

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Beysun GÜNERİ

ÇAPRAZ AKRAN ÖĞRETİMİ MODELİNİN ÖĞRENCİLERİN ÖZ YETERLİLİK
İNANÇLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Turizm İşletmeciliği Ana Bilim Dalı
Doktora Tezi

Antalya, 2018

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Beysun GÜNERİ

ÇAPRAZ AKRAN ÖĞRETİMİ MODELİNİN ÖĞRENCİLERİN ÖZ YETERLİLİK
İNANÇLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Danışman

Doç. Dr. V. Rüya EHTİYAR

Turizm İşletmeciliği Ana Bilim Dalı
Doktora Tezi

Antalya, 2018

Akdeniz Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Beysun GÜNERİ'nin bu çalışması jürimiz tarafından Turizm İşletmeciliği Ana Bilim Dalı Doktora Programı tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. A. Akın AKSU (İmza)

Üye (Danışmanı) : Doç. Dr. V. Rüya EHTİYAR (İmza)

Üye : Prof. Dr. İlhan GÜNBAYI (İmza)

Üye : Yrd. Doç. Dr. Uğur AKDU (İmza)

Üye : Yrd. Doç. Dr. Gülay ÖZALTIN TÜRKER (İmza)

Tez Başlığı : Çapraz Akran Öğretimi Modelinin Öğrencilerin Öz Yeterlilik İnançları Üzerindeki Etkisi

Onay: Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Tez Savunma Tarihi : 22/01/2018

Mezuniyet Tarihi : 08/01/2018

(İmza)
Prof. Dr. İhsan BULUT
Müdür

AKADEMİK BEYAN

Doktora Tezi olarak sunduğum “Çapraz Akran Öğretimi Modelinin Öğrencilerin Öz Yeterlilik İnançları Üzerindeki Etkisi” adlı bu çalışmanın, akademik kural ve etik değerlere uygun bir biçimde tarafımda yazıldığını, yararlandığım bütün eserlerin kaynakçada gösterildiğini ve çalışma içerisinde bu eserlere atıf yapıldığını belirtir; bunu şerefimle doğrularım.

Beysun GÜNERİ





T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU
BEYAN BELGESİ



SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
Adı-Soyadı	Beysun GÜNERİ
Öğrenci Numarası	20108610112
Enstitü Ana Bilim Dalı	Turizm İşletmeciliği
Programı	Doktora
Programın Türü	() Tezli Yüksek Lisans (X) Doktora () Tezsiz Yüksek Lisans
Danışmanın Unvanı, Adı-Soyadı	Doç. Dr. V. Rüya EHTİYAR
Tez Başlığı	Çapraz Akran Öğretimi Modelinin Öğrencilerin Öz Yeterlilik İnançları Üzerindeki Etkisi
Turnitin Ödev Numarası	911902047-911902783

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmasının a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana Bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 175 sayfalık kısmına ilişkin olarak, 06/02/2018 tarihinde tarafımdan Turnitin adlı intihal tespit programından Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nda belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan ve ekte sunulan rapora göre, tezin/dönem projesinin benzerlik oranı;

alıntılar hariç %11

alıntılar dahil % 17dir..

Danışman tarafından uygun olan seçenek işaretlenmelidir:

() Benzerlik oranları belirlenen limitleri aşmıyor ise;

Yukarıda yer alan beyanın ve ekte sunulan Tez Çalışması Orijinallik Raporu'nun doğruluğunu onaylarım.

() Benzerlik oranları belirlenen limitleri aşıyor, ancak tez/dönem projesi danışmanı intihal yapılmadığı kanısında ise;

Yukarıda yer alan beyanın ve ekte sunulan Tez Çalışması Orijinallik Raporu'nun doğruluğunu onaylar ve Uygulama Esasları'nda öngörülen yüzdeler sınırlarının aşılmasına karşın, aşağıda belirtilen gerekçe ile intihal yapılmadığı kanısında olduğumu beyan ederim.

Gerekçe:

Benzerlik taraması yukarıda verilen ölçütlerin ışığı altında tarafımca yapılmıştır. İlgili tezin orijinallik raporunun uygun olduğunu beyan ederim.

06/02/2018

(imzası)

Danışmanın Unvanı-Adı-Soyadı
Doç. Dr. V. Rüya EHTİYAR

İÇİNDEKİLER

ŞEKİLLER LİSTESİ	iv
TABLOLAR LİSTESİ	v
KISALTMALAR LİSTESİ	vii
ÖZET	viii
SUMMARY	x
ÖNSÖZ	xiii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

AKRAN ÖĞRETİMİ VE ÖZ YETERLİLİK OLGUSUNA İLİŞKİN KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Akran Öğretimi Yazınına Genel Bir Bakış.....	5
1.2. Akran Öğretiminin Kuramsal Temelleri	7
1.3. Akran Öğretimin Türleri.....	9
1.4. Akran Öğretiminin Öğrenme Üzerindeki Etkileri	14
1.5. Akran Öğretiminin Organizasyonu	18
1.5.1. Kapsam	19
1.5.2. Katılımcıların Seçimi ve Eşleştirilmesi	20
1.5.3. Müfredat Alanı	21
1.5.4. Materyaller.....	21
1.5.5. Uygulama Süreci ve Uygulama Esnasında Etkileşim	21
1.5.6. Teknik.....	22
1.5.7. Eğitim	22
1.5.8. Takip.....	24
1.5.9. Değerlendirme	24
1.5.10. Geri Bildirim	25
1.6. Mutfak Eğitimi ve Öğretimi	26
1.7. Mutfak Eğitiminde Akran Öğretimi	31
1.8. Öz Yeterlilik İnancı	34
1.8.1. Akran Öğretimi ve Öz Yeterlilik	36
1.9. Alana İlişkin Ulusal ve Uluslararası Yapılan Araştırmalar	38

İKİNCİ BÖLÜM

ÇAPRAZ AKRAN ÖĞRETİMİNİN ÖZ YETERLİLİK ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN BELİRLENMESİNE ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

2.1.	Araştırmanın Amacı	47
2.2.	Araştırmanın Varsayımları	47
2.3.	Araştırmanın Tanımları	47
2.4.	Araştırmanın Sınırlılıkları	48
2.5.	Araştırmanın Yöntemi	48
2.5.1.	Nicel Araştırma Aşaması.....	51
2.5.1.1.	Nicel Araştırmanın Deseni	51
2.5.1.2.	Nicel Araştırma İçin Çalışma Grubu	52
2.5.1.3.	Nicel Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı.....	53
2.5.1.4.	Nicel Verilerin Analizi	53
2.5.2.	Nitel Araştırma Aşaması	54
2.5.2.1.	Nitel Araştırmanın Deseni	54
2.5.2.2.	Nitel Araştırma İçin Çalışma Grubu.....	55
2.5.2.3.	Nitel Veri Toplama Araçları.....	56
2.5.2.4.	Nitel Verilerin Geçerlik, Güvenirlik Çalışması ve Analizi	58
2.5.3.	Araştırma Sürecinin Tasarımı.....	60
2.6.	Bulgular	66
2.6.1.	Nicel Araştırma Verilerine İlişkin Bulgular	66
2.6.1.1.	Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular.....	67
2.6.1.2.	Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	68
2.6.1.3.	Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	68
2.6.1.4.	Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	69
2.6.1.5.	Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	69
2.6.1.6.	Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	70
2.6.2.	Nitel Araştırma Verilerine İlişkin Bulgular	71
2.6.2.1.	Akran Öğrenenlere Göre, Çapraz Akran Öğretimine İlişkin Nitel Bulgular	71
2.6.2.2.	Akran Öğrenenlere Göre, Çapraz Akran Öğretiminin Katkılarına İlişkin Nitel Bulgular	71
2.6.2.3.	Akran Öğrenenlere Göre, Çapraz Akran Öğretiminde Yaşanan Güçlüklerle İlişkin Nitel Bulgular	76

2.6.2.4. Akran Öğrenenlere Göre, Çapraz Akran Öğretimi İçin Geliştirilen Önerilere İlişkin Nitel Bulgular	78
2.6.2.5. Akran Öğrenenlere Göre, Çapraz Akran Öğretimi Hakkında Üretilen Metaforlara İlişkin Nitel Bulgular	81
2.6.2.6. Akran Öğretenlere Göre, Çapraz Akran Öğretimine İlişkin Nitel Bulgular	84
2.6.2.7. Akran Öğretenlere Göre, Çapraz Akran Öğretiminin Katkılarına İlişkin Nitel Bulgular	84
2.6.2.8. Akran Öğretenlere Göre, Çapraz Akran Öğretiminde Yaşanan Güçlüklere İlişkin Nitel Bulgular	88
2.6.2.9. Akran Öğretenlere Göre, Çapraz Akran Öğretimi İçin Geliştirilen Önerilere İlişkin Nitel Bulgular	88
2.6.2.10. Akran Öğretenlere Göre, Çapraz Akran Öğretimi Hakkında Üretilen Metaforlara İlişkin Nitel Bulgular	90
SONUÇ	92
KAYNAKÇA.....	102
EK 1- Genel Öz Yeterlilik Ölçeği	120
EK 2- Ders Planı Örnekleri	121
EK 3- Veli İzin Belgesi	144
EK 4- Araştırma İzni.....	145
EK 5- Çapraz Akran Öğretimi Uygulamasına İlişkin Fotoğraflar	147
ÖZGEÇMİŞ	156

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1 Akran Öğretim Türleri	12
Şekil 2.1 Araştırmanın Diyagramı.....	50
Şekil 2.2 TMYÜ Dersi İçin Akran Öğretimi Organizasyonu.....	61



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1 Temel Yiyecek Üretimi Dersi Modülleri	28
Tablo 1.2 Kavramsal Çerçeveye İlişkin Ulusal ve Uluslar Arası Alanda Yapılan Çalışmalardan Örnekler	39
Tablo 2.1 Deneysel Araştırma Deseni	51
Tablo 2.2 Nitel Araştırmanın Katılımcılarına İlişkin Bilgiler	56
Tablo 2.3 Akran Öğrenenlere Yönelik Hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları ...	57
Tablo 2.4 Akran Öğretenlere Yönelik Hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları	57
Tablo 2.5 Kappa Tutarlılık Katsayısına İlişkin Veriler	59
Tablo 2.6 Çapraz Akran Öğretimi İçin Hazırlanan Ders Planı.....	63
Tablo 2.7 Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet ve Yaş Değişkenlerine Göre Dağılımı	67
Tablo 2.8 Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet ve Yaş Değişkenlerine Göre Dağılımı	67
Tablo 2.9 Deney Grubunda Yer Alan Akran Öğrenenlerin Öz yeterlilik İnançları Ön-Test-Son-Test Ölçümleri İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	68
Tablo 2.10 Kontrol Grubunda Yer Alan Akran Öğrenenlerin Öz yeterlilik İnançları Ön-Test-Son-Test Ölçümleri İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi.....	69
Tablo 2.11 Grupların Öz Yeterlilik İnancı Ön-Test Ölçümleri İçin Mann Whitney U Testi...	69
Tablo 2.12 Grupların Öz Yeterlilik İnancı Son-Test Ölçümleri İçin Mann Whitney U Testi .	70
Tablo 2.13 Akran Öğretenlerin Öz yeterlilik İnançları Ön-Test-Son-Test Ölçümleri İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi.....	70
Tablo 2.14 Akran Öğrenenlere Göre, Çapraz Akran Öğretiminin Katkılarına İlişkin Nitel Bulgular	75
Tablo 2.15 Akran Öğrenenlere Göre, Çapraz Akran Öğretiminde Yaşanan Güçlüklere İlişkin Nitel Bulgular	77
Tablo 2.16 Akran Öğrenenlere Göre, Çapraz Akran Öğretimi İçin Geliştirilen Önerilere İlişkin Nitel Bulgular	80
Tablo 2.17 Akran Öğrenenlere Göre, Çapraz Akran Öğretimi Hakkında Üretilen Metaforlara İlişkin Nitel Bulgular	83
Tablo 2.18 Akran Öğretenlere Göre, Çapraz Akran Öğretiminin Katkılarına İlişkin Nitel Bulgular	84
Tablo 2.19 Akran Öğretenlere Göre, Çapraz Akran Öğretiminde Yaşanan Güçlüklere İlişkin Nitel Bulgular	88

Tablo 2.20 Akran Öğretenlere Göre, Çapraz Akran Öğretimi İçin Geliştirilen Önerilere İlişkin Nitel Bulgular	89
Tablo 2.21 Akran Öğretenlere Göre, Çapraz Akran Öğretimi Hakkında Üretilen Metaforlara İlişkin Nitel Bulgular	90



KISALTMALAR LİSTESİ

ÇAÖ	: Çapraz Akran Öğretimi
KAÖ	: Karşılıklı Akran Öğretimi
TMYÜ	: Temel Yiyecek Üretimi Dersi



ÖZET

Günümüzde eğitimde mevcut eğitim modelleri üzerinde birtakım müdahalelerde bulunmak ve daha iyi nasıl eğitim verilebileceği üzerinde ciddi araştırma ve deneylerin yapılması gerekliliği tartışılmaktadır. Özellikle değişen öğrenci profilleri ve iş dünyasının gereksinimleri doğrultusunda profesyonelleşme ve mesleki uzmanlaşma anlayışı önem kazanmaktadır. Bu anlayış 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliğine dayalı çalışma, etkili iletişim kurma, yaratıcı ve yenilikçi düşünme gibi becerilerle birlikte belirli bir alana yönelik temel bilgilerin aktarılmasının ötesinde bir profesyonelleşmeyi yansıtmaktadır. Buradan hareketle; tez çalışmasının amacı, öğrencinin ders verebilmesi üzerine kurulan ve kavramlaştırılan akran öğretimi olgusuna ilişkin kuramsal bir modelin önerilmesi ve önerilen modelin öğrencilerin öz yeterlilik inancı üzerine olan etkisini belirlemektir. Konu ile ilgili literatürde yer alan kavramsal ve görgül çalışmaların bulguları ışığında öğrencilerin aktif bir biçimde derslere katılımının sağlandığı aktiviteleri barındıran yöntemlerinin öğrencilerin başarıları, motivasyonu ve öğrenmesi üzerinde oldukça etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda akran öğretimi öğrenmeyi tetikleyen bir etken olarak kavramsallaştırılmaktadır. Öte yandan öz yeterlilik inancı akran öğretimi ile yakından ilişkilendirilmekte ve performansı olumlu yönde etkileyen bir değişken olarak ele alınmaktadır. Bu doğrultuda Türkiye’de öğrenci yetiştirmenin sorunlarını mevcut alanyazın ışığında tartışarak, yiyecek içecek hizmetleri alanlarından biri olan mutfak dalında Temel Yiyecek Üretimi (TMYÜ) dersi kapsamında akran öğretimi olgusuna ilişkin model geliştirilmiş ve öğrencilerin öz yeterlilik inancı yönü ile bütünleştirilerek tartışmaya sunulmuştur.

İç içe geçmiş karma yönteme göre tasarlanan bu çalışmanın ilk aşamasında Nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiş, verilerden elde edilen bulgular ile TMYÜ dersi kapsamında uygulanan çapraz akran öğretimi yönteminin öğrencilerin öz yeterlilik inançları üzerindeki etkisi ön- test son- test kontrol gruplu deneysel çalışma ile ortaya konmaya çalışılmıştır. Öncelikle TMYÜ dersine ilişkin bir çapraz akran öğretimi programı tasarlanmıştır. Elde edilen veriler ile çapraz akran öğretiminin öğrencilerin öz yeterlilik inançları üzerindeki etkisi Wilcoxon ve Mann Whitney U testleri yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise Nitel araştırma yaklaşımı ile TMYÜ dersine yönelik tasarlanan çapraz akran öğretimi uygulamasının, öğrencilere ve öğrenme öğretme ortamına katkılarını, süreçte yaşanan güçlükleri derinlemesine ortaya koymak, uygulamaya yönelik öneriler geliştirmek ve katılımcıların belirttiği metaforlar ile çapraz akran öğretimini nasıl algıladıklarını anlamak

yönündeki sorulara derinden ve özgün yanıtlar ortaya koymak istenmiştir. Bu yöndeki çabalar ise bağlamı içerden keşfini dolayısıyla sosyal dünyanın göreceli doğasına vurgu yapan idiyografik metodolojiyi benimsemeyi gerekli kılmaktadır. Buradan hareketle araştırmada karma araştırma yöntemlerinden iç içe geçmiş karma desenden yararlanılarak zengin ve özgün bulgular elde edilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulgulara göre, deney grubunda yer alan hem akran öğrenenlerin hem de akran öğretmenin rolünde olan öğrencilerin öz yeterlilik inançlarının anlamlı biçimde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunun puanlarında ise istatistiksel açıdan farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen sonuçlara göre gerek akran öğrenen gerekse akran öğretmenin rolündeki öğrencilerin, derslerin çapraz akran öğretimi yöntemi ile işlenmesine olumlu yaklaştıkları ve yöntemi faydalı buldukları, öz güvenlerinin arttığı, iletişim ve empati becerilerinin geliştiği ortaya çıkmıştır. Araştırmanın diğer önemli sonuçları ise yöntemin akranlar arası olumlu ilişkiler geliştirmede etkili olduğu ve öğrenme öğretme ortamını olumlu etkilediğidir.

Araştırma bulguları ışığında tez çalışması yazına, akran öğretiminin öğrenmeyi tetikleyen önemli bir unsur olarak ele alınabileceğini göstermesi, akran öğretiminin öz yeterlilik inancını olumlu etkileyen bir unsur olarak düşünülmesi gerektiğini işaret etmesi ve meslek liselerindeki mesleki becerilerin transfer edilmesi ve yaygınlaştırılmasına katkı yapabileceğine vurgu yapması bağlamında değerli katkılar sunabilmektedir. Akran öğretimi ile ilişkilendirilen çalışmalar göz önüne alındığında ele alan değişkenleri bir bütünlük içinde birbiriyle ilişkilendirerek sunulan bir çalışma bulunmamaktadır. Özellikle akran öğretim modelinin Türkiye bağlamında yoğun bir ilgi gördüğünü söylemek oldukça güçtür. Dolayısıyla çalışmanın öncelikle eğitimdeki dönüşümler, eğilimler ve güncel sorunlar çerçevesinde akran öğretim modelinin Türkiye’de öğrenci yetiştirme sorunlarına yanıt verebilecek bir taslak olabileceğine inanılmaktadır. Bu kapsamda ileride modelin ilgili alanlarla birlikte ele alındığı ayrıntılı çalışmaların yapılması önerilerek modelin nitelikli bir şekilde iyileştirilmesine ve daha sağlıklı bir modelin ortaya çıkmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca çalışmada akran öğretim modeline ilişkin ayrıntılı tanımların verilmesi ve bu tanımlamaların öğrencilerin bakış açısını yansıtması alan yazınına kavramsal ve metodolojik olarak önemli diğer bir katkı olarak değerlendirilebilir. Araştırma ile ortaya konan model önerisi eğitim programlarının hazırlanmasında yararlanılabilecek bir bilgi kaynağı olması bakımından önem kazanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çapraz Akran Öğretimi, Mutfak Eğitimi, Öz Yeterlilik.

SUMMARY

THE EFFECT OF CROSS AGE PEER TUTORING MODEL ON STUDENTS' SELF-EFFICACY BELIEFS

Today, the necessity of serious research and experimentation on how to give better education and interventions on the existing education models are being debated. Professionalization and understanding of vocational specialization have gained importance especially in accordance with the changing student profiles and the needs of the business world. This understanding reflects the professionalization beyond transmitting basic knowledge in a specific field along with the skills such as critical thinking, problem solving, cooperative working, effective communication, creative and innovative thinking, which are accepted as the skills of the 21st century. With this starting point, the purpose of the thesis study is to suggest a theoretical model about peer tutoring which is established on the basis of the student's ability to tutor and to determine the effects of the suggested model on the self-efficacy beliefs of the student. In the light of the findings obtained through the conceptual and experimental studies in the literature related to the subject, it is understood that the methods which include activities ensuring active participation of the students have been very effective on the success, motivation and learning of the students. In the direction of this purpose, peer tutoring is conceptualized as a factor triggering learning. On the other hand, self-efficacy belief is closely related to the peer tutoring and considered as a variable affecting performance in the positive direction. In this direction, discussing the problems of student training in Turkey, in the lights of the existing literature, a model relating to the phenomenon of peer tutoring has been developed within the Basic Food Production (BFP) course in the Kitchen branch, which is one of the departments in Food and Beverage Services and has been presented to the debate by integrating with the students' self-efficacy belief aspect.

In the first phase of this study, which is designed according to the embedded design, quantitative research approach was implemented. With the findings obtained from the data, the effects of the cross-age peer tutoring method on the students' self-efficacy beliefs have been tried to be determined through the experimental study with pre-test and post-test control groups.

Primarily, a cross age peer tutoring program relating to the BFP course has been designed. The obtained data along with the effects of the cross-age peer tutoring on students' self-efficacy belief have been analyzed with the help of Wilcoxon and Mann Whitney U test. In the second phase of the research, presenting the contributions of the cross age peer tutoring,

which is designed for BFP course with a qualitative research approach, on students and teaching-learning environment, laying out the difficulties encountered in the process, developing suggestions regarding the application, putting forward deep and original responses to the questions regarding how they perceive cross age peer tutoring with the metaphors defined by the participants have been aimed. Efforts in this direction make it necessary to explore the context from inside, thus adopting the idiographic methodology, which emphasizes the relative nature of the social world. Bearing this in mind, during the research, rich and original findings have been obtained by utilizing the embedded design among the mixed research methods.

According to the quantitative findings of the research, self-efficacy beliefs of both peer learners and peer tutoring students have been observed to increase meaningfully. In the points of the control group, no statistical differentiation has been observed.

According to the qualitative findings of the research, both peer learners and peer tutoring students have been observed to approach positively to the cross-age peer tutoring method during classes, to find the method useful, to increase their self-confidence and to improve their communication and empathy skills. The other important results of the research are that the method is effective in fostering positive communication among peers and improving the teaching-learning environment positively.

In the lights of the research, the thesis study is able to present valuable contributions to the literature by showing that the peer tutoring can be considered as an important factor triggering learning, by indicating that peer tutoring should be considered as a factor which affects self-efficacy beliefs and by emphasizing that it is able to contribute to the transfer and thus dissemination of the vocational skills in vocational high schools. When the studies regarding the peer tutoring are considered, there exists no study presenting all the variables in an integrity associating each other. In particular, it is quite difficult to say that peer tutoring method has attracted a lot of interest in Turkey. Therefore, initially in the framework of the conversions, trends and current issues in education, this study is believed to be a draft of the peer tutoring model which can respond to the student training problems in Turkey. In this context, it is foreseen that this study will contribute to the development of the model qualitatively in the future and to the emerging of a healthier model by suggesting the detailed studies which are discussed together with the related fields. Moreover, presentation of the detailed descriptions relating to the peer tutoring model, and the reflection of students' view points through these descriptions can be considered as another conceptually and methodologically important contribution to the literature. The model proposal put forward by

the research is of great importance for being the source of information which may be utilized in preparation of the educational programs.

Keywords: Cross Age Peer Tutoring, Culinary Education, Self-Efficacy.



ÖNSÖZ

Doktora eğitimimde ve tez çalışmamda büyük katkı ve emekleri olan, desteğini her an yanımda hissettiğim, gücünü ve desteğini esirgemeyen, her sözü bir ders niteliğinde olan her şeyi ile örnek aldığım çok kıymetli danışman hocam Sayın Doç. Dr. V. Rüya EHTİYAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmamın planlanmasında özellikle yöntemin belirlenmesinde değerli görüşlerini benimle paylaşan değerli hocam Sayın Prof. Dr. İlhan GÜNBAYI'na, tezimin yürütülmesinde bilgi ve tecrübeleriyle katkıda bulunan ocam Sayın Prof. Dr. Akın AKSU'ya teşekkürlerimi sunarım.

Akademik hayata başladığım ilk günden bu yana her durumda yanımda olan, samimi görüşlerini paylaşıp bana yol gösteren ve stresli zamanlarımda beni hiç yalnız bırakmayan, bilgi ve tecrübelerini paylaşan, bu çalışmayı tamamlamada emeği geçen çok kıymetli arkadaşım, can dostum Dr. Gamze KASALAK'a en derin sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca tez çalışmamın şekillenmesi, deneysel çalışmanın uygulanması sırasında akran öğretmenlerin yetiştirilmesinde emeği geçen, bilgi ve tecrübeleri ile beni aydınlatan, emek veren Alan Şefim çok kıymetli meslektaşım Erkan KIYICIOĞLU'na, yine desteğini esirgemeyen meslektaşlarım Sinem YILDIRIM HALLAÇ, Murat ŞAHİN ve Eda ATASEVER'e teşekkür ederim.

Bu sürecin asıl kahramanları olan geleceğimizi emanet alan akran öğretmen ve akran öğrenen rollerini üstlenen sevgili öğrencilerim, bana verdiğiniz destek paha biçilemez. Yılmadan, yorulmadan yanımda olup tez çalışmam için çaba harcıyıp vakit ayırdığınız için çok teşekkür ederim. Asıl önemli olan ise bana ve akran öğretimi uygulamasına inanıp çapraz akran öğretimi uygulamasından her birinizin memnun olduğunu görmektir. Bu beni her şeyden daha çok mutlu etti. Vermiş olduğunuz destek ve inanç karşılığında hislerimi ifade etmekte zorlanıyorum. Her birinize sonsuz sevgilerimi sunarım.

Belki de en büyük minnet ve teşekkür sizlere sevgili ailem... Beni yetiştiren ve asla bırakmama izin vermeyen ve başarılı olacağıma inanan eğitimim süresince bana her konuda destek veren canım anneme ve bana sabır gösteren, her an her koşulda destek veren sevgili eşim Umut GÜNERİ'ye sevgi ve saygılarımı sunarım.

Bu süreçten en çok etkilenen çok sevdiğim yavrularım Defne ve Demir GÜNERİ; sizlere ayıramadığım zamanı telafi etmek için elimden geleni yapacağıma söz veriyorum...

Beysun GÜNERİ
Antalya, 2018

GİRİŞ

Geçtiğimiz on yıl içinde gastronomiye olan ilgide ciddi bir artış gözlenmiş ve bu da beraberinde gastronomi eğitimine olan ilgiyi artırmıştır. Bu ilgi artışı ile birlikte gerek lise gerekse yükseköğrenim düzeylerinde bu alana ilişkin açılan programların sayısında artış meydana gelmiştir. Bu durum artan talebin ihtiyacını istenilen düzeyde karşılayacak donanım ve öğretici ihtiyacını da beraberinde getirmiş ve yer yer yetersiz kalabilmiştir (Öney, 2016). Bununla birlikte meslek liselerdeki mesleki becerilerin transfer edilmesi ve yaygınlaştırılmasına yönelik başarısızlıkların olduğuna da değinilmektedir (Topping ve Ehly, 1998).

Öğretimde öğretmeni merkeze alıp öğrenciyi pasif kılan klasik öğretim yöntemleri yerini öğrenciyi aktif kılan yapılandırmacı öğretim yaklaşımlarına bırakmaktadır. Öğrencilerin aktif bir biçimde derslere katılımının sağlandığı aktiviteleri barındıran yöntemlerin öğrencilerin başarısı, motivasyonu ve öğrenmesi üzerinde oldukça etkili olduğunun ifade edildiği pek çok araştırma bulunmaktadır. (Robinson vd., 2005; Schunk, 2009; Ponzio ve Kenneth, 1997; Benard, 1990; Giesecke vd., 1993)

Kısaca bir çocuğun uzman, diğerinin ise çırak olduğu konuyu seviyece düşük olana aktarması olarak tanımlanan akran öğretimi modelinde öğrenciler benzer sosyal grupta olan arkadaşlarının öğrenmelerine yardımcı olmakta ve konuyu öğretirken kendileri de öğrendiklerini pekiştirmektedir (Gordon, 2005). Öğrencinin ders verebilmesi üzerine kurulan bu öğretim stratejisi aynı ya da farklı yaş ve seviye grubundaki öğrencileri kapsamaktadır. Akrandan öğrenilen bilgilerin öğrencilerde daha kalıcı izler bırakabileceği onlara yorum gücü kazandırabileceği düşünülmektedir (Demirel, 2013: 4). Bununla birlikte öğrencilerin zaman zaman kavrayamadıkları hususları öğretmenlerine sormaktan çekindikleri durumlar olabilmekte, akranlarına sorarak sorunlarını çözme eğiliminde oldukları gözlemlenmektedir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin problemlerini aileleri ya da öğretmenleri yerine arkadaşlarıyla konuşmayı tercih ettikleri belirtilmiştir (Myrick ve Folk, 1999; Boud vd., 2001: 1; Ünver ve Akbayrak 2013: 216; McCleary ve Weaver, 1990). Dolayısıyla mevcut eğitim modelleri üzerinde birtakım müdahalelerde bulunmak ve daha iyi nasıl eğitim verilebileceği üzerinde ciddi araştırma ve deneylerin yapılması gerekli görülmüştür.

Akran öğretimi birçok şekilde uygulanabilmekte olup genellikle derslerde başarılı olan lider bir öğrencinin başarı düzeyi düşük olan diğer bir öğrenci ya da öğrencilere derslerinde yardım etmesi şeklinde olabilmektedir. Ancak lider öğrenci bir öğretmen gibi profesyonel öğretim yapmaktan çok; akranının keşfetmesine, sorularına cevap bulmasına yardım

etmektedir (Capstick ve Fleming, 2002: 70). Bununla birlikte son zamanlarda yapılan araştırmalar akran öğretiminin bilgi ve yetenek bakımından üstün bir öğrenciden, bilgi ve yeteneği henüz edinmemiş bir öğrenciye doğru yapılmasının zorunlu olmadığını da netleştirmiştir (Reid vd., 1997: 4).

Akran öğretiminde gerçek bir öğretmen olmayan (Topping ve Ehly 1998: 87) ancak akran öğrenenin (tutee) zor bir müfredat alanının anlamasını, öğrenmesini kolaylaştırması beklenen bir akran öğretici (tutor) bulunur (Falchikov, 2001: 229). Aralarındaki bu öğrenme öğretme ilişkisi usta-çırak ilişkisine benzetilmektedir (Falchikov, 2001; Rizve, 2012). Bununla birlikte 7. Akademik Turizmi Arama Konferansı, Gastronomi Eğitimi Arama Konferansı'nda (2015) gastronomi eğitiminin zayıf / geliştirilmeye açık yönleri arasında usta çırak ilişkisinin kaybolmuş olmasından bahsedilmektedir. Ayrıca, Türkiye'de öğrenci yetiştirmede geçmişten gelen sorunlarla birlikte kuramsal bilgi ağırlıklı eğitim, öğrenci sayısındaki artış ve buna bağlı öğretmen yetersizlikleri, öğretmen profilleri, mezunların istihdam sorunları, mesleğe yönelik algı gibi konular mevcut öğrenci yetiştirme anlayışında köklü değişiklikler yapılmasını gerekli kılmaktadır. Buradan hareketle mevcut çalışmayla öğrencilerin mesleki becerilerinin geliştirilmesi, derse aktif katılımlarının sağlanması, üst sınıftaki öğrencilerin beceri eğitimde edindikleri tecrübeleri ve görüşlerini aynı usta-çırak ilişkisinde olduğu gibi, akran öğrenenlere aktarması ile beceri eğitimine kolay entegre olunabilmesi, uygulamalı derslerin daha etkili işlenebilmesi için çapraz akran öğretiminin uygulanmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Temel yiyecek üretimi (TMYÜ) dersi yiyecek içecek hizmetleri alanı öğrencilerinin mutfak eğitimine yönelik ilk ve en temel mesleki dersidir (www.megep.gov.tr). Bu nedenle ayrı bir öneme sahiptir. Öğrenciler bu ders kapsamında edindikleri bilgi ve beceriler doğrultusunda işletmelerde beceri eğitimi almakta ve öğrendiklerini pekiştirme imkânı bulmaktadır. Ancak sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğrencilerin mutfak dersleri ile ilk kez karşılaşması nedeni ile grup çalışmasına alışkın olmamaları, tek bir öğretmenin tüm sınıfı gözlemlemesinde ve yönlendirmesinde yaşanan aksaklıklar, atölyelerin yetersizliği gibi durumlar uygulamalı derslerden alınan verimi azaltabilmektedir (Solunoğlu, 2013).

Bunun yanında, mutfak dersleri yüksek düzeyde bilgi beceri, teknik ve uygulamaları gerektirmektedir (Kurnaz vd., 2014; Görkem ve Sevim 2016). Bu nedenle zor bir müfredat alanına sahiptir. Akran öğretimi genellikle zor müfredat alanı olan ve öğrencilerin öğrenmede güçlük çektikleri konuların öğretiminde sıklıkla başvurulan aktif öğrenme modelleri arasında yer almaktadır (Can, 2009). Ayrıca, beceri eğitimi sürecine ilişkin öğrencilere önceden gerekli bilginin verilmemesi ve öğrencilerin beceri eğitimine başladıklarında uyum sorunu

yaşadıklarını ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Sarı, 2007). Akran öğretimi metodu grupla işlenen derslerde öğretmene yardımcı olur iken derslerin daha verimli işlenmesine yardımcı olabileceği gibi, akranlar arasında beceri eğitime ilişkin tecrübelerini, paylaşılması ile de öğrencilerin ortama uyum sağlama ve bilgi edinme, kolay adapte olabilmelerine yardımcı olabilecektir (Capstick ve Flemming, 2002; Wray, 2010). Bunun dersi kolaylaştırıcı bir faktör olarak kullanılması ve öğrenciler arasında bilgi paylaşımını etkinleştirmesi önemli görülmektedir.

Mutfak eğitime yönelik olarak öğrencilerin kendi yeteneklerini ifade etmelerini sağlamak, grup çalışmalarında yaşanabilen aksaklıkların (Kaya, 2013) önüne geçmek derslerin verimi artırmak açısından önemli görülmektedir. Öğrencinin öğretmen rolünü üstlenmesi, kendini ifade edebilmesi, yeteneklerini keşfetmesi açısından bir fırsat olabilir. Öğrencinin kendine verilen sorumluluğu yerine getirmek için kendini yetiştirip yeterli olduğu inancını kazanması öz yeterlilik inançlarında da bir artışa neden olabilmektedir. Yapılan araştırmalar akran öğretimi yönteminin öğrencilerin bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inancı (Bandura, 1997) olarak tanımlanan öz yeterlilik inancı üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur (Legrain vd., 2003; Oakley vd., 2017; Lewis, 2001, Cordero, 2013).

Akranlarını bir görevi yaparken gözlemlemek, başarılı akranları gözlemlemek, zorluklar ile başa çıkabilen akran modellerini gözlemek ve becerileri hemen edinebilen akranları model almak bireylerin öz yeterliliklerinin artması üzerinde etkili olmaktadır. Ayrıca üyeleri dikkatli biçimde seçilmiş ve eşleştirilmiş küçük grup çalışmaları da öz yeterliliğin artmasında etkili olabilmektedir (Schunk, 2009: 110-111).

TMYYÜ dersi kapsamında çapraz akran öğretimi yönteminin uygulanmasının amacı, kalabalık mevcutlu sınıflarda yapılan grup çalışmalarında öğrenme öğretme ortamının düzenlenmesi, disiplin ve düzeninin sağlanarak öğretmene yardımcı olması, derslerin veriminin artırılması ve öğrencilerin temel mutfak becerilerine yönelik öz yeterlilik inançlarının artırılmasıdır.

Uluslararası ve ulusal alan yazın taraması sonucunda mesleki ve teknik eğitim ile ilgili olarak akran öğretimi modellerinin incelendiği çalışmaların sayısının oldukça sınırlı ve ağırlıklı olarak kuramsal nitelikte olduğu görülmüştür. Ülkemizde ise mesleki eğitim alanında akran öğretimi uygulamasına yönelik akademik bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle yapılması düşünülen çalışmanın alanyazına önemli bir katkısı olacağı düşünülmektedir.

Buradan hareketle, bu araştırmanın temel amacı; mesleki ve teknik Anadolu liselerinin yiyecek ve içecek hizmetleri alanı mutfak dalı dersi olan temel yiyecek üretimi dersi

kapsamında bir akran öğretimi modeli geliştirmek ve modelin öğrencilerin öz yeterlilik inancı üzerindeki etkisini bir karma araştırma yöntemi kullanılarak ortaya koymaktır.

Araştırmanın temel problemi “temel yiyecek üretimi dersi için geliştirilen çapraz akran öğretimi yönteminin öğrencilerin öz yeterlilik inancı üzerine olan etkilerinin sınanması” olarak belirlenmiş ve aşağıdaki alt problemler araştırılmıştır.

Araştırmanın alt problemleri;

1. Çapraz akran öğretimi programı öncesi ve sonrasında deney grubunda yer alan akran öğrenenlerin öz yeterlilik inancı arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Çapraz akran öğretimi programı öncesi ve sonrasında kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öz yeterlilik inancı arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubunun öz yeterlilik ön-test puanları ile kontrol grubunun öz yeterlilik ön-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubunun öz yeterlilik testinden aldıkları son-test puanları ile kontrol grubunun öz yeterlilik testinden aldıkları son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Çapraz akran öğretimi programı öncesi ve sonrasında akran öğretmenlerin öz yeterlilik inancı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın nitel sorunları ise aşağıdaki gibidir:

1. Akran öğrenenlere göre, çapraz akran öğretiminde yaşanan güçlükler nelerdir?
2. Akran öğrenenlere göre, çapraz akran öğretimi için geliştirilen öneriler nelerdir?
3. Akran öğrenenlere göre, çapraz akran öğretiminin katkıları nelerdir?
4. Akran öğrenenlere göre, çapraz akran öğretimi hakkında üretilen metaforlar nelerdir?
5. Akran öğretmenlere göre, çapraz akran öğretiminde yaşanan güçlükler nelerdir?
6. Akran öğretmenlere göre, çapraz akran öğretimi için geliştirilen öneriler nelerdir?
7. Akran öğretmenlere göre, çapraz akran öğretiminin katkıları nelerdir?
8. Akran öğretmenlere göre, çapraz akran öğretimi hakkında üretilen metaforlar nelerdir?

Bu tez çalışması iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde akran öğretimi, mutfak eğitimi ve öz yeterlilik olguları kavramsal bir çerçeve dahilinde açıklanmıştır.

İkinci bölümde ise, araştırmanın amacı, önemi, kapsamı, sınırlılıkları, tanımları araştırmanın yöntemi, veri toplama araçlarına ilişkin ön bilgiler ve araştırma sürecinin tasarımına yer verilmiş olup, elde edilen verilerden yapılan analizler sonucunda araştırmanın bulguları ve araştırmaya ilişkin önerilere yer verilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

AKRAN ÖĞRETİMİ VE ÖZ YETERLİLİK OLGUSUNA İLİŞKİN KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Akran Öğretimi Yazınına Genel Bir Bakış

İnsan, sosyal bir varlık olarak çevresi ile sürekli etkileşim içindedir ve bu süreç içinde öğrenme ve öğretme faaliyeti doğal bir biçimde gerçekleşebilmektedir. Bireyler, günlük hayatlarında sürekli olarak birbirlerinden bir şeyler öğrenmektedir. İş yaşamında, okulda ve kişisel yaşamda ihtiyaç duyulan bilgilerin büyük bir bölümünü yakın arkadaşlar ya da iş çevresinde bulunan arkadaşlara danışarak öğrenilebilmektedir (Boud vd., 2001: 1).

Küçük çocuklar gözlemlendiğinde onların daha çok akranları ile iletişim kurmaya hevesli oldukları görülür. Çocukların, okul öncesi eğitimde oyunlarının çoğunu iş birliği içinde oynadıkları, ilköğretim çağına ise matematik, okuma, yazma, yabancı dil öğrenme faaliyetlerini küçük gruplar halinde akranları ile birlikte çalışarak birbirlerinden öğrendikleri gözlemlenmiştir (Topping, 1988: 1). Buna göre yazındaki temel tanımlama, anlayış ve bakış açısı akranların bireylerin öğrenmesi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Akran, Türk Dil Kurumu Sözlüğünde “yaş, meslek, toplumsal durum vb. bakımından birbirine eşit olanlardan her biri, boydaş, taydaş” olarak tanımlanmış ve kelimenin kökeninin Arapça olduğu belirtilmiştir (www.tdk.gov.tr).

Karadağ (2004), akranı yaş, cinsiyet, statü gibi açılardan aynı sosyal gruba dahil insanları anlatmak için kullanılan bir terim olarak açıklamıştır. Benzer yaş ve eğitim seviyesinde olan öğrenciler akran olarak tanımlanmıştır (Goldschmid ve Goldschmid, 1976; Falchikov, 2001). Bu tanımlara dayanarak aynı mesleği edinmek üzere eğitim alan bireyler de akran olarak adlandırılabilirler.

Akran öğretimi oldukça eski bir uygulama olup temelleri Antik Yunanlılara dayanmaktadır. Sokrates, Plato ve Aristoteles’in de içinde bulunduğu bir grup öğrencinin birbirlerinin fikirlerine başvurduğu birebirlerinden fikir aldıkları bilinmektedir. (Topping ve Ehly, 1998; Gardner vd., 2007).

Sistemli bir biçimde akran öğretimi 1800’lü yıllarda İngiltere’de Bell ve Lancaster tarafından uygulanmıştır. 1816 yılı itibariyle 100.000 öğrencinin bu yolla eğitim aldığını belirtmiştir (Topping, 1988: 12; Johnson, 2014: 10). 1960’lı yılların sonuna doğru ise Amerikalı eğitimciler fakir ve azınlık ailelerinin çocuklarının başarısının yükseltilmesi amacıyla akran öğretimini uygulamaya başlamıştır (Fuchs vd., 1997: 178).

Bir öğrenme stratejisi olan akran öğretimi, ders devamsızlığı, düşük akademik başarı gibi problemlerin çözümü, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, okumada akıcılık sağlama, sosyal becerilerin geliştirilmesi, zor konuların öğretiminin kolaylaştırılması, uyum sorunlarının giderilmesi amacıyla öğrenme ve öğretme ortamını kolaylaştırmak için geliştirilmiştir (Ginsburg-Block ve Fantuzzo, 1995; Trapani ve Gettinger, 1989; Gumpel ve Frank, 1999; Greenwood, 1997; Wu, 2015: 28).

Akran öğretiminin eski tanımlarında bilginin öğretmenden öğretici akrana, ondan da öğrenen öğrenciye aktarıldığı doğrusal bir süreç olarak algılandığı görülmektedir. Daha sonraları ise daha başarılı olan bir öğrencinin başarı düzeyi daha düşük olan bir öğrenci ile birlikte, bir öğretmen tarafından dikkatlice ve profesyonel olarak organize edilmiş, çiftlerin ya da küçük grupların birlikte çalışması olarak tanımlanmıştır (Reid vd., 1997: 3).

Klasik öğretim yöntemlerinde sınıf içinde bir hiyerarşik yapı olması nedeni ile öğretici ile öğrenen arasında bir güç mesafesi bulunmaktadır. Bilgi akışı öğretenden öğrenene tek yönlü olma eğilimindedir. Yerine göre ödül ve ceza sistemi de uygulanabilmektedir. Derslerde destekleyici olarak akran öğretimi stratejisinin uygulanması ile akranların özellikle benzer bir dili kullanıyor olmaları, aralarında güç mesafesinin olmaması, rahat, stresten uzak pozitif bir öğrenme-öğretme ortamının oluşturulmasına katkı sağlayabilmektedir (Wandel ve Dunn, 2005; Topping ve Ehly, 1988; Karadağ, 2004; Ünver ve Akbayrak, 2013).

Akran öğretimi birbirlerine yardım ederek öğrenen fakat öğretmen olmayan benzer sosyal gruplardan olan bireyleri kapsayan yardım etme ve destek verme aktiviteleri doğrultusunda bilgi ve becerinin kazanılması faaliyeti olduğu için (Topping ve Ehly, 1998: 2; Topping, 2005) öğretmen tarafından verilen dersin yerine geçmemekle birlikte dersin işlenişini desteklemek amacıyla kullanılan bir öğretim stratejisidir. Öğrencilerin akademik, davranışsal ve sosyal yönden geliştirilmesinde güçlü bir yöntem olup klasik ders işlemenin ötesine geçmektedir (Eskay vd., 2012). Akademik ve sosyal güdülenmeyi olumlu etkileyerek sosyal çevredeki diğer öğrencilerinde motivasyonunu artırabilmektedir (Schunk, 2009: 299)

Tarihsel süreci içinde akran öğretimi esnek bir uygulama olarak göze çarpmaktadır. Bazı araştırmacılar, akran öğretiminin günlük derslerin içerisinde tüm öğrencilere uygulanabileceğini ileri sürerken, bazı araştırmacılar ise başarı düzeyi düşük olan birkaç öğrenciye uygulanabilecek bir yöntem olduğunu ileri sürmüşlerdir (Newell, 1996). Öğrenciyi aktif kılan ve öğrenci merkezli bir öğretim yöntemi olan akran öğretimi, bazı araştırma sonuçlarına göre, geleneksel öğretim yöntemlerine göre kavramsal anlama ve ders başarısı bakımından daha üstün bir yöntem olarak görülmektedir (Şekercioğlu, 2011; Tokgöz, 2007).

Akran öğretimi ile öğrencilerin öğretme faaliyetine katılımı önemli bir kaynak olarak görülmektedir. Bir kavramın yeterince anlaşılıp anlaşılmadığını test etmenin en iyi yollarından birisi o kavramı başkasına öğretmeye çalışmak olabilir. Bir bireyin bir bilgi veya beceriyi bir başkasına öğretebilmesi için yeterince öğrenmiş olması gerekir. Akranlardan birisine öğretme görevini üstlendiklerinde öğretmesi istenen bilgi ve beceriyi daha derinlemesine anlaması, kavraması, ilişkilendirmesi gerekecektir. Akran öğretimi ile bireyler öğretirken aynı zamanda da öğrenmektedirler (Newell, 1996; McCleary ve Weaver, 1990; Can, 2009; Yardım, 2009).

Akran öğretime ilişkin irdelemeler aslında akran öğretiminin öğrencilerin bilgi ve beceri tabanında bir genişleme, değişme ve yeni anlayış kazanması ile sonuçlanabileceğini göstermektedir.

1.2. Akran Öğretiminin Kuramsal Temelleri

Akran öğretiminin inşasında ve uygulanmasında birçok kuramsal nitelikte çalışmalardan sözedilebilir. Bu noktada en temel nitelikte, Piaget'in denksizlik kuramı ile Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı kuramı yer almaktadır. Her iki kuramı birleştiren akran öğretiminin temeli yapılandırmacı yaklaşıma dayandırılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın en önemli özelliklerinden birisi, öğrenciyi merkeze alarak onun bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmaya, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vererek öğretimi desteklemesidir (Tokgöz, 2007: 9; Can, 2009). Akran öğretiminin doğası gereği gerek akran öğretene gerekse akran öğrenen öğretme faaliyetinde aktif biçimde yer almaktadır.

Akranların etkileşimde bulunmasının çocuğun bilişsel gelişimi için kritik bir faktör olduğunu ileri süren Piaget, çocuğun dünyanın pasif alıcısı olmayıp, bilgiyi kazanmada aktif bir role sahip olduğunu belirtmektedir. Piaget'e göre, değişik yaşlardaki çocukların ve yetişkinlerin dünyaları farklıdır ve bu farklılığın nedenleri bireylerin dünyayı anlamasını sağlayan bilişsel süreçlerdir. Bireylerin gelişimi, kalıtım ve çevrenin etkileşimi sonucu oluşmaktadır (Tokgöz, 2007: 9; Şekercioğlu, 2011: 12).

Piaget, akranlar arasındaki iş birliğinin gerçek bir düşünce ve tartışma alışverişini teşvik edeceğini ve çocuklarla böyle bir iş birliğinin yetişkinlere yönelik eylem kadar büyük öneme sahip olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca zihinsel açıdan eleştirel bir tutum geliştirilmesi, nesnellik ve söylem yansıması için akranlar arası iş birliğinin gerekli olduğunu da vurgulamıştır (Falchikov, 2001: 87)

Vygotsky sosyal yapılandırmacılık yaklaşımının öncülerinden olup, öğrenmenin bireyin ailesi, arkadaşları, içinde bulunduğu kültürel ortamdan etkilenecek şekilde meydana geldiğini

ileri sürmektedir (Yurdakul, 2007; Özden, 2005). Ayrıca, öğrenme sosyal bir olgudur ve çocuklar sosyal etkileşim yoluyla anlamları oluşturmakta ve geliştirmektedirler. Çocukların düşünce ve fikirlerinin oluşumunda, sosyal ve kültürel etkileşimler ile bu süreçte kullanılan dil önemli rol oynadığı için düşüncelerin sosyal ve kültürel kökenlerine önem verilmesi gerekmektedir (Şekercioğlu, 2011: 14). Çocukların iş birliği içinde beceri kazanmalarının onların eğitiminde verimli bir deneyim olduğu da belirtilmektedir (Tokgöz, 2007: 11). Bu durumda çocukların bu sosyal ortamdaki etkileşim süreci onların bilişsel ve sosyal gelişimleri üzerinde etkili olacaktır.

Vygotsky'e göre eğitim sosyal bir ortamda gerçekleşmektedir ve bireyler doğaları gereği sosyal durumlarla ilgili bilgi toplamak durumundadırlar. Sosyal çevredeki değişim, aynı zamanda davranışta da değişikliğe neden olmaktadır. Bu da bireyin öğrenme ortamında meydana gelen bir değişikliğin davranış kalıplarında da değişiklikler meydana gelebileceğini göstermektedir. Eğer çevre ve öğretim felsefesi akran öğretimi yönteminde olduğu gibi, başlangıçta öğrenciyi sorumluluğu olmayan pasif bir alıcı olmaktan çok onu öğretmen ile sorumluluğu paylaşan bilgiyi arayan ve paylaşan aktif bir öğrenci olarak görüyor ise; bu durumda öğrencinin davranışları dışa dönük olarak artan bir sorumluluk hissini yansıtabilecektir (Siemens-Manzies, 2001: 24).

Akran öğretimi Vygotsky'nin üç temel sosyal yapılandırmacılık yaklaşımlarından biri olan yakınsal gelişim alanı kuramı (the zone of proximal development) ile bağdaştırılmaktadır. Bağımsız problem çözme ile belirlenen gerçek gelişim düzeyi ile yetişkin rehberliği ya da yetenekli akranlarla yapılan işbirliği ile problem çözme ile beklenen muhtemel gelişim düzeyi arasındaki fark olarak tanımlanan (Vygotsky, 1978: 86) yakınsal gelişim alanı kuramına göre "Çocuğun zihinsel gelişim düzeyinin belirlenmesinde ona verilen bir problemi yardım almaksızın kendi başına çözme yeteneği, belirli bir yaş aralığı içerisindeki zihinsel gelişim düzeyinin belirleyicisi olarak kabul edilmektedir. Ancak bu yöntem ile çocuk gelişimini tüm yönleri ile tamamladığında ölçüm yapılabilmektedir. Bu nedenle Vygotsky farklı bir yöntem geliştirmiştir. Buna göre; aynı zekâ yaşına sahip (8 yaş) iki çocuğa aynı problem verilmiş ve çözerken aynı tarzda yönlendirici sorular ile yardım edilmiştir. Birinci çocuğun aynı problemi yardımla 12 yaş düzeyinde; ikinci çocuğun ise 9 yaş düzeyinde çözdüğü tespit edilmiştir. Çocuğun gerçek zihinsel yaşı ile yardım alarak eriştiği problem çözme düzeyi arasındaki eşit olmama durumu onun yakınsal (proksimal) alanının göstergesidir. Bu durumda ilk çocuğun yakınsal (proksimal) alan genişliği 4; ikinci çocuğun 1'dir." Bu durumda Vygotsky aynı zekâ yaşına sahip olan çocukların zihinsel gelişimlerinin farklı olduğunu vurgulamıştır. Buradan çıkarılacak diğer önemli sonuç ise çocuğun tek başına

yapacağından daha fazlasını yardım alarak başarabileceğinin ortaya konmasıdır (Erdener, 2009: 92).

Kısaca yakınsal gelişim alanında bir öğrencinin zorluk düzeyinden dolayı kendi başına gerçekleştiremeyeceği bir akademik performansı, kendisinden daha çok bilen ya da yetenekli olan biri ile yaptığı ortak etkinlik ile gerçekleştirebilmektedir. Yardım alan öğrenci kendisinden beklenen gelişim düzeyinin üzerinde performans gösterebilmektedir (Schunk, 2009: 245).

1.3. Akran Öğretimin Türleri

Akran öğretimi yazınındaki çıktılarına bağlı olarak akran öğretimi uygulamasına ilişkin çok sayıda yazar tarafından ifade edilmiş tanımlamalardan söz etmek olanaklı olmaktadır. Tanımlamalarında zaman içerisinde değiştiği izlenmektedir. Yapılan ilk tanımlarda akran öğretimi akademik veya yaş ve seviye olarak üstün düzeyde olan bir öğrencinin kendisinden bilgi ve beceri bağlamında daha düşük seviyede olan başka bir öğrenciye bilgi ya da becerileri öğretmesi olarak açıklanmıştır, ancak zaman içinde uygulamaların artması değişik yöntemlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Alanyazın incelendiğinde akran öğretimin türlerine ilişkin pek çok yaklaşım vardır. Uygulamanın yapıldığı okul türü ve uygulamanın yapılaş amacı farklılaştıkça değişik türlerde akran öğretimi planlaması yapılabilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde akran öğretiminin matematik (Demirel, 2013; Yavuz, 2014), fen bilimleri, fizik (Yeşiloğlu, 2015; Yayla, 2017), kimya öğretimi (Özcan, 2017), okuma (Thornton 1994; Bergeron 1998), yazma (Thornton, 1994; Subaşı, 2002), yabancı dil (Aydınlioğlu, 2016), bilgisayar okuryazarlığı (Fogarty ve Wang, 1982; Newell, 1996) gibi öğrencilerin öğrenmede zorlandıkları alanlarda teorik konuları birbirlerine öğretmesi şeklinde yapıldığı görülmüştür. Müzik öğretimi (Can, 2009; Sheldon, 2001), Voleybol (Ayvazo ve Ward, 2009), spor etkinlikleri (Halverson, 1987; Arun vd., 2010) ve hemşirelik öğretimi (Clarke, 2016) gibi uygulama ağırlıklı branşlarda da akran öğretimi çalışmalarına rastlanmıştır. Bununla birlikte akran öğretimi, okul öncesi (Brady, 1997), ilköğretim (Nath, 1996; Eason, 2000; Madrid, vd., 2007), ortaöğretim (Brooks, 2014), lisans (Pariser, 2012; Falchikov, 2001) ve lisansüstü programlara kadar farklı eğitim kademelerinde uygulanabilmektedir.

Akran öğretimi ve işbirlikli öğrenme kavramları birbiriyle birçok noktada örtüşmeleri nedeni ile birbirine yakın kavramlar olarak görülebilmekte ve hatta zaman zaman birbiriyle karıştırılabilen ve birbirinin yerine kullanılabilen iki kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle birçok çalışmada bu iki kavramın bir arada hatta zaman zaman birtakım karışıklıklar

yaşanarak birbirinin yerine kullanılabildiği gözlemlenebilmektedir. Ancak iki kavram benzer olmakla birlikte birbirinden farklıdır (Şekercioğlu, 2011: 31). Bu noktada bu iki kavram arasındaki farklılıkları açıklamak gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bazı çalışmalarda akran öğretiminin işbirlikli öğrenmenin bir alt dalı olduğu ifade edilmektedir (Pesci, 2015; Şekercioğlu, 2011: 31). Topping (2005)'e göre akran öğretimi ve işbirlikli öğrenme akran destekli öğrenme modellerinin öncelikli birer stratejisi olarak ele alınmalıdır.

İşbirlikli öğrenme öğrencilerin ortak bir amaç için birlikte çalıştıkları bir öğrenme türüdür (Açıkgöz, 2006). İşbirlikli öğrenmede sınıfta yer alan öğrenciler 2 ila 5'er öğrenciden oluşan küçük gruplara ayrılırlar, ders öğretmen tarafından öğrencilere aktarılır ve öğrenciler ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir arada çalışırlar (Eskay vd., 2012). İşbirlikli öğrenmede sınıf içi grup başarısı önemlidir bu nedenle öğrenciler birbirleri ile rekabet halindedir ve grup başarısı ön plandadır. Akran öğretiminde ise gruplar öğreten öğrencinin öğrenen öğrencilere bir kavramı daha iyi kavramasına yardımcı olabilmesi amacıyla oluşturulur ve grup içinde yer alan öğrenciler arasında rekabet yoktur. Bu nedenle iki kavram birbirinden farklıdır ve akran öğretimi işbirlikli öğrenmenin bir alt tekniği olarak değerlendirilmemelidir (Şekercioğlu, 2011: 32).

Akran öğretiminde öğrenciler gruplara ayrılabilir ve iş birliği içinde çalışılabilir ki; akran öğretiminin bazı türlerinde iş birliği içinde çalışma zorunluluğu yoktur. Öğretme işi profesyonel bir öğretmenin rehberliğinde öğreten akranın yardımı ile gerçekleştirilir ve hem öğreten akranın hem de öğrenen akranın konuyu öğrenmesi sağlanır. Her iki yönteminde öğrencilerin öğrenmeleri üzerine olumlu etkileri olduğu yapılan araştırmalar ile ortaya konmuştur (Kaya, 2013; Topping, 2005; Pesci, 2015; Greenwood, 1997; Duran, 2010; Fisher, 2001; Topping vd., 2003; Topping vd., 2011)

Günümüzde çeşitli alanlarda akranların aracı olarak kullanıldığı akran destekli öğretim yöntemleri bulunmaktadır. Bunlar: akran öğretimi (peer tutoring), akran danışmanlığı (peer counseling), akran eğitimi (peer education) akran gözetimi (peer monitoring), akran değerlendirme (peer assesment) vb. olarak adlandırılmaktadır (Topping ve Ehly, 1998: 5-9).

Topping ve Ehly (1998)'in sınıflamasının yanında alanyazında akran aracılı başka yöntemler de mevcuttur. Bunlardan birisi akran arabuluculuğu (peer madiation), diğeri ise akran yardımcılığıdır (peer helping).

Bazı kaynaklar akran öğretimini “peer instruction” bazıları ise “peer tutoring” ve peer learnig olarak adlandırmaktadır (Akay, 2011: 26). Mazlum (2015) çalışmasında akran öğretimi için peer instruction kavramını ele almış ve peer tutoring kavramını “öğrenci gruplarıyla değil iki öğrencinin birebir çalışmasıyla yapıldığını akran öğretimi ile kastedilenin

öğrencilerin birebir çalışmaları olduğunu belirtmiştir. Ancak Topping (1996; 2005), çalışmalarında akran öğretimini “peer tutoring” olarak ele almış ve profesyonel bir öğretmen tarafından organize edilmiş, daha yetenekli olan öğrencilerin daha az yetenekli olan öğrenciler ile çift ya da küçük gruplar halinde iş birliği içinde çalıştıkları bir öğretme faaliyeti olarak tanımlamıştır. Can (2009), müzik öğretmeni adayları üzerinde yaptığı akran öğretimi araştırmasında akran öğretimini “peer tutoring” olarak adlandırmıştır. Bu tez çalışmasında akran öğretimi “peer tutoring” olarak ele alınmıştır.

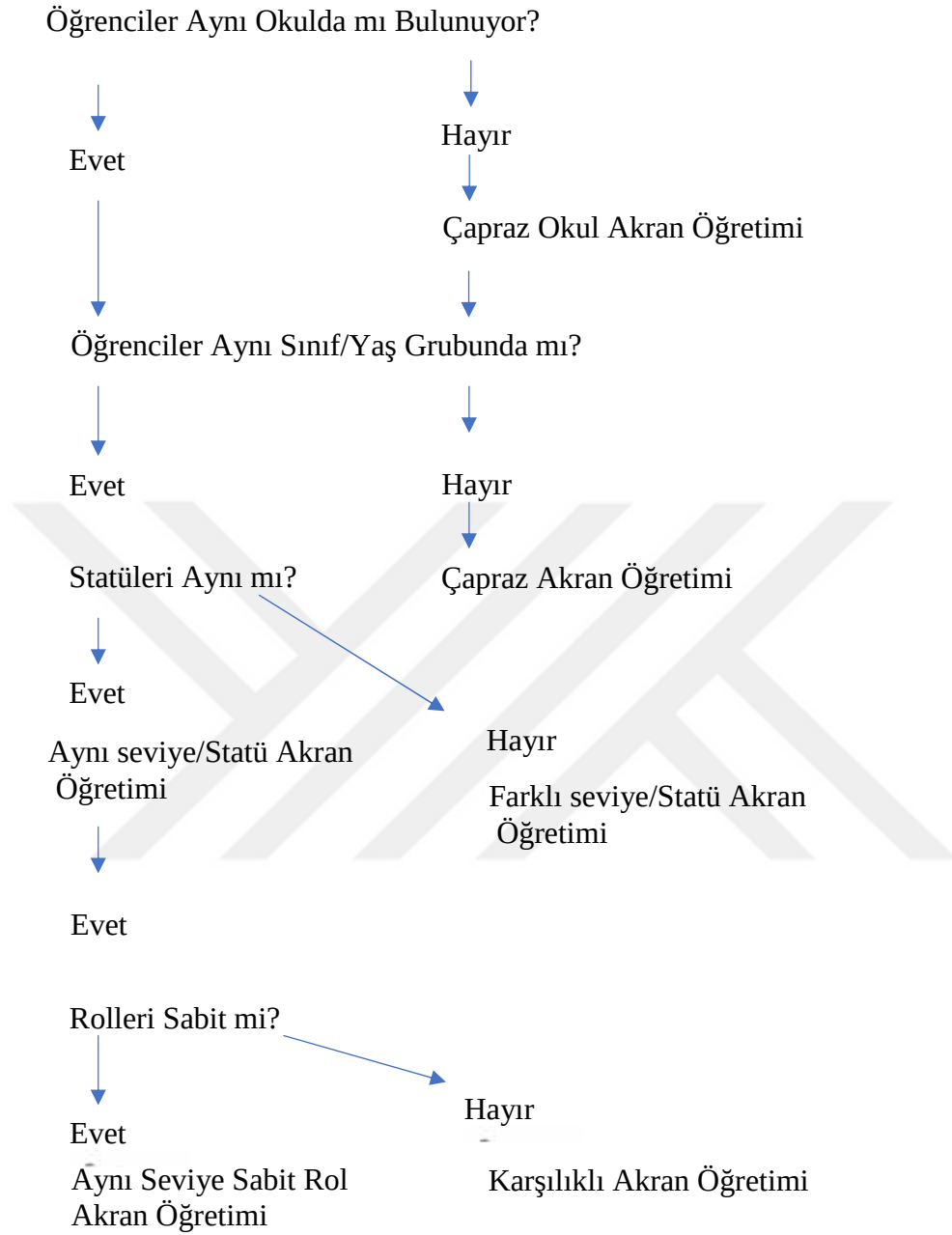
Son zamanlarda akran öğretimi üzerine mevcut yazın incelendiğinde akran öğretiminin temelde iki ana kategoriye oturtulduğu görülmektedir. Buna göre yazındaki temel anlayışı iki ana başlık altında irdelemek mümkündür. Bunlardan ilki öğreten akranın yaşça veya seviye / sınıf olarak öğrenen akrandan üstün olduğu çapraz akran öğretimi (cross age /level peer tutoring) diğeri ise tüm sınıfı kapsayabilen aynı yaş grubu ya da aynı sınıftakilerin birbirlerine karşılıklı öğretim yaptığı karşılıklı akran öğretimidir (reciprocal peer tutoring). Bu uygulamalar bazı çalışmalarda farklı yaş/seviye akran öğretimi ve sınıf çapında akran öğretimi olarak da adlandırılmıştır (Can, 2009: 10; Demirel, 2013: 22).

Topping (1996), yükseköğretim düzeyinde yer alan öğrencilere yönelik olarak yapmış olduğu çalışmasında dokuz farklı akran öğretimi biçimi olduğunu belirtmiştir. Bunlar:

1. Farklı yaşlarda küçük grup eğitimi,
2. Kişiselleştirilmiş öğretim sistemi,
3. Tamamlayıcı öğretim,
4. Aynı yaş sabit rol eğitimi,
5. Aynı yaş karşılıklı akran eğitimi,
6. Farklı yaşlar arası sabit rol eğitimi,
7. Aynı yaş grup eğitimi,
8. Akran yardımıyla yazma,
9. Akran yardımı ile uzaktan öğrenme olarak çeşitlendirilmiştir.

Topping’ın (1996) bu sınıflaması temelde akranların yaş ve sınıfları bakımında ele alındığında seviye bakımından farklı ve aynı seviye olarak iki farklı tür altında toplanabilir. Ancak bunlar uygulama biçimleri ve akranların rolleri bakımından birbirlerinden ayrılmalıdır.

Akran öğretimi programı planlanırken hangi türde akran öğretimi uygulanacağı çalışmanın amacına göre belirlenmelidir. Falchikov (2001) akran öğretiminin planlamasında hangi türde programın uygulanacağına nasıl karar verilebileceğini ise bir Şekil 1.1. ile ifade etmiştir.



Şekil 1.1 Akran Öğretim Türleri

Kaynak: Falchikov, 2001: 8

Şekil 1.1’de de görüldüğü üzere, akran öğretiminde, yaş, beceri bakımından üstün olan veya daha deneyimli olan öğrenciler, kendilerinden yaşça daha küçük olan veya konu hakkında daha az deneyimi ve becerisi olan akranlarına ders vermektedirler.

Falchikov (2001), çapraz akran öğretimini iki gruba ayırmıştır. Akran öğretimi farklı iki kurum (okul) arasında yapılabilmektedir.

Yazında üzerinde sıkça durulan ve yaygın şekilde atıf alan akran öğretim türleri ise şu şekilde ifade edilmektedir.

Eğer akran öğretimi uygulamasına iki okul birden dahil oluyor ve öğrenciler de seviye olarak eşit statüde değil ise **çapraz seviye, çapraz okul akran öğretimi olarak**; Akran öğretimi aynı okul içerisinde, fakat seviye olarak birbirinden farklı grupta olan öğrenciler arasında yapılıyor ise **çapraz seviye akran öğretimi** olarak adlandırılmaktadır.

Akran öğretimi aynı sınıf, yaş ve başarı seviyesindeki akranlar arasında da gerçekleştirilebilmektedir. Öğreten ve öğrenen akranlar aynı sınıfta, seviyede, benzer gelişim seviyesinde iseler, **aynı seviye, aynı statü** akran öğretimi, eğer seviye aynı, statü farklı ise **aynı seviye farklı statü akran öğretimi** olarak adlandırılmaktadır. Aynı seviye farklı statü akran öğretimi ise iki farklı kurumda yer alan öğrencilerin ya da yüksek akademik ortalaması olan bir öğrencinin daha düşük akademik ortalaması olan bir öğrenci ile eşleştirilmesi şeklinde uygulanabilmektedir (Falchikov, 2001: 33).

Aynı seviye akran öğretiminde akran öğreten ve akran öğrenenler arasında roller sabitlenip değiştirilebilmektedir. Eğer akranlar arasında öğreten ve öğrenen olarak roller değişmiyor ise aynı seviye sabit rol akran öğretimi; roller değişiyor ise karşılıklı akran öğretimi olarak adlandırılmaktadır (Falchikov, 2001: 9, 34).

Karşılıklı akran öğretiminde (KAÖ) ise aynı seviyede olan bir çift öğrenci bulunmaktadır. Uygulama aynı yaş ve aynı sınıf seviyesinde olabilmektedir. Öğrencilerin eşleşmesinde öğrenciler aynı düzeyde çalışabilmektedir. Her iki öğrenci de hem öğreten hem de öğrenen akran rolünü üstlenebilmektedirler. Bu modelde hem öğreten hem de öğrenen öğrencilere fayda sağlayabilmektedir (Fantuzzo vd., 1995: 273).

KAÖ aynı yaş grubundan öğrencilere sınıf çapında uygulanabilmektedir. Sınıf çapında yapılan karşılıklı akran öğretiminde tüm sınıfın katılımıyla birer çift öğrenci akran eşleştirmesi yapılmaktadır. Geenwood (1997), sınıf çapında akran öğretiminin okuma becerisinin geliştirilmesinde klasik öğretim yöntemine göre, daha hızlı öğrenme sağladığını ve başarıyı artırdığını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuldan ayrılma sayısında azalma meydana geldiğini ve sosyal becerilerinin de geliştirdiğini de vurgulamıştır.

Reid vd. (1997), karşılıklı akran öğretimi modelinin yükseköğretim kurumlarında hukuk öğretimi üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarında karşılıklı akran öğretimi modelinin henüz yeni uygulamalarının yapılmaya başlandığını belirterek şu hususlara dikkat çekmişlerdir:

“ Modern akran öğretimi yaklaşımları öğreten ve öğrenen akranlardan her ikisinin de süreçten kazanımları olmasını hedeflemektedir. Ayrıca aynı yeteneklerin öğretimi (same ability tutoring) olarak adlandırılan yönetime de ilgi artmaktadır. Aynı yeteneklerin öğretimi aynı grubun üyesi olan akranların

aynı yaş ve sınıfta olması ile karşılıklı akran öğretimi şeklinde olabilmektedir. Aynı yaş, aynı yeteneklerin olduğu karşılıklı akran öğretiminin önemli avantajlarından biri öğrencilerin programlarının aynı olması ve birbirleri ile benzer bir sosyal ortamlarının olmasıdır. Ancak bu yöntem öğrencilerin grup ya da 3'erli olarak çalışmasından çok birer çift olarak çalışmasına dayalı olarak yürütülmektedir.” (Reid vd., 1997)

Çapraz akran öğretiminde benzer yaş, farklı yaş, farklı seviye, modelleri kullanılmaktadır. ÇAÖ, kendisinden yaş veya seviye olarak üstün olan bir öğrencinin kendisinden küçük ya da alt seviyede olan bir öğrenciye ders vermesi üzerine kurulu bir modeldir (Can, 2009: 9). Kısaca ÇAÖ öğrencilerden birinin diğerine göre daha ileri düzeyde olması durumudur. Çapraz akran eşleşmeleri daha yüksek akademik kapasiteye sahip olan öğrenciyle, öğrenme zorluğu çeken öğrenci arasında gerçekleşir. Akademik üstünlüğü olan öğrenci daima öğretene, diğeri ise daima öğrenendir (Falchikov, 2001: 8). Bununla birlikte farklı yaş ve üst ve alt sınıf seviyeleri arasında yapılan akran öğretimi de çapraz akran öğretim modellerine örnektir.

Çapraz akran öğretiminde akran öğretene akran öğrenenden yaş, kademe, beceri seviyesi, deneyim veya akademik açıdan ileri düzeyde olması gerekmektedir. Katılımcıların eşit olmayan durumlarına ek olarak çapraz akran öğretiminde katılımcıların rolleri sabitlenmektedir (Falchikov, 2001: 36). Yani akran öğretene programın başından sonuna kadar öğretici rolünde, akran öğrenen ise öğrenen rolünde kalmak durumundadır.

Bununla birlikte Topping ve Ehly (1998) akran öğretene ve akran öğrenen arasındaki yaş farkının 4 yıldan fazla 2 yıldan az olmamasını tavsiye etmişlerdir. Ancak öğrenciler arasında beceriler bakımından birbirlerinden fark olması durumunda yaş aralığı iki yıldan az olabilir. Mirzeoğlu ve Özcan'ın (2015) yapmış oldukları çalışmada, beden eğitimi öğretmenliği bölümü 4. Sınıfında öğrenim görmekte olan öğrenciler akran öğretene; 3. Sınıf öğrencileri ise akran öğrenen olarak yer almışlardır.

Bu araştırmada çapraz akran öğretimi uygulaması yapılmıştır. Karşılıklı akran öğretimi yerine çapraz akran öğretimi uygulanmasının nedeni, üst sınıf öğrencilerinin açıcılık mesleği açısından gerek okulda teorik ve pratik eğitimlerde gerekse işletmelerde beceri eğitimi ile edindikleri bilgi ve beceriler yönünden daha ileri seviyede olmalarıdır.

1.4. Akran Öğretiminin Öğrenme Üzerindeki Etkileri

Akran öğretiminin hem öğrenen hem de öğretene rolünü üstlenen öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimleri üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır (Duran, 2010; Fisher, 2001; Topping vd., 2003; Topping vd., 2011). Öğrencilerin birbirleriyle sosyal

etkileşimi onların bilişsel, psikomotor ve duyuşsal becerilerini geliştirmelerine yardım etmektedir (Sheldon, 2001).

Öğrenciler bilişsel açıdan bilgiyi öğrenme, öğrendiklerini gözden geçirme, sentezleme, kritik düşünme ve problem çözme becerilerini kullanabilme olanağı elde etmektedirler. Bir bilgi, öğretmek için öğrenildiğinde öğrenciyi daha aktif kılmaktadır (Can, 2009; Ünver ve Akbayrak 2013). Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin derslere aktif katılımının sağlanması savunmaktadır. Akran öğretimi, dersleri daha eğlenceli hale getirmenin yanı sıra öğrencilerin iletişim ve liderlik becerilerinin de gelişmesinde katkıda bulunmaktadır (Nicastro, 1989; McCleary ve Weaver, 1990).

Yeni ya da karmaşık davranışlar söz konusu olduğunda öğrenciler bu davranışı yapmadan önce gözleme ihtiyaç duyarlar. Gözlem sonucunda birey bir beceriyi yapmadan önce genellikle onun zihinsel bir modelini oluşturur (Schunk, 2009: 91). Örneğin bir sebzenin belirli bir doğrama tekniği ile nasıl doğranıp şekil verildiğini izleyen öğrencinin zihninde bu beceriyi nasıl uygulayacağına ilişkin bir model oluşur. Bu zihinsel model öğrencinin mükemmel olmasa da beceri ya da davranışın en temel halini yapmasını sağlar.

Psikomotor öğrenme beyin fonksiyonları ile kas hareketlerinin koordinasyonunu içeren fiziksel becerilerde elde edilen değişimi ifade etmektedir. Akran öğretimi kazanılan beceriyi ilk denemede yapma oranını yükseltmektedir (Ünver ve Akbayrak, 2013: 216).

Motor becerilerin öğretiminde öğrencilere modeller kullanma ve bu modellere sözel ekleme yapılması doğru becerinin geliştirilmesi ve başarının artmasını sağlamaktadır (Schunk, 2009: 93). Akran öğretimi yönteminde birlikte çalışan akranlar arasında birbirlerini model alma ve becerinin kritik noktalarının sözel ve görsel olarak karşı akrana aktarılması da motor becerilerin geliştirilmesinde ve başarının sağlanmasında faydalı olabilir.

Bu çalışmada temel yiyecek üretimi dersinin uygulamalı eğitiminde öğrencilerin öncelikle mesleki yeterlilikleri açısından motor becerileri kazandırdığı yaklaşımdan hareketle akran öğretimi yöntemi kullanılmaktadır.

Mevcut çalışmayla mutfak öğretiminde yapılacak olan akran öğretimi uygulamasının öğrencilerin bilişsel, davranışsal ve devinişsel alanlarda gelişme göstereceği, akademik başarılarının artacağı ve mutfak becerilerine ilişkin öz yeterlilik inançlarında artış olacağı düşünülmektedir.

Hake, (1998), 6000 öğrenci üzerinde yapmış olduğu araştırmada, geleneksel yöntemlere göre akranlar arası etkileşiminde dahil olduğu interaktif katılımlı derslerin öğrencilerin bir dersi anlamasında iki kat daha etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında, akran öğretimi, akran öğrenenlerin çalışma alışkanlığı kazanmasını, akran

öğretenin iyi eğitim alışkanlıklarını model almasını ve akademik materyallere konsantre olmalarını da sağlamaktadır (Nisbett, 1999: 29)

Ayrıca akran öğretiminin duyuşsal öğrenme ürünleri olan öğrenmekten zevk alma, sorumluluklarını yerine getirme, etkinliklere katılma, etkili iletişim kurma, görüşlerini arkadaşları ile paylaşma, arkadaşlarının öğrenmesine yardımcı olma, arkadaşlarına saygı duyma, onları kabullenme, kendisine güven duyma, motivasyon, sınıfa uyum sağlama gibi davranışsal alanlar üzerinde etkili olduğu söylenebilir (Ünver ve Akbayrak 2013: 216; McCleary ve Weaver, 1990). Akran öğretiminin öğrencilerin sosyal becerilerini ortaya çıkardığı birçok araştırma ile ortaya konmuştur. (Ginsburg-Block ve Fantuzzo, 1995; Trapani ve Gettinger, 1989; Gumpel ve Frank 1999).

Yogev ve Ronnen (1982), lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada akran öğretiminin öğrencilerin empati, fedakarlık ve öz saygıları düzeylerinin arttığı sonucuna varmıştır.

Lise öğrencileri üzerinde yapılan diğer bir çapraz akran öğretimi çalışmasının sonucunda, ders alan öğrencilerin yarsının çalışmadan zevk aldığı; ders veren öğrencilerin sorumluluk hissinin arttığı, iletişim ve sosyal becerilerinin geliştiği ve ders alanların güven ve becerilerinin gelişmesine yardım ettiği ortaya konmuştur (Mckinstery ve Topping, 2003).

Görüldüğü üzere çapraz akran öğretimi üzerine yapılan araştırmaların ortak noktası hem akran öğrenenler hem de akran öğretmenlerin akademik sosyal ve duyuşsal açıdan kazanımlar elde edilebileceğidir. Akran öğretmenlerin rol model olma ve diğer öğrencilerden saygı görmekten hoşlanma, kişisel başarı duygusu ve yeterlilik duygusu, arkadaşlık ilişkileri gelişmektedir (Nisbett, 1999). Bununla birlikte öğrencilerin, motivasyonunu artırdığı, sosyal becerilerini geliştirdiği, benlik algılarını geliştirdiği görülmüştür (Ponzio ve Kenneth, 1997; Benard, 1990; Giesecke vd., 1993).

Akran öğretiminin amacı öğrencilerin sınavlarını geçmesi ya da öğretim faaliyetinin sonunda elde ettikleri sonuçların geliştirilmesinin de ötesine gitmektedir. Öğrencilerin problem çözme, bilgiyi araştırma, eleştirel düşünme, derinlemesine öğrenme, bağımsız öğrenebilme gibi becerilerinin de gelişmesine yardımcı olabilmektedir (O'Donnell, 2004: 3).

Greenwood vd. (1988), akran öğretiminin faydalarını genel olarak dört başlık altında toplamıştır. Kalkowski, (1995); Cohen vd., (1982); Britz vd., (1989); Moust ve Schmidt (1994) tarafından ileri sürülen kazanımlar tez çalışmasının amacına da ışık tutacak nitelikte olmaktadır. Yazarlar, akran öğretiminin faydaları şu şekilde betimlemektedirler.

- Akademik beceri ve bilgilerin öğrenilmesi,
- Sosyal davranışlarında gelişme kaydedilmesi,

- Sınıf içi disiplinin sağlanması ve akran ilişkilerinde ilerlemeler.
- Akran öğretene ve akran öğrenenlerin öz saygı,
- Benlik algısı,
- İçsel denetim odağında da gelişme şeklindedir.

Ayrıca yazarlar akran öğretene kendilerinin problemlerini anlayan, kişilikleriyle ve yaşamlarıyla daha ilgili bireyler olarak görmüşler, daha az otoriter bulmuşlardır.

Akran öğretimi uygulaması sona erdikten sonra dahi öğrenciler üzerinde olumlu etkilerinin devam ettiğine ilişkin çalışmalar da mevcuttur. Greenwood vd. (1990), akran öğretimi uygulamasının bitirilişinden iki yıl sonrasında akran öğretimi alan öğrencilerin akran öğretimi almayan öğrencilere göre halen bazı temel becerilerinde gelişme göstermeye devam ettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Akran öğretiminin öğretmenler için de birtakım faydaları bulunmaktadır. Özellikle uygulama gerektiren derslerde ve kalabalık sınıflarda bire bir ilgilenilmesi gereken öğrencilerin öğrenmesinde bu yöntemle başvurulabilir. Büyük gruplar küçük gruplara bölünüp bir akran öğretene yardımı ile derslerin işlenmesi ile öğrencilerin daha fazla inisiyatif alabildiği samimi öğrenme ortamı sağlayabilmektedir (Moore ve Walters, 2014: 27). Bunu yanında, Fagen, Crouch ve Mazur, (2002) öğretmenlerin akran öğretimi uygulamasının sınıfın havasının olumlu yönde değiştirdiğini, dersi zevkli hale getirdiği için uygulamadan memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Akran öğretiminin ekonomik açıdan da faydalarından söz etmek mümkündür. Akran öğretimin sonucu elde edilen başarının maliyetine bakıldığında diğer öğretim stratejilerine kıyasla daha uygun maliyetli bir program olduğu görülmüştür (Greenwood vd., 1988; Early, 1998: 20; Topping, 1996; Shabani ve Gerdabi, 2013; Ezenwosu ve Nworgu, 2013),

Peskay (1995), akran öğretiminin personel, zaman ve finansal açıdan özellikle başarı düzeyi düşük öğrenciler için uygulanabilecek uygun maliyetli bir program olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde (Topping, 1996: 325)'de daha fazla sayıda öğrenciye daha verimli eğitim verme imkanı sağlamanın ve öğretmenlere diğer öğretim amaçlarını gerçekleştirebileceği serbest zaman kalmasının ekonomik avantaj sağlayabileceğini ifade etmiştir.

Akran öğretiminin yukarıda sayılan olumlu etkilerinin yanında dezavantajları da olabilir. Akran öğretimi organizasyonunun yapılması, uygun akran seçimi ve eşleştirmesi zaman alıcıdır. Ayrıca müfredatta da adaptasyon çalışmalarının yapılmasını gerektirebilir. Bununla birlikte akran öğretene müfredatın tamamına hakim olmadıklarından gerçek bir

öğretmenin yerini tutmayacaklarıdır. Materyallerin uygulanması zaman alıcı olabilmektedir. Bu sebeple akran öğretimi iyi programlanmalıdır (Greenwood vd., 1990).

Yine, akran öğrenenlerin yaşları büyüdükçe yerlerine yeni akran öğrenen seçilmesi ve yetiştirilmesinde gerekebilir bu zaman ve emek isteyen bir süreçtir. Akran öğretimin etkilerini net bir biçimde değerlendirmek zor olabilir, gözlem ve ölçümlerin düzenli ve doğru biçimde yapılması gerekmektedir. Akran öğrenenler eğer iyi yetiştirilemez ise profesyonel olmayan öneriler, yanlış bilgilendirme gibi zararlı etkiler de görülebilir. Bu nedenle akran öğretimi hassas ve iyi ele alınması gereken bir yöntemdir (Karadağ, 2004: 49),

Akran öğretiminin uygulanması sırasında birtakım olumsuzluklar ile de karşılaşılabilir. Program için net amaç ve hedefin olmaması, rehber öğretmenin uygulama ve izleme için zaman ayırmaması, akran öğretimi sırasında akran öğreneninin yetiştirilebilmesi için ayrıntılı bir öğretim programının olmaması, akran öğretimi konusunda yapılan çalışmaların yeterli olmaması, en iyi öğretimin yetişkinden çocuğa olacağına ilişkin inanç, öğrenen akranların iyi birer öğrenen olmayabilmesi ve özel gereksinimli akranların performanslarını artırmak için aşırı düzeyde çaba sarf etmek zorunda kalabilmesi, öğrenen ve öğrenen akran arasında eşitlikçi bir ilişki kurulamaması durumlarında aksamlar meydana gelebilir (Demirel, 2013: 26).

Bu gibi aksaklıkların önüne geçebilmek için akran öğretiminin organizasyonu her ayrıntıyı düşünerek yapılmalı, amaçlar net biçimde ortaya konmalı, program hem öğrenen hem de öğrenen akranlara net biçimde açıklanmalı, roller netleştirilmeli, rehber öğretmen ve akran öğrenenlerin gereksinim duyacağı eğitimler verilmelidir. Akran öğretiminin yapılacağı sınıf, atölye, laboratuvar önceden hazır hale getirilmeli ve gerekli materyal ve ekipmanlar hazır bulundurulmalıdır. Özellikle akran öğretiminde büyük görev akran öğrenenlerin üzerine düşmektedir.

1.5. Akran Öğretiminin Organizasyonu

Başarılı bir akran öğretimi uygulaması için akran öğretime başlanmadan önce iyi bir plan ve organizasyon yapılmalıdır. Aksi takdirde programdan beklen sonuçlar ve uygulamadan istenen verim elde edilemeyebilir. Topping (1988), akran öğretiminin planlamasına başlamadan önce “Kim, neyi, kime, hangi amaçla, nerede ne zaman ve ne sıklıkta öğretecek” temel sorularının cevaplanması gerektiğini, bu cevaplar doğrultusunda planlamaya geçilmesini önermektedir.

Akranlar aynı sosyal ortam içinde her ne kadar eşit statüde olsalar da -akran öğretimi uygulamasında öğrenen ve öğrenen rollerinin paylaşılmasıyla- öğrenen rolündeki akranın daha

üst statüde algılanması söz konusu olabilir. Akranlar ödülleri ve elde edecekleri faydanın dağılımında adil davranılmasını isterler. Uzun dönemde elde edilecek faydadan ziyade şu anda edindikleri faydaya odaklanabilirler. Bu nedenle hem görev hem de ödül dağılımlarının adil ve eşit yapılmasına dikkat edilmesi önerilmektedir (Homans, 1976; Falchikov, 2001: 99).

Akran öğretiminin temelinde, öğrenmenin akranlar arasında yardımlaşma yoluyla gerçekleşen bir öğrenme olayı olduğu görülmektedir. Bu nedenle, başkalarından yardım almayı kabullenme, yardımın karşıdaki kişinin ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığı, yardımın anlaşılabilirliği hususlarına da dikkat edilmelidir (Falchikov, 2001: 106).

Yazında akran öğretiminin uygulanabilmesi için bu kavrama bir süreç bakış açısı ile yaklaşmanın gerekliliği vurgulanmakta ve akran öğretimin organizasyonunun bir süreç olarak ele alınması gerekli görülmektedir. Bu bağlamda akran öğretimi organizasyonunun nasıl yapılması gerektiğine ilişkin çalışmalar ile ilgili oldukça kapsamlı planlama taslakları sunulmaktadır. Buna göre iyi bir akran öğretimi aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurularak planlanmalı ve organize edilmelidir.

Akran öğretim ile ilgili olarak yazında en sık atıf alan modellerin başında (Topping, 1988; Sheldon, 2001; Romito 2012; Kalkowski, 1995) çalışmaları gelmektedir. Yazarlar akran öğretimi “kapsam, katılımcıların seçimi, müfredat alanı, metaryeller, uygulama süreci ve etkileşim, teknikler, eğitimler, takip, değerlendirme, geri bildirim” şeklinde betimlenebilecek farklı ama birbiri ile bağlantılı aşamalardan oluşan bir süreç olarak ele almışlardır.

1.5.1. Kapsam

Akran öğretimi programının organizasyonunda ilk olarak programın amaçları net olarak belirlenmelidir. Bu amaçlar doğrultusunda kapsamına karar verilmedir. Kapsam belirlenirken mevcut duruma ilişkin problemler ortaya konulmalıdır. Örneğin, öğrencilerin motivasyonunun düşük olması, başarı standartlarında düşüklük, gruplar arası ilişkilerin zayıflığı, davranış problemlerinin yüksek düzeyde ortaya çıkması, etnik azınlıklar, yabancı dil ile ilgili hususlar gibi problemler göz önüne alınarak kapsama karar verilmelidir.

Uygun olmayan düzenlemeler, müfredat ve öğretim yöntemleri ve diğer hususlar göz önünde bulundurularak programa duyulan ihtiyaç ortaya konmalıdır. Alınabilecek destekler araştırılmalıdır. Akran öğretimi programının uygulanabilmesi için okul, meslektaşlar, öğrenciler, okul dışındaki birimlerden alınabilecek destekler var ise iletişime geçilmelidir (Topping, 1988). Programın uygulanabilirliğinin ilgili birimler (okul yönetimi, öğretmenler,

aileler ve danışmanlar) ile gözden geçirilmesi ve tartışılması da önerilmektedir (Sheldon, 2001)

Bununla birlikte, programın "Aynı seviye/yaş/sınıf kapsamında (karşılıklı akran öğretimi) akran öğretimi", "Farklı seviye/yaş/sınıf kapsamında (çapraz akran öğretimi) akran öğretimi" ya da "karşılıklı ve çapraz akran öğretiminin kombine edilmesi" yaklaşımlarından hangisinin seçilerek uygulanacağı netleştirilmelidir (Sheldon, 2001; Falchikov, 2001)

1.5.2. Katılımcıların Seçimi ve Eşleştirilmesi

Programın kapsamı ve türünün belirlenmesinden sonra programın hedef grupları olan akran öğretmenler ve akran öğrenenler belirlenmelidir. Programa kimler ihtiyaç duyuyor? İhtiyaçları neler? Geliştirilmesi gereken yönleri nelerdir? Belirlenmelidir. Akran öğrenenler ile akran öğretmenlerin eşleştirilmesinde ise akran öğretmenlerin eğitiminden sonra programa uygun biçim ve sayıda eşleştirme yapılmalıdır (Sheldon, 2001). Akran öğrenen ve öğretmenleri belirlemede ise "akranlara ilişkin geçmişten gelen faktörler" ve "olgunluk, çalışma alışkanlıkları, iş birliğine yatkınlıkları" hususları göz önünde bulundurulmalıdır (Topping, 1988).

1. Akranların Seçimi (ataması): Akranların seçiminde, akranlar gruplara mı ayrılacak yoksa çift olarak mı eşleştirilecekler karar verilmelidir.

2. Yaş: akran öğretiminde hangi tür uygulama yapılacağına göre seçim yapılmalıdır. Olumlu-olumsuz yanları göz önünde bulundurularak "aynı yaş akran öğretimi" mi yoksa "farklı yaş akran öğretimi" mi yapılacağı belirlenmelidir.

3. Sayılar: Programa dahil edilmesi gereken öğrenci sayısı, grupların büyüklüğü ve eşleştirme şekli, bir öğretmen akranı kaç öğrenen akran düşeceği ve kaç kişinin etkin olarak izlenebileceği belirlenmelidir.

4. Yetenek: Öğreten ve öğrenen akranlar arasındaki yetenek aralığının (ranjı) çok büyük ve küçük olmayacak biçimde nasıl düzenlenebileceği belirlenmelidir.

5. İlişkiler: Olumlu, olumsuz ilişkileri, güçlü ve zayıf karakterleri olan öğrencilerin programa nasıl dahil edileceği belirlenmelidir.

6. Katılımcıların istekleri: İsteklere ne dereceye kadar izin verileceğine ve nasıl bir sistem oluşturulacağına, cinsiyet ve ırk konusunda nasıl eşleştirme yapılacağına karar verilmelidir.

7. Yedek akran öğretmenler: Gelmeyen, ayrılan akran öğretmenlerin yerine kaç tane yedekleri olması gerektiği belirlenmelidir.

8. Ailelerden izin alma: Öğrencilerin çalışmaya katılması hususunda ailelerden izin alınması gerekli midir? Ailelere ne kadar bilgi verileceği belirlenmeli ve netleştirilmelidir.

9. Özendiriciler:

- Materyaller, içsel motivasyon, dışsal motivasyon kaynakları neler olacaktır ortaya konmalıdır. Akran öğretmenlerin, akran öğrenenlerin ne tür öğrenme ihtiyaçları olduğunu anlamalarına yardımcı olmak gerekmektedir.
- Program içinde öğrenme hedeflerinin ve belirli becerilerin kazanımı hedeflenmeli ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli olan öğretme yöntemleri açıklanmalıdır.
- Öğretim için gerekli çeşitli araç ve gereçler sağlanmalı ve bunların kullanımı konusunda akran öğretmenlere destek verilmelidir.

1.5.3. Müfredat Alanı

Akran öğretimi yapılacak uygulama öğretim programının hangi alanında hitap ettiği belirlenmelidir (Topping, 1988). Akran öğretimimin okuma, yazma, matematik, yabancı dil, düşünme becerileri ve problem çözme, ikinci yabancı dil, fen bilimleri veya diğer alanlardan hangisinde uygulanacağına karar verilmelidir. Bununla birlikte resmîyetle yürürlükte olan müfredat ile yapılacak olan uygulama çatışıyor mu? Ortaya konmalıdır.

1.5.4. Materyaller

Akran öğretiminde kullanılacak olan materyallerin yapısı, zorluk derecesi, nasıl seçileceği, mali açıdan uygunluğu, ulaşılabilirliği, kaynakları, nasıl korunup saklanacağı hususları belirlenmelidir.

1.5.5. Uygulama Süreci ve Uygulama Esnasında Etkileşim

Bu aşamada, mevcut durum içinde programın uygulanabilirliği: yer, zaman, süre, fiziki imkanlar açısından değerlendirme yapılmalıdır. Akran öğretimi uygulamasının ne zaman (normal okul saatleri içinde mi, okul saatleri dışında mı? dersler başlamadan ya da bitiminde mi?) yapılacağına karar verilmelidir. Programın uygulandığı yerin fiziki şartlarının yeterli olup olmadığı, başka alanların kullanılabilirliği değerlendirilmelidir. (Topping, 1988; Sheldon, 2001). Buna göre;

1. Uygulamanın zamanı belirlenmelidir. Akran öğretimi sınıfta geçen zaman zarfında, teneffüste ya da okuldan sonra mı, belirlenmiş/sabitlenmiş bir zaman diliminde mi yoksa değişken bir zaman diliminde mi yapılacağı belirlenmelidir.

2. Akran öğretimin uygulanacağı yer belirlenmelidir. Öncelikle ortamın fiziki açıdan uygunluğu tespit edilip, Sınıfta, laboratuvarında ya da atölyede mi uygulanacağı belirlenmelidir.
3. Oturumun süresinin ne kadar (15, 20, 30, 45, 60, 90 dakika hangisi uygun ise) olacağı dersin içeriğine uygun biçimde belirlenmelidir.
4. Uygulamanın hangi sıklıkta (haftada 3, 4, 5, 10 kez mi) yapılacağı belirlenmelidir.
5. Projenin periyoduna (6, 8, 10 hafta, 1 dönem, daha uzun mu sürecektir) karar verilmelidir.
6. Problemler: Ortaya çıkabilecek, farklı yaş akran öğretimi yapılacaksa zamanlamaların ayarlanması, programın uygulanması esnasında öğrencilerin hareketliliği vb. problemler öngörülmesi ve bu nedenler ile uygulamanın kaç kez kesintiye uğrayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

1.5.6. Teknik

Programın uygulanması için yararlanılabilecek teknikler gözden geçirilmelidir. Örneğin;

1. Hazır teknikler mi (Örneğin, birlikte yapma, programlanmış öğretim, önceden tahmin etme, soru sorma, özetleme, direkt ders verme gibi) kullanılacak belirlenmelidir.
2. Genel öğretim tekniklerinden hangileri (Sunum, anlatım, göstererek yaptırma, dönüt verme vb.) kullanılacak belirlenmelidir.
3. Programa katılmada zorlama var mı yoksa gönüllülük mü esas alınacağı netleştirilmelidir.
4. Programda istenen yönde gitmeyen durumlarda ne tür düzeltme prosedürleri uygulanacağı basit ve net bir şekilde tanımlanmalıdır. Problemler ile karşılaşmalar ise ne yapmaları gerek belirlenmelidir.
5. Övgü: Övgünün sıklığı ve övülmesi gereken durumlar netleştirilmelidir.

1.5.7. Eğitim

Topping (1988)'e göre akran öğretimi programına katılacak profesyonellerin eğitimi hususunda; programda yer alacak personel tam olarak ihtiyaç duyulabilecek materyal ve tekniklere sahip mi ortaya konmalı ve şu teknik hususlar dikkate alınmalıdır.

1. Katılımcıların eğitimi ve organizasyonunda ilk olarak akran öğretiminin bire bir mi yoksa grup şeklinde mi yapılacağı belirlenmelidir. Daha sonra akran öğretiminin yeri, günü, zamanı belirlenmeli, görsel ekipman kullanılacak ise

çalışıp çalışmadığı kontrol edilmelidir. Ayrıca öğretim için gerekli materyaller, ekipmanlar önceden seçilmeli uygulama için kontrol edilmeli ve hazır bulundurulmalıdır.

2. Katılımcıların Eğitimi: Eğitim için gerekli içerik belirlenmeli, planı yapılmalı, sözel dersler, yazılı, uygulamalı dersler için gerekli broşür, kontrol listesi, akış çizelgesi, hatırlatıcılar, ekipmanlar hazırlanmalıdır. Gerekli durumlarda doğrudan akran öğretene ve öğrenene kılavuz denetiminde yaptırma ve dönüt verilmelidir. İhtiyaç duyulması durumunda telafi dersi yapılabilir.

Yapılan araştırmalar öğretene rolünü üstlenen öğrencilerin yani akran öğretmenlerin eğitiminin önemi üzerinde durmaktadır (Romito, 2012; Kalkowski, 1995; Muise, 2016). Akran öğretimi programında öğretene akranların ne tür katkı sağlayacağına karar verilmelidir. Öğreten akranlar ne şekilde yardım edecek, onlara verilecek sorumluluklar neler olacak, öğrenen akranlar ile beraber eğitim öğretim ortamının organizasyonu temizlik düzenleme işlerini de yürütecekler mi karar verilmelidir (Sheldon, 2001). Programın başarılı olabilmesi için akran öğretmenlerin gerek anlatılacak/uygulanacak konu, gerekse öğretim yöntem ve stratejileri hususunda yetkinleştirilmesi gerekmektedir. Akranların birbiri ile sürekli etkileşim içinde bulunması nedeniyle akran öğretene akran öğrenenin davranışları üzerinde olumlu yönde bir katkı sağlamanın amaçlanmasıdır (Robinson vd., 2005; Muise, 2016). Hem akran öğretmenlerin hem de akran öğrenenlerin öğrenme ve öğretme etkileşimi sonucunda meydana gelen değişimi fark etmesi, kendi öğrenme ve öğretme stratejilerini oluşturması ve gözlemlemesi gerekmektedir (Topping, 2005).

Araştırmacılar akran öğretimi organizasyonu ve akran öğretmenlerin eğitilmesi için yedi tamamlayıcı eylemi sıralamaktadır (Romito, 2012; Kalkowski, 1995: 11; Sheldon, 2001). Bunlar:

- Akran öğretmenlerin öğretilecek konu hakkında gerekli akademik bilgiye sahip olması sağlanmalıdır,
- Akran öğretmenler ders oturumlarına başlama hususunda eğitilmelidir. Konuya giriş, temel kurallar, sunum ve gerekli materyallere hakim olacak biçimde akran öğretene ihtiyacı olan bilgi beceriler verilmelidir,
- Akran öğrenenleri öğrenmeye teşvik etme onları övme gibi motive edici taktikler öğretilmelidir,
- Kendisine bir soru yöneltildiğinde, cevap veremez ya da yanlış cevap verir ise nasıl davranacağı ile ilgili prosedürler hakkında eğitilmelidir,
- Materyalleri nasıl adapte edeceğini, çeşitlendireceği hakkında eğitilmelidir,

- Bir oturumu nasıl sonlandıracağı konusunda eğitilmelidir,
- Akran öğrenenlerini nasıl gözlemleyeceği ve değerlendireceği konusunda eğitilmelidir.
- Akran öğretmenlere model olunmalı ve onların da model olması sağlanmalıdır.

1.5.8. Takip

Akran öğretimi sürecinin sürekli olarak gözlemlenmesi gerekmektedir. Oturumların nasıl gözlemleneceği, program süresince ne sıklıkta değerlendirme yapılacağı belirlenmelidir. Sistematik olarak akranların etkileşimi, akran öğretmenin etkililiği, akran öğrenenin gelişimi, iş birliği ve iletişimi gözlemlenmelidir. Gerekli olduğu durumlarda problem çözme hususunda destek olunmalı ve alternatif çözümler sağlanmalıdır. Yapılan gözlemler doğrultusunda amaçlara ulaşılamaması, öğrenciler arası etkileşimde istenmeyen durumların ortaya çıkması gibi durumlarda değişiklikler yapılabilir. Grupların değişimi, ek eğitimler koyma yoluna gidilebilir. (Sheldon, 2001). Bununla birlikte Topping (1988), programın takibi konusunda şu hususlarında göz önüne alınması gerektiğini belirtmektedir:

- Kendi kendine başvurma: Uzman yardımı almak mümkün mü? Hangi problem durumlarında kimin kime başvuruda bulunacağı belirtilmelidir.
- Eğer dersler kayıt edilecek ise kimin kayıt altına alacağı netleştirilmelidir.
- Her oturum mu kayıt edilecek ne sıklıkta olacak olumlu olumsuz ya da iki durum da mı kayıt edilecek mi kayıt için kriterler neler olacak belirlenmelidir.
- Tartışma: Akran öğretimi programının ara ara katılımcılar ile değerlendirmesi yapılmalıdır. Böylece programdaki ilerlemenin takibi kolaylıkla yapılabilir. Bu takiplerin bireysel mi grupla mı; öğrenen akran ile öğrenen akran bir arada mı ayrı ayrı mı yapılacağı belirlenmelidir. Tekrarlama toplantılarının süresi ve sıklığının ne olması gerektiği belirlenmelidir. Projenin sürecinde eğer düzenlemeler yapılması gerektiğine karar verilir ise ne tür modifikasyonlar gerektiği belirlenmelidir.

1.5.9. Değerlendirme

Programın bir değerlendirmesi mutlaka yapılmalıdır. Böylece programın işlevselliği ortaya konabilir (Topping, 1988; Sheldon, 2001).

1. Ne amaçla neyin değerlendirildiği ortaya konmalıdır.
2. Var olan değerlendirme uygulaması: akran öğretimi öncesinde, sürecinde ve sonrasında elde edilen kazanımlara ilişkin değerlendirmeler göz önüne alınmalıdır.

3. Araştırmanın modeli belirlenmelidir. Ön-test son-test yapılabilir. Normatif testler, standart testler uygulanabilir. Kriter konabilir, spesifik beceriler için uzmanlık testleri uygulanabilir, beceriyi yapmada hızın artışı gözlemlenebilir, hata yapma sayılarına bakılabilir.
4. Testler bireysel/ grup testleri şeklinde yapılabilir.
5. Tutuma yönelik veriler toplanabilir. Örneğin, görüşme, anket veya diğer gözlemlerden yararlanılabilir.
6. İlişkilerde, davranışlarda iyileşme gibi sosyal kazanımlar değerlendirilebilir.
7. Yan ürünler: Tahmin edilemeyen yan etkilerin olumlu mu yoksa olumsuz mu olduğu belirlenebilir. Diğer katılımcılara, zamana, materyallere, konu alanlarına genelleme yapılabilir.
8. Bunun yanında kısa-uzun vadeli takip ve verilerin toplanması son derece gereklidir.

1.5.10. Geri Bildirim

Akran öğretimi uygulaması sonrası mutlaka katılımcılardan geribildirim alınmalıdır. Bunu yaparken şunlar dikkate alınmalıdır (Topping, 1988).

1. Bilginin toplanması ve kim tarafından koordine edileceği,
2. Verilerin analizi: özetlenmesi, istatistiki açıdan analizi,
3. Katılımcılara grup olarak mı bireysel mi ya da ikisi de mi; Öğreten akran ve öğrenen akranlar bir arada mı? Ayrı ayrı mı? Yazılı, sözlü, kayıt ile mi dönüt verileceği belirlenmelidir.
4. Katılımcılardan grup olarak mı bireysel mi ya da ikiside mi? Yazılı, sözlü, kayıt ile mi? dönüt alınacağı belirlenmelidir. İyileşme, ilerleme için tavsiyeler verilmelidir.
5. İleriye dönük çalışmalar için:
 - Akran öğretime devam edilecek mi, bitirilecek mi, sıklığı azaltılacak mı?
 - Teknik değiştirilecek mi?
 - Materyaller değiştirilecek mi?
 - Konular değişecek mi?
 - Çiftler değişecek mi?
 - Organizasyon değişecek mi? Konularına elde edilen dönütler doğrultusunda karar verilmelidir.
6. Akran öğretimi programı sonunda katılımcılara ödül verilip verilmeyeceği kararlaştırılmalı eğer verilecek ise

- Akran öğretene, akran öğrenene ya da her iki gruba da mı ödül verileceği, ödülün ne olacağı belirlenmelidir.
- Çevredekilere katılımcılardan övgü ile bahsetmelidir.
- Program sonunda bir belge, sertifika verilip verilmeyeceği belirlenmelidir.

Yukarıda belirtildiği üzere, bir süreç olarak ele alınması gereken akran öğretiminin organizasyonunda adım adım kapsam ile başladığı ile ele alınıp geri bildirim ile sistematize edilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Akran öğretiminin organizasyonunda bu sürecin kendi kendine gerçekleşmesi beklenemez dolayısıyla başarılı bir uygulamanın yapılabilmesi için bu süreçlerin yerine getirilmesi gerekmektedir.

Bu tez çalışmasında da yukarıdaki organizasyon önerileri göz önüne alınarak ilgili alanyazın incelemeleri neticesinde yiyecek içecek hizmetleri alanının dersi olan Temel Yiyecek Üretimi dersine ilişkin özgün bir çapraz akran öğretimi programı tasarlanmış ve araştırmanın ikinci bölümünde araştırma sürecinin tasarımı başlığı altında ele alınmıştır.

1.6. Mutfak Eğitimi ve Öğretimi

Mesleki ve teknik eğitimin temel amacı, öğrencilerin belli bir iş veya meslek alanında bilgi ve becerisini artırmaktır. Mesleki eğitim çerçevesinde kişiye iş bulabilmek, nitelik kazandırmak veya işi ile ilgili becerisini geliştirmek amacıyla ortaöğretim, yükseköğretim ve yetişkinler eğitimi seviyesinde değişik öğretim programları uygulanmaktadır (Orhaner ve Hussein, 2007).

Ülkemizde mutfak eğitimi ahilik ile başlamış olup, 19. Yüzyıla kadar usta-çırak ilişkisi içinde sürdürülmüştür (Kılınç, 2012). 1950'li yıllardan itibaren ise meslek odaları ve belediyeler tarafından İstanbul, Ankara ve İzmir'de kısa süreli kurslar ile aşçılık eğitimi verilmiştir. Ankara otelcilik okulunun açılması ile birlikte 1961 yılı itibariyle örgün eğitim kurumlarında vermeye başlanmıştır (Ünlüönen ve Boylu, 2009; Çetin, 1993; Görkem ve Sevim, 2016: 79). Türkiye'de aşçılık eğitimi, örgün ve yaygın olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır. Yaygın eğitimler çeşitli kuruluşlar tarafından açılan kurslar vasıtasıyla yerine getirilmektedir. (Ünlüönen ve Boylu, 2005). Son 10 yılda özel aşçılık okulları ve mutfak akademilerinde de mutfak alanında eğitimler vermektedir (Birdir ve Kılıçhan, 2013). Örgün eğitim olarak orta öğretim seviyesinde, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin Yiyecek İçecek Hizmetleri alanında, yükseköğretim kurumlarının ön lisans ve lisans düzeylerinde mutfak eğitimlerine devam etmektedir (www.meb.gov.tr).

Yiyecek ve içecek sektörünün gereksinim duyduğu işgücünün yetiştirilmesinde, temel kaynak olarak kabul edilebilecek Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde verilen aşçılık

eğitimi ile ulusal aşçılık meslek standardının öngördüğü yeterliğe sahip öğrencilerin mezun edilmesi amaçlanmaktadır. Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin Turizm ve Otelcilik Programı yiyecek ve içecek hizmetleri alanı mutfak dalında eğitim almakta olan öğrencilere teorik ve uygulamalı mutfak dersleri verilmektedir. Yiyecek içecek hizmetleri alanı altında yer alan mutfak dalı ile aşçı, pastacılık dalı ile pastacı, servis dalı ile servis elemanı, bar dalı ile barmen-barmaid, hosteslik dalı host-hostes meslek elemanlarının yeterliklerini kazandırmaya yönelik eğitim ve öğretim verilmektedir (www.megep.gov.tr).

Bunun yanında öğrenciler, 10. sınıf ve 11. sınıfların ikinci döneminin sonunda işletmelerde beceri eğitimi altında Mayıs- Eylül ayları arasında yaklaşık 5 ay süren uygulamalı bir eğitime tabi tutulmaktadır (www.meb.gov.tr; Dağdeviren, 2007: 23). Beceri eğitiminde öğrenciler okullarda almış oldukları teorik ve uygulamalı eğitimi sektör içinde deneyimleme olanağına sahip olabilmektedir. Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde, 2. ve 3. seviye aşçılık sertifikası ve 4. seviye aşçılık diploması yeterliği kazandıran mutfak eğitimi verilmektedir.

Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin uygulamalı mutfak eğitimleri ağırlıklı olarak 10, 11 ve 12. Sınıf derslerinde verilmektedir. 10. Sınıf dersi olan temel yiyecek üretimi dersi kapsamında uygulama ağırlıklı eğitimler müfredat gereği yıllık planların ikinci dönemine sarmaktadır. Okulların mevcut atölyelerinin yetersiz olması durumunda dersler genellikle teorik olarak işlenmekte olup uygulamaya ağırlık verilememektedir. Ancak 10. sınıfın yaz döneminde beceri eğitimi alan öğrencilerin mutfağa ilişkin temel becerileri okulda kazanmış olmaları, pratikte uygulama ve iş kazalarını önleme açısından son derece önemlidir.

Temel yiyecek üretimi dersi yiyecek ve içecek hizmetleri alanının ortak dersi olup, mutfak dalında 10. Sınıfta okutulmaktadır. Dersin 1. döneminde teoriye dayalı dersler verilmekte olup besin ögeleri, besin öğelerine olan günlük gereksinime göre besin gruplarından seçerek günlük menü planlama, bulaşık yıkama ve çöp atımı, hijyen ve sanitasyon konularını kapsamaktadır (www.megep.gov.tr).

İkinci dönemde ise uygulama ağırlıklı dersler yer almakta ve mutfak öğretimine ilişkin temel beceriler kazandırılmaktadır. Bu kapsamda, sebzeleri pişirmeye hazırlama, temel pişirme teknikleri ile sebze garnitürlerini hazırlama, fond ve basit çorbaları hazırlama, yumurta pişirme teknikleri, kolay hamur işleri hazırlama ve pişirme yeterliklerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Dersin modülleri Tablo 1.1’de verilmiştir.

Tablo 1.1 Temel Yiyecek Üretimi Dersi Modülleri

Dersin Modülleri	Süre	Kazandırılan Yeterlikler
Besin Öğeleri 1	40/16	Besin öğelerinin kaynaklarını seçmek
Besin Öğeleri 2	40/16	
Besin Grupları	40/16	Besin gruplarından günlük porsiyon miktarlarını tespit etmek
Hijyen ve Sanitasyon	40/16	Hijyen ve sanitasyon kurallarını uygulamak
Bulaşık Yıkama ve Çöp Atımı	40/16	Bulaşık yıkamak ve çöp atmak
Sebzeleri Pişirmeye Hazırlama	40/32	Sebzeleri uluslararası şekillerdedoğrayarakpişirmeye hazırlamak
Sebze Garnitürleri	40/32	Sebze garnitürleri hazırlamak
Fond ve Temel Çorbalar	40/32	Fond hazırlamak ve çorbalarıpişirmek
Yumurta Pişirme	40/24	Yumurtadan yiyecekler hazırlamak
Kolay Hamur İşleri	40/24	Kolay hamur işleri yapmak

Kaynak: www.megep.gov.tr, (erişim tarihi: 20.03.2015)

Yukarıda da belirtilen her modülün içeriğini öğrencilere kazandırmak için tasarlanan toplam öğrenme süresi 40 saat olarak planlanmıştır. Bu süre; öğretmen rehberliğinde ve öğrencinin kendi kendine çalışacağı süreleri kapsamaktadır. Örneğin 40/32 olarak belirlenmiş bir modülün; 32 saati öğretmen rehberliğinde çalışılacak süreyi, kalan 8 saat ise öğrencinin kendi kendine bağımsız olarak çalışacağı süreyi göstermektedir. Modüler öğretimde ağırlıklı olarak bireysel öğrenmeyi destekleyici yöntem ve teknikler uygulanmaktadır (www.megep.gov.tr). Bu kapsamda;

- Öğretmenler öğrencilere rehberlik eder.
- Öğrenciler kendi kendine öğrenmeye teşvik edilir.
- Öğrencilerin aktif olması sağlanır.
- Öğrenciler araştırmaya yönlendirilir.
- Öğrenciler kendi kendilerini değerlendirebilir.
- Öğrencilere yeterlik kazandırmaya yönelik yöntem ve teknikler uygulanır.

Görkem ve Öztürk (2012), ulusal aşçılık meslek standardı aşçı yeterlik kriterleri kapsamında, Turizm ve Otelcilik Meslek Liselerinde mutfak eğitimi alan öğrencilerin teorik ve pratik yeterliklerinin belirlenmesine yönelik araştırma bulgularına göre, öğrencilerin; temel yiyecek üretimi dersi konuları olan, besin gruplarının günlük porsiyon miktarlarının belirlenmesi, kritik kontrol noktalarında tehlike analizi (HACCP) konularında ise diğer konulara göre daha az yeterli olduklarını ortaya koymuştur.

Temel yiyecek üretimi dersinin mevcut modüler sistem ve sınıf geçme sınav yönetmeliği arasında tezatlıklar olduğu ve değerlendirme sürecinin eksik kaldığı da belirtilmiştir. Örneğin baraj dersi olarak kabul edilen temel yiyecek üretimi dersinden başarısız olan bir öğrenci genel not ortalaması 2.50 olduğunda, genel ortalama notu ile bir üst

sınıfa geçebilmektedirler. Bu çelişkiler öğrencinin mesleki yeterlilik düzeyine olumsuz olarak yansımaktadır (Sevim ve Görkem, 2011: 181). Bu durumda bu dersi alan öğrencilerin derslerinde başarılı olmalarını sağlamak için öğrenme öğretme ortamlarında birtakım tedbirlerin alınması gerekmektedir. Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde mutfak dalında verilen derslerin niteliğinin artırılması daha iyi bir öğrenme ortamının oluşturulması sektörde edinilen tecrübelerin öğrenciler arasında paylaşılmasının dersin kazanımları açısından olumlu etkilerinin olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda tez çalışması kapsamında akran öğretimi modeli başarıyı artırmak için bir çözüm önerisi olabileceği gibi aynı zamanda öğrenciler arası ilişkiler bağlamında da bir irdeleme yapmaya olanak sağlayacağına inanılmaktadır.

Öğrencilerin farklı öğrenme tarzlarına sahip oldukları göz önünde bulundurulduğunda; edindikleri pratik deneyimlerini diğer öğrencilerle paylaşma ve kendi öğrenimlerinden farklı bir öğrenme tarzı benimsemiş akranlarıyla çalışmaları, gelişimleri açısından faydalı olmaktadır (Barron ve Watson, 2006: 367)

Mesleki mutfak eğitiminde bireye kazandırılacak mesleki beceri ve davranışların işin gereklerine uygun olması son derece önemlidir. Aşçılık eğitimi alan mezunların istihdam piyasasının ihtiyaçlarına cevap verecek nicelik ve nitelikte olması gerekmektedir. (Görkem, 2011). Yiyecek içecek hizmetleri alanında eğitim almış olmanın istihdam olanağı kazanma ve kariyer basamaklarında yükselme açısından öneme sahip olduğu belirtilmiştir (Özdemir vd., 2005). Özellikle sektörün ve öğrencilerin beklentilerini karşılayabilmek adına daha iyi ve etkili öğrenme ve öğretme ortamının oluşturulabilmesi için klasik eğitim öğretim yöntemlerinden öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini geliştirebilecek, öğrencileri daha aktif hale getirebilecek öğretim yöntem ve stratejilerinin uygulanması modüler öğretimin verimliliği açısından önemlidir. Bu nedenle akran öğretimi öğrencilerin aktif olarak öğrenme öğretme ortamlarına katılımı için uygulanabilecek bir yöntem olarak önem kazanmaktadır.

Yükseköğretim seviyesindeki aşçılık programlarına ağırlıklı olarak Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin mutfak dalından mezun olan öğrenciler yerleşmektedir. Bu bağlamda yükseköğretime yerleşen öğrenciler aşçılık alanında belli bir seviyede eğitim seviyesine ulaşmış durumda olmaktadır. (Kurnaz vd., 2014). Bu durum okula uyumu da kolaylaştırabilmektedir. Wray (2010), otelcilik eğitiminde okula uyum konusunda akran öğretiminin önemli bir rolü olduğunu belirtmiştir.

Mevcut işgücü piyasasında hem sektörün beklentilerine hem de öğrencilerin beklentilerine uygun mutfak eğitiminin verilmesi gerekmektedir. Ülkemizde verilen turizm eğitiminin hem sektör hem de öğrenciler açısından beklentilerini tam olarak karşılayamadığı ve güncellenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Görkem ve Öztürk, 2011; Boylu ve Arslan, 2014;

Üzümcü, 2015; Baltacı vd., 2012; Demirer, 2000; Üzümcü ve Bayraktar, 2004; Koyuncu, 2000; Güzel, 2006). Benzer biçimde Ehtiyar ve Üngüren, (2008); Pelit ve Gücer, (2006); Kuşluvan ve Kuşluvan, (2004); Kozak ve Kızılırmak, (2001)'de turizm eğitimi alan öğrencilerin beklentilerinin karşılanmaması nedeniyle umutsuzluk yaşadıkları; pişmanlık duydukları ve zamanla sektörden ayrıldıklarını saptamışlardır. Görkem ve Öztürk, (2011: 26)'da Mutfak dalında alınan eğitimlerin değerlendirilmesine ilişkin alanyazında yapılmış olan çalışmaları inceledikleri çalışmalarında gerek teorik gerekse uygulamalı eğitimler hususunda eksiklerin olduğunu ve beceri eğitimi planlarına ilişkin de yetersizliklerin giderilmesinin gerekliliği üzerinde durmuşlardır.

Görkem ve Öztürk, (2011); Büyükyılmaz, (2006)'da mutfak yöneticileri ve sektör değerlendiricileri tarafından, işletmelerde beceri eğitime başlayan öğrencilerin temel beceriler hususunda eksik olduklarını, işletmeye geldiklerinde çırak düzeyinde bilgi ve beceriye sahip olduklarını ve sektör beklentilerinin karşılamadığına ilişkin görüşlerin dile getirildiğini belirtmişlerdir. Uygulamalı mutfak derslerinin etkin bir düzeyde verilmesi için öğretim elemanı, atölye ve malzeme yeterliliği sağlanmalıdır (Görkem ve Sevim, 2016: 985).

Aşçılık eğitimi alan öğrencilerin gelecekte bu mesleği icra edecek bireyler olmaları nedeniyle mesleğe yönelik tutumları da önemlidir. Kurnaz vd. (2014) ön lisans öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmalarında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre aşçılık mesleğine daha olumlu tutum sergilediklerini ortaya koymuşlardır. Harbalıoğlu ve Ünal (2014) tarafından gerçekleştirilen benzer bir araştırmada da önlisans öğrencilerinin en çok aşçılık mesleğinin bir alanında uzmanlaşmayı düşündüklerini, aşçılık mesleğinin kendilerini maddi ve manevi açıdan tatmin edeceği, aşçılık mesleğindeki tecrübelerinin arttıkça mesleğe daha çok bağlanacağına inandıkları, halen okumakta oldukları aşçılık programını isteyerek seçtiklerini genel olarak öğrencilerin aşçılık mesleğine ilişkin olumlu tutum içinde olduklarını ortaya koymuşlardır.

Aşçılık bilgi ve becerileri gerektiren bir meslektir. Bu nedenle eğitim alan öğrencilerin gereksinim duyduğu bilgi, becerileri ve tutumları kazanmaları gerekmektedir. Mutfak eğitimi programları yüksek düzeyde atölye eğitime gereksinim duymakta olup okullarda bulunan atölyelerin ihtiyaç duyulan fiziki ve donanım ve ekipmanlarının da bireysel eğitime uygun biçimde düzenlenmesi eğitim öğretim kalitesini artıracaktır (Kurnaz vd., 2014; Görkem ve Sevim, 2016). Ancak mevcut durumda yapılan araştırmalar bireysel çalışmaya uygun atölye ve ekipmanların yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır (Görkem ve Sevim, 2016). Bununla birlikte klasik mutfak eğitiminde kalabalık mevcutlu sınıflarda tek bir öğretmen rehberliğinde işlenen derslerde sınıf içi disiplinin sağlanması, öğrencilerin dikkatlerini derse çekme gibi

zorlukları beraberinde getirmekte ve verimli biçimde ders işlemeyi engellemektedir. Bu noktada akran öğretimi ile performans arasında bir ilişki kurulduğunda akran öğretimi öğrencide davranış değişikliğine, bilgi geliştirmeye ve kullanmaya yardımcı olan bir süreç halini almaktadır.

1.7. Mutfak Eğitiminde Akran Öğretimi

Yukarıda da belirtildiği gibi, akran öğretimine ilişkin alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların genellikle matematik öğretimi, fen öğretimi, okuma yazma öğretimi, yabancı dil öğretimi, müzik aletlerinin öğretimi ile hukuk, muhasebe, spor, tıp, hemşirelik alanlarına yoğunlaştığı göze çarpmaktadır. Akran öğretimi genellikle öğrenilmesi zor olan bir alanda başarılı olan öğrencilerin başarısız olan öğrencilere ders verme etkinliği olarak uygulanmaktadır. (Topping, 1988; Robinson ve Morrow, 1991; Potter, 1997; Topping ve Ehly, 1998; Johnson, 2002; Demirel, 2013; Can, 2009; Odel, 2010; Subaşı 2002, Sevenhuysen vd., 2013, Karabulut, 2003; Thornton, 1994). Ulusal Alanyazın taramasında benzer bir çalışmaya rastlanamamış olup, uluslararası yazında ise mesleki ve teknik eğitim alanında akran öğretimine ilişkin çok az sayıda çalışmanın yapıldığı görülmüş ve turizm ve otelcilik alanında ise birkaç çalışmaya rastlanmıştır. (Wray, 2010; Capstick ve Flemning, 2002; McCleary ve Weaver, 1990).

Uluslararası yazında mutfak eğitimi ile ilgili olarak ise çalışmaların çoğunlukla sağlıklı beslenme, beslenme bilgisi, bilinçli gıda tüketimi obeziteden kaçınma gibi konularının akranlar aracılığı ile öğrenimine yoğunlaştığı görülmüştür (Nelson vd., 2013; Liquori vd., 1998; Salvy vd., 2009; Bevelander vd., 2013).

Mutfak becerilerinin akran öğretimi yöntemi ile öğretilmesi ile ilgili olarak Oakley vd. (2017), akran öğretmenler ve yetişkinler aracılığı ile yaşları 11 ile 14 arasında değişen 6. ve 7. Sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, mutfak eğitiminin öğrencilerin mutfak becerilerine ilişkin tutum, öz yeterlilik inancı, mutfak bilgi ve becerisi üzerine etkisini ve uygulanabilirliğini test etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın uygulamalı eğitimlerinin sonucunda, akran öğretiminin uygulandığı grubun “bilgi” boyutunda ön-test son- test ölçümleri arasında anlamlı bir şekilde artış gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ancak yapılan gözlem sonuçlarına göre yetişkinlerce verilen eğitimlere göre akran öğretmenlerce verilen derslerin akran öğretmenlerce belli kısımlarını hızlı geçildiği, daha informal biçimde ders işlendiği ve akran öğretmenlerin bazı kesme tekniklerini yanlış uyguladıkları ortaya çıkmıştır.

Lavelle vd. (2016), erken yaşlarda beslenme bilgisi, mutfak bilgi ve becerilerini edinmenin ileriki yaşlarda görülebilecek diyabet ve obezite gibi hastalıklardan korunmanın

önemli bir stratejisi olduğunu vurgulamışlardır. Özellikle yemek pişirmeyi öğrenme yaşını tespit etmeye yönelik olarak yapılan araştırmada katılımcıların mutfak becerilerini daha çok çocukluk ve ergenlik döneminde kazandıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcılar mutfak becerilerinin nereden öğrenildiğine ilişkin 22 kaynak belirtmişlerdir. Bu kaynakların sıralaması incelendiğinde ilk üç sırayı %60 oranla anne, %16 oranla evde yaşayan başka birisi ve %13 oranla ise arkadaşlar almıştır. Buna göre %13'lük oranla 3. Sırada yer alan arkadaşlar aynı zamanda katılımcıların akranları olarak değerlendirilip, akranlar aracılığı ile mutfak becerilerinin kazanımının çocukluk ve ergenlik dönemine dayandığı ve mutfak becerilerinin öğreniminde akranların önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

MacKenzie ve Arbor (1979), lise düzeyinde verilen 12 haftalık beslenme bilgisi dersinin 4 haftasını çapraz akran öğretimi uygulaması kapsamında yapmışlardır. Ön-test son-test kontrol gruplu araştırmanın sonucunda deney grubunun puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek çıktığı saptanmıştır.

Birnbaum vd. (2002) beslenme bilgisi dersinde 7. Sınıf öğrencilerinin 6. Sınıf öğrencilerine liderlik ettikleri araştırmalarında akran öğretiminin de dahil edildiği derslerde öğrencilerin doğru besin tercihi yapma oranlarında artış olduğuna yönelik anlamlı farklılıklar bulmuşlardır.

Turizm ve otelcilik eğitiminde akran öğretimi ile ilgili alanyazın taramasında öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğrenci merkezli öğretim üzerine yapılmış çalışmalara rastlanmış ve akran aracılı öğrenmenin öğrenme stiline bir boyutu olduğu ve aktif öğrenme için önemli bir öğretim stratejisi olduğu vurgulanmıştır. (Barron ve Watson, 2006; Green ve Sammons, 2014; Kim ve Davies, 2014; McCleary ve Weaver, 1990; Miller vd., 2013)

McCleary ve Weaver (1990), yüksek katılımlı akran tabanlı eğitim adlı yükseköğretim seviyesinde turizm pazarlaması dersi üzerinde bir çalışma yapmışlardır. Dersi alan sınıf ikiye ayrılarak öğrencilerin sıra ile ders vermesi sağlanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin derse katılımını teşvik edilmesi üzerine etkili sonuçlar elde edilmiş, öğrencilerin iletişim ve liderlik becerisi kazandığı sonucuna varılmıştır. Uygulamada yaşanan en büyük zorluğun ise bu programı uygulamanın çok zaman gerektirdiğidir. Bu nedenle uygulamayı sadece belli konularda ya da konunun en önemli yerlerinin anlatımı için kullanılmasının uygun olabileceğini belirtmişlerdir.

Capstick ve Fleming (2002), Bournemouth üniversitesi konaklama işletmeciliği alanında verilen bir kurs programı dâhilinde ikinci sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerini akran destekli öğretim yöntemi ile ders verdiği ve akran danışmanlığı (mentorluk) yaptığı bir çalışmayı incelemişlerdir. Bu çalışmada akran destekli öğretimin

birinci sınıf öğrencilerinin kritik düşünme becerilerinin geliştireceği, öğrencilerin kurstaki performanslarını artıracaklarını belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin akran öğretimi ve grup çalışmaları ile birbirlerini desteklemelerinin bilgi seviyelerini artırdığını belirttiklerini rapor etmişlerdir.

Wray (2010), Konaklama işletmeciliğinde öğrenci bağlılığı ve öğrencilerin deneyimleri isimli doktora tezinde öğrencilerin okula adaptasyonlarında ve özellikle grup ve takım çalışmalarında akran öğretiminin önemini vurgulamıştır. Özellikle konaklama işletmeciliği bölümlerinde yiyecek içecek hazırlama gibi uygulamalı derslerinin ağırlıklı olduğunu ve atölyelerde çalışıldığına dikkat çekerek ağırlıklı olarak grup çalışmalarının ve beceri eğitimlerinin olması nedeniyle öğrencilerin akran ve fakülteleri ile yakın etkileşim içinde olduğunu da ifade etmiştir.

Kim ve Davies, (2014), lisans düzeyinde verilen turizm ve otelcilik derslerinde öğrenci merkezli eğitim üzerine öğretmen görüşlerini inceledikleri bir araştırma yapmışlar aynı zamanda akran ilişkinlerini de incelemişlerdir. Öğrencilere çeşitli görevler vererek onların aktif bir şekilde derse katılımı sağlanmıştır. Görevlerden bir tanesi yiyecek içecek üzerine turistik talebin akademik literatür bilgilerini göstermek üzerinedir. Öğrenciler bunun için akranları ile etkileşim kurarak şarap ve yiyecek tadımının da yapıldığı çekim merkezlerini ziyaret etmiş ve bunu sınıfta akranları ile tartışarak etkileşimli bir ders işlemişlerdir. Ayrıca ulusal şarap merkezine bu kapsamda bir gezi de organize etmişlerdir. Çalışma sonucunda akranlar arası etkileşimin öğrencilerin öğrenmesi üzerine olumlu etkilerinin olduğu ortaya konmuştur.

Yeme içme sektörü her geçen gün daha popüler olmakta ve sürekli yenilenmektedir. Mutfakta kullanılan teknik ve reçeteler sürekli güncellenmektedir. Mevcut eğitim müfredatları içine bu yenilikler kolaylıkla adapte edilememektedir. Aşçılık mesleğine karşı olumlu tutumun geliştirilmesi akran öğretimi yöntemi ile desteklenebilir. Akran öğretimi yönteminde akran öğretmenin rolünü üstlenen öğrenciler bir üst sınıfa geçmiş olan öğrencilerden seçilmiş olup bilgi beceri olarak alt sınıf öğrencilerinden üst seviyededirler. Ayrıca beceri eğitimleri sayesinde öğrenciler güncel bilgi ve teknikleri kazanabilmektedir. Öğrenciler farklı işletmelerde beceri eğitim aldıkları için hepsi aynı teknikleri öğrenememekte, işletmenin özelliğine göre farklı beceri ve bilgiler edinmektedirler. Akran öğretimi ile aşçılık mesleğine ilişkin farklı bilgi ve becerilerin öğrenciler arası transferi söz konusu olabilir. Bu açıklamalar ışığında akran öğretiminin üst sınıfa geçmiş olan öğrencilerin uygulama ağırlıklı dersleri ve işletmelerde beceri eğitimi almış olmalarından dolayı alt sınıftaki öğrencilere güncel bilginin aktırılmasında da daha etkili bir öğretim stratejisi olabileceği düşünülmektedir. Akranlar

aracılığı ile aktarılan mesleki bilgi beceri ve sektör ile ilgili tecrübeler akran öğrenen rolündeki öğrenciler için ilk başta belirsiz olan kritik bir dönem olan beceri eğitimi hakkında ihtiyaç duydukları bilgiyi kendilerine yakın buldukları bir akranı aracılığı ile öğrenmekte ve merak ettikleri hususları onlara rahatlıkla sorup öğrenebilmeleri mesleğe ilişkin olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olabilir. Tüm bu açıklamalar tez çalışmasının temel sorusunu oluşturmaya ışık tutmuştur.

1.8. Öz Yeterlilik İnancı

Bandura (1997) tarafından, “bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç” olarak tanımlanan ve kişisel, davranışsal ve çevresel ilişkileri birbirine bağlayan bir yapı (Bandura, 1984) olan öz yeterlilik inancı; bireylerin nasıl hissettiği, nasıl düşündüğü, nasıl motive olduğu ve nasıl davrandığını belirten sosyal öğrenme teorisinin temel içeriklerinden birisidir.

Sosyal öğrenme kuramcıları, öğrencilerin öz yeterlilik inancını, belirli akademik görevleri yerine getirme kapasitelerine ilişkin kendi yargılarının akademik performansın önemli bir belirleyicisi olduğunu vurgulamışlardır. Öz yeterlilik inancının, öğrencilerin akademik görevlerde yaşadıkları kaygı, çaba ve ısrarı yönlendirdiği iddia edilmiştir (Pajares ve Miller, 1997).

Kişiyi benlik kazandırmada oldukça önemli bir yere sahip olan öz yeterlilik, kişinin ne yapacağını bilmesinden farklı olarak neyi yapmaya yeterli olduğunu düşünmesidir (Schunk, 2009: 105). Bununla birlikte, sonuç beklentileri ile öz yeterlilik de birbirinden farklı olmakla birlikte birbiriyle ilişkilidir (Schunk, 2009: 106). Sonuç beklentisi yüksek iken öz yeterlilik inancı düşük olabilir. Örneğin, öğrenci öğretmeni tarafından kendisine verilen bir yemek tarifini tam olarak yapabilirse takdir edileceğini ve yüksek not alacağını düşünebilir, ancak öğrenci bu yemek tarifini yapabilecek yeteneğe sahip olduğundan şüphe ederse yeterince pratik beceriye sahip olmadığını düşünüyorsa tarifi denemeye kalkmaz. Bu öz yeterlilik inancının düşük olduğunu göstermektedir. Yani öğrencinin bir davranışın sonucundan olumlu (yüksek not alma, takdir edilme) sonuç beklentisi olsa da düşük öz yeterlilik inancına sahip olması onun kapasitesini sergilemesini engelleyebilir.

Tam tersi olarak yüksek öz yeterlilik inancına sahip öğrenci eğer öğretmeni tarafından sevilmediğini düşünüyorsa düşük not alacağını da düşünebilir. Yani bu durumda öğrencinin öz yeterlilik inancı yüksek iken sonuç beklentisi düşük olabilir (Schunk, 2009: 106).

Araştırmalar, yüksek öz yeterliliğe sahip öğrencilerin öğrenmelerinde daha etkili stratejiler kullandıklarını, daha zorlu hedefler belirlediklerini ve daha yüksek güdülenme

seviyesine sahip olduklarını da göstermektedir (Multon vd., 1991). Öz yeterliliği yüksek öğrencilerin öğrenme faaliyetlerine katılma düzeylerinin daha fazla olduğu ve öğrencilerin zorluklarla karşılaştıkları zaman, kendi yeteneklerine güvenemeyen öğrencilere göre daha fazla çaba sarf ettikleri belirlenmiştir (Schunk, 1990: 74). Öz yeterlilik inancı, öğrencilerin öğrenme sürecinde ısrarcı davranmalarını, mücadele etmelerini ve yeteneklerine uygun güçlükte görevler seçmelerini sağladığı için öğrencilerde akademik başarıyı da arttırmaktadır.

Bandura, (1994); Yavuzer ve Koç (2002); Türedi, (2015), öz yeterliliğin birbiri ile ilişkili olan dört kaynağı bulunduğuna işaret etmektedirler. Yazarlara göre bireyin başarıları kendisinde bir ödül hissi oluşturmakta ve birey gelecekte de aynı beklenti ile benzer davranışı sergilemektedir. Bu durumda birey benzer işlerde de başarılı olacağına inanmaktadır. Bu yorumlar performans başarıları olarak adlandırılmıştır (Bandura, 1994).

Öz yeterliliğin diğer bir kaynağı dolaylı yaşantılar olarak adlandırılmıştır. Birey bir başkasının başarısını gördüğünde kendisinin de benzer başarıyı gösterebileceğine yönelik bir inanca sahip olabilmektedir. Bu durumda bireyin kendi başarısına yönelik beklentisinin başkalarının deneyimlerinden kaynaklanma olasılığı vardır. Yani bireylerin kendi performans başarıları kadar güçlü olmasa bile, özellikle yeni bir becerinin öğreniminde başarılı bir modeli gözlemesi etkili olmaktadır (Bandura, 1994).

Bireyin öz yeterlilik inancı üzerinde etkili olan diğer bir değişken sözel iknadır. Birey, hedefinde başarı göstereceğine ilişkin başkalarının öğüt ve cesaretlendirmelerinden etkilenebilmektedir. Yani bireyin başkaları ile olan etkileşimden aldığı olumlu ve olumsuz dönütler öz yeterlilik inancını etkilemektedir. Mesela; bir kişinin görevin gerektirdiği becerilere sahip olduğu ikna edici bir şekilde savunulduğunda öz yeterlilik beklentilerinde artış olabilmektedir (Bandura, 1994; Alderman, 1999).

Son olarak duygusal durum ise bireyin bir performansı gerçekleştirme esnasında bedensel ve duygusal olarak hazır bulunuşunun o eylemi gerçekleştirme olasılığını artırdığına yöneliktir. Yani birey duygusal ve bedensel açıdan uygun durumda ise bir eylemi gerçekleştirme girişiminde bulunma olasılığı yüksektir. (Bandura, 1994).

Öz yeterlilik inancı, kişisel kontrol gerektirdiğinden davranış değişikliklerini etkili bir şekilde motive etmek ve sürdürmek için bilgi, beceri ve güven gerektirmektedir (Contento, 2007). Algılanan öz yeterlilik inancı için artan güven, bir davranışın pratik yoluyla öğrenilmesi, bir başkasının davranışlarının gözlemlenmesi, başkalarının başarıları sonucunda cesaretlenme ve stresli durumlarda duygusal ve fiziksel tepki modifikasyonu ile öğrenilebilmektedir (Contento, 2007). Bu doğrultuda ele alındığında yazarlar tarafından ileri sürülen öz yeterlilik tanımı ve yansımaları tez çalışmasının amacına ışık tutacak niteliktedir.

1.8.1. Akran Öğretimi ve Öz Yeterlilik

Özellikle öz yeterlilik inancının ortaya çıkmasında etkili olan, dolaylı yaşantılar ve sözel ikna başlıklarının akran öğretimi ve öz yeterlilik inancı arasındaki ilişkinin göstergesi olduğunu destekler niteliktedir. Birey yardımlaştığı ve rol model aldığı başka bireyin kendi öz yeterlilik inancı üzerinde etkili olması durumu, akran öğretiminde öğrenen ve öğreten akranlar arasındaki ilişkiye benzemektedir. Akran öğrenenler benzer beceriyi başarılı bir şekilde gerçekleştiren akran öğretmenleri gördüklerinde kendilerinin de benzer başarıyı gösterebileceklerine inanabilirler. Yine akran öğretmenler akran öğrenenleri sözel ikna ile etkileyebilir ve bir işi başarabileceğine olan inançları üzerinde olumlu dönütler vererek ile etkili olabilir (Schunk, 2009).

Akran öğretiminin motivasyon ve tutumlar açısından kazanımları olarak öz saygı, öz güven, empati yeteneği kazanma, öz yeterlilik ve öğrenmeye güdülenme olarak sıralanmıştır. Akran öğretimi ile sosyal yalıtılmışlık azalmakta ve öğrenciler arasındaki bireysel rekabetin aşırı derecede artmasının önüne geçilebilmektedir (Topping, 1996; Rizve, 2012).

Sosyal öğrenme teorisi, davranışın fizyolojik ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşiminin bir fonksiyonu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgi beceri, sosyal normlar, öz yeterlilik, sosyal destek gibi modeller davranışları etkileyen fizyolojik faktörlerin başında yer almaktadır (Nelson vd., 2013: 16). Akranlar ise gözlem yaparak öğrenme süreci ile davranış değişikliği meydana getirebilirler. Ergenlerin daha çok birbirlerini gözlemleyerek davranışlarında değişiklik meydana gelir, yeni becerileri akranlarını gözlemleyerek edinirler. Gözlem yaparak öğrenme ise, akranın yapabildiğini kendisinin de yapabileceği inancına dayanarak öz yeterlilik artırabilir (Nelson vd., 2013: 16; Schunk, 2009).

Öz yeterliliği artırmanın bir yolu zorluklarla başa çıkabilen modelleri kullanmaktır. Başarı gösteren akran modeller, gözlemcilerin öz yeterlilik inançlarını artırmalarına yardımcı olabilirler. Başaran modeller kararlı çabanın, pozitif öz düşüncenin zorluklarla mücadele etmede ne kadar etkili olduğunu gösterir. Modelin mücadeledeki başarısı aynı zorluklarla karşılaşma olasılığı olan akranların öz yeterlilik inancını artırır (Schunk, 2009: 109). Örneğin, bıçak kullanmayı hiç bilmeyen bir öğrenci hızlı, hatasız ve kazasız bir şekilde doğrama yapabilen şefleri gözlemleyip, onların yıllarca aynı işi yaptıkları için becerilerini geliştirdiğini, kendinin de aynı seviyeye gelebilmek için uzun bir zaman ve emek harcaması gerektiğini düşünebilir. Ancak kendisinden 1 – 2 yaş büyük olan ya da yaşıtı olan bir akranının aynı beceriyi sergilediğini gördüğünde, benzer bir beceriyi kendine yakın olan akranı yapabildiğine göre kendisinin de yapabileceğine olan inancında artış olabilir.

Özellikle mutfak ile ilgili öz yeterlilik çalışmalarının obezite ile mücadele (Caraher ve Seeley, 2010), sağlıklı beslenme (Caraher ve Seeley, 2010) ve sağlıklı gıda seçimi (Chessen, 2008), gıda bilgisi (Liquori vd., 1998), yemek pişirmeye karşı tutumlar (Levy ve Auld, 2004) konularına yoğunlaştığı görülmüştür. Mutfak derslerinde alınan eğitimler sonucunda

öğrencilerin uygun menü planlaması yapabilmesi, standart reçetelere uygun tarifleri yapabilmesi, mutfakta gerekli olan temel becerileri kazanmaları beklenmektedir. Mutfak becerilerine yönelik öz yeterlilik inancı, öğrencinin kendisine verilen standart bir tarifi tekniğine uygun becerileri kullanarak beklenen biçimde yapabileceğine yönelik kapasitesine olan inancı olarak tanımlanabilir. Öğrencilerin mutfak becerilerine ilişkin öz yeterlilik inancı ile ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır.

Oakley vd. (2017), akran öğretmenler ve yetişkinler aracılığı ile yaşları 11 ile 14 arasında değişen 6. ve 7. Sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, uygulamalı mutfak eğitiminin öğrencilerin mutfak becerilerine ilişkin tutum, öz yeterlilik inancı, mutfak bilgi ve becerisi üzerine etkisini ve uygulanabilirliğini test etmeyi amaçlamışlardır. Yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre, uygulamadan sonra, öğrencilerin mutfak bilgisi, yemek pişirme ve yemek pişirme yöntemlerine ilişki öz yeterlilik inançlarında hem yetişkin hem de akran öğretimi yapan gruplarda artış olduğu görülmüştür.

Fomeris vd. (2010) ise ABD Virginia eyaletinde 23 okulda, lise öğrencilerinin ilk öğretim 6. Sınıf öğrencilerine akran öğretimi ile sağlıklı beslenme alışkanlığı kazandırılmasına yönelik gerçekleştiren bir proje kapsamında yaptıkları araştırmalarında öğrencilerin öz yeterlilik, bilgi ve olumlu davranış kazanımı üzerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin öz yeterliliklerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Ayrıca akran eğitiminin öğrencilerin öz yeterlilik inançları üzerindeki etkisini inceleyen farklı branşlara yönelik çalışmalar incelenmiştir. Moore ve Walters'ın (2014), bilgisayar öğretiminde ses programlaması üzerine yaptıkları çapraz akran öğretimi uygulaması ile de ortaya konmuştur. Araştırmacılar yaptıkları bu çalışmanın sonucunda çapraz akran eğitiminin hem akran öğretmenler hem de akran öğrenenler üzerinde pozitif etkisinin olduğu, birinci ve ikinci grupta yer alan akranların 3. ve 4. gruplara kıyasla öz yeterlilik ve öz güvenlerinde artış olduğu tespit edilmiştir.

Akkuş vd. (2016), lise öğrencilerinin akran eğitimi ile madde bağımlılığından korunma öz yeterliliği üzerine yaptıkları araştırmanın sonucunda deney grubu lehine anlamlı farklılaşma olduğunu saptamışlardır.

Legrain vd. (2003), beden eğitimi dersine yönelik olarak yapılan akran öğretimi programının motivasyon ve davranışsal açıdan faydalarının araştırıldığı çalışmada, cinsiyetin de anlamlı bir yordayıcı olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda akran öğretimi ile ilgili eğitim almış akran öğretmenlerin eğitim verilmemiş akran öğretmenlere göre öz yeterlilik ve iç motivasyonlarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca akran öğretmen olarak uygulamaya katılan erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek öz yeterlilik inancına sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Öğretmenler üzerine yapılan bir araştırma ise, akran öğretimi gibi işbirlikli öğrenme modellerini uygulayan öğretmenlerin uygulamayanlara göre daha yüksek başarı beklentisinin

olduğunu, öğretmenin örgütleme becerisi ve öz yeterlilik inancı üzerinde de etkili olduğunu saptanmıştır (Abrami vd., 2004: 203).

Güneri ve Kasalak (2016), Turizm Otelcilik Lisesi öğrencilerinin mutfak derslerine ilişkin öz yeterlilik inançlarının akademik güdülenmeleri üzerine olan etkisini inceledikleri çalışmalarında yaptıkları regresyon analizi sonucunda öz yeterlilik inancının akademik güdülenme ile orta düzeyde anlamlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Woodruff ve Kirby (2013), dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar devam etmekte olan 145 öğrencinin katılımı ile aile ile yemek yeme sıklığı, yemek hazırlama sıklığı, yemek pişirmeye karşı öz yeterlilik ve gıda hazırlama tekniklerinin analiz edildiği bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda yiyecek hazırlama sıklığı, pişirme ve gıda hazırlama tekniklerinin öz yeterlilik ile pozitif yönde ilişkili olduğu, katılımcıların yarısından fazlasının (% 51) yemeğin hazırlama süreci içinde yer almaya istekli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte yemek pişirmeye karşı öz yeterlilik inancının cinsiyet açısından anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilirken, beyaz ırka sahip öğrencilerin diğerlerine göre öz yeterlilik inançlarının daha yüksek olduğu ve yemek pişirmeye karşı öz yeterlilik inancının gıda hazırlama teknikleri ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan sıralı regresyon analizi sonuçlarına göre, yemek pişirmeye karşı öz yeterlilik inancı yüksek olan öğrencilerin aileleri ile daha sıklıkla yemek yediği ortaya konmuştur.

Öz yeterliliği ölçen çalışmaların işaret ettiği çarpıcı noktalardan biri akran öğretimin öz yeterlilik inancını sağlamada önemli bir yapı olduğudur. Bu nedenle tez çalışmasına yön veren temel soru olarak “Temel Yiyecek Üretimi dersi için geliştirilen çapraz akran öğretimi yönteminin öğrencilerin öz yeterlilik inancı üzerine etkisi var mıdır?” sorusuna yanıt niteliğinde olarak akran öğretimi öz yeterlilik inancını tetikleyen bir etken olarak kavramlaştırılabilir.

1.9. Alana İlişkin Ulusal ve Uluslararası Yapılan Araştırmalar

Akran öğretimi ve mutfak alanına ilişkin öz yeterlilik üzerine oluşturulmuş yazında yer alan çalışmalar ayrıntıları ile birlikte Tablo 1.2’de sunulmaktadır.

Tablo 1.2 Kavramsal Çerçeveye İlişkin Ulusal ve Uluslar Arası Alanda Yapılan Çalışmalardan Örnekler

Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar					
Yazar(lar) ve Araştırma Yılı	Amaç	Yöntem	Örneklem	Veri Toplama Araçları	Temel Bulgu
Eryılmaz, 2004	Kavram testleriyle zenginleştirilmiş akran öğretimi metodunun lise öğrencilerinin fizikteki başarısına ve fiziğe karşı tutumuna etkisini ortaya koymak	Ön- test Son-test Kontrol Gruplu Deneysel Desen	Çalışma Ankara'nın Yenimahalle ilçesindeki üç devlet lisesindeki 192 onuncu sınıf öğrencisiyle, 3 öğretmen ve 6 sınıfla	Fizik Tutum Testi ve Fizik Başarı Testi	Araştırmada öğrencilerin fizik başarılarında akran eğitiminin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat fizik dersine yönelik tutumlar açısından kontrol ve deney grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
Tokgöz, 2007	Akran öğretiminin altıncı sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersi başarıları, “akan elektrik” konusuna karşı geliştirdikleri tutum ve hatırlama oranları üzerine etkisinin geleneksel öğretim yöntemi ile karşılaştırmayı amaçlamıştır	Ön- test Son-test Kontrol Gruplu Deneysel Desen 3 hafta süresince uygulama yapılmıştır.	Çalışma, 2005-2006 bahar döneminde iki ayrı okulda eğitimlerine devam eden 121 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir.	Elektrik Başarı Testi ve Akan Elektrik konusuna karşı tutum ölçeği	Akran öğretim yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre, öğrencilerin başarı ve hatırlama oranları üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Ancak, akran öğretimi yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemi ile eğitim gören öğrencilerin tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.
Can, 2009	Müzik öğretmenliği bireysel çalgı eğitimi gitar öğrencileri için geliştirilen akran öğretimi programının etkililiğini sınamak	Ön- test Son-test Kontrol Gruplu Deneysel Desen	Araştırma Marmara Üniversitesi AEF Müzik Eğitimi Anabilim Dalında 2007-2008 öğretim yılında öğrenim gören 1-3. Sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür	Araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi, duyuşsal alan hedeflerine yönelik gitar dersi ve öğretmenlik mesleği tutum ölçekleri, devinişsel alan hedeflerine yönelik ise araştırmacı tarafından oluşturulan çalgı gözlem formu	Akran öğretiminin uygulandığı deney ile klasik yöntemin uygulandığı kontrol grupları arasında başarı testi, öğretmenlik mesleği tutum ve gözlem formundan alınan toplam puanlar açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır.
Yardım, 2009	Akran eğitimi yönteminin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı tutum ve davranışlarında meydana gelebilecek bilişsel ve davranışsal değişiklikleri meydana çıkarmak	Eylem Araştırması Görüşme Yöntemi Çapraz ve Karşılıklı Akran öğretimi 8 Hafta süresince uygulanmıştır	Araştırma Manisa'nın bir merkez ilçesinde yer alan bir Anadolu Lisesinde öğrenim gören 12 tane 9. sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür.	Yapılandırılmış görüşme	Araştırma sonucunda matematik dersinde akran eğitiminin öğrencilerde davranışsal ve bilişsel olmak üzere etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu etkiler çalışmada uygulanan akran eğitiminin iki çeşidi olduğu için öğreten ve öğrenen öğrenciler için de ayrı ayrı ortaya konmuştur. Akran eğitiminin bu çalışmada ortaya çıkan bilişsel açıdan en önemli etkileri öğrencilerin öğretirken öğrenmesi, akademik ortalamalarının yükselmesi ve problem çözme becerilerinin artmasıdır.
Arun, Altay ve Çelenk (2010)	Voleybol oyun Öğretiminde doğrudan öğretim ve akran öğretim yaklaşımı ile beceri öğrenimi uygulanan grupların başarıları arasındaki farkı ortaya koymak amaçlanmıştır.	Ön- test Son-test Kontrol Gruplu Deneysel Desen 6 Hafta süresince akran öğretimi uygulaması yapılmıştır.	Çalışma daha önce voleybol eğitimi almamış 11 erkek, 23 kız olmak üzere toplam 34 üniversite öğrencisiyle yürütülmüştür.	Parmak pasve servis karşılama test bataryası kullanılmıştır.	Sonuç olarak, akran ve doğrudan öğretim yaklaşımı uygulanan her iki grup da bilgi ve beceri yönünden gelişim göstermiştir.
Korkmaz (2010)	İnternet kullanımı konusunda uygulanan akran eğitiminin ergenlerin internet kullanma alışkanlıkları üzerindeki etkilerini	Ön- test Son-test Kontrol Gruplu Yan Deneysel desen 10 oturum halinde akran	Mersin İlinde 6. 7. ve 8. Sınıflarda deney grubunda 410 ve kontrol grubunda 415 olmak üzere iki farklı okulda öğrenim gören akran	Akran eğitimi değerlendirme anketleri, iletişim becerileri değerlendirme ölçeği, empatik eğilim ölçeği ve	Uygulanan akran eğitim programı ile akran eğitimcilerinin iletişim becerilerinin ve empatik eğilim düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı, akran eğitimcilerinin ve eğitimden yararlanan öğrencilerin

	ortaya koymak amaçlanmıştır	öğretimi uygulaması yapılmıştır.	eğitiminden yararlananlar ile her okuldan 12’şer akran eğitimci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.	internet kullanma alışkanlıkları ölçeği	internet kullanma alışkanlıklarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.
Şekercioğlu (2011)	Akran öğretiminin öğretmen adayının elektrostatik konusundaki kavramsal anlamalarına ve tutumlarına olan etkisini araştırmak amaçlanmıştır	Ön-test-Son-test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma deseni nicel hem de nitel değerlendirmeler de yapılmıştır.	2007–2008 Eğitim Öğretim yılı bahar döneminde Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Bilgisayar Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören 157 birinci ve ikinci öğretim öğretmen adayın	Elektrostatik Kavram Testi, Fizik Tutum Anketi, Akran Öğretimi Tutum Anketi yarı yapılandırılmış görüşmeler	Akran Öğretimi Yöntemi’ne göre öğretim yapılan sınıflardaki öğretmen adaylarının Elektrostatik Kavram Testi puanlarının, geleneksel yöntemle öğretim yapılan sınıflardaki öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu, gruplar arasındaki bu puan farkının ise deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur. Akran Öğretimi Yöntemi Tutum Anketi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının yönetime yönelik tutumlarının olumlu olduğu, ayrıca görüşme verilerine göre öğretmen adaylarının bu yönetime yönelik olumlu tutum ve görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının fizik dersine yönelik olarak olumlu tutumları olduğu belirlense de, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
Savaş (2011),	Akran öğretimi destekli bilimsel süreç becerileri laboratuvar yaklaşımının öğretmen adaylarının üst düzey bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır.	Tek gruplu yarı deneysel desen Akran öğretimi 6 hafta süresince uygulanmıştır.	2010- 2011 eğitim- öğretim yılı, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği 3. sınıftaki 30 öğretmen aday üzerinde yürütülmüştür.	Veriler Bilimsel Süreç Becerileri Testi, Açık Uçlu Deney Yaprakları, Öğrenci Rubrikleri, Deney Değerlendirme Anketi ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme kayıtlarından elde edilmiştir.	Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının üst düzey bilimsel süreç becerilerinden sonuç çıkarma, model oluşturma ve karar verme becerilerinde yüksek, tahmin ile verileri kaydetme ve yorumlama becerilerinden orta, değişkenleri belirleme ile değişkenleri değiştirme ve kontrol etme becerilerinde ise düşük kazançlar elde ettikleri; hipotez kurma ve deney yapma becerilerinde ise kazanç elde edemedikleri bulunmuştur. Buna göre yöntemin, öğretmen adaylarına bazı bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasında, etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Akay (2011)	Akran öğretimi yönteminin 8. sınıf öğrencilerinin dönüşüm geometrisi konusu üzerinde matematik başarıları ve matematik dersine olan tutumlarına etkisi incelemek amaçlanmıştır	Ön- test Son-test Kontrol Gruplu Deneysel Desen	İstanbul Küçükçekmece ilçesindeki bir devlet okulunda 112 tane 8. sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür.	Matematik Başarı Testi (MAT) ve Matematik Tutum Ölçeği	Akran öğretimi yönteminin dönüşüm geometrisi konusunda öğrencilerin matematik başarılarını ve matematiğe karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Araştırmanın diğer bir bulgusu ise, kız ve erkek öğrencilerin, matematik başarıları ve matematiğe karşı tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığıdır.
Yelpaze 2012	Akran aracılı sosyal beceri eğitimi programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık düzeylerine etkisini incelemek amaçlanmıştır.	Ön-test – Son-test tek gruplu yarı deneysel model 8 hafta süresince akran öğretimi uygulanmıştır.	Kahramanmaraş merkezindeki bir ilköğretim okuluna devam eden 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri Arasından seçilen 56 öğrenciden oluşmuştur.	Saldırganlık Ölçeği Kişisel bilgi formu	Akranlar aracılığıyla verilen sosyal beceri eğitim programının öğrencilerin saldırganlık düzeylerini azaltmada etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetleri, öğrencilerin saldırganlık düzeylerinde farklılığa sebep olurken, anne baba medeni durumu, anne-baba eğitim durumu, kardeş sayısı, doğum sırası, oturdukları konut türü ve ailenin aylık gelirine göre öğrencilerin saldırganlık puanlarının farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır.

Demirel (2013),	Matematik dersinde akran öğretimi yöntemi uygulamanın öğrencinin derse ilişkin tutumu, başarısı ve bilgi kalıcılığına olan etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır	Araştırmada Nicel ve nitel araştırma yaklaşımları benimsenmiş olup, ön-testson-test kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmıştır	Kayseri ili Yeşilhisar ilçesinde yer alan iki ayrı devlet okulunda 6. sınıfa devam eden 41 öğrenciden oluşmuştur	Matematik Başarı Testi Matematik Kalıcılık Testi Matematik Tutum Ölçeği Nitel veri toplama aracı olarak “Akran Eğitimi Görüşme Formu	Deney grubundaki öğrencilerin ve kontrol grubundaki öğrencilere göre akademik başarılarında anlamlı bir gelişme olmasına rağmen, matematik dersine karşı olan tutumlarında anlamlı bir farklılık görülmediği sonucuna ulaşmıştır. Akran eğitiminin öğrencilerin matematik dersinde geleneksel yöntemle göre kalıcılık düzeyine etkisinin daha fazla olduğunu gözlemlemiştir. Ayrıca cinsiyetin öğrencilerin akademik başarılarına ve matematik dersine olan tutumlarına etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, akran eğitimi sayesinde, matematik derslerini daha çok sevdiklerini, derse daha çok katılma isteği duyduklarını ifade ettikleri sonucuna ulaştığını belirtmiştir. Akran eğitimi ile başarının arttığı ve kalıcı öğrenme sağlandığını belirterek öğrencilerin sorumluluklarının, özgüvenlerinin arttığını ve arkadaşlık ilişkilerinin olumlu yönde geliştiğini ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır
Yavuz, 2014	Web tabanlı akran ve öz değerlendirme sistemi ile zenginleştirilmiş akran öğretiminin 7. Sınıf Rasyonel Sayılar konusunda öğrencilerin başarı ve tutumlarının üzerine etkisini araştırmak amaçlanmıştır.	Ön-testSon-test kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmıştır Akran Öğretimi yöntemi 9 hafta süresince uygulanmıştır.	2013-2014 eğitim öğretim yılı Ankara ili Keçiören ilçesinde yer alan yedi ortaokuldaki 472 yedinci sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.	Rasyonel Sayılar Konusu Başarı Ölçeği, Rasyonel Sayılar Konusuna Yönelik Tutum Ölçeği, İnternet Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği Akran Öğretimi Gözlem Kontrol Ölçeği ölçme araçları	Betimsel istatistikler ön ve Son-testlerden elde edilen veriler kullanılarak yapılmıştır. Sonuçlar her bir değişkene ait verilerin dağılımının yaklaşık olarak normal olduğunu göstermiştir. Çok değişkenli kovaryans analizi (MANCOVA) çıkarımsal istatistik olarak kullanılmıştır. MANCOVA sonuçları deneysel gruplar lehine anlamlı başarı ortalaması farkı göstermektedir. Ancak, gruplar arasında rasyonel sayılar konusuna karşı tutum için anlamlı bir fark bulunmamıştır.
Gülçek (2015)	Akran öğretimi yönteminin ideal gazlar konusunda fen bilgisi başarısına etkisini incelemek amaçlanmıştır.	Ön-testSon-test kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmıştır.	2011-2012 akademik yılı, İnönü Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde olmak üzere 128 öğretmen adayı	Gazlar ünitesi ile ilgili başarı testi Fen başarı testi	Deney ve kontrol grubu Son-test sonuçları karşılaştırıldığında, Son-testte akran öğretimi yöntemi ile öğretim yapılan deney grubunun puanları geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun Son-testine göre yükselmesine rağmen anlamlı bir fark tespit edilememiştir.
Yeşiloğlu (2015)	Akran öğretimi yönteminin elektrik konusundaki kavramların öğrenilmesine, lise elektrik konusuna yönelik olan öğrenci tutumuna, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine ve tartışma becerilerine etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır.	Ön-test Son- test Kontrol gruplu deneysel desen ile Nitel ve Nicel verilerin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır.	Çalışma grubu, Erzurum ilinde yer alan bir Anadolu İmam Hatip Lisesinin 10. Sınıfında iki farklı şubede öğrenim gören toplam 61 öğrenciden oluşmuştur.	Elektirik Kavram Başarı Testi, Bilimsel Süreç Beceri Testi, Elektriğe Yönelik Tutum Testi ve Tartışmacı Testi Ön-test ve Son-test olarak uygulanan ölçme araçlarıdır. Nitel veriler için mülakat yapılmıştır.	Deney grubunda Elektrik Kavram Başarı Testinden alınan puan ortalamasının geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun puan ortalamasından daha yüksek olduğu ve puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu, Bilimsel Süreç Beceri Testi, Elektriğe Yönelik Tutum Testi ve Tartışmacı Testlerinden alınan puanların ise deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mülakat verilerinin analizi sonucunda ise uygulama sonrasında her iki grupta kavram yanlışları tespit edilmiş, deney grubundaki öğrencilerin kavram yanlışlarının oranının kontrol grubundakilere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2015)	Lise öğrencilerinin akran öğretimi olarak, zihinsel engelli öğrencilerle yaptıkları etkinliklerin, engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumlarına ve zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kalitelerine etkisini deneysel olarak sınamak amaçlamıştır.	Yarı-deneysel araştırma yöntemlerinden tek gruplu ön-test-son-test modeli kullanılmıştır.	İstanbul sınırları içerisindeki resmi bir eğitim uygulama okulunda eğitimlerine devam eden 23 orta ve ağır düzeyde zihinsel engellilik tanısı almış özel gereksinimli öğrenci ile resmi bir Anadolu lisesinde eğitim gören 24 lise öğrencisi araştırmaya katılmıştır.	Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği KINDL Yaşam Kalitesi Ölçeği	Lise öğrencilerinin engelli bireylere yönelik tutumlarında olumlu değişiklikler gözlenirken, çalışmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kalitelerinde de artış olduğu görülmüştür. Lise öğrencilerinin tutumlarında görülen bu olumlu değişiklikler, “Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeğinin beş alt boyutunda da önemli ölçüde, ayrı ayrı gözlenmiştir. Çalışmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kalitelerindeki artış ise “KINDL Çocuklar ve Ergenler İçin Yaşam Kalitesi Anketinin incelemeye alınan “Bedensel İyilik”, “Duygusal İyilik”, “Özsaygı” ve “Sosyal İlişkiler” alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bulunurken, “Aile” alt boyutundaki artış istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.
Özcan (2017)	12. Sınıf seviyesinde asitler ve bazlar konusunun öğretiminde akran öğretimi yönteminin etkililiğini ve öğrencilerin akran öğretimi yöntemine ilişkin tutum görüş, kimya dersine ve tartışmaya karşı olan tutumlarına etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır.	Eylem Araştırması ile nicel (tek grup Ön-testSon-testmodeli) ve Nitel yöntemler kullanılmıştır.	Erzurum ilinde özel bir lisenin 12. Sınıfında öğrenim gören 21 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.	Asitler-bazlar kavram testi, kimya dersi tutum ölçeği, tartışmacı anketi, kavram soruları Nitel veriler ise yöntem görüş ölçeği, gözlem notları ve yarı yapılandırılmış mülakatlardan elde edilen nitel veriler.	Akran öğretimi yönteminin öğrencilerin akademik başarısında artış meydana getirdiği gözlemlenmiş olup, öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerini geliştirdiği ve kavram yanılgılarının giderilmesinde etkili olduğu ve öğrencilerin yönetime karşı çok büyük bir oranda olumlu yaklaşım geliştirdikleri ve yöntemi faydalı buldukları belirlenmiştir. Kimya dersi tutum ölçeği ve tartışmacı anketinden elde edilen verilerden istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmüştür.
Yayla (2017)	Manyetizma kavramlarının öğretiminde akran öğretimi yönteminin öğrencilerin başarı ve tartışma istekliliklerine etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır.	Ön-test-Son-test kontrol gruplu deneysel desen ile açıklayıcı sıralı desen olmak üzere nicel ve Nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır.	Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim-öğretim döneminde Ordu Fen Lisesi 10. sınıfında öğrenim gören 60 öğrenci oluşturmuştur.	Kavram Başarı Testi ve Tartışmacı Anketi ile Yarı yapılandırılmış mülakatlar, yöneme yönelik açık uçlu sorular ve gözlemlerden oluşan nitel veriler.	Deney grubunu Kavram başarı testinden aldıkları puan ortalamalarının kontrol grubunun puan ortalamasından yüksek olduğu ve istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığı; tartışmacı anketinden ise Son-test puan ortalamalarının Ön-teste göre arttığı ancak istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen nitel bulgular sonucunda, öğrencilerin kendilerine güvenlerinin arttığı, yorum yapabilme yeteneklerinin geliştiği, öğrendikleri teorik bilgileri tartışmalarla derinleştirdikleri, birbirlerinin bilgilerinden istifade ettikleri, derslere aktif katılımlarının sağlandığı, ilgi ve meraklarının arttığı, öğrenmelerinde kalıcılık sağlandığı ve öğrenmenin eğlenceli hale geldiği sonuçlarına ulaşılmıştır

Uluslararası Çalışmalar					
Uluslararası Alanyazında Akran Öğretime İlişkin Yapılan Çalışmalar					
Yazar(lar) ve Araştırma Yılı	Amaç	Yöntem	Örneklem	Veri Toplama Araçları	Temel Bulgu
Oakley vd. (2017)	Ergenlere akranlar ve yetişkinler aracılığı ile verilen 2 ve 2 buçuk saatlik Mutfak becerileri uygulamalı eğitiminin öğrencilerin mutfak becerilerine ilişkin tutum, öz yeterlilik inancı, mutfak becerisi üzerine etkisini ve uygulanabilirliğini test etmek amaçlanmıştır.	Ön-testSon-test deneme modeli	6. ve 7. Sınıflara devam eden 11 ve 14 yaş aralığındaki ergen öğrencilerin 22'si akran öğrenenlerden; 20'si ise yetişkinlerden eğitim almak üzere toplam 42 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.	Mutfak bilgi çoktan seçmeli testi Yemek pişirme tutumları ölçeği Yemek pişirme Öz yeterlilik ölçeği Yemek pişirme yöntemleri öz yeterlilik ölçeği Gözlem	Akran öğrenenler ve yetişkinler ile ders işlenen ikigrubun, Ön-test puanları karşılaştırıldığında yapılan tüm testler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yapılan Son-test analizlerine göre, uygulamadan sonra, bilgi, yemek pişirme ve yemek pişirme yöntemlerine ilişkin öz yeterlilik inançlarında hem yetişkin hem de akran öğretimi yapan gruplarda artış olmuş ve anlamlı farklılık görülmüştür. Yapılan kalıcılık testleri ölçümüne göre ise akran öğrenenler grubunun sadece bilgi testinden alınan puanların anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Öz yeterlilik puanlarının ise her iki grup arasında uygulamadan 3 ay sonra yemek pişirme yöntemleri öz yeterliliğinin ise 6 ay sonrasında düşüş gösterdiği tespit edilmiştir. Gözlem sonuçlarında ise, akran öğrenenlerin dersin belli kısımlarını hızlı geçtiği, daha informal biçimde işledikleri, bazı kesme tekniklerini yanlış uyguladıkları ortaya çıkmıştır.
Fogarty ve Wang (1982)	Bilgisayar destekli matematik dersindeakran öğretimi uygulayarak akran öğrenen ve akran öğrenen arasındaki olumlu ilişki kurma kapasitesi ve akademik ilerleme arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır.	Nitel araştırma yaklaşımı	Araştırmanın örneklemini akran öğrenen rolünde 12 orta öğretim öğrencisi ile akran öğrenen rolünde 18 ilköğretim öğrencisinden oluşmuştur.	Gözlem	Çalışmanın sonunda akran öğrenenlerin matematik performanslarında istatistiksel açıdan anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Akran öğrenenlerin ise bilgisayar okuryazarlığı üzerinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Öğrencilerin derslerine daha fazla zaman ayırdıkları da belirtilmiştir. Bununla birlikte bu çalışmanın önemli sonuçlarından birisi ise, akran öğrenen ve öğrenenler arasındaki karşılıklı ilişkiler ile ilgilidir. Akran öğrenenlerin akran öğrenenleri, bir büyük gibi, bir otorite olarak algılamadıkları; onlar ile çalışırken öğretmenlerine göre daha rahat davrandıkları sonucuna ulaşmışlardır.
Thornton (1994)	Amerika'da yaşayan zencilerin okuma becerilerinin akran öğretimi metodu ile iyileştirmesi amaçlanmıştır. Bunun yanında çapraz akran öğretimi yönteminin okuma puanları üzerine olan etkisi de araştırılmıştır.	Ön-test – Son-test Kontrol Gruplu Deneyisel Desen	Araştırmanın örneklemini yaşları 9ile 13 arasında değişen 30 akran öğrenen ile yaşları 8 olan 30 akran öğrenen olmak üzere 60 öğrenci oluşturmaktadır.	Morrison-McCall tanılayıcı Bireysel görüşme	Araştırmanın sonucunda Ön-test ve Son-test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur. Katılımcıların tümünün okuma becerilerinde ciddi bir artış sağlandığı hem akran öğrenen hem de akran öğrenenlerin okumaya ilişkin Son-test puanlarının arttığı ortaya konmuştur. Bireysel görüşme sonuçlarına göre öğrencileri çapraz akran öğretimi uygulamasına ilişkin memnuniyetlerini ifa etmişlerdir. Araştırma çapraz akran öğretiminin okuma becerisinin kazandırılmasında risk altında olan öğrenciler üzerinde etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur.

Griffin ve Griffin (1998)	Lisansüstü eğitim alan öğrenciler için uygulanan karşılıklı akran öğretimi uygulamasının başarı üzerindeki etkisini ortaya koymak ve karşılıklı akran öğretimi düşük bilişsel ve yüksek bilişsel öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Bununla birlikte araştırmanın ikinci aşamasında ilk aşamanın sınav kaygısı ve akademik öz yeterlilik ile ilişkilendirilerek test edilmesi amaçlanmıştır.	Eşit olmayan kontrol gruplu DeneySEL desen Çapraz tasarım deneyi	İki aşamalı olarak yürütülen araştırmanın ilk aşamasının örneklemini lisansüstü eğitim alan 93 öğrenciden oluşmuştur. İkinci aşamasında ise 38 lisansüstü öğrenci yer almıştır.	Karşılıklı akran öğretimi tutum ölçeği Düşük Bilişperformans testi Yüksek biliş performans testi Anksiyete testi Akademik öz yeterlilik ölçeği	Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler her ne kadar karşılıklı akran öğretimi faydalı bir uygulama olarak görseler de karşılıklı akran öğretiminin sınavlara hazırlanmada kendi kendine hazırlanmalar kadar etkili olmadığı tespit edilmiştir. DBPT ve YBPT’den alınan puanlar ile anksiyete testi ve öz yeterlilik testinden alınan puanların da anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.
Bergeron (1998)	Okuma becerisi düşük olan 2. Sınıf öğrencilerine yönelik yapılan Tüm sınıf çapraz akran öğretimi ve aynı yaş akran öğretimi yöntemlerinin etkinliğinin karşılaştırılması amaçlanmıştır.	Eşit olmayan gruplar için 3 gruplu Ön-testSon-test yarı deneySEL	Çapraz akran öğretimi için 15, aynı yaş akran öğretimi için 15 ikinci sınıf öğrencisi ile çapraz akran öğretimi için 16 dördüncü sınıf öğrencisi ve kontrol grubu için 12 ikinci sınıf öğrencisi olmak üzere 58 öğrenci araştırmanın örnekleminde yer almıştır.	Okumaya başlayanlar için İlköğretim okuma tutum ölçeği, öğrenci akran öğretimi memnuniyet ölçeği, öğretmen memnuniyet anketi, W-J psikoeğitsel ölçme seti	Araştırma sonucunda çapraz ve aynı yaş akran eğitimi alan grupların başarı düzeylerinin arttığı, çapraz akran öğretimi ve aynı yaş akran öğretimi arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre her iki yönteminde okuma becerisinin kazanımında her iki yöntemde etkilidir. Ancak, Öğretmen görüşlerine göre ise aynı yaş akran öğretiminin çapraz akran öğretime göre daha etili olduğu tespit edilmiştir. Uygulamaya katılan öğrenciler akran öğretimi eğlenceli bulmuşlar, öğrenmelerini kolaylaştırdığını belirtmişler ve programın devam etmesini istediklerini belirtmişlerdir.
Lewis (2001)	Lise düzeyinde çapraz akran öğretimi yöntemi ile işlenen e fen bilimleri dersine ilişkin öğrenci tutumlarını ortaya koymak amaçlanmıştır.	Nitel ve Nicel Yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi	Lise düzeyinde eğitim verilen okulun 1 ve 12. Sınıflarında öğrenim gören 25 öğrenci araştırmanın örnekleminde yer almıştır.	Fen bilgisi tutum ölçeği Odak grup görüşmeleri Açık uçlu sorular	Elde edilen nitel ve nicel veri analizleri sonucunda, çapraz akran öğretiminin öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı olan tutumlarında artışa neden olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte çapraz akran öğretimi faaliyetlerinden biri olan uygulamalı eğitim kısmına karşı öğrencilerin pozitif tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Nitel verilerden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin öz yeterlilik ve öz güvenlerinde artış meydana geldiği tespit edilmiştir.
Siemens-Manzies (2001)	Çapraz akran öğretiminin Akran öğretmenlerin davranışlarında anlamlı bir değişim meydana getirip getirmediğini, derslerin işlenmesinde öğretmene olumlu bir değer katıp katmadığını ve elde edilen verinin uygun istatistiksel analizinin yapılabilmesini sağlamak amacıyla davranışsal veri toplama tekniklerini geliştirmek amaçlanmıştır.	Nitel araştırma yöntemlerinin etnografik araştırma	4 liseden Fen öğretimi yapılan 2 sınıf deney, 2 sınıf ise kontrol grubu olarak belirlenmiş ve tesadüfi olarak her sınıftan 20 öğrenci deney ve 20 öğrenci kontrol grubundan olmak üzere akran öğretmenler olarak seçilmiştir.	Gözlem	Çalışmada akran öğretmen olarak atanan ve atanmayan öğrencilerin davranışları karşılaştırıldığı pozitif ve negatif davranışlara ilişkin yapılan gözlemlere ilişkin yapılan analizler sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma olmadığı gözlemlenmiştir. Ancak devam paternleri göz önünde bulundurulduğunda akran öğretmen olarak atanan öğrenciler lehine anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Cordero (2013)	Akran öğretimin uygulandığı bir öğretim ortamında ergenlerin öz yeterlilik inançlarını ortaya koyarak	Yorumlayıcı nitel araştırma Yöntemi	Amaçlı örnekleme yöntemi ile yaşları 13 ile 17 arasında değişen 30 ergen öğrenci araştırmanın çalışma	Araştırma verileri, gözlem, odak grup görüşmeleri ve mülakatlar aracılığı ile	Araştırma sonucunda, yüksek öz yeterlilik inancının kolektif yeterlilikte etkili işbirliğinin bir göstergesi olduğu ve akran öğretimi uygulamasında başarıyı olumlu

	onların benlik algısını etkileyen faktörleri ortaya koymak amaçlanmıştır.		grubunda yer almıştır.	toplanmıştır.	yönde etkileyen bir faktör olduğu ortaya konmuştur. Bunu yanında düşük öz yeterlilik inancı ise akran öğretimini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte geçmişte zor koşulları başarıyla aşmış olan katılımcıların gelecekte daha başarılı olabilecek biçimde beceriye sahip olacaklarına ilişkin kendilerine güven duydukları ortaya konmuştur. Ayrıca akran öğretimi organizasyonunun tasarımı öğrenme hedefleri arasına öz yeterliliğe ilişkin açıklamalarında eklenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.
Johnson (2014)	İdeal akran öğretimi yönteminin içeriğini, akran öğreten ve akran öğrenenlerin taşıması gereken özellikleri ortaya koyarak, araştırmanın yapıldığı okulda akran öğretimi yönteminin yeterince anlaşılmasını sağlamak amaçlanmıştır.	Tasarıma Dayalı Araştırma ve Karma Araştırma Yöntemi	Lise düzeyinde bir okulda yapılan araştırmanın çalışma grubunda her kademedeki olmak üzere 43 akran öğreten ve 108 akran öğrenen yer almıştır.	Alan notları, doğaçlama mülakatlar, anketler, odak grup görüşmeleri ve yarı yapılandırılmış görüşme aracılığı ile nitel veriler toplanmıştır. Okula devam, okul kayıtları için arşiv verileri, akran öğrenme oturumları anketi	Yapılan nitel ve nicel verilerin analizleri sonucunda, ideal bir akran öğretenin, içerik bilgisi, karakter özellikleri, isteklilik açısından nitelikli olması, akran öğretimi konusunda metodoloji ve prosedürlere hakim ve sorumluluk alma konusunda iyi eğitilmiş olması ve deneyimli olması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bunun yanında, akran öğretimi yapılan ortamın gerektiği biçimde donanıma sahip olması ve akran öğrenenlerin de istekli ve derse hazır ve katılımcı olması gerektiği ortaya konmuştur.
Clarke (2016)	Hemşirelik eğitimi alan öğrencilerin akran öğretimine ilişkin deneyimlerini fenomenolojik yaklaşımla ortaya koyarak öz yeterliliğin öğrenme üzerindeki tüm faydasını anlamak amaçlanmıştır.	Nitel araştırma yöntemlerinden Fenomenoloji	Üniversite düzeyinde öğrenim görmekte olan 10 hemşirelik bölümü öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.	Araştırmanın verileri açık uçlu mülakat soruları, odak grup görüşmeleri ve video kayıtları ile toplanmıştır.	Araştırmaya katılan hemşirelik öğrencileri akran bağıni hissetmiş ve kliniksel anlamda yeterli hissetmişlerdir. Edindikleri tecrübeler ile teoriden kliniğe derinlemesine bağ kurmuşlardır. Öğrencilerin öz yeterlilik algıları onların akademik yıl sürecince başarılı ve öz düzenlemelerinde artış göstereceklerini hissettiklerini ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte bu farkındalık öğrencilerde sadece materyali öğrenme değil aynı zamanda kliniksel uygulamaları da aramalarına neden olduğu gözlemlenmiştir.
Uluslararası Alanyazında Mutfağa ilişkin Öz yeterlilik ile ilgili Yapılan Çalışmalar					
Liquori vd. (1998)	İlköğretim öğrencilere yönelik olarak düzenlenen Cookshop adlı program kapsamında verilen beslenme bilgisi dersinin etkinliğini sınamak ve gıda ve çevre dersi ile cookshop programını karşılaştırmak amaçlanmıştır.	Ön-testSon-test kontrol gruplu yarı deneysel desen	39 sınıfı kapsan 590 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.	Bitkisel gıda tüketim tercih anketi, Sağlıklı gıda ve pişirmeye yönelik Tutum ölçeği Müfredata yönelik bilgi ölçeği, Mutfak becerilerine yönelik öz yeterlilik ölçeği Bitkisel gıdaları tüketmeye yönelik davranışsal eğilimler ölçeği	Cookshop programına katılan sınıfın besin tercihlerine ilişkin puan ortalaması katılmayan sınıfa göre daha yüksek bulunmuştur. Her iki grupta tutumlarına ilişkin anlamlı bir farklılaşma olmamıştır. Her grubun hem yaşça büyük olan hem de küçük olanların bilgilerinde artış olmuştur. Cookshop programına katılanlarda yaşça büyük olan öğrencilerin öz yeterliliğin yemek pişirmeye ilişkin olumlu etkileri olduğu ortaya konmuştur. Yaşça küçük olanlarda cookshop programına katılanların katılmayanlara göre davranış puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Levy ve Auld (2004)	Üniversite 2. Sınıf öğrencilerine yönelik olarak oluşturulan mutfak sınıflarında öğrencilerin mutfaka yönelik bilgi, beceri ve öz yeterliliklerinde artış meydana getirmek amaçlanmıştır.	Ön-testSon-test kontrol gruplu deneysel desen	Colorado State üniversitesinde 2002 yılında eğitim alan 65 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.	Yeme alışkanlıkları anketi Yemek pişirme anketi Yemek hazırlık anketi	Araştırma sonuçlarına göre, deney grubunun kontrol grubuna göre yemek pişirmenin faydaları, yemek pişirme tutumları, yemek pişirmeyi sevme, birçok yemek pişirme tekniğini kullanabilmeye ilişkin öz yeterlilik inançlarında artış meydana geldiği görülmüştür.
Chessen (2008)	Sosyal bilişsel teori aracılığı ile gençlerin Yemek pişirme öz yeterliliğini artırmak ve sağlıklı yemek pişirme konularında iyileşme sağlamak için işbirlikçi öğrenmeye yönelik güvenli bir ortam oluşturmak, öğrencilerin sağlıklı yemek pişirme ve yemeleri için bilgi becerileri ve güvenlerini artırmak amaçlanmıştır.	Ön-testSon-test deneysel desen	Düşük gelir grubundan yaşları 12 ile 14 arasında değişen 29 ortaöğretim öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.	Pink Chefs anketi (Yemek pişirme bilgi becerileri ve öz yeterlilik) Öz yeterlilik ölçeği, Besin bilgisi testi (NQS) Açık uçlu sorular	Araştırma sonuçları, Son-testlerden elde edilen puanların öğrencilerin yemek pişirmeye ilişkin öz yeterlilik inancında anlamlı düzeyde artış gözlemlendiğini ortaya koymuştur. Ancak, bilgi ve bariyerlere ilişkin testlerden alınan Son-test puanları anlamlı farklılığın görülmediğini ortaya koymuştur.
Caraher vd. (2013)	Profesyonel şeflerin İngiltere’de yer alan bir ilköğretim okulunda yemek, besin bilgisi, açlık ve sağlıklı yemek hazırlama üzerine eğitim vermesi ve bu eğitimin öğrencilerin yemek pişirmeye ilişkin öz yeterliliği üzerine olan etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır.	Ön-testSon-test kontrol gruplu yarı deneysel desen	İngiltere’de yer alan bir ilköğretim okulunun 4. V4 5. Sınıflarında öğrenim gören yaşları 9 ile 11 arasında değişen 83 kontrol 86 deney grubunda yer almak üzere toplam 169 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.	Araştırmacılar tarafından geliştirilen derse karşı tutum, sağlıklı besin tüketimi, gıda hazırlama ve öz yeterliliği ölçen bir anket tarafından araştırmanın verileri toplanmıştır.	Öğrencilerin bir şef tarafından eğitim almaktan memnun oldukları, öz yeterliliğe ilişkin ölçümlerde sebzelerin doğranması, makarna salatası hazırlama konularında orta düzeyli anlamlı bir artış görüldüğü ancak gıdaların hazırlanmasında ölçüm yapma ve tarifi takip ederek uygulama konularında anlamlı farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
Cunningham-Sabo ve Lohse (2013)	Çocuklarla yemek pişirme aktivitesine katılanların katılmayanlara göre İspanyol kökenli olan ve olmayan öğrencilerin meyve sebze tüketim tercihlerini, öz yeterlilik inançlarını ve yemek pişirmeye ilişkin tutumlarını ortaya koymak amaçlanmıştır.	Ön-testSon-test kontrol gruplu yarı deneysel desen	Düşük gelir grubunda yer alan 12 devlet okulunda öğrenim gören 257 4. Sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.	Sebze meyve tercihleri ile yemek pişirme tutumları ve öz yeterliliği ölçen 35 maddeden oluşan bir anket yardımı ile araştırmanın verileri toplanmıştır.	Çocuklarla yemek pişirme uygulaması ile yemek pişirenlerin öz yeterlilik inancının yemek pişirmeyenlere göre oldukça yüksek olduğu, öğrencilerin cinsiyetlerinin Meyve ve sebze tercihinde etkili olmadığı, çocuklarla yemek pişirme etkinliğinin yemek pişirmeyen öğrencileri olumlu yönde etkilediği ve fırsat verildiği takdirde öğrencilerin meyve ve sebze tüketim tercihinde bu etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.
Jarpe-Ratner vd. (2016)	Toplum temelli, uygulamaya dayalı yemek pişirme ve beslenme bilgisi eğitimin verildiği bir okulda düşük gelir grubundan olan öğrencilerin besin bilgisi, yemek pişirme becerisi ve öz yeterlilik inancını ortaya koymak amaçlanmıştır.	Ön-testSon-test kontrol gruplu yarı deneysel desen	Düşük gelir grubunda yer alan 3.ve 8. Sınıf aralığında öğrenim görmekte olan 271 öğrenci ve 271 ebeveyn araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.	Sebze meyve sevme, besin öğeleri, yemek pişirme ve sağlıklı besleme bilgisi ile yemek pişirme tutumları ve öz yeterliliği ölçen bir anket yardımı ile araştırmanın verileri toplanmıştır.	Araştırma ile yemek pişirme programına katılan öğrencilerin öz yeterlilik inançlarında anlamlı ölçüde artış gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin evde yemek pişirme oranlarında artış gözlemlenmiştir. Katılımcıların meyve ve sebze tüketimlerinde artış gözlemlenmekle birlikte evde yemek pişiren yetişkinlerin ya da ailelerin cips, soda gibi gıdaları tüketiminde bir farklılık gözlemlenmemiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

ÇAPRAZ AKRAN ÖĞRETİMİNİN ÖZ YETERLİLİK ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN BELİRLENMESİNE ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Araştırmanın bu kısmı, tez çalışması çerçevesinde Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin yiyecek içecek hizmetleri alanı mutfak dalında eğitim gören öğrenciler üzerinde yürütülen araştırmanın amacı, varsayımları, tanımları, sınırlılıkları, araştırmanın yöntemi ve araştırma sürecinin tasarımına ilişkin bilgileri içermektedir.

2.1. Araştırmanın Amacı

Tez çalışması kapsamında gerçekleştirilen araştırmanın temel amacı, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin yiyecek içecek hizmetleri alanı mutfak dalında eğitim almakta olan öğrenciler için bir akran öğretimi modeli geliştirmek ve modelin öğrencilerin öz yeterlilik inancı üzerine olan etkisini ortaya koymaktır.

İlgili yazında yer alan kavramsal ve görgül çalışmaların öngördüğü akran öğretimi, öz yeterlilik inancını olumlu yönde etkilemektedir (Oakley vd., 2017; Liquori vd., 1998). Bu görüşten hareketle tez çalışmasının amacı ışığında akran öğretimi ve öz yeterlilik inancı ilişkisinin saptanmasına çalışılmıştır.

2.2. Araştırmanın Varsayımları

- Bu çalışmada kullanılacak olan ölçme aracı ve görüşme formlarının öğrenciler tarafından samimiyetle yanıtlanacağı,
- Çapraz akran öğretimi yönteminin dersin öğretmeni tarafından gerektiği şekilde işleneceği,
- Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin çalışma sürecinde etkileşime girmeyeceği,
- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kontrol altına alınamayan değişkenlerden aynı oranda etkileneceği varsayılmıştır.

2.3. Araştırmanın Tanımları

Akran Öğretimi: Birbirlerine yardım ederek öğrenen fakat öğretmen olmayan benzer sosyal gruplardan olan bireyleri kapsayan yardım etme ve destek verme aktiviteleri doğrultusunda bilgi ve becerinin kazanılması faaliyetidir (Topping, 2005).

Çapraz Akran Öğretimi: Birbirlerinden yaşça veya seviyeye farklı olan akranlar veya akran grupları arasında yapılan akran öğretimi modelidir (Falchikov, 2001)

Karşılıklı Akran Öğretimi: Aynı yaş ve seviyede yer alan, öğrenen ve öğretiren rollerinin birbirleri arasında değiştirilerek yürütüldüğü akran öğretimi modelidir (Falchikov, 2001)

Temel Yiyecek Üretim Dersi: Yiyecek içecek hizmetleri alanının öğrencilere mutfak ve beslenme ile ilgil temel kavramlarının kazandırıldığı dersidir (www.megep.gov.tr).

2.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 2016-2017 Eğitim Öğretim yılı ikinci döneminde İstanbul Küçükçekmece İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde 10. Sınıf Temel Yiyecek Üretimi Dersi alan öğrenciler ile;
- 10. Sınıf Temel Yiyecek Üretimi Dersi müfredatı konuları ile;
- 2016-2017 Eğitim Öğretim yılının ikinci döneminde 6 hafta süreyle;
- Deney grubunda ve kontrol gruplarında yer alan sınırlı sayıdaki öğrenciler ile;
- Araştırma sürecinde uygulanacak olan ölçme aracı ve görüşme formlarından elde edilen veriler ile sınırlandırılmıştır.

2.5. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada çapraz akran öğretimi yönteminin katılımcıların öz yeterlilik inançları üzerine olan etkilerini ortaya koyabilmek amacıyla; bireylerin bakış açılarını da dahil ederek deneysel bulguları ve deneysel müdahalenin içeriğini anlamak, deney sürecini test etmek, katılımcıların deneye katılımı konusundaki tepkilerini daha iyi açıklayabilmek için nitel veriyi nicel verinin içine dâhil edebilmek (Creswell ve Plano-Clark, 2015: 103) amacıyla (Creswell, 2016a: 231) karma araştırma yöntemlerinden iç içe geçmiş desenin uygulanmasına ihtiyaç duyulmuştur.

İç içe geçmiş desen, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı dört temel karma araştırma yöntem (Creswell ve Plano-Clark, 2015: 76) desenlerinden biridir.

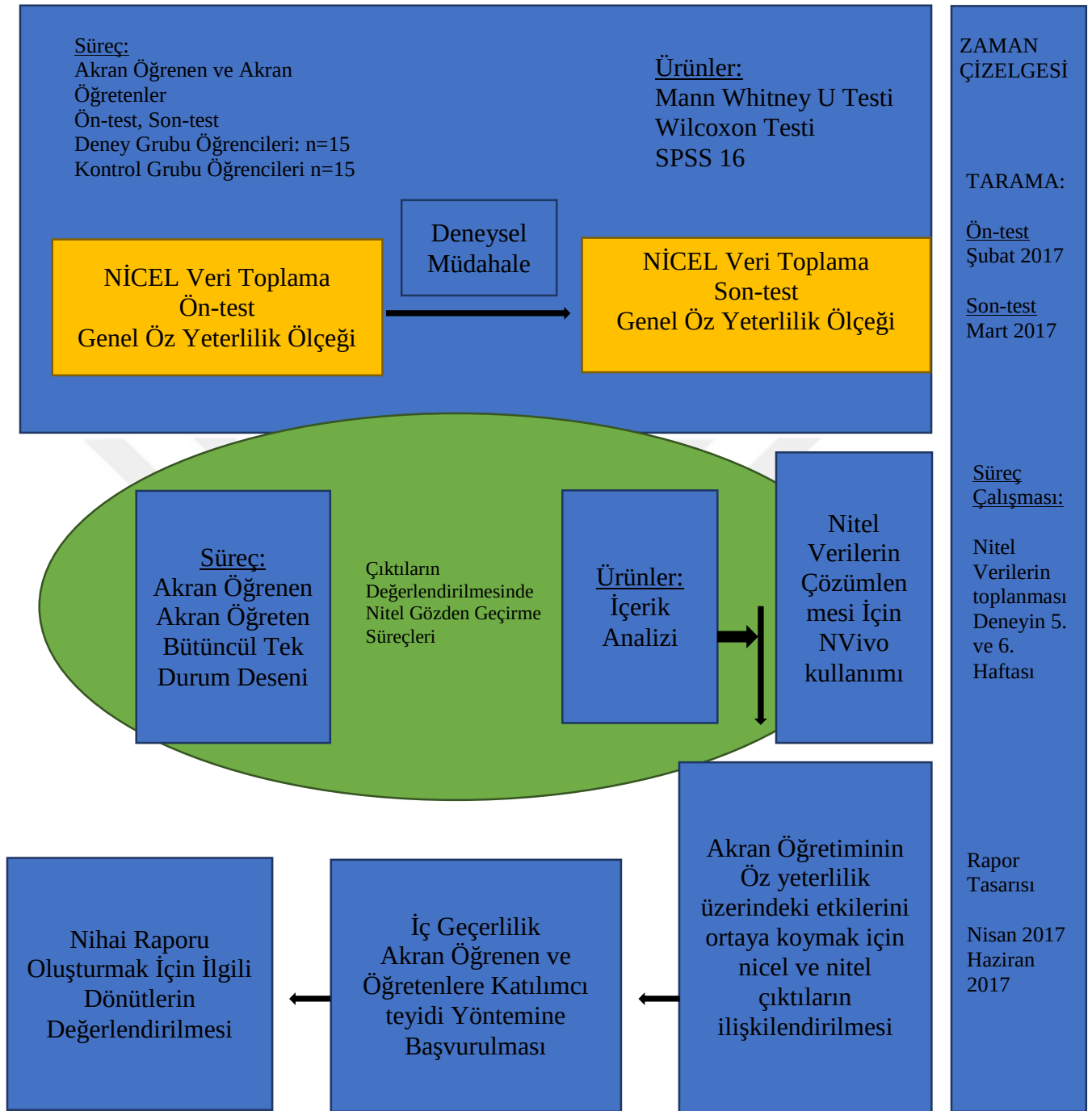
İç içe geçmiş desen, geleneksel nicel ve nitel desenlerin uygulanmasını iyileştirmek için farklı veri türlerinin kullanılmasını gerektiren birbirinden farklı soruların olması durumunda kullanılmaktadır (Creswell ve Plano-Clark, 2015: 98). Bu desenin amacı müdahale veya programı test ederken daha detaylı veriler elde etmektir (Creswell, 2016a: 228).

İç içe geçmiş desen, bir veya daha fazla veri türünden oluşmaktadır. İç içe geçmiş desende nicel ya da nitel veriler birleşik (eş zamanlı) veya sıralı olarak kullanılabilir.

Bu nedenle nitel verileri deneysel desenin içine gömmek için deneysel müdahale öncesi/sonrası veya sırasında nitel veriler uygulamaya dahil edilmektedir. Böylece deneysel desenin unsurlarını desteklemek üzere nitel veriler nicel araştırmanın içine dahil edilmektedir (Creswell ve Plano-Clark, 2015: 98-99).

Araştırma verilerinin hangi aşamada ve hangisinin öncelik alacağı hususu ve nicel ve nitel verilerin birleştirilerek yorumlanması karma araştırmalarda oldukça önemlidir (Creswell, Plano Clark, Gutmann ve Hanson, 2003: 212). Karma araştırmalar baskınlık durumuna göre nicel baskın, nitel baskın ve eşit baskın olabilmektedir (Ömüriş, 2014: 39; Creswell, 2016a: 229). Bu araştırmada nicel verilere ağırlık verilerek, nitel verilerden nicel bulguların derinlemesine incelenebilmesi amacıyla faydalanılmıştır. Hangi yaklaşım daha baskın ise o yöntemin harfleri büyük harfle yazılarak sembolleştirme yapılmaktadır. Buna göre, (oklar) yöntemlerin sırasını, + yöntemlerin eş zamanlılığını, büyük harflerin kullanımı hangi yöntemin baskın olduğunu ve parantez işareti () ise iç içe olma durumunu göstermektedir. (Morse, 2003: 198; Creswell, 2016a: 229).

Bu araştırmanın deseninin sembollerle gösterimi 'NİC(+nit) =Deneyi geliştirmek' (Creswell ve Plano-Clark, 2015:137) şeklindedir. Araştırma, Brady ve O'regan (2009)'un ve Creswell ve Plano-Clark (2015: 138)'ın önerdiği akış diyagramına uyarlanarak sistematize edilmiştir. Böylece akış diyagramı tez çalışmasının amacı ışığında akran öğretimi ve öz yeterlilik inancı ilişkisinin görgül ve nesnel olarak saptanmasında kullanılabilecek bir model halini almaktadır. Araştırmanın diyagramı Şekil 2.1' de gösterilmektedir.



Şekil 2.1 Araştırmanın Diyagramı

Kaynak: Brady ve O'Regan, 2009: 277; Creswell ve Plano Clark, 2015: 138'den alınarak araştırmacı tarafından uyarlanmıştır.

Şekil 2.1'de gösterilen araştırma diyagramına göre; üstte yer alan geniş dikdörtgen kutu araştırmanın Nicel kısmını özetlemektedir. Bu kutu rastgele yöntem ile seçilen Ön-test Son-test kontrol gruplu deneyin temel süreçlerini ifade etmektedir. Orta kısımda yer alan oval

kısım ise çalışmanın Nitel desenini özetlemektedir. Dikdörtgen kutu ve oval arasındaki çakışma ise, araştırmanın nitel verilerinin nicel verilerin içine gömülmesini (Creswell ve Plano Clark, 2015: 98) nitelendirmektedir. Nicel ve Nitel verilerin çıktı sonuçlarının ilişkilendirilmesi ve nihai raporun oluşturulmasına ilişkin süreç ise diyagramın en alt kısmında özetlenmiştir. Diyagramın sağ kısmında ise araştırmanın zaman çizelgesi bulunmaktadır.

2.5.1. Nicel Araştırma Aşaması

2.5.1.1. Nicel Araştırmanın Deseni

Araştırmanın nicel kısmı gerçek deneme modellerinden *ön-test - son-test kontrol gruplu deneysel desendir*. Deneysel çalışmalarda araştırmacı, sonuç üzerinde etkili olabilecek tüm dışsal faktörleri kontrol ederek deneysel müdahalenin sonuç üzerindeki etkisini test ederek elde ettiği sonuçları evrene genelledebilmektedir (Creswell, 2016a: 158). Bu nedenle araştırmada deneysel model tercih edilerek, TMYÜ dersinde uygulanan çapraz akran öğretimi yönteminin (müdahale) öğrencilerin öz yeterlilik inancı (sonuç) üzerine olan etkisi sınanmıştır.

Deneysel modelde yansız atama ile oluşturulmuş bir deney ve bir kontrol olmak üzere iki grup bulunmaktadır. Her grup için ön-test – son-test puanları arasındaki farklar test edilmektedir (Karasar, 2006: 97). Katılımcıların deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenler ile ilgili görüşleri değerlendirilmektedir ve her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrasında ölçümler yapılmaktadır. Deney grubunda değişimleme yapılır iken kontrol grubunda değişimleme yapılmaz (Büyüköztürk, 2007: 19; Erkuş, 2005: 63).

Deneysel modellerde doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlenmek istenen veriler üretilmekte, neden-sonuç ilişkileri belirlenmeye çalışılmakta, bağımsız değişkenler bağımlı değişkeni etkilemekte ve kontrollü koşullarda sistemli değişimlerin yapılması ile sonuçların izlenmesi yapılmaktadır (Karasar, 2006: 87-88). Deneysel araştırmada araştırmacıya, iç geçerliği korumak için dışsal değişkenleri kontrol altına alması, bağımlı değişkenleri gözleyebilmesi ve ölçüm yapabilmesi önerilmektedir (Büyüköztürk, 2007).

Araştırmanın deneysel modelinin simgesel görünümü Tablo 2.1’de yer almaktadır.

Tablo 2.1 Deneysel Araştırma Deseni

Gruplar	Ön-test	Uygulama	Son-test
Deney Grubu	T1-ÖY	Y1 (6 Hafta)	T2-ÖY
Kontrol Grubu	T1-ÖY	Y2 (6 Hafta)	T2-ÖY

Tablo 2.1'e göre; araştırmada deney grubu için bağımsız değişken çapraz akran öğretimi yöntemi (Y1); kontrol grubu için bağımsız değişken ise klasik öğretim yöntemidir (Y2). Hem deney grubu hem de kontrol grubu için araştırmanın bağımlı değişkenleri; deney öncesinde uygulanan T1 (Öz yeterlilik İnancı, [ÖY]) ve deney sonrasında uygulanan T2 (Öz yeterlilik İnancı, [ÖY]) olarak düzenlenmiştir.

2.5.1.2. Nicel Araştırma İçin Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel aşamasının evrenini; 2016-2017 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Küçükçekmece ilçesi Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin Yiyecek İçecek Hizmetleri Alanında öğrenim gören 10. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu ise 2016-2017 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısına devam eden İstanbul Küçükçekmece İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nin Yiyecek İçecek Hizmetleri alanı 10-A (Deney grubu: 15 öğrenci; Kontrol grubu: 15 öğrenci) sınıfında öğrenim gören öğrencileri oluşturmaktadır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin belirlenmesinde *yansız atama kuralı* göz önünde bulundurulmuştur. Büyüköztürk, (2007: 20)'nin Eckhardt ve Ermann (1977)'dan aktardığına göre, *ön-test –son-test kontrol gruplu* araştırma desenlerinde, çalışma grubunun belirlenmesinde bir denekler havuzunun oluşturulmasını ve deneklerin hangisinin deney hangisinin kontrol grubunda yer alacağının belirlenmesinde ise *yansız atama* yönteminin kullanılması gerektiğini önerilmektedir. Yansız atama, belli bir örneklem büyüklüğüne ulaşmada, evrendeki her bir bireyin örnekleme girebilme olasılığının belli, bağımsız ve birbirine eşit olması durumu (Karasar, 2006: 88) ile gerçekleşmektedir.

Deneysel çalışmalarda denek sayısının 15'den az olmaması önerilmektedir (Rovai vd., 2014: 59). Her grupta 15'er denek gibi az sayıda denek olmasının araştırma sonuçlarının geçerli olmasını sağlayabileceği belirtilmiştir (Arlı ve Nazik, 2001: 77).

İstanbul Küçükçekmece İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nin Yiyecek İçecek Hizmetleri alanında 10-A ve 10-B olmak üzere iki şube ve toplamda 66 öğrenci yer almaktadır. Okulun mevcut ders programı da göz önünde bulundurulduğunda; deneye ilişkin gözlem yapılabilmesi ve okulun mevcut atölyelerinin yetersiz olması nedeni ile deneyin sadece bir şubede yürütülmesi uygun görülmüş ve hangi şubede yürütüleceğine kura ile karar verilmiştir. Buna göre 10-A şubesi kura ile belirlenmiştir. 10-A sınıfının mevcudu 30 öğrenciden oluşmaktadır. Sınıf, basit tesadüfî yöntemlerden kura yolu ile 15'er öğrenciden oluşan deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır.

2.5.1.3. Nicel Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak anket formlarından yararlanılmıştır. Anket yöntemi daha düşük maliyet daha çok soruya yanıt almayı ve daha fazla kişiye ulaşabilmeyi ve verileri sayısal olarak ifade edebilmeyi olanaklı kılması nedeniyle tercih edilmiştir (Karasar, 2007). Tez çalışması kapsamında kullanılan nicel veri toplama araçları iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, katılımcıların kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik cinsiyet ve yaş değişkenlerinden oluşan iki soru bulunmaktadır. İkinci bölümde ise yiyecek ve içecek hizmetleri alanında öğrenim gören öğrencilerin öz yeterlilik inançlarını belirlemek amacıyla Sherer (1982) tarafından geliştirilen ve Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilen “Genel Öz yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama aracında beş noktalı Likert tipi [“Bana Hiç Uygun Değil” (1), “Bana Uygun Değil” (2), “Kararsızım” (3), “Bana Uygun” (4) ve “Tamamıyla Bana Uygun” (5)] derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

“Genel Öz Yeterlilik Ölçeği” (1) *Başlama* (1, 2, 3,4, 5, 6, 7, ve 9. Nolu Maddeler), (2) *Yılmama* (10, 11, 12, 13, 8, 14. Nolu Maddeler), (3) *Sürdürme Israrı* (15, 16, 17. Nolu Maddeler) olarak adlandırılan üç faktörlü bir yapıya sahip olup; 17 maddeden oluşmaktadır.

Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından Türkçeye çevrilerek geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Buna göre Yıldırım ve İlhan (2010) ölçeğin 3 Faktörlü bir yapıya sahip olduğunu, varyansın %41,5’ini açıkladığını ve iç tutarlılık katsayısının (Cronbach alfa) 0,80 olduğunu bulmuş ve geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu ifade etmişlerdir.

Katılımcıların ölçekten alabilecekleri en yüksek puan 85; en düşük puan ise 17’dir. Ölçekten alınan puanın artması öz yeterlilik inancının arttığını göstermektedir. Ölçekte yer alan ters maddeler, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12 ve 14. Maddelerdir.

Ölçek, Güneri ve Kasalak (2016) tarafından mutfak öğrencilerinin öz yeterlilik inançlarının akademik güdülenmeleri üzerine olan etkisinin incelendiği çalışmada mutfak eğitimi alan öğrenciler için uygulanmıştır. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması araştırmacılar tarafından tekrar yapılmıştır. Buna göre, ölçeğin toplam varyansı açıklama oranı yüzde 49,455 olarak bulunmuştur. “Kaiser- Meyer- Olkin (KMO)” ve “Bartlett Sphericity Testi” sonuçlarına göre; 17 maddenin KMO değeri 0,685 ve “Bartlett Sphericity Testi” sonucu $\chi^2 = 398,896$ ve $P = 0,000$ ($P < 0,001$) olarak hesaplanmıştır.

2.5.1.4. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri SPSS 16 paket programı kullanılarak veri tabanına kaydedilmiştir. Bu veri tabanının sunmuş olduğu özelliklere dayalı olarak veriler sınıflandırılmış, sıralanmış, tablolaştırılmış ve gerekli görülen istatistik analizler yapılmıştır. Buna göre, Araştırmada katılımcıların demografik özellikleri (yaş ve cinsiyet) bir ya da daha

çok değişkene ait değerlerin veya puanların dağılımına ait özellikleri belirlemek amacıyla kullanılan (Büyüköztürk, 2006: 21) frekans ve yüzde dağılımları ile değerlendirilmiştir.

İlgilenilen değişkenin dağılımı ile ilgili normallik varsayımının sağlanamadığı durumlarda parametrik olmayan (Non-Parametrik) testler ile farkın kaynağı araştırılmaktadır (Sipahi vd., 2006: 183; Büyüköztürk, 2006: 145). Araştırmanın hipotezlerine ilişkin olarak gözlem sayısının 30'un altında olması nedeniyle parametrik olmayan teknikler kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan öz yeterlilik ölçeğinden alınan Ön-test ve Son-test puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile analiz edilmiştir. Bu test, deneklerin fark puanlarının normal dağılım göstermediği durumlarda ilişkili iki ölçüm setine ait farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2006: 162).

Deney sonrasında ise deney ve kontrol gruplarının öz yeterlilik ölçeğinin Son-test puanlarına göre farklılığının ortaya konması amacıyla Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Bu test, bağımsız örneklem T-Testinin parametrik olmayan biçimi olup, ilişkisiz iki örneklemde elde edilen puanların anlamlı bir biçimde birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacı ile kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2006: 155)

2.5.2. Nitel Araştırma Aşaması

2.5.2.1. Nitel Araştırmanın Deseni

Araştırma nitel araştırma yöntemlerden durum çalışması olup, bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır.

Nitel durum çalışmalarının en önemli özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 73). Durum çalışması,

“araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-ışitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır” (Creswell, 2016b: 99).

Bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılan (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 73) durum çalışmalarının amacı, bir durum ya da çoklu durumlara dair derinlemesine bir betimleme ve analiz geliştirmektir.

Bütüncül tek durum deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni ve iç içe geçmiş çoklu durum deseni olmak üzere dört tür durum çalışması vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 300).

Bütüncül tek durum deseninde tek bir analiz birimi mevcuttur. Bu desen üç durumda kullanılabilir. Birincisinde; eğer ortada iyi formüle edilmiş bir kuram var ise bunu teyit edilmesi veya çürütülmesi amaçlanıyor ise kullanılabilir. İkinci olarak, genel standartlara pek uymayan aşırı, aykırı, kendine özgü durumların çalışılmasında kullanılabilir. Üçüncü olarak

ise, daha önce hiç kimsenin çalışmadığı veya ulaşamadığı durumlarda kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 300).

Bu araştırmada, temel yiyecek üretimi dersine yönelik hazırlanan çapraz akran öğretiminin öğrencilerin öz yeterlilik inançları üzerine olan etkisi incelenmek istenmiştir. Araştırma tek bir okulda ve tek bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle bütüncül tek durum deseni ile alana katkı yapılmak istenmiştir.

2.5.2.2. Nitel Araştırma İçin Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel örnekleme amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Bu yöntemde önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumlar çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 122). Buna göre, araştırmanın nitel çalışma grubunda 10/A sınıfında öğrenim görmekte olan ve çalışmanın nicel örnekleminde yer alan ve deney grubuna atanan akran öğrenen rolündeki 15 öğrenci ile 11. Sınıflardan seçilen akran öğretmen rolündeki 7 öğrenci yer almıştır.

Akran öğretmenler 11. sınıf mutfak dalında öğrenim görmekte olan toplam 52 öğrenci arasından 5 asil ve 2 yedek öğrenci olmak üzere, Yiyecek İçecek Hizmetleri alan şefi ve Mutfak Uygulamaları dersi öğretmenlerinin görüşleri ve öğrencilerin bir önceki yıl temel yiyecek üretimi dersi akademik başarıları göz önüne alınarak çalışmaya katılmaya gönüllü olan 12 öğrenci arasından kura yöntemi ile belirlenmiştir.

Mevcut çalışmada, 11. Sınıf öğrencileri yerine 12. Sınıf öğrencilerinin akran öğretmen olması çalışma açısından daha verimli sonuçlar ortaya koyabileceği düşünülmüştür. Ancak, 12. Sınıf öğrencilerinin yüksek öğretime geçiş sınavına hazırlık nedeni ile yılın ikinci döneminde yoğun çalışma yaptıkları bilinmektedir. Bu nedenle çalışmanın aksamaması için akran öğretmenler 11. Sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir.

Deney grubunda temel yiyecek üretimi dersi çapraz akran öğretimi yöntemi ile işlenmiştir. Kontrol grubunda ise klasik yöntem ile tek bir öğretmen gözetiminde grup çalışması, demonstrasyon, anlatım, soru- cevap yöntemleri kullanılarak işlenmiştir.

Temel Yiyecek Üretimi dersinde öğrencilere uygulama eğitimleri öğrencilerin gruplara ayrılması ile verilmektedir. Gruplar oluşturulurken deneye katılacak öğrenci sayısı da göz önünde bulundurularak gruplar oluşturulmuştur ve akran gruplarının oluşturulmasında her bir gruba düşecek öğrenci basit tesadüfi yöntem ile belirlenmiş ve öğrenciler 3'er öğrenciden oluşan 5 gruba ayrılmıştır. Her bir grup öğrenci için bir akran öğretmen kura yöntemi ile atanmıştır. Buna göre gruplara ve katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 2.2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.2 Nitel Araştırmanın Katılımcılarına İlişkin Bilgiler

Gruplar	Grup 1	Grup 2	Grup 3	Grup 4	Grup 5
Akran Öğreten	Ö1 (E)	Ö2 (K)	Ö3 (E)	Ö4 (K)	Ö 5 (E)
				Ö6 (K) Yedek	Ö7 (K) Yedek
Akran Öğrenen	K1 K2 K3	K4 K5 K6	K7 K8 K9	K10 K11 K12	K13 K14 K15
	(E) (E) (K)	(K) (E) (K)	(K) (K) (K)	(E) (E) (E)	(E) (E) (K)

Tablo 2.2'ye göre; akran öğretmenler 5 asil; 2 yedek öğrenciden oluşmakta olup; öğrencilerin 3'ü erkek, 4'ü kızdır. Akran öğretmenler “Ö” simgesi ile belirtilmiştir.

Akran öğrenenler ise araştırmanın nicel deseninde yansız atama ile seçilen deney grubu öğrencileridir. 8'i erkek 7'si ise kız öğrenciden oluşmaktadır ve araştırmanın nitel kısmında K” simgesi ile belirtilmiştir.

Akran öğretimi konusunda yapılan çalışmalarda bir grupta yer alabilecek öğrenci sayısına yönelik literatür incelendiğinde katılımcı sayısı farklılık göstermektedir. Öncelikle araştırmanın verilerinin nicel, nitel ve karma olması durumlarına göre katılımcı sayısının belirlendiği göze çarpmıştır.

Nicel çalışmalarda öğretmen ve öğrenen olmak üzere katılımcı sayısı 60 ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir (Parkinson, 2009; Topping vd., 2004). Akran öğretime yönelik nitel ve karma çalışmalarda ise katılımcı sayısı nicel çalışmalara oranla daha azdır. Yıldız (2015) çalışmasında 12 akran öğretmen ve 12 akran öğrenenden oluşan ve her bir grupta 6'şar lise öğrencisinin olduğu 4 gruptan oluşan bir çalışma yapmıştır. Yardım (2009) akran öğretiminin öğrencilerin bilişsel ve davranışsal becerilerine etkisini belirlemek adına yaptığı araştırmasında toplamda 12 lise öğrencisiyle çapraz ve karşılıklı akran öğretimi uygulaması yapmıştır. Yine Dufrene vd. (2010), akran öğretiminin öğrencilerin akıcı okumasına etkisini belirledikleri çalışmasında akran öğretmeni 3, akran öğreneni ise 4 öğrenci olarak belirlemiştir.

2.5.2.3. Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmaya akran öğrenen ve akran öğretmen olarak katılan öğrencilerin çapraz akran öğretimi uygulamasına ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemek ve anlamak, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarmak (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 127) amacı ile yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakat sorularının hazırlanmasında yerli ve yabancı literatürde akran öğretimi ile ilgili yer alan araştırma sorularından yararlanılmıştır. Çalışmanın giriş bölümündede belirtildiği gibi temel araştırma sorusu “temel yiyecek üretimi dersi için geliştirilen çapraz akran öğretimi yönteminin öğrencilerin öz yeterlilik inancı üzerindeki etkisi nedir?” şeklindedir. Yine çalışmanın birinci bölümünde vurgulandığı gibi konuya yönelik araştırmalarda çapraz akran öğretiminin öz yeterlilik inancını sağlamadaki etkin rolü net bir şekilde belirlenmektedir. Diğer bir ifade ile

öz yeterlilik inancı çapraz akran öğretimi ile sağlanan bir gelişmenin sonucudur. Dolayısıyla çalışmanın ana sorusu ile bağlantılı olarak belirlenen alt sorular araştırmacının mülakatlarda kullanacağı sorularının dayanağı olmuştur. Tablo 2.3’de akran öğrenenlere yönelik sorular; tablo 2.4’de ise akran öğretmenlere yönelik hazırlanan sorular yer almaktadır.

Bununla birlikte araştırma sürecinde gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin fotoğraf ve video çekimleri yapılmış, katılımcıların görüşlerinin ses kaydı alınmıştır. Kayıtlara ilişkin katılımcılar ve katılımcıların velilerinden gerekli izinler araştırma öncesinde alınmış ve Ek 4’te sunulmuştur.

Tablo 2.3 Akran Öğrenenlere Yönelik Hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

	Sorular
1	Akran öğretimi yöntemi ile ilgili genel olarak görüşleriniz nelerdir?
2	TMYYÜ dersinin uygulama kısmını akran öğretimi yöntemi ile işlenmesinin ne tür katkıları oldu?
3	Akran öğretimin yönteminde karşılaştığınız güçlükler oldu mu? Nelerdir?
4	Akran öğretimin ile ilişkileriniz ve iletişiminiz nasıldı?
5	Akran öğretimi uygulamasının başka sınıf ve okullarda uygulanmasını tavsiye eder misin?
6	Akran öğretimi yöntemini geliştirebilmemiz için önerileriniz nelerdir? Daha iyi nasıl yapılabilir?
7	Cinsiyet açısından bir zorluk yaşadınız mı? Farklı cinsten birisi ile çalışmanın olumlu/olumsuz etkisi oldu mu/olur muydu?
8	Akran öğretimi yöntemini bir nesne, bir karakter, canlı vb. benzetseniz neye benzetirdiniz?

Tablo 2.4 Akran Öğretmenlere Yönelik Hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

	Sorular
1	Akran öğretimi yöntemi ile ilgili genel olarak görüşleriniz nelerdir?
2	Geçen yıl aldığınız TMYYÜ dersi ile bu sene akran öğretimi ile yapılan TMYYÜ dersi arasında ne tür farklılıklar var?
3	Akran öğretimi sırasında karşılaştığınız güçlükler oldu mu? Nelerdir?
4	Akran öğretiminin sana ne tür katkıları oldu?
5	Akran öğretimi uygulamasının başka sınıf ve okullarda uygulanmasını tavsiye eder misin?
6	Akran öğretimi yöntemini geliştirebilmemiz için önerileriniz nelerdir? Daha iyi nasıl yapılabilir?
7	Cinsiyet açısından bir zorluk yaşadınız mı? Farklı cinsten birisi ile çalışmanın olumlu/olumsuz etkisi oldu mu/olur muydu?
8	Akran öğretimi yöntemini bir nesne, bir karakter, canlı vb. benzetseniz neye benzetirdiniz?

Görüşmeler akran öğretimi uygulaması sonunda deney grubunda yer alan ve akran öğrenen rolünde olan 15 öğrenci ve akran öğretmen rolünde olan 7 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmede öğrencilere 8’er soru yöneltilmiş ve görüşmeler ortalama 30-35 dakika sürmüştür.

2.5.2.4. Nitel Verilerin Geçerlik, Güvenirlik Çalışması ve Analizi

Araştırmaya ilişkin nitel verilerin analizi, Ok ve Erdoğan (2010) tarafından Schloss ve Smith (1999)'in önerilerine dayandırılarak uyarlanan 1) çözümleme, 2) güvenilirlik analizi, 3) verilerin kodlanması, 4) tema ve kategoriler ve 5) sonuçlar ve yorumlar olmak üzere beş aşamada gerçekleştirilmiştir.

Birinci aşama olan verilerin çözümlenmesi aşamasında, katılımcılar ile bireysel görüşme yapılmadan önce, araştırmacı tarafından katılımcıların kimlik bilgilerinin gizli kalacağı, görüşmenin kendilerine zarar getirmeyeceği ve ses kaydının alınacağı ve kesinlikle kimse ile paylaşılmayacağı, ses kaydının kendi izinlerine tabii olduğu ve istemedikleri takdirde çalışmadan çekilebilecekleri belirtilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 135). Katılımcıların yaşlarının 18'den küçük olması nedeni ile öncelikle kendilerine ve velilerine katılımcı izin formları okutularak imzalamaları istenmiştir (Ek 3: Veli izin belgesi).

Görüşme sürecinin başlangıcında araştırmanın amacı ve katılımcılara yöneltilecek olan sorular ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Bu doğrultuda görüşmelere başlanmıştır. Böylece araştırmacı ve katılımcılar arasında güven ortamı (Duverger, 1999: 250) sağlanmaya çalışılmıştır.

Görüşmeler sırasında katılımcılara yöneltilen soruların anlaşılabilmesi veya eksik bilgi verildiği hissedildiğinde ayrıntı, açıklama ve aydınlatmaya yönelik alternatif ve ek sorulardan yararlanılarak sorulara derinlemesine yanıt alınmaya çalışılmıştır. Ancak katılımcıların araştırmacı tarafından kesinlikle yönlendirilmesi ortamı oluşturulmamasına özen gösterilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 139-140).

Katılımcılardan alınan izin doğrultusunda ses kayıt cihazı ile elde edilen görüşme verileri çözümlenerek düzenli yazı formatına aktarılmıştır. Elde edilen ham veriler (yazılı dökümler) 41 sayfadan oluşmaktadır. Bu aşamada nitel araştırmanın iç geçerliliğini artırmak adına katılımcı teyidi yöntemi kullanılmıştır. Patton'a (2002) göre, nitel çalışmalarda en önemli güvenilirlik çalışmalarından birisi yazılı dökümlerin katılımcılar tarafından incelendiği katılımcı teyididir. Elde edilen yazılı dökümler tekrar okunarak her bir katılımcının kendisine çıktı alınarak verilmiştir. Yazılı dökümlerde yer alan ifadelere katılıp katılmadıkları, görüşlerinde değişiklik olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcılar görüş ve ifadelerinde düzeltme ve değişikliğe gitmemişlerdir.

Nitel araştırmanın verileri için gerçekleştirilen bireysel görüşmeler 2016-2017 bahar döneminde akran öğretimi yönteminin 6 haftalık uygulamasının bitirilmesine iki hafta kala 5. ve 6. haftalarda bireysel olarak yüz yüze görüşülerek yapılmıştır. Her bir görüşme ortalama 30-35 dakika sürmüştür. Nitel araştırmanın iç geçerliliğini (inandırıcılığını) artırmak, katılımcılar ve araştırmacı arasında güven ortamı oluşturmak amacıyla uzun süreli etkileşim (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 278) tekniğinden yararlanılmıştır.

İkinci aşama olan nitel verilerin güvenilirliğinin analizi aşamasında, nitel araştırmanın iç tutarlılığını artırmak için tutarlılık incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Bu tekniğin amacı, araştırmaya dışarıdan bir gözle bakılması ve araştırmacının etkinliklerini baştan sona tutarlı bir biçimde gerçekleştirip gerçekleştirmediğinin ortaya konmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 283).

Bu doğrultuda, bağımsız iki araştırmacı (iki öğretim elemanı), nitel araştırmanın çalışma grubunda yer alan ve kura yolu ile seçilen 3 katılımcıya ait görüşme dökümlerini, kodlama listesine bağlı olarak kodlamışlardır. İki araştırmacıya ait kodlamalar arasındaki karşılaştırmalı uyuşmanın güvenilirliğini saptamak için sınıflama düzeyinde puanlama yapan iki puanlayıcı arasındaki uyumun derecesini belirlemek için geliştirilen Kappa istatistiğinden yararlanılmıştır (Bıkmaz Bilgen ve Doğan, 2017:66). SPSS 16 paket programından yararlanılarak Kappa tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve elde edilen bulgular Tablo 2.5’de verilmiştir.

Tablo 2.5 Kappa Tutarlılık Katsayısına İlişkin Veriler

Puanlayıcı Sayısı	Değer	p
2	0.821	0.000
*P<0,05	**P<0,01	***P<0,001

Tablo 2.5 incelendiğinde Kappa tutarlılık katsayısının 0.821 ve $P<0,001$ düzeyinde anlamlı olarak hesaplandığı görülmektedir. Kappa istatistiği -1 ve +1 arasında değer almakta olup, 0,00 Zayıf; 0,00 – 0,20 Önemsiz; 0,21 – 0,40 Düşük, 0,41 – 0,60 Orta, 0,61 – 0,80 Önemli ve 0,81 – 1,00 Çok Yüksek uyum olduğunu göstermektedir (Bıkmaz Bilgen ve Doğan, 2017: 66). Buna göre araştırmanın kodlamalarının güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Nitel araştırmanın dış güvenilirliğini artırmak yani teyit edilebilirliği için teyit incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Teyit incelemesinde amaç, araştırmacının ulaştığı sonuçları toplanan ham veriler ile karşılaştırmak ve teyit mekanizmasının işlevini kontrol etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 283). Araştırmanın nitel kısmında, bireysel görüşmelerin ne şekilde yapıldığı, verilerin ne şekilde kaydedildiği, görüşmelerin ne kadar sürdüğü, veri analizlerinin gerçekleştiriliş biçimi (ana tema, alt tema ve kodlamalar) ve elde edilen bulguların ne şekilde raporlaştırıldığı ile ilgili ayrıntılı bir şekilde açıklama yapılmıştır. Bu açıklamalar dışarıdan bir uzman tarafından incelenmiş ve teyit incelemesi gerçekleştirilmiştir.

Üçüncü aşama olan verilerin kodlaması aşamasında, görüşme dökümleri araştırmacı tarafından okunarak incelenmiştir. İncelenen her sözcük, cümle veya paragraf satır satır kodlanmıştır. Böylece elde edilen verilerin araştırmaya sunduğu kavramların keşfedilmesi sağlanmıştır. Bireysel görüşmelerden elde edilen verilerin bir bütün olarak

anlamlandırılmasının güçlüğü nedeniyle kodlama yapılmıştır (Glesne, 2013: 268). Görüşme verileri tek tek analiz edilerek kodlamalar yapılmış ve NVivo 10.00 paket programı kullanılarak analiz gerçekleştirilmiştir.

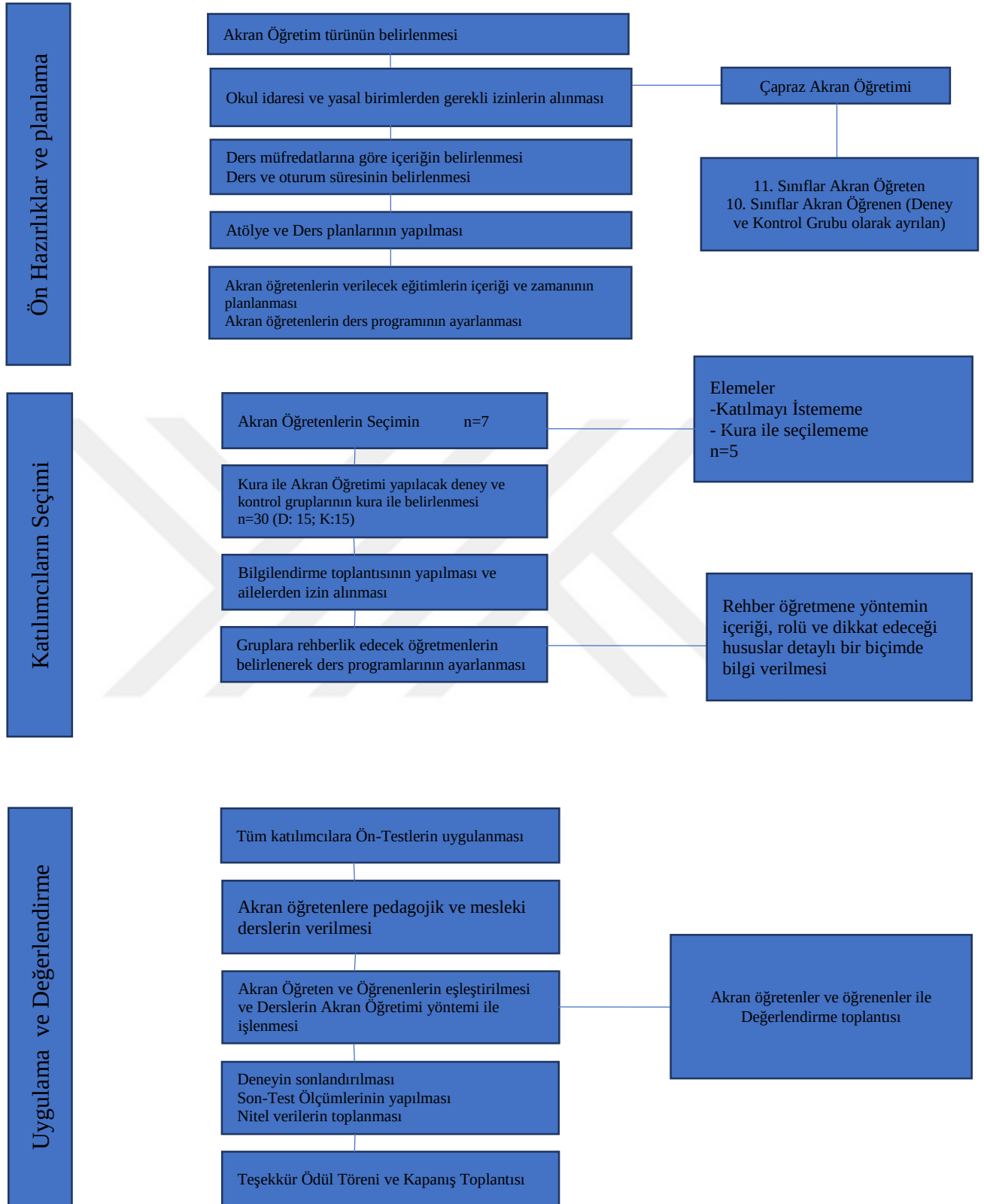
Dördüncü aşama olan tema ve kategori oluşturma aşamasında, bireysel görüşmelerden elde edilen veriler arasında ayrıntılı karşılaştırma yapılmış olup, benzer anlatımlar genel kategorilere ayrılmış, verilerin kendi bağlamından tam ayırmadan (Miles ve Huberman, 1994) tema oluşturulmuş ve tema analizi yapılmıştır (Creswell, 2005). Katılımcılardan elde edilen veriler, “içerik analiz” ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde, dokümanlardan elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2016) şeklinde dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Ayrıca dökümlerden doğrudan alıntılar yapılmış, katılımcıların görüşleri de belirlenmiştir.

Nitel araştırmanın dış geçerliliğini artırmak adına, ayrıntılı betimleme yapılmıştır. Ayrıntılı betimle ile “ham verilerin ortaya çıkan kavram ve verilere dayanarak yeniden düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya yorum katmaksızın verinin doğasına sadık kalınarak aktarılması” amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 282). Bununla birlikte nitel araştırmada genele ait bilgileri ortaya koymak yerine hem genele hem de özele ait bilgilere ulaşma eğilimi olduğundan (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 282) amaçlı örnekleme yapılmıştır.

Beşinci aşama olan sonuçlar ve yorumlar aşamasında ise, nitel araştırmanın iç geçerliliğini artırmak için uzman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Bu aşamada araştırmacı, Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Anabilim Dalı’nda Turizm Eğitimi alanında çalışmalarını sürdüren bir uzman ile elde edilen verileri, ulaşılan sonuçları, kendi düşünce tarzı ve yaklaşımı çerçevesinde (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 279-280) paylaşmıştır. Uzmardan alınan dönütler araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine katkıda bulunmuştur.

2.5.3. Araştırma Sürecinin Tasarımı

Bu araştırmada gerek alanyazın (Topping, 1988; Fachnikov vd., 2001; Sheldon, 2001; Oakley vd., 2017) taranarak gerekse yukarıda ifade edilen metodolojik yöntem dikkate alınarak Temel Yiyecek Üretimi dersine ilişkin bir Çapraz ekran öğretimi organizasyonu tasarlanmış olup, Şekil 2.2’de gösterilmiştir.



Şekil 2.2 TMYÜ Dersi İçin Akran Öğretimi Organizasyonu

Kaynak: Araştırmacı tarafından tasarlanmıştır.

Şekil 2.2’de görüldüğü gibi, akran öğretimi programı 3 aşamalı olarak tasarlanmıştır. İlk aşama hazırlık ve planlama aşamasıdır. Bu aşamada yapılacak olan akran öğretiminin türü çapraz akran öğretimi olarak belirlenmiştir. Çapraz akran öğretimi programı kapsamında 10. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler için temel yiyecek üretimi dersinin uygulamalı eğitim konuları kapsamında ele alınmıştır.

Çapraz akran öğretiminin uygulanabilmesi ile ilgili yasal makamlardan izin ve onaylar alınmıştır (Ek 4). TMYÜ ders içeriğine dayalı olarak yapılacak uygulamalı eğitim konu ve planları hazırlanmıştır. Derslerin ve akran öğretimin oturum süreleri belirlenmiştir. Atölye ve ders planları yapılmıştır. Akran öğretimin yapılacağı sınıf ve katılımcıların seçim şekli belirlenmiştir. Akran öğretmenlere verilecek olan eğitimlerin kapsamı ve içeriği belirlenerek planı yapılmıştır.

İkinci aşama katılımcıların seçimidir. Akran öğrenen rolünde, araştırmanın örnekleminde belirtilen ve deney grubu yer alan 10. Sınıf A şubesinde öğrenim görmekte olan 15 öğrenci belirlenmiştir. Akran öğretmen rolünde ise 11. Sınıfta öğrenim gören ve TMYÜ dersini başarı ile tamamlamış öğrenciler arasından seçilmişlerdir. Sheldon (2001), akran öğretmenlerin seçimi hususunda yetenekleri, bilgi düzeyi, kişilik özellikleri, olumlu bakış açısına sahip oluşları, organizasyon ve öğretebilme kabiliyetlerinin olması, öğrenmeye istekli olmaları, yeni fikirlere açık olmaları, motivasyonları ve iş birliğine yatkın bireyler olmaları göz önünde bulundurulması gerektiğinin altını çizmiştir. Akran öğretmenlerin seçiminin bu doğrultuda yapılabilmesi için mutfak dersi öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuş ve öğretmenler tarafından 12 öğrenci önerilmiştir. Bunlardan 2 tanesi çalışmaya katılmayı istememiştir. Geriye kalan 10 öğrenci arasından kura yöntemi ile 5 asil 2 yedek öğrenci belirlenmiştir. Akran öğrenenler kura ile 3’er akran öğrenenden oluşan 5 gruba ayrılmışlar ve yine kura ile her bir grup için bir akran öğretmen atanmıştır. Gruplara rehberlik edecek öğretmenler belirlenmiştir. Ailelere ve katılımcılara bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Öğrencilerin ailelerinden katılım konusunda gerekli izinler alınmıştır (Ek 3: Veli izin belgesi).

Üçüncü aşama uygulama aşamasıdır. Akran öğretimi programı 2016-2017 öğretim yılı 2. döneminde İstanbul ili Küçükçekmece İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nde 10. Sınıf Temel Yiyecek Üretimi dersi uygulamalı dersleri için planlanmış olup deney grubunda çapraz akran öğretimi modeli ile dersler işlenirken kontrol grubunda klasik öğretim yöntemi ile derslere devam edilmiştir. Deneyin yürütülebilmesi ve gözlemlerin etkili biçimde yapılabilmesi amacıyla ve araştırmanın yapıldığı okulun mevcut atölyeleri göz önünde bulundurularak TMYÜ dersi için kura ile belirlenen 10 A şubesi deney ve kontrol grubu olarak yine kura yöntemi ile ikiye ayrılmış ve derse birisi deney diğeri kontrol grubuna rehberlik etmek üzere iki yiyecek içecek hizmetleri öğretmeni atanmıştır. Akran öğretmenler ise mutfak uygulamaları dersinin son iki saatinde ilgili öğretmen ve okul idaresinin izni ile programa dahil edilmişlerdir. Oturum süreleri her bir uygulama türüne göre değişmekle

birlikte 40'ar dakikalık ve 80'er dakikalık oturumlar olacak şekilde planlanmıştır. Kullanılacak olan materyaller her bir ders için ayrı ayrı belirlenmiş ve araştırmanın ekinde sunulan ders planlarında belirtilmiştir. Topping (1988), katılımcılardaki ilerlemeyi anlamlı bir biçimde değerlendirebilmek için programın 6 haftadan az sürdürülmemesi gerektiğini belirtmektedir. Her oturumun sonunda akran öğretene ve öğrenenler ile ayrı ayrı grup olarak değerlendirme toplantısı yapılmıştır. Katılımcılara uygulama başında ön-test ve uygulama sonunda son-test olmak üzere öz yeterlilik ölçeği uygulanmıştır. Uygulamanın sonunda katılımcıların akran öğretimi programına ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış sorular aracılığı ile mülakat yoluyla alınmıştır. Kapanış toplantısı yapılarak uygulamanın sona erdirilmiş ve tüm katılımcılara ödül töreni yapılmıştır.

Araştırma sürecinin işleyişine ilişkin detaylar şöyledir: Ders müfredatı da göz önünde bulundurularak akran öğretimi programı için 7 hafta süresince uygulamalı derslere ilişkin plan yapılmıştır ve atölye ve sınıf panosuna asılmıştır. Ders planı Tablo 2.6'da gösterilmiştir.

Tablo 2.6 Çapraz Akran Öğretimi İçin Hazırlanan Ders Planı

KÜÇÜKÇEKMECE İMKB MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSES 2016-2017 ÖĞRETİM YILI 10 A SINIFI 2.DÖNEM TEMEL YİYECEK ÜRETİMİ DERSİ DERS PLANIDIR					
TARİH	1. GRUP	2. GRUP	3. GRUP	4. GRUP	5. GRUP
09 ŞUBAT 2017 GÖREV DAĞILIMI	MUTFAK EKİPMANLARI VE TEMEL MUTFAK HİJYENİ	MUTFAK EKİPMANLARI VE TEMEL MUTFAK HİJYENİ	MUTFAK EKİPMANLARI VE TEMEL MUTFAK HİJYENİ	MUTFAK EKİPMANLARI VE TEMEL MUTFAK HİJYENİ	MUTFAK EKİPMANLARI VE TEMEL MUTFAK HİJYENİ
16 ŞUBAT 2017 GÖREV DAĞILIMI	SEBZELERİ DOĞRAMA USULLERİ	SEBZELERİ DOĞRAMA USULLERİ	SEBZELERİ DOĞRAMA USULLERİ	SEBZELERİ DOĞRAMA USULLERİ	SEBZELERİ DOĞRAMA USULLERİ
	Bulaşık Yıkama	Yer Temizliği ve Çöp Atımı	Ocaklar Fırın ve Aışveriş	Masa ve Tezgâhlar	Kurulama ve Yerleştirme
23 ŞUBAT 2017 GÖREV DAĞILIMI	BUHARDA PIŞMIŞ SEBZELER	ETÜVE KABAK GARNİTÜRÜ	KARNABAHAH GRATEN	MANTAR SOTE	PATATES KIZARTMA
	Yer Temizliği ve Çöp Atımı	Ocaklar Fırın ve Aışveriş	Masa ve Tezgâhlar	Kurulama ve Yerleştirme	Bulaşık Yıkama
3 MART 2017 GÖREV DAĞILIMI	KAHVERENGİ DANA FONDÜ	BEYAZ DANA FONDÜ	TAVUK STOCK	TAVUK BROTH	SEBZE FONDÜ COURT BOUILLON
	Ocaklar Fırın ve Aışveriş	Masa ve Tezgâhlar	Kurulama ve Yerleştirme	Bulaşık Yıkama	Yer Temizliği ve Çöp Atımı
10 MART 2017 GÖREV DAĞILIMI	CONSUMME	MERCİMEK ÇORBASI	DOMATES ÇORBASI	MINESTRONNE	KREMALI MANTAR ÇORBASI
	Masa ve Tezgâhlar	Kurulama ve Yerleştirme	Bulaşık Yıkama	Yer Temizliği ve Çöp Atımı	Ocaklar Fırın ve Aışveriş
17 MART 2017 GÖREV DAĞILIMI	SCRAMBLED EGGS SAHANDA YUMURTA	POCHE YUMURTA (EGG FLORENTINE)	TURNOVER EGG SUNNY SIDE UP	PAN CAKE	CREPE'
	Kurulama ve Yerleştirme	Bulaşık Yıkama	Yer Temizliği ve Çöp Atımı	Ocaklar Fırın ve Aışveriş	Masa ve Tezgâhlar
24 MART 2017 GÖREV DAĞILIMI	UYGULAMA SINAVI				
	POCHE YUMURTA	POCHE YUMURTA	POCHE YUMURTA	POCHE YUMURTA	POCHE YUMURTA
	Bulaşık Yıkama	Yer Temizliği ve Çöp Atımı	Ocaklar Fırın ve Aışveriş	Masa ve Tezgâhlar	Kurulama ve Yerleştirme

Akran Öğretenlerin Eğitimi: Çapraz akran öğretimi programının uygulaması için seçilen akran öğretmenler öğretim teknikleri konusunda bir eğitime tabi tutulmuşlardır. Her hafta uygulama yapılmadan önce Yiyecek İçecek Hizmetleri alan şefi mutfak uygulamaları dersi öğretmeni tarafından dersin teorik ders içerikleri akran öğretmenlere ders saatleri dışında anlatılmış ve uygulaması yapılmıştır. Böylece akran öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyleri geliştirilmiştir. Ders anlatımı ve uygulamalar esnasında yaşayabilecekleri aksaklıklar kendilerine hatırlatılmış nasıl çözebilecekleri hususunda bilgi ve teknikler öğretilmiştir. Her dersin ders planı araştırmacı tarafından akran öğretmenlere verilmiş, dersler plana göre işlenmiştir. Ders planları Ek 2’de yer almaktadır.

Programın ilk haftasında akran öğretmen ve akran öğrenenlerin birbirlerini ve mutfak atölyesini tanıması ve temel hijyen ve temizlik becerilerini kazanmaları amaçlanmıştır.

Akran öğretmenler, akran öğrenenlere mutfak ortamı, mutfak ekipmanları ve mutfak hijyeninin nasıl yapılacağı konusunda giriş niteliğinde bir ders planlanmıştır. Akran öğretmenler, akran öğrenenler ile tanıştırılmış ve 4 oturumdan oluşan 40’ar dakikalık ders yapılmıştır. Dersin öğretmeni tüm oturumlarda derse iştirak etmiş rehberlik etmiş ve gerekli gördüğü yerlerde öğretmen akranları yönlendirmiştir. Her bir akran öğretmen grubuna mutfak ekipmanlarını tanıtmış ve görev dağılımlarına göre mutfak hijyeninin ne şekilde yapılacağını anlatım, soru cevap ve demonstrasyon yöntemleri ile işlemişlerdir.

İkinci haftada sebzeleri doğrama usulleri dersi işlenmiştir. Atölye imkanları doğrultusunda her bir grup bir çalışma tezgahına geçmiştir. Akran öğretmenler ders gününden önce yiyecek içecek hizmetleri alan şefi mutfak uygulamaları dersi öğretmeni tarafından ders saatlerinin dışında doğrama usulleri ile ilgili 20 dakikası teorik ve 25 dakikası uygulamalı olmak üzere toplam 45 dakikalık bir eğitim almışlardır.

Temel yiyecek üretimi dersinde akran öğretmenler 3’er akran öğrenenden oluşan gruplarının başına geçmişler ve iş dağılımını yapmışlardır. İlgili ekipmanlar ve sebzeler akran öğretmenlerin yönlendirmesi doğrultusunda öğrenen akranlar tarafından ayıklanarak doğramaya hazır hale getirilmiştir. Dersin planı doğrultusunda akran öğretmenler önce bıçağın doğru teknik ile bilinmesi, sonra doğru bıçak tutuş şekli ve sebzelerin çeşidine göre doğru teknikle doğrama usullerini öğrenen akranlara göstermişlerdir. Daha sonra öğrenen akranların pratik yapmasını sağlamışlardır. Bu esnada dersin öğretmeni de derse iştirak etmiş her bir grubun uygulamasını izlemiş ve gerekli durumlarda öğrencilere rehberlik etmiştir. Dersler 40’ar dakikadan oluşup 3 oturumda gerçekleşmiştir. Dördüncü oturumda ise her grup mutfak hijyeni ile ilgili üzerine düşen görevi yine akran öğretmenlerin rehberliği eşliğinde yapmışlardır.

Üçüncü haftada sebze garnitürleri hazırlamada kullanılan pişirme teknikleri dersi işlenmiştir. Öncelikle her bir akran öğretene Tablo 2.6’da planlandığı şekilde kendisine denk gelen pişirme tekniği konusunda teorik bilgi ve uygulama eğitime tabi tutulmuştur.

Akran öğretmenler dersin başında gruplarını organize etmiş ve kullanacak oldukları araç ve gereçlerin tamamlanması için grup üyelerini yönlendirmişlerdir. Akran öğretmenler, yapılacak olan tarifi sesli bir şekilde okuyarak tüm grup üyelerinin konu hakkında bilgi edinmelerini sağlamışlardır. Dersin öğretmeni tarafından verilen talimatlar doğrultusunda ürünler hazırlanmıştır. Akran öğretmenler gruplarında çekimser ve ilgisiz kalan öğrencileri sürece dahil etmeye çaba göstermişlerdir. Her bir akran grubu kendi arasında bir iletişim grubu kurmuş, akran öğretene tarafından gelecek hafta işlenecek olan konu ile ilgili bilgi, tarif ve ürünün resimleri paylaşmaya başlamışlardır. Ancak bu yöntemi sadece 3 grup etkin bir şekilde kullanmıştır. Özellikle ortaya çıkan ürünlerin ne şekilde porsiyonlanacağı detaylı bir şekilde akran öğretmenler tarafından anlatılarak gösterilmiştir.

Dördüncü hafta çorbalar ve soslarda kullanılmak üzere hazırlanan temel sıvı olarak adlandırılan Fondlar yapılmış ve uygun teknikler ile soğutularak derin dondurucuda hangi şekilde saklanacağına ilişkin eğitim verilmiştir. Eğitim 4 ders saati olarak gerçekleşmiştir. Akran öğretmenler Mutfak uygulamaları dersinde bu uygulamaları sık sık yaptıkları için tekrar uygulamalı bir eğitime tabi tutulmamışlar, 20 dakikalık teorik eğitim almışlardır. Dördüncü hafta itibariyle akran öğretene ve akran öğrenenler arasında sıkı bir arkadaşlık ilişkisi olduğu gözlemlenmiştir. İlk haftalara göre daha samimi ve rahat davrandıkları gözlemlenmiştir. Fondların yapımı uzun sürdüğü için derslerde teneffüs kullanılamamıştır. 4 ders saati 2 oturumda gerçekleşmiştir. Kahverengi dana fondu ve beyaz dana fondunun hazırlanışı uzun sürdüğü için 4 saatlik ders yeterli olmamış, yapımına dersten sonra akran öğretene ve gruptan görevlendirilen bir öğrenci ara ara kontrol ederek devam edilmiştir. Yapımı biten fondların tekniğine uygun biçimde soğutulup derin dondurucuya kaldırılması da akran öğretmenler tarafından tüm sınıfa anlatılmış ve gösterilmiştir.

Beşinci haftada bir önceki hafta hazırlanan fondların tekniğine uygun olarak çözdürülmesi ve uygun çorbalarda kullanılması ile çorba hazırlama teknikleri işlenmiştir. Akran öğretmenler mutfak uygulamaları öğretmeninden konu ile ilgili 20 dakikalık teorik eğitim almışlardır. Ders başlangıcında gruplar organize olmuşlar ve akran öğretmenler reçeteleri bir kez okuyup yapılacak uygulamayı anlattıktan sonra ders planına göre uygulamaya başlamışlardır. Bu aşamada daha teknik beceri gerektiği için akran öğretmenlerin basit doğrama, ön hazırlık gibi konularda öğrenenleri yavaş yavaş yönlendirmeye başladıkları

gözlemlenmiştir. Ders sonunda ortaya konan ürünler akran öğretmenlerin tecrübeleri ile porsiyonlanmıştır.

Altıncı hafta deneyin son haftasıdır. Yumurta pişirme teknikleri işlenmiştir. Akran öğretmenler mutfak uygulamaları öğretmenleri tarafından ders saatleri dışında 45 dakikalık teorik ve uygulamalı bir eğitime tabi tutulmuşlardır. Bu haftada, bazı gruplar iki uygulamayı bir arada yapmışlardır. Dersler 40'ar dakikalık 4 oturumda gerçekleştirilmiştir. İlk oturumda tüm öğrenciler bir akran öğretmen tarafından ve dersin öğretmeninin de rehberliği eşliğinde poche yumurta yapımını öğrenmişlerdir. Bunun nedeni bir sonraki haftanın sınav konusu olmasıdır. Böylece tüm öğrencilerin uygulamayı görmeleri sağlanmıştır. Sonraki oturumlarda akran öğretmenler dersin planına göre dersi işlemişlerdir. Uygulamalar sonunda tekniğine uygun porsiyonlama işlemini yapmışlardır.

Deney altıncı haftada sonlandırıldıktan sonra takip eden hafta öğrenciler poche yumurta yapımından uygulama sınavı olmuşlardır. Deney ve kontrol grubunun uygulama sınavlarını objektiflik sağlaması açısından aynı öğretmen yapmıştır.

Programın sonunda tüm akran öğretmenlere ve sürece dahil olan destek veren yiyecek içecek hizmetleri öğretmenlerine teşekkür etmek amacı ile bir toplantı düzenlenmiş, kendilerine bu deneyimi daima hatırlatmayı amaçlayan hediyeler takdim edilmiş ve deney sonlandırılmıştır.

2.6. Bulgular

2.6.1. Nicel Araştırma Verilerine İlişkin Bulgular

Çapraz akran öğretimi uygulaması öncesinde ve sonrasında öğrencilerin öz yeterlilik inancı düzeyleri belirtilen ölçme aracı ile ölçülmüştür. Bu doğrultuda ve Şekil 2.1'de yer alan çalışmanın kuramsal ilişkileri çerçevesinde; akran öğrenenler ve akran öğretmenler için ayrı hipotezler oluşturulmuştur. İlgili yazında yer alan kavramsal ve görgül çalışmaların öngördüğü gibi çapraz akran öğretimi öz yeterlilik inancını olumlu yönde etkilemektedir (Oakley vd., 2017; Liquori vd., 1998). Bu görüşten hareketle tez çalışmasının çapraz akran öğretimi ve öz yeterlilik inancı arasındaki ilişkiye dair hipotezleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir.

H₁: “Çapraz akran öğretimi programı öncesi ve sonrasında deney grubunda yer alan akran öğrenenlerin öz yeterlilik inancı farklı olacaktır.”

H₂: “Çapraz akran öğretimi programı öncesi ve sonrasında kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öz yeterlilik inancı farklı olacaktır.”

H₃: “Deney grubunun öz yeterlilik ön-test puanları ile kontrol grubunun öz yeterlilik

ön-test puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.”

H₄: “Deney grubunun öz yeterlilik testinden aldıkları son-test puanları ile kontrol grubunun öz yeterlilik testinden aldıkları son-test puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.”

H₅: “Çapraz akran öğretimi programı öncesi ve sonrasında akran öğretmenlerin öz yeterlilik inancı farklı olacaktır.”

2.6.1.1. Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

Deney grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet ve yaşlarına göre dağılımı Tablo 2.7’de; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet ve yaşlarına göre dağılımı ise Tablo 2.8’de yer almaktadır.

Tablo 2.7 Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet ve Yaş Değişkenlerine Göre Dağılımı

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kız	7	46.66
	Erkek	8	53,33
	Toplam	15	100
Yaş	15	7	46,66
	16	5	33,33
	17	2	13,33
	18	1	6.66
	Toplam	15	100

Tablo 2.7 incelendiğinde; araştırmanın deney grubunda yer alan 15 öğrencinin yüzde 47’si (n=7) kız; yüzde 52’si (n=8) erkek öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların cinsiyet dağılım oranlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Katılımcıların yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde 15 öğrencinin yüzde 46.66’sı (n=7) 15; yüzde 33.33’ü (n=5) 16; yüzde 13,33’ü (n=2) 17 ve yüzde 6.66’sı (n=1) 18 yaşında olduğu görülmüştür. Katılımcıların yaş aralıkları 15 ile 18 arasında değişmekte ve yaş ortalamaları 15.8 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2.8 Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet ve Yaş Değişkenlerine Göre Dağılımı

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kız	6	60
	Erkek	9	40
	Toplam	15	100
Yaş	15	8	53.33
	16	5	33.33
	17	2	13.33
	Toplam	15	100

Tablo 2.8 incelendiğinde; araştırmanın kontrol grubunda yer alan 15 öğrencinin yüzde 40'ı (n=6) kız; yüzde 60'ı ise (n=9) erkek öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde 15 öğrencinin yüzde 53.33'ü (n=8) 15; yüzde 33.33'ü (n=5) 16; ve yüzde 13.33'ü (n=2) 17 yaşında olduğu görülmüştür. Katılımcıların yaş aralıkları 15 ile 17 arasında değişmekte ve yaş ortalamaları 16 olarak hesaplanmıştır.

2.6.1.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci hipotezi, “Çapraz akran öğretimi programı öncesi ve sonrasında deney grubunda yer alan akran öğrenenlerin öz yeterlilik inancı farklı olacaktır.” biçiminde düzenlenmiştir. Tablo 2.9’da, deney grubunda yer alan akran öğrenenlerin öz yeterlilik inançlarına ilişkin ön-test ve son-test sonuçlarının karşılaştırılması yapılmıştır.

Tablo 2.9 Deney Grubunda Yer Alan Akran Öğrenenlerin Öz yeterlilik İnançları Ön-Test-Son-Test Ölçümleri İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

	Test	$\bar{X}$	SS	Ortalama Sırası	Sıra Toplamı	Z	P
N=15							
Öz yeterlilik	Son-test	2,58	,30	7,46	89,50	3,082	,002**
	Ön-test	2,29	,25	1,50	1,5		
*P<0,05	**P<0,01	***P<0,001					

Tablo 2.9 incelendiğinde, deney grubunda yer alan akran öğrenenlerin öz yeterlilik inançlarına ilişkin ön-test ölçümleri $\bar{X} = 2,29$ ve son-test ölçümleri $\bar{X} = 2,58$ olduğu görülmektedir. Ön-test-son-test ortalamaları arasındaki fark $\alpha: .05$ düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($Z=3,082$ ve $P=0,002$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son-test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, çapraz akran öğretimin akran öğrenenlerin öz yeterlilik inancını artırdığı söylenebilir.

2.6.1.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci hipotezi, “Çapraz akran öğretimi programı öncesi ve sonrasında kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öz yeterlilik inancı farklı olacaktır.” biçiminde düzenlenmiştir. Tablo 2.10’da, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öz yeterlilik inançlarına ilişkin ön test ve son-test sonuçlarının karşılaştırılması yapılmıştır.

Tablo 2.10 Kontrol Grubunda Yer Alan Akran Öğrenenlerin Öz yeterlilik İnançları Ön-Test-Son-Test Ölçümleri İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

	Test	$\bar{X}$	SS	Ortalama Sırası	Sıra Toplamı	Z	P
N=15							
Öz yeterlilik	Son-test	2,63	,21	6,56	52,50	1,060	,289
	Ön-test	2,53	,23	6,38	25,50		
*P<0,05		**P<0,01	***P<0,001				

Tablo 2.10. incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öz yeterlilik inançlarına ilişkin ön-test ölçümleri $\bar{X} = 2,53$ ve son-test ölçümleri $\bar{X} = 2,63$ olduğu görülmektedir. Ön-test ve son-test ortalamaları arasındaki fark $\alpha:0,05$ düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Z=1,060 ve P= 0,289). Buna göre, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öz yeterlilik inançlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir değişim olmadığı gözlemlenmiştir.

2.6.1.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü hipotezi “Deney grubunun öz yeterlilik ön-test puanları ile Kontrol grubunun öz yeterlilik ön-test puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.” biçiminde düzenlenmiştir. Tablo 2.11’de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öz yeterlilik testine ilişkin ön-test puanlarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2.11 Grupların Öz Yeterlilik İnançları Ön-Test Ölçümleri İçin Mann Whitney U Testi

Grup	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Deney	15	17.80	276,00	78	0,151
Kontrol	15	13.20	198,00		
*P<0,05	**P<0,01	***P<0,001			

Tablo 2.11 incelendiğinde, grupların öz yeterlilik Ön-test ölçümlerine göre yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (U= 78; p>0,05). Bu sonuca dayanarak, deney ve kontrol gruplarını öz yeterlilik inançlarına ilişkin Ön-test puanları açısından denk oldukları söylenebilir.

2.6.1.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü hipotezi “Deney grubunun öz yeterlilik testinden aldıkları son-test puanları ile kontrol grubunun öz yeterlilik testinden aldıkları son-test puanları arasında

anlamli düzeyde fark vardır.” Biçiminde düzenlenmiştir. Tablo 2.12’de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öz yeterlilik son-test puanlarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2.12 Grupların Öz Yeterlilik İnancı Son-Test Ölçümleri İçin Mann Whitney U Testi

Grup	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Deney	15	18.53	278,00	67	0,034*
Kontrol	15	12.47	187,00		
*P<0,05	**P<0,01	***P<0,001			

Tablo 2.12 incelendiğinde, grupların öz yeterlilik son-test ölçümlerine göre yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre iki grubun puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür (U= 67; p<0,05). Buna göre akran öğretiminin uygulandığı deney grubunda yer alan akran öğrenenlerin öz yeterlilik inançları kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre artış göstermiştir. Bu durumda, temel yiyecek üretimi dersinde akran öğretimi programının uygulanması akran öğrenen rolünde yer alan öğrencilerin öz yeterlilik inançlarını artırdığı söylenebilir.

2.6.1.6. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci hipotezi, “Çapraz akran öğretimi programı öncesi ve sonrasında akran öğretmenlerin öz yeterlilik inancı farklı olacaktır.” biçiminde düzenlenmiştir. Tablo 2.13’de, akran öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarına ilişkin ön test ve son test sonuçlarının karşılaştırılması yapılmıştır.

Tablo 2.13 Akran Öğretmenlerin Öz yeterlilik İnançları Ön-Test-Son-Test Ölçümleri İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

N=7	Test	$\bar{X}$	SS	Ortalama Sırası	Sıra Toplamı	Z	P
Öz yeterlilik	Son-test	4,44	,39	4	28	2,366	,018
	Ön-test	3,52	,54	0	0		
*P<0,05	**P<0,01	***P<0,001					

Tablo 2.13 incelendiğinde, akran öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarına ilişkin ön-test ölçümleri $\bar{X} = 3,52$ ve son-test ölçümleri $\bar{X} = 4,44$ olduğu görülmektedir. Ön-test-son-test ortalamaları arasındaki fark $\alpha:0,05$ düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Z= 2,366 ve P= 0,018). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında,

gözlenen bu farkın son-test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, çapraz akran öğretimin de akran öğrenenlerin öz yeterlilik inancını arttırdığı söylenebilir.

2.6.2. Nitel Araştırma Verilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan nitel analizler sonucunda elde edilen bulgular, (i) akran öğrenenlere ve (ii) akran öğretmenlere göre iki ayrı başlıkta ele alınmıştır.

2.6.2.1. Akran Öğrenenlere Göre, Çapraz Akran Öğretime İlişkin Nitel Bulgular

Araştırmanın bulgularını oluşturan ana temalar akran öğrenenlere göre (1) çapraz akran öğretiminin katkıları, (2) çapraz akran öğretiminde yaşanan güçlükler, (3) çapraz akran öğretimi için geliştirilen öneriler ve (4) çapraz akran öğretimi hakkında üretilen metaforlara ilişkin görüşler şeklinde gruplandırılarak sınıflandırılmıştır.

2.6.2.2. Akran Öğrenenlere Göre, Çapraz Akran Öğretiminin Katkılarına İlişkin Nitel Bulgular

Akran öğrenenlerin çapraz akran öğretiminin (ÇAÖ) katkılarına ilişkin görüşleri ile ilgili frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2.14’de yer almaktadır. Tablo 2.14 incelendiğinde, akran öğrenenlere göre çapraz akran öğretiminin katkıları;

- ÇAÖ’nin tekrarlanmasında istekli olma ($f = 15$),
- Akran öğretmen olmayı özendirme ($f=14$),
- Dersi etkili ve verimli bir şekilde öğrenme ($f = 12$),
- Akran öğretmenin yanında kendini rahat hissetme ($f = 12$),
- ÇAÖ’de yer almadan dolayı memnuniyet duyma ($f=10$),
- Mesleki ve teknik becerileri geliştirme ($f=10$),
- Derse motive etme ($f=8$),
- Kalabalık mevcutlu sınıflarda öğretmene yardımcı olma ($f=6$),
- Akran öğrenenlerin özgüvenlerinde artış sağlama ($f=6$),
- Derse ilişkin olumlu tutum geliştirme ($f=6$),
- Akran ilişkilerini güçlendirme ($f=5$),
- Etkili ve verimli ders çalışmayı özendirme ($f=3$),
- Eğlenceli bir şekilde ders işleme ($f=2$) ve
- Akademik başarıda artış sağlama ($f=1$) kodlarıyla ifade edilmiştir.

Bu temaya ilişkin en yüksek frekansın elde edildiği ($f=15$) “ÇAÖ’nin tekrarlanmasında istekli olma” koduna ilişkin K1 (Grup 1, E), “Seneye aynı program

uygulanırsa yine katılmak isterim.”, K2 (Grup 1, E) “...Devam etse çok iyi olur. Neden bitiyor ki?”, K5 (Grup 2, K) “Program devam ederse iyi olur...Aynı akran öğreten olursa devam etmek isterim.” ve K13 (Grup 5, E) “Bu bize verilen bir şans bence, tekrarlınsa yine katılırım.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

“Akran öğreten olmayı özendirme” (f=14) koduyla ilgili K1 (Grup 1, E) “Hem öğretirken öğrenmek güzel hem de o kişilerin hayatına bir şeyler katmak güzel...Ben büyük olarak küçük yaşta olan birine bir şey öğretmek isterim.”, K6 (Grup 2, K) “Akran öğreten olmak isterim. Kendimi bir öğretmen gibi hissederim.” ve K13 (Grup 5, E) ise “İyi bir şey, kendimi geliştirme açısından katkısı olur bu yaşta öğretmenlik deneyimi kazanırım, iyi olur.” görüşlerini bildirmişlerdir.

“Dersi etkili ve verimli bir şekilde öğretme ve öğrenme” (f=12) koduyla ilgili K1 (Grup 1, E) “Hem öğretirken öğrenmek güzel hem de o kişilerin hayatına bir şeyler katmak güzel...Ben büyük olarak küçük yaşta olan birine bir şey öğretmek isterim.”, K6 (Grup 2, K) “Akran öğreten olmak isterim. Kendimi bir öğretmen gibi hissederim.” ve K13 (Grup 5, E) ise “İyi bir şey, kendimi geliştirme açısından katkısı olur bu yaşta öğretmenlik deneyimi kazanırım, iyi olur.” görüşlerini bildirmişlerdir.

“Akran öğretenin yanında kendini rahat hissetme” (f=12) koduyla ilgili K 11 (Grup 4, E) “Akran öğretenimizin hiç egosu yüksek değil çok olumu ve ılımlı. Bu beni rahatlattı.”, K 9 (Grup 3, K) “Akran öğrete soru sorarken hiç çekinmiyorum. Soru sorduğumda cevapladı ve uyguladık, sorularımı ona sormak daha kolay geldi..”, K13 (Grup 5, E) “Onlar hiç büyüklük bilgiçlik taslamadı bize onun için çok rahat sordum. Sorularımı gayet iyi açıkladı sorularımı, Akran öğrete sorarken yaşıma seviyeme yakın olduğu için daha az çekindim soru sorarken.”, K 3 (Grup 1, E) “Akran öğretenler bizden daha tecrübeli oldukları için onların bildiğini düşünüp daha rahat oluyorum derste.”, K 4 (Grup 2, K) “Akran öğreten benim yaşıtım çekinmedim. Onunla çalışmak zoruma gitmedi. Art niyetli olmadığım için sıkıntı yaşamadım. Özellikle derslerde kendi yaşadığı sıkıntıları akranımız da yaşamış bize anlattı ve bizi rahatlattı” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

“ÇAÖ’de yer almadan dolayı memnuniyet duyma” (f 10) koduyla ilgili, K 3 (Grup 1, E) “Servisi seçecektim bıçak tutmaktan bile korkuyordum ama akran öğretenler ile ders yapmaya başladığımızda onlar yardımcı olunca yapabileceğimi anladım. Bu program çok güzel oldu”; K 6 (Grup 2, K) “Kalabalık sınıfta tek bir öğretmen anlatırken anlayamazdım uygulamaları göremezdik ama grupla çalışınca ve başımızda bilen bir arkadaşımız olunca çok daha iyi oldu.”; K 7 (Grup 3, K) “Biz çok şanslıyız az sayıda öğrenci ve başımızda bilen arkadaşımızın olması iyi oldu. Çok zevk aldım.”; K 11 (Grup 4, E) “Ben zevk alıyorum zaten.

Başımızda hep bir öğretmen var gibi. Bu olumlu bence”; K 14 (Grup 5, E) “Akran öğreten birebir öğrettiği için daha iyi oldu.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

“Mesleki ve teknik becerileri geliştirme” (f 8) koduyla ilgili; K1 (Grup 1, E), “Hatta bıçak tutmayı kendi bildiğime göre yapıyordum ama akran öğretenim bana doğru şeklini gösterdi böylece nasıl yapacağımı öğrenmiş oldum.”; K 5 (Grup 2, K) “İlk başta mutfak ile ilgili bilmediğimiz çok şey vardı bunun için öğretmeleri çok iyi oldu. Jülyen doğramada zorlandım çok. Ama akran öğreten bize yeterince açıklama yaptı birkaç kez gösterdi ve doğru şekilde doğramayı öğrendim.” K 6 (Grup 2, K) “Akran öğretimi ile grupla çalışınca ve başımızda bilen bir arkadaşımız olunca teknikleri çok daha iyi öğrendik.”; K 11 (Grup 4, E) “Bazı anlamadığım yerlerde soru sordum ve güzel bir şekilde anlattı. Mandolin kullanmayı hepimize tek tek gösterdi açıklamaları yeterli idi.” Şeklinde ifade etmişlerdir

“Derse motive etme” (f 6) koduyla ilgili; K 1 (Grup 1, E) “Motive ediciydi. Yapamadığımda, yapabilirsin, korkma derdi ve her seferinde öğretmek için uğraştı. İnsanın kendine güvenini artırıyor. Bilgisini becerisini artırıyor.”; K 5 (Grup 2, K) “İlk başta doğrama yapamayacağımdan korktum ama akran öğretenim bize yanlışlarımızı gösterdi. Çok iyi oldu. Jülyen doğramada zorlandım çok. Ama akran öğreten bize yeterince açıklama yaptı ve doğru şekilde doğramayı öğrendim.”; K 10 (Grup 4, E) “Akranların anlattıkları ve kendilerini geliştirmiş olduklarını görünce merakım arttı. Stajı anlattı. Özendirdi beni. Dersi ve bölümü sevdim.”; şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

“Kalabalık mevcutlu sınıflarda öğretmene yardımcı olma” (f 6) koduyla ilgili; K1 (Grup 1, E) “Sınıf daha düzenli, ses gürültü, şımarıklık oluyor kalabalıkta. 3 kişilik grup ile çalışmak daha iyi oldu. Ayrıca başımızda bir öğretmenin olması bunu sağlamada etkili oldu.”, K 6 (Grup 2, K) “Geçen yıl üst sınıfları izliyorduk mutfakta. Çorba falan yapıyorlardı. Ama kalabalıktı şimdi az sayıda kişi ile çalışıyoruz. Şimdi o karmaşa yok bizim dersimizde bu akran öğretimi sayesinde.”; K 7 (Grup 3, K) “Geçen yılki dersleri gözlemleyip vardığım sonuca göre kalabalık ortamda uygulama yapmak zor. Herkes hocanın başında oluyor çoğu kişi göremiyor. Hevesli olmayanlar hiç görmüyor. Biz çok şanslıyız az sayıda öğrenci ve başımızda bilen arkadaşımızın olması iyi oldu.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

“Akran öğrenenlerin özgüvenlerinde artış sağlama” (f 6) koduyla ilgili; K 3 (Grup 1, E) “Akran öğretenler ile ders yapmaya başladığımızda onlar yardımcı olunca yapabileceğimi anladım”; K 6 (Grup 2, K) “Benim kendime güvenim azdır ama hırslıyım. Ama öz güvenim eksiktir. Akran öğretenim benim eksikliğimi gidermeme yardım etti bence”; K 12 (Grup 4, E) “Mutfak tecrübem yok. Bunun için zor bir ders olacağını düşünüyordum.

Ama uygulamalar çok rahat geçti. Akran öğretenim çok yardımcı oldu. Öz güvenim gelişti.” Şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

“Derse ilişkin olumlu tutum geliştirme” (f 6) koduyla ilgili; K 4 (Grup 2, K) *“Özellikle Doğrama usullerinden korkuyordum ama şimdi rahatladım”*; K 9 (Grup 3, K) *“Zor geçer diye düşünüyordum ama akran öğretimi ile daha kolay oldu. Dersler eğlenceli geçiyor. Mizahi yönü de var”*; K 10 (Grup 4, E) *“Akranların anlattıkları ve kendilerini geliştirmiş olduklarını görünce merakım arttı. Stajı anlattı. Özendirdi beni. Dersi ve bölümü sevdim”* ; K 15 (Grup 5, K) *“ dersler zor geçer diye düşünüyordum ama akran öğretimi ile daha kolay oldu”* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

“Akran ilişkilerini güçlendirme” (f 5) koduyla ilgili; K13 (Grup 5, E) *“bizim akran öğretenimiz arkadaş gibiydi.”*; K 8 (Grup 3, K) *“Akran öğretenimiz çok ilgilendi. Arkadaşımız oldu. Bizimle birebir ilgilendi.”*; K 9 (Grup 3, K) *“Bir arkadaşımın bana yardım ettiğini düşünüyorum.”* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

“Etkili ve verimli ders çalışmayı özendirme” (f 3) koduyla ilgili; K 1(Grup 1, E) *“bu uygulama verimli çalışmaya, insanı bilgi almaya odaklandırıyor”*; K 6 (Grup 2, K) *“Kendimi biri ile beraber ders çalışıyormuş gibi hissediyorum”* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

“Eğlenceli bir şekilde ders işleme” (f 2) koduyla ilgili; K 9 (Grup 3, K) *“Dersler eğlenceli geçiyor. Mizahi yönü de var”*; K 15 (Grup 5, K) *“Derslerimiz eğlenceli geçiyor zevkli.”*; şeklinde görüş ifade edilmiştir.

“Akademik başarıda artış sağlama” (f 1) koduyla ilgili; K 2 (Grup 1, E) *“...dersi zor buluyordum. Zaten ilk sınavım da düşüktü ama akran öğretimi sayesinde ikinci sınavımda yükselttim”* şeklinde görüş ifade edilmiştir.

Tablo 2.14 Akran Öğrenenlere Göre, Çapraz Akran Öğretiminin Katkılarına İlişkin Nitel Bulgular

Çapraz Akran Öğretiminin katkıları	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	f
ÇAÖ'nin tekrarlanması istekli olma	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	15
Akran öğretene olmayı özendirme	√	√	√	√		√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	14
Dersi etkili ve verimli bir şekilde öğrenme	√		√	√	√	√	√	√		√	√	√		√	√	12
Akran öğretene yanında kendini rahat hissetme			√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		√	12
ÇAÖ'de yer almadan dolayı memnuniyet duyma	√		√	√	√	√	√		√		√		√	√		10
Mesleki ve teknik becerileri geliştirme	√		√	√	√	√				√	√				√	8
Derse motive etme	√	√	√		√			√		√						6
Kalabalık mevcutlu sınıflarda öğretmene yardımcı olma	√		√		√	√	√						√			6
Akran öğrenenlerin özgüvenlerinde artış sağlama	√		√	√	√	√						√				6
Derse ilişkin olumlu tutum geliştirme				√		√	√		√	√					√	6
Akran ilişkilerini güçlendirme	√							√	√				√	√		5
Etkili ve verimli ders çalışmaya özendirme	√					√				√						3
Akademik başarıda artış sağlama		√														1
Eğlenceli bir şekilde ders işleme															√	1

2.6.2.3. Akran Öğrenenlere Göre, Çapraz Akran Öğretiminde Yaşanan Güçlüklerle İlişkin Nitel Bulgular

Akran öğrenenlere göre, çapraz akran öğretiminde yaşanan güçlükler “güçlüklerin yokluğu” ($f = 8$) ve “güçlüklerin varlığı” ($f = 9$) durumlarına göre iki alt temada sınıflandırılmıştır (Tablo 2.15). “Güçlüklerin yokluğu” ($f = 8$) alt temasıyla ilgili K10 (Grup 4, E) “*Öğretenler çok iyi problem yok.*” demiştir.

“Güçlüklerin varlığı” ($f = 9$) alt temasıyla ilgili akran öğrenenler “ders materyallerinin eksikliği” ($f = 2$), “ders etkinliklerinin yalnızca akran öğretmenlerin uygulamayı gerçekleştirmesi” ($f = 1$), “ders etkinliklerini uygulama sıklığında azlık” ($f = 1$), “diğer grupların uygulamalarını takip edememe” ($f = 1$), “ders öğretmenin öğrencilerle yakından ilgilenememesi” ($f = 1$), “akran öğretmenin akran öğrenene gururlu davranacağını düşünmesi” ($f = 1$), “akran öğretmenin ÇAÖ uygulamasına uyum sorunu yaşaması” ($f = 1$), ve “atölye temizliğinin yetiştirilememesi” ($f = 1$) sorunlarına değinmişlerdir.

Ders materyallerinin eksikliğini dile getiren iki akran öğrenenden biri “*Mutfaktaki ekipmanlar daha iyi olsa. Bıçaklar daha iyi kesse iyi olurdu.*” K13 (Grup 5, E) şeklinde görüşünü ifade etmiştir. “**Ders etkinliklerinin yalnızca akran öğretmenlerin uygulamayı gerçekleştirmesi**” koduyla ilgili K5 (Grup 2, E) “*Uygulamaların hepsini kendisi yapmasın, bize doğru ve yanlışları anlatsın. Bazı uygulamalar böyle oldu.*”, “**ders etkinliklerini uygulama sıklığında azlık**” koduyla ilgili K7 (Grup 3, K) “*Aktif olursak daha iyi olur. Mesela bizi biraz daha aktif kılmalı. Örneğin beşameli biz yapsak iyi olurdu. Elimize alıp yapmak iyi olurdu. Daha fazla malzeme ile beraber hazırlasak daha iyi olurdu.*”, “**Diğer grupların uygulamalarını takip edememe**” koduyla ilgili K9 (Grup 3, K) “*Bir de diğer gruplarının yaptığı uygulamaları takip edemiyoruz.*”, “**Ders öğretmenin öğrencilerle yakından ilgilenememesi**” koduyla ilgili K15 (Grup 5, K), “*Öğretmenimiz bizimle daha yakından ilgilenemiyor. Diğer sınıfların öğretmeni onları iyi yerlere staja yerleştirdi.*” sorunlarını dile getirmişlerdir. Ayrıca K11 (Grup 4, E) “**akran öğretmenin akran öğrenene gururlu davranacağını düşünmesi**” koduyla ilgili “*Ama onlar gurur yapabilirler. ... Bizden sadece bir yaş büyük oldukları için gurur yapılabilir.*”, K14 (Grup 5, K) “**akran öğretmenin ÇAÖ uygulamasına uyumsuzluğu**” koduna ilişkin “*İlk haftalarda biraz rahat değildi sanki tutukluk vardı...*” ve K13 (Grup 5, E) “**atölye temizliğinin yetiştirilememesi**” koduna ilişkin “*Bir tek temizlikte problem oluyor temizlik kısmını yetiştirmek zor sadece*” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Tablo 2.15 Akran Öğrenenlere Göre, Çapraz Akran Öğretiminde Yaşanan Güçlüklere İlişkin Nitel Bulgular

Ana Tema	Çapraz Akran Öğretiminde Yaşanan Güçlükere ilişkin Alt Temalar	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	f
Güçlük yok	Yok	√	√	√	√		√		√		√		√				7
Güçlük var	Ders materyallerinin eksikliği													√	√		2
	Ders etkinliklerinin yalnızca akran öğretmenlerin uygulamayı gerçekleştirmesi					√											1
	Ders etkinlikleri uygulama sıklığında azlık							√									1
	Diğer grupların uygulamalarını takip edememe									√							1
	Ders öğretmenin öğrencilerle yakından ilgilenememesi															√	1
	Akran öğretmenin akran öğrenene gururlu davranacağını düşünmesi											√					1
	Akran öğretmenin ÇAÖ uygulamasına uyumsuzluğu														√		1
	Atölye temizliğinin yetiştirilememesi													√			1

2.6.2.4. Akran Öğrenenlere Göre, Çapraz Akran Öğretimi İçin Geliştirilen Önerilere İlişkin Nitel Bulgular

Akran öğrenenler çapraz akran öğretimi için “akran öğretmenlerin cinsiyetlerinde fark gözetmeme” ($f = 12$), “akran öğretmenlerin seçiminde kriter belirleme” ($f = 10$), “başka okullar ve sınıflar da ÇAÖ uygulama” ($f = 10$), “Uygulamalarda daha aktif rol alma isteği” ($f = 4$), “ÇAÖ gruplarındaki öğrenci sayısının azaltılması” ($f = 2$), “ÇAÖ uygulamasına yönelik eğitim seminerleri verme” ($f = 1$) önerilerini geliştirmişlerdir (Tablo 2.16).

En fazla frekansın elde edildiği “**akran öğretmenlerin cinsiyetlerinde fark gözetmeme**” ($f = 12$) önerisine ilişkin K1 (Grup 1, E), “*Ben çekinmem hocam cinsiyet önemli değil.*”, K5 (Grup 2, E) “*MY bizim arkadaşımız ama bir erkek de olsa fark etmezdi. Kişinin bilgisi çok önemli bence. Mesela başka bir erkek öğretmen var YEO o da çok iyi biliyor bence. Akran öğretmenin cinsiyeti fark etmez.*”, K6 (Grup 2, K) “*Bence kişinin yeteneği önemli, bize öğretebilmesi önemli, cinsiyet benim için problem değil.*”, K10 (Grup 4, E) “*Cinsiyet değil kişilik önemli bence.*” ve K14 (Grup 5, K) “*Fark etmezdi bayan olsa idi sorun olmazdı zaten bize hem erkek hem kız akran öğretmen ders verdi. Bayandan rahatsız olmadım. Önemli olan bilgi sahibi olması....Bilgi daha önemli...*” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

“**Akran öğretmenlerin seçiminde kriter belirleme**” ($f = 10$) koduyla ilgili Grup 1’de yer alan akran öğrenenlerden K1(Grup 1, E) “*Akran öğretmenler kendinden küçüklere karşı olan tutumları iyi olan öğrenciler seçilmeli*”, K2 (Grup 1, E) “*Yetenekli ve öğreteceği kişiye yakın olan arkadaşlarımız akran öğretmen olmalı. Ayrıca, akran öğrenenlere halini hatırını moralini sormalı ve egoist olmamalı.*” ve K3 (Grup 1, K) “*Öncelikle bir öğretmen olarak seçiliyorsa konuya hâkim ve o konu da başarılı biri olmalı ki öğrencilerin akılların da sorular oluşmasın*” şeklinde görüşlerini dile getirmişlerdir. Grup 2’de yer alan akran öğrenenlerden K4 (Grup 2, K) “*Akademik başarısı yüksek olan öğrenciler arasından akran öğretmenler seçilmeli*” ve K6 (Grup 2, K) “*Bize faydalı olacak şekilde yeterince bilgiye sahip olmalı, aynı zamanda sıcakkanlı bir yaklaşımda bulunmalı diye düşünüyorum.*” demişlerdir. Grup 3’de yer alan akran öğrenenlerden K8’in (Grup 3, K) görüşü ise aşağıda yer almaktadır:

İdeal bir Akran öğretmen, öğretmenlerin gözüne girmeyi başarmış iyi bir staj dönemi geçirmiş olması, çevresi tarafından saygı gören ve saygı gösteren olması gerekir, uygulama tekniklerini, püf noktaları çok iyi bilmesi gerekir... Ayrıca, akran öğretmen seçiminde sadece dersteki başarısını baz almak yerine, arkadaşları ve çevresine gösterdiği, sergilediği davranışlar da baz alınmalıdır, ya da ilk önce öğretmenler tarafından aday gösterilen öğretmenleri öğrencilerle görüştürüp öğrencilerinde düşüncesine başvurulmalıdır

Grup 4’de yer alan akran öğrenenler bu kodla ilgili bir görüş bildirmezken; Grup 5’te yer alan K13 (Grup 5, E) *“Akran öğreten akli başında olan biri olmalı, dersi iyi bilen iyi anlayan biri olmalı, saygılı ölçülü davranan biri olmalı bizim akran öğreten böyleydi memnundum... Bizim akran öğretenimiz arkadaş gibiydi.”* Ve K 14 (Grup 5, K) *“Bize öğreteceği konuları iyi bilmesi gerekir bizimle iyi geçinmesi gerekir bizden fazla büyük olmadığından bize karşı emrivaki konuşmaması gerekir”* demişlerdir.

“Başka okullar ve sınıflar da ÇAÖ’yü uygulama” (f = 10) önerisine ilişkin K1 (Grup 1, E) *“Başka okullarda da uygulanmasını tavsiye ederim. Çok iyi olur.”*, K2 (Grup 1, E) *“Benim A Otelcilik Lisesinde kuzenim okuyor onlara bu uygulamayı tavsiye ederim.”*, K6 (Grup 2, K) *“Gelecek yıllarda da uygulansa iyi olur aslında.”* ve K 11 (Grup 4, E) *“Devam etse iyi olur. 11. Sınıfta bile devam etmeli”* demiştir. Ayrıca K13’ün (Grup 5, E) görüşü şöyledir:

“Başka sınıflarda da devam etmeli. Herkese uygulansa çok daha başarılı olur bizim okul. Gelecek yıllarda devam etsin. Bu bir şans. Özel aşçılık okullarında böyle ders veriliyordur.”

“Uygulamalarda daha aktif rol alma isteği” (f = 4) önerisine ilişkin K3 (Grup 1, K) *“Bir de uygulamayı kendi yapıp gösteriyor ya, biz de elimize alalım diyorum. Yeterli malzeme olsa hepimiz elimize alırız daha iyi olur.”*, K5 (Grup 2, E) *“Hocam, akran öğreten bize bir kere gösterebilir ve anlatsın biz sonra kendi elimize alıp yapalım isterdim. Her şeyi kendi yapmasını, bize doğru ve yanlışları anlatsın. Biz daha aktif olalım. Biraz daha elimize almak isterdim işleri.”* ve K7 (Grup 3, K) *“Aktif olursak daha iyi olur. Örneğin beşamelini biz yapsak iyi olurdu. Elimize alıp yapmak iyi olurdu. Daha fazla malzeme ile beraber hazırlasak daha iyi olurdu.”* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

“ÇAÖ gruplarındaki öğrenci sayısının azaltılması” (f = 2) önerisine ilişkin K9 (Grup 3, K) *“Kişi sayısı azalabilir. İki kişiye bir akran olsa iyi olur bekli.”* ve K13 (Grup 5, E) *“... Öğrenme açısından az sayıda kişi olmak iyi.”* demişlerdir.

“ÇAÖ uygulamasına yönelik eğitim seminerleri verme” (f = 1) önerisi ile ilgili K1 (Grup 1, E) *“Uygulamayla ilgili konferans vermelisiniz.”* demiştir.

Tablo 2.16 Akran Öğrenenlere Göre, Çapraz Akran Öğretimi İçin Geliştirilen Önerilere İlişkin Nitel Bulgular

Önerilere İlişkin Temalar	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	f
Akran öğretmenlerin cinsiyetlerinde fark gözetmeme	√	√	√	√	√	√	√			√	√	√		√	√	12
Akran öğretmenlerin seçiminde kriter belirleme	√	√	√	√		√	√	√				√	√	√		10
Başka okullar ve sınıflarda ÇAÖ'yü uygulama	√	√				√			√	√	√	√	√	√	√	10
Uygulamalarda daha aktif rol alma isteği			√		√	√	√									4
ÇAÖ gruplarındaki öğrenci sayısının azaltılması									√				√			2
ÇAÖ uygulamasına yönelik eğitim seminerleri verme	√															1

2.6.2.5. Akran Öğrenenlere Göre, Çapraz Akran Öğretimi Hakkında Üretilen Metaforlara İlişkin Nitel Bulgular

Akran öğrenenlere göre, çapraz akran öğretimi konusunda üretilen 16 adet metafor bitki, hayvan, insan, teknoloji, eşya ve diğer olmak üzere toplam altı alt temada toplanmıştır (Tablo 2.17).

Bitki alt temasıyla ilgili metaforlar “üzüm” ($f = 1$), “çiçek” ($f = 1$), “gül” ($f = 1$) ve “fidan” ($f = 1$) kodlarıyla ifade edilmiştir. “Üzüm” kodunda K1 (Grup 1, E) “Üzüme benzetiyorum. Üzüm üzüme baka baka kararırsa bizde akranlarımıza baka baka öğreniyoruz.”, “çiçek” kodunda K9 (Grup 3, K) “... Biz akran öğrenenler çiçeğiz... Çiçekler sulandıkça büyür ve gelişir...”, “gül” kodunda K12 (Grup 4, E) “Güle benzetirdim. Öğrendikçe bizde gül gibi açılıyor.” ve K14 (Grup 5, K) “Ben bir fidana benzetirdim çünkü, daha yeni öğrenenler olduğumuz için bize iyi bilgi aktarılırsa çok güzel yetiştiriliriz.” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Hayvan alt temasıyla ilgili metafor “kaplumbağa” ($f = 1$) olup; bu metaforla ilgili K7 (Grup 3, K) “Bir kaplumbağaya benzetirdim. Yavaş yavaş da olsa gideceği yere ulaşır aynı bizim öğrenmemiz gibi” demiştir.

İnsan alt temasıyla ilgili metaforlar “senarist” ($f = 1$), “yönetmen” ($f = 1$), “iyi bir dost” ($f = 1$) ve “bahçıvan” ($f = 1$) kodlarıyla ifade edilmiştir. “Senarist” ve “Yönetmen” kodlarında K11 (Grup 4, E) “Akran öğrenenleri yani kendimizi senariste benzetirdim çünkü onlar söylüyor biz yapıyoruz yani onlar yazıyor biz oynuyoruz. Akran öğretmenler yönetmen olurdu. Çünkü yönetmen kestik demeden hiçbir şeye nokta konulamaz.”, “İyi bir dost” kodunda K2 (Grup 1, E) “İyi bir dost olabilir.” ve “Bahçıvan” kodunda K9 (Grup 3, K) “Akran öğretmenimizi de bahçıvana benzettim... O, bizi bilgisiyile geliştirdi bizi bilgisiyile suladı.” görüşlerini paylaşmışlardır.

Teknoloji alt temasıyla ilgili metaforlar “internet” ($f = 1$) ve “bilgisayar” ($f = 1$) kodlarıyla ifade edilmiştir. “İnternet” kodunda K10 (Grup 4, E) “İnternete benzetirdim. Çünkü istediğimiz her şeyi her zaman sorup cevap alabiliyoruz.” ve “bilgisayar” kodunda K8 (Grup 3, K) “Bilgisayara benzetirdim çünkü cevabını merak ettiğimiz soruyu kolayca sorup cevap alırız. Akran öğretmenler de öyle.” demişlerdir.

Eşya alt temasıyla ilgili metaforlar “kitap” ($f = 2$), “bıçak” ($f = 1$), “lamba” ($f = 1$) ve “defter” ($f = 1$) kodlarıyla ifade edilmiştir. “Kitap” kodu en fazla frekansa sahip olup; bu kodla ilgili K3 (Grup 1, K) “...kitaba bir kez başlayınca eğer seversek kitabı sonuna kadar okuruz. Akran öğretmeni seversek onu dersin sonuna kadar dinleriz ve onu önemseriz. Verdiği

bilgiler ile bir şeyler üretmeye çalışırız.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. “Bıçak” kodunda K5 (Grup 2, E) “akran öğretenimi de meyve sebze bıçağına benzetirdim. Meyve bıçağı küçük ama iş görüyor.”, “Lamba” kodunda K15 (Grup 5, K) “Lambaya benzetiyorum. Çünkü bizi bilgileriyle aydınlatıyorlar.” ve “Defter” kodunda K4 (Grup 2, K) “...yazması kolay pratik olması nedeniyle deftere benzetiyorum.” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Diğer alt temasıyla ilgili metafor“**mum ışığı**” ($f = 1$) olup; bu metaforla ilgili K6 (Grup 2, K) “Mum ışığına benzetirdim. Bizi bilgileri ile aydınlattıkları için.” demiştir.



Tablo 2.17 Akran Öğrenenlere Göre, Çapraz Akran Öğretimi Hakkında Üretilen Metaforlara İlişkin Nitel Bulgular

Ana Temalar	Alt Temalar	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	f
Bitki	Üzüm	√															1
	Çiçek									√							1
	Gül												√				1
	Fidan														√		1
Hayvan	Kaplumbağa							√									1
İnsan	Senarist											√					1
	Yönetmen											√					1
	İyi bir dost		√														1
	Bahçıvan									√							1
Teknoloji	İnternet										√						1
	Bilgisayar								√								1
Eşya	Kitap			√		√											2
	Bıçak					√											1
	Lamba															√	1
	Defter				√												1
Diğer	Mum ışığı						√										1

2.6.2.6. Akran Öğretenlere Göre, Çapraz Akran Öğretimine İlişkin Nitel Bulgular

Araştırmanın bulgularını oluşturan ana temalar akran öğretmenlere göre (1) çapraz akran öğretiminin katkıları, (2) çapraz akran öğretiminde yaşanan güçlükler, (3) çapraz akran öğretimi için geliştirilen öneriler ve (4) çapraz akran öğretimi hakkında üretilen metaforlara ilişkin görüşler şeklinde gruplandırılarak sınıflandırılmıştır.

2.6.2.7. Akran Öğretenlere Göre, Çapraz Akran Öğretiminin Katkılarına İlişkin Nitel Bulgular

Akran öğretmenlere göre çapraz akran öğretiminin (ÇAÖ) katkılarına ilişkin görüşleri ile ilgili frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2.18’de yer almaktadır. Tablo 2.18 incelendiğinde, akran öğrenenlere göre çapraz akran öğretiminin katkıları; TMYÜ Dersine yönelik katkılar, Akran Öğretenin Öğrenmesi üzerine katkılar, Akran Öğretene davranışsal açıdan katkılar, Akran öğretmenin mesleğine yönelik katkılar, Öğrenme-öğretme ortamına ilişkin katkılar, Akranlar arası ilişkilere katkılar olarak 6 alt tema altında toplanmıştır.

Tablo 2.18 Akran Öğretenlere Göre, Çapraz Akran Öğretiminin Katkılarına İlişkin Nitel Bulgular

Ana Temalar	Alt Temalar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	f
TYÜ Dersine yönelik katkılar	Dersi etkili ve verimli bir şekilde işleme	√	√	√	√	√	√	√	7
	Derse hazırlık yapma alışkanlığı kazanma		√	√				√	3
	Dersleri tekrar etme olanağı sunma	√	√	√					3
	Derse karşı motivasyon sağlama			√	√		√		3
	Dersi etkili bir şekilde dinleme	√							1
Akran Öğretenin öğrenmesi üzerine katkılar	Öğrenmede Kalıcılık pekiştirme olanağı sağlama,	√	√	√	√	√	√	√	7
	Ders anlatmaktan zevk alma	√	√	√		√	√		5
	Öğretirken öğrenme		√	√				√	3
	Yaratıcılığını geliştirme		√	√					2
Akran öğretene davranışsal katkılar	Özgüven sağlama	√		√		√	√	√	5
	Benlik saygısı kazanma				√	√		√	3
	İletişim becerisi geliştirme			√	√	√			3
	Empati becerisini geliştirme			√	√		√		3
	Liderlik davranışları sergileme					√	√		2
Mesleğe ilişkin katkılar	Mesleki ve teknik becerileri geliştirme	√	√	√			√	√	5
	Kariyer hedefleri belirleme		√	√	√		√		1
Öğrenme-öğretme ortamına ilişkin katkılar	Sınıf disiplin sağlama	√	√	√		√	√	√	6
	Kalabalık mevcutlu sınıflarda öğretmene yardımcı olma	√	√	√	√	√	√		6
	İş bölümü yapma becerisi kazanma		√	√		√	√		4
Akranlar arası ilişkiler	Akran öğretmenin yanında kendini rahat hissetme	√	√		√	√	√		5
	Akran öğretmenin akranlar arasında saygınlık kazanması			√	√	√		√	4
	Akran öğretene güven duyma		√	√	√				3
	Akran ilişkilerini güçlendirme	√				√			2

Akran öğretmenler, TMYÜ dersine yönelik katkılar alt temasıyla ilgili görüşlerini, dersi etkili ve verimli bir şekilde işleme ($f = 7$), dersi etkili bir şekilde dinleme ($f=1$), dersi tekrar etme olanağı sunma ($f=3$), derse karşı motivasyon sağlama ($f=3$), derse hazırlık yapma alışkanlığı kazanma ($f=3$) kodlarıyla ifade etmişlerdir.

Bu temaya ilişkin en yüksek frekansın elde edildiği ($f=7$) “**Dersi etkili ve verimli bir şekilde işleme**” koduna ilişkin Ö1 (Grup 1 E), “*Geçen yılki derste çok karıştı mesela 30 kişi bir mutfığa giriyorduk. Kimin ne yaptığı belli değildi. Bir şey öğrenemiyorduk 30 kişinin arasından görmek zor oluyordu. Böyle yaptığımızda daha iyi oldu. Daha net cevaplar alınıyor sorulan sorulara. Daha iyi görüş sağlıyor grupların başında olmamız daha iyi oldu. Çoğunluğun arasında öğrenmek zordu*”, Ö3 (Grup 3 E) “*Her şeyin detaylıca temelden verilmesinde akran öğretmenler çok işe yaradı bence. Dersleri çok güzel işledik. Dersler çok verimli geçti*”, Ö6 (Grup 4 yedek K) “*Ne biliyorsak elimizden geldiğince öğretmeye çalıştık. Ortam çok güzeldi. Sınıf daha sessiz. Öğrenciler dağınık değil, ama bazı öğrenciler vurdumduymaz olabiliyor. Ama onları da motive edebildik. Bu programda hem başımızda öğretmenimiz var hem bu işi seven öğretmen akranlar var. Verimli işlendi dersler.*” şeklinde görüşlerinin ifade etmişlerdir. **Derse hazırlık yapma alışkanlığı kazanma** ($f=3$) koduna ilişkin; Ö2 (Grup 2 K) “*Önceden okuyordum onlara anlatıyordum bu yönü iyi idi en azından bir şey anlatacağım onlara, önce benim öğrenmem gerekiyordu*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. **Derse karşı motivasyon sağlama** ($f=3$) koduyla Ö 4 (Grup 4 E), “*Motivasyon çok yüksekti. Zaman geçtikçe yakınlaştık tabi. Mesela bir akran öğrenenim ilk başlarda çok ilgili değildi. Sonradan daha merakı arttı. İlgili oldu.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. **Dersleri tekrar etme olanağı sunma** ($f=3$) koduyla Ö3 (Grup 3 E), “*Biz öğrettiğimiz her uygulama konusunda önceden öğrendik eski bilgiler pekişti...Bir de biz eski bilgilerimizi tazeledik tekrarladık o da bizim için iyi oldu.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Dersi etkili bir şekilde dinleme koduyla ($f=1$) Ö1 (Grup 1 E), “*Dersleri daha iyi dinlememe sebep oldu.*” Şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

“Akran Öğretmenin Öğrenmesi Üzerine Katkılar” alt temasına ait görüşler; Öğrenmede kalıcılık, pekiştirme olanağı sağlama ($f = 7$), ders anlatmaktan zevk alma ($f = 5$), öğretirken öğrenme ($f = 2$), yaratıcılığını geliştirme ($f = 2$) kodlarıyla ifade edilmiştir.

Bu alt temaya ilişkin en yüksek frekans ($f = 7$), **öğrenmede kalıcılık, pekiştirme olanağı sağlama** koduna ilişkin Ö 1 (Grup 1 E) “*Eskiden yaptıklarımızı tekrarlama olanağımız oldu. Kalıcılık sağladı öğrendiklerimizi bunları ne zaman nasıl kullanacağımızı daha iyi bilir olduk onlar bize soru sordukça biz de geliştik*”; Ö 4 (Grup 4 K) “*Grubumla çok iyi anlaştık onlar da beni dinledi, ben de onlara anlattım. Hem ben de geçen yıl*

öğrendiklerimi tekrar etmiş oldum hatta yeni şeyler de kattık üzerine bu benim için de çok iyi oldu.”; **Ders anlatmaktan zevk alma** (f=5) koduyla Ö 3 (Grup 3 E), “Ben onlara anlattım ve onlar yaptılar. Ders anlattıkça arkadaşlar ile de ilişkilerimiz daha samimi hale geldi. İletişimimiz gelişti. Bu sebeple ders anlatmak bana zevkli geldi.”; **“Öğretirken Öğrendim” koduyla** (f=3) Ö 3 (Grup 3 K) “bir konuyu anlatacağımda onlara önce benim öğrenmem gerekiyordu. Öğretirken öğrendim de.”; **Yaratıcılığını geliştirme** (f=2) koduyla Ö3 (Grup 3 E) “Patates salatası benim özgün bir şeyi ortaya koymama olanak verdi ve çok beğenildi. Kendim miktarına karar verdim. Kendimden bir şeyler yansıtmaya olanağı buldum bu çok hoşuma gitti. Damak zevkimin beğenilmesi çok hoşuma gitti” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

“Akran öğretilere davranışsal katkılar” alt temasına ait görüşler; Empati becerisi geliştirme (F=3), benlik saygısı kazanma (f=3), iletişim becerilerini geliştirme (f=3), öz güven sağlama (f=5), Liderlik davranışları sergileme (f=2) kodlarıyla ifade edilmiştir.

Bu alt temaya ilişkin en yüksek frekans **öz güven sağlama** (f=5) koduna ilişkin Ö7 (Grup 5 K), “Bende biraz çekingenlik vardı o biraz daha öne çıktı kendime karşı özgüvenli olmaya başladım. Normalde içime kapanıktım. Kendi halimde oturdum. Kendimi tam ifade edemezdim. İçimdekini dışarı çıkardım. Şimdi herkes ile konuşuyorum çekinmeden onlara anlatabiliyorum dersi”; Ö5 (Grup 5 E) “İlk başta çok çekinmiştim yapamam demiştim ama sonra başlayınca kendime güvenim arttı ve başarılı bir şekilde tüm dersleri tamamladık. Öz güvenim de gelişti “şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. **Empati becerisi geliştirme**(f=3) koduyla Ö4 (Grup 4 K) “Akran öğretimi daha çok empati yapmamı sağladı. Öğretmenlerimizin nasıl hissettiğini anladık. Birkaç öğrenci var mesela ilgisiz ve vurdumduymaz. Onlara karşı nasıl davranmamız gerektiğini anladım. Ayrıca bizim de öğretmenlere nasıl davranmamız gerektiğini anladım.” demiştir. **Benlik saygısı kazanma** (f=3) koduna ilişkin Ö 7 (Grup 5 K) “Değer veriyorlar. Önemli hissettiriyorlar. Bir anda bu program oldu ve ben başa getirildim birileri beni dinleyince önemli hissettim kendimi. Saygı duyulmak değerli hissettirdi kendimi” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. **İletişim becerisi geliştirme** (f=3) koduna ilişkin Ö 3 (Grup 3 E) “Kişiye hitap edebilme yeteneği kazandım. İlerde benim için çok önemli olan iletişim kurabilme açısından çok geliştim hocam.” demiştir. **Liderlik davranışları sergileme** koduyla Ö6 (Grup 4 K) “Lider ruhumu yansıtmaya imkânı buldum. Bir otelin aşçıbaşımıymışım da gelen stajyerlere bir şeyler öğretiyormuşum hissi uyandı içimde. Çok güzel bir duyguydu.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Mesleği ilişkin katkılar alt temasına ait görüşler, mesleki ve teknik becerileri geliştirme(f=5) ve kariyer hedefleri belirleme (f=2) kodlarıyla ifade edilmiştir.

Mesleki ve teknik becerileri geliştirme (f=5) koduna ilişkin Ö1 (Grup 1 E), “Ayrıca uygulamalar sayesinde el çabukluğumu geliştirdim. Bilgime bilgi kattım. Çünkü uygulamalar öncesinde de ayrı bir eğitim almak çok faydalı oldu mesleki açıdan da geliştirdim.”; **kariyer hedefleri** belirleme (f=2) koduyla Ö3 (Grup 3 E), “Dikkati derse çekmeyi başarmak çok önemli öğretmenlikte. Ben 40 yaşından sonrası için düşünüyorum.”

Öğretme-Öğrenme ortamına ilişkin katkılar alt temasına ait görüşler, iş bölümü yapma becerisi kazanma (f=4), Sınıf içi disiplin sağlama (f=6), Kalabalık sınıflarda öğretmene yardımcı olma (f=6) kodlarıyla ifade edilmiştir.

Kalabalık sınıflarda öğretmene yardımcı olma (f=6) koduna ilişkin Ö2 (Grup 2 K) “Sınıflar aşırı kalabalık. Gürültüden duyulmuyor zaten. Bir öğretmen tüm sınıfa yetemiyor uygulamalarda. Meraklı olan var olmayan var. Bu yöntemde öğretmene biz de yardımcı oluyoruz en azından öğrenci birçok şey öğreniyor.” ve Ö1 (Grup 1 E) “Geçen yılki derste çok karıştı mesela 30 kişi bir mutfağa giriyorduk. Kimin ne yaptığı belli değildi. Bir şey öğrenemiyorduk 30 kişinin arasından görmek zor oluyordu. Böyle yaptığımızda daha iyi oldu. Daha net cevaplar alınıyor sorulan sorulara. Daha iyi görüş sağlıyor gruplara ayrılarak daha iyi oldu. Çoğunluğun arasında öğrenmek zor. Şeklinde görüş belirtmişlerdir. **Sınıf içi disiplin sağlama** (f=6), koduyla Ö3 (Grup 3 E), “Geçen yıl çok kalabalıktı. Düzen yoktu bu nedenle çok zor olmuştur. Ama şimdi her grubun başında bile birinin olması karmaşayı önledi. Hem bizim hem onlar için iyi oldu. Gürültü azaldı” ve Ö5 (grup 5 E) “Geçen yıl çok kaçan oluyordu. Mutfakta ciddiyet oldu bu sene. Bir de bir akran öğrenen bir yere çok uzun süreliğine gittiğinde nerede olduğunu soruyoruz bu da bir ciddiyet katıyor.” Şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. **İş bölümü yapma becerisi kazanma** (f=4) koduna ilişkin Ö2 (Grup 2 K) “Aynı işletmelerdeki mitingler gibi oluyor derste mesela. Ben de hem kendim anlatabiliyorum tarifi onlara. Anlatırken yapılacakları sen şunu yapacaksın sen şunu yapacaksın gibi iş bölümü yapıyorum.” Şeklinde görüş belirtmiştir.

Akranlar arası ilişkiler alt temasına ait görüşler ise, Akran ilişkilerini güçlendirme (f=2), akran öğretene güven duyma (f=3), Akran öğretmenin akranlar arasında saygınlık kazanması (F=4) ve Akran öğretmenin yanında kendini rahat hissetme (f=5) kodlarıyla ifade edilmiştir.

Bu alt temaya ilişkin en yüksek frekans (f=5) **Akran öğretmenin yanında kendini rahat hissetme koduna ilişkin** Ö1 (Grup 1 E) “Öğretmen başımızda olunca geriliyor insan biz onlara arkadaş gibi yaklaştık aslında. Rahatlardı. Çekinmediler çalışmalarda. Öğretmenlerden çekinme vardır ya o olmadı.” ve Ö4 (Grup 4 K) “En azından sormak istedikleri bir soru olduğunda öğretmenlerinden önce hiç çekinmeden bize de sorabiliyorlar.”

demişlerdir. **Akran öğretmenin akranlar arasında saygınlık kazanması** koduna ilişkin Ö 5 (Grup 5 E) *Akran öğretmen olunca saygınlık kazandığımı hissettim. Koridorda yürürken bana selam verilmesi saygı duyulması çok hoşuma gitti. Onlardan sempati saygı görmek güzeldi. Bir abi gibi olduk. Kendimi sevdim. Onların yolda bile bana selam vermesi çok önemli. Bana iyi hissettirdi*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. **Akran öğretene güven duyma** (f=3) koduna ilişkin Ö4 (Grup 4 K) *“Öğrencilerin staj yapacakları yerler konusunda sürekli onlara yardımcı olduk. Hatta bir tanesi bu sene benim geçen yıl stajımı yaptığım yerde çalışacak orayı ben önerdim ona. Bize güveniyorlar bu konularda.” ve “Öğrenciler bize bir abi olarak baktılar lider yöneten emir veren olarak görmediler birde biz dersi onlardan önce aldığımız için bilgimize de güvendiler”* demişlerdir. **Akran ilişkilerini güçlendirme** (f=2) koduna ilişkin Ö1 (Grup 1 E) *“Öğrenenler ile ilişkilerimiz daha samimi hale geldi. İletişimimiz gelişti. İyi bir diyalog kurduk. Ağabey-kardeş gibi olduk.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

2.6.2.8. Akran Öğretenlere Göre, Çapraz Akran Öğretiminde Yaşanan Güçlüklere İlişkin Nitel Bulgular

Akran öğretmenlere göre çapraz akran öğretiminde yaşanan güçlüklere ilişkin görüşler güçlük yok ($f = 6$) ve ilgisiz öğrenciye ders anlatma zorluğu ($f = 1$) şeklinde sınıflandırılmıştır (Tablo 2.19).

Tablo 2.19 Akran Öğretenlere Göre, Çapraz Akran Öğretiminde Yaşanan Güçlüklere İlişkin Nitel Bulgular

Temalar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	f
Güçlük yok	√	√		√	√	√	√	7
İlgisiz öğrenciye ders anlatma zorluğu			√					1

Bu temaya ilişkin en yüksek frekansın elde edildiği **“güçlük yok”** koduna ilişkin Ö2 (Grup 2, K) *“Grubumda arkadaş çevrem olduğu için bir sıkıntı çıkmadı...”* ve **“ilgisiz öğrenciye ders anlatma zorluğu”** koduna ilişkin Ö3 (Grup 3, E) *“İlgisiz öğrenciye ders anlatmak zor.”* görüşündedirler.

2.6.2.9. Akran Öğretenlere Göre, Çapraz Akran Öğretimi İçin Geliştirilen Önerilere İlişkin Nitel Bulgular

Akran öğretmenler çapraz akran öğretimi için “akran öğretmenlerin cinsiyetlerinde fark gözetilmeme” ($f = 7$), “ÇAÖ uygulamasını tekrarlama” ($f = 4$), “Mezun öğrencilerin akran

öğrenen olması” ($f = 1$) ve “Milli Eğitim Bakanlığı’nın ÇAÖ uygulamasını gerçekleştirmesi” ($f = 1$) önerileri geliştirmişlerdir (Tablo 2.20).

Tablo 2.20 Akran Öğretenlere Göre, Çapraz Akran Öğretimi İçin Geliştirilen Önerilere İlişkin Nitel Bulgular

Temalar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	f
Akran öğretmenlerin cinsiyetlerinde fark gözetilmeme	√	√	√	√	√	√	√	7
ÇAÖ uygulamasını tekrarlama	√			√	√		√	4
Mezun öğrencilerin akran öğrenen olması					√			1
Milli Eğitim Bakanlığının ÇAÖ uygulamasını gerçekleştirmesi						√		1

En yüksek frekansa sahip olan **“Akran öğretmenlerin cinsiyetlerinde fark gözetilmeme”** önerisine ilişkin Ö1 (Grup 1, E) *“Öğrenmek isteyen her şekilde öğrenir. Benim grubumda olanlar öğrenmeye istekliydi. Cinsiyet önemli değil bence.”* ve Ö5 (Grup 5, E) *“Cinsiyet fark etmezdi ben birine bir şeyler öğretmeye çalışıyordum. Cinsiyetin önemi yoktu bence.”* demişlerdir. Bir başka akran öğretmenin görüşü ise şu şekildedir:

Benim grubumda hepsi kız idi. Ama ben grubumdakilere erkek bayan olarak bakmadım da bir aşçı olarak baktım....Bayanlar da bu işi rahat biçimde yapar. Ama ona kendi gücüne göre iş verilmeli. Dayanışma sağlanmalı. Bayanın bir erkekten yardım istemesi hoş bir şey. Benim gözümde öğrenen akranlar aşçı idi cinsiyet önemli değildi... (Ö3, Grup 3, E)

“ÇAÖ uygulamasını tekrarlama” ($f = 4$) önerisi hakkında Ö1 (Grup 1, E) *“Bu program tekrarlanırsa iyi olur. Yapılandırılmış biçimde tekrarlanmalı”* Ö4 (Grup 4, K) ise *“Bence uygulama devam ettirilmeli.”* ve Ö7 (Grup 5, K) ise *“Bu program burada bitirilmemeli bence, seneye de işlenmeli...”* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

“Mezun öğrencilerin akran öğretmen olması” ($f = 1$) önerisine ilişkin Ö5 (Grup 5, E) *“Seneye mezunlar gelip bize ders anlatabilir mesela çünkü onlar bizden daha tecrübeli ve sektör hızla geliştiği için bize yenilikleri aktarmaları çok iyi olur.”* derken; **“Milli Eğitim Bakanlığı’nın ÇAÖ uygulamasını gerçekleştirmesi”** ($f = 1$) önerisine ilişkin Ö6 (Grup 4, K) *“Bu program Milli Eğitim sisteminde bile yürürlüğe girmeli.”* şeklinde görüşünü bildirmiştir.

2.6.2.10. Akran Öğretenlere Göre, Çapraz Akran Öğretimi Hakkında Üretilen Metaforlara İlişkin Nitel Bulgular

Akran öğretmenlere göre, çapraz akran öğretimi konusunda üretilen yedi adet metafor bitki, eşya, hayvan, yiyecek ve insan olmak üzere toplam beş alt temada toplanmıştır (Tablo 2.21).

Tablo 2.21 Akran Öğretenlere Göre, Çapraz Akran Öğretimi Hakkında Üretilen Metaforlara İlişkin Nitel Bulgular

Ana Temalar	Alt Temalar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	f
Bitki	Fidan		√						1
	Ağaç			√					1
Eşya	Kitap				√				1
	Keskin bıçak					√			1
Hayvan	Karınca kolonisi							√	1
Yiyecek	Köfte ekmek	√							1
İnsan	Ağabey kardeş			√					1

“Bitki” alt temasında yer alan metaforlar fidan ve ağaçtır. “**Fidan**” koduyla ilgili Ö2 (Grup 2, K) “*Fidanı ekiyorsun. Fidanı sularsan büyür sulamasan büyümeyiz hani bizde bir şeyler anlatıyoruz arkadaşlarımıza. Arkadaşlarımız bilgilensin gelişsin diye... Bir şey anlatmaz arkamızı dönüp gidersek kururlar...*” ve “**Ağaç**” koduyla ilgili Ö3 (Grup 3, E) “*Ağaca benzetiyorum. Köklerini akran öğretene oluşturuyoruz meyvesi de öğrenen akranlar. Biz kök olarak onlara ne kadar iyi eğitim verirse o kadar iyi meyve verir ve filizlenir.*” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

“Eşya” alt temasında yer alan metaforlar kitap ve keskin bıçaktır. “**Kitap**” koduyla ilgili Ö4 (Grup 4, K) “*Bilgi aktarımı yüzünden kitaba benzetiyorum. Kitapta doğru bilgiler vardır, doğruyu bilen akran öğretene de doğruyu aktarabilir.*” ve “**Keskin bıçak**” koduyla ilgili Ö5 (Grup 5, E) “*Bence keskin bir bıçak gibi... Nasıl doğrayacağını senin bilmen lazım... O doğrayış şekli sana bağlı ve onu sen düzgün doğrayabilirsin. O bıçak senin elinde.*” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

“Hayvan” alt temasında “**karınca kolonisi**” metaforu yer almakta; bu metaforla ilgili Ö7 (Grup 5, K) görüşünü aşağıdaki sözlerle dile getirmiştir:

Başlarında bir kraliçe karınca. Gittikleri bütün yolda uzun ya da kısa mesafe olması fark etmez her daim yardımlaşma, dayanışma ve koruma altında yol alıyorlar. Büyük karıncalar küçük karıncalara yol boyu yardım ediyor gerekirse de taşıyorlar onları. Ben buna benzetiyorum...

“Yiyecek” alt temasında yer alan “**köfte ekme**” metaforuyla ilgili Ö1 (Grup 1, E), “Köfte ekmeğe benzetirdim. Her iki taraf içinde faydalı olması nedeniyle.” ve “İnsan” alt temasında yer alan “**ağabey kardeş**” metaforuyla ilgili Ö3 (Grup 3, E), “Küçük erkek kardeşin abisine çekinmeden abisine soru sorması gibi akran öğretiminde de rahatça soru sorabiliyoruz.” demişlerdir.



SONUÇ

Bu araştırma yiyecek içecek hizmetleri alanı mutfak dalında temel yiyecek üretimi dersi kapsamında bir akran öğretimi modeli geliştirmek ve modelin öğrencilerin öz yeterlilik inancı üzerine olan etkisini ortaya koymak amacıyla geliştirilmiştir. Geçtiğimiz on yıl içinde gastronomiye olan ilgide ciddi bir artış gözlenmiş ve bu da beraberinde mutfak eğitimine olan ilgiyi artırmıştır. Mutfak derslerinin eğitimi ise teorik ve daha çok da uygulamalı olarak yapılmaktadır. Uygulamalı eğitimler grup çalışması şeklinde yürütülmekte ve kalabalık sınıflarda ise öğrencilerin yeterli gözlem yapamaması, ders takibi sorunları, denetim ve disiplin sorunları ile karşılaşılmasına neden olmaktadır. Zor bir müfredat alanına sahip olan mutfak dalı konularının akranlar aracılığı ile öğretiminin desteklenmesi ile hem öğretme öğrenme ortamlarının düzenlenmesi hem de bireylerin yardımlaşarak aktif öğrenme ortamının yaratılması sağlanmaya çalışılmıştır. Başarılı olan bir akranı gözlemleyerek rol model almak bireyin kendi öz yeterlilik inancı üzerinde etkili olması nedeni ile akran öğretiminin öğrencilerin öz yeterlilik inançlarının artmasında da etkili olacağı düşünülmüştür. Akran öğretimin bu katkıları göz önüne alındığında akran öğretim modelinin gerek görgül ve nesnel gerekse turizm literatüründe yeterince irdelenmemesi ilginçtir. Literatürdeki mevcut boşluğu gidermeye katkı sağlayacak bu çalışma gerek geleneksel eğitim metotlarından farklı bir eğitim modeli olarak gerekse eğitim öğretimin fiziki ve beşeri açıdan iyileştirilmesini sağlayan farklı bir eğitim modelinin de önemine dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra araştırmanın temel çıkış noktasını oluşturan akran öğretim modeli ve uygulamalarının sadece mutfak dalının TMYÜ dersi kapsamında değil mutfak dalının diğer derslerinde de yaygınlaşarak uygulanması beklenmektedir. Bu bağlamda tez çalışması çerçevesinde TMYÜ dersinde yürütülen araştırma ile akran öğretimi ile öz yeterlilik inancı ilişkisinin saptanması amaçlanmıştır. Bu amaç ışığında TMYÜ dersinde öğrenim gören öğrencilerinin akran öğretimi modeline ilişkin de algıları saptanmaktadır.

Araştırmada çapraz akran öğretimi yönteminin temel yiyecek üretimi dersi kapsamında yapılmasının nedeni, bu dersin mutfak derslerinin temeli niteliğinde olması ve bir üst sınıfta öğrenim gören akran öğretmen rolündeki öğrencilerin gerek beceri eğitiminde gerekse diğer uygulamalı dersler içerisinde kendilerini temel mutfak becerilerini edinme ve geliştirme fırsatına sahip olmuş olmalarıdır. Dolayısıyla kalabalık sınıf mevcutlarında grup çalışması biçiminde yürütülen TMYÜ dersi kapsamında mutfak ve atölye ortamı ile ilk kez tanışan öğrencilerin kuralları, teknikleri, usul ve kaideleri daha önceden tecrübe edinmiş akranları aracılığı ile öğrenmeleri hem sınıf disiplini ve kontrolü açısından öğretmene fayda

sağladığı, hem de akran öğrenen ve akran öğretenlerin mutfak becerilerine ilişkin öz yeterlilik inancını etkilediği düşünülmektedir.

İç içe geçmiş karma yöntemle göre tasarlanan bu çalışmanın ilk aşamasında nicel verilerden elde edilen bulgular ile TMYÜ dersi kapsamında uygulanan çapraz akran öğretimi yönteminin öğrencilerin öz yeterlilik inançları üzerindeki etkisi ön- test son- test kontrol gruplu deneysel çalışma ile ortaya konmaya çalışılmıştır. Model, deney grubunda uygulanır iken kontrol grubunda uygulanmamıştır. Öncelikle TMYÜ dersine ilişkin bir çapraz akran öğretimi programı tasarlanmıştır. Elde edilen veriler ile çapraz akran öğretiminin öğrencilerin öz yeterlilik inançları üzerindeki etkisi Wilcoxon ve Mann Whitney U testi yardımıyla sınanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise TMYÜ dersine yönelik tasarlanan ÇAÖ uygulamasının, öğrencilere, öğrenme öğretme ortamına katkılarını, süreçte yaşanan güçlükleri derinlemesine ortaya koymak, uygulamaya yönelik öneriler geliştirmek ve katılımcıların belirttiği metaforlar ile ÇAÖ'ni nasıl algıladıklarını anlamak, açıklamak amacı ile nitel araştırma verilerinden yararlanılarak zengin ve özgün bulgular elde edilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen sonuçlara göre, deney grubunda yer alan akran öğrenenlerin öz yeterlilik inançları ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, TMYÜ dersine ilişkin olarak yapılan çapraz akran öğretimi uygulamasının öğrencilerin öz yeterlilik inancını artırdığı saptanmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, öz yeterlilik inancı açısından özellikle MacKenzie ve Arbor (1979), Birnbaum vd., (2002), Oakley vd. (2017)'nin akran öğretimin öz yeterlilik inancını geliştirmesindeki rolünü vurgulayan görüşü destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Zira araştırmanın bu bulguları akran öğretimin öz yeterlilik inancını artırabileceğini göstermektedir.

Benzer şekilde araştırma bulgularına göre mutfak ile ilgili temel becerilerin akranlar aracılığı ile öğretilmesinin öğrencilerin öz yeterlilik inancına olumlu etkisi olduğu saptanmıştır. Can (2009) ve Demirel (2013)'de akran öğretimin başarı testleri üzerinde anlamlı etkileri olduğunu bulgulayan çalışmalar yapmışlardır. Can (2009) müzik öğretmen adayları üzerinde çapraz akran öğretiminin başarı testleri üzerine olan etkisini ölçtüğü araştırmada deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğunu gözlemlerken, Demirel (2013)'de matematik dersi başarı puanlarında akran öğretimi uygulanan deney grubu lehine anlamlı farklılıklar saptamıştır.

Araştırma bulguları klasik öğretimin uygulandığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öz yeterlilik inançları ön- test son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir değişim olmadığına işaret etmektedir.

Araştırmada deney grubu ile kontrol grubunun öz yeterlilik ön-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuca dayanarak, deney ve kontrol gruplarını öz yeterlilik inançlarına ilişkin ön-test puanları açısından denk oldukları söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu, Can (2009)'un müzik öğretiminde başarıyı ölçen testi ve Demirel (2013)'in matematik dersine yönelik tutumunu test ettiği araştırması ile de benzerlik göstermektedir.

Ayrıca deney grubu ile kontrol grubunun öz yeterlilik testinden aldıkları son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür. Buna göre akran öğretiminin uygulandığı deney grubunda yer alan akran öğrenenlerin öz yeterlilik inançları kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre artış gösteren bir yapı sergilediği gözlemlenmektedir. Bu durumda, temel yiyecek üretimi dersinde akran öğretimi programının uygulanması akran öğrenen rolünde yer alan öğrencilerin öz yeterlilik inançlarını artırdığı söylemek olanaklı olmaktadır. Bu bulgular Forneris vd. (2010); Birnbaum vd. (2002); Oakley vd. (2017) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Zira Birnbaum akran öğrenenlerin doğru besin seçme ve yemek hazırlama hususunda öz yeterlilik inançlarında artış meydana geldiğini ortaya koymuştur. Bunun yanında, Oakley vd. (2017) ise yemek pişirme ve yemek pişirme yöntemlerine ilişkin öz yeterlilik inançlarında hem yetişkin hem de akran öğretimi yapan gruplarda artış olduğunu saptamıştır. Forneris vd. (2010) ise sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanma ile ilgili öz yeterlilik inancı arasında istatistiksel açıdan anlamlı sonuçlar elde etmiştir. Şekercioğlu (2011) 'da benzer şekilde Elektrostatik Kavram Testi puanlarının, geleneksel yöntemle öğretim yapılan sınıflardaki öğretmen adaylarına göre akran öğretimi yapılan sınıflarda daha yüksek olduğu, gruplar arasındaki bu puan farkının ise deney grubu lehine istatistiksel düzeyde anlamlı olduğunu bulgulamıştır.

Bu araştırma ile TMYÜ dersi kapsamında uygulanan ÇAÖ programının akran öğreten rolündeki öğrencilerin öz yeterlilik inançları üzerindeki etkisi de araştırılmış olup, yapılan ön-test son-test ölçümleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklar bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, çapraz akran öğretiminin akran öğretenlerin öz yeterlilik inancını artırdığı söylenebilir. Birnbaum vd. (2002) ve Moore ve Walters (2014)'ün araştırma bulguları da akran öğreten rolü üstlenen öğrencilerin öz yeterlilik inançlarında anlamlı yönde artışlar olduğunu ortaya koymuştur. Bu yönden bu araştırmalar mevcut araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgular, akran öğrenenler ve akran öğretenler olmak üzere iki boyut altında değerlendirilmiştir. Akran öğrenenler bağlamında elde edilen bulgular, çapraz akran öğretiminin katkıları, çapraz akran öğretiminde yaşanan

güçlükler, çapraz akran öğretimi için geliştirilen öneriler ve çapraz akran öğretimi hakkında üretilen metaforlar olmak üzere dört ana tema altında toplanmıştır.

Akran öğrenenler bağlamında akran öğretiminin katkıları ile ilgili öne çıkan en önemli temalar, ÇAÖ'nin tekrarlanması istekli olma, akran öğretene olmayı özendirme, dersi etkili ve verimli bir şekilde öğrenme, akran öğretenin yanında kendini rahat hissetme, ÇAÖ'de yer almadan dolayı memnuniyet duyma ve mesleki ve teknik becerileri geliştirme temalarıdır. Bu boyutlar arasında en etkili olan ÇAÖ'nin gelecek yıllarda tekrarlanmasıdır. Katılımcılar ÇAÖ uygulamasının gelecek yıllarda da tekrarlanmasını istemişlerdir. Araştırma bulguları ışığında akran öğrenenlerin ÇAÖ uygulamasından memnun kaldıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca, katılımcılar böyle bir uygulamada yer almaktan memnun olduklarını ve gelecek yıl benzer bir uygulama olması durumunda kendileri de akran öğretene olmaya istekli olduklarını da belirtmişlerdir. Buradan akran öğrenenlerin akran öğretmenleri model aldıkları ve onların yerinde olmaya özendikleri söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu, Thornton (1994); Bergeron (1998); Fagen, Crouch ve Mazur, (2002) ve Caraher vd. (2013) tarafından dile getirilen çalışmalar ile benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların büyük bir bölümü derslerin ÇAÖ ile etkili ve verimli bir şekilde işlendiğini, TMYÜ dersine karşı olumlu tutum geliştirmede etkili olduğunu, ÇAÖ'nün derse ilişkin motivasyonlarını artırdığını ve derslerin eğlenceli bir şekilde işlendiğini belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulguları ile benzer olarak Tokgöz (2007) ve Ponzio ve Kenneth (1997) akran öğretiminin öğrencilerin motivasyonlarını artırmada etkili olduğunu; Fagen, Crouch ve Mazur, (2002) ise akran öğretimi yönteminin dersi zevkli hale getirdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca katılımcılar kendilerini öğretmene göre akran öğretene yanında daha rahat hissettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu, Fogarty ve Wang (1982); Robinson vd. (2005); Yeşiloğlu (2015); Demirel (2013) ve Özcan, (2017)'in bulguları ile benzerlik göstermektedir. Katılımcılar mesleki ve teknik becerilerini geliştirme fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte akran öğrenenlerin etkili ve verimli ders çalışmaları ve akademik başarılarını artırmalarına yardımcı olduğu da araştırmanın diğer bir sonucudur. Bu bulgulara benzer olarak, Kunsch vd. (2007) matematik öğretimi üzerine yapılan akran öğretiminin başarıyı artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın diğer önemli bir bulgusu ise, ÇAÖ'nin kalabalık mevcutlu sınıflarda öğretmene yardımcı olduğunun dile getirilmesidir. Özellikle uygulamalı derslerde grup çalışması halinde yürütülen derslerde disiplin ve kontrol sorunları yaşanabilmektedir. ÇAÖ'nin bu açıdan dersin öğretiminde kalabalık grupların daha kolay yönetilmesine yardımcı olarak disiplini sağlamaya yardımcı olduğu ve derslerin verimli geçmesini sağladığı

söylenbilir. Piepmeier (1998) ve DiCarlio ve Rao (2000)'nun araştırmaları araştırmancının bu bulgusunu destekler niteliktedir.

Çapraz Akran öğretiminde yaşanan güçlükler temasına ait sonuçlar ise güçlüklerin varlığı ve güçlüklerin yokluğu olarak iki alt tema halinde ele alınmıştır. Katılımcıların yarıya yakın kısmı ÇAÖ uygulaması sürecinde güçlük yaşamadığını belirtmişlerdir. Akran öğrenenler ÇAÖ uygulaması esnasında yaşanan güçlükler olarak, ders materyallerinin eksikliği, dersin uygulama kısımlarında aktif olarak katılmak istediklerini, diğer grupların çalışmalarını takip edemediklerini, ders öğretmeninin öğrencilerle yakından ilgilenemediğini, uygulama başında akran öğretmenin akran öğrenenlere karşı gururlu davranacağını düşünülüğünü ve zaman zaman atölye temizliğinin yetiştirilemediği olarak ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin pek alışık olmadıkları bir uygulama türü olan çapraz akran öğretimi ile derslerin işlenmesinde uygulamanın ilk zamanlarında yabancılaşma hissedilmiş, materyal eksikliği gibi bazı aksaklıklar yaşanmıştır. Ancak edinilen geribildirimler ile bu aksaklıklar giderilmiştir. Alanyazında akran öğretimi yöntemini uygulaması esnasında yaşanan zorluklara ilişkin çalışmalarda, grup arkadaşının akademik bilgisindeki yetersizlik (Demirel, 2013), sınıf ortamı ve oturma düzeninde yaşanan aksaklıklar (Demirel, 2013), öğrenciler arasındaki ilişkiler (Yardım, 2009), ve çatışmaların (Beasley, 1997) dikkate alınmasının gerekliliği hususlarına dikkat çekilmiştir. Şekercioğlu (2011) ise, öğretmen adaylarına yönelik olarak fizik dersinde yapılan akran öğretim uygulamasında fizik dersinin anlaşılması zor bir ders olarak algılandığını ve başarı düzeyi düşük bir sınıfta uygulanmasının meslek liselerinden gelen öğretmen adaylarınca olumsuz olarak değerlendirildiğini belirtmiştir.

ÇAÖ uygulamasını iyileştirmek, araştırmak ve anlamak amacıyla akran öğrenenlerden ÇAÖ'ne ilişkin öneriler getirmeleri istenmiş ve akran öğretmenler önerilerini, "akran öğretmenlerin cinsiyetlerinde fark gözetmeme, akran öğretmenlerin seçiminde kriter belirleme, başka okullar ve sınıflar da ÇAÖ uygulama, uygulamalarda daha aktif rol alma isteği, ÇAÖ gruplarındaki öğrenci sayısının az olması ve ÇAÖ uygulamasına yönelik eğitim seminerleri verme şeklinde belirtilmişlerdir.

Akran öğrenenlerin ifadeleri incelendiğinde akran öğretmenlerin büyük bir bölümünün karşı cinsten bir akranı ile çalışmanın kendisini rahatsız etmediğini, önemli olanın dersin içeriğinin doğru biçimde kendisine aktarılabilmesi olduğudur. Bu durumda TMYÜ dersi kapsamında uygulanan çapraz akran öğretiminde katılımcılar cinsiyet farkı gözetmemişler ve daha çok dersin içeriğine odaklanmışlardır. Cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğrenciler farklı cinsten bir akranı ile çalışmaktan rahatsızlık duymadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın bu bulgusu ile benzer olarak Demirel (2013)'ün çalışmasında erkek öğrencilerin cinsiyetin çalışmada bir önemi olmadığını belirttiği ortaya çıkmıştır. Bir başka çalışmada, ders veren ve ders alan öğrenciler bakımından farklı cinsten öğrencilerin bir arada çalışmasının daha verimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kuhmann, 2006). Can (2009) farklı cinsiyetlerden oluşan akran öğretimi grubunun daha etkili ve verimli çalışmaları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın bulgularının aksine bazı çalışmalarda aynı cinsten akranlar ile çalışmanın daha etkili sonuçlar ortaya çıkardığı ve tek cinsiyet eşleştirmenin daha verimli sonuçlar ortaya koyduğunu belirtilmiştir. (Robinson vd., 2005; Fogarty ve Wang, 1982; Yardım, 2009).

Katılımcıların büyük bir bölümü başka okullar ve sınıflarda ÇAÖ uygulanmasını önermişlerdir. Buradan akran öğrenenlerin ÇAÖ'den memnun kaldıkları söylenebilir. Bir katılımcı ÇAÖ uygulamasına yönelik eğitim seminerleri verilmesini önermiştir. Demirel (2013), yaptığı çalışmada katılımcıların %90'ının akran öğretiminin başka derslerde de uygulanmasını istediklerini belirttiği sonucuna ulaşmıştır. Thornton (1994)'da çalışmasının sonucunda öğrencilerin akran öğretiminden memnun oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Akran öğrenenler, akran öğretmenlerin seçiminde, olumlu tutuma sahip, yetenekli, ders konusuna hakim, sıcak kanlı ve akademik başarıları yüksek olan öğrenciler olmasına ilişkin kriter belirlenmesine yönelik öneride bulunmuşlardır. Bu öneriler doğrultusunda akran öğretmenlerin seçiminde bu kriterlerin dikkate alınması ÇAÖ'nin etkinliği açısından önemlidir.

Katılımcıların TMYÜ dersi kapsamında geliştirilen ÇAÖ programına ilişkin farkındalıklarını ve algılarını anlamlandırabilmek için kendilerinden ÇAÖ'ni bir metafor yardımı ile açıklamaları istenmiştir. Böylece ÇAÖ'nin sembolik olarak anlatımı sağlanarak, açık olmayan veya kolay anlaşılamayan düşünceler de ortaya konmaya çalışılmıştır (Aydoğdu, 2008; Çelikten, 2006). Bu doğrultuda akran öğrenenler tarafından geliştirilen metaforlar bitki, hayvan, eşya, insan ve teknoloji olmak üzere 5 ana tema altında toplanmıştır. Bitki ana temasıyla ÇAÖ, üzüm, gül ve fidana benzetilmiştir. Hayvan ana teması ile ÇAÖ, kaplumbağaya benzetilmiştir. İnsan ana temasıyla, senarist, yönetmen, bahçıvan alt temaları ifade edilmiştir. Teknoloji ana teması ile, internet ve bilgisayar metaforu da geliştirilmiştir. Eşya ana teması ile kitap, lamba, defter, meyve bıçağı biçimde metaforlar üretilmiştir. Diğer ana teması ile ise mum ışığı metaforu oluşturulmuştur.

Bu metaforlardan hareketle, ÇAÖ'nin, pratik, etkili olarak algılandığı, akranlar arasında daha samimi ve güçlü ilişkiler oluşturduğu, çekimserliği ortadan kaldırdığı, bilgi

paylaşımının olduğu, başta küçük ve basit algılanabilecek iken etkilerinin büyük olduğu, yönlendirici etkisi olduğu sonucu çıkarılabilir.

TMYÜ dersi kapsamında geliştirilen ÇAÖ'nin akran öğretmenlere etkisi ortaya koymak ve programa ilişkin değerlendirmelerini derinlemesine inceleyebilmek amacıyla yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen bulguların analizleri sonucunda, çapraz akran öğretiminin katkıları, çapraz akran öğretiminde yaşanan güçlükler, çapraz akran öğretimi için geliştirilen öneriler ve çapraz akran öğretimi hakkında üretilen metaforlar olmak üzere dört ana tema altında toplanmıştır. Buna göre akran öğretmenler ÇAÖ'nin katkıları alt teması ile; dersi etkili ve verimli bir şekilde işlediklerini, dersi etkili bir şekilde dinlediklerini, dersi tekrar etme olanağı yakaladıklarını, derse karşı motivasyonlarının arttığını, derse hazırlık yapma alışkanlığı kazandıklarını, öğrenmede kalıcılık, pekiştirme olanağı sağladığını, ders anlatmaktan zevk aldıklarını, öğretirken öğrendiklerini, yaratıcılıklarının geliştiğini, empati becerisi kazandıklarını, benlik saygısı kazandıklarını, iletişim becerilerini geliştirdiklerini, öz güvenlerinin arttığını, liderlik davranışları sergilediklerini, mesleki ve teknik becerilerinin geliştiğini ve kariyer hedefleri belirlediklerini, iş bölümü yapma becerisi kazandıklarını, sınıf içinde disiplinin sağlandığını, kalabalık sınıflarda öğretmene yardımcı olduğunu, akranlar arası ilişkilerinin güçlendiğini, akran öğretmen olarak kendilerine güven duyulduğunu, akranlar arasında saygınlık kazandıklarını ve akran öğrenenlerin kendilerinin yanında rahat hissettiğini belirtmişlerdir.

Araştırmanın bu bulguları ile benzer çalışmalar şunlardır: Özcan (2017)'ın araştırmasının sonucunda akran öğretimi uygulamasında katılan öğrencilerin konuyu daha iyi kavradıklarını, derse daha fazla katıldıklarını, farklı fikirleri ve bakış açılarını gördüklerini ve derse hazırlıklı geldiklerini belirtmiştir. Yardım (2009), çalışmasının sonucunda öğrencilerin öğretirken öğrendiklerini, ders başarılarının arttığını; Arun vd. 2010, öğrencilerin bilgi ve beceri yönünden geliştiklerini; Yögev ve Ronnen (1982); Korkmaz (2012), akran öğretiminin öğrencilerin empati yeteneği ve iletişim becerilerini geliştirmelerinde etkili olduğu; Yıldız (2015), benlik saygısı ve sosyal ilişkiler boyutlarında artış olduğu; Yayla (2017) ve Piepmier (1998), öz güvenlerinde artış olduğu, derse aktif katılımın sağlandığı, öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiği ve Fagen, Crouch & Mazur, (2002) ise yöntemin sınıfın havasını olumlu yönde değiştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. DiCarlio ve Rao (2000) ise akran öğrenenlerin özgüvenlerinde artış olduğu ve akranlar arasındaki ilişkilerin de güçlendiği sonucu ortaya çıkmıştır.

ÇAÖ esnasında yaşanan güçlük olarak ilgisiz olan öğrenciye ders anlatmanın zor olduğunu anladıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu Şekercioğlu (2011)'in çalışması ile benzerlik göstermektedir.

ÇAÖ için akran öğretmenlerin cinsiyetlerinde fark gözetilmeme, ÇAÖ uygulamasını tekrarlama, mezun öğrencilerin akran öğrenen olması ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın ÇAÖ uygulamasını gerçekleştirmesi önerilerini geliştirmişlerdir.

Çapraz akran öğretimi konusunda üretilen yedi adet metafor bitki alt teması ile Fidan ve ağaç; eşya alt teması ile kitap ve keskin bıçağa; hayvan alt teması ile karınca kolonisine, yiyecek alt teması ile köfte ekmeğe ve insan alt teması ile ağabey kardeş olmak üzere 7 adet metafor üretmişlerdir.

Üretilen bu metaforlardan hareketle, akran öğretmenler ÇAÖ kapsamında kendilerini bilgi veren, bir sistemin temelinde yer alan, doğru bilgileri verme ve yönlendirme sorumluluğunda olan yardım eden, koruyan yönlendiren, her iki tarafa da faydalı olan ve samimi ilişkiler kuran çekimserliği ortadan kaldıran olarak algıladıkları sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmadan elde edilen veriler, bulgular ve sonuçlar ile ilgili alanyazına katkı sağlandığı düşünülmektedir. Özellikle ülkemizde mesleki eğitim ile ilgili araştırmalarda akran öğretimi hususuna değinilmediği tespit edilmiştir. Eğitimlerin kalitesinin artırılabilmesi, dersin etkili ve verimli olarak işlenebilmesi ve yapılandırmacı yaklaşımın en önemli öğelerinden olan öğrencinin derslerde daha aktif kılınabilmesi için akran öğretimi yöntemlerinin meslek derslerinde de uygulanması gerekli görülmektedir. Bu nedenle bu tez çalışmasında mutfak becerilerinin kazandırılmasında öğrenci merkezli bir öğretim yöntemi olan çapraz akran öğretiminin literatüre kazandırılması için bir çapraz akran öğretimi tasarımı yapılmış ve etkinliği sınanmıştır. Araştırma sonuçları öğretene ve öğrenene rolündeki öğrencilerin uygulamadan memnun kaldıklarını ve derslerin etkili ve verimli bir şekilde işlendiğini ortaya koymuştur.

Bununla birlikte, öğrencilerin iletişim, empati, olumlu ilişkiler kurma, özgüven sağlama gibi davranışsal açılardan da olumlu etkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öğrenciler uygulama esnasında birtakım güçlükler de yaşamışlardır. Akran öğretmenler bazı teknikleri gösterirken ve tek bir uygulama yapılması nedeni ile akran öğrenenleri aktif bir şekilde derse katma konusunda sıkıntı yaşamışlardır. Bu nedenle akran öğrenen rolündeki öğrenciler özellikle uygulamaları daha aktif biçimde yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Bunun için rehber öğretmenin gerekli düzenlemeleri yapması önerilebilir.

Bir diğerk husus materyallerin yani mutfak ekipmanlarının eksikliğine yönelik görüşlerdir. Derse başlamadan önce tüm eksiklikler rehber öğretmen tarafından tamamlanmalıdır.

Çapraz akran öğretimi uygulama esnasında yaşanan diğerk aksaklıklar şöyle özetlenebilir: Her grup farklı türde uygulama yaptığı için öğrenciler her yemeğin yapımını ve pişirme tekniğini gözlemleme şansı bulamamışlardır, bu durumda dersler her grubun aynı uygulamayı yapabileceği biçimde düzenlenebilir. Ancak bu durumda da zaman ve ürün çeşitliliği konusunda eksiklikler yaşanabilir. Bunun için okul bünyesinde destekleme ve yetiştirme kursları açılabilir. Ancak henüz Milli eğitim sistemimiz meslek derslerine ilişkin destekleme yetiştirme kursu açma olanağı sunmamaktadır.

Uygulamalardan bazılarının yapımının bölünememesi nedeniyle teneffüs aralarını kullanmak zaman zaman mümkün olamamaktadır. Dönüşümlü olarak öğrencilere dinlenme olanağı verilebilir.

Tez çalışması çerçevesinde yürütölen araştırma ile ilerideki araştırmalar için birtakım önerilerde bulunmayı sağlayacak içgörüler de elde edilmiş durumdadır. Akran öğretimi ve öz yeterlilik arasındaki ilişkiye genel bir yaklaşımla bakıldığında benzer ilişkilerin farklı okul ve ders bağlamında incelenmesi yararlı olabilir. Bu türden bir yaklaşım özellikle okul ve dersler arasında bir karşılaştırma yapma olanağı verilebilecektir. Öte yandan bu araştırma kapsamında incelenmeyen özsaygı, benlik algısı, motivasyon, öğrenilmiş güçlölük gibi değişkenler ileriki araştırmalarda incelenebilir.

Tez çalışması yazına önemli katkıda bulunmaktadır. Bu katkıların başında yazında genel olarak kabul edildiğı anlaşılan akran öğretimi ve öz yeterlilik ilişkisinin kuramsal bir modele dayalı olarak görgöl ve nesnel araştırma bulguları ile test edilmesi gelmektedir. Öte yandan akran öğretimi ve öz yeterlilik ilişkisini saptamış önceki çalışmaların bulgularını destekler nitelikte sonuçlarda elde edilmiştir. Böylece akran öğretiminin öz yeterlilik inancını olumlu yönde etkileyen bir değişken olarak düşünülebileceğı olgusu güçlenmektedir.

Araştırmanın diğerk kavramsal katkısı ise mutfak derslerine ilişkin bir çapraz akran öğretim modelinin kurgulanmış olması ve modele ilişkin ayrıntılı tanımlar verilerek bu tanımlamaların öğrencilerin gözünden değerlendirmelerinin ortaya konmuş olmasıdır. Çalışmanın metodolojik katkısı ise Türkiye’de gastronomi eğitimi üzerine yapılan araştırmalar arasında yöntem açısından bir yenilik oluşturmastır. Diğerk bir ifade ile daha çok nicel araştırma yaklaşımı ile yapılan önceki çalışmalara karşın bu çalışmada karma araştırma çerçevesinde toplanan verilerin analize tabi tutulduğı bir yaklaşımın benimsenmiş olması ve TMYU dersindeki öğrencilerin görüşlerinin bu yolla incelenmiş olması önemli bir

metodolojik katkı olarak görülebilir. Bu çerçevede iç içe geçmiş karma yöntemin akran öğretimi ve öz yeterlilik gibi unsurların rolünü anlamada kullanılabilecek bir yaklaşım olduğu da gösterilmiş olmaktadır.

Araştırmanın birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın sadece TMYÜ dersi kapsamında gerçekleşmesi başlıca sınırlılığıdır. Bu bağlamda ileriki araştırmalarda farklı mutfak dersleri kapsamında akran öğretimi uygulamaları yapılabilir. Ayrıca mesleki ve teknik eğitimin diğer alan ve dallarında da akran öğretimi uygulaması yapılabilir. Bu araştırma İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde yer alan bir mesleki ve teknik Anadolu lisesinde gerçekleştirilmiştir. Farklı örneklem gruplarında çalışılarak farklı bulgular elde edilebilir. Ayrıca araştırmada akran öğretiminin öğrencilerin öz yeterlilik inançları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Akran öğretiminin akademik başarı ve meslek derslerine yönelik tutumlar üzerindeki etkileri de araştırılabilir. Akran öğretiminin farklı türlerine alanyazında değinilmiştir. Bu çalışmada çapraz akran öğretimi modeli uygulanmıştır. Gelecek çalışmalarda akran öğretiminin diğer türleri uygulanabilir. Ayrıca bu araştırma ortaöğretim seviyesinde yürütülmüştür. Gelecek araştırmalarda yükseköğretimde fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokulları seviyelerinde de yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abrami, P. C., Poulsen, C. ve Chambers, B. (2004). “Teacher Motivation to Implement an Educational Innovation: Factors Differentiating Users and Non-Users Of Cooperative Learning”. *Educational Psychology*, 24 (2), 201-216, <http://dx.doi.org/10.1080/0144341032000160146>, (erişim tarihi: 14.01.2016)
- Açıkgöz, K. (2006). *Aktif Öğrenme* (8.baskı). Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- Akkuş, D., Eker, F., Karaca, A., Kapısız, Ö. ve Açıkgöz, F. (2016). “Lise Gençlerinde Akran Eğitimi Programı Madde Bağımlılığını Önlemede Etkili Bir Model Olabilir Mi?”. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 7 (1) 34–44 (Doi: 10.5505/phd.2016.59489) (erişim tarihi: 12.09.2017)
- Akay, G. (2011). *The Effect of Peer Instruction Method on the 8. Gradestudents’ Mathematics Achievement in Transformation Geometry and Attitudes Towards Mathematics*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. ODTU Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alderman, K. M. (1999). *Motivation for Achievement*. London: Lawrence Erlbaum Ass. Publication.
- Arama Konferansı. (2015). VII. Gastronomi Eğitimi Arama Konferansı, Akademik Turizm Eğitimi, Anatolia Dergisi ve Türkiye Aşçılar Federasyonu, Antalya Expo Center, Antalya, 26 - 27 Şubat.
- Arlı, M. ve Nazik, M. H. (2001). *Bilimsel Araştırmaya Giriş*. Gazi Kitabevi, Ankara.
- Arun, N. C., Altay, F. ve Çelenk, B. (2010). “Voleybol Oyununun Öğretiminde Doğrudan Öğretim ve Akran Öğretimi Yaklaşımlarının Erişmeye Etkisi”.11. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara, 191-193.
- Aydınlioğlu, F. (2016). *The Effects of Peer Tutoring In Learning English As A Foreign Language At A Secondary School*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ayvazo, S. ve Ward, P. (2009). “Effects of Classwide Peer Tutoring on The Performance of Sixth Grade Students During a Volleyball”. *Physical Educator*, 66: 1-12.

- Baltacı F., Üngüren, E., A. ve Demirel, O. N. (2012). “Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Eğitim Memnuniyetlerinin ve Geleceğe Yönelik Bakış Açılarının Belirlemesine Yönelik Bir Araştırma”. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 4(1): 17-25.
- Bandura, A. (1984). Recycling Misconceptions Of Perceived Self-Efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8: 231-255.
- Bandura A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior*, Ramachauran, VS. Ed., Academic Pres, New York.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control. W. H. Freeman and Company, New York.
- Barron, P. ve Watson, S. (2006). “Hospitality Student Learning Styles: The Impact Of Gender and Nationality”. *Preliminary Communication*, 54(4): 367-374.
- Beasley, C. (1997). “Students as Teachers: The Benefits of Peer Tutoring. in R. Pospisil and L. Willcoxson”. (Ed.) *Learning Through Teaching: Proceedings of The 6th Annual Teaching and Learning Forum*. Perth, Murdoch University, Australia, (21–30).
- Benard, B. (1990). “The Case For Peers. Western Regional Center Drug-Free Schools and Communities”. Portland, Northwest Regional Educational Laboratory. <https://eric.ed.gov/?id=ED327755>, (erişim tarihi: 02.12.2015)
- Bergeron, J. (1998). A Comparison of Classwide Cross-Age and Same-Age Peer Tutoring for Second-Grade Students at Risk For Reading Failure, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Miami, ProQuest Dissertations, UMI.
- Bevelander, K. E., Anschutz, D. J., Creemers, D. H. M., Kleinjan, M. ve Engels, R. C. M. E. (2013). “The Role Of Explicit And Implicit Self-Esteem In Peer Modeling Of Palatable Food Intake: A Study On Social Media Interaction Among Youngsters”. *Plos One* (8), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0072481>, (erişim tarihi: 15.09.2017)
- Bıkmaz Bilgen, Ö. ve Doğan, N. (2017). “Puanlayıcılar Arası Güvenirlik Belirleme Tekniklerinin Karşılaştırılması”. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8 (1): 63-78, www.dergipark.gov.tr, (erişim tarihi: 10.09.2017)
- Birdir, K. ve Kılıçhan, R. (2013). “Mutfak Şeflerinin Mesleki Eğitim Düzeyleri ve Yaşadıkları Eğitim Problemlerinin Tespitine Yönelik Bir Çalışma”. 14. Ulusal Turizm Kongresi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Birnbaum, A. S., Lytle, L. A., Story, M., Perry, C. L. ve Murray, D. M. (2002). “Are Differences In Exposure To A Multicomponent School-Based Intervention Associated

- With Varying Dietary Outcomes In Adolescents?”. *Health Education Behaviour*, 29: 427-443.
- Boud, D., Cohen, R. ve Sampson, J. (2001). *Peer Learning in Higher Education: Learning from and with Each Other*, Clays Ltd, St Ives plc, London.
- Boylu, Y. ve Arslan, E. (2014). “Türkiye’deki Turizm Eğitiminin Rakamsal Gelişmeler Açısından Değerlendirilmesi”. *Gazi Üniversitesi Turizm Fakültesi Dergisi*, (1): 79-97.
- Böyükıılmaz, S. (2006). *Turizm Otelcilik Meslek Lisesi Mezunu Mutfak Elemanlarının Yeterliği Konusunda İşverenlerin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Brady, N. C. (1997). “The Teaching Game: A Reciprocal Peer Tutoring Program for Preschool Children”. *Education and Treatment of Children*. 20(2): 123-149, <http://www.jstor.org/stable/42899485>, (erişim tarihi: 04.12.2016)
- Brady, B. ve O’Regan, C.(2009). “Meeting the Challenge of Doing an RCT Evaluation of Youth Mentoring in Ireland A Journey in Mixed Methods”. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(3): 265-280.
- Britz, M. W., Dixon, J. ve 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, <https://eric.ed.gov/?id=EJ400662>, (erişim tarihi: 02.12.2015).
- Brooks, R. J. (2014). *Exploring the Long-term Benefits from Peer Tutoring High School Students with Significant Disabilities*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, San Diego State University, ProQuest, UMI.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorumu*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk Ş. (2007). *Deneyisel Desenler Ön-test – Son-test Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi*, 2. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Can, Ü. K. (2009). *Müzik Öğretmenliği Gitar Öğrencileri İçin Geliştirilen Akran Öğretimi Programının Etkililiğinin Sınanması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Caraher, M., Seeley, A., Wu, M. ve Lloyd, S. (2013). “When Chefs Adopt A School? An Evaluation of a Cooking Intervention İn English Primary Schools”. *Appetite*. 62: 50-59.
- Caraher, M. ve Seeley, A. (2010). “Cooking in Schools. Lessons from the UK”. *Journal of the Home Economics Institute of Australia*, 17(1): 2–9.

- Capstick, S. ve Fleming, H. (2002). "Peer Assisted Learning in an undergraduate Hospitality Course: Second Year Students Supporting First Year Students in Group Learning". *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education* 1(1): 69-75, <http://www.researchgate.net/publication/26396309>, (erişim tarihi: 02.12.2015)
- Chessen, J. A. (2008). *The Development and Pilot of a Culinary Intervention Designed Using the Social Cognitive Theory to Teach Nutrition to Adolescent Girls*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, California Polytechnic State Üniversitesi, ProQuest, UMI.
- Clarke, M. L. (2016). *Peer Tutoring Of Junior Nursing Students: Student Experiences and Perceptions of Self-Efficacy and Benefit*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Liberty Üniversitesi, ProQuest Dissertations, UMI.
- Cohen, P. A., Kulik, J. A. ve Kulik, C. C. (1982). "Educational Outcomes of Tutoring: A Meta Analysis of Findings". *American Educational Research Journal*, 19(2): 237-248 <http://aer.sagepub.com/content/19/2/237.refs.html>, (erişim tarihi: 02.12.2015).
- Contento, I. R. (2007). *Nutrition Education: Linking Research, Theory, and Practice*. Sudbry, Jones Bartlett Publishers.
- Cordero, I. T. (2013). *Exploring Self-Efficacy Beliefs as Entry Behaviours For Participation in an On line Peer Tutoring Learning Environment*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, ProQuest Dissertations UMI.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating, Quantitative and Qualitative Research*, NJ: Merrill Prentice.
- Creswell, J. W. (2016a). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, 2. Baskı, Eğiten Kitap, Ankara.
- Creswell, J. W. (2016b). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, 3. Baskı, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Creswell, J. W. ve Plano-Clark, V. L. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi*, (çev. ed. Y. Dede ve S. B. Demir), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. ve Hanson, W. E. (2003). *Advanced Mixed Methods Research Designs*. Ed. Tashakkori ve Teddlie, *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, 209-240. Thousand Oaks, Sage, CA.
- Cunningham-Sabo, L. ve Lohse, B. (2013). "Cooking with Kids Positively Affects Fourth Graders' Vegetable Preferences and Attitudes and Self-Efficacy for Food and Cooking". *Child Obesity*, 9(6): 549-556.
- Çelikten, M. (2006). "Kültür ve öğretmen metaforları". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2): 269-283.

- Çetin, Ş. (1993). Turizm Endüstrisine Mutfak Elemanı Yetiştirmeye Yönelik Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Dağdeviren, A. (2007). Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Veren Kurumların Ders Programlarının Fonksiyonel Açından Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Demirel, F. (2013). Akran Eğitiminin Matematik Dersinde Kullanımının Öğrenci Tutumu, Başarısı ve Bilgi Kalıcılığına Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Demirel, Ö. (2007). Öğretme Sanatı (12. Baskı). Pegem, Ankara.
- Demirer, H. (2000). “Kapadokya Bölgesi Turizm Belgeli Konaklama İşletmeleri Üst ve Orta Düzey Yöneticilerinin Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu Öğrencilerinden Beklentilerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma”. Kapadokya Toplantıları VII. Nevşehir: Erciyes Üniversitesi Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu: 8-23.
- DiCarlo, S. E. ve Rao, S. P. (2000). “Peer Instruction Improves Performance On Quizzes”. *Advances In Physiology Education*, 24(1): 51-55.
- Duran, D. (2010). “Cooperative Interactions in Peer Tutoring: Patterns and Sequences in Paired Writing”. *Middle Grades Research Journal*, 5(1): 47-60.
- Duverger, M. (1999). Sosyal bilimlere giriş. (çev. Ü. Oskay) (5. Basım). Bilgi Yayınevi, Ankara.
- Dufrene, B. A., Reisener, C. D., Olmi, D. C., Zoder-MArtell, K., Mcnutt, M.R. ve Horn, D.R. (2010). “Peer Tutoring For Reading Fluency as a Feasible and Effective Alternative inResponse To Intervention Systems”. *Journal Of Behavioral Education*, 19(3): 239–256.
- Early, T. W. (1998). The Impact of Peer Tutoring on Self-Esteem and Texas Assessment of Academic Skills Mathematics Performance of Tenth-Grade Students, Yayınlanmamış Doktora Tezi, ProQuest Dissertations UMI.
- Eason, K. E. (2000). Cross-Age Peers as Partners: Students’ Perspectives on The Reciprocal Effects of Paired Reading Using Cross-Age Peer Tutors. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Louisiana, ProQuest Dissertations UMI
- Ehtiyar V. R. ve Üngüren E. (2008). “Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Umutsuzluk ve Kaygı Seviyeleri ile Eğitime Yönelik Tutumları İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4): 159-181.

- Eskay, M., Onu, V. C., Obviyo, N. ve Obidao, M. (2012). "Use of Peer Tutoring, Cooperative Learning, and Collaborative Learning: İmplications for Reducing Anti-social Behaviour of Schooling Adolescents". *Us-China Education Review A* 11, 932-945.
- Erdener, E. (2009). "Vygotsky'nin Düşünce ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget'e Eleştirel Bir Bakış". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1): 85-103.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel Araştırma Sarmalı*, 1. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Eryılmaz, H. (2004). *The Effect of Peer Instruction on High School Students' Achievement and Attitudes Toward Physics*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ezenwosu, S. U. ve Nworgu, L. N. (2013). "Efficacy of Peer Tutoring and Gender on Students' Achievement in Biology". *International Journal of ScientificEngineering Research*, 4, (12). <http://www.ijser.org>, (erişim tarihi: 12.03.2017)
- Fagen, A. P., Crouch, C. H. ve Mazur, E. (2002). "Peer Instruction: Results From a Range of Classrooms". *The Physics Teacher*, 40(4): 206–209.
- Falchikov, N. (2001). *Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education*. Routlage, New York.
- Fantuzzo, J. W., Davis, G. Y. ve Ginsburg, M. D. (1995). "Effects of Parent Involvmnt in Isolation or in Combination With Peer Tutoring On Student Self-Concept and Mathematics Achievement". *Journal of Educational Psychology*, 87(2): 272-281.
- Fisher, D. (2001). "Cross Age Tutoring: Alternatives to The Reading Resources Room for Struggling Adolescent Readers". *Journal Of Instructional Psychology*, 28(4): 234.
- Fogarty, J. L. ve Wang, M. C. (1982). "An Investigation of The Crossage Peer Tutoring Process: Some Implications For Instructional Design and Motivation". *The Elementary School Journal*. 82(51): 451-469. <https://www.jstor.org/stable/1001323>, (erişim tarihi: 26.12.2016).
- Forneris, T., Fries, E., Meyer, A., Buzzard, M. ve Uguy, S., Ramakrishnan, R., Lewis, C. ve Danish, S. (2010). "Results of a Rural School-Based Peer-Led Intervention for Youth: Goals for Health". *Journal of School Health*, 80: 57–65. (doi:10.1111/j.1746-1561.2009.00466.x)
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G. ve Simmons, D. C. (1997). "Peer-Assisted Learning Strategies: Making classrooms more responsive to diversity". *American Educational Research Journal*, 34(1), 174–206. <http://www.jstor.org/stable/1163346>, (erişim tarihi: 25.12.2015)

- Gardner III, R., Nobel, M., Hessler, T., Yawn, C. D. ve Heron, T. (2007). "Tutoring System Innovations: Past Practice to Future Prototypes". *Intervention in School and Clinic*, 43(2): 71-81.
- Giesecke, D., Cartledge, G., ve Gardner, R. (1993). "Low Achieving Students as Successful Cross-Age Tutors". *Preventing School Failure*. 37(3): 34-43.
- Ginsburg-Block, M. D. ve Fantuzzo, J. W. (1995). "Reciprocal Peer Tutoring: An Analysis of "Teacher" and "Student" Interactions as a Function of Training and Experience". *School Psychology*. 12: 134-149.
- Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoglu), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Green J. A. ve Sammons, E. G. (2014). "Student Learning Styles: Assessing Active Learning in the Hospitality Learners Model". *Journal of Hospitality and Tourism Education*, 26: 29-38.
- Greenwood, C. R., Carta, J. L. ve Hall, V. (1988). "The Use of Peer Tutoring Strategies In Classroom Management and Educational Instruction". *School Psychology Review*, 17: 258-275.
- Greenwood, C. R., Carta, J. J. ve Kamps, D. (1990). *Teacher-Mediated Versus Peer-Mediated Instruction: A Review of Educational Advantages and Disadvantages*, Children Helping Children. John Wiley, London and New York, 177-205.
- Greenwood, C. (1997). *Classwide Peer Tutoring*. *Behavior and Social Issues*, 7(1): 53-57.
- Griffin, M. M. ve Griffin, B. W. (1998) "An Investigation of the Effects of Reciprocal Peer Tutoring on Achievement, Self-Efficacy, and Test Anxiety". *Contemporary Educational Psychology*, 23: 298-311.
- Goldschmid, B. ve Goldschmid, M. L. (1976). "Peer Teaching In Higher Education: A Review". *Higher Education*, 5: 9-33.
- Gordon, E. E. (2005). *Peer Tutoring: A Teacher's Resource Guide*. Lanham, Scarecrow Education, MD.
- Görkem, O. (2011). *Ulusal Aşçılık Meslek Standardı Çerçevesinde Mutfak Eğitimi Yeterliği: Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liselerinde Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Görkem, O. ve Öztürk, Y. (2011). *Otel Mutfaklarında Stajyer İstihdamı ve Beceri Eğitimi Yeterliliğine Yönelik Bir Uygulama*". *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 3(4): 18-33.
- Görkem, O. ve Öztürk, Y. (2012). "Ulusal Aşçılık Meslek Standardı Çerçevesinde Öğrenci Yeterliklerine İlişkin Üç Boyutlu Değerlendirme". *SOİD Dergisi*, 9(1): 65-76.

- Görkem, O. ve Sevim, B. (2016). “Gastronomi Eğitiminde Geç mi Kalındı Acele mi Ediliyor?”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58): 977-988.
- Gumpel, T. P. ve Frank, R. (1999). “An Expansion of The Peer-Tutoring Paradigm: Cross-Age Peer Tutoring of Social Skills Among Socially Rejected Boys”. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 3(2): 115-118, <https://www.researchgate.net/13097332>, (erişim tarihi: 25.12.2015)
- Gülçek, N. (2015). Öğretmen Adaylarının İdeal Gazlar Konusundaki Fen Başarısına Akran Öğretiminin Etkisi, İnönü Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Güneri, B. ve Kasalak, G. (2016). “The Assessment of the Effect of Culinary Students’ Self-Efficacy Beliefs on the Academic Motivation”. 2nd International Conference on Lifelong learning and leadership for all (ICLEL). July 21st - 23rd, 2016 Liepaja University, Liepaja, LATVIA.
- Güzel, N. G. (2006). Yüksek Öğretimde Turizm Eğitimi ve Hizmet Kalitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hake, R. R. (1998). “Interactive-engagement Versus Traditional Methods: A Sixthousand-Student Survey of Mechanics Test Data For Introductory Physics Courses”. *American Journal of Physics*, 66(1): 64-74.
- Halverson, P. D. (1987). The Effects of Peer Tutoring on Sport Skill Analytic Ability, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ohio State Üniversitesi, ProQuest, UMI.
- Harbalıoğlu, M. ve Ünal, İ. (2014). “Aşçılık Programı Öğrencilerinin Mesleki Tutumlarının Belirlenmesi: Ön Lisans Düzeyinde Bir Uygulama”. *Turizm Akademik Dergisi*, 1(1): 57-67.
- Homans, G. C. (1976). *Equity Theory: Toward a General Theory of Social Interaction*, L. Berkowitz and E. Walster (ed.) *Advances Inexperimental Social Psychology* Academic, Press, New York.
- Jarpe-Ratner, E., Folkens, S., Sharma, S. Daro, D. ve Edens, N. K. (2016). “An Experiential Cooking and Nutrition Education Program Increases Cooking Self-Efficacy and Vegetable Consumption in Children in Grades 3–8”. *Journal of Nutrition Education and Behavior*. 48(10): 697-705.
- Johnson, B. (2014). High School Peer Tutoring: An in Depth Look at What Constitutes On İdeal Peer Tutor And İdeal Peer Tutoring Session, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Arizona State University, ProQuest Dissertations UMI.
- Johnson, S. G. (2002). A Study of the Effect of a Peer-Assisted Learning Program on the Academic Achievement, Self-Esteem, and Perceived Educational Value of Low-

- Achieving Ninth Grade Students at a Delaware High School, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Willmington Collage, ProQuest Dissertations UMI.
- Kalkowski, P. (1995). "Peer and Cross-age Tutoring.School Improvement Research Series". North West Regional Educational Laboratory, educationnorthwest.org/.../peer-and-cross-age-tutoring.pdf, (erişim tarihi: 25.12.2015)
- Karabulut, Ö. Ö. (2003). Aile Planlaması Konusunda Üniversite Öğrencilerinin Akran Eğitimi Etkinliklerinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karadağ Ö. (2004). Akran Eğitimi Eğitici Eğitimi Rehberi, Semih Ofset, UNFPA, Ankara.
- Karasar, N. (2007). Araştırmalarda Rapor Hazırlama, 14. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karasar, N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi, 16. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kaya, S. (2013). İşbirlikli Öğrenme ve Akran Değerlendirmenin Akademik Başarı, Bilişüstü Yeti ve Yardım Davranışlarına Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kılınç, M. (2012). "Türkiye’de Mesleki Teknik Eğitimi Şekillendiren Eğitim Kurumlarından Ahilik, Gedik, Lonca, Enderun Mektebinin Tarihi Gelişimleri", E journal of World Sciences Academy, 7(4): 63-73.
- Kim, K., A. ve Davies, J. (2014). "A Teacher’s Perspective on Student Centred Learning: Towards The Development of Best Practice in An Undergraduate Tourism Course". Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, 14: 6-14.
- Korkmaz, M. (2010). İnternet Kullanımı Konusunda uygulanan Akran Eğitiminin Ergenler Üzerindeki Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kozak, M. ve Kızılırmak, I. (2001). "Türkiye’de Meslek Yüksekokulu Turizm-Otelcilik Programı Öğrencilerinin Turizm Sektörüne Yönelik Tutumlarının Demografik Değişkenlere Göre Değişimi: Anadolu, Akdeniz ve Karadeniz Teknik Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama". Anatolia Turizm Araştırmaları Dergisi, 12: 9-16.
- Koyuncu, M. (2000). "Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu Öğrencilerinin Turizm İşletmeleri Yöneticilerinden Beklentileri". Kapadokya Toplantıları VII. Nevşehir: Erciyes Üniversitesi Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu, 24- 35.
- Kuhmann, J. T. (2006). Peer tutors’ impact on gender in school aged children. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, State University, Newyork, USA, Proquest Dissertations, UMI.

- Kunsch, C. A., Jitendra, A. K. ve Sood, S. (2007). "The Effects of Peer-Mediated Instruction in Mathematics for Students with Learning Problems: A Research Synthesis". *Learning Disabilities Research and Practice*, 22(1): 1-12.
- Kurnaz, A., Kurnaz, H. A. ve Kılıç, B. (2014). "Önlisans Düzeyinde Eğitim Alan Aşçılık Programı Öğrencilerinin Mesleki Tutumlarının Belirlenmesi". *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32: 41-61.
- Kuşluyan, S. ve Kuşluyan, Z. (2004). "Turizm İşletmelerinde İşgören Devri: Anlamı, Türleri ve Nedenleri". *SOİD Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 1(1): 28-36.
- Lavelle, F., Spence, M., Hollywood, L., McGowan, L., Surgenor, D., McCloat, A., Mooney, E., Caraher, M., Raats, M. ve Dean, M. (2016). "Learning Cooking Skills at Different Ages: A Cross-Sectional Study". *International Journal Of Behavioral Nutrition And Physical Activity*, 13: 119.
- Legrain, P., D'Arripe-Longueville, F. ve Gernigon, C. (2003). "The Influence Of Trained Peer Tutoring On Tutors' Motivation And Performance in a French Boxing Setting". *Journal of Sports Sciences*, 21(7): 539-550, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12848388>, (erişim tarihi: 28.02.2017)
- Levy, J. ve Auld, G. (2004). "Cooking classes outperform cooking demonstrations for college sophomores". *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 36: 197-203.
- Lewis, L. S. (2001). *The Effects of A Cross Age Peer Teaching Model on High School Students' Attitudes Toward Science: An Experiential Investigation in a K12 School*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, ProQuest Dissertations, UMI, Alabama.
- Liquori T, Koch, P. D., Contento, I. ve Castle, J. (1998). "The Cookshop Program: Outcome Evaluation of a Nutrition Education Program Linking Lunchroom Food Experiences with Classroom Cooking Experiences". *Journal of Nutrition Education*. 30: 302-313.
- MacKenzie, L. ve Arbor, E. (1979). "Cross-age teaching, An important concept for nutrition education". *Journal of Nutrition Education*. 11(3): 138-140.
- Madrid L. D., Canas, M. ve Medina, M. O. (2007). "Effects of Team Competition versus Team Cooperation in Classwide Peer Tutoring". *The Journal of Educational Research*, 100, (3): 155-160.
- Mazlum, E. (2015). *Işık Konusundaki Kavram Bilgisi Göstergelerinin Akran Öğretimi Uygulamalarıyla İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- McCleary, K. W. ve Weaver, P. A. (1990). "High Involvement Peer-Based Education (HIPE)". *Hospitality Research Journal*, 14(2): 199-207, jht.sagepub.com, (erişim tarihi: 11.10.2016)
- Mckinstery, J. ve Topping, J. K. (2003). "Cross-Age Peer Tutoring of Thinking Skills In The High School". *Educational Psychology In Practice*, 19(3): 199-217, <https://eric.ed.gov/?id=EJ770762>, (erişim tarihi: 25.02.2016)
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. 2. Baskı, Thousand Oaks, Sage, Ca.
- Miller, J. P., Milholland, S.E. ve Gould, M. S. (2013). "Determining the Attitudes of Students Toward the Use of a Classroom Response in Hospitality Courses". *Journal of Hospitality and Tourism Education*, 24(3-4): 73-79, <http://dx.doi.org/10.1080/10963758.2012.10696673>, (erişim tarihi: 30.03.2017)
- Mirzeoğlu, A. D. ve Özcan, G. (2015). "Akran Öğretimiyle İşlenen Okul Deneyimi Dersi Hakkında Öğrenci Görüşleri ve Kazanımları". *Sport Sciences (NWSASPS)*; 10(4): 16-33, <http://dx.doi.org/10.12739/aNWSA.2015.10.4.2B0101>, (erişim tarihi: 09.06.2016)
- Moore, D. ve Walters, S. (2014). "Cross Level Peer Tutoring to Support Students Learning Audio Programming". *Audio Engineering Society Convention Paper*, <https://www.researchgate.net/publication/263100272>, (erişim tarihi: 09.06.2016).
- Morse, J. M. (2003). *Principles of Mixed Methods and Multimethod Research Design Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. (Eds.) Tashakkori ve Teddlie, 189-208, Sage Pub., Thousand Oaks. California.
- Moust, J. H. C. ve Schmidt, H. G. (1994). "Facilitating small-group learning: a comparison of student and staff tutors' behavior". *Instructional Science*, 22: 287-301.
- Muise, A. J. (2016). *The Importance of College Level Peer Tutoring from the Student's Perspective*, Yayınlanmamış doktora Tezi, Lesley Üniversitesi, ProQuest, UMI.
- Multon, K., Brown, S. ve Lnet, R. (1991). "Relation Of Self-Efficacy Beliefs To Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation". *Journal of Counseling Psychology*, 38(1): 30-38.
- Myrick, R. D. ve Folk, B. E. (1999). "The Power of Peervention: A Manual For The Trainers of Peer Facilitators". Minneapolis: Educational Media Corporation, eric.ed.gov, (erişim tarihi: 11.04.2017).
- Nath, L. R. (1996). *A peer tutoring Training model for Cooperative Groupings: Is the Effectiveness of Cooperative Groupings Enhanced by Students Obtaining Peer*

- Tutoring Skills? Yayınlanmamış Doktora Tezi, Memphis Üniversitesi, ProQuest Dissertations, UMI.
- Nelson, S. A., Corbin, M. A. ve Nickols-Richardson, S. M. (2013). “A Call for Culinary Skills Education in Childhood Obesity-Prevention Interventions: Current Status and Peer Influences”. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 113(8): 1031-1036.
- Newell, F. M. (1996). “Historical Perspective of Tutoring by Effects Of A Cross-Age Tutoring Program On Computer Literacy Learning Of Second-Grade Students”. *Journal of Research on Computing in Education*, Spring, 28, (3).
- Nicastro, M. L. (1989). Foster “Interactive Learning” in Marketing Classes, *Marketing News*, 16.
- Nisbett, C. J. (1999). The Effect of Cross-Age Peer Tutoring on Mathematical Achievement and Self-Esteem of Elementary School Children. Delta State University, Proquest Dissertations UMI.
- Oakley, A. R., Nelson, S. A., Nickols-Richarson, S. M. (2017). “Peer-Led Culinary Skills Intervention for Adolescents: Pilot Study of the Impact on Knowledge, Attiude, and Self-efficacy”. *Journal of Nutrition and Behaviour*, 49(10): 852-857.
- Odel, C. M. (2010). Peer Assisted Learning in Athletic Training Education Prevelance, Utilization, Effectiveness and Potential Benefits, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Colorado, Proquest Dissertations, UMI.
- O'Donnell, R. (2004). “Introducing Peer-Assisted Learning In First Year Accounting In Australia”. <http://www.econ.mq.edu.au/research/2004/PALDec04.pdf>, (erişim tarihi: 02.01.2015)
- Ok, A. ve Erdoğan, M. (2010). “Prospective teachers’ perceptions on different aspects of portfolio”. *Asia Pacific Education Review*, 11(3): 301-310.
- Orhaner, E. ve Hussein Tunç, A. (2007). Ticaret ve Turizm Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri. Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Öney, H. (2016). “Gastronomi Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme”. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35: 193-203.
- Ömüriş, E. (2014). İşyerinde Arkadaşlık İlişkilerinin Temel Belirleyicileri ve Örgütsel Sonuçlar Üzerine Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

- Özcan, O. (2017). Akran Öğretimi Yöntemiyle Asit ve Bazlar Konusunun 12. Sınıflarda Öğretimi: Bir Eylem Araştırması, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özdemir, B., Aktaş, A. ve Altıntaş V. (2005). “Turizm ve Otelcilik Eğitimi Görmekte Olan Lisans Düzeyindeki Öğrencilerin Otel İşletmelerinin Yiyecek- İçecek Bölümüne Yönelik Tutumları”. *Anatolia Turizm Araştırmaları Dergisi*, 16(1): 46-58.
- Özden, Y. (2005). Öğrenme ve Öğretme. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Öztürk, Y. ve Görkem O. (2011). “Mutfak Dalı Öğrencilerinin Mesleki Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi: Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi Öğrencilerine Yönelik Bir Uygulama”. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 3(2): 69-89.
- Parkinson, M. (2009). The Effect Of Peer Assisted Learning Support (PALS) On Performance In Mathematics And Chemistry. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(4): 381-392.
- Pajares, F. ve Miller, M. D. (1997). “Mathematics Self-Efficacy and Mathematical Problem Solving: Implications of Using Different Forms. *Academic Search Premier*”. *Journal of Experimental Education*, 65(3): 213.
- Pariser, D. J. (2012). Factors Affecting Peer Tutoring Programs in Higher Education As Perceived by Administrators, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Virginia, ProQuest, UMI.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research And Evaluation Methods* (3rd ed), Thousand Sage, Publication, Oaks.
- Pelit, E. ve Gücer, E. (2006). “Turizm Alanında Öğretmenlik Eğitimi Alan Öğrencilerin Turizm İşletmelerinde Yaptıkları Stajları Değerlendirmeler Üzerine Bir Araştırma”. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1: 143-144.
- Pesci, A. (2015). “Cooperative learning and peer tutoring to promote students’ mathematics education”. (math.unipa.it/grim/21_project/Pesci486-490.pdf)
- Peskay, V. (1995). *Strategy For Success: The Strengthening of Academic Skills By Means of Classroom Peer Tutoring*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Proquest Dissertations, UMI.
- Piepmeyer, E. Jr. (1998). “Use Of Conceptests In A Large Lecture Course To Provide Active Student Involvement And Peer Teaching”. *American Journal of Pharmaceutical Education*. 62: 347 – 351.

- Ponzio, C. R. ve Kenneth, D. P. (1997). "Adolescents As Effective Teachers Of Child Science". National Science Foundation. 1-9, <https://eric.ed.gov/?id=ED414180>, (erişim tarihi: 26.12.2015)
- Potter, J. (1997). New Directions in Student Tutoring, Education and Training, 39(1): 24-29.
- Reid, C. T., Topping, K. J. ve Mc Crae, J. (1997). "Reciprocal Peer Tutoring In Undergraduate Law Studies, Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning". 4(3): 3-10, <http://dx.doi.org/10.1080/0968465970040301>, (erişim tarihi: 26.12.2015)
- Rizve, R. (2012). The Effect Of Peer Tutoring on Student Achievement in The Subject of English At Secondary Level in The Light Of Vigotsky's Theory. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Islamabad, Pakistan.
- Robinson, S. E. ve Morrow, S. (1991). "Peer Counselors in a High School Setting: Evaluation of Training and Impact on Students". School Counselor, 39(1): 35-41.
- Robinson, D. R., Schofield, J. W. ve Steers-Wentzell, K. L. (2005). "Peer and Cross-age Tutoring In Math: Outcomes and Their Design Implications". Educational Psychology Review, 17(4): 327-362.
- Romito, A. ve Mehay, R. (2012). The Essential Handbook for GP Training & Education, Radcliffe Publishing, London.
- Rovai, A. P., Baker, J. D. ve Ponton, M. K. (2014). Social Science Reserch Design and Statistics, A Practitioner's Guide to Reserch Methods and IBM SPSS Analysis, Walerterree Press LLC, İkinci Baskı, ABD.
- Salvy, S. J., Howard, M., Read, M. ve Mele, E. (2009). "The Presence of Friends Increases Food Intake in Youth". American Journal of Clinical Nutrition. (2): 282-287.
- Sarı, H. (2007). Ortaöğretim Düzeyinde Mesleki Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Staj Sürecine Adaptasyonu Üzerine Bir Araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Savaş, E. (2011). Akran Öğretimi Destekli Bilimsel Süreç Becerileri Laboratuvar Yaklaşımının Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Schunk, D. H. (1990). "Goal Setting and Self-Efficacy During Self -Regulated Learning". Educational Psychologist, Winter, 25(1): 71.
- Schunk, D. H. (2009). Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakışla, (çev. ed. M. Şahin), Nobel Yayın Dağıtım, 5. Basımdan Çeviri, Ankara.

- Sevenhuysen, S. L., Nickson, W., Farlie, M., K., Raitman, L., Keating, J. L., Molloy, E., Skinner, E., Maloney, S. ve Haines, T. P. (2013). “The Development of a Peer Assisted Learning Model For The Clinical Education of Physiotherapy Students”. *Journal of Peer Learning*, 6(4): 30-45, <http://ro.uow.edu.au/ajpl/vol6/iss1/4>, (erişim tarihi: 28.12.2015)
- Sevim, B. ve Görkem, O. (2011). “Modüler Turizm Eğitiminde Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliği Paradoksu”. 1. Uluslararası Turizm ve Otelcilik Sempozyumu, 172-186
- Shabani, M. B. ve Gerdabi, A. (2013). “The Effects of Peer-Tutored Read-Aloud versus Individual Teacher-Guided Read-Aloud on Vocabulary Learning: An Inquiry on Iranian Intermediate EFL Learners”. *ELT Voices– India* 3(1).
- Sheldon, D. A. (2001). “Peer and Cross – Age Tutoring in Music”. *Music Educators Journal*, 87(6): 33-38, <http://www.jstor.org/stable/3399690>, (erişim tarihi: 12.06.2016).
- Siemens-Manzies, D. A. (2001). The Effect of Cross-Age Tutoring on Positive and Negative Tutor Behavior During Activity-Based Science Lessons, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kansas State University, Proquest Dissertations, UMI.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2006). Sosyal Bilimlerde SPSS’le Veri Analizi, Beta Yayınevi, İstanbul.
- Solunoğlu, K. S. (2013). Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri ile Kız Meslek Liselerinin Yiyecek İçecek Hizmetleri Alanı Meslek Dersleri Okutulurken Karşılaşılan Sorunlar, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Subaşı, G. (2002). Yazılı Akran Dönütü Eğitimi ve Bu Eğitimin Öğrencilerin Yazma Ürünleri Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri
- Şekercioğlu, A. (2011). Akran Öğretimi Yönteminin Öğretmen Adaylarının Elektrostatik Konusundaki Kavramsal Anlamalarına ve Tutumlarına Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Thornton, B. J. (1994). The Effects of Cross-Age Tutoring on The Achievement Levels of Thirty Second-Graders and Their Tutors, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Massachusetts, ProQuest Dissertations, UMI.
- Topping, K. J. (1988). The Peer Tutoring Handbook Promoting Co-operative Learning. Croom Helm, Brookline Books, Cambridge.
- Topping, K. J. (1996). “Effective Peer Tutoring In Further and Higher Education: A Typology and Review Of The Literature”. *Higher Education*, 32(3): 321–45.

- Topping, K. J. (2005). "Trends in Peer Learning". *Educational Psychology*, 25(6): 631-645, <http://www.uni-bielefeld.de>, (erişim tarihi: 01.01.2016).
- Topping, K. J. ve Ehly, S. (ed.) (1998). *Peer-assisted Learning*. Mahwah, Lawrence Erlbaum, NJ and London.
- Topping, K. J., Campbell, J., Douglas, W. ve Smith, A. (2003). "Cross-Age Peer Tutoring in Mathematics With Seven and 11 Year-Olds: Influence on Mathematical Vocabulary, Strategic Dialogue and Self-Concept". *Educational Research*, 45(3): 287-308.
- Topping, K. J., Peter, C., Stephen, P. ve Whale, M. (2004). "Cross-Age Peer Tutoring Of Science In The Primary School: Influence On Scientific Language And Thinking". *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 24(1): 57-75.
- Topping, K. J., Miller, D., Thurston, A., McGavock, K. ve Conlin, N. (2011). "Peer Tutoring in Reading in Scotland: Thinking Big". *Literacy*, 45(1): 3-9.
- Tokgöz, S. S. (2007). *The Effect of Peer Instruction On Sixth Grade Students' Science Achievement and Attitudes*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Trapani, C. ve Gettinger, M. (1989). "Effects of Social Skills Training and Cross-Age Tutoring on Academic Achievement and Social Behaviors of Boys with Learning Disabilities". *Journal of Research and Development in Education*. 22(4): 1-9, <https://eric.ed.gov/?id=EJ401628>, (erişim tarihi: 20.02.2017)
- Türedi, E. (2015). *Öz Yeterlilik, Benlik Saygısı ve Atılganlık Düzeyi İlişkisi - Cinsiyet ve Deneyim Süresi Açısından Resmi Okul ve Özel Okul Öğretmenleri Üzerine Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Ünlüöner, K. ve Boylu, Y. (2005). "Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liselerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Beklenti ve Algılamalarındaki Değişimin Karşılaştırılması (2000 - 2001 ve 2003 - 2004 Öğretim Yılları)". *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(166): 159-174.
- Ünlüöner, K. ve Boylu, Y. (2009). "Türkiye'deki Örgün Turizm Eğitime ilişkin rakamsal Gelişmelerin Değerlendirilmesi". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(12): 11-32.
- Ünver, V. ve Akbayrak, N. (2013). "Hemşirelik Eğitiminde Akran Eğitim Modeli". *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(4): 214-217, <http://www.deuhyoedergi.org>, (erişim tarihi: 02.12.2015)

- Üzümcü, T. ve Bayraktar, S. (2004). “Türkiye’de Turizm Otel İşletmeciliği Alanında Eğitim Veren Yükseköğretim Kuruluşlarındaki, Eğiticilerin Turizm Mesleki Eğitiminin Etkisel Açısından İncelenmesine Yönelik Bir Alan Araştırması”. 3.Bilgi-Ekonomi-Yönetim Kongresi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir: 79-92.
- Üzümcü, T. (2015). “Otel Yöneticilerinin Turizm Eğitime Yönelik Algıları: Kocaeli İli Otel Yöneticileri Üzerinde Bir Araştırma”. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, KOSBEB, 30: 123-150
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Developmental of Higher Psychological Process*, Cambridge Massachusetts. Harvard University Press, London, England.
- Yardım, H. G. (2009). *Matematik Derslerinde Akran Eğitimi Yaklaşımının 9. Sınıf Öğrencilerine Etkisi Üzerine Eylem Araştırması*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Yavuz, O. C. (2014). *Web Tabanlı Akran ve Öz Değerlendirme Sistemi ile Zenginleştirilmiş Akran Öğretiminin 7. Sınıf Rasyonel Sayılar Konusunda Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarının Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kütahya.
- Yavuzer, Y. ve Koç, M. (2002). “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmen Yetkinlikleri Üzerinde Bir Değerlendirme”. Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Niğde, 67.
- Yayla, K. (2017). *Mıknatıslar ve Akımın Manyetik Etkisi Konusunun Öğrenilmesinde Akran Öğretimi Yönteminin Etkinliğinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yelpaze, İ. (2012). *Akran Aracılığıyla Verilen Sosyal Beceri Eğitimi Programının İlköğretim İkinci Kademedeki Öğrencilerin Saldırganlık Düzeylerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yeşiloğlu, Ö. (2015). *Lise Düzeyinde Elektrikle İlgili Kavramların Öğretimi Üzerine Akran Öğretimi (Peer Instruction) Yönteminin Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). “Genel Öz yeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması”. Türk Psikiyatri Dergisi 2010, 21(4): 301-8.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 10. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldız, H. (2015). *Lise Öğrencilerinin Akran Öğretimi Alarak, Zihinsel Engelli Öğrencilerle yaptıkları Etkinliklerin, Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutumlarına ve Zihinsel Engelli Öğrencilerin Yaşam Kalitelerine Etkisinin İncelenmesi*.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Yogev, A. ve Ronen, R. (1982). "Cross-age Tutoring: Effects on Tutors' Attributes". *Journal of Educational Research*, 75(5): 261-268.
- Yurdakul, B. (2007). Eğitimde Yeni Yönelimler, Ö. Demirel (ed.) içinde, Yapılandırmacılık. (39-60). Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Wandell, D. L. ve Dunn, N. (2005). "Peer Coaching: The Next Step in Staff Development". *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 36(2): 84-89.
- Woodruff, S. J. ve Kirby A. R. (2013). "The Associations Among Family Meal Frequency, Food Preparation Frequency, Self-efficacy for Cooking, and Food Preparation Techniques in Children and Adolescents". *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 45(4): 296-303, <https://www.clinicalkey.com/#!/content/journal/1-s2.0-S1499404612007117>, (erişim tarihi: 02.06.2015).
- Wray, M. L. (2010). Student Engagement and The Collage Experience In Hospitality Management, Yayımlanmamış Doktora Tezi, University of Colorado, ProQuest Dissertations, UMI.
- Wu, B. (2015). The Effects of Peer Tutoring on First-Grade Middle School Students' English Reading Achievement and Self-Esteem In China, Yayımlanmamış Doktora Tezi, University of the Pacific Stockton, California, ABD, ProQuest Dissertations, UMI.

İnternet Kaynakları

- www.tdk.gov.tr (erişim tarihi: 15.02.2015)
- www.meb.gov.tr (erişim tarihi: 20.03.2015)
- www.megep.gov.tr (erişim tarihi: 20.03.2015)

EK 1- GENEL ÖZ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenci,

Bu bir sınav değildir. Yanıtlarınız bir araştırma için kullanılacak olup hiçbir şekilde başka bir şahıs ve kurum ile paylaşılmayacaktır. Vereceğiniz doğru ve samimi cevaplar araştırmanın geçerliliği açısından oldukça önemlidir.

Kişisel bilgilerinizi yanıtlamanızın ardından; her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz. Maddelerin üzerinde bulunan derecelemeyi kullanarak sizin için en geçerli olanına (X) işareti koyarak yanıtlayınız. Yanıtlarınız için teşekkür ederim.

Beysun GÜNERİ

KİŞİSEL BİLGİLER

CİNSİYETİNİZ		() KIZ		() ERKEK		
YAŞINIZ						
SINIFINIZ						
		Bana hiç uygun değil	Bana uygun değil	Kararsızım	Bana uygun	Tamamıyla bana uygun
1	Eğer bir tarif çok karmaşık görünüyorsa onu denemeye bile girişmem.					
2	Zorluklarla yüz yüze gelmekten kaçınırım.					
3	Hayatta karşıma çıkacak sorunların çoğuyla baş edebileceğimi sanmıyorum.					
4	Bana zor görünen yeni tarifleri öğrenmeye çalışmaktan kaçınırım.					
5	Belirlediğim önemli hedeflere ulaşmada, pek başarılı olamam.					
6	Yeni bir tarif denerken başlangıçta başarılı olamazsam çabucak vazgeçerim.					
7	Beklenmedik sorunlarla karşılaştığımda kolayca onların üstesinden gelemem.					
8	Her şeyi yarım bırakırım.					
9	Sorunlarımdan biri bir işe zamanında başlayamamamdır.					
10	Kendine güvenen biriyim.					
11	Başarısızlık benim azmimi artırır.					
12	Kolayca pes ederim.					
13	Eğer bir tarifi ilk denemede yapamazsam başarana kadar uğraşırım.					
14	Yeteneklerime her zaman çok güvenmem					
15	Hoşuma gitmeyen bir tarifi yapmak zorunda kaldığımda onu bitirinceye kadar kendimi zorlarım.					
16	Bir şey yapmaya karar verdiğimde hemen işe girişirim.					
17	Planlar yaparken, onları hayata geçirebileceğimden eminimdir.					

EK 2- DERS PLANI ÖRNEKLERİ

DERS PLANI ÖRNEĞİ

Ders: Temel Yiyecek Üretimi

Konu: Sebzeleri Doğrama Usulleri

BİLİŞSEL ALAN KAZANIMLARINA YÖNELİK HEDEF DAVRANIŞLAR

- Belirlenen doğrama usulünü tanımlayabilme.
- Doğrama usulününtürüne göre sebzeleri seçebilme.
- Doğramada kullanacak araçları tanımlayabilir.

PSİKOMOTOR ALAN KAZANIMLARINA YÖNELİK HEDEF DAVRANIŞLAR

- Belirtilen doğrama usulüne göre takip edebilir.
- Yapılacak doğrama türünün işlem basamakları bilgisini zihinde hazırlama.
- Öğretenin gösterdiği gibi tekniğine uygun biçimde sebze ve bıçağı tutabilmek
- Tekniğine uygun biçimde kesme işlemini tamamlayabilmek

DUYUŞSAL ALAN HEDEF DAVRANIŞLARI

- Belirlen doğru işlem basamaklarını seçebilmek
- Uygulamaya başlamadan önce gerekli güvenlik önlemlerini alabilmek
- Uygulamayı bitirmeden atölyeyi terk etmemek

KENDİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ

Kişisel Hijyen

1. Kıyafetinizi (gömlek, kepe, fular, önlük, pantolon, terlik) eksiksiz giydiniz mi?
2. Kıyafetiniz temiz ve ütülü mü?
3. Kişisel bakımınızı (banyo, tırnak, saç, sakal, el yıkama) yaptınız mı?
4. Takılarınızı (yüzük, saat, kolye, bileklik, küpe) çıkardınız mı?

Araç gereç seçimi

5. Araçlarınızı doğru seçtiniz mi?
6. Araçların bakımı ve işlem için hazırlığı yapıldı mı?

İşlem basamakları

7. Belirlenen doğrama usulüne göre araçları seçtiniz mi?
8. Belirlenen doğrama usulüne göre sebzeleri seçtiniz mi?
9. Tekniğine uygun biçimde araçları kullandınız mı?
10. Belirlenen doğrama usulüne uygun biçimde sebzeyi doğradınız mı?
11. Temiz ve düzenli çalıştınız mı?
12. Gerekli güvenlik tedbirlerini aldınız mı?
13. Zaman ve enerjiyi doğru kullandınız mı?

Ders: Temel Yiyecek Üretimi

Konu: Sebzeleri Pişirme Yöntemleri

BİLİŞSEL ALAN KAZANIMLARINA YÖNELİK HEDEF DAVRANIŞLAR

- Sebzeleri Pişirme Yöntemlerini tanımlayabilme.
- Seçilen sebzeye uygun pişirme yöntemini bilme.
- Seçilen sebzeye uygun pişirme yönteminde kullanılacak araçları tanıyabilme.
- Sebzeyi tekniğine uygun biçimde pişirmede yapacağı işlem basamaklarına ilişkin işlerin bilgisini zihinde hazırlama.

PSİKOMOTOR ALAN KAZANIMLARINA YÖNELİK HEDEF DAVRANIŞLAR

- Seçilen sebzeyi verilen tarife göre hazırlayabilme,
- Sebzeyi tekniğine uygun biçimde pişirmede yapacağı işlem basamaklarına uygun biçimde takip edebilme
- Öğretenin gösterdiği biçimde sebzeyi yöntemine uygun biçimde pişirebilmek.

DUYUŞSAL ALAN HEDEF DAVRANIŞLARI

- Yöntemine uygun sebzeyi pişirmeye hazırlamak için doğru tarifi seçebilmek
- Uygulamaya başlamadan önce gerekli güvenlik önlemlerini alabilmek
- Uygulamayı bitirmeden atölyeyi terk etmemek

KENDİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ

Kişisel hijyen

1. Kıyafetinizi (gömlek, kepe, fular, önlük, pantolon, terlik) eksiksiz giydiniz mi?
2. Kıyafetiniz temiz ve ütülü mü?
3. Kişisel bakımınızı (banyo, tırnak, saç, sakal, el yıkama) yaptınız mı?
4. Takılarınızı (yüzük, saat, kolye, bileklik, küpe) çıkardınız mı?

Araç gereç seçimi

5. Araçlarınızı doğru seçtiniz mi?
6. Gereçlerinizi doğru ve ölçülü olarak hazırladınız mı?

İşlem basamakları

7. Reçetede belirtilen ölçülü malzemeleri hazırladınız mı ?
8. Reçetede verilen işlem basamaklarını sırasına göre takip ettiniz mi?
9. Temiz ve düzenli çalıştınız mı?
10. Gerekli güvenlik tedbirlerini aldınız mı?
11. Zaman ve enerjiyi doğru kullandınız mı?

REÇETELER

SARIMSAKLI MANTAR SOTE

ARAÇLAR

- ✓ Sote tavası
- ✓ Doğrama tahtası
- ✓ Doğrama Bıçağı
- ✓ Servis tabağı

MALZEMELER

- ✓ 600 Gr. Mantar
- ✓ 2 Diş Sarımsak
- ✓ ½ Çay bardağı Ayçiçek yağı
- ✓ Tuz
- ✓ Karabiber
- ✓ Kekik

YAPILIŞ İŞLEM BASAMAKLARI

- ✓ Mantarları temizleyiniz ve doğrayınız
- ✓ Yağı sote tavasına alınız ve kızdırınız
- ✓ Mantarları tavaya alınız.
- ✓ Tuz ve karabiber ekleyip yüksek ateşte mantarlar suyunu salıp tekrar çekene kadar tavayı sürekli sallayarak soteleyiniz.
- ✓ Sarımsağı bütün olarak mantara ekleyiniz ve ocağın ısınıpını düşürünüz.
- ✓ Kekiği ekleyiniz.
- ✓ Ocaktan alınız.
- ✓ Servis ediniz.

KABAK GARNİTÜRÜ (ETÜVE)

ARAÇLAR

- ✓ Dekor bıçağı
- ✓ Doğrama tahtası
- ✓ Doğrama Bıçağı
- ✓ Kapaklı döküm tencere
- ✓ Concasse domates için haşlama tenceresi
- ✓ Servis tabağı

MALZEMELER

- ✓ 500 Gr. Kabak
- ✓ 3 ad. Domates
- ✓ 2 Diş Sarımsak
- ✓ Yarım demet dereotu
- ✓ Tuz

YAPILIŞ İŞLEM BASAMAKLARI

- ✓ Kabakları önce dekor bıçağı ile suyunuz
- ✓ Baş kısımlarını kesin ve 5mm kalınlığında vichy doğrayınız.
- ✓ Domates concasse hazırlayınız.
- ✓ Sarımsakları soyup brunuaz doğrayınız
- ✓ Yağı tencereye alınız önce kabakları sonra sarımsağı, tuzu, domatesi ilave ediniz.
- ✓ Kapağını kapatarak orta ateşte 20 dakika kontrol ederek pişiriniz.
- ✓ Servis tabağına alınız üzerine kıyılmış dereotu serpererek servis ediniz.

BUHARDA PİŞMİŞ SEBZELER

ARAÇLAR

- ✓ Bambu buhar sepeti
- ✓ Sos tenceresi
- ✓ Doğrama tahtası
- ✓ Doğrama Bıçağı
- ✓ Dekor bıçağı

MALZEMELER

- ✓ 200 Gr. Brokoli
- ✓ 200 Gr. Karnabahar
- ✓ 1 adet havuç
- ✓ 1 adet kabak
- ✓ ½ limon
- ✓ Tuz ve baharatlar

YAPILIŞ İŞLEM BASAMAKLARI

- ✓ Karnabaharları, brokolileri ayıklayınız ve yıkayınız.
- ✓ Kabakları dekor bıçağı ile soyup önce dörde bölünüz sonra 5 cm uzunluğunda doğrayınız ve çekirdekli kısmını bıçak ile alınız.
- ✓ Havuçları vicyh doğrayınız.
- ✓ Buhar sepetine sebzeleri düzgün bir şekilde diziniz.
- ✓ Yarım Limonu ilave ediniz.
- ✓ Bir sos tenceresinin içine suyu koyarak kaynatınız
- ✓ Bambu sepetin kapağını kapatarak tencerenin üzerine yerleştiriniz.
- ✓ 10 dakika buharda pişiriniz
- ✓ Sebzeleri bir servis tabağına alınız.
- ✓ Tuz ve baharatlar ile lezzet veriniz.

PATATES KIZARTMASI

ARAÇLAR

- ✓ Fritöz
- ✓ Doğrama tahtası
- ✓ Doğrama Bıçağı
- ✓ Servis tabağı

MALZEMELER

- ✓ 1 kg. Kızartmalık patates
- ✓ 1 lt. kızartmalık ayçiçeği yağı
- ✓ Tuz

YAPILIŞ İŞLEM BASAMAKLARI

- ✓ Patatesleri yıkayınız ve soyunuz.
- ✓ Patatesleri batonet şeklinde doğrayınız.
- ✓ Doğranan patatesleri fritöz sepetine alınız.
- ✓ Fritöze sıvı yağı ¾ 'ü boş kalacak biçime dökünüz.
- ✓ Fritözü çalıştırınız.
- ✓ Fritözün ısısını 180 dereceye ayarlayınız.
- ✓ Yağ kızdıktan sonra patatesleri fritöz sepetini fritöze alınız
- ✓ Patatesler altın sarısı renginde kızardıktan sonra fritözden çıkarıp yağın süzünüz.
- ✓ Bir servis tabağına alınız ve tuzunu ekiniz.

KARNABAHAR GRATEN

ARAÇLAR

- ✓ Fırın Kabı
- ✓ Sos tenceresi
- ✓ 24 cm. tencere
- ✓ Doğrama tahtası
- ✓ Doğrama Bıçağı
- ✓ Kevgir
- ✓ Rende
- ✓ Servis tabağı

MALZEMELER

- ✓ 500 Gr.
Karnabahar
- ✓ Tuz

Béchamel Sos

- ✓ 35 gr tereyağı
- ✓ 35 gr un
- ✓ 250 ml süt
- ✓ Tuz-muskat
rendesi
- ✓ Garnished
onion(soğan,defn
eyaprağı,karanfil)

Üzeri İçin

- ✓ 200 Gr. Rende
taze kaşar

YAPILIŞ İŞLEM BASAMAKLARI

- ✓ Karnabaharları ayıklayınız ve yıkayınız.
- ✓ Önce 2 lt. suyu tencereye alarak kaynatınız içine 1 tk. Tuz atınız.
- ✓ Karnabaharları suyun içine alarak 8-10 dakika pişiriniz.
- ✓ Kevgir yardımı ile karnabaharları alıp buzlu soğuk suyun içine alarak şoklayınız.

Beşamel Sos Yapılışı

- ✓ Tereyağı kalın dipli bir tencerede eritilir. Sarartılmadan üç dakika kadar karıştırılarak kavrulması sağlanır.
- ✓ Ocaktan alınır 5-10 dakika kadar soğutulur. Soğutulmazsa sosun dibi tutar.
- ✓ Tekrar ocağa alınır soğuk süt eklenir ve hızla karıştırılır. Garnished Onion(defneli karanfilli soğan), tuz, muskat rendesi, beyaz biber eklenir.
- ✓ Karıştırılarak hafif ateşte 15 dakika kadar kaynatılır. Dibinin tutmamasına dikkat edilmelidir. Ocaktan alınır.
- ✓ Garnished Onion (defneli karanfilli soğan) çıkartılır. Sos pütürlü ise süzülebilir.
- ✓ Sosun kıvamını koyu buluyorsanız süt ekleyerek kaynatınız. Sulu ise biraz daha yoğunlaşana kadar kavnatabilirsiniz. Kasığın ters tarafına 4-5

Ders: Temel Yiyecek Üretimi

Konu: Fondlar

BİLİŞSEL ALAN KAZANIMLARINA YÖNELİK HEDEF DAVRANIŞLAR

- Fond kavramını tanımlayabilme.
- Seçilen fonda uygun yöntemi bilme.
- Seçilen fonda uygun kullanılacak araçları tanıyabilme.
- Fond hazırlığına uygun biçimde pişirmede yapacağı işlem basamaklarına ilişkin işlerin bilgisini zihinde hazırlama.

PSİKOMOTOR ALAN KAZANIMLARINA YÖNELİK HEDEF DAVRANIŞLAR

- Seçilen fondu verilen tarife göre hazırlayabilme,
- Seçilen fondu tekniğine uygun işlem basamaklarını takip edebilme
- Öğretenin gösterdiği biçimde fondu hazırlayabilme.

DUYUŞSAL ALAN HEDEF DAVRANIŞLARI

- Yöntemine uygun olarak fond hazırlamak için doğru tarifi seçebilmek
- Uygulamaya başlamadan önce gerekli güvenlik önlemlerini alabilmek
- Uygulamayı bitirmeden atölyeyi terk etmemek

KENDİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ

Kişisel Hijyen

1. Kıyafetinizi (gömlek, kepe, fular, önlük, pantolon, terlik) eksiksiz giydiniz mi?
2. Kıyafetiniz temiz ve ütülü mü?
3. Kişisel bakımınızı (banyo, tırnak, saç, sakal, el yıkama) yaptınız mı?
4. Takılarınızı (yüzük, saat, kolye, bileklik, küpe) çıkardınız mı?

Araç gereç seçimi

5. Araçlarınızı doğru seçtiniz mi?
6. Gereçlerinizi doğru ve ölçülü olarak hazırladınız mı?

İşlem basamakları

7. Reçetede belirtilen ölçülü malzemeleri hazırladınız mı?
8. Reçetede verilen işlem basamaklarını sırasına göre takip ettiniz mi?
9. Temiz ve düzenli çalıştınız mı?
10. Gerekli güvenlik tedbirlerini aldınız mı?
11. Zaman ve enerjiyi doğru kullandınız mı?

REÇETELER

FONDLAR

BEYAZ DANA FONDU

ARAÇLAR

- ✓ Doğrama Tahtası
- ✓ Bıçak
- ✓ 5 lt. Silindir tencere
- ✓ 1/1 Gastronom
- ✓ Kevgir
- ✓ 1 adet tülbent

MALZEMELER

- ✓ 4 Kg. Kırılmış dana kemiği (Kaval kemiği)
- ✓ 600 Gr. Mire Poix (1 orta kuru soğan, ½ Pırasa, 1 ad. Havuç, 2 adet Kereviz sapı)
- ✓ 300 Gr. Soğuk su
- ✓ 7 lt. Soğuk su
- ✓ 1 baharat torbası (5 ad. Tane karabiber, 1 ad. Defneyaprağı, 1 diş sarımsak, 1 dal biberiye, 1 dal kekik, 1 ad. Yenibahar.

YAPILIŞ İŞLEM BASAMAKLARI

- ✓ Kemikleri 1 gece önceden kıldırıp soğuk buzlu su içerisinde sabaha kadar bekletin, sabah süzün ve kurutun.
- ✓ Kemikleri kaynamakta olan suyun içine alın ve birkaç dakika hızlıca kaynatın ve kevgir yardımı ile sos tenceresini içindeki soğuk suyun içine alın.(Blanching)
- ✓ Kaynamaya başlayınca oluşan köpüğü kevgir yardımı ile alın ve atın.
- ✓ 4 saat boyunca kısık ateşte kaynatın.
- ✓ Daha sonra mire poixları sos tenceresine alın.
- ✓ Kısık ateşte yaklaşık 6 saat kaynatın.
- ✓ Eksilen suyu arar ara sıcak su ekleyerek tamamlayın
- ✓ Son 15 dakika içerisinde bouquet garnie ve ya baharat torbasını ekleyin.
- ✓ Sonra ocaktan alın.
- ✓ Tülbent yardımı ile süzdürün ve sos tenceresini buzlu suyun içine oturtup hızlıca soğutun.
- ✓ Buzdolabı poşetine alıp derin dondurucuda saklayabilirsiniz.

KAHVERENGİ DANA FONDU

ARAÇLAR

- ✓ Doğrama Tahtası
- ✓ Bıçak
- ✓ 5 lt. Silindir tencere
- ✓ 1/1 Gastronom
- ✓ Kevgir
- ✓ Fırça
- ✓ Spatula
- ✓ 1 adet tülbent

MALZEMELER

- ✓ 2 Kg. Kırılmış dana kemiği (Sırt T kemiği)
- ✓ 300 Gr. Mire Poix (1 orta kuru soğan, ½ Pırasa, 1 ad. Havuç, 2 adet Kereviz sapı, 1 diş Sarımsak)
- ✓ 1 çorba kaşığı salça
- ✓ 150 Gr. Soğuk su/Beyaz Şarap
- ✓ 3,5 lt. soğuk su
- ✓ 1 baharat torbası (5 ad. Tane karabiber, 1 ad. Defneyaprağı, 1 diş sarımsak, 1 dal biberiye, 1 dal kekik, 1 ad. Yenibahar.
- ✓ 100 gr. Ayçiçek yağı

YAPILIŞ İŞLEM BASAMAKLARI

- ✓ Kemikleri 1 gece önceden kıldırıp soğuk buzlu sun içerisinde sabaha kadar bekletin, sabah süzün ve kurutun.
- ✓ Fırını 200 derecede ısıtın.
- ✓ Kemikleri Ayçiçek yağı ile fırça yardımı ile yağlayınız.
- ✓ Gastronomu yağlayarak kemikleri içine yerleştirin ve fırına sürün.
- ✓ Her 20 dakikada bir kemikleri ters çevirin.
- ✓ 90 dakika piştikten sonra mire poixleri ekleyip fırında tekrar 40 dakika kadar kızartın.
- ✓ Sos tenceresinde biraz yağ ile salçayı kavurun.
- ✓ Kemik ve mire poixleri sos tenceresine alın.
- ✓ Tepside kalan sadece fazla yağı süzdürün.
- ✓ Gastronomun dibinde kalan sosun içine 150 gr soğuk su veya beyaz şarap ekleyip ocağa alın.
- ✓ Spatula ile kazıyarak deglaze edin.
- ✓ Deglaze sıvısını sos tenceresine aktarın.
- ✓ 3,5 litre soğuk suyu ekleyerek kemiklerin üzerini geçecek şekilde ekleyin.
- ✓ Kaynamaya başlayınca oluşan köpüğü kevgir yardımı ile alın ve atın.
- ✓ Kısık ateşte yaklaşık 10 saat kaynatın.
- ✓ İlk 9 saat eksilen suyu arar ara tamamlayın
- ✓ Son yarım saat içerisinde bouquet garnie ve ya baharat torbasını ekleyin.
- ✓ Sonra ocaktan alın.
- ✓ Tülbent yardımı ile süzdürün ve sos

TAVUK FONDU (STOCK)

ARAÇLAR

- ✓ Doğrama Tahtası
- ✓ Bıçak
- ✓ 5 lt. Silindir tencere
- ✓ 1/1 Gastronom
- ✓ Kevgir
- ✓ 1 adet tülbent

MALZEMELER

- ✓ 2,5 Kg. Tavuk kemiği
- ✓ 500 Gr. Mire Poix (1 orta kuru soğan, ½ Pırasa, 1 ad. Havuç, 2 adet Kereviz sapı, 1 diş Sarımsak)
- ✓ 5 lt. Soğuk su
- ✓ 1 baharat torbası (5 ad. Tane karabiber, 1 ad. Defneyaprağı, 1 diş sarımsak, 1 dal biberiye, 1 dal kekik, 1 ad. Yenibahar.

YAPILIŞ İŞLEM BASAMAKLARI

- ✓ Kemikleri bir sos tenceresine alın.
- ✓ 5 litre soğuk suyu kemiklerin üzerini geçecek şekilde ekleyin.
- ✓ Ocağın altını açın.
- ✓ Kaynamaya başlayınca oluşan köpüğü kevgir yardımı ile alın ve atın.
- ✓ Kısık ateşte yaklaşık 1 saat kaynatın.
- ✓ 1 saatin sonunda mire poixleri ekleyin.
- ✓ 1,5 saat daha kaynatın.
- ✓ Son 15 dakika içerisinde baharat torbasını ekleyin.
- ✓ Sonra ocaktan alın.
- ✓ Tülbent yardımı ile süzdürün ve sos tenceresini buzlu suyun içine oturtup hızlıca soğutun.
- ✓ Buzdolabı poşetine alıp derin dondurucuda saklayabilirsiniz.

TAVUK FONDU (BROTH)

ARAÇLAR

- ✓ Doğrama Tahtası
- ✓ Bıçak
- ✓ 5 lt. Silindir tencere
- ✓ 1/1 Gastronom
- ✓ Kevgir
- ✓ 1 adet tülbent

MALZEMELER

- ✓ 1 Adet bütün tavuk
- ✓ 500 Gr. Mire Poix (1 orta kuru soğan, ½ Pırasa, 1 ad. Havuç, 2 adf. Kereviz sapı, 1 diş Sarımsak)
- ✓ 5 lt. soğuk su
- ✓ 1 baharat torbası (5 ad. Tane karabiber, 1 ad. Defneyaprağı, 1 diş sarımsak, 1 dal biberiye, 1 dal kekik, 1 ad. Yenibahar.

YAPILIŞ İŞLEM BASAMAKLARI

- ✓ Tavuğu temizleyin (kuyruk ve kanat uçlarını kesin) ve sos tenceresine alın.
- ✓ Tavuğun üzerini geçecek şekilde 5 litre soğuk suyu ekleyin.
- ✓ Ocağın altını açın.
- ✓ Kaynamaya başlayınca oluşan köpüğü kevgir yardımı ile alın ve atın.
- ✓ Kısık ateşte yaklaşık 1 saat kaynatın.
- ✓ 1 saatin sonunda mire poixleri ekleyin.
- ✓ 1,5 saat daha kaynatın.
- ✓ Son 15 dakika içerisinde baharat torbasını ekleyin.
- ✓ Sonra ocaktan alın.
- ✓ Tülbent yardımı ile süzdürün ve sos tenceresini buzlu suyun içine oturtup hızlıca soğutun.
- ✓ Buzdolabı poşetine alıp derin dondurucuda saklayabilirsiniz.

SEBZE FONDU (COURT BOUILLON)**ARAÇLAR**

- ✓ Doğrama Tahtası
- ✓ Bıçak
- ✓ 5 lt. Silindir tencere
- ✓ 1/1 Gastronom
- ✓ Kevgir
- ✓ 1 adet tülbent
- ✓ Süzgeç
- ✓ Kepçe

MALZEMELER

- ✓ 1 lt su
- ✓ 1 ufak soğan
- ✓ 1 ufak havuç
- ✓ ½ pırasa
- ✓ ¼ adet rezene
- ✓ 1 adet defneyaprağı
- ✓ 1 limonun suyu
- ✓ 7-8 adet maydanoz sapı
- ✓ 7-8 adet tane karabiber.
- ✓ 1 tatlı kaşığı tuz

YAPILIŞ İŞLEM BASAMAKLARI

- ✓ Soğan, havuç, rezene, pırasa 1 cm kalınlığında doğranır.
- ✓ Tüm court boullion malzemesi kaynatılır.
- ✓ Köpüğü alınır.
- ✓ Kısık ateşte 20 dakika pişirilir.
- ✓ Süzdürülür.

Ders: Temel Yiyecek Üretimi

Konu: Çorbalar

BİLİŞSEL ALAN KAZANIMLARINA YÖNELİK HEDEF DAVRANIŞLAR

- Çorba kavramını tanımlayabilmek.
- Seçilen çorba türüne uygun hazırlama yöntemini bilme.
- Seçilen çorbayı hazırlamaya uygun kullanılacak araçları tanıyabilme.
- Çorba hazırlığına uygun biçimde pişirmede yapacağı işlem basamaklarına ilişkin işlerin bilgisini zihinde hazırlama.

PSİKOMOTOR ALAN KAZANIMLARINA YÖNELİK HEDEF DAVRANIŞLAR

- Çorbayı verilen tarife göre hazırlayabilme,
- Çorbanın tekniğine uygun işlem basamaklarını takip edebilme
- Öğretenin gösterdiği biçimde çorbayı hazırlayabilme.

DUYUŞSAL ALAN HEDEF DAVRANIŞLARI

- Yöntemine uygun olarak çorba hazırlamak için doğru tarifi seçebilmek
- Uygulamaya başlamadan önce gerekli güvenlik önlemlerini alabilmek
- Uygulamayı bitirmeden atölyeyi terk etmemek

KENDİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ

Kişisel hijyen

1. Kıyafetinizi (gömlek, kepe, fular, önlük, pantolon, terlik) eksiksiz giydiniz mi?
2. Kıyafetiniz temiz ve ütülü mü?
3. Kişisel bakımınızı (banyo, tırnak, saç, sakal, el yıkama) yaptınız mı?
4. Takılarınızı (yüzük, saat, kolye, bileklik, küpe) çıkardınız mı?

Araç gereç seçimi

5. Araçlarınızı doğru seçtiniz mi?
6. Gereçlerinizi doğru ve ölçülü olarak hazırladınız mı?

İşlem basamakları

7. Reçetede belirtilen ölçülü malzemeleri hazırladınız mı mi?
8. Reçetede verilen işlem basamaklarını sırasına göre takip ettiniz mi?
9. Temiz ve düzenli çalıştınız mı?
10. Gerekli güvenlik tedbirlerini aldınız mı?
11. Zaman ve enerjiyi doğru kullandınız mı?

CONSOMME

ARAÇLAR

- ✓ Doğrama Tahtası
- ✓ Bıçak
- ✓ 5 lt. Silindir tencere
- ✓ 1/1 Gastronom
- ✓ Kevgir
- ✓ 1 adet tülbent
- ✓ Rende
- ✓ Süzgeç
- ✓ Kepçe
- ✓ Tahta Kaşık

MALZEMELER

- ✓ 300 Gr. Yağsız dana kıyması
- ✓ 110 Gr. Mire Poix (1 orta kuru soğan, ½ Pırasa, 1 ad. Havuç, 2 adet Kereviz sapı, 1 diş Sarımsak)
- ✓ 3 yumurta akı
- ✓ 4-5 küp buz
- ✓ 1 ad. Domates püresi
- ✓ 1 lt soğuk beyaz dana fondu
- ✓ 1 Bouquet Garnie (Pırasa, kereviz sapı, havuç, kuru soğan veya sap yeşil soğan)
- ✓ 1 baharat torbası (5 ad. Tane karabiber, 1 ad. Defneyaprağı, 1 diş sarımsak, 1 dal biberiye, 1 dal kekik, 1 ad. Yenibahar.

YAPILIŞ İŞLEM BASAMAKLARI

- ✓ Domatesleri rendeleyerek püre haline getiriniz.
- ✓ Kıymayı, mire poix'ı, yumurta beyazını ve domates püresini birleştirin.
- ✓ İçine buz ve fondu ekleyerek karıştırın.
- ✓ Ocağa alın ve yavaş ateşte kaynatın.
- ✓ Her 30 saniyede bir bir kez dibinin tutmaması için Üzerinde köpük topluluğu oluşana kadar ara sıra karıştırarak kaynatmaya devam edin
- ✓ Köpük topluluğu oluşuktan sonra tahta kaşığın tersi ile bir delik açın.
- ✓ İçine baharat torbasını ekleyin.
- ✓ 1 buçuk saat hafif ateşte kaynatın.
- ✓ Kaynama süresince üzerinde oluşan köpük topluluğunu arasıra ıslatarak kurumasını ve dağılmasını engelleyin. Köpük topluluğu biraz batabilir.
- ✓ Consomme piştikten sonra kepçe ile tülbent yayılmış süzgeçten bir kaba veya tencereye aktarın.
- ✓ Oluşan köpük topluluğunu dağıtmamaya özen gösterin.
- ✓ Tuz ayarını yapın ve soğutmaya alın.

KREMALI MANTAR ÇORBASI

ARAÇLAR

- ✓ Doğrama Tahtası
- ✓ Bıçak
- ✓ Sote tavası
- ✓ 3 lt. Tencere
- ✓ 1/1 Gastronom
- ✓ Rende

MALZEMELER

- ✓ 3 Lt. Tavuk suyu
- ✓ 750 ml. Süt
- ✓ 300 Gr. Mantar
- ✓ 1 Çay kaşığı Tuz
- ✓ 1 Çay kaşığı Beyaz biber

Roux İçin

- ✓ 150 Gr. Un
- ✓ 150 Gr. Tereyağı

Liason İçin

- ✓ 150 gr. krema
- ✓ 1 ad. Yumurta Sarısı

YAPILIŞ İŞLEM BASAMAKLARI

- ✓ Mantarlar silinir, soyulur ve ince ince doğranır.
- ✓ Sıvı yağ sote tavaına alınır mantarlar ilave edilerek kavrulur.
- ✓ Tencereye 150 gr tereyağı alınır, un ilave edilir ve sarı roux hazırlanır.
- ✓ Soğuk süt ilave edilir. Sonra tavuk fondu ilave edilir kaynatılır.
- ✓ Mantarlar ilave edilir ve kaynatılır.
- ✓ Tuz beyaz biber ilave edilir 3 dakika kaynatılır.
- ✓ Yumurta sarısı, muskat ve krema bir kâsede karıştırılır.
- ✓ Karışıma çorbadan bir kepçe alınıp ılıştırılır.
- ✓ Karışım çorbaya ilave edilir ve kaynatılmaz.
- ✓ Servis kâsesine alınarak isteğe üzerine kıyılmış maydanoz ilave edilerek servis edilir.

MERCİMEK ÇORBASI

ARAÇLAR

- ✓ Doğrama Tahtası
- ✓ Bıçak
- ✓ 3 lt. tencere
- ✓ 1/1 Gastronom
- ✓ Kevgir
- ✓ Soyacak
- ✓ Rende

MALZEMELER

- ✓ 200 gr Kırmızı mercimek
- ✓ 50 gr Havuç
- ✓ 50 gr Kuru soğan
- ✓ 50 gr Patates
- ✓ Tuz tadımlık
- ✓ Karabiber tadımlık
- ✓ 25 ml Zeytinyağı
- ✓ 20 gr Tereyağı
- ✓ 20 gr Un
- ✓ 2 lt Et suyu, tavuk suyu veya sebze suyu
- ✓ Garnitür:
- ✓ 4 yemek kaşığı Kruton
- ✓ 1 çorba kaşığı Tereyağı
- ✓ 1 çorba kaşığı Zeytinyağı
- ✓ 2 tatlı kaşığı Toz kırmızıbiber

YAPILIŞ İŞLEM BASAMAKLARI

- ✓ Mercimekleri birkaç kere bol suda yıkayıp süzün.
- ✓ Patates, soğan ve havuçları yıkayıp gelişigüzel doğrayın.
- ✓ Bir tencereye koyduğunuz sıvı yağda havuç, kuru soğan, bir süre kavurun.
- ✓ Et suyunu, patatesi sonra mercimekleri ekleyin.
- ✓ Tuz ve biberini ekleyin ve kaynatın.
- ✓ Sebzeler iyice yumuşadıktan sonra el mikseri ile çorbayı püre haline getirin.
- ✓ Başka bir tencerede un ve Tereyağını un kokusu geçene kadar kavurun (sarı roux hazırlayın).
- ✓ Bu hazırladığınız miyanenin içine 2 su bardağı soğuk su ekleyin ve hazla çırpın.
- ✓ Karışımı çorbaya ekleyin iyice karıştırın ve kaynatın.
- ✓ Baharatları ekleyin ve 1-2 dakika daha kaynatın.
- ✓ Tel süzgeçten geçirin ve servis tabağına alın.
- ✓ Bir tavada Tereyağını ve Zeytinyağını ısıtın. Tereyağı eridiğinde kırmızıbiberi ilave edin ve tavayı sallayarak 15 saniye biberi kızartın. Çorbanın üzerine 2 tatlı kaşığı kırmızıbiberli yağdan gezdirin. Üzerine ½ çorba kaşığı kruton koyun ve servis edin.
- ✓ Yanına limon dilimi ile servis edin.

NOT: Krutonlara veya kırmızıbiberli yağa 1 tatlı kaşığı kimyon ilave edebilirsiniz.

MINESTRONNE

ARAÇLAR

- ✓ Doğrama Tahtası
- ✓ Bıçak
- ✓ 3 lt. tencere
- ✓ 1/1 Gastronom
- ✓ Kevgir
- ✓ Soyacak
- ✓ Rende

MALZEMELER

- ✓ 50 gr Tereyağı
- ✓ 50 gr Zeytinyağı
- ✓ 50 gr Soğan
- ✓ 150 gr Kabak
(çekirdeği alınmış
peyzan doğ.)
- ✓ 100 gr havuç (peyzan)
- ✓ 50 gr Brokoli (küçük
küçük çiçeklerine
ayırın)
- ✓ 50 gr Pırasa(peyzan)
- ✓ 50 gr Kereviz (peyzan)
- ✓ 50 gr Concasse Domates
- ✓ 50 gr Beyaz
Lahana(julien)
- ✓ 50 gr Makarna (kıırılmış
spagetti)
- ✓ 50 gr Bezelye veya
haşlanmış fasulye
- ✓ 50 gr Patates(peyzan)
- ✓ 1 Çorba kaşığı
Maydanoz (servisi için)
- ✓ 1 Diş Sarımsak

YAPILIŞ İŞLEM BASAMAKLARI

- ✓ Tencerenin içine tereyağını alın ve ocağın altını yakın.
- ✓ Tereyeği erimeye başlayınca zeytinyağını ekleyin.
- ✓ Brunoise doğranmış soğanı ekleyin biraz kavurun
- ✓ Sonra sarımsağı brunoise doğrayarak ekleyin ve kavurun.
- ✓ Havucu ekleyip 1-2 dakika kavurun.
- ✓ Pırasa ve kerevizi ekleyin ve 1-2 dakika kavurun.
- ✓ Patatesi ilave edip 1-2 dakika kavurun.
- ✓ Concasse domatesi ekleyip 1-2 dakika kavurun.
- ✓ Fondü ısıtın ve sıcak olarak ilave edin.
- ✓ Fond kaynadığında brokoli lahana, haşlanmış kuru fasulye veya bezelye ve makarnayı ilave edilip 3-4 dakika kaynatılır.
- ✓ Kaynamaya başladığında köpüğü alınır.
- ✓ Orta kısık ateşte 10 dakika kadar ara sıra karıştırarak makarna pişinceye kadar pişirilir.
- ✓ Tuzu , biberi ayarlayın.
- ✓ Servis tabağına alın ve maydanoz ile süsleyerek servis edin.

DOMATES ÇORBASI

ARAÇLAR

- ✓ Doğrama Tahtası
- ✓ Bıçak
- ✓ 3 lt. Tencere
- ✓ 1/1 Gastronom
- ✓ Kevgir
- ✓ Soyacak
- ✓ Rende

MALZEMELER

- ✓ 2kg domates
- ✓ 1 orta boy kuru soğan
- ✓ 2 diş sarımsak
- ✓ 1 dal taze kekik
- ✓ 50 ml zeytinyağı
- ✓ 40 gr un
- ✓ 1lt et suyu
- ✓ Tuz,şeker,karabiber
- ✓ Krema

YAPILIŞ İŞLEM BASAMAKLARI

- ✓ Dörde bölünmüş domateslere soğan, sarımsak, karabiber, tuz, şeker ve zeytinyağı dökülüp karıştırılır.
- ✓ Karışım fırın tepsisine dizilir ve fırına verilir.
- ✓ Fırından çıkan domateslerin kabukları soyulur.
- ✓ Roux hazırlanır.
- ✓ Et suları ve domates eklenir
- ✓ Renk vermesi için salça ayrı bir tavada kavrulur ve çorbaya eklenir.
- ✓ 15 dakika pişirilir.
- ✓ Çorba blenderdan geçirilir tel süzgeç yardımı ile çekirdeklerinden ayrılır,
- ✓ Kaşar peyniri ve kruton ile servis edilir.

Ders: Temel Yiyecek Üretimi

Konu: Yumurtalar

BİLİŞSEL ALAN KAZANIMLARINA YÖNELİK HEDEF DAVRANIŞLAR

- Yumurta ile ilgili temel kavramsal bilgileri tanımlayabilme.
- Yumurta pişirme tekniklerini bilme.
- Seçilen tarife uygun yumurta hazırlama yöntemini bilme.
- Seçilen yumurta tarifine uygun kullanılacak araçları tanıyabilme.
- Yumurta tarifine uygun işlem basamaklarına ilişkin işlerin bilgisini zihinde hazırlama.

PSİKOMOTOR ALAN KAZANIMLARINA YÖNELİK HEDEF DAVRANIŞLAR

- Yumurta verili tarife göre hazırlayabilme,
- Yumurta işlem basamaklarına uygun biçimde yaparak takip edebilme
- Öğretenin gösterdiği biçimde yumurtayı hazırlayabilme.

DUYUŞSAL ALAN HEDEF DAVRANIŞLARI

- Yöntemine uygun olarak yumurta hazırlamak için doğru tarifi seçebilmek
- Uygulamaya başlamadan önce gerekli güvenlik önlemlerini alabilmek
- Uygulamayı bitirmeden atölyeyi terk etmemek

KENDİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ

Kişisel hijyen

1. Kıyafetinizi (gömlek, kep, fular, önlük, pantolon, terlik) eksiksiz giydiniz mi?
2. Kıyafetiniz temiz ve ütülü mü?
3. Kişisel bakımınızı (banyo, tırnak, saç, sakal, el yıkama) yaptınız mı?
4. Takılarınızı (yüzük, saat, kolye, bileklik, küpe) çıkardınız mı?

Araç gereç seçimi

5. Araçlarınızı doğru seçtiniz mi?
6. Gereçlerinizi doğru ve ölçülü olarak hazırladınız mı?

İşlem basamakları

7. Reçetede belirtilen ölçülü malzemeleri hazırladınız mı mi?
8. Reçetede verilen işlem basamaklarını sırasına göre takip ettiniz mi?
9. Temiz ve düzenli çalıştınız mı?
10. Gerekli güvenlik tedbirlerini aldınız mı?
11. Zaman ve enerjiyi doğru kullandınız mı?

KREP (Crépe)

ARAÇLAR

- ✓ Teflon Omlet Tavası
- ✓ 1/1 Gastronom
- ✓ Mayonez Tenceresi
- ✓ Çırpma Teli
- ✓ Porselen Kase
- ✓ Silikon spatula
- ✓ Silikon Fırça

MALZEMELER

- ✓ 100 Gr. Un
- ✓ 2 Çay Kaşığı Şeker
- ✓ 1 paket Vanilya
- ✓ 250gr. Süt
- ✓ 25 gr. Tereyağı
- ✓ 1 adet bütün yumurta
- ✓ 1 adet yumurta sarısı
- ✓ Sıvı yağ
- ✓ Tuzlu olursa şeker yerine 1 çay k. Tuz ekleyiniz.
- ✓ 250 gr. Çilek
- ✓ 2 adet muz
- ✓ Pudra Şekeri

YAPILIŞ İŞLEM BASAMAKLARI

- ✓ Un, şeker, vanilya'yı karıştırın.
- ✓ Süt ve yumurtayı bir mayonez tenceresinde çırpma teli ile çirpin
- ✓ Tereyağını eritin ve soğutun sütlü karışıma ekleyin
- ✓ Sıvı maddeler ile katı maddeleri çırpma teli ile karıştırın.
- ✓ Tavayı ocak üzerine alarak ısıtınız
- ✓ Teflon tavayı silikon fırça ile yağlayınız.
- ✓ 1 kepçe hamurdan alarak tavaya dökünüz.
- ✓ Tavadan krebi kaydırarak ters çeviriniz.
- ✓ İki tarafı pişince servis tabağına alınız.
- ✓ İçine meyve koyarak rulo yapıp pudra şekeri serperek servis edebilirsiniz.

SCREMBLED EGGS**ARAÇLAR**

- ✓ Teflon Omlet Tavas
- ✓ 1/1 Gastronom
- ✓ Mayonez Tenceresi
- ✓ Çırpma Teli
- ✓ Porselen Kâse
- ✓ Silikon spatula
- ✓ Silikon Fırça

MALZEMELER

- ✓ 1 yemek kaşığı tereyağı
- ✓ 1 yemek kaşığı krema
- ✓ 3 bütün yumurta
- ✓ Tuz
- ✓ Karabiber veya Beyaz biber

YAPILIŞ İŞLEM BASAMAKLARI

- ✓ Tereyağını tavaya alınız
- ✓ Kremayı ve yumurtayı bir mayonez tenceresinde çırpma teli ile çırpınız
- ✓ Karışıma tuz ve biber ekleyiniz
- ✓ Tereyağını ve yumurtalı karışımı karıştırarak kenardan ortaya, ortadan kenara yuvarlak hareketlerle pişiriniz
- ✓ Her tarafının eşit pişmesini sağlayınız.
- ✓ Kızarmış ekmek üzerinde servis ediniz.

OMLETTE

ARAÇLAR

- ✓ Doğrama Tahtası
- ✓ Bıçak
- ✓ Omlet Tavası
- ✓ 1/1 Gastronom
- ✓ Mayonez Tenceresi
- ✓ Sote Tavası
- ✓ Çırpma Teli
- ✓ Porselen Kâse

MALZEMELER

- ✓ 3 adet Yumurta
- ✓ 50gr Tereyağı
- ✓ Tuz
- ✓ Karabiber

Varyasyonlar İçin

- ✓ 50 Gr. Jambon
- ✓ 1 Adet Kırmızıbiber
- ✓ 1 Adet Yeşilbiber
- ✓ 1 Orta boy Soğan
- ✓ 50 Gr. Rende Kaşar

❖ 1 Dal Dereotu

❖ 1 Dal Maydonoz

❖ 1 Dal Taze Soğan

➤ 2 Yemek Kaşığı Çilek Reçeli

- 250 gr. Mantar.

YAPILIŞ İŞLEM BASAMAKLARI

- ✓ Yumurta tuz ve karabiber ile çırpın.
- ✓ Tereyağını omlet tavaında yüksek ateşte, tavanın her yerine yayılacak şekilde dağıtın.
- ✓ Yumurta karışımını ekleyin. Bir çatal veya kaşık ile tavada karıştırın, aynı zamanda tavayı da sallayın. Yumurtaının yavaş yavaş katılaşmasına yardımcı olur. Bu aşamada içine dilediğiniz dolguyu koyabilirsiniz.
- ✓ Karıştırmayı bırakın ve yumurtanın pişmesi için zaman tanıyın.
- ✓ Tavayı eğin ve bir spatula ile omletin çevresinden geçerek tavaya yapışmadığına emin olun. Omleti bir tabağa kaydırın, 3'e katlayın.
- ✓ Omlet rulosunu tabağın ortasına katların birleşim yeri alta gelecek şekilde koyun. Biten omlet oval şekilde ve açık sarı renkte olmalıdır.

Varyasyonlar

- ✓ Western Omleti- Omletin içine sotelenmiş, küp jambon, kırmızıbiber, yeşilbiber ve soğan koyun. İsterseniz peynir ekleyin.
- ✓ Taze Baharat Omleti- Omletin ortasına 2-3 çk. İnce kıyılmış yeşil taze ot karışımından koyun.
- ✓ Reçelli Omlet- Omletin içine 2 yk. reçel koyup rulo yapın.
- ✓ Mantarları sote tavaında soteleyiniz ve omlet pişince arasına koyarak ikiye katlayınız.

POCHE YUMURTA GRATEN

ARAÇLAR

- ✓ Doğrama Tahtası
- ✓ Porselen Kase
- ✓ 5 lt. Silindir tencere
- ✓ 1/1 Gastronom
- ✓ Kevgir

MALZEMELER

- ✓ 2lt Su
- ✓ 2 adet Yumurta
- ✓ 2 çk. Tuz
- ✓ 60ml Sirke
- ✓ Kaşar peyniri(üzeri için)

Béchamel Sos Malzemeleri

- 35 gr tereyağı
- 35 gr un
- 250 ml süt
- Tuz-muskat rendesi
- Garnished onion(soğan,defne yaprağı,karanfil)

YAPILIŞ İŞLEM BASAMAKLARI

- ✓ Su, tuz ve sirkeyi bir tencerede kaynatın, kaynadıktan sonra ateşi kısın
 - ✓ Yumurtaları teker teker bir kaba kırıp kaynayan suya kaydırın. 3-5 dakika haşlayın, beyazları opak olana kadar.
 - ✓ Bir kevgirle yumurtaları sudan çıkartın ve kağıt havlular üzerinde fazla suyunu alın. Gerekirse kenarlarını kesin, soğuk suda soğutun.
- Servis edileceği zaman tekrar kaynar suya alıp ısıtıp süzdürün
- Yumurtayı tost ekmeği üzerine alıp beşamel ile kaplayın üzerine kaşar rendeleyip fırında 180 derece ile kaşar eriyene kadar fırınlayın ve servis edin

Beşamel Sos Yapılışı

- ✓ Tereyağı kalın dipli bir tencerede eritilir. Sarartılmadan üç dakika kadar karıştırılarak kavrulması sağlanır.
- ✓ Ocaktan alınır 5-10 dakika kadar soğutulur. Soğutulmazsa sosun dibi tutar.
- ✓ Tekrar ocağa alınır soğuk süt eklenir ve hızla karıştırılır. Garnished Onion(defneli karanfilli soğan), tuz, muskat rendesi, beyaz biber eklenir.
- ✓ Karıştırılarak hafif ateşte 15 dakika kadar kaynatılır. Dibinin tutmamasına dikkat edilmelidir. Ocaktan alınır.
- ✓ Garnished Onion (defneli karanfilli soğan) çıkartılır. Sos pütürlü ise süzülebilir.
- ✓ Sosun kıvamını koyu buluyorsanız süt ekleyerek kaynatınız. Sulu ise biraz daha yoğunlaşana kadar kaynatabilirsiniz. Kaşığın ters tarafına 4-5 milimetrelilik kalınlıkta sıvanıyorsa normal kıvama gelmiş demektir

HAŞLAMA (BOUILI) YUMURTA

ARAÇLAR

- ✓ Küçük boy kaserol tencere
- ✓ Kevgir

MALZEMELER

- ✓ 500 ml. su
- ✓ 3 Adet Yumurta
- ✓ Tuz
- ✓ Sirke

YAPILIŞ İŞLEM BASAMAKLARI

- ✓ Kaserol içine suyu ekleyin içine tuzu ve sirkeyi koyun.
- ✓ Su kaynamaya başlayınca yumurtaları suya alın.
- ✓ Daha sonra zaman tutarak 3-4 dakika kaynatın.
- ✓ Yumurtanın 1 tanesini 3 dakika sonunda alıp soğuk suda 2-3 saniyeliğine şoklayın. Kabuğunu soyun ve kızarmış ekmek dilimi üzerinde sıcak servis edin.
- ✓ İkinci yumutrayı 5-6 dakika kaynatın.6 dakika sonunda alıp soğuk suda 2-3 saniyeliğine şoklayın. Kabuğunu soyun ve servis edin.
- ✓ üçüncü yumutrayı 8-9 dakika kaynatın.9 dakika sonunda alıp soğuk suda 2-3 saniyeliğine şoklayın. Kabuğunu soyun ve servis edin.

EK 3- VELİ İZİN BELGESİ

Sayın Veli,

Velisi bulunduğunuz öğrenci ile “Temel Yiyecek Üretimi Dersi Kapsamında Uygulanan Çapraz Akran Öğretimi Modelinin Mutfak Dalı Öğrencilerinin Öz Yeterlilik İnançları Üzerindeki Etkisi” isimli çalışmayı gerçekleştirmek istiyorum. Çalışma kapsamında ilgili öğrencilerle temel yiyecek üretimi dersi kapsamında mutfak dersine yönelik etkinlikler ile mülakat ve gözlem çalışmaları yapılacaktır. Etkinlikler video kamera ile kaydedilip, süreçte fotoğraf çekilecektir. Video kamera ve fotoğraf çekimi süreci takip etmek açısından faydalı olduğu için tercih edilmiştir. Alınan kayıt ve görüntüler bilimsel çalışma dışında başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın öğrencilerin öğrenmelerine katkıda bulunacağı ve onlara farklı bir bakış açısı yaratacağı düşünülmektedir.

Çalışma için İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izin alınmıştır. Siz de velisi bulunduğunuz öğrencinin çalışmaya katılmasına izin veriyorsanız lütfen aşağıdaki bölümü doldurunuz.

Saygılarımla,

Beysun GÜNERİ

Yiyecek ve İçecek Hizmetleri Öğretmeni

Velisi bulunduğum aşağıda adı-soyadı yazılı öğrencinin bahsi geçen çalışmaya katılmasına izin veriyorum.

Tarih

.....

Öğrencinin

Velinin

Adı:

Adı:

Soyadı:

Soyadı:

Sınıfı:

EK 4- ARAŞTIRMA İZNİ



T.C.
KÜÇÜKÇEKMECE KAYMAKAMLIĞI
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 96220342/200E/11723967

21.10.2016

Konu : Beysun GÜNERİ'nin
Tez Çalışması

KÜÇÜKÇEKMECE İMKB MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a) Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 11/10/2016 tarihli ve 28580 sayılı yazısı.

b) Kaymakamlık Makamının 20.08.2016 tarihli ve 11670851 sayılı Onayı.

Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Anabilim Dalı Doktora programı öğrencisi Beysun GÜNERİ'nin okulunuz öğretmen ve öğrencilerine yönelik yapmayı planladığı "Mutfak Eğitimi Alan Öğrencilerin Meslek Yeterliliklerinin Akran Destekli Öğrenme Modeli ile Geliştirmesi" konulu tez çalışması yapması ile ilgili ilgi (a) yazısı ve ilgi (b) Onay ekte gönderilmiştir.

İsa KANICI
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:
Ek1-İlgi (a) Yazı.
Ek2 - İlgi (b) Onay.

Atakent Mahallesi 1. Etap Cumhuriyet Cad. No :4 Küçükçekmece/İST.
Telefon : (0212)470 40 52-59 Faks : (0212) 471 79 79
e-posta : kucukcekmece34@mec.gov.tr
Elektronik Ad : <http://kucukcekmece.mec.gov.tr>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.mec.gov.tr> adresinden 4c2a-ffbf-3b3b-b418-ed9e kodu ile teyit edilebilir.

Sayı : 96220342/200/11670851
Konu : Beysun GÜNERİ'nin
Tez Çalışması

20.10.2016

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İlgi: Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 11/10/2016 tarihli ve 28580 sayılı Yazısı.

Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Anabilim dalı Doktora programı 20108610112 numaralı öğrencisi Beysun GÜNERİ'nin "Mutfak Eğitimi Alan Öğrencilerin Meslek Yeterliliklerinin Akran Destekli Öğrenme Modeli ile Geliştirilmesi" konulu tez çalışması kapsamında Müdürlüğümüze bağlı Küçükçekmece İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmen ve öğrencilerine yönelik deney ve akran öğrenimi uygulamasına ilişkin anket yapması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

İsa KANICI
Müdürü a.
Şube Müdürü

OLUR
20.10.2016
Cemal YILMAZ
Kaymakam a.
İlçe Milli Eğitim Müdürü

Ek-1: İlgi Yazı ve Ekleri (8 Sayfa).

EK 5- ÇAPRAZ AKRAN ÖĞRETİMİ UYGULAMASINA İLİŞKİN FOTOĞRAFLAR















ÖZGEÇMİŞ

Adı ve SOYADI : Beysun GÜNERİ

Eğitim Durumu

Mezun Olduğu Lise : Ümit Altay Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi, Antalya, 1998

Lisans Diploması : Gazi Üniversitesi, Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi, Konaklama İşletmeciliği Öğretmenliği Bölümü, Ankara, 2003

Yüksek Lisans

Diploması : Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, Antalya, 2010

Tez Konusu : Öğretim Elemanlarının Maruz Kaldıkları Yıldırma Davranışlarının İşe Yabancılaşmaları Üzerine Etkisi

Doktora Diploması : Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği Ana Bilim Dalı, Antalya, 2017

Tez Konusu : Çapraz Akran Öğretimi Modelinin Öğrencilerin Öz Yeterlilik İnançları Üzerindeki Etkisi

Yabancı Diller : İngilizce (Advanced), Almanca (Beginner)

Bilimsel Faaliyetler

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitabında (Proceeding) Basılan Bildiriler.

Güneri, B. & Kasalak, G. The Assessment of the Effect of Culinary Students' Self-Efficacy Beliefs on the Academic Motivation. 2nd International Conference On Lifelong learning and leadership for all (ICLEL). July 21st - 23rd, 2016 Liepaja University, Liepaja, LATVIA.

Kasalak, G., Güneri, B., & Kasalak, T. F. (2015). The relationship between high school teachers' organizational justice perceptions, organizational cynicism and organizational commitment. International Conference on Science, Social Science and Economics. 23 Aralık 2015, Girit, Yunanistan.

Güneri, B. & Kalağan, G., "Career Stages of Teachers in Turkey", In D. Bluma, İ. H. Mirici, S. Kiefer, C. Papasolomontos (Eds.), Analysis of Comparative Educational Policies

(ACEP), 21-35, Linz, Austria: State College of Teacher Education Institute of Comparative Education (IVE), 2007.

Iskele, A., Güneri, B., Kalağan, G. ve Taşkiran, B., “Moral Education for Primary Pupils: Honesty as a Value”, İ.H. Mirici, B.A. Ataç, M.M. Arslan, I. Kovalcikova (Eds). WCCI 13th World Conference in Education on “Creating a Global Culture of Peace: Strategies for Curriculum Development and Implementation”, 437-459, Antalya, Turkey, 2008.

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan Bildiri Kitabında Basılan Bildiriler

Güzeller, C. O. ve Güneri, B., “Mobbing Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması”, 1. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi, 2008, (s. 607-617)

Belgelendirilen Eğitim-Öğretim Programları

Güneri, B. ACEP Intensive Programme (Analysis of Comparative Educational Policies) Summer School (19th August-2nd September, 2007), Linz, Austria.

Gök, E., Kalağan, G., Güneri, B., ACEP(Analysis of Comparative Educational Policies) Summer School 9th August-23th August, 2009), Linz, Austria.

İş Deneyimi

Projeler :

Ekolojik Çiftliklerin Ekoturizm Girişimciliği Kapsamında Değerlendirilmesi Antalya İli Alan Araştırması. BAP Araştırma Projesi, Proje ID: 716, Araştırmacı, (2015-2017).

Moleküler Gastronomi Alanında AB Deneyimi, Erasmus + KA102 Bireylerin Öğrenme Hareketliliği Mesleki Eğitim Öğrenci ve Personel Hareketliliği, 2017-1 TR01 KA102-043676, Proje Koordinatörü, (2017-2018).

Çalıştığı Kurumlar :

MEB. Küçükçekmece İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, İstanbul, Yiyecek ve İçecek Hizmetleri Öğretmeni (2015- Devam Ediyor)

MEB. Emir Murat Özdilek Anadolu ve Otelcilik Turizm Meslek Lisesi, Afyonkarahisar, Yiyecek ve İçecek Hizmetleri Öğretmeni (2011-2015)

TC. Turizm Bakanlığı Antalya İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, Memur, (2010- 2011)

Araştırma Görevlisi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, (2006-2010)

Özel MNG Uygulamalı Turizm ve Otelcilik Kursu, Turizm Grubu Öğretmeni, Antalya, (2004-2006)

Hilton, Mersin, İnsan Kaynakları, Trainee, (Haziran- Eylül 2002)

E-Posta : beysunguneri@gmail.com