenmeyi uygulamak ve sürdürmek" isimli bu çalışmada, hizmet içi öğretmenler üzerinde, personel geliştirme modelinin Akran Öğrenme Ağı'nı ve verimliliğini incelediği sonuçları sunmaktadır. Akran Öğrenme Ağı eş zamanlı öğrenmenin üç unsurunu (öğrenciler, öğretmenler ve okullar arasında) teşvik etmiştir. Ayarlanabilir bir akran eğitimi programı uygulayarak, kendi sınıflarında kooperatif öğrenmeyi kullanmak için, bir ağ aracılığıyla birbirine bağlanan çeşitli okullardan öğretmen çiftlerini desteklemektedir. Program, öğrencilerin ilerleyişine dair kanıtlar sunar ve her yıl öğretmen çiftlerinin yerini alan üç yıllık bir personel geliştirme süreci aracılığıyla sürdürülebilirliği garanti altına almaya çalışmıştır. Akran eğitimi programını açıkladıktan sonra, İspanya'daki bir ağdaki 20 okulun sonuçları sunulmuştur. Bu sonuçlar öğretmenin öğrenme ile ilgili hem kavramlar hem de tutumlar üzerindeki etkilerini, öğretmen çiftlerinin programı içeriğe uyarlamaya yönelik kararlarını ve başarı için gereken desteklerini göstermektedir. Bu programın, öğretmenlerin dersliklerinde kooperatif öğrenme yöntemlerini sürekli bir şekilde tanıtır ve kullanmalarını sürecinde etkili bir yol olduğu gösterilmiştir.

Gaughf & Foster (2016) "Merkezi Bir Eğitim Programı Olarak Akran Eğitimi Programı. Sağlık eğitimi" isimli çalışmada, akran eğitimi, sağlık bilimleri eğitimi programlarında hem öğrencilere hem de akran öğretmenlerine faydalı bulunmuştur. Bu makale, ABD'de bir akademik sağlık merkezi olan University of Mississippi Tıp Merkezi'nde merkezi, kurumsal bir akran eğitimi programının uygulanmasını anlatmaktadır. Programda profesyonellik ve etkili iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla akran eğitimi yöntemi ile akademik zorluklarla karşılaşan öğrenciler, daha

önce akademik başarı gösteren akran öğretmenleriyle eşleştirilmiştir. Program, öğrencilerin ve akran öğretmenlerinin kendi öğretmenlik hizmetlerini koordine etmesine izin vermiştir. Programın değerlendirmesinde hem öğrenciler hem de akran öğretmenlerden gelen bildirimlere göre katılımcıların memnun kaldıkları tespit edilmiştir. Çalışmanın sonunda Bir çevrimiçi sistemin kullanımı, yüksek profesyonellik beklentileri ile tutarlı program politikası, fonlama, program değerlendirme ve veri takibi dahil olmak üzere etkili bir akran eğitici programın geliştirilmesi ve uygulanması için öneriler sunulmuştur.

Flores & Duran (2013) “Akran öğretiminin benlik kavramını okuma üzerindeki etkisi” isimli çalışmasında akran öğretmenli bir okuma programı çerçevesinde benlik kavramını ve onun altında yatan mekanizmaların gelişimini araştırmaktadır. Kabul edilen çoklu metodolojik tasarım, sabit akran öğretmeninde öğretmenin rolü olan öğrencilerin benlik kavramını okumada istatistiksel olarak önemli değişiklikler gösteren nicel bir yaklaşıma izin vermiştir. Analizin niteliksel yaklaşımı, teşvik edici bir çalışma ortamında öğretmenin rolünü yerine getirerek, yüksek sesle ve dinleyerek, çaba değerlendirerek ve meta bilişsel yansıtıcı süreçlerle uğraşarak öğrencilerin kendi yeteneklerinin ve iyileştirme imkânlarının farkında olduklarını ve Böylece öğretmenin benlik kavramını okumanın gelişimini teşvik etmiştir.

Ayvazo & Aljadef-Abergel (2014) “Risk altındaki ilk ve orta dereceli öğrenciler için sınıf çapında akran eğitimi: öğrencilerin sesini dinleme.” İsimli çalışmasında öğretim, büyük ve çeşitli sınıflarda uygun bireyselleştirilmiş öğretim sağlamak için gereksinimlerle zorlu bir saha/alan haline gelmiştir. Özel ihtiyaçları olan öğrencilerin gösterdiği sorun davranışları zorlukları arttırmaktadır. Öğrencilerin fiziksel talepler altında aşırı duygusal durumlara maruz kaldıkları beden eğitimi gibi derslerde bu zorluklar şiddetini arttırmaktadır. Sınıf çapında akran eğitimi (CWPT), akranlar arasında programlı etkileşimleri içeren ve antisosyal davranışları sergileyen risk altındaki öğrencilerin eğitimi için vaat edilen kanıta dayalı bir öğretim stratejisidir. Bu makale, özel eğitimsel ve sosyal ihtiyaçları olan öğrencilere yönelik olarak, ABD’de bir K-12 şehir içi charter okulunda üçüncü ve sekizinci sınıflarda CWPT’nin uygulanmasını ve değiştirilmesini tartışmaktadır. İlk olarak, iki CWPT uygulaması açıklanmıştır. İkincisi, yazarlar öğrencilerin pedagojiye verdiği tepkileri paylaşmıştır. Üçüncüsü, öğrencilerin cevaplarına ve öğretmenin CWPT sunma

deneyimine dayanarak, CWPT'yi sınıf düzeylerinin her birine daha iyi nasıl uyarlayacaklarını tartışmıştır.

Brady (1997) "Okulöncesi çocuklar için karşılıklı akran eğitimi programı. Çocukların Eğitimi ve Tedavisi" isimli bu programda sekiz akran öğreticisi sekiz okulöncesi çocuğa akademik beceriler konusunda birebir ders vermesi için eşleştirilmiştir. Bunların içinde özrü tanımlanmış dört engelli çocuğa engelli olmayan çocukların eşlik ettiği gruplar da ayarlanmıştır. Ders bileşenleri, hedefli akademik beceriler ve sosyal etkileşim kalıpları edinme önlemleri alınmıştır. Sosyal etkileşimler, akran eğitimi öncesi ve sonrası her iki öğrenci arasındaki iletişim olarak değerlendirilmiştir. Akran öğretmenin sosyal etkileşimler üzerindeki etkisini değerlendirmek için çok öğrenci bazlı bir tasarım kullanılmıştır. Beş çocuk beş akran öğretme ögesini, iki öğrendiği dört bileşeni ve bir öğrencinin iki bileşeni öğrendiğini göstermiştir. Akran eğitimi sonrasında tüm öğrencilerin akademik yanıtları artarken, dört öğrenci sosyal etkileşim sürelerini artırmıştır. Geriye kalan dört öğrenci, sosyal etkileşim süresini ancak doğrudan bir müdahale uyguladıktan sonra artırmıştır. Bu çalışma, akran öğretmenliğinin okul öncesi çocuklarla etkinliğini gösteren literatüre eklenmiştir. Bununla birlikte, sosyal etkileşim için yayılma etkileri marjinal görünmüştür.

Tabacek, McLaughlin & Howard (1994) "Anaokulunda engelli çocuklara öğretme becerilerinin öğretilmesi: Ön akademik davranışlara etkileri" isimli bu çalışmada, engelli altı okul öncesi çocuk, arasındaki karşılıklı akran eğitimi incelenmiştir. Çocuklar, yaş formunda 4 yıl 2 ay ila 5 yıl 9 ay arasında değişmektedir. Altı öğrencinin tamamına hem öğrenen hem de öğreten olma fırsatı verilmiştir. Öğretme becerilerinin kazanılması ve öğrenme hedeflerinin değerlendirilmesi için çok temel bir tasarım kullanılmıştır. Öğrenciler, özel olarak aşağıdaki ders becerileri konusunda eğitim almışlardır: (1) teşvik kartı (ör. Kart) (SD) Sunumu; (2) övgü; (3) damga dağıtımı; ve (4) düzeltici geribildirim. Altı çocuğun tamamı özel ders prosedürlerinden en azından bir kısmını edinmiştir. Öğretim becerilerindeki iyileştirmeler, akademik öncesi cevapların artmasıyla eşleştirilmiştir. Özrü olan okulöncesi öğrencilere, hem engellilik bilinci oluşturmak hem de öğretmen olmak için eğitim verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Okilwa & Shelby (2010) "Özürü Öğrencilerin Akademik Performans Üzerine Akran Öğretmenliğinin 6'dan 12 Yaşında Etkileri: Literatür Sentezi." yapılan bu sentez,

akran eğitimciliğinin 6. sınıftan 12. sınıfa kadar olan engelli öğrencilerin akademik performansı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Yapılan On iki çalışma bu sentez için tüm kriterleri karşılamıştır: (a) orijinal çalışmalar, (b) 1997 ve 2007 yılları arasında hakemli dergilerde yayınlanmış, (c) 6-12. sınıflardaki özel eğitim öğrencilerinde akran eğitimi araştırılmış (d) akran eğitimi müdahale olarak uygulanmış ve engelli öğrencilerin akademik sonuçları üzerindeki etkisi ölçülmüştür. Elde edilen bulgular, engellilik türüne bakılmaksızın akran eğitimi 6 ila 12. sınıflardaki engelli öğrenciler üzerinde olumlu bir akademik etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Akran öğretmenin hem genel eğitim hem de özel eğitim ortamlarındaki özel eğitim öğrencileri için etkili olduğu rapor edilmiştir. Konu alanlarında uygulanan akran eğitimi de akademik etkileri göstermiştir. 12 çalışmanın her birinde, en az bir içerik alanında (örneğin, dil sanatları, matematik, fen ve sosyal bilgiler) akran eğitimi uygulanmıştır.

Verba, (1998), “Küçük çocuklar arasındaki öğretmenlik etkileşimleri: Simetri asimetric etkileşimleri nasıl değiştirebilir?” isimli çalışmasında bilişsel gelişim konstrüktivist ve etkileşimci yaklaşım, çocukların sosyal etkileşimlere aktif katılımının ve bilgi edinimine katkısının önemini vurgular. Akran eğitimi böyle bir katkıda bulunmanın yollarından biridir. Bu amaçla okul öncesi dönemde, çocukların birbirlerine yardımcı olmak ve daha az yetkin rehberlik sağlayacak belirli becerilerini geliştirmek için eşli öğrenme sürecindeki performansları araştırılmıştır. Bu çalışma, küçük çocuklarda öğretimin potansiyelleri hakkında bilgi edinmeyi ve akranlarda hakim olan simetrik ilişkinin rolünü uzman-acemi problem çözme etkinliğinde etkileşim ile göstermeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda bir yetişkin, bir bina görevi için 24 erkek ve kız çocuğu eğitmiştir. Genç “uzmanlar” daha sonra aynı cinsiyette yaşları aynı ve farklı olan 48 yeni çocuğa aktarmıştır. Sonuçlar, zaten bu genç yaşta, uzmanlar ve acemiler, öğretmenin temel işlevlerini yerine getiren asimetric etkileşimler sergilediğini göstermiştir. Öğretmenler, görevlerini görev taleplerine uyarlamış ancak henüz aceminin ihtiyaçlarına duyarlılık sağlayamamıştır. İnteraktif bölüm kalitatif analizi iki ortağının beceri ve durumların simetrik doğa getirdi göstermektedir. Birlikte çalışmanın belli biçimlerinde ya da paralel çalışmalarda uzman çocuk eşini yönlendirirken problem çözme tekniklerini akranıyla paylaştığı gibi kendisi de bilgi birikimini pekiştirmiştir. Bazı durumlarda - asimetric

etkileşimlerden simetrik yapılandırmaya geçiş, birlikte bilgi inşasında yeni bir sosyo-bilişsel işlevsel anlayışa işaret etmektedir.

Theodoropoulos, Antoniou & Lepouras (2016) “Öğrenciler öğrencilere şunları öğretir: Yunan ortaöğretiminde alternatif öğretim” isimli araştırmada, bir Rum ortaokul öğrencisi, teorik bir Bilgisayar Bilimleri (CS) dersinin öğretim materyalini hazırlamak için işbirliği yaptı ve daha sonra anlayışlarını diğer öğrencilerle paylaştı. Bu çalışma iki alternatif öğretim yöntemini (işbirlikçi öğrenme ve akran eğitimi) incelemekte ve öğrenme sonuçlarını geleneksel öğrenme bağlamıyla karşılaştırmaktadır. Katılımcı öğrencilerin öğrenme sonuçlarını ölçmek için bir test uygulanmış ve öğrencilerin alternatif öğretim koşullarına yönelik tutumlarını kaydetmek için bir anket dağıtılmıştır. Anket, her bir yönü algılanan bilgi, deneyim, doyum, çeşitlilik, şaşkınlık ve ilgi açısından değerlendirmek üzere tasarlanmıştır. Analizde, öğrencilerin öğrenme sonuçlarının alternatif ve geleneksel öğretim arasındaki potansiyel farklılıklarını ve öğrencilerin tercihlerine göre iki açıdan farklılıkları incelenmiştir. Sonuçlar, aktif öğrenme yöntemlerinin olumlu tutum değişimlerini destekleyebileceğini ve yaratıcılığın, ekip çalışmasının, işbirliğinin ve iletişim becerilerinin geliştirilebileceğini kanıtlamıştır. Öğrenciler, geleneksel öğretimden ziyade yüksek öğrenim seviyelerini algılamışlardır. Nihayet öğrencilerin tercihleri açısından çoğunluk aktif öğrenme yöntemleriyle öğretilen ders sayısının arttırılmasını istemiştir.

Boland-Willms, A. (1991) “Erken İlköğretim Öğrencilerinin Akran Eğitimi ile Okuma Tutumunu Geliştirme” isimli bu uygulama raporu, genç okuyucuların okuryazarlığa ilgi duymaması ve okumayı istemek için onları motive etme ihtiyacına değinilmiştir. Bir çapraz yaş akran öğretim programı hazırlanmış ve ilkokul öğrencileri olumlu okuma alışkanlıkları gözlenen orta sınıf öğrencileri ile eşleştirilmiştir. Bu ders çiftleri, 10 haftalık uygulama süresi boyunca haftada üç kez (her seferinde 15 dakika) birlikte çalışmıştır. Son değerlendirme çoğu okurun tutumunda olumlu bir değişiklik olduğunu göstermiştir. Daha sonra bu programı sürekli olarak hayata geçirilmiştir.

Hyry-Beihammer, E. K., & Hascher, T. (2015) “Avusturya ve Finlandiya’da pedagoji olarak öğretmen yetiştirme konusunda umut verici bir ilköğretimde çok yönlü öğretim. Uluslararası Öğretmen Eğitimi: Umut Verici Pedagojiler” isimli bu çalışmada birleştirilmiş sınıflarda kullanılan öğretim uygulamalarına ve gelecekteki

kullanım için pedagojik olarak umut verici öğretmen eğitimine dahil olmanın önemine odaklanmaktadır. Dünya genelinde yaygın olan birleştirilmiş sınıflar, iki veya daha fazla kademenin birlikte öğretildiği sınıflar olarak tanımlanır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının bölünmüş sınıflarda nasıl ders alacaklarına aşına olmalarına ihtiyaç vardır. Birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenlerin bu tür sınıflardaki öğretim düzenlemelerini organize edebilmeleri için özel becerilere ihtiyaç duymalarına rağmen, çok yıllı öğretimin yanı sıra bu öğretim için yetiştirilecek öğretmenlerin eğitimleri üzerine yapılabilecek araştırmalar ihmal edilmektedir. Başarılı çok yıllı öğretim uygulamalarında, öğrencilerin heterojenliği hesaba katılır ve işlenir. Avusturya ve Finlandiya'daki ilköğretim okullarında yürütülen öğretmen görüşmelerinin içerik analizine dayanarak, spiral müfredat, çalışma planları ve akran öğrenimi gibi uygulamaların gelecekteki birleştirilmiş sınıf öğretimi için pedagojik olarak umut verici öğretmen eğitiminde kullanılması önerilmektedir. Aynı zamanda, çok kademeli öğretimde yüksek kalitede uygulamalar için gereken mesleki becerilerin, araştırmacılar ve eğitimciler tarafından daha fazla araştırılması gerektiği de vurgulanmaktadır.

Hendrickson & Freedman (1980) "Konuşma Becerilerinin Akran Öğretimi: Okul öncesi Sınıfında Bir Mini Kolaylaştırıcı"

Altı yaşındaki bir kız akran öğretici, günlük oyun oturumlarında yaşıt iki erkek arkadaşı (nadir görülen sosyal etkileşim seviyeleri için seçilen) arasındaki sosyal etkileşim kolaylaştırmak için eğitilmiştir. akranlığa başlama öğretimi, ana sınıfına bitişik küçük bir odada gerçekleştirilmiştir. Akranlar bilgi isteme ve birbirlerinden davranış talep etme için eğitilmişlerdir. Akran öğretici, bir çocuğu sözlü olarak diğerine sunmak için modelleme ve teşvik etme gibi iki öğretim tekniği kullanma konusunda eğitilmiştir. Bir öznedede birden çok temel tasarım uygulanmıştır. Müdahale iki hedef davranış ve iki çocuk arasında gerçekleştirilmiştir. Faz değişimine ilişkin kriter, akran sunma sayısına ve bu girişimlerin diğer akrandan gelen yanıt sayısına bağlanmıştır. Ölçüt, beş ardışık oturumdan dördünde uyarılan beş veya daha fazla hedef davranışa ayarlanmıştır. Her iki hedef çocuk da bu kriterleri akranlar bilgi istemeler için karşılamış, ancak birbirlerinden davranış talep etme için karşılamamıştır. Bununla birlikte, toplam birbirlerinden davranış talep etmeler başlangıçtan müdahaleye önemli oranda artmıştır. Akran öğreticisinin öğretmen tarafından oyun öncesinde eğitilmesi, oyun oturumları sırasında spontan

öğretme davranışının geliştirilmesinde etkili olmuştur. Eğitim sırasında, akran öğreticisinin konuşma kolaylaştırma becerilerini uygulamak için ortalama 10 fırsat bulundurulmuştur. Öğretici isteklerinin ortalama sayısı veya oynanan her oturumda model sayısı 7.7 öğreticinin akranlarına öğretmesine yardımcı olan ortalama öğretmen yönergesi oturum başına 3.2 olmuştur.



3 YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan analiz hakkında bilgi verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Araştırma, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin akran eğitime ilişkin tutumlarını betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca uygun olarak hazırlanan problem ve alt problemlere çözüm bulmak amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. “Betimsel tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2013). Araştırma sürecinde nicel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Öğretmenlerin akran eğitime ilişkin tutumlarını ölçmek ve sayısal olarak açıklama amacı güden nicel araştırmanın niteliğine uygun olarak tasarlanan bu çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen “Akran Eğitimi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesi için ölçek geliştirme çalışmaları taranmış, bir takım aşamalar oluşturulmuştur. Oluşturulan Akran Eğitimi Tutum Ölçeği bu aşamalar dikkate alınarak hazırlanmış ve geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinin genel olarak madde havuzunun oluşturulması, ölçeğin yapılandırılması ve ölçeğin değerlendirilmesi olmak üzere üç aşamadan oluştuğu görülmektedir (Schwab, 1980). Bazı araştırmalarda bu üç aşama daha da yapılandırılarak, ölçeğin kuramsal çerçevesinin belirlenmesi, madde havuzunun oluşması, uzman görüşlerinin alınması, ölçeğin düzenlenmesi, ön uygulamanın yapılması, geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması, ölçeğin son halinin hazırlanması aşamaları yer almaktadır (McMillan ve Schumacher, 2006; Baş, 2008). Bu doğrultuda araştırmamız çerçevesinde kullanılacak olan Akran Eğitimi Tutum Ölçeği'nin geliştirilme süreci; alan yazın taraması ve madde havuzunun oluşturulması, maddelerle ilgili uzman görüşlerinin alınması, ölçek maddelerinin düzenlenmesi, hazırlanan ölçeğin örnekleme uygulanması, geçerlilik ve güvenirlik analizleri, ölçeğe son halinin verilmesi

başlıkları altında anlatılmıştır. Uzman görüşleri alınırken alanda uzman olan akademisyenler ile öğretmenlerden görüş alınmıştır.

3.2 Evren ve Örneklem

Bu çalışmada ölçek geliştirme ve uygulama sürecinde yer alan evren ve örneklem grupları birbirinden farklılık göstermektedir. Elde edilen sonuçların güvenilir olması için örneklem sayısı mümkün olduğunca fazla sayısı ulaşılarak elde edilmiştir. Örneklem grubu seçilirken amaç, zaman ve iş gücü kaybını önlemek için uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Ayrıca bu yöntem seçilirken kavramsal çerçeveye uygun olması, etik ve uygulanabilir olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırma çerçevesinde ölçek geliştirme çalışmasında ilk olarak literatür ve yapılan çalışmalar doğrultusunda oluşturulan madde havuzundan uzman görüşleri alınarak maddeler oluşturulmuş, ardından oluşturulan maddeler ile hazırlanan ölçek uygulanmıştır. Hazırlanan ölçeğin geçerlilik güvenilirliğini yapmak için İstanbul ilinde çalışan okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinden oluşan 270 öğretmen örnekleme dahil edilmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünde hazırlanan güvenilirlik ve geçerliliği yapılarak en son şekli verilen “Akran Eğitimi Tutum Ölçeği” İstanbul ilinde bulunan Fatih ve Küçükçekmece de görev yapan okulöncesi ve sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırmanın evreninin Fatih ilçesindeki 338 Küçükçekmece’deki 66 okulöncesi ve sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örnekleme ise araştırma kapsamında iki ilçeden uygun örnekleme göre seçilmiş, gönüllülük esasına bağlı kalınarak oluşturulan 404 okulöncesi ve sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

3.3 Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada kişisel bilgi formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Akran Eğitimi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Okulöncesi ve sınıf öğretmenlerine yönelik geliştirilen ölçeğin kabul edilebilir olması için belirli standartlara bağlı kalınarak geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışması sonucunda elde edilen ölçeğin tamamı likert tipi maddelerden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak hazırlanmış olup okul öncesi ve sınıf

öğretmenlerine yöneliktir. “Akran Eğitimi Tutum Ölçeği” nin geliştirilmesi sürecine ilişkin süreçler aşağıda ayrıntılı şekilde yer almaktadır.

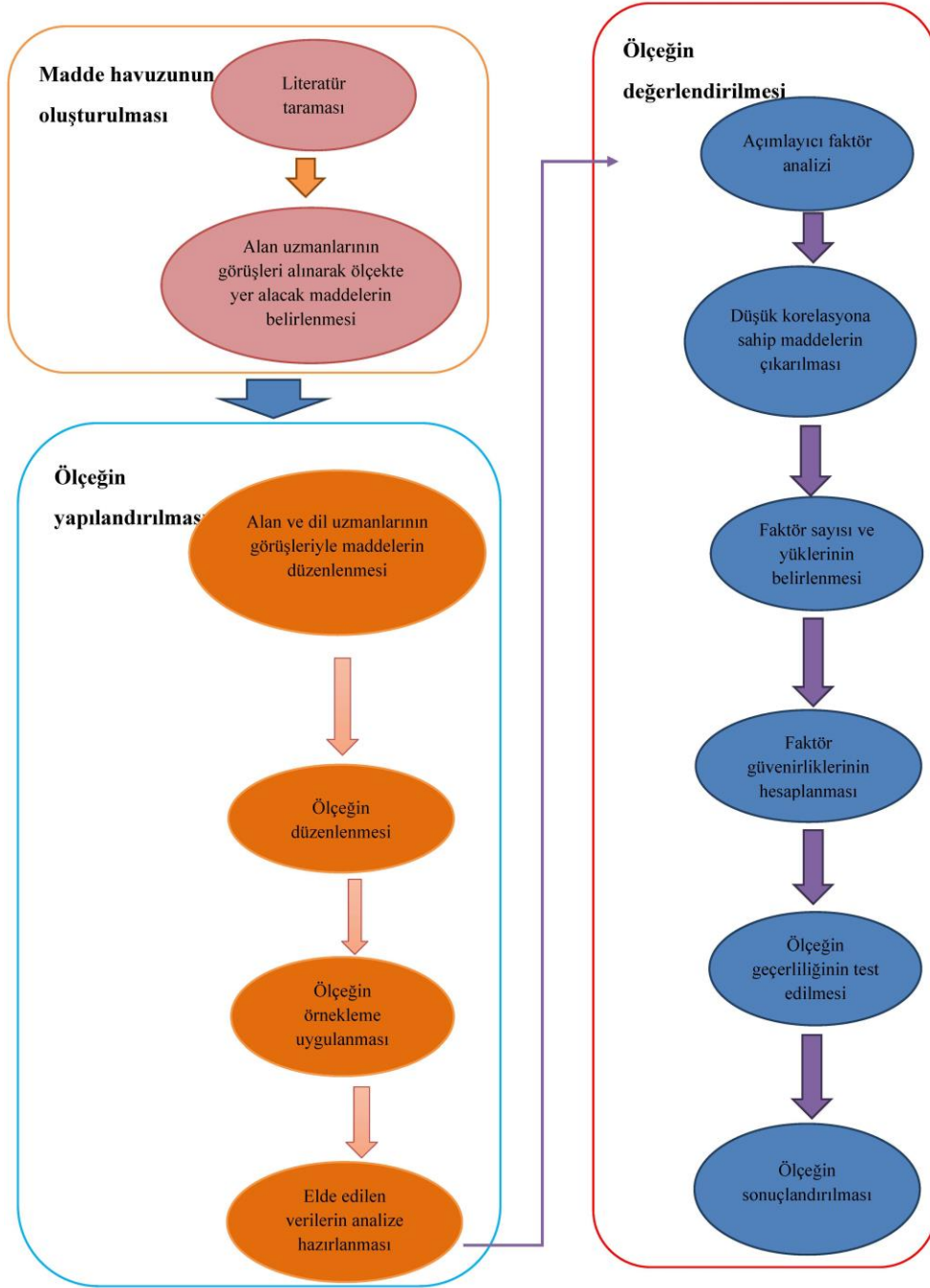
3.3.1 Akran eğitimi tutum ölçeğini geliştirme süreci

Ölçek geliştirme sürecinde ilk olarak madde havuzunun oluşturulabilmesi için literatür taraması yapıldıktan sonra uzmanların görüşünü almak amacıyla görüşme yapılmıştır. Ardından ölçek formunun geliştirilmesi süreci gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın birinci bölümü bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu bölümde Akran Eğitimi Tutum Ölçeği geliştirilmiştir.

Genel olarak ölçek geliştirme çalışmalarında süreç üç fazdan oluşmaktadır. Bunlar; madde havuzunun oluşturulması, ölçeğin yapılandırılması ve ölçeğin değerlendirilmesi aşamalarıdır (Schwab, 1980). Coaley (2010) ölçek geliştirme sürecini sekiz adımda ortaya koymuştur. Bu adımlar öncelik sırasına göre aşağıdaki gibidir:

- Ölçeğin hangi amaçla geliştirileceğine ilişkin kararın verilmesi,
- Ölçülecek değişkenin tanımlanması,
- Ölçek planının oluşturulması,
- Maddelerin üretilmesi,
- Ölçeğin uygulanması,
- Maddelerin seçimi (madde analizi, ölçek analizi, faktör analizi),
- Güvenirlik ve geçerlik çalışmalarının yapılması.

Bu çalışmada kullanılacak olan Akran Eğitimi Tutum Ölçeği'nin oluşturulmasında; alan yazın taraması ve madde havuzunun oluşturulması, maddelerle ilgili uzman görüşlerinin alınması, ölçek maddelerinin düzenlenmesi, hazırlanan ölçeğin örnekleme uygulanması, geçerlilik ve güvenirlilik analizleri, ölçeğe son halinin verilmesi aşamalarından oluşan bir ölçek geliştirme süreci izlenmiştir. Bu çalışmada gerçekleştirilen ölçek geliştirme süreci Şekil 3.1'de görülmektedir.



Şekil 3.1 : Ölçek Geliştirme Süreci

Şekil 3.1’de yer alan ölçek geliştirme sürecindeki aşamalar ayrıntılı bir şekilde aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1.1 Alan yazın taraması ve madde havuzunun oluşturulması

Çalışmanın birinci bölümünde akran eğitimi tutumuna ilişkin alan yazın taraması yapılmış daha sonra da uzman görüşleri alınmıştır. Uzmanların akran eğitimi ile ilgili bilgiye sahip oldukları öngörülmüş ve bilgi, tecrübeye sahip olmaları kriter olarak

alınmıştır. Madde havuzunun oluşturulmasında öncelikli olarak alan yazın taraması yapılmış ve akran eğitimine ilişkin göstergelere ulaşılmıştır. Daha sonra uzmanlardan randevu alınarak 5 alan uzmanı ile görüşmeler yapılmıştır. Uzmanlar akran eğitimine ilişkin tutumların neler olabileceğini belirtmişlerdir. Bu ifadeler ve alan yazın taraması sonucunda ölçek formunun oluşturulması için çalışmalar yapılmıştır.

3.3.1.2 Uzman görüşlerinin alınması

Alan yazın taraması ve akran eğitimi uzmanlarının görüşmeleri doğrultusunda elde edilen akran eğitimi tutumuna ilişkin göstergeler form haline getirilmesi için ölçek değerlendirme alanında uzman 1 kişiyle görüşülmüş, ölçek için uygun maddeler haline dönüştürülmesine dair fikri alınmıştır. Ayrıca ölçeğe eklenmesi gereken açıklayıcı bilgi ve ölçek başlığına da bu aşamada karar verilmiştir.

3.3.1.3 Ölçeğin düzenlenmesi

Ölçeğin düzenlenmesi aşamasında akran eğitimi alanındaki ve ölçek değerlendirme alanındaki uzmanların görüşleri alınmış, ölçek maddeleri incelenmiş ve gerekli düzeltmeler araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ayrıca hazırlanan ölçeğin şekilsel olarak düzenlenmesi yapılarak ölçeği uygulama aşamasına geçilmiştir.

3.3.1.4 Ölçeğin uygulanması

Çalışmanın ilk aşamasında geliştirilen ölçek, araştırmacı tarafından belirlenen örnekleme yer alan 270 okulöncesi ve sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Bunun için öncelikle öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardan gerekli izinler alınmış, öğretmenlere veri toplama aracında yer alan 27 madde hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenlerden istekli olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyenler seçilmiştir. Uygulama araştırmacı tarafından yapıldığından dolayı öğretmenler ölçeğe tam ve eksiksiz yanıtlar vermişlerdir. Değerlendirme aşaması da araştırmacı tarafından yapılmış ve eksik bir veri olmadığından değerlendirme yapılırken 270 veri analize dahil edilmiştir.

3.3.1.5 Geçerlilik ve güvenilirlik analizleri

Geliştirilen ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları ayrıntılı bir şekilde yürütülmüştür. Bu aşamada geçerlilik ve güvenilirlik için madde yazımı,

hesaplamalar ve akran- uzman değerlendirme olmak üzere üç farklı çalışma yürütülmüştür. Madde yazımı aşamasında maddelerin elde edilmesinde; önceden yapılmış ölçek geliştirme çalışmaları, konuyla alakalı uzman kişilerin ifadeleri, araştırmacının teorik yapıyla ilgili kendi bilgi ve ifadeleri dikkate alınmıştır. Hazırlanacak olan ölçeğin içeriği yansıtmasına dikkat edilmiştir. İçeriğin geçerliliğinin sağlanması ise madde havuzunun etkili ve yeterli olması, bu maddelerin uzman görüşü doğrultusu ile desteklenmesiyle mümkündür. Hazırlanan ölçeğin madde havuzu akran eğitimi alanında uzman kişilerden oluşmasına dikkat edilmiştir. Çünkü konu ile ilgili uzman kişilerin olması maddelerin belirlenmesi ve değerlendirilmesi aşamasında içerik geçerliliğini sağlayacaktır.

Hesaplamalar Akran Eğitimi Tutum Ölçeğinin güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak ortaya konmuştur. Bunun yanında ölçek geliştirmede madde ve faktör analizleri de gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapısında yer alan boyutları bulmak için en uygun yöntem faktör analizidir. Faktör analizi yapılırken ölçek geliştirmede açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri kullanılmaktadır. Ancak ölçek geliştirme çalışmalarında yeni bir yapının ortaya konulmasından dolayı açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Bundan dolayı bu çalışmada açımlayıcı faktör analizinin yapılmasına karar verilmiştir. İstatiksel analizler sonucunda Akran Eğitimi Tutum Ölçeğinin öğretmenlerin akran eğitimine ilişkin tutumunu belirlemek amacıyla güvenle kullanılabileceğini ortaya koymuştur. Gerçekleştirilen çalışmalara dair analizler bulgular bölümünde ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır.

Ölçeğin son hali verilerek öğretmenlere uygulanan akran eğitimi tutum ölçeğinin ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ölçeğin tümü için 0,927; birinci boyut için 0,935; ikinci boyut için 0,839 olarak bulunmuştur.

3.3.1.6 Ölçeğin sonuçlandırılması

Akran Eğitimi Tutum Ölçeğinin son aşamasında ölçek geliştirme sürecinde yer alan 27 maddeye analizler yapılmış olup akran eğitimi tutumu ile faktörler arasındaki ilişki incelenmiştir. Hazırlanan 27 maddenin yer aldığı ölçek 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulanan ölçeğin verileri girilmiş olup analizler yapılmış ve bunun sonucunda 15 likert tipi madde içeren ve iki boyuttan oluşan ölçek öğretmenlerin akran eğitimine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla kullanıma sunulmuştur.

3.4 Verilerin Analizi

Bu çalışma ölçek geliştirme ve hazırlanan ölçeğin uygulanması olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır.

Akran eğitimi tutum ölçeğini geliştirilmesi aşamasında toplanan istatistiksel veriler analiz edilmiştir. Bu bölümde verilerin analizi sürecinde yapılan işlemler açıklanmıştır. Analiz sürecinin ilk aşamasında, form aracılığıyla elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve BarlettSphericity testi ile kontrol edilmiştir (Büyüköztürk, 2005). Bunun yanında ölçekten elde edilen verilerin betimsel istatistik sonuçları ve histogram grafiği incelenerek dağılım durumları incelenmiştir. Verilerin dağılımı normal çıktığı için ölçeğin yapı geçerliğini ve faktör yapısını incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi, faktörleştirme tekniği olarak ise temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Bu şamada yapılan analizlerde faktörlerin her değişken üzerindeki ortak faktör varyansı, maddelerin faktör yükleri, açıklanan varyans oranları ve çizgi grafiği incelenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri en az 0,30 olarak seçilmiş olup bu değer altında kalan maddeler ölçekten atılmıştır. Ölçeğin faktör yapısını incelemek amacıyla döndürülmüş (varimax) temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Ölçek geliştirilmenin son basamağında ölçek ile faktör ve faktörlerinde birbirleri ile ilişkisini belirlemek için pearsonkorelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Son olarak da madde-etkileşim puanı korelasyonu, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanması yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci bölümünde yer alan tarama çalışmasına ilişkin olarak geliştirilmiş olan iki boyuttan ve 15 maddeden oluşan “akran eğitimi tutum ölçeği” 404 okulöncesi ve sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ölçek 12 madde (1., 2., 3., 5., 6., 8., 10., 11., 12., 13., 14., 15.) “Kullanımı” boyutu ve 3 madde (4., 7., 9.) “Program içeriği” boyutu olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler, “Tamamen Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” olmak üzere 5’li likert olarak derecelendirilmiştir. Ölçekte yer alan bütün maddeler olumlu olduğu için düz puan kodlaması yapılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan 75’tir. Verilen cevapların puanları ve öğrencilere ilişkin kişisel bilgiler IBM SPSS 21 paket programına girilmiştir. Çalışmanın bu kısmında öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, branş, kıdem, çalışılan kurum türü, öğretmenlik mesleğinden memnuniyet, görev

yaptığı ilçe ve akran eğitimine ilişkin eğitim alma durumu bağımsız değişken olarak alınmıştır. Araştırma da bağımlı değişken ise ölçekten elde edilen puanlardır. Elde edilen verilerin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. Veri setinin varyansların normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile analiz edilmiştir. Dağılım veri setinde normal olduğu için iki grup yer aldığı analizlerde t testi, ikiden fazla grup için OneWayAnova testi kullanılmıştır. Yapılan Anova analizi sonucunda hangi gruplar arasında anlamlı farkın olduğunun tespit edilmesinde Scheffe testi kullanılmıştır. Birbirinden bağımsız iki yada daha fazla grubun ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesinde $p < .05$ önem derecesi dikkate alınmıştır.



4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma çerçevesinde ele alınan araştırma soruları doğrultusunda toplanan verilerin analizine yer verilmiştir. Elde edilen bulgular, akran eğitimi tutumunu belirlemek için geliştirilen ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları, akran eğitimi tutumunun bazı değişkenlere göre analiz çalışmaları başlıklarında sunulmuştur.

4.1 Akran Eğitimi Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarında öncelikle elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu tespit edilmiş ve buna göre faktör analizi yapılmıştır. Bu işlemlerden sonra ölçeğin güvenilirliğine ilişkin analizlere yer verilmiştir.

4.1.1 Verilerin faktör analizine uygunluğu

Elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve BarlettSphericity testi ile kontrol edilmiştir (Büyüköztürk, 2005). KMO değeri 0-1 arasında değişmektedir. Bu çalışmada geliştirilecek olan ölçeğin verilerinin faktör analizi için uygunluğunu incelemek amacıyla yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve BarlettSphericity testi anlamlı çıkmıştır. Başka bir ifade ile verilerin faktör analizi için uygun olduğu (KMO katsayısı % 90,1 (0,901>0,60) ve Barlet testi için anlamlılık =0.000 (p<.001) olarak tespit edilmiştir. Faktör analizinin yapılabilmesi için KMO değerinin 0,60'dan yüksek olması gerekmektedir. Bundan dolayı KMO katsayısının mükemmel derecede olduğu ve faktör analizinin yapılması için sorun olmadığı söylenebilir. Çalışmalarda KMO değeri 1'e yaklaştıkça veri setinin faktör analize ilişkin uygunluğu artmaktadır. KMO değerinin düşük olması değişkenlerin faktör oluşturamayacak şekilde dağınık bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Faktör analizine uygun çıkan verilerin, yapı geçerliliği ve faktör yapısını incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi ve temel bileşenler analizi yapılmıştır. Yapılan

analizlerde faktörlerin her değişken üzerindeki ortak faktör varyansı, maddelerin faktör yükleri, açıklanan varyans ve çizgi grafiği incelenmiştir.

Ölçek geliştirme bölümünde öncelikli olarak ölçekte yer alan maddelerin ilişkileri incelenmiştir. Çünkü faktörlerin tanımlanması için maddeler arasındaki korelasyon belirlenmeli ve bu grupların birbirleriyle ilişkili olmaları gereklidir. Diğer maddeler ile düşük korelasyona sahip maddeler faktörlerin oluşmasını zorlaştıracığından ve ölçme aracının yapısını bozacağından analizden çıkarılmıştır. Çalışmada maddeler için en küçük korelasyon değeri 0,30 olarak kabul edilmiştir (Hutcheson ve Sofroniou, 1999). Bunun yanında maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine, diğer faktörde düşük yük değerine ya da aralarında ki farkın en az 0,10 olması dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2006). Çalışmada öncelikli olarak 27 madde analize dahil edilmiş yapılan hesaplamalar ve döndürme işlemlerinden sonra 12 madde çıkartılmıştır. Bu işlemlerin ardından ölçeğe son şekli verilerek 15 likert tipi madde içerik akran eğitimi tutum ölçeği kullanıma hazır hale gelmiştir. Çizelge 4.1’de ölçeğin 15 maddeli haline ilişkin hesaplanan KMO ve Bartlett testi sonuçları bulunmaktadır.

Çizelge 4.1 : KMO ve Bartlett’s Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.901
Bartlett’s Test of Sphericity Approx. Chi-Square	2365.429
Df	105
Sig.	.000

Çizelge 4.1’e göre ölçekte 15 madde var iken hesaplanan KMO değeri %90.1 olduğu ortaya çıkmıştır. Bu değer faktör analizinin yapılabileceğini göstermektedir.

4.1.2 Akran eğitimi tutum ölçeğini ilişkin faktör analizi sonuçları

Uygulama sonucunda Akran eğitimi tutum ölçeğinin faktör analizi ve güvenilirlik sonuçları aşağıda verilmiştir.

Çizelge 4.2 : Faktör Analizi İle Açıklanan Toplam Varyans

Maddeler	Öz Değerler			Döndürülmüş Kareli Yüklerin Toplamı		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	6,986	46,573	46,573	6,915	46,101	46,101
2	2,030	13,534	60,106	2,101	14,005	60,106
3	,930	6,201	66,307			
4	,797	5,314	71,621			
5	,673	4,485	76,107			
6	,578	3,851	79,958			
7	,522	3,477	83,435			
8	,443	2,956	86,391			
9	,395	2,631	89,022			
10	,383	2,553	91,576			
11	,342	2,283	93,859			
12	,274	1,829	95,687			
13	,265	1,764	97,451			
14	,228	1,523	98,973			
15	,154	1,027	100,000			

Çizelge 4.2 incelendiğinde, analize alınan 15 likert tipi maddenin özdeğeri 1'den büyük olan 2 faktör altında yer aldığı ortaya çıkmıştır. Birinci faktörün tek başına toplam varyansın %46,101'ini açıkladığı; ikinci faktörün tek başına toplam varyansın %14,005'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Bu iki faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %60,106'sını açıklamaktadır.

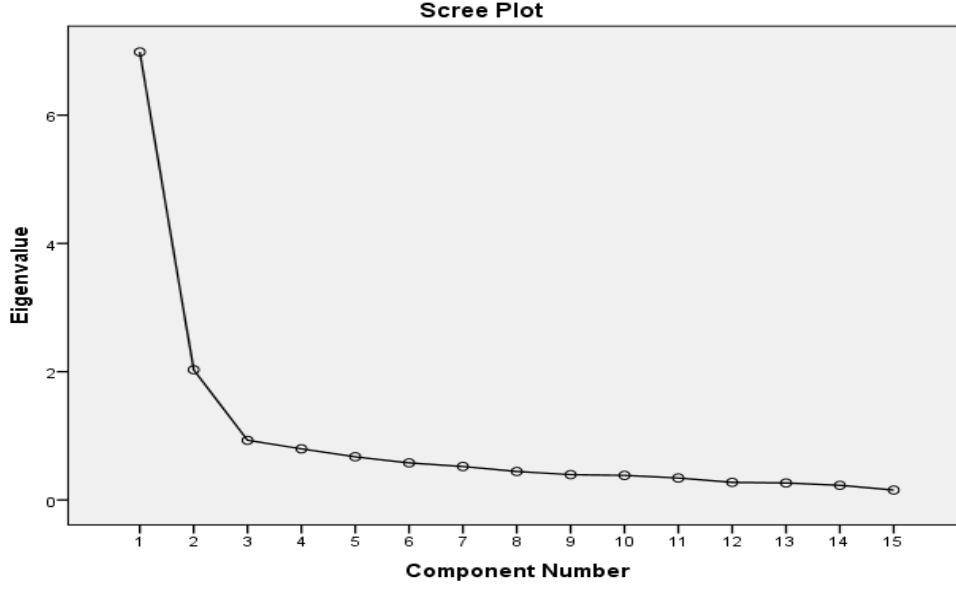
Ölçekte yer alan maddelerle ilgili olarak iki faktörün ortak varyansları 0,507 ile 0,799 arasında değişmektedir. Akran Eğitimi Tutum Ölçeğinde yer alan 1., 6., 8., 14., 15., 18., 20., 21., 22., 23., 24., ve 25. maddelerin birinci faktörde (Kullanımı boyutu), 9., 17. ve 19. maddelerin ikinci faktörde (Program içeriği boyutu) yer aldıkları Çizelge 4.3'de görülmektedir.

Çizelge 4.3 : Maddelerin Faktör Dağılımı

	Faktör 1	Faktör 2
s25	,889	
s21	,799	
s22	,781	
s23	,772	
s8	,765	
s6	,765	
s20	,763	
s1	,754	
s18	,734	
s24	,731	
s15	,712	
s14	,578	
s17		,867
s19		,781
s9		,701

Ölçeğin birinci faktöründe bulunan maddelerin yük değerleri 0,578 ile 0,889; ikinci faktörde bulunan maddelerin yük değerleri 0,867 ile 0,701 arasındadır. Maddelerin içerikleri ve faktörlerin ilişkileri doğrultusunda ölçek formu düzenlenmiştir. Bu doğrultu da ölçek de yer alan iki faktöre maddelerin içeriklerine göre isimlendirme yapılmıştır. Ölçekte yer alan birinci boyut “Kullanım” ; ikinci boyut “Program içeriği” şeklinde adlandırılmıştır.

Ölçekte yer alan faktörlere ait çizgi grafiği incelenmiş olup ikinci faktörden itibaren çizgi grafik eğimi azalmaktadır. Bu durum ölçeğin iki boyuttan oluştuğunu göstermektedir (Şekil 4.1).



Şekil 4.1 : Faktörlere Ait Çizgi Grafik

4.1.3 Akran eğitimi tutum ölçeğinin güvenirliliği

Akran eğitimi tutum ölçeğinin güvenirliliği iki yolla hesaplanmıştır. Birinci yol ölçeğin Crombach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ölçeğin tümü için 0,889; birinci boyut için 0,931; ikinci boyut için 0,711 olarak bulunmuştur. İkinci yol olarak yarılama yöntemi kullanılarak ölçeğin güvenirliği hesaplanmış, testin Spearman Brown iki yarı test korelasyonu 0,864 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda Crombach alfa iç tutarlılık katsayısının 0,70'den ve Spearman Brown iki yarı test korelasyonunun 0,60'dan büyük olmasından dolayı Akran Eğitimi Tutum ölçeği öğretmenlerin akran eğitimine ilişkin tutumlarını ölçmek için kullanılabilir bir ölçme aracıdır.

4.2 Öğretmenlerin Akran Eğitimi Tutumlarının Analizi

Araştırmanın bu bölümünde araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, branş, kıdem, çalıştığı kurum türü, öğretmenlik mesleğinden memnuniyeti, çalıştığı ilçe ve akran eğitimine ilişkin eğitim alma durumu) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış sonra ölçeğin toplam puanları için, ss, SHx, değerleri çizelgeler halinde sunulmuştur.

4.2.1 Akran eğitimi tutum anketine katılan grubun demografik yapısına ilişkin bulgular

Çizelge 4.4 : Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Kadın	283	70,0	70,0	70,0
Erkek	121	30,0	30,0	100,0
Toplam	404	100,0	100,0	

Çizelge 4.4'de görüldüğü üzere akran eğitimi tutum anketine katılan örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin 283'ü (%70,0) kadın, 121'i (%30) erkektir.

Çizelge 4.5 : Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
25 yaş ve altı	102	25,2	25,2	25,2
26-30 yaş	77	19,1	19,1	44,3
31-35 yaş	75	18,6	18,6	62,9
36-40 yaş	49	12,1	12,1	75,0
41 yaş ve üzeri	101	25,0	25,0	100,0
Toplam	404	100,0	100,0	

Çizelge 4.5'de görüldüğü üzere akran eğitimi tutum anketine katılan örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yaşlarına ilişkin 102'si (%25,2) 25 yaş ve altı, 77'si (%19,1) 26-30 yaş, 75'i (%18,6) 31-35 yaş, 49'u (%12,1) 36-40 yaş ve 101'i (%25,0) 41 yaş ve üzerinde bulunmaktadır.

Çizelge 4.6 : Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Meslek lisesi	26	6,4	6,4	6,4
Ön lisans	121	30,0	30,0	36,4
Lisans	219	54,2	54,2	90,6
Lisansüstü	38	9,4	9,4	100,0
Toplam	99	100,0	100,0	

Çizelge 4.6'da görüldüğü üzere akran eğitimi tutum anketine katılan örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin eğitim durumlarına ilişkin 26'sı (%6,4) meslek lisesi, 121'i (%30,0) ön lisans, 219'u (%54,2) lisans ve 38'i (%9,4) lisan üstü eğitim durumuna sahip oldukları görülmüştür.

Çizelge 4.7 : Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Okulöncesi öğretmeni	194	48,0	48,0	48,0
Sınıf öğretmeni	210	52,0	52,0	100,0
Toplam	404	100,0	100,0	

Çizelge 4.7’de görüldüğü üzere akran eğitimi tutum anketine katılan örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin branş dağılımlarına ilişkin 194’ü (%48,0) okulöncesi, 210’u (%52,0) sınıf öğretmenidir.

Çizelge 4.8 : Kıdem Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
0-5 yıl	156	38,6	38,6	38,6
6-10 yıl	81	20,0	20,0	58,6
11-15 yıl	52	12,9	12,9	71,5
16-20 yıl	43	10,6	10,6	82,2
21 yıl ve üzeri	72	17,8	17,8	100
Toplam	404	100,0	100,0	

Çizelge 4.8’de görüldüğü üzere akran eğitimi tutum anketine katılan örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kıdem durumlarına ilişkin 156’sı (%38,6) 0-5 yıl, 81’i (%20,0) 6-10 yıl, 52’si (%12,9) 11-15 yıl, 43’ü (%10,6) 16-20 yıl ve 72’si (%17,8) 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Çizelge 4.9 : Kurum Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Özel okul	92	22,8	22,8	22,8
Devlet okulu	312	77,2	77,2	100,0
Toplam	404	100,0	100,0	

Çizelge 4.9’da görüldüğü üzere akran eğitimi tutum anketine katılan örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne ilişkin 92’si (%22,8) özel okul, 312’si (%77,2) devlet okulunda çalışmaktadırlar.

Çizelge 4.10 : Öğretmenlik Mesleğinden Memnuniyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	272	67,3	67,3	67,3
Hayır	23	5,7	5,7	73,0
Kısmen	109	27,0	27,0	100,0
Toplam	404	100,0	100,0	

Çizelge 4.10’da görüldüğü üzere akran eğitimi tutum anketine katılan örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin meslekten memnuniyet durumuna ilişkin 272’si (%67,3) evet, 23’ü (%5,7) hayır ve 109’u (%27,0) kısmen memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Çizelge 4.11 : İlçe Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Fatih	338	83,7	83,7	83,7
Küçükçekmece	66	16,3	16,3	100,0
Toplam	404	100,0	100,0	

Çizelge 4.11’de görüldüğü üzere akran eğitimi tutum anketine katılan örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin çalıştıkları ilçeye ilişkin 338’i (%83,7) Fatih, 66’sı (%16,3) Küçükçekmece ilçesinde çalışmaktadırlar.

Çizelge 4.12 : Akran Eğitimi Almaya İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	141	34,9	34,9	34,9
Hayır	263	65,1	65,1	100,0
Toplam	404	100,0	100,0	

Çizelge 4.12’de görüldüğü üzere akran eğitimi tutum anketine katılan örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin akran eğitimi alma durumuna ilişkin 141’i (%34,9) evet, 263’ü (%65,1) hayır yanıtını vermişlerdir.

Çizelge 4.13 : Akran Eğitimi Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Boyutlar	N	X	Ss	Min. Değ.	Max. Değ.
1.boyut	404	4,18	8,63	12,00	60,00
2.boyut	404	3,41	3,23	3,00	15,00
Akran Eğitimi Tutum	404	4,02	10,64	15,00	75,00

Çizelge 4.13’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin akran eğitimine yönelik tutumlarının puan ortalaması 4,02 olarak bulunmuş, bu değer ise yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Akran eğitime ilişkin tutumun 1.boyutunun puan ortalaması 4,18 olarak bulunmuş olup bu değer yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Tutumun 2.boyutunun puan ortalaması ise 3,41 olduğu ortaya çıkmış, bu değer orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.3 Araştırmanın hipotezlerine ilişkin bulgular

Araştırmanın bu bölümünde örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Akran Eğitimi Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet, brans, çalıştığı kurum türü, çalıştığı ilçe ve akran eğitime ilişkin eğitim alma durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız t testi; yaş, eğitim durumu, kıdem ve öğretmenlik mesleğinden memnuniyeti değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), ANOVA sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılığın kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek için post-hocScheffe analizine yer verilmiştir.

Çizelge 4.14 : Akran Eğitimi Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Kullanım	Kadın	283	50,243	8,845	,525	,268	402	,789
	Erkek	121	49,991	8,167	,742			
Program içeriği	Kadın	283	10,229	3,295	,195	-,240	402	,811
	Erkek	121	10,314	3,111	,282			
Akran Eğitimi Tutum Puan Toplamı	Kadın	283	60,473	10,807	,642	,145	402	,885
	Erkek	121	60,305	10,303	,936			

Çizelge 4.14’de görüldüğü üzere, akran eğitimi tutum ölçeği puanlarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasında farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=.145$; $p>.05$). Akran eğitimi tutum ölçeğinin kullanımı boyutu ile cinsiyet arasında ($t=.268$; $p>.05$) ve program içeriği boyutu ile cinsiyet arasında ($t=-.240$; $p>.05$) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çizelge 4.15 : Akran Eğitimi Tutum Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	
Kullanım	25 yaş ve altı	102	49.274	11.507	G.Arası	1418.395	4	354.599			
	26-30 yaş	77	53.000	6.448	G.İçi	28656.160	399	71.820			
	31-35 yaş	75	51.786	6.814	Toplam	30074.554	403		4.937	.001	
	36-40 yaş	49	49.755	7.046							
	41 yaş ve üzeri	101	47.910	7.938							
Program içeriği	25 yaş ve altı	102	10.666	3.487	G.Arası	251.341	4	62.835			
	26-30 yaş	77	11.337	3.181	G.İçi	3973.400	399	9.958			
	31-35 yaş	75	10.480	3.542	Toplam	4224.740	403		6.310	.000	
	36-40 yaş	49	9.571	2.886							
	41 yaş ve üzeri	101	9.178	2.543							
Akran Eğitimi Toplam Puan	25 yaş ve altı	102	59.941	13.821	G.Arası	2640.113	4	660.028			
	26-30 yaş	77	64.337	8.495	G.İçi	43038.508	399	107.866			
	31-35 yaş	75	62.266	8.698	Toplam	45678.621	403		6.119	.000	
	36-40 yaş	49	59.326	9.000							
	41 yaş ve üzeri	101	57.089	9.364							

Çizelge 4.15’de görüldüğü üzere, Akran Eğitimi Tutum puanlarının ve alt boyutlarının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupları aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık akran eğitimi puanlarında ($F=4.937$; $p<.05$) ve alt boyutlarında ($F=6.310$; $p<.05$, $F=6.119$; $p<.05$) anlamlı bulunmuştur. Bu sonucun ardından farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağını karar vermek için öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların akran eğitimi tutumunda ve alt boyutlarında homojen olduğu saptanmıştır ($p>.05$). Bu işlemlerin ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek

amacıyla posthoc analizlerine geçilmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.16 : Akran Eğitimi Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
25 yaş ve altı	26-30 yaş	-4.396	1.567	.099
	31-35 yaş	-2.325	1.579	.705
	36-40 yaş	.614	1.805	.998
	41 yaş ve üzeri	2.852	1.457	.431
26-30 yaş	31-35 yaş	2.071	1.684	.825
	36-40 yaş	5.011	1.897	.140
	41 yaş ve üzeri	7.248	1.571	.000
31-35 yaş	36-40 yaş	2.940	1.907	.667
	41 yaş ve üzeri	5.177	1.583	.032
36-40 yaş	41 yaş ve üzeri	2.237	1.808	.821

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarının Akran Eğitimi Tutum puanlarının farklı olmasına neden olduğu Çizelge 4.15’de tespit edilmiş ve bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığının tespiti amacıyla Çizelge 4.16’da görüldüğü üzere Scheffe testi yapılmıştır. Bu söz konusu farklılığın 26-30 yaş arasındaki öğretmenler ile 41 yaş ve üzeri öğretmenler arasında 26-30 yaş öğretmenler lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = 7.248$; $p=.000$; $p<.05$); 31-35 yaş arasındaki öğretmenler ile 41 yaş ve üzeri öğretmenler arasında 31-35 yaş öğretmenler lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = 5.177$; $p=.032$; $p<.05$) gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan diğer yaş gruplarında yer alan öğretmenler arasında akran eğitimine ilişkin tutumun bir farklılaşma ortaya çıkarmadığı bulunmuştur ($p>.05$).

Çizelge 4.17 : Kullanım Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
25 yaş ve altı	26-30 yaş	-3.725	1.279	.078
	31-35 yaş	-2.512	1.289	.435
	36-40 yaş	-.480	1.473	.999
	41 yaş ve üzeri	1.363	1.189	.859
26-30 yaş	31-35 yaş	1.213	1.374	.941
	36-40 yaş	3.244	1.548	.357
	41 yaş ve üzeri	5.089	1.282	.004
31-35 yaş	36-40 yaş	2.031	1.556	.790
	41 yaş ve üzeri	3.875	1.291	.063
36-40 yaş	41 yaş ve üzeri	1.844	1.475	.815

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarının akran eğitiminin kullanım boyutu puanlarının farklı olmasına neden olduğu Çizelge 4.15’de tespit edilmiş ve bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığının tespiti amacıyla Çizelge 4.17’de görüldüğü üzere Scheffe testi yapılmıştır. Bu söz konusu farklılığın 26-30 yaş arasındaki öğretmenler ile 41 yaş ve üzeri öğretmenler arasında 26-30 yaş öğretmenler lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = 5.089$; $p=.004$; $p<.05$) gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan diğer yaş gruplarında yer alan öğretmenler arasında akran eğitime ilişkin tutumun kullanım boyutunda bir farklılaşma ortaya çıkmadığı bulunmuştur ($p>.05$).

Çizelge 4.18 : Program İçeriği Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
25 yaş ve altı	26-30 yaş	-.671	.476	.739
	31-35 yaş	.186	.480	.997
	36-40 yaş	1.095	.548	.409
	41 yaş ve üzeri	1.488	.442	.025
26-30 yaş	31-35 yaş	.587	.511	.591
	36-40 yaş	1.766	.576	.054
	41 yaş ve üzeri	2.159	.477	.000
31-35 yaş	36-40 yaş	.908	.579	.653
	41 yaş ve üzeri	1.301	.481	.122
36-40 yaş	41 yaş ve üzeri	.393	.549	.972

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarının akran eğitiminin program boyutu puanlarının farklı olmasına neden olduğu Çizelge 4.15’de tespit edilmiş ve bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığının tespiti amacıyla Çizelge 4.18’de görüldüğü üzere Scheffe testi yapılmıştır. Bu söz konusu farklılığın 25 yaş ve altı öğretmenler ile 41 yaş ve üzeri öğretmenler arasında 25 yaş ve altı öğretmenler lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = 1.488$; $p=.025$; $p<.05$); 26-30 yaş arasındaki öğretmenler ile 41 yaş ve üzeri öğretmenler arasında 26-30 yaş öğretmenler lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = 2.159$; $p=.000$; $p<.05$); gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan diğer yaş gruplarında yer alan öğretmenler arasında akran eğitime ilişkin tutumun program içeriği boyutunun bir farklılaşma yaratmadığı ortaya çıkmıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.19 : Akran Eğitimi Tutum Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1.boyut	Meslek lisesi	26	54.000	6.072	G.Arası	1019.187	3	339.729	4.677	.003
	Ön lisans	121	48.057	10.404	G.İçi	29055.367	400	72.638		
	Lisans	219	51.786	6.814	Toplam	30074.554	403			
	Lisansüstü	38	47.910	7.938						
2.boyut	Meslek lisesi	26	12.807	2.607	G.Arası	187.179	3	62.393	6.181	.000
	Ön lisans	121	10.256	3.274	G.İçi	4037.561	400	10.094		
	Lisans	219	9.97	3.149	Toplam	4224.740	403			
	Lisansüstü	38	10.105	3.359						
Akran Eğitimi Toplam Puan	Meslek lisesi	26	66.807	8.270	G.Arası	1636.697	3	545.566	4.955	.002
	Ön lisans	121	58.314	12.646	G.İçi	44041.925	400	110.105		
	Lisans	219	60.698	9.485	Toplam	45678.621	403			
	Lisansüstü	38	61.184	9.761						

Çizelge 4.19’da görüldüğü üzere, Akran Eğitimi Tutum puanlarının ve alt boyutlarının öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupları aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık akran eğitimi puanlarında ($F=4.677$; $p<.05$)ve alt boyutlarında ($F=6.181$; $p<.05$, $F=4.955$; $p<.05$) anlamlı bulunmuştur. Bu sonucun ardından farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağını karar vermek için öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların akran eğitimi tutumunda ve alt boyutlarında homojen olduğu saptanmıştır ($p>.05$). Bu işlemlerin ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla posthoc analizlerine geçilmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.20 : Akran Eğitimi Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Meslek lisesi	Ön lisans	8.493	2.268	.003
	Lisans	6.109	2.176	.050
	Lisansüstü	5.623	2.670	.220
Ön lisans	Lisans	-2.384	1.188	.260
	Lisansüstü	-2.870	1.951	.540
Lisans	Lisansüstü	-.485	1.843	.995

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarının Akran Eğitimi Tutum puanlarının farklı olmasına neden olduğu Çizelge 4.19’da tespit edilmiş ve bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığının tespiti amacıyla Çizelge 4.20’de görüldüğü üzere Scheffe testi yapılmıştır. Bu söz konusu farklılığın meslek lisesi mezunu öğretmenler ile ön lisans mezunu öğretmenler arasında meslek lisesi mezunu öğretmenler lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = 8.439$; $p=.003$; $p<.05$) ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan diğer eğitim durumunda yer alan öğretmenler arasında akran eğitimine ilişkin tutumun bir farklılaşma yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.21 : Kullanım Boyutu Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Meslek lisesi	Ön lisans	5.942	1.842	.016
	Lisans	3.278	1.767	.330
	Lisansüstü	2.921	2.169	.612
Ön lisans	Lisans	-2.663	.965	.056
	Lisansüstü	-3.021	1.584	.305
Lisans	Lisansüstü	-.357	1.497	.996

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarının akran eğitimi kullanım boyutu puanlarının farklı olmasına neden olduğu Çizelge 4.19’da tespit edilmiş ve bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığının tespiti amacıyla Çizelge 4.21’de görüldüğü üzere Scheffe testi yapılmıştır. Bu söz konusu farklılığın meslek lisesi mezunu öğretmenler ile ön lisans mezunu öğretmenler arasında meslek lisesi mezunu öğretmenler lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = 5.942$; $p=.016$; $p<.05$) ortaya çıkmıştır. Araştırmaya

katılan diğer eğitim durumunda yer alan öğretmenler arasında akran eğitimi kullanım boyutu puanlarının bir farklılaşma yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.22 : Program İçeriği Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Meslek lisesi	Ön lisans	2.551	.686	.004
	Lisans	2.830	.659	.000
	Lisansüstü	2.702	.808	.012
Ön lisans	Lisans	.279	.359	.896
	Lisansüstü	.150	.590	.996
Lisans	Lisansüstü	-.128	.558	.997

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarının akran eğitimi program içeriği puanlarının farklı olmasına neden olduğu Çizelge 4.19’da tespit edilmiş ve bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığının tespiti amacıyla Çizelge 4.22’de görüldüğü üzere Scheffe testi yapılmıştır. Bu söz konusu farklılığın meslek lisesi mezunu öğretmenler ile ön lisans mezunu öğretmenler ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = 2.551$; $p = .004$; $p < .05$), lisans mezunu öğretmenler ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = 2.830$; $p = .000$; $p < .05$) ve lisansüstü mezun öğretmenler ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = 2.702$; $p = .012$; $p < .05$) arasında meslek lisesi mezunu öğretmenler lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan diğer eğitim durumunda yer alan öğretmenler arasında akran eğitimi program içeriği boyutu puanlarının bir farklılaşma yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.23 : Akran Eğitimi Tutum Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
1.boyut	Okulöncesi öğretmeni	194	50,680	10,043	,721	1,146	402	,253
	Sınıf öğretmeni	210	49,695	7,090	,489			
2.boyut	Okulöncesi öğretmeni	194	10,989	3,385	,243	4,487	402	,000
	Sınıf öğretmeni	210	9,576	2,943	,203			
Akran Eğitimi Tutum Puan Toplamı	Okulöncesi öğretmeni	194	61,670	12,236	,878	2,274	402	,023
	Sınıf öğretmeni	210	59,271	8,803	,607			

Çizelge 4.23’de görüldüğü üzere, akran eğitimi tutum ölçeği puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasında farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=2.274$; $p<.05$). Bu anlamlı farklılığın okulöncesi öğretmenler lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Akran eğitimi tutum ölçeğinin kullanım boyutu ile branş değişkeni arasında ($t=1.146$; $p>.05$) anlamlı bir farklılığın olmadığı; program içeriği boyutu ile branş değişkeni arasında ($t=4.487$; $p<.05$) anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akran eğitimi tutum ölçeğinin kullanım içeriği boyutu ile branş arasında ortaya çıkan anlamlı farklılık okulöncesi öğretmenler lehinedir.

Çizelge 4.24 : Akran Eğitimi Tutum Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
1.boyut	5 yıl ve altı	156	50.788	10.245	G.Arası	1226.488	4	306.622		
	6-10 yıl	81	52.222	6.931	G.İçi	28848.066	399	72.301		
	11-15 yıl	52	50.326	6.584	Toplam	30074.554	403		4.241	.002
	16-20 yıl	43	49.441	7.031						
	21 yıl ve üzeri	72	46.833	7.913						
2.boyut	5 yıl ve altı	156	11.160	3.433	G.Arası	382.149	4	95.537		
	6-10 yıl	81	10.864	3.382	G.İçi	3842.591	399	9.631		
	11-15 yıl	52	9.403	3.107	Toplam	4224.740	403		9.920	.000
	16-20 yıl	43	8.907	2.635						
	21 yıl ve üzeri	72	9.027	2.109						
Akran Eğitimi Toplam Puan	5 yıl ve altı	156	61.948	12.545	G.Arası	2646.027	4	661.507		
	6-10 yıl	81	63.086	8.903	G.İçi	43032.594	399	107.851		
	11-15 yıl	52	59.730	8.399	Toplam	45678.621	403		6.134	.000
	16-20 yıl	43	58.348	8.237						
	21 yıl ve üzeri	72	55.861	9.076						

Çizelge 4.24’de görüldüğü üzere, Akran Eğitimi Tutum puanlarının ve alt boyutlarının öğretmenlerin kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupları aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık akran eğitimi puanlarında ($F=6.134$; $p<.05$) ve alt boyutlarında ($F=4.241$; $p<.05$, $F=9.920$; $p<.05$) anlamlı bulunmuştur. Bu sonucun ardından farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağını karar

vermek için öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların akran eğitimi tutumunda ve alt boyutlarında homojen olduğu saptanmıştır ($p>.05$). Bu işlemlerin ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla posthoc analizlerine geçilmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.25 : Akran Eğitimi Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
5 yıl ve altı	6-10 yıl	-1.137	1.422	.958
	11-15 yıl	2.217	1.662	.776
	16-20 yıl	3.599	1.788	.401
	21 yıl ve üzeri	6.087	1.479	.002
6-10 yıl	11-15 yıl	3.355	1.845	.509
	16-20 yıl	4.737	1.959	.213
	21 yıl ve üzeri	7.225	1.682	.001
11-15 yıl	16-20 yıl	1.381	2.140	.981
	21 yıl ve üzeri	3.869	1.889	.382
16-20 yıl	21 yıl ve üzeri	2.487	2.001	.819

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem gruplarının Akran Eğitimi Tutum puanlarının farklı olmasına neden olduğu Çizelge 4.24’de tespit edilmiş ve bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığının tespiti amacıyla Çizelge 4.25’de görüldüğü üzere Scheffe testi yapılmıştır. Bu söz konusu farklılığın 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri öğretmenler arasında 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenler lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = 6.087$; $p = .002$; $p < .05$); 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = 7.225$; $p = .001$; $p < .05$) gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan diğer kıdem gruplarında yer alan öğretmenler arasında akran eğitime ilişkin tutumun bir farklılaşma ortaya çıkarmadığı bulunmuştur ($p > .05$).

Çizelge 4.26 : Kullanım Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
5 yıl ve altı	6-10 yıl	-1.433	1.164	.824
	11-15 yıl	.461	1.361	.998
	16-20 yıl	1.346	1.464	.932
	21 yıl ve üzeri	3.955	1.211	.032
6-10 yıl	11-15 yıl	1.895	1.510	.813
	16-20 yıl	2.780	1.604	.558
	21 yıl ve üzeri	5.388	1.377	.005
11-15 yıl	16-20 yıl	.885	1.752	.992
	21 yıl ve üzeri	3.493	1.547	.279
16-20 yıl	21 yıl ve üzeri	2.608	1.638	.639

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem gruplarının akran eğitiminin kullanım boyutu puanlarının farklı olmasına neden olduğu Çizelge 4.24’de tespit edilmiş ve bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığının tespiti amacıyla Çizelge 4.26’da görüldüğü üzere Scheffe testi yapılmıştır. Bu söz konusu farklılığın 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri öğretmenler arasında 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenler lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = 3.955$; $p = .032$; $p < .05$); 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = 5.388$; $p = .005$; $p < .05$) gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan diğer kıdem gruplarında yer alan öğretmenler arasında akran eğitime ilişkin tutumun kullanım boyutunda bir farklılaşma ortaya çıkmadığı bulunmuştur ($p > .05$).

Çizelge 4.27 : Program İçeriği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
5 yıl ve altı	6-10 yıl	.296	.425	.975
	11-15 yıl	1.756	.496	.015
	16-20 yıl	2.253	.534	.002
	21 yıl ve üzeri	2.132	.442	.000
6-10 yıl	11-15 yıl	1.460	.551	.138
	16-20 yıl	1.957	.585	.026
	21 yıl ve üzeri	1.836	.502	.011
11-15 yıl	16-20 yıl	.496	.639	.963
	21 yıl ve üzeri	.376	.564	.979
16-20 yıl	21 yıl ve üzeri	-.120	.598	1.000

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem gruplarının akran eğitiminin program içeriği boyutu puanlarının farklı olmasına neden olduğu Çizelge 4.24’de tespit edilmiş ve bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığının tespiti amacıyla Çizelge 4.27’de görüldüğü üzere Scheffe testi yapılmıştır. Bu söz konusu farklılığın 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = 1.756$; $p = .015$; $p < .05$), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = 2.253$; $p = .000$; $p < .05$) ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = 2.702$; $p = .012$; $p < .05$) arasında 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = 1.957$; $p = .026$; $p < .05$) ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = 1.836$; $p = .011$; $p < .05$) arasında 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan diğer kıdem gruplarında yer alan öğretmenler arasında akran eğitimine ilişkin tutumun program içeriği boyutunda bir farklılaşma yaratmadığı ortaya çıkmıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.28 : Akran Eğitimi Tutum Ölçeği Puanlarının Çalıştıkları Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
1.boyut	Özel okul	92	51,467	9,706	1,011	1,645	402	,101
	Devlet okulu	312	49,785	8,275	,468			
2.boyut	Özel okul	92	11,076	3,391	,353	2,791	402	,006
	Devlet okulu	312	10,012	3,156	,178			
Akran Eğitimi Tutum Puan Toplamı	Özel okul	92	62,543	12,084	1,259	2,184	402	,030
	Devlet okulu	312	59,798	10,120	,572			

Çizelge 4.28’de görüldüğü üzere, akran eğitimi tutum ölçeği puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasında farklılık anlamlı bulunmuştur (t=2.184; p<.05). Bu anlamlı farklılığın özel okulda çalışan öğretmenler lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Akran eğitimi tutum ölçeğinin kullanım boyutu ile çalıştıkları kurum değişkeni arasında (t=1.645; p>.05) anlamlı bir farklılığın olmadığı; program içeriği boyutu ile çalıştıkları kurum değişkeni arasında (t=2.791; p<.05) anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akran eğitimi tutum ölçeğinin program içeriği boyutu ile kurum türü arasında ortaya çıkan anlamlı farklılık özel okulda çalışan öğretmenler lehinedir.

Çizelge 4.29 : Akran Eğitimi Tutum Ölçeği Puanlarının Öğretmenlik Mesleğinden Memnuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1.boyut	Evet	272	49.536	9.087	G.Arası	454.352	2	227.176		
	Hayır	23	53.565	6.177	G.İçi	29620.202	401	73.866	3.076	.047
	Kısmen	109	51.027	7.698	Toplam	30074.554	403			
2.boyut	Evet	272	9.801	3.154	G.Arası	173.520	2	86.760		
	Hayır	23	11.478	3.301	G.İçi	4051.220	401	10.103	8.588	.000
	Kısmen	109	11.128	3.211	Toplam	4224.740	403			
Akran Eğitimi Toplam Puan	Evet	272	59.338	10.839	G.Arası	1138.434	2	569.217		
	Hayır	23	65.043	8.303	G.İçi	44540.187	401	111.073	5.125	.006
	Kısmen	109	62.156	10.175	Toplam	45678.621	403			

Çizelge 4.29’da görüldüğü üzere, Akran Eğitimi Tutum puanlarının ve alt boyutlarının öğretmenlerin meslekten memnuniyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupları aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık akran eğitimi puanlarında ($F=5.125$; $p<.05$) ve alt boyutlarında ($F=3.076$; $p<.05$, $F=8.588$; $p<.05$) anlamlı bulunmuştur. Bu sonucun ardından farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağını karar vermek için öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların akran eğitimi tutumunda ve alt boyutlarında homojen olduğu saptanmıştır ($p>.05$). Bu işlemlerin ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla posthoc analizlerine geçilmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.30 : Akran Eğitimi Puanlarının Öğretmenlik Mesleğinden Memnuniyet Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Evet	Hayır	-5.705	2.288	.046
	Kısmen	-2.817	1.194	.063
Hayır	Kısmen	2.887	2.418	.491

Araştırmaya katılan öğretmenlerin memnuniyet durumunun Akran Eğitimi Tutum puanlarının farklı olmasına neden olduğu Çizelge 4.29’de tespit edilmiş ve bu

farklılığın hangi gruptan kaynaklandığının tespiti amacıyla Çizelge 4.30'da görüldüğü üzere Scheffe testi yapılmıştır. Bu söz konusu farklılığın öğretmenlikten memnun olan öğretmenler ile memnun olmayan öğretmenler arasında memnun olmayan öğretmenler lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = -5.705$; $p = .046$; $p < .05$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan diğer memnuniyet durumunu belirten öğretmenler arasında akran eğitimine ilişkin tutumun bir farklılaşma ortaya çıkarmadığı bulunmuştur ($p > .05$).

Çizelge 4.31 : Kullanım Boyutu Puanlarının Öğretmenlik Mesleğinden Memnuniyet Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Evet	Hayır	-4.028	1.866	.031
	Kısmen	-1.490	.974	.127
Hayır	Kısmen	2.537	1.972	.199

Araştırmaya katılan öğretmenlerin memnuniyet durumunun akran eğitiminin kullanım boyutu puanlarının farklı olmasına neden olduğu Çizelge 4.29'da tespit edilmiş ve bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığının tespiti amacıyla Çizelge 4.31'de görüldüğü üzere Scheffe testi yapılmıştır. Bu söz konusu farklılığın öğretmenlikten memnun olan öğretmenler ile memnun olmayan öğretmenler arasında memnun olmayan öğretmenler lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = -4.028$; $p = .031$; $p < .05$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan diğer memnuniyet durumunu belirten öğretmenler arasında akran eğitiminin kullanım boyutuna ilişkin bir farklılaşma ortaya çıkarmadığı bulunmuştur ($p > .05$).

Çizelge 4.32 : Program İçeriği Puanlarının Öğretmenlik Mesleğinden Memnuniyet Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Evet	Hayır	-1.676	.690	.053
	Kısmen	-1.326	.360	.001
Hayır	Kısmen	.349	.729	.891

Araştırmaya katılan öğretmenlerin memnuniyet durumunun akran eğitiminin program içeriği puanlarının farklı olmasına neden olduğu Çizelge 4.29'da tespit edilmiş ve bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığının tespiti amacıyla Çizelge

4.32’de görüldüğü üzere Scheffe testi yapılmıştır. Bu söz konusu farklılığın öğretmenlikten memnun olan öğretmenler ile kısmen memnun olan öğretmenler arasında kısmen memnun olan öğretmenler lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = -1.326$; $p = .001$; $p < .05$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan diğer memnuniyet durumunu belirten öğretmenler arasında akran eğitiminin program içeriği boyutuna ilişkin bir farklılaşma ortaya çıkarmadığı bulunmuştur ($p > .05$).

Çizelge 4.33 : Akran Eğitimi Tutum Ölçeği Puanlarının İlçe Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
1.boyut	Fatih	338	51,307	7,130	,387	6,279	402	,000
	Küçükçekmece	66	44,333	12,559	1,545			
2.boyut	Fatih	338	10,508	3,214	,174	3,620	402	,000
	Küçükçekmece	66	8,954	3,060	,376			
Akran Eğitimi Tutum Puan Toplamı	Fatih	338	61,816	9,232	,502	6,225	402	,000
	Küçükçekmece	66	53,287	14,109	1,736			

Çizelge 4.33’te görüldüğü üzere, akran eğitimi tutum ölçeği puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasında farklılık anlamlı bulunmuştur ($t = 6.225$; $p < .05$). Bu anlamlı farklılığın Fatih ilçesinde çalışan öğretmenler lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları ilçe değişkeni ile akran eğitimi tutum ölçeğinin kullanım boyutu ($t = 6.279$; $p < .05$) ve program içeriği boyutu ($t = 3.620$; $p < .05$) puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Bu anlamlı farklılık her iki boyut için de Fatih ilçesinde çalışan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.34 : Akran Eğitimi Tutum Ölçeği Puanlarının Akran Eğitimine İlişkin Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
1.boyut	Evet	141	52,631	9,199	,774	4,285	402	,000
	Hayır	263	48,847	8,034	,495			
2.boyut	Evet	141	11,617	3,453	,290	6,500	402	,000
	Hayır	263	9,524	2,867	,176			
Akran Eğitimi Tutum Puan Toplamı	Evet	141	64,248	11,474	,966	5,474	402	,000
	Hayır	263	58,372	9,585	,591			

Çizelge 4.34'de görüldüğü üzere, akran eğitimi tutum ölçeği puanlarının öğretmenlerin akran eğitimine ilişkin eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasında farklılık anlamlı bulunmuştur (t=5.474; p<.05). Bu anlamlı farklılığın akran eğitimi alan öğretmenler lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin akran eğitimi alma durumu değişkeni ile akran eğitimi tutum ölçeğinin kullanım boyutu (t=4.285; p<.05) ve program içeriği boyutu (t=6.500; p<.05) puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Bu anlamlı farklılık her iki boyut için de akran eğitimine ilişkin eğitim alan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde çalışma sonuçlarının literatür ile ilişkilendirilerek yorumlanması yapılacaktır.

Çalışma kapsamında okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin akran eğitimi hakkındaki tutumları incelenmiş ve çalışmaya katılan öğretmenlerin geçerlilik ve güvenilirliği yapılan “Akran Eğitimi Tutum Ölçeği” sonuçlarında tutum puanlarının yüksek düzeyde olduğu çıkmıştır. Akran eğitime ilişkin tutumun 1.boyutunun puan ortalaması yüksek düzeyde olduğu, 2.boyutunun puan ortalaması ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akran Eğitimi Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet, yaş, branş, çalıştığı kurum türü, çalıştığı ilçe ve akran eğitime ilişkin eğitim alma durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı sonuçlarında anlamlı bir fark olup olmadığı sonuçlarına bakılmıştır.

Yapılan çalışmada öğretmenlerin akran eğitime ilişkin tutumları, cinsiyete göre incelenmiş ve istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Kullanım ve içerik boyutlarında da anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Yapılan literatür taramasında Ringlaben & Price (1981) “Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik algıları” isimli çalışmasında cinsiyet değişkeni açısından incelediğinde anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Güven & Aydın (2007) “Özel gereksinimli çocuklar için akran öğretime ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri.” isimli çalışmasında cinsiyet değişkeni açısından akademik alt boyutunda erkek öğretmenler açısından, sosyal at boyutunda ise bayan öğretmenler açısından anlamlı fark bulmuştur. Bulut (2008) “yeni ilköğretim programlarında öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri: Diyarbakır ili örneği.” isimli çalışmasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark çıkmamıştır. Mutlu (2010) “erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 ay) düşünme düzeylerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi.”

isimli çalışmasında genel ve temel düşünceler alt boyutuna ilişkin tutumları erkek öğretmenlerde, amaçlar ve öğretmen rolleri alt boyutlarına ilişkin tutumlarda ise bayan öğretmenler daha olumlu düzeyde çıkmıştır. Fidan & Sak (2012) “İlköğretim Öğretmenlerinin Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme Teknikleri Hakkında Görüşleri” isimli çalışmasında cinsiyet değişkeni açısından herhangi bir farka ulaşmamıştır. Abaoud (2016) “DEHB ile öğrencilerin öğretiminde akran eğitimi stratejilerinin uygulanması: Suudi eğitimde.” isimli çalışmasında cinsiyet değişkenine göre bayan öğretmenler akran eğitimi stratejilerini uygulamaya yönelik istekleri erkek öğretmenlere göre daha olumlu çıkmıştır.

Akran Eğitimi Tutum puanlarının ve alt boyutlarının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupları aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık, akran eğitimi puanlarında ve alt boyutlarında anlamlı bulunmuştur.

Bu söz konusu farklılığın akran eğitimi tutum puanları, 26-30 yaş arasındaki öğretmenler ile 41 yaş ve üzeri öğretmenler arasında 26-30 yaş öğretmenler lehine; 31-35 yaş arasındaki öğretmenler ile 41 yaş ve üzeri öğretmenler arasında 31-35 yaş öğretmenler lehine gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan diğer yaş gruplarında yer alan öğretmenler arasında akran eğitime ilişkin tutumun bir farklılaşma ortaya çıkarmadığı bulunmuştur. Akran eğitimi kullanım boyutunda 26-30 yaş öğretmenlerin 41 yaş ve üzeri öğretmenlerden tutum puanları daha yüksektir. Akran eğitimi içerik boyutunda 25 yaş ve altı öğretmenler ile 26-30 öğretmenlerin tutum puanları 41 yaş ve üzeri öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Genel olarak yaş değişkeni sonuçlarına bakıldığında genç öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Erkan (2004) “öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumları üzerine bir inceleme” isimli çalışmasında öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarında 18-35 yaş öğretmenlerin tutum puanları, 36-40 yaş öğretmenlerin tutum puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Mutlu (2010) “erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 ay) düşünme düzeylerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının” isimli çalışmasında ‘amaçlar’ alt boyutunda 25 yaş ve altı öğretmenlerin düşünme eğitimi tutum puanları diğer yaş gruplarından daha yüksek çıkmıştır. Aynı şekilde düşünme eğitime yönelik ‘öğretmen rolleri’ alt boyutunun tutum puanı da 25 yaş ve altı öğretmenler, 26-30 yaşlar arasındaki öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Yapılan literatür taraması, mesleğe yeni başlayan

öğretmenlerin farklı eğitim yöntem ve tekniklerini kullanmada tutumlarının daha olumlu nitelikte olduğu, mesleğe yeni başladıkları için tükenmişlik seviyelerinin tecrübeli öğretmenlerden çok daha az olduğunu göstermektedir.

Akran Eğitimi Tutum puanlarının ve alt boyutlarının öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupları aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık akran eğitimi puanlarında ve alt boyutlarında anlamlı bulunmuştur. Akran eğitimi tutum puanı ile kullanım boyutu, meslek lisesi mezunu öğretmenlerin, ön lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. İçerik boyutunda ise tutum puanı, meslek lisesi ile ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır.

Çankaya (2008), “sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi” isimli çalışmasında da yapılan araştırmaya benzer sonuçlar çıkmıştır. Çıkan sonuçlarda ön lisans mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere göre sınıf yönetiminde daha üst düzey nitelikte olduğu çıkmıştır. Güven & Cevher (2005) “okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi” isimli çalışmasında çıkan bulgularda kız meslek lisesi ve çocuk gelişimi ön lisans mezunlarının, çocuk gelişimi lisans ve okul öncesi öğretmenliği mezunlarından sınıf yönetimi becerisi noktasında daha iyi oldukları sonucuna varılmıştır. Turla, Şahin & Avcı (2001) “okulöncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar, program, yöntem, teknik, sınıf ve davranış yöntemi sorunlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi” isimli çalışmasında öğretmenlerin mezun oldukları okul ile sınıf yönetimi beceri düzeyi arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bu bağlamda lisans ve yüksek lisans derecesinde eğitim alan öğretmenlerin atanma süreçlerinin uzun olması ve KPSS odaklı çalışmaları ve bu sürede meslek lisesi ve ön lisans mezunu öğretmenlerin tecrübe kazanması ile aynı zamanda özel kurumlarda çalışıyor olmalarının etkisi olduğu düşünülebilir. Bazı araştırma sonuçları tam tersi nitelikte olduğu görülmüştür. Mutlu (2010) “erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 ay) düşünme düzeylerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının” isimli çalışmasında lisans mezun öğretmenlerin ‘düşünme eğitimi’ konusundaki temel düşünceleri, ön lisans mezun öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin ‘düşünme eğitimi’ konusundaki genel tutumları; meslek lisesi, ön lisans ve lisans mezun olanlardan daha olumlu yönde çıkmıştır. Bunun dışında ‘temel düşünceler’ alt

boyutu tutum puanları, lisans mezunu ile ön lisans mezunu öğretmenler arasında istatistiksel açıdan bir fark bulunmamıştır. Ünal & Akman (2006) “okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı gösterdikleri tutumlar” isimli çalışmasında öğretmenlerin fen eğitiminde rahat-rahatsızlık tutumları, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ön lisans ve meslek lisesi mezunu öğretmenlerine göre daha olumlu tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Ülkemizde okul öncesi eğitim veren kurumlarda çalışmak için belli bir standardın olmaması, bununla birlikte meslek lisesi çocuk gelişimi ve ön lisan çocuk gelişimi mezun öğretmenlerin çeşitli özel kurumlarda öğretmen olarak çalışmaları, bir taraftan devlet okullarında öğretmen olabilmek için lisans mezunu ve KPSS şartı aranması, örneklem gruplarının ve çalışma konularının farklı olması gibi değişkenlerin çıkan sonuçları etkilediği görülmüştür.

Akran eğitimi tutum ölçeği puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda okulöncesi öğretmenlerin tutum puanları daha yüksek çıkmıştır. Akran eğitimi tutum ölçeğinin kullanım boyutu ile branş değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı; akran eğitimi tutum ölçeğinin kullanım içeriği boyutu okulöncesi öğretmenlerde daha olumlu çıkmıştır. Literatür taramasında Uibu, Kikas, & Tropp (2011). “öğretim yaklaşımları: anaokulu ve ilkokul öğretmenleri arasındaki farklar” isimli çalışmada anaokulu ve ilkokul öğretmenlerinin yaklaşımları ve öğretim uygulamaları tercihlerinin neler olduğuyla ilgilidir. Estonya’da yapılan çalışma sonuçlarında anaokulu öğretmenleri, öğrenme uygulamalarında kişi odaklı ve yapılandırmacı yaklaşım kullanırken sınıf öğretmenlerinin daha geleneksel yaklaşımlara benzeyen eğitim modellerini tercih ettikleri görülmüştür. Fayed, Ahmad & Oliemat (2016) “Ürdün Anaokulu ve 1. Sınıf Öğretmenlerin Okul Bazında Hazır Olma Boyutlarına İlişkin İnançları” isimli çalışmasında Ürdün’deki anaokulu ve birinci sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim temel boyutları olan; akademik bilgi, temel düşünme becerileri, sosyo-duygusal olgunluk, fiziksel ve motor gelişim, öz disiplin ve iletişim becerileri hakkında düşüncelerini araştırmak için yapılmıştır. Yapılan araştırmada anaokulu ve birinci sınıf öğretmenleri bu boyutların hepsinin çocukları okula hazır hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Faktör analizi sonucunda; akademik bilgi, temel düşünme becerileri, sosyo- duygusal gelişme ve iletişim becerileri boyutlarının okul öncesi öğretmenleri tarafından daha önemli olduğu

sonucu çıkmıştır. Emam & Mohamed (2011) “Okul öncesi ve ilköğretim okullarında öğretmenlerin Mısır’da kapsayıcı eğitime yönelik tutumları: Tecrübenin rolü ve öz yeterlik” isimli çalışmasında okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik ve özel eğitim gereksinimleri arasında ilişki araştırılmıştır. Okulöncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tutumları arasında bir farklılık bulunmamışken, ilköğretim öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerin yönetimi ve öğretiminde okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek bir öz-yeterlik duygusuna sahip olduğu çıkmıştır. Güven & Aydın (2007) “Özel gereksinimli çocuklar için akran öğretimine ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri.” İsimli çalışmasında branş değişkeninde bir değişikliğe rastlanmamıştır. Yapılan literatür taramasında ülkemizde okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin birlikte katıldığı çalışmalara rastlanmamıştır.

Akran Eğitimi Tutum puanlarının ve alt boyutlarının öğretmenlerin kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek araştırma sonucunda gruplar arasından akran eğitimi puanlarında ve alt boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. Bu söz konusu farklılık akran eğitimi tutum puanı ile kullanım boyutu puanları; 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Program içeriği boyutu ise; 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenler, 11-15, 16-20 ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden tutum puanları daha yüksek çıkmıştır. Aynı şekilde 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler, 16-20 ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden tutum puanları daha yüksek çıkmıştır. Araştırmaya katılan diğer kıdem gruplarında her hangi bir farklılaşma bulunmamıştır. Genel olarak araştırma sonuçlarında genç öğretmenlerin akran eğitimi tutum puanları daha yüksek çıkmıştır. Abaoud (2016) “DEHB ile öğrencilerin öğretiminde akran eğitimi stratejilerinin uygulanması: Suudi eğitimde.” İsimli çalışmasında deneyimli öğretmenlerin akran eğitimi stratejilerini uygulamada daha iyi oldukları sonucuna varılmıştır. Çıkan sonuçların, örneklem grubu ve farklı ülkeler olması, uygulanan eğitim politikalarının farklı olmasıyla açıklanabilir. Afacan& Selimhocaoğlu (2012) “Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin yeterlilikleri ve bu yeterliliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi” isimli çalışmasında kıdem değişkenine yönelik bir fark çıkmamıştır. Fidan & Sak (2012) “İlköğretim Öğretmenlerinin Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme Teknikleri Hakkında Görüşleri” isimli çalışmasında öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve

değerlendirme tekniklerini kullanma sıklıkları incelendiğinde hizmet yılı azaldıkça bu teknikleri kullanma oranının arttığı sonucu çıkmıştır. 20 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin daha gelenekselci oldukları bu teknikler hakkında daha az bilgiye sahip oldukları belirtilmiştir. Bu sonuçlar yeni mezun öğretmenlerin tamamlayıcı teknikler hakkında yetiştirildiği düşünülmektedir. Dinçer & Akgün (2015) “Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi” isimli çalışmasında öğretmenlik tecrübesi 6 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin 0-5 yıl olan öğretmenlerden sınıf yönetimi becerileri daha olumlu yönde görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin meslekte geçen süre artışının, tecrübe kazanmanın ve mesleki deneyiminin sınıf yönetimi becerileri üzerinde olumlu etkide bulunduğu söylenebilir. Güven & Cevher (2005) isimli çalışmada öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre ile sınıf yönetimi beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Dolayısıyla mesleğe yeni atılan öğretmenlerin kendilerinden öncekilere göre mesleki anlamda daha donanımlı, ve motivasyon düzeylerinin daha yüksek olması; mesleğine daha fazla yılını vermiş öğretmenlerin ise zaman içerisinde çok deneyim kazanmış, öğrencileri tanıma ve buna göre tutum geliştirme, etkinlikleri planlama, yürütme ve sınıf düzenini sağlama konusunda daha becerikli olmaları (Cevher, 2004) kıdem yılı açısından sınıf yönetimi beceri düzeyinde beklenen davranışları nötrlemiş olabilir.

Bulut (2008) “Yeni ilköğretim programlarında öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri” isimli çalışmasında yüksek kıdemli öğretmenlerin daha az kıdemli öğretmenlere göre eğitim ortamları hakkında daha olumlu bir düşünceye sahip oldukları bulunmuştur.

Çiftçi, Sünbül & Köksal (2013) “Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının değerlendirilmesi.” *İsimli çalışmada* müfettişler, özellikle mesleğe yeni başlayan, daha az kıdeme sahip olan öğretmenlerin programı uygulamaya karşı daha istekli olduklarını belirtmişlerdir.

Karacığa, S. (2008). Öğretmenlere göre yapılandırmacı ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler. yaptığı çalışmada öğretmenlerin meslekteki kıdem süresi ile yeni ilköğretim programı arasındaki uyuma bakıldığında 1-5 yıl

arasında olan öğretmenlerin diğer gruplara göre puan ortalamasını daha yüksek bulmuştur.

Akran Eğitimi Tutum puanlarının ve alt boyutlarının öğretmenlerin kurum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda; akran eğitimi tutum ölçeği puanları ve program içeriği alt boyutu tutum puanları, özel okulda çalışan öğretmenler lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Akran eğitimi tutum ölçeğinin kullanım boyutu ile çalıştıkları kurum değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu çalışmaya paralel olarak Ilgar (2014) “Özel okul ve devlet okulunda görev yapmış sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki farklılıklara ilişkin görüşleri” isimli çalışmasında sınıf yönetimi noktasında devlet okullarındaki öğretmenlerin, öğrenci sayısı fazla olduğundan dolayı daha fazla zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Taşdan (2010) “Türkiye’deki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi” isimli çalışmasında özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin ve okulun arasındaki değer uyum seviyesi, devlet ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin değer uyum seviyesinden daha yüksek çıkmıştır. Mutlu (2010) “erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 ay) düşünme düzeylerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumları” isimli çalışmasında alt boyutlarında farklı sonuçlar çıkmıştır. Düşünme eğitime ilişkin ‘temel düşünceler’ alt boyut puanı, resmi kurumda çalışan öğretmenlerin özel kurumda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. ‘Öğretmen rolleri’ alt puanında ise özel kurumda çalışan öğretmenlerin tutum puanı resmi kurumda çalışan öğretmenlerin puanlarından yüksek çıkmıştır. Düşünme eğitimi konusunda genel olarak kurum değişkenine rastlanmamıştır. Korkmaz & Bakır Arabacı (2013) “İlköğretim ve Ortaöğretim Okulları Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Algıları” isimli çalışmasında özel okullardaki ve sözleşmeli öğretmenlerin özel vatandaşlık algıları, devlet okulundaki kadrolu öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Sonuç olarak özel okulların imkanlarının daha fazla olması bazı değişkenleri etkilediği söylenebilir. Devlet okullarında idari tutum daha net ve değişmezdir. Bu sebeple devlet okullarında, müfredat dışına çıkılmazken; özel okullarda daha esnek ve yenilikçi bir yapı vardır. Öğrenci sayısının, özel okullarda daha az olması devlet okullarında ise daha fazla olması özel okullardaki algının daha olumlu olmasını sağlamıştır.

Akran Eğitimi Tutum puanlarının ve alt boyutlarının öğretmenlerin meslekten memnuniyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda; öğretmenlik mesleğinden memnun olmayan öğretmenlerin akran eğitimi tutum puanı ile kullanım boyutu meslekten memnun olan öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Program içeriği puanları ise öğretmenlik mesleğinden kısmen memnun olanların puanları, memnun olan öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Meslekten memnun olmayan öğretmenleri akran eğitimi tutumunun olumlu olması akranların bir birlerine öğrettikleri süreç içerisinde öğretmenin yükünü hafifletme durumundan dolayı olduğu düşünülmektedir. Kalabalık devlet okullarında öğretmenin her öğrenci için birebir ilgilenmesi zordur. Bu noktada akranların bir birlerine destekleri büyük avantaj sağlamaktadır. Slišković, Burić & Macuka (2017) “Hırvat ilkokul öğretmenlerinin sesi: öğretmenlerin mesleğine bakış açısının niteliksel analizi “ isimli çalışmasında öğretmenlerin meslekiyle ilgili tutumlarında farklı boyutlarda farklı sonuçlar çıkmıştır. Mesleğin kendisi, çalışma saatleri ve iş güvenliği olumlu tutum kaynakları olarak tanımlanırken, öğretmenlerin statü düşüklüğü ve mevcut eğitim sistemi meslek memnuniyetlerini olumsuz yönde etkilemiştir. Üredi, (2017) “Öğretmenlerin eğitim kurumlarındaki memnuniyet düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine karşı tutumları arasındaki ilişkinin araştırılması.” İsimli çalışmasında öğretmenler iş doyumlarını belirten şu sorulara; “Devam ettiğiniz mesleği anlamlı buluyor musunuz?” , “Mesleğinizle ilgili yeni şeyler öğrenmeye çalışıyor musunuz?” ve “Mesleğin yeteneklerinize uygun olduğunu düşünüyor musunuz?” “nadiren” ya da “asla” cevaplarını vermiştir. Aynı şekilde öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarını ölçen şu sorulara; “Eğitim kendini feda gerektiren bir meslek”, “öğretmen onurlu bir meslektir”, “öğretmen, vicdani boyuta sahip mesleklerin lideridir” maddelerine verilen cevap “tamamen katılıyorum” idi. Çıkan sonuçlar karşılaştırıldığında iş doyum düzeyleri düşük çıkan öğretmenlerin mesleğine yönelik tutumları yüksek çıkmıştır. Yani, öğretmenlerin mesleki doyum düzeyi azaldığında öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları artmıştır. Bu çalışma yapılan araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Akran eğitimi tutum ölçeği puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çıkan sonuçlarda Fatih ilçesinde çalışan öğretmenler lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları ilçe değişkeni ile akran eğitimi tutum ölçeğinin kullanım

boyutu ve program içeriği boyutu puanları da Fatih ilçesinde çalışan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu değişkende Fatih ilçesindeki öğretmenlerin sayısı 338 iken, Küçükçekme ilçesindeki sayı 66'dır. Çıkan sonuçların Fatih ilçesinin lehine olması daha fazla öğretmen olduğundan kaynaklanmış olabilir. Yapılan literatür çalışmasında ilçeler değişkeni ile ilgili çalışmamaya rastlanmamıştır.

Akran eğitimi tutum ölçeği puanlarının öğretmenlerin akran eğitimine ilişkin eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda akran eğitimi tutum puanı, kullanım boyutu ve içerik boyutu akran eğitimi alan öğretmenlerde yüksek çıkmıştır. Kuru-Gönen (2012) "Yansıtımlı Karşılıklı Akran Eğitimi Çalışması: İngilizce Öğretmenliği Programı Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Bir Uygulama" isimli bu çalışma sonucunda öğretmen adaylarının yansıtımlı karşılıklı akran eğitimi eğitiminden yüksek düzeyde yarar sağladıklarını ortaya çıkmıştır. Eğitime katılan öğretmen adaylarının yansıtma seviyeleri eğitim sonrası artmış ve katıldıktan sonra da artmaya devam etmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmen adayları hem eğitimi hem de eğitimin uygulamasını olumlu karşılamışlar ve faydalı bulmuşlardır. Çalışmaya katılan öğretmen adayları sosyal ve duyuşsal yönlerinin gelişimlerine de katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının gelecekteki gelişimleri için akran eğitimi ve uygulama noktasında istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Ozogul & Sullivan (2009) "Öğretmen, kendi ve akran değerlendiricilerin biçimlendirici değerlendirme kapsamında öğrenci performansı ve tutumları." İsimli çalışmasında Arizona Üniversitesi'nde öğretmen adaylarına yaptıkları çalışmada öz ve akran değerlendirmenin tutum, bilgi ve performansa olan etkilerini araştırmışlardır. Çıkan sonuçlarda akran geribildirimlerinin öğretme ve öz değerlendirme geribildirimlerinden daha çok önemsendiğini tespit etmişlerdir. Koç'un (2011) "Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkileri." İsimli araştırmasında öğretmen adaylarının %90.91 gibi büyük bir yüzde ile öğretmenlik uygulamasında akran değerlendirmenin kullanılmasının faydalı olduğu sonucuna varmıştır.

Bay (2011) "Öğretmen adaylarının akran değerlendirmeye ilişkin görüşleri." İsimli çalışmasında öğretmen adaylarının eğitim tekniğinin kişisel gelişimini ve mesleki becerilerini geliştirmelerinde faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğrenmenin niteliğini arttırdığı, yapıcı geribildirimler sağladığı, demokratik değerler

kazandırdığı ve güvenilir bir eğitim tekniği olduğu sonucu çıkmıştır. Akıllı (2007) “Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirmesi Yöntemlerinin Öğretmen Eğitimine Etkisi” isimli çalışmada uygulanan yöntemin öğretmen adaylarının daha nitelikli yetiştirilmesinde ve öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliliklerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığı sonucuna varılmıştır.

5.2 Öneriler

Araştırmacılar için öneriler

- Literatürde akran eğitimi ile ilgili yapılan araştırmaların neredeyse hepsinde öğrencilerle çalışılmıştır. Akran eğitiminde öğretmenlerin tutumlarına, bilgilerine ve görüşlerine dair çalışmalar yapılmamıştır. Bu sebeple öğretmenlerin katılacağı çalışmalar yapılması,
- Akran eğitimi hakkında öğretmenlerin tutumunu, bilgisini ve görüşlerini ölçecek farklı ölçme araçları geliştirilmesi,
- Geliştirilen ölçme araçlarıyla yapılan araştırma bulgularının yapılan araştırma sonuçları ile karşılaştırılması,
- Akran eğitimi tutum ölçeğinin farklı örneklem grupları üzerinde uygulanması,
- Akran eğitimi tutum ölçeğinin farklı branşlardaki öğretmenlere uygulanması ve çıkan sonuçlarının yapılan araştırma sonuçları ile karşılaştırılması,
- Araştırmamıza İstanbul ilinin Fatih ve Küçükçekmece ilçelerinde bulunan özel ve devlet okullarında yapılmıştır. Türkiye’deki bir çok bölgede imkanlar dahilinde araştırmaların yapılması,
- Akran eğitimi tüm eğitim-öğretim kademelerde kullanılabilir bir yöntem olduğundan tüm kademelerdeki öğretmenlerin tutumlarını ve bilgi düzeylerini ölçecek çalışmaların yapılmasıyla ilgili öneriler bunlardır.
- Akran eğitimi modelinin ön test ve son test yapılarak öğrenciler üzerinde etkisinin incelenmesi ve çıkan sonuçların geleneksel eğitim öğretim yöntemleriyle yapılan eğitimle karşılaştırılmasıyla ilgili çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Alanın Gelişmesine Yönelik Öneriler

- Akran ilişkilerinin önemi bilinse de bu ilişkilerin eğitim- öğretimdeki akademik ve sosyal etkisinin önemi ve akran eğitiminin bir yöntem olarak nasıl kullanılacağı hakkında öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi,
- Akran eğitimi yöntemi her ders için uygulanabilir bir yöntemdir. Müfredat içerisinde bu konu ile ilgili daha geniş yer verilmesi ve uygulanabilir etkinlik örneklerinin müfredat içerisine yerleştirilmesi,
- Devlet okullarında kalabalık sınıflarda ve bazı köy okullarında da karma yaş sınıflarda eğitim yapılıyor olması akran eğitiminin bir yöntem olarak kullanılması gerektiğini göstermektedir. Bu yüzden üniversitelere akran eğitimiyle ilgili dersin konulması konulmasına yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir.
- Akran eğitimi modeline uygun eğitim programları işleyişinin nasıl olduğuna dair örnek uygulama çalışmaların müfredatta kullanılmasıyla ilgili çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Eğitimciler için öneriler

- Eğitimcilerin çocukların akademik olarak hangi derslerde daha iyi olduğunu, hangi derslerde daha eksik olduğunu tespit etmesi ve eşleştirmeleri ona göre yapması,
- Eğitimcilerin, derslerinde akran eğitimi uygulamalarına yer vermesi,
- Eğitimcilerin çocukların arasında ilişkileri dengede tutabilmesi, daha az bilen çocuk için olumsuz bir etiket oluşturmaması,
- Akran eğitimi uygulamalarında çocuklara rehberlik etmesi,
- Çocukları birbirlerinden öğrenmeleri konusunda teşvik etmesi konusunda çalışmalar yapılması önerilmektedir.



KAYNAKLAR

- Abaoud, A. A.** (2016). Implementation of peer tutoring strategies in teaching students with ADHD: teachers' attitudes in Saudi education. *Journal of Education and Practice*, 7(30), 52-59.
- Afacan, Ö. ve Selimhocaoğlu, A.** (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin yeterlilikleri ve bu yeterliliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Kırşehir ili örneği). *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 1-20.
- Akay, G.** (2011). Akran öğretimi yönteminin sekizinci sınıf öğrencilerinin dönüşüm geometrisi konusundaki matematik başarılarına ve matematik dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Akıllı, M.** (2007). Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yöntemlerinin öğretmen eğitimine etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.
- Akman, B.** (1994). Okul öncesi dönemde ahlak gelişimi. Ş. Bilir (Der.), *Okul Öncesi Eğitimcileri için El Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aktuğ, T.** (2006). Eğitimde psikolojik hizmetler bilim dalı ergenlerde akran baskısı ve benlik saygısının incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Aladağ, S.** (2005). İlköğretim matematik öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına ve tutumuna etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Alegre Ansuategui, F. J. & Moliner Miravet, L.** (2017). Emotional and cognitive effects of peer tutoring among secondary school mathematics students. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 48(8), 1185-1205.
- Aral, N., Kandır A. ve Can Yaşar, M.** (2011). *Okul Öncesi ve Okul Öncesi Eğitim Programı*. İstanbul: Ya-pa.
- Atakan, M.** (2013). Sözel etkileşimlerde toplumsal cinsiyet kuruluşu ve akran kültürü. *Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı.
- Ayvazo, S. & Aljadeff-Abergel, E.** (2014). Classwide peer tutoring for elementary and high school students at risk: listening to students' voices. *Support for Learning*, 29(1), 76-92.
- Baek, J., Yoo, Y., Lee, K., Jung, B. & Baek, Y.** (2017). Using an Instant Messenger to Learn a Foreign Language in a Peer-Tutoring Environment." *TOJET*, 16(2).

- Baiduri.** (2017). Elementary school students' spoken activities and their responses in math learning by peer-tutoring. *International Journal Of Instruction*, 10(2), 145-160.
- Bakır, K.** (2007). John Dewey ve Demokratik Eğitim. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi
- Bakır, K.** (2007). John Dewey ve demokratik eğitim. *Yüksek Lisans Tezi*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı. İstanbul: Pegem Akademi.
- Başgün Ekşioğlu, A.** (2007). Akran eğitimi yolu ile anneden anneye emzirme yeterlilik eğitiminin etkisinin belirlenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, İzmir: Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Ebelik Anabilim Dalı.
- Bay, E.** (2011). Öğretmen adaylarının akran değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 909-925.
- Bayrakçı, M.** (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulaması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.
- Beasley, C.** (1997). 'Students as teachers: The benefits of peer tutoring' in R. Pospisil and L. Willcoxson (eds.). *Learning Through Teaching 21-30. Proceedings of the 6th Annual Teaching Learning Forum*. Murdoch University, Perth: Murdoch University.
- Benard, B.** (1990). *The Case For Peers*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Biri, H.** (2014). Akran değerlendirme yönteminin öğretmen eğitimine katkısı. *Yüksek Lisans Tezi*, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı Biyoloji Eğitimi Bilim Dalı.
- Boland-Willms, A.** (1991). *Improving the Reading Attitude of Early Primary Students through Peer-Tutoring*.
- Brady, N. C.** (1997). The teaching game: A reciprocal peer tutoring program for preschool children. *Education and Treatment of Children*, 123-149.
- Britz, M. W.; Dixon, J. & McLaughlin, T. F.** (1989). The effects of peer tutoring on mathematics performance: a recent review. *B. C. Journal Of Special Education* 13/1: 17-33.
- Bulduk, S.** (2009). Gençlerde okula-dayalı akran eğitimi girişimlerinin hıv/aids risk davranışlarını azaltma üzerine etkisi. *Doktora Tezi*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Halk Sağlığı Hemşireliği Anabilim Dalı.
- Bulut, B.** (2016). Ortaokul sosyal bilgiler dersinde akran öğretimi metodunun etkililiğinin değerlendirilmesi. *Doktora Tezi*, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.
- Bulut, İ.** (2008). Yeni ilköğretim programlarında öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(4), 521-546.
- Büyükkaragöz, S. & Çivi, C.** (1999). *Genel Öğretim Metotları: Öğretimde Planlama Uygulama*. Beta.

- Can, Ü. K.** (2009). Müzik öğretmenliği gitar öğrencileri için geliştirilen akran öğretimi programının etkililiğinin sınanması. *Doktora Tezi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Cantinotti, M., Désormeaux-Moreau, M. & Balbinotti, M.** (2017). Mapping psychology students' perspective on group peer-tutoring in statistics. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 1-19.
- Carroll, M.** (1996). Peer tutoring: can medical students teach biochemistry? *Biochemical Education*, 24(1), 13-15.
- Cebeci, S.** (2015). Mezuniyet öncesi tıp eğitiminde akran destekli eğitimin kuramsal derslerdeki öğrenci başarısına etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tıp Eğitimi Programı
- Chionh, Y. H. & Fraser, B. J.** (2009). Classroom environment, achievement, attitudes and self-esteem in geography and mathematics in Singapore. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18(1), 29-44.
- Colvin, J. W.** (2007). Peer tutoring and social dynamics in higher education. *Mentoring Tutoring*, 15(2), 165-181.
- Cooper, E.** (2010). Tutoring center effectiveness: The effect of drop-in tutoring. *Journal of College Reading and Learning*, 40(2), 21-34.
- Çalışkan, T. ve Çmar, S.** (2010). Akran desteği: öğrencilerin sınıf ortamı ve uygulama alanlarında birbirleriyle yardımlaşma durumlarının değerlendirilmesi. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, Sempozyum Özel Sayısı*, 226-233.
- Çankaya, E. Y. İ.** (2008). Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(23).
- Çavuş Kasık, N.** (2012). Çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitim programının benlik saygısı ve çatışma çözme becerilerine etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*, Samsun; Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı.
- Çiftçi, S., Sünbül, A. M., ve Köksal, O.** (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1).
- Çiğdemoğlu, S.** (2006). Lise I. sınıf öğrencilerinin akran baskısı, özsaygı ve dışadönüklük kişilik özelliklerinin okul türlerine göre incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı.
- Çorbacı Oruç, A.** (2008). 6 yaş çocuklarında sosyal yeterliliğin, akran ilişkilerinin ve sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesi. *Doktora Tezi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Eğitim Psikolojisi Programı.

- Çulhaoğlu İmrak, H.** (2009). Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı.
- Damon, W. & Phelps, E.** (1989a). Critical Distinctions Among Three Approaches. In *Peer Interaction, Problem-Solving, And Cognition: Multidisciplinary Perspectives*, edited by N. M. Webb. New York: Pergamon Press, 9-19.
- Damon, W. & Phelps, E.** (1989b). Strategic uses of peer learning in children's education. *Peer Relationships in Child Development*, edited by T. J. Berndt and G. W. Ladd. New York: John Wiley and Sons, 135-157.
- Daşcı, E.** (2015). Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin ebeveyn kontrolü ile akran ilişkileri ve akran baskısı arasındaki ilişkide aracılık rolünün incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı.
- Demirel, F.** (2013). Akran eğitiminin matematik dersinde kullanımının öğrenci tutumu, başarısı ve bilgi kalıcılığına etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Matematik Eğitimi Bilim Dalı.
- Deniz, E.** (Ed.) (2010). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim. Ankara: Maya Akademi.
- Dinçer, Ç. ve Akgün, E.** (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177).
- Dockett, S. & Perry, B.** (2003). Children's views and children's voices in starting school. *Australian Journal of Early Childhood*, 28(1), 12-18.
- Dougherty, L. A., & Schools, F. C. V. P.** (2000). *Peer Tutoring: Can it have an Affect on Science in the Content Area?*
- Dölek, O.** (2016). Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Duch, B., Gron, S. & Allen, D.** (Eds) (2001). *The Power of Problem-Based Learning, a Practical 'How To' for Teaching Undergraduate Courses in Any Discipline*. Sterling, VA, Stylus Publishing.
- Duran, D.** (2010). Cooperative interactions in peer tutoring: patterns and sequences in paired writing. *Middle Grades Research Journal*, 5(1), 47-60.
- Dvorak, J.** (2004). Managing tutoring aspects of the learning assistance center. *Research for Educational Reform*, 9(4), 39-51.
- Emam, M. M. & Mohamed, A. H. H.** (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in egypt: the role of experience and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985.

- Ender, S. C. & Newton, F. B.** (2000). *Students Helping Students: A Guide For Peer Educators on College Campuses*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Ercan, Z. G. ve Haktanır, G.** (2001). Kaynaştırılmış ortamdaki normal gelişim gösteren çocukların 8-11 yaşları arasındaki öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarının incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(4-5), 78-92.
- Erkan, S.** (2004). Öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumları üzerine bir inceleme. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12.
- Erten, H.** (2012). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı.
- Eryılmaz, E.** (2004). Akran öğretiminin lise öğrencilerinin fizik başarısına ve fizik dersine olan tutumlarına etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Falchikov, N.** (2001). *Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education*. Psychology Press.
- Fayez, M., Ahmad, J. F. & Oliemat, E.** (2016). Jordanian kindergarten and 1st-grade teachers' beliefs about child-based dimensions of school readiness. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(3), 293-305.
- Fidan, U. M. ve Sak, I. M.** (2012). İlköğretim öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri hakkında görüşleri (Primary school teachers opinions about complementary measurement and assessment technique)... Doi Number: 10.14686/201212008. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 174-189.
- Flores, M. & Duran, D.** (2013). Effects of peer tutoring on reading self-concept. *International Journal of Educational Psychology*, 2(3), 297-324.
- Fortney, S. D., Johnson, D. I. & Long, K. M.** (2001). The impact of compulsive communicators on the self-perceived competence of classroom peers: an investigation and test of instructional strategies. *Communication Education*, 50(4), 357-373.
- Fraser, S. C., Beaman, A. L., Diener, E. & Kelem, R. T.** (1977) Two, three, or four heads are better than one: modification of college performance by peer monitoring, *Journal of Educational Psychology*, 69(2), 101-108.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S.** (2005). Peer-assisted learning strategies: Promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *The Journal of Special Education*, 39(1), 34-44.
- Furby, V. J.** (2016). The Effects of Peer Tutoring on the Aural Skills Performance of Undergraduate Music Majors. *Update: Applications of Research in Music Education*, 34(3), 33-39.
- Garside, C.** (1996). Look who's talking: a comparison of lecture and group discussion teaching strategies in developing critical thinking skills. *Communication Education*, 45, 212-227.

- Gaughf, N. W. & Foster, P. S.** (2016). Implementing a centralized institutional peer tutoring program. *Education for Health*, 29(2), 148.
- Gaustad, J.** (1992). Tutoring for at-risk students. *OSSC Bulletin*, 36(3), n3.
- Gazula, S., McKenna, L., Cooper, S. & Paliadelis, P.** (2016). A systematic review of reciprocal Peer Tutoring within tertiary health profession educational programs. *Health Professions Education*.
- Goh, S. C. & Fraser, B. J.** (1998). Teacher interpersonal behaviour, classroom environment and student outcomes in primary mathematics in Singapore. *Learning Environments Research*, 1(2), 199-229.
- Goodlad, S. & Hirst, B.** (1989) *Peer Tutoring: A Guide to Learning By Teaching*. London, Kogan Page.
- Goodlad, S.** (1998). Students as tutors and mentors, in: S. Goodlad (Ed.) *Mentoring and tutoring by students*. London: Kogan Page, 1–17.
- Greenwood, C. R.; Carta, J. J. & Hall, V.** (1988). The Use of Peer Tutoring Strategies in Classroom Management and Educational Instruction. *School Psychology Review*, 17/2, 258-275.
- Greenwood, C.R.; Carta, J.J. & Hall.** (1990). *Teacher-Mediated vs. Peer Mediated Instruction*. Children Helping Children: John Wiley and Sons, 177-200.
- Grünke, M. & Leidig, T.** (2017). The effects of an intervention combining peer tutoring with story mapping on the text comprehension of struggling readers: a case report. *Educational Research Quarterly*, 41(1), 41.
- Grünke, M., Janning, A. M. & Sperling, M.** (2016). The effects of a peer-tutoring intervention on the text production of students with learning and speech problems: a case report. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 14(2), 225-235.
- Guttek, G. L. ve Kale, N.** (2011). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Çev. Nesrin Kale Ankar: Ütopya Yayınevi.
- Gülây, H.** (2010). *Okulöncesi Dönemde Akran İlişkileri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gülây, H.** (2012). Temperament and peer relations: investigating the effect the temperament of 5–6-year-olds has on their peer relations. *Early Child Development and Care*, 182(10), 1383-1397.
- Gülkocan, Y.** (2011). Akran arabuluculuk eğitiminin ilköğretim öğrenci anlaşmazlıkları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı.
- Gülüşen, A.** (2011). Akran dönütünün ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerisine etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.
- Gür, T.** (2015). Akran koçluğu tekniğinin üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 7(1), 177-188.

- Güven, E. D., ve Cevher, N.** (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 71-92.
- Güven, Y. ve Aydın, A.** (2007). Özel gereksinimli çocuklar için akran öğretimine ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri.
- Güvey Aktay, E.** (2015). İlk okuma yazma öğretiminde akran işbirliği. *Doktora Tezi*, Sınıf Öğretmenliği Programı Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.
- Güvey Aktay, E. ve Gültekin, M.** (2015). Akran işbirliği ve ilk okuma yazma öğretimi. *Trakya University Journal of Social Science*, 17(1).
- Hendrickson, J. M. & Freedman, J.** (1980). *Peer Tutoring of Conversational Skills: A Mini-Facilitator in the Preschool Classroom*.
- Hogan, D. M. & J. R. H. Tudge.** (1999). Implications of Vygotsky's theory for peer learning' in A. M. O'Donnell and A. King (eds.) *Cognitive Perspectives on Peer Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hollingsworth, P. M. & Hoover, K. H.** (1999). İlköğretimde öğretim yöntemleri. *Elementary Teaching Methods* (Çev: T. Gürkan, E. Gökçe ve DS Güler). Ankara: Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları, (124).
- Hortaçsu, N.** (1991). *İnsan ilişkileri*. Ankara: İmge.
- Houston-Wilson, C., Lieberman, L., Horton, M., & Kasser, S.** (1997). Peer tutoring: A plan for instructing students of all abilities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(6), 39-44.
- Hyry-Beihammer, E. K. & Hascher, T.** (2015). Multigrade teaching in primary education as a promising pedagogy for teacher education in Austria and Finland. In *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part C)* (pp. 89-113). Emerald Group Publishing Limited.
- Ilgar, L.** (2014). Özel okul ve devlet okulunda görev yapmış sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki farklılıklara ilişkin görüşleri: nitel bir çalışma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 259.
- Jenkins and Jenkins.** (1987). Making peer tutoring work. *Educational Leadership*, 44(6), 64-68.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T.** (1985) The internal dynamics of cooperative learning groups, in: R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb & R. Schmuck (Eds) *Learning to cooperate, cooperating to learn* (New York, Plenum Press), 97-236.
- Kadioğlu, H.** (2005). Yetişkin ve akran liderli cinsel eğitimin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin cinsellikle ilgili bilgi ve tutumları üzerindeki etkisi. *Doktora Tezi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Halk Sağlığı Anabilim Dalı.
- Kalkowski, P.** (1995). Peer and cross-age tutoring. *School Improvement Research Series*, 18, 1-27.

- Kamps, D. M., Barbetta, P. M., Leonard, B. R. & Delquadri, J.** (1994). Classwide peer tutoring: An integration strategy to improve reading skills and promote peer interactions among students with autism and general education peers. *Journal of applied behavior analysis*, 27(1), 49-61.
- Karacığa, S.** (2008). Öğretmenlere göre yapılandırmacı ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Katlav-Önal, Z.** (2008). Akran öğrenciler desteği ile sunulan sabit bekleme süreli öğretimin genel eğitim sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin çıkarma işlemini kazanmalarındaki etkililiğinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, S.** (2013). İşbirlikli öğrenme ve akran değerlendirmenin akademik başarı, bilişüstü yeti ve yardım davranışlarına etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Keane, T. & Loch, B.** (2017). Peer tutoring using student-made screencasts. *Australian Senior Mathematics Journal*, 31(2), 6.
- Kharusi, A. D.** (2016). What Positive Impacts Does Peer Tutoring Have upon the Peer Tutors at SQU?. *Journal of Education and Practice*, 7(27), 115-127.
- Kırmızıtoprak, E.** (2007). Gençlerin cinsel yolla bulaşan hastalıklar ve güvenli cinsel yaşam konusunda bilgi ve davranışlarına akran eğitimine etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*, Şanlıurfa: Harran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Halk Sağlığı Anabilim Dalı.
- Koç, C.** (2007). Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkileri. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kohler, F. W.** (1986). Classwide peer tutoring: examining natural contingencies of peer reinforcement. *Doctoral thesis*, submitted to the Department of Human Development and Family Life and the Faculty of the Graduate School of the University of Kansas.
- Korkmaz, C. ve Bakır Arabacı, İ.** (2013). Primary and high schools teachers' perceptions of organizational citizenship (Malatya province sample). *Ilkogretim Online*, 12(3).
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F.** (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20).
- Kozulin, A.** (1998). *Psychological Tools*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kuru Gönen, S. İ.** (2012). A study on reflective reciprocal peer coaching: an application in pre-service english language teaching context. *Unpublished doctoral dissertation*. Anadolu University, Institute of Education Sciences, Eskişehir.

- Küdüür Çırpan, F.** (2013). Öğrencilerinde akran desteği ile akademik başarı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu İç Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı.
- Lildren, D. M. & Meier, S. E.** (1991). The effects of minimal and maximal peer tutoring systems on the academic performance of college students. *Psychological Record*, 41(1), 69-77.
- Lueg, R., Lueg, K. & Lauridsen, O.** (2016). Aligning seminars with Bologna requirements: reciprocal peer tutoring, the solo taxonomy and deep learning. *Studies in Higher Education*, 41(9), 1674-1691.
- Martino, L. R.** (1994). Peer Tutoring Classes for Young Adolescents: A Cost-Effective Strategy. *Middle School Journal* 25/4: 55-58.
- Miller, J. E. & MacGilchrist, L.** (1996) A model for peer-led work, *Health Education*, 2, 24–29.
- Miller, J. E., Groccia, J. E. & Miller, M. S. E.** (2001). *Student-assisted teaching: a guide to facultystudent teamwork*. Bolton; MA, Anker Publishing.
- Miquel, E. & Duran, D.** (2017). Peer Learning Network: implementing and sustaining cooperative learning by teacher collaboration. *Journal of Education for Teaching*, 1-12.
- Moshki, M., Zamani-Alavijeh, F. & Mojadam, M.** (2017). Efficacy of peer education for adopting preventive behaviors against head lice infestation in female elementary school students: a randomised controlled trial. *PloS one*, 12(1), e0169361.
- Mutlu, E.** (2010). Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 ay) düşünme düzeylerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi. *Master's thesis*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Myers, S. A.** (1994). Learning the three C's: Classroom communication climate. *School of Communication Studied*, April, 1-31.
- Mynard, J. & Almarzouqi, I.** (2006). *ELT Journal*. 60/1 January; doi:10.1093/elt/cci077
- Myrick, R. D.** (1997). *Developmental guidance and counseling: practical approach*. (3. Baskı). Minneapolis: Educational Media Corporation.
- Nazlı, S.** (2008). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik*. 3. Basım. Ankara: Savaş Yayıncılık.
- Newcomb, T. M. & Wilson, E. K.** (1966). *College peer groups: problems and prospects for research*. Chicago, Aldine.
- Okilwa, N. S. & Shelby, L.** (2010). The effects of peer tutoring on academic performance of students with disabilities in grades 6 through 12: A synthesis of the literature. *Remedial and Special Education*, 31(6), 450-463.
- Oktay, A.** (2007). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Ozogul, G. & Sullivan, H.** (2009). Student performance and attitudes under formative evaluation by teacher, self and peer evaluators. *Educational Technology Research and Development*, 57(3), 393-410.
- Önder, A.** (2011). *Okul Öncesi Çocuklar İçin Eğitici Drama Uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Özdemir Topaloğlu, A.** (2013). Çocuk gelişimi ve eğitimi bilim dalı etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi. *Doktora Tezi*, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Anabilim Dalı.
- Özmen, D.** (2013). 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı.
- Özsoy Karabulut, Ö.** (2003). Aile planlaması konusunda üniversite öğrencilerinin akran eğitimi etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, İzmir: Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Parkin, S. & McKegany, N.** (2000) The rise and rise of peer education approaches, *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 7(3), 293–310.
- Pehlivan, G. K.** (2004). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile baş etmelerinde akran rehberliğinin katkısı. *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı.
- Riessman, F.** (1993). A self-help reform model. *Education Week*, 13/11: 1.
- Ringlaben, R. P. & Price, J. R.** (1981). *Regula classroomteachers' perceptions of mainstreaming effects*.
- Saunders, D.** (1992). Peer tutoring in higher education, *Studies in Higher Education*, 17(2), 211–219.
- Saygılı, S. E.** (2014). Yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenen öğrencilerin akran işbirliği ile derse katılımı. *Yüksek Lisans Tezi*, Çag Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı.
- Sazak Pınar, E. ve Zelyurt, S.** (2013). *Akran aracılı sunulan etkileşim ünitesi öğretim materyalinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin tane kavramını öğrenmeleri üzerindeki etkililiği*.
- Sazak, E.** (2003). Zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkinliğinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Aban İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Bilim Anadalı.
- Sencar-Tokgöz, S.** (2007). Akran öğretiminin altıncı sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersi başarılarına ve fen dersine olan tutumlarına etkisi. *Fen Bilimleri Enstitüsü, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara*.

- Senemoğlu, N.** (2013). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. 23. Baskı. Ankara: Yargı.
- Shenderovich, Y., Thurston, A. & Miller, S.** (2016). Cross-age tutoring in kindergarten and elementary school settings: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Educational Research*, 76, 190-210.
- Slišković, A., Burić, I. & Macuka, I.** (2017). The voice of croatian elementary school teachers: qualitative analysis of the teachers' perspective on their profession. *Teachers and Teaching*, 23(5), 518-531.
- Swengel, E. M.** (1991). Cutting education's gordian knot. *Phi Delta Kappan* 72/5: 704-710.
- Tabacek, D. A., McLaughlin, T. F. & Howard, V. F.** (1994). Teaching preschool children with disabilities tutoring skills: Effects on preacademic behaviors. *Child & family behavior therapy*, 16(2), 43-63.
- Tagay, Ö., Baydan, Y. & Acar, N. V.** (2010). Sosyal beceri programının (blocks) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (3), 19-28.
- Taşdan, M.** (2010). Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(1), 113-148.
- Taştan, N.** (2004). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerine uygulanan çatışma çözme eğitim programı ve akran arabuluculuğu eğitimi programının olumlu çatışma çözme becerilerine ve akran çatışmalarını çözmeye etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taştan, N. ve Öner, U.** (2010). *Çatışma Çözme Eğitimi ve Akran Arabuluculuğu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taylı, A.** (2010). Okullarda Akran Temelli Programların Uygulanma Süreci. *Millî Eğitim*, Sayı: 186.
- Theodoropoulos, A., Antoniou, A. & Lepouras, G.** (2016). Students teach students: Alternative teaching in Greek secondary education. *Education and Information Technologies*, 21(2), 373-399.
- Thurston, A., Van de Keere, K., Topping, K. J., Kosack, W., Gatt, S., Marchal, J., Mestdagh, N., Schmeinck, D., Sidor, W. & Donnert, K.** (2007). Peer learning in primary school science: theoretical perspectives and implications for classroom practice. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13, 5(3), 477-496.
- Topping, K. J.** (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: a typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, 321-345.
- Topping, K. J.** (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68, 249-276.

- Topping, K. J.** (2005). *Trends in peer learning. Educational Psychology, 25*, 631-645. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (2007). The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners. Author: Bray, M.
- Topping, K. J. & Ehly, S. W.** (2001). Peer assisted learning: A framework for consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 12*(2), 113-132.
- Tuncer, A. ve Kahveci, G.** (2009). Az gören 8. sınıf öğrencilerine kavram haritasıyla özet çıkarma becerisinin akran aracılığı ile öğretimi. *Journal of Turkish Educational Sciences, 7*(4).
- Turla, A., Şahin, T. F. ve Avcı, N.** (2001). Okulöncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar, program, yöntem, teknik, sınıf ve davranış yöntemi sorunlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 151*, 95-101.
- Tümeğ, S.** (2014). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin madeni paraları öğrenmelerinde zihinsel yetersizliği olan bir akran tarafından sunulan eş zamanlı öğretimin etkililiği. *Yüksek Lisans Tezi*, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı.
- Uibu, K., Kikas, E. & Tropp, K.** (2011). Instructional approaches: differences between kindergarten and primary school teachers. *Compare, 41*(1), 91-111.
- Uluyurt, F.** (2012). Çocuk gelişimi ve eğitimi bilim dalı bazı değişkenlere göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının akran ilişkileri. *Yüksek Lisans Tezi*, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Anabilim Dalı.
- Uslu, F.** (2012). İlköğretim okulu öğrencilerinin okula yönelik aidiyeti: öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının rolü. *Yüksek Lisans Tezi*, Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Uysal, D.** (2009). Akran yardımcılığı müdahalesinin etkililiği: balıkesir karesi ilköğretim okulu örneği. *Yüksek Lisans Tezi*, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Uysal, D. ve Nazlı, S.** (2010). Akran yardımcılığı müdahalesinin etkililiği: balıkesir karesi ilköğretim okulu örneği. *Balıkesir University Journal of Social Sciences Institute, 13*(23).
- Ünal, M. ve Akman, B.** (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı gösterdikleri tutumlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(30).
- Üredi, L.** (2017). Investigating the relationship between job satisfaction levels of the teachers in educational institutions and their attitudes towards teaching profession. *Journal of Education and Practice, 8*(12), 175-182.

- Vavreck, S. & Esposito, J.** (2012). Peer Tutoring with Child-Centered Play Therapy Language. *Journal of School Counseling*, 10(25), n25.
- Verba, M.** (1998). Tutoring interactions between young children: How symmetry can modify asymmetrical interactions. *International Journal of Behavioral Development*, 22(1), 195-216
- Wagner, L.** (1982). *Peer Teaching: Historical Perspectives*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Wang, S. M., Hou, H. T. & Wu, S. Y.** (2017). Analyzing the knowledge construction and cognitive patterns of blog-based instructional activities using four frequent interactive strategies (problem solving, peer assessment, role playing and peer tutoring): a preliminary study. *Educational Technology Research and Development*, 65(2), 301-323.
- Yardımlı, H. G.** (2009). Matematik derslerinde akran eğitimi yaklaşımının 9.sınıf öğrencilerine etkisi üzerine. *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü Matematik Eğitimi Anabilim Dalı.
- Yelpaze, İ.** (2012). Akran aracılığıyla verilen sosyal beceri eğitimi programının ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin saldırganlık düzeylerine etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Yıldız, F. H.** (2014). John Dewey'in eğitim görüşleri ve türk sistemine etkileri. *Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Felsefe Grubu Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Yurdabakan, İ. ve Cihanoglu, M.O.** (2010). Öz ve akran değerlendirmenin uygulandığı işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin başarı, tutum ve strateji kullanım düzeylerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(4), 105-123.
- Yüce, G.** (2015). Okulöncesi eğitimi programı okulöncesi eğitime devam eden özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akran ilişkileri ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin belirlenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.



EKLER



Evrak Tarih ve Sayısı: 09/12/2016-7896



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 88083623-044-7896
Konu : Büşra ÖZDEMİR Etik Komisyon Kararı
Onay hk.

09/12/2016

Sayın Büşra ÖZDEMİR

Enstitümüz Y1312.260029 numaralı İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans programı öğrencilerinden Büşra ÖZDEMİR'in "İLKÖĞRETİM 1.SINIF VE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN AKRAN EĞİTİMİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI" adlı tez çalışması gereği "Kişisel Bilgiler Formu" ve "Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Akran Eğitimi Hakkındaki Görüşlerinin Karşılaştırılması Ölçeği" ile ilgili anket ve ölçeği 28.11.2016 tarih ve 2016/20 İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyon Kararı ile etik olarak uygun olduğuna karar verilmiştir. Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Özer KANBUROĞLU
Müdür V.

Evrakı Doğrulamak İçin : <https://evrakdogrula.aydin.edu.tr/enVision.Dogrula/BelgeDogrulama.aspx?V=BE6E6536>

Adres:Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL
Telefon:444 1 428
Elektronik Ağ:<http://www.aydin.edu.tr/>

Bilgi için: Canan TOPDEMİR
Unvanı: Enstitü Sekreteri





T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.14398304

21/12/2016

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) İstanbul Aydın Üniversitesi'nin 13.12.2016 tarih ve 7992 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 20.12.2016 tarihli tutanağı.

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Büşra ÖZDEMİR'in "İlkokul 1. Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Akran Eğitimi İle İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması" konulu tezi kapsamında, ilimiz Bağcılar, Güngören, Bahçelievler, Bakırköy, Esenyurt, Fatih Beylikdüzü, Zeytinburnu, Küçükçekmece ve Sultangazi ilçelerinde bulunan ilkokul ve okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlere; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
21/12/2016

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7b9d-d835-3362-a929-89a2 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.14425885
Konu: Anket Araştırma İzni

21.12.2016

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
(Personel Daire Başkanlığına)

İlgi: a) 13.12.2016 tarih ve 7992 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 21.12.2016 tarih ve 14398304 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Büşra ÖZDEMİR'in "İlkokul 1. Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Akran Eğitimi İle İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Harun TÜYSÜZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden acc8-759c-352d-8b56-4c08 kodu ile teyit edilebilir.

Evrak Tarih ve Sayısı: 09/12/2016-78023

Sayın Katılımcı,

Bu çalışma okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin akran eğitimi hakkındaki görüşlerini almak üzere hazırlanmıştır. Cevaplarınızın gerçeği yansıtmaması çalışmanın bilimsel güvenilirliği açısından önemlidir. Zaman ayırıp araştırmaya katıldığınız için teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Yrd. Doç. Dr. Aylin Sözer Çapan

Büşra Özdemir

KİŞİSEL BİLGİLER

3. İl / İlçe:
4. Cinsiyetiniz:
- Kadın
- Erkek
5. Yaşınız:
- 20 yaş ve altı
- 21-25
- 26-30
- 31-35
- 36-40
- 41 ve üstü
6. Öğrenim durumunuz:
- Meslek lisesi
- Ön lisans
- Lisans
- Yüksek lisans (master)
- Doktora
7. Branşınız nedir?
- Okul öncesi öğretmenliği



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

Evrak Tarih ve Sayısı: 09/12/2016-78023

Sınıf öğretmenliği

7. Öğretmenlikteki deneyim yılınız nedir?

0-5

6-10

11-15

16-20

21 ve üstü

8. Çalışmakta olduğunuz okul;

Özel okul

Resmi okul

10. Okulunuzun sosyo-kültürel düzeyi aşağıdakilerden hangisine dahildir?

Alt

Orta

Üst

Diğer.....





Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 09/12/2016-T0023

Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Akran Eğitimi Hakkındaki Görüşlerinin
Korunulması Ölçeği

	SORULAR	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Akran ilişkileri öğrencilerin eğitiminde önemlidir.					
2	Akran eğitimi kavramını üniversiteden/meslek yüksekokulundan aldığım dersler ile öğrendim.					
3	Üniversiteden/meslek yüksekokulundan aldığım derslerin akran eğitimi konusunda yeterli olduğunu düşünmekteyim.					
4	Akran eğitimi kavramını kendi çalışmalarım sonucunda öğrendim.					
5	Akran eğitiminin sınıf içi eğitimde etkili olduğunu düşünüyorum.					
6	Sınıf yönetiminde "akran eğitimi" kullanıyorum.					
7	Sınıf yönetiminde olumsuz davranışları söndürmek için akran eğitimi kullanıyorum.					
8	Türkiye'de akran eğitimi hakkında yapılan çalışma / araştırmalar hakkında bilgi sahibiyim.					
9	Müfredatta akran eğitimi ile ilgili yönergeler mevcuttur.					
10	Müfredatta yer alan yönergelerin akran eğitimi konusunda yeterli olduğunu düşünüyorum.					
11	Akran eğitiminde öğretmen aktif bir role sahiptir.					
12	Öğretmenin akran eğitiminde rehber olması gerekir.					
13	Öğretmenin akran ilişkilerini gözlemleyerek akran eğitimi yönlendirici bir role sahip olduğunu düşünüyorum.					
14	Akran ilişkilerinin eğitimde doğru kullanılması öğretmenin bu konuyla ilgili bilgi düzeyine bağlıdır.					
15	Öğrencinin akademik bilgi düzeyi akran eğitimi etkiler.					
16	Öğrencinin sosyal beceri düzeyi akran eğitimi etkiler.					
17	Öğrencinin kültürel özellikleri akran eğitimi etkiler.					
18	Akran ilişkileri ile öğrenciler birbirlerine sadece olumlu davranışları öğretirler.					
19	Akran eğitimi bütün eğitim alanlarında kullanılır.					
20	Akran ilişkilerinin eğitimde kullanılması öğretmenin yönergeleriyle sınırlıdır.					
21	Dünyada eğitim modelini ağırlıklı olarak akran eğitimi üzerine kuran okullar olduğu kanaatindeyim.					
22	Akran eğitimi uygulanan bir sınıfta öğrencilerin hepsi aynı düzeyde olmalıdır.					
23	Akran eğitiminin uygulanması için öğretmenin, öğrencilerin hangi alanlarda başarılı olduklarını bilmesi gereklidir.					

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 09/12/2016-78823

24	Öğretmenlere "akran eğitimi" hakkında hizmet içi eğitim verilmelidir.					
25	Eğitim fakültelerinde "akran eğitimi" dersi verilmelidir.					
26	Akran eğitiminin buluş yoluyla anlatım tekniğine uygun olduğunu düşünüyorum.					
27	Akran eğitimi yöntemi her eğitim kademesinde uygulanabilir.					

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır



ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyadı : Büşra ÖZDEMİR
Doğum Tarihi ve Yeri : 24.04.1991/Kırklareli
E-posta : busraozdemir210@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

Lisans : 2013, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalından
Yüksek lisans : 2013, İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf
Öğretmenliği